

## Desvendando as pedagogias da creche: o que são práticas pedagógicas transmissivas em um berçário?

## Unmasking the pedagogies of day care: what are pedagogical practices transmissive in a nursery?

Andréa Costa Garcia<sup>1</sup>

Universidade de São Paulo (USP)

acgarcia@usp.br

Mônica Appezzato Pinazza<sup>2</sup>

Universidade de São Paulo (USP)

mapin@usp.br

Maria Carmen Silveira Barbosa<sup>3</sup>

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

licabarbosa@ufrgs.br

**Resumo:** Este artigo destaca a discussão presente no campo da educação infantil, em que se contrapõem, essencialmente, duas formas de pensar e fazer pedagogia, representadas, pelas perspectivas transmissivas e participativas (Oliveira-Formosinho). Se no contexto de educação de crianças maiores, os contrapontos entre os modos pedagógicos de transmissão e de participação ficam mais evidentes no cotidiano da educação infantil, no caso do berçário o mesmo não acontece. O estudo de caso realizado em uma turma de berçário de

---

<sup>1</sup> Mestra em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Supervisora Escolar da Rede Municipal de São Paulo (PMSP).

<sup>2</sup> Doutora em educação. Professora Livre docente de Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP).

<sup>3</sup> Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora Titular aposentada na Faculdade de Educação e colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

um Centro de Educação Infantil da rede pública do município de São Paulo, traz episódios do cotidiano, registrados em relatos escritos, vídeos e fotografias, com destaque às situações de relação de bebês e professoras. O que se pode considerar como posturas transmissivas na interação adulto-bebê? Como essas posturas revelam-se nas realizações dos bebês? Os registros das interações professoras-bebês fornecem indícios de processos educativos transmissivos revelados em diferentes práticas.

**Palavras-chave:** Berçário. Pedagogias Transmissivas. Interações.

**Abstract:** This paper emphasizes the present discussion in the early childhood education, in which essentially two forms of thinking and doing pedagogy are represented by the transmissive and participatory perspectives (Oliveira-Formosinho). If in the context of the education of older children, the counterpoints between the pedagogical modes of transmission and participation are more evident in the daily life of early childhood education, in the case of the nursery, the same does not happen. The case study carried out in a nursery class of a Center for Early Childhood Education of the public network of the city of São Paulo, brings episodes of daily life recorded in written reports, videos and photographs, involving situations of teachers-babies interactions. What can be considered as transmissive postures in the adult-baby interaction? How do these postures reveal themselves in the achievements of babies? The records of teachers-babies interactions provide evidence of transmissive educational processes revealed in different practices.

**Keywords:** Nursery. Transmissive Pedagogies. Interactions.

## Introdução

A inclusão de bebês e crianças de 0 a 3 anos em instituições educacionais é algo novo no sistema educacional brasileiro. Durante mais de um século os bebês e as crianças foram recebidas nas creches para serem cuidadas, alimentadas, higienizadas, guardadas enquanto suas mães ou responsáveis estavam ocupados/as com as atividades produtivas, que geram as possibilidades de condições objetivas de vida para a família. Apenas nos últimos trinta anos, isto é, após a promulgação da Constituição Federal de 1988, a creche foi reconhecida, definitivamente, como instituição educativa no Brasil. Historicamente identificada como um equipamento assistencial, as discussões relativas a uma pedagogia para a creche, ou seja, destinada à faixa etária de 0 a 3 anos, ainda têm pouco relevo na produção bibliográfica brasileira.

A creche, como espaço educacional e com uma proposta pedagógica explícita, emerge, internacionalmente, na Europa dos anos 60, procurando atender a necessidade das mulheres em participar ativamente da sociedade em situações de estudo ou de trabalho, tendo seus filhos educados em espaços

extrafamiliares de qualidade educacional. Para construir essa nova concepção, foi preciso problematizar algumas ideias prevalentes no campo da psicologia relativas à privação de afeto causada pela separação mãe-bebê e que recomendavam a permanência de bebês e crianças pequenas em contexto familiar, especialmente com as mães. Apesar das críticas à Teoria do Apego, a creche, em sua nova versão, procura afirmar que as relações vinculares e intersubjetivas são importantes na vida de um bebê ou de uma criança pequena e que a participação das famílias precisa ser considerada no Projeto Político Pedagógico e na pedagogia da creche (VITÓRIA; ROSSETTI-FERREIRA, 1993).

A creche é uma neófito no campo educacional (BARBOSA; RICHTER, 2010) e, atualmente, está em pleno andamento a constituição de uma pedagogia específica que procure revelar as características de uma ação pedagógica com bebês e crianças pequenas. A ausência de reconhecimento da creche como espaço educativo pode ser expressa na dúvida, ainda recorrente em nossa sociedade, se ela é um equipamento escolar e/ou assistencial.

Para muitos, o fato da creche não possuir uma programação disciplinar ou, ainda, a ausência de objetivos definidos e mensuráveis por instrumentos avaliativos e classificatórios, fariam dela uma instituição não-educativa. Como afirma Kuhlmann Jr. (2007) apesar de não explicitar uma proposta pedagógica a creche sempre teve seus princípios educativos vinculados à subordinação ou à moralização, o que o autor identifica como uma assistência educativa. Ao mesmo tempo, a creche com suas características de relação intensa com as famílias, com os territórios, com as necessidades básicas de bebês e crianças pequeninha também guarda um vínculo com a assistência social.

Nosso objetivo neste estudo é identificar e problematizar os modos de pensar e fazer pedagogia de professoras de um berçário de uma creche pública da cidade de São Paulo, mediante a análise das interações professoras-bebês retratadas em episódios colhidos do cotidiano e registrados em relatos escritos, vídeos e fotografias. Algumas perguntas dirigem o nosso olhar para os episódios: Há especificidades na pedagogia da creche? Quais são? Como se materializam no dia a dia com as crianças? O que se configura como uma pedagogia transmissiva ou uma pedagogia participativa na creche?

Para isso, realizamos a leitura de situações descritas em narrativas escritas e imagéticas produzidas na pesquisa (GARCIA, 2016) em diálogo com teorizações decorrentes da perspectiva da Pedagogia Participativa, defendida pela Associação Criança (Portugal), e cunhada como Pedagogia-em-Participação por João Formosinho e Júlia Oliveira-Formosinho (2007). Esses autores portugueses se valem de uma distinção entre pedagogias transmissivas e pedagogias participativas, que serviu como base argumentativa deste estudo.

## **Entre as Pedagogias Participativas e Pedagogias Transmissivas**

Desde o final do século XIX, a oposição entre modelos pedagógicos identificados como “tradicionais” e aqueles designados como “modernos” vem sendo realizada na tentativa de diferenciar, do

ponto de vista político, social, cultural e educativo as propostas pedagógicas. Geralmente essa contraposição entre as pedagogias foi realizada, tendo em vista a escola de ensino obrigatório, isto é, o ensino primário ou fundamental. John Dewey, chegou a estender essa discussão para o âmbito do jardim de infância ao confrontar as duas concepções pedagógicas que estavam em vigência, na sua época (PINAZZA, 2007). De acordo com autores Formosinho e Oliveira-Formosinho (2013), para analisar os propósitos de uma pedagogia e localizá-la entre uma pedagogia da transmissão, centrada no conhecimento que se quer veicular, e uma pedagogia da participação, centrada nos atores como co-constructores do conhecimento e participantes ativos dos processos de aprendizagem, será necessário considerar os distintos modos como se produz essa pedagogia analisando:

Figura 1 - Tópicos para a análise dos modos de produzir a pedagogia

- a imagem de criança
- a imagem de professor
- os objetivos da pedagogia
- o processo de ensino- aprendizagem
- as aprendizagens realizadas e documentadas
- o espaço de aprendizagem
- o tempo de aprendizagem
- as atividades e projetos desenvolvidos

Fonte: Autoras com base em Oliveira-Formosinho (1998, 2011)

Segundo os autores, as pedagogias transmissivas atuam a partir da lógica dos conhecimentos que se quer veicular, com delimitação rígida quanto aos modos e tempos desta transmissão, desconsiderando as dimensões contextuais. Pedagogias transmissivas selecionam informações essenciais mínimas e duradouras, considerando que, a transmissão dessas informações, garantirá a sobrevivência da cultura e adaptação de cada indivíduo a ela pertencente. Os objetivos básicos são a transmissão desse patrimônio cultural e a sua tradução, mediante a aquisição de capacidades (pré)acadêmicas, seja pela aceleração da aprendizagem, seja pela compensação de déficits de modo a prevenir prejuízos no processo de aprendizagem do ensino fundamental.

Nessa perspectiva, a imagem de criança é de uma tábula rasa, uma folha em branco a ser preenchida, tendo como atividades principais a memorização e reprodução de conteúdos, a discriminação de estímulos exteriores, evitando erros e corrigindo o que for preciso. A imagem do professor é de um mero transmissor, daquilo que outrora lhe foi transmitido, sendo o elo entre o patrimônio cultural e a criança e seus métodos geralmente se apoiam em materiais estruturados como fichas, manuais e brincadeiras conduzidas, sendo responsável por motivar a criança mediante reforços externos.

Nessas pedagogias transmissivas, os saberes são considerados essenciais e indispensáveis e o processo ensino/ aprendizagem baseado no trinômio: transmissão, memorização e reprodução, organiza-se de acordo com preceitos exteriores à escola e a despeito dos sujeitos envolvidos. Conforme Formosinho e

Oliveira-Formosinho (2013, p. 190), acentua-se “a função respondente da criança” e opta-se “por propostas padronizadas para a sala de aprendizagem”. Abordagens pedagógicas dessa natureza empobrecem as possibilidades de ação das crianças, de seus professores e reduzem a riqueza de suas interações, posto que as práticas se submetem a tarefas reprodutivas e expectativas preestabelecidas de performances, deslocando o centro do processo de aprendizagem das crianças para os conteúdos, métodos e materiais.

As pedagogias participativas, ao romperem com os modos transmissivos, têm como objetivo o envolvimento na experiência onde o processo de construção da aprendizagem dá-se na experiência contínua e interativa. Trata-se de um redimensionamento dos papéis dos atores implicados no processo educativo, em que a imagem de criança é de um ser competente e ativo, cuja motivação se sustenta no interesse pela própria ação, pela sucessão da atividade em si.

Sob essa ótica, oferecer vagas em um espaço educativo não se faz suficiente para que se produzam aprendizagens significativas e, por conseguinte, um impacto positivo real na vida das crianças atendidas. O conceito de qualidade das pedagogias com uma matriz participativa está intimamente relacionado a um contexto democrático. Isto é, as pedagogias participativas partilham de uma perspectiva de avaliação da qualidade da educação segundo o paradigma contextual, em contraposição ao paradigma tradicional universalizador. Enquanto que no paradigma tradicional os processos de avaliação têm como elemento central o produto, de forma externa, não colaborativa, a partir de padrões pré-existentes e generalizáveis, no paradigma contextual, a avaliação assume como elementos centrais os processos e os produtos, em ações colaborativas entre atores internos e externos, mediante uma construção contextual, dinâmica e evolutiva (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2005).

Oliveira-Formosinho (1998) dedicou-se ao estudo de várias opções teóricas e diversos domínios científicos para compreender o que define qualidade em diferentes gramáticas pedagógicas. A autora identificou a emergência do que chamou de saliências partilhadas por todas essas gramáticas pedagógicas de qualidade analisadas por ela, quais sejam: (1) definição clara da intencionalidade educativa com respeito pelas crianças, educadoras e suas famílias; (2) clareza e flexibilidade na definição das áreas de aprendizagem; (3) critérios para criação de um ambiente educativo provocador de aprendizagens; (4) sistemas de monitorização da qualidade do cotidiano e (5) perspectiva congruente, do ponto de vista, para proceder à avaliação das aprendizagens.

Conforme expõe Oliveira-Formosinho (2005), com base na consideração dessas saliências partilhadas, sob a égide de um paradigma contextual, uma educação de infância de qualidade considera: a criança como um ser competente, cooperante e com direito à participação; o professor como um sujeito com agência; que o processo de educativo que se realiza na partilha de poder entre professores e crianças; as interações entre adultos-crianças como sensíveis e instigantes, promovendo o encontro entre identidades e culturas das crianças com os saberes da cultura; o contexto educativo pode ser organizado de modo a favorecer múltiplas oportunidades de aprendizagens; a formação sustentada em pedagogias explícitas; a documentação pedagógica como acompanhamento dos processos educativos em uma cultura do planejamento e avaliação apoiada em reflexão cotidiana, a existência de colaboração com as famílias e com

os territórios, a existência, por parte das instituições de formação, de investimento na construção de conhecimento profissional prático, e por fim as políticas públicas que apoiam os processos locais de construção de qualidade, impulsionando comunidades de aprendizagem.

### **Das impurezas pedagógicas do dia a dia na creche**

Postas as contraposições entre as pedagogias transmissivas e participativas é possível procurar compreender como essas pedagogias se visibilizam e estão ativamente em elaboração em uma creche pública a partir da análise de três episódios que sucederam ao longo de uma investigação realizada no ano de 2016, tendo como foco as relações pedagógicas estabelecidas entre bebês e suas professoras no cotidiano do berçário.

A pesquisa de natureza qualitativa (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008), caracterizada como um estudo de caso único (YIN, 2005 e STAKE, 1999) e de inspiração etnográfica (Woods, 1999), foi realizada em uma creche, da rede pública direta municipal<sup>4</sup>, da região sul da cidade de São Paulo, que atende a faixa etária de 0 a 3 anos e implicou a imersão da pesquisadora no cotidiano de três agrupamentos de bebês reunidos em uma sala de Berçário I (0 a 1 ano), durante o período de 10 meses. As sessões de observação resultaram em registros escritos, fotográficos e fílmicos, envolvendo situações de interação de bebês e professoras.<sup>5</sup>

Os procedimentos de pesquisa, assim como os dados produzidos, foram considerados à luz dos preceitos éticos da pesquisa em humanidades, respeitado o direito de livre adesão ao estudo e a integridade física e moral dos participantes.<sup>6</sup>

### **Não mexam no meu cobertor!!!**

A cena, a seguir, inicia no final de uma situação que se reproduz cotidianamente nas salas das creches: o horário do sono. Tendo em vista a necessidade de bebês e crianças pequenas descansarem ao longo das 8 ou 12 horas em que permanecem na instituição, geralmente há um momento definido para as crianças dormirem e outro para elas acordarem. Numa pedagogia transmissiva o horário, o modo como as crianças são dispostas para dormir definem essa experiência como uma atividade coletiva obrigatória, evitando compreender a singularidade do sono das crianças pequenas, assim como de seus hábitos de vida. No

---

<sup>4</sup> A rede pública direta municipal é composta por unidades que oferecem atendimento gratuito em prédios próprios municipais, mantidos pelo poder público com equipe docente e gestora constituída por funcionários públicos de carreira e concursados.

<sup>5</sup> Nos episódios retratados neste estudo, as professoras foram identificadas pelas iniciais dos nomes e os bebês por nomes fictícios. Essa distinção de tratamento no texto, teve o intuito de distinguir os dois grupos de colaboradores da pesquisa (professoras e bebês).

<sup>6</sup> A entrada e permanência da pesquisadora no contexto do berçário e os registros produzidos nas sessões de observação tiveram autorização por meio de Termos de Consentimento Livre e Esclarecido assinados pela gestão da creche, pelas professoras colaboradoras e pelos familiares e/ou responsáveis dos bebês retratados nos episódios.

contexto de atendimento das creches, na maior parte das instituições, apenas os bebês com menos de um ano têm uma rotina mais flexível e podem dormir em momentos diferentes do dia.

Apesar das instituições aceitarem que bebês possuem um relógio biológico diferenciado, muitas vezes foram observados bebês deitados na mesa do cadeirão, vivendo o confronto do mundo externo que deseja alimentá-lo e o do seu corpo já esgotado. O fato de ser aceita a diversidade pessoal não significa que os bebês não tenham uma rotina organizada e que o objetivo pedagógico seja o de criar uma sincronia dos tempos. Esse contexto já anuncia que a perspectiva pedagógica da creche pende para uma abordagem transmissiva.

Uma pedagogia participativa incide no conhecimento das rotinas familiares, na organização de uma jornada que possa ser aproximada daquela das famílias e dos bebês, respeitando o horário social de almoço, lanches, mamadeiras e em com abertura a diversidade de propostas para respeitar as singularidades das crianças. Quando as propostas são diversificadas os pequenos grupos e individualidades são percebidos com maior precisão.

Essa cena da criança que acorda e prossegue nas suas ações e interações será tematizada a partir da reflexão sobre as tensões e escolhas pedagógicas feitas pelas educadoras e as imagens de infância defendidas nas interpretações e, conseqüentemente, as decisões tomadas pelos adultos.

Figura 2 - Cenas com o cobertor



Fonte: Acervo da investigação (2016)

As seis professoras se encontraram no momento que denominam “passagem” em que, brevemente, relatam os acontecimentos e entregam um caderno com anotações do dia. A

professora N. disse, então, às demais: “Vocês repararam na tristeza da Valentynna? Ela dorme muito, fica neste dorme, acorda..., é muito apegada com o cobertor. Acho que ela é depressiva. Observem...”. As demais professoras permaneceram em silêncio, entreolharam-se, e a professora M. disse: “Olha, eu brinquei com ela ontem e acho bem interessada e curiosa, acho que é o jeito dela”.

Quando a professora N. saiu da sala, as demais entreolharam-se e novamente a professora M., um pouco agitada, disse: “Eu discordo da N. porque a Valentynna é muito esperta, mas é o jeito dela. Qual o problema dela gostar do cobertor?”. A professora M. permaneceu observando por um tempo Valentynna (9 meses), enquanto dormia e disse para mim: “Olha lá, ela só gosta do cobertor dela. Fica brava quando a gente tira dela. E olha o cuidado da mãe, tem dois cobertores, um rosa e o do Corinthians que estão sempre limpinhos”.

Quando Valentynna acordou, saiu engatinhando pela sala e levantou-se, com apoio dos pés da mesa, abraçada ao seu cobertor. A professora E. aproximou-se dela e perguntou: “Valentynna, eu posso guardar seu cobertor, você me ajuda a dobrar?”. Ela olhou para professora E., abraçou ainda mais forte seu cobertor e a professora E. lhe disse: “Ok, Valentynna, depois guardamos”. A professora E. dirigiu-se às professoras A. e M. e disse: “Eu ia guardar o cobertor dela, mas olha os “olhão” dela gente! Tipo assim, esse você não pega não...” As professoras sorriram e continuaram brincando com os outros bebês. Após algum tempo Valentynna começou a brincar com objetos disponíveis na sala, soltando o cobertor no chão que foi recolhido pela professora E., e acomodado na estante.

Durante a tarde, o olhar das professoras teve como foco a Valentynna e em todos os comentários chamavam a atenção umas das outras para tudo que ela fazia no berçário.

No horário da saída, a mãe de Valentynna perguntou às professoras: “Cadê o cobertor dela?” A professora E. respondeu que estava na mochila ao que a mãe disse: “Ainda bem, porque se na rua ela ver que está sem o cobertor dá um escândalo!”

Com o passar dos dias, Valentynna foi permitindo que “guardassem” seu cobertor mas, em alguns momentos do dia, ou especialmente na hora de dormir, procurava por seu cobertor, enrolando-se ou abraçava-se a ele até adormecer.

Objetos especiais como nesse caso o cobertor de Valentynna, povoam o cotidiano das creches e são bastante conhecidos daqueles que atuam com bebês, enquanto potentes auxiliares no processo de inserção da criança ao ambiente institucional e à mediação no processo de constituição de vínculos. Esses objetos necessitam ser tratados com o devido respeito e acolhidos para seu uso pelas crianças, quando necessário na garantia de seu bem-estar, especialmente quando estão afastadas de suas famílias, como acontece no ingresso do ambiente educacional (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006).

Para a professora N., o apego de Valentynna ao seu cobertor significaria o que ela caracteriza como “traços depressivos”, motivo de discordância da professora M., que se apoia no fato de ter brincado com ela. A professora M. sustenta que o apego ao cobertor não impede Valentynna de relacionar-se com o entorno, explorar o espaço e interagir com as professoras e com os outros bebês. Há, portanto, evidências de que a professora N. nutre uma concepção diferente da professora M. com relação às necessidades de um bebê em seu processo de transição do contexto familiar ao contexto da creche. Para a professora N., pautada num olhar disciplinador, “objetos alheios” como o cobertor, devem ser apartados para que a criança possa



“aprender” a se comportar no ambiente de creche. O cobertor faz parte da creche quando os bebês dormem em seus berços. Porém quando é um objeto pessoal, que vem de casa, que apenas um ou duas crianças utilizam são considerados desnecessários e causadores de conflitos com as demais crianças.

A presença desses objetos especiais (PIKLER apud FALK, 2016) ou transitórios (WINNICOTT, 1990) como inerente à prática com os bebês no berçário parece pouco tematizada entre as professoras no CEI, como se esse assunto não tivesse relevância maior. Na verdade, há uma certa naturalização da intervenção adulta para o processo de desprendimento dos bebês de seus objetos de apego ou transitórios. Condutas diferentes adotadas pelas professoras podem representar um fator desfavorável ao processo de transição e de inserção dos bebês na creche.

Conforme Oliveira-Formosinho e Araújo (2015), deve-se primar pela continuidade dos processos vividos pela criança na família e no ambiente educativo, concebendo que a participação das famílias é um elemento intimamente relacionado com as aprendizagens das crianças pequenas. Inspirada nesses princípios, por ocasião da matrícula, a equipe do Centro de Educação Infantil dedica um tempo grande a perguntar para as famílias sobre a criança e os seus hábitos mas, o que se evidenciou no episódio relatado, foi que esse esforço inicial de reconhecimento tem sido pouco efetivo. Pode-se supor que a família de Valentynna teria muito a dizer sobre suas características pessoais e o significado do seu cobertor em sua história de vida.

A ação da professora N., ao oferecer uma interpretação comportamental da situação pedagógica se coaduna com a ação que procura rotular, encaixar, categorizar comportamentos, generalizar ações, com base em observações parciais e sem profundidade. Essa é uma prática própria de pedagogias transmissivas nas quais os comportamentos padronizados têm maior valor que as especificidades e variabilidade dos sujeitos.

A ênfase em um desenvolvimento padronizado, em percursos já sedimentados leva a ausência de uma reflexão contextual ou situacional dos sujeitos e pouco contribui para compreensão do percurso de aprendizagem de Valentynna, que aos 9 meses de vida, está em franca descoberta das coisas do mundo, de si própria e dos outros, vivendo em um ambiente novo (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006).

Na perspectiva de uma pedagogia participativa os sujeitos e suas atitudes necessitam ser compreendidas nos contextos, relacionadas aos espaços e tempos de vida. O cobertor, como um objeto especial, conforme definido por Goldschmied e Jackson (2006), se constitui enquanto um suporte para que ela possa se localizar nesse novo ambiente e experimentar uma sensação de bem-estar, o que fica explicitado na fala da professora M, ao afirmar: “Qual o problema dela gostar do cobertor?” Lidar com simplicidade diante daquilo que é específico e acolher essa demanda, mostra-se efetivo, pois afinal, em algum momento, ela vai deixar o seu cobertor. Quando a professora N. diz: “Acho que é depressiva” e solicita às demais professoras que observem, pode-se questionar que a noção de observação da professora N. não corresponde ao que Tardos e Szanto (2004) consideram como sendo a observação, um estudo minucioso com vasta produção de dados.

Valentynna comunica-se com a professora E., pelas reações de “ficar brava”, expressas nos gestos de abraçar o cobertor com mais força, quando ela pergunta se pode guardar, ou na expressão facial bem registrada pela professora E.: “- Olha o olhão dela”. Respeitada em sua necessidade presente, Valentynna

abandona, posteriormente, o cobertor, quando se envolve em outras situações, variando suas experiências em um contexto que participa ativamente. Agindo dessa forma, sem tirar à força, mas sem deixar, por outro lado, permanecer com ele para sempre, a professora E. assume seu papel, segundo Goldschmied e Jackson (2006), na modelagem do comportamento de Valentynna, mas o faz de forma cooperativa, por meio de negociação e não de forma autoritária, por meio de ordens, o que é certamente mais eficaz, além de gerar menos angústias e conflitos.

Procedendo a uma análise do ambiente educativo, o espaço da sala de atividades não oferece um local que favoreça o acesso das crianças a seus objetos pessoais como chupetas, paninhos, bichinhos, meias, sapatos de modo que tenham liberdade, quando já capazes, de pegá-los e guardá-los de volta, conforme suas necessidades.

Ainda que, por mais de um momento, haja referências das professoras ao papel da família, seja na afirmação da M. quanto ao cuidado da mãe com os cobertores da Valentynna ou quando a professora E, no momento em que a mãe pergunta pelo cobertor e indica sua importância para a criança ambas as professoras pouco avançam na interação com a família, o que segundo Oliveira-Formosinho e Araújo (2015) seria uma rica oportunidade de compreender mais sobre a criança e garantir seu bem-estar.

Valentynna, com o suporte de seu cobertor se aproxima de uma nova condição, o que segundo Oliveira-Formosinho (2007), pode ser denominado como um movimento de vinculação com o mundo, as pessoas e com as coisas, por ser possuidora de agência e isso só se faz possível em um ambiente interativo e participativo.

Essa cena nos possibilita pensar na dificuldade de encontrar nas creches pedagogias puras, isto é, modos de pensar e fazer a educação no cotidiano que estejam completamente articuladas a um único modelo pedagógico, seja ele transmissivo ou participativo. Como a formação para a ação pedagógica na creche ainda está muito incipiente em nossos cursos de formação de professores (Barbosa, Cancian, Weshenfelder, 2018) os professores responsáveis pelo grupo de crianças têm concepções diversificadas muitas vezes baseadas em suas experiências pessoais e familiares que em estudos e reflexões teóricas (CARVALHO, 1999).

Chama a atenção como alguns professores observam e positivam a agência da criança, suas iniciativas, seus movimentos de corpo, seus olhares, isto é sua capacidade comunicativa nas linguagens com as quais tem propriedade e seus inúmeros modos de resolver as situações. Elas conversam e procuram a partir de seus conhecimentos a respeito do desenvolvimento infantil, especialmente das funções dos objetos de apego ou transicionais (WINNICOTT, 1990), fazer uma releitura do acontecido e com isso re-significam o que acontece com Valentynna e criam possibilidades interpretativas e de ação propositiva relacionada a relação aos objetos especiais.

## **O reencontro com a minha sombra**

A cena a seguir se desenrola com um grupo de bebês que, em uma manhã de sol, é convidado pela professora para se deslocar ao solário. A ação docente convoca a uma pedagogia transmissiva onde o adulto define as circunstâncias e pretende realizar apenas o planejado, porém a ação da criança produz o inesperado convocando o professor a sair do seu lugar de poder para compartilhá-lo, provocando uma pedagogia em participação. Ela aponta para a resistência de uma bebê que no contexto de uma atividade de rotina exige ser considerado como um sujeito com vontade própria.

Figura 3 – Explorando luz e sombra



Fonte: Acervo da coordenadora pedagógica, imagens cedidas à investigação (2016)

No meio da manhã, após oferecerem o suco às crianças, as professoras N. e C. abriram a porta que dava acesso ao berçário e foram, aos poucos, levando os bebês que estavam acordados no colo, um a um, para a área do solário, que se encontrava metade ensolarada e metade com área sombreada. As professoras N. e C. ficaram com as crianças no solário e a professora D. permaneceu na sala, acompanhando as crianças que tiravam um cochilo. No solário os bebês se encontraram com outro agrupamento de bebês de berçário II (de 1 a 2 anos) os quais, imediatamente, aproximaram-se dos bebês menores para dar a mão, o que era motivo de muita euforia. Nesse momento, Anna Laura (10 meses), engatinhou da área de sombra, em que havia sido colocada pela professora para a área ensolarada e permaneceu alguns minutos, batendo a mão no chão e olhando para a própria mão,

inclinando o tronco para frente e batendo com a mão no chão. A professora N. aproximou-se de Anna Laura e disse: “O sol está muito forte, o chão está quente, vem para sombra”. Anna Laura permaneceu com sua investigação, repetindo o movimento de ir e vir com o tronco. A professora N. pegou Anna Laura no colo e a retirou do sol, colocando-a no local inicial. Anna Laura olhou nos olhos da professora e começou a chorar.

Anna Laura permaneceu no local chorando por alguns instantes. Em seguida, assumiu a posição de quatro e engatinhou, novamente, para o lugar onde estava e recuperou a mesma ação, inclinando o corpo e experimentando os movimentos. A professora N. dirigiu-se à Anna Laura e disse: “Eu não disse pra você vir pra sombra!” e tentou, novamente, trazê-la para a sombra. Anna Laura começou novamente a chorar e foi colocada sentada na área de sombra pela professora N., porém, imediatamente engatinhou e voltou ao lugar onde estava e refez o mesmo movimento.

Nesse momento, a coordenadora pedagógica, que se encontrava no mesmo espaço, disse: “Eu acho que ela está brincando com a sombra! Olha lá”. A professora N. parou alguns instantes, olhou e deixou Anna Laura na posição em que se encontrava, observando-a à distância. A coordenadora dirigiu-se a mim dizendo: “Olha que demais!”.

Continuei a observar Anna Laura que parou de chorar e começou sorridente a dar gritinhos cada vez que batia com a mão no chão e olhava para o entorno. Em 18/04/16, aproximadamente um mês do ocorrido, recebi da coordenadora do CEI uma foto e um pequeno vídeo com a seguinte legenda: “Olha que lindo, não desisti!”.

Nas imagens, Anna Laura estava sentada no chão, no canto da sala, segurando com uma das mãos as franjas da rede disposta no canto da sala. Através da janela entrava um raio de sol, Anna Laura olhava para o chão e o sol refletido. No vídeo, foi possível ver o movimento que fazia, segurando as franjas da rede, balançando a rede para frente e para trás, observando a imagem projetada no chão e a sombra de seu próprio corpo.

Nas pedagogias transmissivas, a proposta pedagógica geralmente está firmemente estruturada a partir de pressupostos externos à realidade vivida, e espera-se que as crianças se adaptem, docilmente, às sugestões indicadas. Na situação, acima apresentada, é possível observar que a professora N apesar de não ter uma proposta efetivamente delineada em seu planejamento agia frente à criança a partir do “direito adulto” de considerar o que é melhor para a criança e, naquele momento, isso significava ficar sentada à sombra. Apesar da contínua resistência da criança, a professora insiste sem escutar ou procurar compreender o que estava ocorrendo naquela situação. Se no ensino fundamental a prática transmissiva é marcada por um planejamento fechado, na creche, a concepção transmissiva pode se manifestar quando os profissionais não refletem sobre suas atuações ou tem dificuldade em escutar e imprimir um olhar sensível, dialogando com aquilo que as crianças mostram.

O contato com a natureza, o uso da área externa pelos bebês e crianças, como um ambiente propício para inúmeras investigações sobre o mundo e todos os elementos que o constituem, tem sido apontado como importante elemento em uma pedagogia de creche como os estudos desenvolvidos por Goldschmied e Jackson (2006) e . A Pedagogia-em-Participação destaca, inclusive, que a permeabilidade com o exterior e a interação com a natureza devam ser consideradas como elementos intencionalmente planejados pelo

educador, pois ao abrir-se para o exterior valoriza a curiosidade e a necessidade natural de exploração dos bebês (GUNARSSON, 1994; OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2015).

No episódio em questão, estar na área externa, com os bebês para professora C., significa cumprir um momento previsto na rotina diária dos bebês e seu foco, certamente, não esteve na ação investigativa intensa, desenvolvida por Anna Laura, a respeito de luz e sombra.

O que para professora C. possa ter sido uma mera ação exploratória fortuita poderia ser desdobrado ou não em outras ações e momentos em que não somente Anna Laura, mas outros bebês fossem convidados pelos adultos, de forma planejada e refletida, a realizarem ações, envolvendo luzes e sombras, observando os contrastes, brincando com os resultados derivados da experiência, ampliando seu repertório para brincadeiras e explorando os diversos espaços da creche a partir de suas enormes possibilidades a partir do jogo entre claro e escuro.

A análise dos dados indica que foi desconsiderada a possibilidade investigativa de Anna Laura e, portanto, podemos inferir que, no contexto, assim constituído, não se investe na ampliação da experiência e complexificação das ações. Anna Laura mesmo tão pequena, revela como é capaz de pensar sobre o universo que a cerca, o que fica explícito pela forma como olha, toca, experimenta o ambiente educativo que pode ser mais ou menos desafiador ou convidativo as ações das crianças.

Ainda que não verbalize por palavras toda sua curiosidade e seus achados, demonstra por meio do olhar e do choro, sua insatisfação ao ser retirada pela professora C. da experiência que tanto despertava seu interesse e lhe dava prazer. O bebê demonstra seu desagrado o que é compreendido pela professora C. como “teimosia” ou desobediência quando diz: “Eu não disse para você vir para sombra” e não como um ato comunicativo. Ramos e Rosa (2012) ressaltam o quanto se faz necessário interpretar os desejos e necessidades dos bebês, considerando que estes não se comunicam pela fala ou pela escrita, mas, por uma série de linguagens corporais como o olhar e o choro, o que fica explícito no presente episódio.

Anna Laura bem observava que a cada ação sua correspondia uma reação e controlava seu movimento ao observar as luzes e sombras, o que fica explícito ao retomar a investigação em outro momento e em outra circunstância, conforme documentado pela coordenadora pedagógica.

Um ambiente externo pode ser preparado para acolher, de forma segura, as experiências dos bebês. Sendo assim, se a questão da educadora era proteger a criança do efeito do sol intenso, haveria a possibilidade de ter modificado o espaço, cobrindo o piso com um tecido e preparando a criança para enfrentar os efeitos do sol (tenda, sombrite ou uso de protetor solar; de chapéu ou boné), por exemplo. Ainda que houvesse sol a temperatura naquele horário do dia estava amena, assim como a sensação de calor do piso, pelos movimentos de seu corpo e as expressões de seu rosto Ana Laura estava se sentindo bem ali e certamente se estivesse desconfortável não permaneceria sorridente e concentrada conforme apontou a coordenadora pedagógica que presenciava a cena.

Falk (2011) destaca dentre os princípios da Abordagem Pikler, a importância de uma relação afetiva de qualidade, o valor da atividade autônoma da criança como motor do seu próprio conhecimento e a dimensão extraordinária da linguagem como meio de comunicação pessoal. Sob essa perspectiva, a professora C. não

se mostra responsiva pois demonstra pouca disponibilidade em escutar Anna Laura e sustentar a sua ação como protagonista de uma pesquisa bastante instigante que poderia, inclusive, ser do interesse dos outros bebês. A autonomia de um bebê não prescinde de características de interdependência (MANTOVANI, 2016, p.10).

Ainda que tenha sido alertada pela coordenadora pedagógica sobre um possível porquê do interesse de Anna Laura em permanecer sob o sol, isso não trouxe consequências na relação estabelecida entre a professora C. e Ana Laura, naquele momento. A professora olha, mas não assume seu lugar na organização do ambiente, o que ele pode oferecer e quais os limites que precisam ser respeitados. Caberia ao educador diante da investigação de Anna Laura assumir o papel de mediador na relação desta com o meio (Rossetti-FERREIRA, 1992).

Anna Laura apresenta um forte interesse pela experiência de luz e sombra, sustentada no empenho pela própria tarefa e demonstra intencionalidade, ao recorrer à mesma imagem em outra ocasião. Contudo, as circunstâncias estruturais e organizativas de tempo e de espaço adotadas no berçário parecem não favorecer experiências mais prolongadas de qualquer natureza. Anna Laura reivindica ações educativas participativas nesta intersecção do lúdico, com o cognitivo nas diferentes linguagens (Richter; Barbosa, 2011).

### Quem pinta o que eu pinto?

A próxima cena convoca à reflexão sobre uma das características mais clássicas de transmissão, aquela onde a professora prepara uma proposta de trabalho, sem articulação visível com a vida do grupo e as crianças são submetidas à realização da mesma por um desejo da professora em reunir produtos realizados pelas crianças que justifiquem a pedagogia da creche e o trabalho desenvolvido.

Figura 4 - Pintura com tinta



Fonte: Acervo da investigação (2016)

Ao início do período, na sala do berçário, a professora N. estava separando tintas, vasilhas e me recebeu dizendo: “Hoje teremos uma atividade, você vai poder ver”. Os bebês começaram a chegar sendo recebidos na porta pela professora E. e levados ao colo para o

tatame, enquanto a professora N. e a professora C. colocavam tintas guache em vasilhas plásticas baixas e envolviam rolos de macarrão em plástico bolha.

Quando todos os bebês estavam reunidos, a professora C. disse à professora D. que ficasse com eles, enquanto ela e a professora N. iam para o solário (anexo ao berçário) preparar a atividade. A professora C. dirigiu-se a mim dizendo: “Quando a gente começar, você não quer fotografar?” Confirmei que sim e permaneci na sala com a professora D., que cantava canções para os bebês, acompanhando o som de um CD que tocava, fazendo gestos. Aguardava as professoras N. e C. chamarem os bebês.

As professoras N. e C. começaram a chamar os bebês, um de cada vez para o solário. Ao chegarem lá, cada bebê tinha reservado uma folha de sulfite A3, um rolo de macarrão, envolvido com plástico bolha e uma vasilha plástica retangular baixa e larga com tinta guache azul.

As professoras colocaram Sophia, (11 meses), sentada diante da folha e, enquanto a professora N. colocava a tinta azul na vasilha e mergulhava o rolo envolto no plástico, a professora C. segurava nas mãos de Sophia para que deslizasse o rolo de macarrão pela folha de cima para baixo dizendo: “Olha o que você está fazendo. Que lindo Sophia!”. A professora C. olhou para a professora N. e disse: “Olha só, ela fez direitinho, quero ver fazer com o Hugo, ele não para um minuto”. Ao final, a professora C. parou alguns instantes dizendo: “Veja Sophia, a sua pintura”. Sophia observou o efeito da tinta sobre o papel e ao final permaneceu alguns minutos observando a folha “pintada”. A professora C. recolheu a folha, colocou em outra área para secar e levou Sophia de volta para a sala, dizendo para Professora D: “Me dá outro pra pintar agora”. Enquanto isto, a professora N. permanecia no solário preparando o material para a próxima criança. As folhas ficaram expostas ao sol para secar, e as professoras N. e C. retornaram para a sala e a professora D. perguntou: “E quem faltou?” A professora N. respondeu: “Eles fazem outro dia”.

O presente episódio ilustra, de forma bastante clara, o quanto a imagem de criança revela correspondência com a imagem de professor, o tipo espaço de aprendizagem criado, o tempo de aprendizagem vivido, as atividades desenvolvidas e as aprendizagens realizadas e registradas, ou seja, ilustra uma dada gramática curricular (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2013).

A professora C. pressupõe que Sophia deva ser ensinada sobre como manipular os materiais (tinta, folha, o rolo de macarrão com o plástico) durante a pintura e, ainda, segura o seu braço a fim de evitar o “erro”, que, neste caso, poderia representar sujar-se com a própria produção ou “estragar” o que a professora tinha como expectativa de produção. A imagem de criança que se tem não é a de um ser competente e ativo, ao contrário, é concebida como alguém pouco hábil, partindo da ideia de que existem procedimentos corretos, uma forma certa de fazer algo e que isso precisa ser ensinado pela professora. Nem mesmo se oferece à Sophia a possibilidade exploratória dos materiais e a produção final passa a ser mais importante que a experiência em si com os materiais. A atividade tem mais importância que a experiência da criança.

A professora C. ao solicitar à pesquisadora que registre a atividade proposta dizendo: “Hoje teremos uma atividade, você vai poder ver” ou “Quando a gente começar, você não quer fotografar?” explicita sua crença de que esta é a melhor forma de lidar e constituir uma boa atividade didática.

Se o modelo do adulto é importante para o bebê, como bem aponta Soares (2017) e, portanto, não se pode pensar no papel do educador como um deixar fazer, de forma absolutamente espontânea, por outro lado, é essencial que se constitua um ambiente educativo que não impeça a livre iniciativa das crianças, tal como ocorre no episódio foco de análise. Certamente, a supervisão do adulto e a observação apurada das ações dos bebês são importantes, o que não se confunde com a condução da atividade pela professora, restringindo a experiência da criança a um mero produto.

Ao analisar o ambiente educativo, a estruturação do espaço, a escolha dos materiais e o tempo reservado ao trabalho da criança, percebe-se o quanto artificial, do ponto de vista infantil, foi o cenário composto pelos adultos e o quanto foram limitadas as experiências propiciadas.

Segurando a criança por trás, sem manter contato visual com ela, a professora C. perde a condição de interagir com Sophia. Ademais, evidencia pouca valorização do fazer do bebê, o que denota, segundo Tardos e Szanto (2004) desconfiança no potencial infantil e insatisfação com o ritmo empreendido pela criança em uma ação.

Não há possibilidade em um ambiente, assim constituído, de ser responsivo às ações de Sophia, posto que o olhar e os gestos da criança estão contidos, não lhe permitindo participar, expressar sensações e sentimentos. A ação é extremamente empobrecida e mecanizada, guiada pelo adulto.

Outro aspecto a ser considerado é o conceito de atividade da professora C., como uma situação organizada a partir de uma tarefa reprodutiva, em que existem expectativas prévias relativas ao produto, o que se mostra pouco significativo. A ênfase está no produto resultante da atividade, e não no processo e na experiência vivida por Sophia. Essa condição própria de pedagogias transmissivas, contraria visões mais participativas, consideradas essenciais para a aprendizagem das crianças com agência, no pleno exercício de sua autonomia (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2005, 2011, 2013).

## **Rumo às pedagogias mais participativas nas creches**

As cenas apresentadas evidenciam que a creche, como instituição pedagógica concreta, ainda está em processo de definição de princípios educativos e que suas pedagogias são impuras, isto é, mesclam elementos de diferentes fontes e tem professores com concepções muito variadas. Isto não significa uma crítica destrutiva, mas aponta para um período de transição e uma constatação que também pode anunciar um caminho crítico de elaboração de pedagogias para a creche.

Um elemento interessante que emerge da análise dos dados é o quanto as pedagogias transmissivas da creche possuem matizes diferenciadas daquelas características das pedagogias transmissivas na pré-escola e no ensino fundamental. Nas suas manifestações cotidianas, por exemplo, não há uma ênfase tão evidente na transmissão de conteúdos disciplinares, porém muitas das atividades derivam da compreensão do que as crianças precisam aprender a controlar seus corpos, adquirir atitudes bem-educadas e saber realizar “atividades”, isto é, capacitá-las para a pré-escola e para o ensino fundamental.



A pergunta é: por que a necessidade de fazer esse tipo de atividade antecipatória com as crianças? Por que são essas as atividades e não outras? Como são selecionadas? Qual a relação que elas têm com as experiências primeiras das crianças? Qual seu sentido? Observa-se na realização das mesmas que elas também são fechadas, estruturadas de modo a não ter espaço para a escuta e a participação das crianças. Além da ausência de sentido contextual e pessoal nas atividades planejadas e propiciadas, o que se pode compreender como conteúdo educativo é principalmente a educação dos corpos e das mentes.

Há uma preocupação excessiva dos educadores no que se refere ao controle e à contenção das manifestações e secreções corporais dos bebês em geral, disciplinarizando o corpo. Com a contenção do movimento livre, corpos domesticados, as mentes e emoções permanecem sob controle. O exercício do poder nas ações do adulto está no fato dele julgar reconhecer as demandas e necessidades dos bebês, sem considerá-los em suas manifestações de potência, mas identificando-os como aqueles que não sabem e por serem 'incompletos', necessitam do adulto que provê e antecipa suas necessidades e define suas ações.

Larrosa (2002, p.78) considera as operações do poder como operações de conter ou impulsionar, incitar ou dificultar, canalizar ou desviar. Nesta direção, no cotidiano frenético da creche, entre contenção e expansão, há muito de conter, dificultar, desviar e enquadrar, os bebês e as crianças pequenas, que são solicitadas a parar de chorar, esperar a sua vez, não bater no amigo, não morder, não chutar, não pegar, não brigar, não fazer birra, não cuspir, não estragar, não sujar, não derrubar, não, não, não!!!

Muitas vezes, presas no cadeirão, no bebê-conforto, no berço, no cercado, nas cadeirinhas, nas filas ou solicitados a permanecer com bumbum na parede entre outras ... as crianças vivem a contenção do seu movimento e na mesma direção, sua condição de investigação a respeito de si, dos outros e sobre as coisas do mundo. O conhecimento que os bebês e as crianças pequenas obtêm de sua participação em um grupo, ou de sua investigação em uma sala ou pátio das creches são considerados menos importantes.

Mesmo quando manifesta seu desejo, o bebê é pouco observado como na sequência 2, em que a professora insiste em determinar aquilo que é almejado por ela. Com pouco espaço para movimentar-se, encontrar-se, manipular, mexer, remexer, tocar, dançar, cantar, explorar, viver experiências, cavar espaços vazios em uma condição de autoria e desejo no tempo de cada um, o exercício de construção subjetiva se vê interrompido.

Os bebês são vestidos, calçados, agasalhados, trocados quando não adianta fazer birra porque, afinal, os professores sabem o que é melhor para as crianças... e muito da fala e da possibilidade de participação das crianças nas ações de cuidado sobre si são desconsideradas, juntamente com uma grande possibilidade de encontro entre adultos e crianças. As possibilidades de constituir um comportamento autônomo ficam inviabilizadas quando não há tempo para decidir, tempo para fazer. Quanto tempo de espera! Na creche aprende-se a esperar o alimento, a troca, a brincadeira, o carinho, o colinho, a volta da mãe ou daquele que cuida de mim, no tempo do ainda não...

Por outro lado, vive-se uma aceleração desnecessária em que alguns professores parecem sempre atrasados como o coelho da história da Alice no País das Maravilhas, que andam com seus grandes relógios e usam essas lentes do tempo padrão uniforme para olhar os bebês que ainda não andam, ainda não falam,

ainda não usam o banheiro, ainda não comem por conta própria, ainda não limpam o nariz, ainda não calçam os sapatos, não vestem as roupas, AINDA..., AINDA..., mas está no tempo, passou da hora! Mas cabe a pergunta, que tempo é esse? Quem define o tempo? Há um tempo linear e único para todos? (BARBOSA, 2014)

Essas todas são formas de se revelar, no trabalho com os muito pequenos, na creche, os preceitos de pedagogias transmissivas. A perspectiva transmissiva não está somente no plano dos conteúdos, das lições e comandas, mas também na ordenação dos tempos e espaços dos bebês e crianças pequenas e mediante uma dada disciplina dos sentidos e das ações tendo em conta parâmetros disciplinares do adulto e da lógica de um currículo que olha para a frente e não para o aqui e agora, balizado pela ideia de preparação para as etapas posteriores. Para essa forma de pedagogia, bebês e crianças muito pequenas devem ser fabrilmente preparadas para compreender a lógica institucional nos moldes da escola dos maiores.

A reconstrução de uma cultura pedagógica participativa, segundo Oliveira-Formosinho passa necessariamente por:

[...] uma nova imagem de criança - com agência e capacidades de exploração, comunicação, expressão, narração, significação; uma outra imagem de profissional - com o poder de escutar, de dar tempo e espaço, de dar voz, de documentar e incluir a voz das crianças; uma harmonização de vozes (a da criança e do profissional) através da escuta, da negociação, da colaboração; a reconstrução do conhecimento profissional prático no âmbito da pedagogia da infância. (2016, p. 136)

Afinal, como localizar a existência de poder e resistência no contexto de vida da creche? Que lugar vêm assumindo os bebês como partícipes do ato educativo, pautando-se na observância e escuta de suas necessidades atuais e possibilidades de ação no mundo. A ideia de que um bebê ou uma criança bem pequena são sujeitos com agência e participam, pela experiência, da construção dos conhecimentos e constituição das suas subjetividades parece vir sendo defendida tanto pelas crianças, como na sequência 2, ou ainda por alguns adultos criancistas e crianceiros que procuram compreender as crianças e suas ações a partir de outras referências.

Na defesa de que os bebês precisam ser protegidos, cuidados, formados, informados, os professores assumem a condição de prevenir, ensinar, antever e organizar, porém pouco incluem verbos como observar, admirar, acompanhar, expandir, oferecer, oportunizar, isto é, agir com eles, ~~sem~~ ao organizar um tempo e um espaço acolhedor para que os bebês vivam suas experiências e explorem o lugar onde vivem. Tal pedagogia orienta-se por ações sensíveis desenvolvidas em um ambiente propiciador de bem-estar a todos que nele convivem.

Os bebês têm muito a entender a respeito deste mundo, muito a admirar, descobrir e são incansáveis, desde que tenham possibilidades de participar, interagir e experimentar tudo que está em seu entorno, porque se caiu, levanta; se sujou, limpa; se derrubou, pega e assim vão caminhando. Sem se deixar aprisionar, escapam, como a imagem do bebê que é pego ao colo e vai se esfregando até que o outro ceda e o deixe ir ao chão.

Ao desconsiderar as necessidades infantis ou organizar os espaços, tempos, materiais e o cotidiano pela ótica e estética apenas do adulto, implementa-se uma gramática pedagógica que apresenta formas únicas e homogêneas de lidar com as crianças.

Em muitas creches o espaço, o tempo e as relações estabelecidas no ambiente educativo estão organizados a partir do que agrada os olhos, os ouvidos e oferece prazer e conforto aos adultos. As texturas, temperaturas e sensações visuais e acústicas pouco falam a respeito das crianças. A organização dos bebês e das crianças pequenas em grandes grupos, tratadas como uma turma, de forma única e homogênea, sem espaço e tempo para o individual, para as duplas e pequenos grupos por grande parte do dia, restringe os pequenos encontros, as possibilidades de expressão e, tal como a vida profundamente individualizada, exclui o sentido da convivência, da aprendizagem entre pares.

Em um ambiente em que o professor define, nos tempos e espaços, a posição em que a criança vai permanecer, de que forma e por quanto tempo; o horário em que irá dormir e a duração do sono; a roupa que vai vestir e o momento em que será ou não trocado, banhado, higienizado e alimentado, ou quando poderá explorar e participar, as pedagogias transmissivas ganham força e forma gerando pedagogias dos déficits, reveladas em território pouco favorável à constituição identitária ou como refere Kilpatrick (2007) a uma existência meritória, que só pode ser forjada em ambientes genuinamente propícios a aprendizagens conjuntas e participativas.

## Referências

- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; CANCIAN, Viviane Ache; WESHENFELDER, Noeli Valentina. Pedagogo generalista – Professor de Educação Infantil: implicações e desafios da formação. **Revista da FAEEDBA**. Educação e Contemporaneidade, v. 27, n. 51, p.45-67, 2018.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER; Sandra. R. Creche: Uma estranha no ninho educacional. **Revista Dialogia**, n. 17, p. 75-92, 2013.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Tempo e cotidiano – Tempos para viver a infância. **Revista Leitura: Teoria & Prática**. v.31, n.61, 2013.
- BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Sussana. **Manual de Educação Infantil de 0 a 3**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- CARVALHO, Marília Pinto. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: Xamã, 1999.
- GUNARSSON. Lars. A política de cuidado e educação infantil na Suécia. In ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria Malta. **Creches e Pré-escolas no Hemisfério Norte**. São Paulo: Cortez/FCC, 1994
- FALK, Judit. (Org.). **Abordagem Pikler educação infantil**. São Paulo: Ed. Omnisciência, 2016.
- FALK, Judit (Org.). **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy**. Tradução de Suely Amaral Mello. Araraquara: J & M Editora, 2004.

- FORMOSINHO, João. **O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único**. Mangualde: Edições Pedagogo, 2007.
- FORNEIRO, Lina. **A organização dos espaços na educação infantil**. In ZABALZA, Miguel A. *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- GARCIA, Andréa Costa. **Bebês e suas professoras no berçário: estudo de interações à luz de pedagogias participativas**. São Paulo: Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2018.
- GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sônia. **Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- KILPATRICK, William. **O Método de Projecto**. Portugal: Livraria Pretexto, Edições Pedagogo. 2007.
- KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Pesquisa pedagógica do projeto à implementação**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: um estudo de caso. Tese (Doutorado em Estudos da Criança)- Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, 1998.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A formação em contexto: a mediação do desenvolvimento profissional praxiológico In *Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil*. Brasil, 2016.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A perspectiva pedagógica da Associação Criança: a pedagogia-em-participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; GAMBÔA, Rosário (Orgs.). **O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação**. Porto: Porto Editora, 2011, p 11-45.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Da formação dos supervisores cooperantes à formação dos futuros professores de crianças: o ciclo da homologia formativa**. Perspectivas para Educação Infantil. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin Editores, 2005.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; ARAÚJO, Sara Barros. **Educação em creche: Participação e Diversidade**. Porto: Porto Editora, 2015.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. **Pedagogia-em-Participação: a perspectiva educativa da Associação Criança**. Porto: Porto Editora, 2013.
- PINAZZA, Mônica Apezato. John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuco Mochida; PINAZZA, Mônica Apezato. (Orgs.). **Pedagogia(s) da Infância- Dialogando com o Passado: Construindo o Futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- RAMOS, Tacyana Karla Gomes; ROSA, Ester Calland de Souza. **Os saberes e as falas de bebês e suas professoras**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- RICHTER, Sandra Regina S.; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Revista Educação** - Santa Maria, Santa Maria, v.35, n1, p.85-96, jan./abr.2010.

- ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde, . et al. **Os fazeres na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2007.
- SOARES, Suzana. **Vínculo, movimento e autonomia: educação até 3 anos**. São Paulo: Ed. Omnisciência, 2017.
- STAKE, Robert .E. **Investigación con estudio de casos**. 2 ed. Madrid: Morata, 1999.
- TARDOS, Anna. SZANTO, Agnès. o que é autonomia na primeira infância? In: FALK, Judit. (Orgs.). **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy**. Tradução de Suely Amaral Mello. Araraquara, São Paulo: J & M Editora, 2004. p. 33-46.
- VITÓRIA, Telma; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Processos de adaptação na creche. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.86, p.55-64, ago. 1993.
- WINNICOTT, Donald. **O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- WOODS, Peter. **Investigar a Arte de Ensinar**. Porto/PT: Porto Editora. 1999.
- YIN, Robert. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

*Recebido: 12/07/2019*

*Aceito: 27/02/2020*