



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ - UFPA  
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA - NEB  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA  
BÁSICA - PPEB

ANTONIA SUELY OLIVEIRA DA PAZ

**AS NARRATIVAS DE PROFESSORAS E SUAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NO  
BERÇÁRIO DA EMEI COTIJUBA**

BELÉM

2020



ANTONIA SUELY OLIVEIRA DA PAZ

**AS NARRATIVAS DE PROFESSORAS E AS SUAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NO  
BERÇÁRIO DA EMEI COTIJUBA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica – PPEB, do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica – NEB, da Universidade Federal do Pará – UFPA, como parte dos requisitos necessários à obtenção do Título de Mestre em Currículo e Gestão da Escola Básica na área de concentração de Educação Básica.

Linha de Pesquisa: Currículo da Escola Básica.

Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Celita Maria Paes de Sousa

BELÉM

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará

Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

Paz, Antonia Suely Oliveira da.

As Narrativas de Professoras e as suas práticas educativas no berçário da EMEI Cotijuba / Antonia Suely Oliveira da Paz. — 2020. 153 f. : il. color.

Orientador(a): Prof<sup>a</sup>. Dra. Celita Maria Paes de Sousa Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Belém, 2020.

1. Narrativas de Professoras. 2. Bebês. 3. Educação Ribeirinha. I. Título.

CDD 370

---

ANTONIA SUELY OLIVEIRA DA PAZ

**AS NARRATIVAS DE PROFESSORAS E AS SUAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NO  
BERÇÁRIO DA EMEI COTIJUBA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica – PPEB, do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica – NEB, da Universidade Federal do Pará – UFPA, como parte dos requisitos necessários à obtenção do Título de Mestre em Currículo e Gestão da Escola Básica na área de concentração de Educação Básica.

Linha de Pesquisa: Currículo da Escola Básica.

DATA DE APROVAÇÃO: \_\_/\_\_/\_\_\_\_

**Banca examinadora**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Celita Maria Paes de Sousa (Orientadora)  
Universidade Federal do Pará – UFPA

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Daniele Dorotéia Rocha da Silva de Lima (Examinadora Interna)  
Universidade Federal do Pará – UFPA

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosemeire Costa de Andrade Cruz (Examinadora Externa)  
Universidade Federal do Ceará – UFC

BELÉM

2020

A Deus, meu porto seguro.

Às professoras Anahi e Janaína, que  
partilharam conosco as suas narrativas diante da  
prática pedagógica com os bebês.

Aos bebês, por nos ensinarem tanto e por serem  
os protagonistas de sua infância.

## AGRADECIMENTOS

Enfim, agradecimentos são muitos, pois foram muitas mãos até o final do mestrado, pessoas tão importantes e valiosas em minha vida, e, com certeza, sem todas elas eu não teria conseguido chegar até aqui. Então, respiro fundo neste momento e, com o coração acelerado e com lágrimas, só posso dizer muito obrigada!

Nenhuma palavra pode externar o quanto estou feliz, pois foi um caminho longo e por vezes doloroso, mas que valeu todo o esforço e dedicação, pois ser mestra em Educação é um sonho realizado, finalmente. Quem diria que chegaria lá? Até eu duvidei, às vezes. Contudo, muitas pessoas nunca deixaram de segurar minhas mãos, de ser o ombro de conforto e de enxugar minhas lágrimas.

Sendo assim, agradeço primeiramente a **Deus**, por ter sido sempre o meu ponto de equilíbrio; a todos os meus familiares, em especial aos meus pais, **José e Maria**, a minha Maria, meu porto seguro e grande referência enquanto mulher forte e determinada; ao meu marido, **Eduardo**, meu grande amigo, companheiro e amor da minha vida, que esteve comigo em todos os momentos; ao meu irmão, **Valdinar**, minha cunhada, **Laís**, meu sobrinho, **Giovani**, tia **Osmarina**, meu enteado, **Luan**, e a duas pessoas que já partiram, mas continuam vivas em meu coração e lembranças: minhas amadas tia **Zilma** e avó **Rosa**, esta, inclusive, foi a minha grande inspiração para as questões das narrativas que começaram em minha infância.

Agradeço ao mais novo membro, que surgiu ao final do mestrado e foi o fôlego que eu precisava para terminar, após uma longa jornada; a minha **filha, Ester**, que veio para completar e discernir toda a luz e afeto que eu necessitava. O interessante é que meu estudo é justamente sobre bebês, e ao final dele encontro-me com duas gestações, uma já ao final e em pleno nascimento, que é a minha dissertação, minha filha tão esperada e querida, minha filha intelectual; e paralelamente, ao final, a gestação do meu primeiro filho, um bebê já tão aguardado e amado! Bom, mestrado tem dessas coisas, tantas surpresas e aprendizados, e com certeza estou na expectativa do maior desafio e papel da minha vida: ser mãe.

Os agradecimentos à minha amada professora e orientadora, **Celita Paes**, a quem costumo chamar carinhosamente de minha mãe orientadora. O que falar de alguém que te ensinou e ensina sempre, uma pessoa a quem aprendi a amar, e mesmo eu sendo, às vezes, de alguma forma, uma filha rebelde, nunca desistiu de mim? Serei eternamente grata por isso, por suas tantas qualidades e por estar sempre disposta a partilhar conhecimentos e amor. Então,

você me ensinou que o mundo precisa ter simplicidade e leveza, pois a vida precisa ser vivida e não apenas se viver.

Agradecimentos a todos os meus amados amigos, dentre eles a minha amiga e irmã de coração, **Cláudia**, e às demais **tedescos**, amigas preciosas que o mestrado me proporcionou. Às amigas de longa data, desde a graduação, **Ana Shirley**, **Andréa** e **Julieta**, além de todas as **amigas** e **amigos** que fazem parte da **equipe de educação infantil do município de Belém** (COEI), que considero como minha família também, em especial à minha amada chefe e professora, **Célia Pena**, uma pessoa incrível, a quem admiro e amo profundamente.

Agradeço à minha querida **Universidade Federal do Pará**, da qual tenho grande orgulho, pela minha formação inicial e agora pela pós-graduação; aos amigos do mestrado, da minha **turma do PPEB/2018**; e, em especial, aos meus amados professores do programa, que tanto me ensinaram e compartilharam tantos saberes.

Agradeço à Prof.<sup>a</sup> **Dr.<sup>a</sup> Daniele Dorotéia Rocha da Silva de Lima** (UFPA) e à **Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosemeire Costa de Andrade Cruz** (UFC), que participaram da minha banca examinadora de qualificação, por toda a disposição e importantes contribuições diante da minha pesquisa.

Agradeço à **Secretaria Municipal de Educação de Belém** (SEMEC), pela liberação de dados para o meu estudo, e em especial à **Escola Municipal de Educação Infantil** (EMEI) **Cotijuba**, além das **professoras** que foram os sujeitos da minha pesquisa, juntamente com os **bebês**, a quem serei eternamente grata por toda a parceria e por ter aprendido tanto com esse lugar e sujeitos tão singulares.



“As crianças ribeirinhas vivem na beira dos rios e suas famílias têm como meio de subsistência a agricultura, criação de animais, pesca, dentre outras atividades. A relação das crianças ribeirinhas com a natureza é muito forte [...]. “

(PELLEGRINI; BARRETO, 2016; p.12)

## RESUMO

Nesta pesquisa temos como foco interpretar e analisar os discursos narrativos das professoras de bebês, a partir da escuta de suas experiências cotidianas e de suas práticas educativas na escola municipal de educação infantil, na ilha de Cotijuba, que faz parte da rede municipal de ensino de Belém/PA. Para tanto, lanço mão da pesquisa narrativa, utilizando a análise textual discursiva, considerando a história de vida e as experiências cotidianas de duas professoras, que emergem dos relatos de suas práticas pedagógicas frente à educação ribeirinha, no que concerne ao período entre 2016 e 2017. Buscamos autores que discutem pesquisa com abordagem narrativa para o desenvolvimento dos aportes teórico-metodológicos, entre eles: Conelly e Clandinin (1995), Moraes (2000), Barbier (1998) e Josso (2007). Para a análise dos dados, tivemos como referência Moraes e Galiuzzi (2016), enquanto para discutir a educação de bebês apoiamos-nos em Fochi (2015), Mello (2010), Cairuga (2015), Filho (2016) e Bruner (1995). Para trabalhar o currículo utilizamos as referências de Sacristàn (2000), Oliveira (2001), Campos e Barbosa (2015) e Silva (2000). A pesquisa tem como objetivo interpretar e analisar os discursos narrativos das professoras de bebês, a partir da escuta de suas experiências cotidianas e de suas práticas educativas na EMEI Cotijuba. Como objetivos específicos, tem-se: analisar as singularidades que marcaram nas professoras as experiências no berçário da EMEI Cotijuba; identificar quais desafios foram enfrentados por elas ao longo dessa trajetória; e conhecer, a partir da escuta, as particularidades de suas experiências cotidianas. As falas das professoras trazem à tona categorias que evidenciam a acolhida, a rotina, a brincadeira, os espaços e as linguagens infantis. A análise dos relatos narrativos das professoras indicou que suas experiências vividas na Escola Municipal de Educação Infantil Cotijuba, na turma de berçário, foram compartilhadas com os seus pares, no dia a dia e de maneira coletiva, tendo como ponto primordial as brincadeiras e as interações a partir da valorização da cultura local e das peculiaridades ribeirinhas. Da mesma forma, mostrou que os desafios foram inúmeros no processo e na constituição do fazer docente, especialmente quanto às dificuldades iniciais para a compreensão do currículo por linguagens. Contudo, elas enfatizaram que as inquietações pedagógicas foram incentivadoras do estudo e da busca, com seus pares, das bases do trabalho docente com bebês. Desse modo, ao longo do percurso, foram constituindo-se em professoras da educação ribeirinha.

**Palavras-chave:** Narrativas de Professoras. Bebês. Educação Ribeirinha.

## ABSTRACT

The focus in this research is to interpret and analyze the narrative discourses of babies' teachers, based on listening to their daily experiences and their educational practices at a Municipal School of Early Childhood Education on the island of Cotijuba (EMEI Cotijuba), which is part of the municipal education network of Belém / PA. To this end, narrative research is resorted to, using discursive textual analysis, considering the life history and daily experiences of two teachers, which emerge from the reports of their pedagogical practices in relation to riverside education, regarding the period between 2016 and 2017. We looked for authors who discussed research with a narrative approach for the development of theoretical-methodological contributions, including: Conelly and Clandinin (1995), Moraes (2000), Barbier (1998) and Josso (2007). For data analysis, we had Moraes and Galiuzzi (2016) as a reference, while to discuss the education of babies we relied on Fochi (2015), Mello (2010), Cairuga (2015), Filho (2016) and Bruner (1995). To work on the Curriculum, we used the references of Sacristàn (2000), Oliveira (2001), Campos and Barbosa (2015) and Silva (2000). The research aims to interpret and analyze the narrative discourses of the teachers that taught babies, based on listening to their daily experiences and their educational practices at EMEI Cotijuba. It had the following specific objectives: to analyze the singularities that marked the experiences of the teachers in the nursery of EMEI Cotijuba; to identify which challenges they faced during this trajectory; and to know, by listening to these teachers, the particularities of their daily experiences. The teachers' declarations bring up categories that show the welcome, the routine, the play, the spaces, and the languages of the children. The analysis of the teachers' narrative reports indicated that their experiences at the Cotijuba Municipal School of Early Childhood Education, in the nursery class, occurred with their peers, daily and collectively, with games and interactions based on the appreciation of local culture and peculiarities of the riverside communities as the main point. Likewise, it showed that the challenges were innumerable in the process and in the constitution of the teaching profession, especially regarding the initial difficulties in understanding the curriculum by languages. However, they emphasized that the pedagogical concerns were encouraging to the study and the search, with their peers, of the bases of teaching and working with babies. Thus, with time, they became teachers of riverside education.

**Keywords:** Teachers narratives; Babies; Riverside Education.

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1- Total de trabalhos encontrados de acordo com os descritores – Período de 2013 a 2018. ....	20
Quadro 2 - Total de trabalhos considerados de acordo com o descritor.....	22
Quadro 3 - Quadro demonstrativo dos anos de 2016 e 2017 da creche e pré-escolar:.....	60
Quadro 4 - Quadro funcional da EMEI Cotijuba. ....	60

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Águas do Rio Pará. ....	51
Figura 2 - Mapa da Ilha de Cotijuba. ....	53
Figura 3 - Trapiche de Icoaraci. ....	54
Figura 4 - Ruínas dos prédios históricos da ilha de Cotijuba. ....	55
Figura 5 - Meios de transportes para locomoção (bondinhos). ....	55
Figura 6 - Escola Municipal de Educação Infantil Cotijuba. ....	56
Figura 7 - Salas de aula da EMEI Cotijuba. ....	57
Figura 8 - Área externa da EMEI Cotijuba. ....	58
Figura 9 - Muro interno da EMEI Cotijuba. ....	59
Figura 10 - Área do parquinho da EMEI Cotijuba. ....	60
Figura 11- Momento de pesca familiar ....	61
Figura 12 - Praia do Farol. ....	61
Figura 13 - Momento de recreação com as professoras e crianças. ....	63
Figura 14 - Momento de atividade com utensílios da natureza. ....	89
Figura 15 - Momento de atividade na horta escolar. ....	91
Figura 16 - Momento do sono. ....	92
Figura 17 - Atividade organizada no planejamento pedagógico sobre auto-retrato. ....	92
Figura 18 - Aula passeio pela escola ....	94
Figura 19 - Início de uma Caminhada ....	95
Figura 20 - Atividade descobrindo sabores ....	97
Figura 21 - Águas de Cotijuba. ....	99
Figura 22 - Navegando pela Pesquisa ....	100
Figura 23 - Professoras. ....	100
Figura 24 - Momento de acalanto. ....	101
Figura 25 - Momento da alimentação. ....	103
Figura 26 - Momento de brincadeira e interação entre os bebês. ....	105
Figura 27- Atividade de acolhida. ....	107

Figura 28 - O Brincar. ....	108
Figura 29 - Trabalhando a autonomia dos bebês. ....	109
Figura 30 - Brinquedos Cantados. ....	112
Figura 31 - Brincadeira de faz de conta. ....	113
Figura 32 - Atividade de Artes. ....	115
Figura 33 - Brincadeira livre de exploração do espaço. ....	116

## LISTA DE SIGLAS

ATD	Análise Textual Discursiva
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CBB	Comissão de Bairros de Belém
COEI	Coordenação de Educação Infantil
DAOUT	Distrito Administrativo de Outeiro
DCMEI	Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Infantil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EI	Educação Infantil
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
ETEI	Equipe Técnica de Educação Infantil
FUNPAPA	Fundação Papa João XXIII
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PMB	Prefeitura Municipal de Belém
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RMB	Rede Municipal de Ensino de Belém
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
SME	Sistema Municipal de Belém
UEI	Unidade de Educação Infantil

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	O CURRÍCULO E A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	31
2.1	Conceituando o currículo	32
2.2	Um debate sobre o currículo na educação infantil	35
2.3	As especificidades das práticas docentes no trabalho desenvolvido com bebês.....	39
2.4	Navegando em reflexão sobre os bebês ribeirinhos	42
3	CAMINHOS METODOLÓGICOS: UM ENCONTRO COM OS ELEMENTOS DA PESQUISA	46
3.1	O nascimento e os primeiros passos da pesquisa	47
3.2	A pesquisa: o espelho e as ondas das águas da vida	51
3.3	As origens de uma história: um lugar chamado EMEI cotijuba	56
3.4	Sujeitos da pesquisa	62
3.5	Uma breve abordagem sobre a pesquisa narrativa	66
3.6	Procedimento e desenvolvimento da pesquisa: em busca do remo	68
4	A PROPOSTA PEDAGÓGICA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BELÉM PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	71
4.1	A proposta pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Belém: antecedentes históricos	71
4.2	A proposta pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Belém: alguns elementos para o debate	80
4.3	O planejamento e o movimento do currículo no berçário na EMEI Cotijuba .....	88
4.4	Mergulhando nas memórias: narrativas das experiências cotidianas com bebês.....	93
4.4.1	A pesquisa e o diálogo com as professoras .....	98



4.4.2	O que fazemos no berçário: as professoras interrogam o currículo .....	104
4.4.2.1	Acolhida	106
4.4.2.2	A rotina	109
4.4.2.3	A brincadeira .....	111
4.4.2.4	O espaço e as linguagens infantis.....	114

5                    CONSIDERAÇÕES FINAIS 119

REFERÊNCIAS        123

APÊNDICE            130

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
132

ANEXO B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO E COMPROMISSO PARA  
REALIZAÇÃO DE PESQUISA    136

ANEXO C – PROJETOS PEDAGÓGICOS DAS PROFESSORAS ANAHI E  
JANAINA    138

## 1 INTRODUÇÃO

Olhar o quê? Perceber o que e a quem? Tenho a sensibilidade de enxergar além do senso comum? Esses são alguns questionamentos e percepções que o pesquisador deve ter ou adquirir ao longo de sua trajetória.

Nestas linhas, tracei parte da minha trajetória de vida, o que constituiu meu fazer profissional e pessoal, bem como o que me levou a optar por esse estudo diante das narrativas de professoras e de suas práticas educativas no berçário da Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Cotijuba.

Faço ainda referência à minha trajetória acadêmica, profissional e pessoal, pois, de alguma forma, todas estão entrelaçadas por fazerem parte do que sou. Assim, tive a minha formação inicial na Universidade Federal do Pará (UFPA), no ano de 2003, dando continuidade como especialista em psicologia educacional com ênfase em psicopedagogia preventiva, pela Universidade do Estado do Pará (UEPA), em 2006. Nos anos seguintes, dediquei-me à carreira profissional, na qual as minhas primeiras experiências foram na rede privada, no SESC - Ananindeua, no período de 2005 a 2008, local que me despertou o encantamento pela educação infantil. Posteriormente, ingressei no serviço público, via concurso, nas esferas estadual, em 2008, e municipal, em 2011, exercendo as funções, respectivamente, de especialista em educação (SEDUC/PA) e professora da educação infantil.

Atuei na rede municipal de ensino de Belém (RMB) durante o período de novembro de 2011 a abril de 2014, como professora das turmas de maternal, na unidade de educação infantil (UEI) Catalina I. Em maio de 2014, fui convidada pela coordenadora geral da educação infantil, professora Célia Pena, para compor o quadro técnico pedagógico da equipe, e assim o fiz. Ainda hoje componho a equipe de Coordenação Geral de Educação Infantil (COEI), exercendo minhas funções na RMB.

Desde a infância, tenho o hábito de falar sobre meus sentimentos, medos, frustrações, anseios, alegrias, motivações, ideais e vontades. Através de diários, relatava tudo o que acontecia comigo a cada dia, inclusive as histórias contadas por minha avó materna e minha mãe sobre as lembranças de sua vida no interior do Piauí. Na idade adulta, fui deixando de lado o ato de anotar os acontecimentos, por julgar desnecessário esse registro.

Retornei à essa prática durante a graduação, pela necessidade de assimilar conteúdos e conceitos de algumas disciplinas pedagógicas, que ficavam mais claros para mim quando fazia esse tipo de registro mais pessoal, além das anotações convencionais e das técnicas exigidas pelas próprias disciplinas. Desse modo, vi-me novamente escrevendo: “Meu diário, hoje...”. No início não sabia exatamente o que deveria escrever, nem de que modo – se de maneira mais formal ou informal - e com o tempo fui percebendo que tinha que ser eu mesma, relatar o vivido, percebido, sentido durante esse período. E assim o fiz, durante uma boa parte da graduação.

Percebo que os meus primeiros diários eram muito descritivos, justamente por não saber o que, de fato, deveria constar neles. Com a prática, tornei-me escriba de minhas histórias e não meramente descritiva delas, mas buscava refletir sobre minhas ideias por meio de uma argumentação, e isso, afinal, se tornou o traço marcante de meus registros de vida. Esse movimento de refletir sobre as experiências e saberes tem como objetivo nos tornar professores mais reflexivos para compreender as questões do nosso cotidiano pedagógico e sobre elas agir, não nos adequando apenas à resolução dos problemas imediatos, de acordo com Alarcão (2003), mas situando-nos num horizonte mais abrangente que põe em perspectiva a nossa função e a da escola na sociedade em que vivemos. Nesse sentido, Manoel de Barros (2000) nos diz em seu poema “Árvore”:

Um passarinho pediu a meu irmão para ser sua árvore. / Meu irmão aceitou de ser a árvore daquele passarinho. / No estágio de ser essa árvore, meu irmão aprendeu de sol, / de céu e de lua mais do que na escola. / No estágio de ser árvore meu irmão aprendeu para santo / mais do que padres lhes ensinavam no internato (BARROS, 2000, p. 23).

Precisamos ser sonhadores, precisamos ser essa árvore de tantas aprendizagens e vivências que Manoel de Barros ressalta em sua poesia, e que tudo isso seja vivido também na escola, que esse encantamento e esse voo do passarinho sejam de asas vibrantes, enormes e largas, com possibilidades, respeitando as potencialidades e o desenvolvimento de cada criança em sua perspectiva histórica e cultural, vivenciando uma infância plena de direitos.

A partir disto, essa perspectiva é voltada para uma problemática reflexiva da situação da criança, sua infância e a garantia de seus direitos. Essa garantia lhe é dada desde seu nascimento, sendo assegurada pela própria Constituição Federal. Então, compreendermos a criança como um sujeito histórico-cultural significa que é preciso perceber que esse

momento da vida de cada sujeito se compõe de características próprias, que são definidas e variadas de acordo com a classe social, com a cultura, com a etnia, com o gênero e com as experiências de cada um em seu tempo histórico de partilhas. Segundo Vygotsky,

[...] deve-se considerar o meio [a cultura] não como uma circunstância do desenvolvimento, por encerrar em si certas qualidades ou determinadas características que já propiciam por si próprias o desenvolvimento da criança, mas é sempre necessário abordá-lo a partir da perspectiva de qual relação existe entre a criança e o meio em dada etapa de desenvolvimento (VYGOTSKY, 1994, p. 338).

Assim, com a intenção de evocar memórias significativas pessoais, compreendemos a importância da contribuição científica deste estudo. E a partir dele, ponderamos sobre a temática, bem como a relevância científica desta proposta, contribuindo para os estudos relacionados à educação básica. Como enfatiza Josso (2007), a narração que se expressa em histórias de vida centradas na formação tem o intuito de evidenciar as heranças pertinentes às contribuições sociais e culturais na vida profissional e social de cada um dos indivíduos.

Nesse viés, trabalhar as questões de expressões de nossa existência, através da análise e da interpretação das histórias de vida e relatos escritos, permite colocar em evidência a pluralidade e a fragilidade de nossas identidades, impressões pessoais e o nosso próprio eu na construção de nossa formação ao longo da vida.

Pensando no indivíduo que prima por uma formação que fortaleça sua identidade ribeirinha foi que cheguei aos sujeitos da pesquisa. O contato inicial deu-se em 2016, em virtude da inauguração da EMEI Cotijuba, quando eu substituía a professora Célia Pena na Coordenação da Educação Infantil, durante seu período de férias. Dessa forma, participei da organização para a inauguração da escola e, para isso, precisei fazer algumas visitas. Posteriormente, quando acompanhei o trabalho inicial de todo o grupo docente, deparei-me com o trabalho de duas professoras do berçário.

Percebi nelas uma prática pedagógica diferenciada das demais observadas em tempos remotos, durante a minha trajetória como técnica pedagógica da COEI, e o local também me chamou a atenção, por ser o único espaço educativo do Distrito Administrativo de Outeiro (DAOUT), da rede municipal de ensino de Belém, no atendimento integral em creche e pré-escola que fica em área ribeirinha, o que aguçou mais ainda a minha curiosidade.

Aquelas experiências pedagógicas despertaram a minha atenção, prolongando-se durante 2017, com a participação dessas mesmas professoras no “I Seminário da Educação de Bebês”, realizado em parceria com a COEI/SEMEC e a Universidade Federal do Pará. Naquela oportunidade, as professoras compartilharam suas experiências cotidianas com os bebês de forma tão particular, que concretizou a escolha dos sujeitos desta pesquisa.

Contudo, quando retornei à ilha de Cotijuba, em 2018, levei na bagagem muitas expectativas por ter novamente contato com aquele lugar, com as professoras, os bebês e toda a história já construída ao longo dos dois anos de funcionamento. No entanto, deparei-me com outra realidade, pois as professoras haviam sido desligadas do quadro funcional da SEMEC, e o grupo atual que lá se encontrava estavam caminhando nessa abordagem das linguagens infantis e no movimento da educação ribeirinha. Desse modo, sem desanimar, fui em busca das antigas professoras, enquanto sujeitos desta pesquisa, e assim debrucei-me sobre suas narrativas.

Observo que, apesar dos inúmeros avanços nesse campo de investigação, há uma lacuna a ser preenchida sobre a educação ribeirinha. No sentido genérico, o termo designa qualquer população que vive às margens dos rios. Porém, no Amazonas, Brasil, ribeirinho e caboclo-ribeirinho referem-se também a pequenas populações várzeas. As populações ribeirinhas possuem característica singular de acesso aos centros urbanos, pela estreita relação que possuem com os rios. O termo ribeirinho neste trabalho, foi utilizado para “designar o indivíduo que vive e subsiste fundamentalmente do rio à margem do qual habita, tendo com este uma relação de dependência nas suas necessidades básicas de alimentação, transporte, trabalho e subsistência” (COHEN-CARNEIRO et al, 2009, p.1828)

No período em que tive contato com essas professoras, entre 2016 e 2017, pude observar uma prática exitosa, no sentido de enxergar o bebê como sujeito de sua história, tendo suas necessidades e anseios ouvidos, e o quanto tinham a oferecer no sentido de trocas, levando em consideração as particularidades, inclusive locais, dessa educação ribeirinha.

Essas histórias construídas nesse contexto por essas professoras da EMEI Cotijuba sinalizavam uma prática pedagógica voltada para a escuta sensível e dialogada com os bebês. A partir dessa primeira aproximação, vi que havia uma relação potente que poderia ser investida numa pesquisa narrativa enquanto abordagem metodológica.

Com isso, a pesquisa narrativa se configura como uma importante ferramenta no intuito de entender essa experiência não como uma experiência qualquer, mas com um

sentido mais amplo, complexo e humano, por meio do estudo de histórias vividas, (re) construídas e (re) contadas. Assim, “uma verdadeira pesquisa narrativa é um processo dinâmico de viver e contar histórias e reviver e recontar histórias, não somente aquelas que os participantes contam, mas aquelas também dos pesquisadores” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p.18).

Pensando sobre educação, assumimos a pesquisa narrativa como uma importante possibilidade de estudo, pois ela se entrelaça com histórias de vida. Clandinin e Connelly (2011) ponderam que as experiências são as histórias nas quais as pessoas vivem. Para os autores, as pessoas vivem momentos que ficam guardados nas histórias e é no contar dessas histórias que nos (re) afirmamos e nos modificamos, criando histórias por meio de um processo construtivo de histórias e experiências. Assim, para Clandinin e Connelly (2011):

As pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias. As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros, incluindo os jovens e os recém-pesquisadores em suas comunidades (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 27).

Nesta pesquisa, fui em busca de histórias e relatos narrativos de professoras que trabalharam na EMEI Cotijuba diante de suas experiências cotidianas com os bebês. Segundo Cairuga (2015):

Esses bebês demandam dos professores uma pedagogia sustentada nas relações, interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para suas experiências lúdicas e seus processos de aprendizagem em um espaço coletivo e de partilha, que o dia a dia seja muito bem planejado e organizado, respeitando o tempo de cada bebê e suas necessidades, pois existe um grande dinamismo e diversidade no grupo. Toda essa diversidade, numa situação de dependência, exige atenção permanente à segurança do bebê e seu bem-estar, pois os primeiros anos de escolarização são os momentos de intensas aprendizagens para as crianças (CAIRUGA, 2015, p. 92).

Assim, serão evidenciados os aspectos nos quais a experiência do professor é organizada, acerca de sua dinâmica com esses bebês, evidenciadas a partir da promoção de inúmeras possibilidades de descobertas, percepções, sensações e ações no mundo. Com isso, Larrosa (2011) evidencia que “a informação não é experiência”. Ou seja, a informação não deixa lugar para a experiência, que se dá a partir das complexidades vividas, sentidas e descobertas. O saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida/experiência humana. Segundo Vygotsky (1994),

[...] o meio desempenha no desenvolvimento da criança, no que se refere ao desenvolvimento da personalidade e das características específicas ao ser humano, o papel de fonte de desenvolvimento, ou seja, o meio, nesse caso, desempenha o papel não de circunstância, mas de fonte de desenvolvimento (VYGOTSKY, 1994, p. 349).

As experiências dessas professoras não se fizeram em qualquer lugar ou faixa etária aleatória. Como já foi descrito ao longo do texto, ocorreu através da educação ribeirinha e com bebês. Nesse processo educativo, o professor deve atuar como articulador em todas as etapas vivenciadas pelos bebês ribeirinhos, com atividades de partilhas e interação nas nuances de todas essas experiências cotidianas pedagógicas, no processo dialógico da educação ribeirinha de bebês. Nesse enfoque, Silva (2012) enfatiza que:

A Educação Infantil do Campo apresenta uma riqueza em termos de exploração dos recursos naturais. Pode ser um momento em que as crianças se envolvam em explorações e expedições ao redor da instituição, o que é possível de ser feito inclusive com os bebês, em passeios no entorno da creche/pré-escola e na vizinhança. Nessas atividades, as crianças e os (as) professores (as) podem, por exemplo, explorar formas, cores, tipos de plantas e animais, ampliar seus repertórios, seus olhares e suas sensibilidades para aquilo que, às vezes, lhes parece tão comum e sem encantamento (SILVA, 2012, p. 125-126).

Com isso, os sujeitos e a coletividade necessitam uns dos outros para se construírem. Não apenas em uma interlocução linear, não existindo apenas um único mediador, mas sim na própria necessidade das diferenças e até mesmo dos conflitos baseados nessa interação coletiva. Nessa perspectiva, diante da ideia do “outro”, Barbier (1998) enfatiza que o outro é o observador da existência, o intérprete da vida, cujo empreendimento é fazer com que o coletivo atinja degraus de autonomia a partir das experiências e diferenças observadas.

Nessa perspectiva em que a interação se faz necessária, evidenciamos a importância dessa relação na constituição e/ou desenvolvimento de habilidades, criatividade e curiosidades tanto por parte dos professores quanto dos bebês. No entanto, a instituição escola precisa exercer seu papel, promovendo essa mediação não apenas de forma física, mas fazendo-se presente enquanto escola da infância, lugar de construção, de inovação, de possibilidades e do inusitado. Ela precisa se vincular na articulação e organização do tempo e espaço, na construção de identidades. “O lugar ao ser construído pelo grupo que ali vive, passa ao mesmo tempo sendo uma base e sua expressão” (LOPES, 2000, p. 146).

A perspectiva de sujeitos quase nunca ouvidos, as professoras que trabalham em turmas de berçário, “tirando-as da condição de objetos para deixá-las advir como agentes de sua própria ação e discurso” (MALAGUZZI,2001). Sem dúvida, essa dissertação também põe em destaque os sujeitos bebês, cuja inexistência tem sido muito frequente tanto “nos textos oficiais e também naqueles que configuram os discursos e práticas pedagógicas da primeira etapa da educação básica” (GOBBATTO; BARBOSA, 2017, p.21)

Para perceber a relevância deste estudo, a fim de conhecer pesquisas que abordam as experiências cotidianas com bebês, busquei, por meio do banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), investigar a existência de trabalhos sobre a docência de professores de bebês em uma abordagem da educação ribeirinha, no período de 2013 a 2018.

Optei pelos últimos cinco anos de dissertações e teses, ou seja, por estudos mais recentes e que pudessem se aproximar do meu objeto de pesquisa. Minha busca foi realizada através do descritor: “bebês ribeirinhos”, e apareceram 728 trabalhos entre dissertações e teses. Li o resumo das pesquisas e fui tendo o cuidado de perceber as que tinham uma singularidade e familiaridade diante das necessidades e reflexões referentes ao embasamento e subsídios para a investigação do nosso estudo.

Dentre as dissertações que apareceram na busca, apenas três se destacaram e forneceram subsídios para nossa investigação, no sentido de maior embasamento e aproximação diante do nosso objeto de estudo e demais categorias da pesquisa.

Esses estudos também contribuíram para avanços ao permitirem a visualização de novas possibilidades com nossa proposta, dando-nos uma maior amplitude no direcionamento da nossa problematização, a qual, até o período da busca, ainda se encontrava com fragilidades. Dessa forma, optamos pelos trabalhos descritos no quadro 1.

Quadro 1- Total de trabalhos encontrados de acordo com os descritores – Período de 2013 a 2018.

Descritor	Base de dados	Tipos	Nº de trabalhos encontrados	Nº de trabalhos considerados
Bebês ribeirinhos	Capex/	Teses	418	05
	Capex	Dissertações	210	02



Fonte: Banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (2019).

Dentre todas as dissertações e teses encontradas durante a busca no banco de dados da Capes, reporteime a cinco dissertações e duas teses. Assim, levei em consideração suas discussões e reflexões, devido às aproximações que têm com o objeto de estudo, que poderão fornecer subsídios para minha investigação, no sentido de maior embasamento e tessituras diante de minha pesquisa.

No quadro abaixo, expus as dissertações que colaboraram com a abordagem da pesquisa.

Quadro 2 - Total de trabalhos considerados de acordo com o descritor

Autores	Ano	Pesquisa	Tema
NASCIMENTO, Edaniele Cristina Machado do	2015	Dissertação	A rotina com bebês e crianças bem pequenas nos centros municipais de educação infantil de Guarapuava-PR
RODRIGUES, Luziane Patrício Siqueira	2016	Dissertação	Pelos fios da história: narrativas de professoras sobre suas práticas leitoras com crianças de 0 a 3 anos
SOUZA, Raimundo Gomes de.	2016	Dissertação	Protagonismo infantil e saberes culturais ribeirinhos no ensino de matemática na Educação Infantil
MUNIZ, Jacira Carla Bosquetti	2017	Dissertação	“Olha só, ele me enganou! Estava com sono até agora...”. O que nos dizem os bebês? Aproximação às práticas de cuidado a partir da Etnografia na educação infantil
SILVA, Márcia Vanessa	2017	Dissertação	As formas de participação social dos bebês nas práticas cotidianas vivenciadas no contexto de uma creche municipal
SCHMITT, Rosinete Vandeci	2014	Tese	As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas: contornos da ação docente
PEREIRA, Rachel Freitas	2015	Tese	Os processos de socializ (ação) entre os bebês e os bebês e adultos no contexto da educação infantil

Fonte: Banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (2019).

As pesquisas consideradas, apesar de terem em comum o professor, os bebês e a educação ribeirinha como foco, também detêm suas singularidades e particularidades, apresentando inferências, e isso é relevante, pois nesses encontros e desencontros de ideias vou ampliando meu acervo de compreensão referente aos caminhos da pesquisa, como veremos a seguir. Dentre as dissertações já supramencionadas optei pelas que tinham uma maior identificação com nossa articulação com o estudo.

Nascimento (2015) evidencia em seu estudo a prática da rotina com bebês nos Centros Municipais de Educação Infantil da cidade de Guarapuava-PR. Como objetivos específicos buscou compreender as concepções, os discursos e as posições das professoras e gestoras das creches sobre o seu trabalho com os bebês; interpretar as reações dos bebês na rotina e problematizar as relações entre adultos e crianças. Na perspectiva de um estudo de natureza qualitativo-interpretativo, caracterizado pela abordagem de estudo de caso, os dados foram coletados a partir de observações do cotidiano de três instituições públicas de educação infantil do município com registros em diário de campo e entrevistas realizadas com as profissionais atuantes nesses centros. Numa interlocução interdisciplinar utilizou como principais referenciais teóricos as contribuições dos estudos tanto da área da educação como da área da sociologia da infância e da antropologia, não deixando de compreender a infância como uma categoria socio-histórica-cultural. Para tanto, dialogou especialmente com Barbosa (2006), Coutinho (2009), Kuhlmann Jr. (2010), Rosemberg (1986), Serres (2003), Stambak (2011), Gottlieb (2009), Schmitt (2011) e Tristão (2005), dentre outros.

Rodrigues (2016) investigou narrativas de professoras da educação infantil da rede pública do município de Niterói-RJ. A partir dos objetivos – revelar e discutir práticas leitoras na faixa etária da creche, identificar o papel do professor na promoção de práticas leitoras e discutir concepções sobre práticas de leitura com bebês, reveladas no discurso das professoras –, e com o intuito de tecer os fios das histórias docentes compartilhadas, buscou ampliar a reflexão sobre a leitura para/com bebês, assim como sobre o espaço das narrativas e da literatura no ambiente institucionalizado.

Para privilegiar o diálogo e o fluir das narrativas docentes, entre memórias e histórias de práticas, o caminho metodológico assumiu um enfoque singular de coleta de dados, tomando por referência elementos das entrevistas narrativa e coletiva, gerando uma espécie de roda de conversa. Dessa forma, a abordagem metodológica utilizada, incluindo a apresentação dos dados, segue no sentido de revelar as práticas narradas, ou seja, como/o que as professoras dizem sobre o que fazem, e como elas contam e percebem o seu fazer.

Compreendendo o espaço da narrativa como espaço aberto à atribuição de novos sentidos e significados, a apresentação das narrativas docentes, mais do que se fechar no aspecto analítico dos conteúdos enunciados, buscou permitir que outros fios fossem puxados pelo leitor, supondo a descoberta de outras histórias contadas. Articulando conceitos como leitura e literatura, as bases teóricas problematizam sua presença e prática na educação infantil,

colocando em evidência as características desse nível de ensino, hoje assumido legalmente como primeira etapa da educação básica.

Souza (2016, p.34) analisou as contribuições de uma proposta de ensino, utilizando os saberes ribeirinhos das crianças por meio de jogos para o ensino de Matemática de modo que o protagonismo infantil seja favorecido.

A pesquisa foi desenvolvida junto a uma professora de educação infantil e com um grupo de 14 crianças na faixa etária de quatro anos, de uma escola de ensino fundamental do município de Moju/PA, em que se buscou observar a atuação da professora e propor situações de aprendizagens diferentes da praticada para o favorecimento do protagonismo infantil. Foram oportunizadas duas situações de aprendizagens às crianças para a possibilidade da construção do conceito de altura, por meio da comparação e medidas de árvores de açaí, e de peso, desenvolvido por meio de cachos de açaí, ambas oportunizadas em dois açazais as margens do rio Moju.

Ainda sobre a pesquisa supracitada os aportes teóricos que sustentaram a investigação foram as teorizações do campo da matemática na educação infantil, jogos, saberes culturais ribeirinhos, infância, criança, protagonismo infantil e planejamento com enfoque emergente. O estudo seguiu a abordagem qualitativa, aproximando-se dos pressupostos da pesquisa-ação. A coleta de dados foi através de diário de campo, gravações de áudios e fotografias; na análise dos dados utilizou-se a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2009).

Muniz (2017), em seu estudo, fez articulações no sentido de perceber como os bebês interrogam a prática das professoras no que diz respeito às práticas de cuidado com foco nos momentos de higiene, alimentação e sono em uma instituição de educação infantil da rede municipal de ensino de Florianópolis, localizada no sul da Ilha de Santa Catarina. A escolha por uma etnografia com bebês foi priorizada por estar revestida como um campo ontológico, epistemológico, metodológico e ético (FERREIRA, 2010, 2011; FERREIRA; NUNES, 2014; FERREIRA; LIMA, 2016).

Nesse viés, através da pesquisa etnográfica, a observação participante, o tempo prolongado no campo e a escuta sensível são primordiais para a disposição de um olhar mais sutil e minucioso. Esses elementos convocam a estranhar o que parece óbvio, a ter uma familiaridade com o que parece estranho e evoluir em uma observação sensível aos detalhes, pontos fundamentais para a aproximação e compreensão dos sujeitos que compõem os diferentes contextos. Para essa dissertação, torna-se essencial considerar as contribuições

advindas dos estudos da infância (SARMENTO; GOUVEA, 2009; KOHAN, 2002, 2007, 2009; FERREIRA, 2009). No entanto, busca-se uma aproximação, um entrelaçamento maior, com a Filosofia, a partir de um diálogo potente com alguns interlocutores em destaque: Deleuze (1998, 2006), Kohan (2002, 2004, 2007), Dornelles (2008) e Lima (2006, 2011, 2015).

Silva (2017), em seu estudo, ponderou a importância dos direitos das crianças, de 0 a 5 anos, afirmados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, (DCNEI), destacando-se o direito de participação nas práticas cotidianas e em suas construções. Desde que esse aspecto é relevante para as aprendizagens e o desenvolvimento integral das crianças, faz-se necessário compreender como acontece essa participação social, especialmente em contextos de creche, considerando que, segundo diversas pesquisas, os bebês foram invisibilizados por muito tempo na sociedade, inclusive no campo educacional.

Desse modo, o objetivo principal do estudo foi analisar as formas de participação social dos bebês nas práticas cotidianas que vivenciam na creche, bem como as concepções de suas professoras sobre tais formas de participação. Numa interlocução com perspectivas sociointeracionistas, utilizou como principais referenciais teóricos as contribuições de Vygotsky (1998, 2008, 2010, 2014), Wallon (1995, 2007, 2008) e do campo da Pedagogia-em-Participação com Oliveira-Formosinho (2007); Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011) e Oliveira-Formosinho e Araújo (2013).

Schimitt (2014), em sua pesquisa, analisou as relações sociais constituídas por professoras e por crianças de 0 a 2 anos de idade, em uma creche pública do município de Florianópolis, com atenção aos contornos que especificam a ação docente nessa faixa etária. Parte da perspectiva que a docência se constitui na relação com outros, e que na educação infantil toda e qualquer relação social vivida no âmbito da instituição (e mesmo fora dela) incide sobre a constituição das crianças e sua aprendizagem.

Assim, considerou-se que as relações das crianças entre si e com o espaço apresentam-se também como objeto de interesse da ação docente, e como possibilidade de sua própria ressignificação, a partir do assentamento de uma perspectiva dialógica que busca dar visibilidade à ação social das crianças nesse contexto. A pesquisa situa-se no campo da Pedagogia, especificamente da Pedagogia da Infância, e recorre a uma interlocução disciplinar, envolvendo as contribuições das Ciências Sociais, da Filosofia da Linguagem - do russo Mikhail Bakhtin - e da Psicologia, sob uma perspectiva teórico-crítica que toma como base a

constituição sócio-histórica das crianças e da infância, considerando a ação delas nos contextos de que fazem parte. Realizou-se um estudo etnográfico.

Pereira (2015), em seu estudo, teve a compreensão dos processos de socializ(ação) vividos por nove bebês, com quatro meses a um ano e meio de idade, e três educadoras em uma escola de educação infantil do Rio Grande do Sul. Buscou, por meio de imagens, dar visibilidade aos processos de socializ(ação) vividos entre os bebês e adultos, e a forma com que os bebês participam desses processos na vida em coletividade.

O estudo está situado no campo dos estudos da infância, o qual considera uma abordagem interdisciplinar. Nesse sentido, propôs um diálogo entre a Sociologia da Infância (CORSARO, 2011; SARMENTO, 2009; FERREIRA, 2010; DELGADO, 2014; entre outros), a Sociologia de Bernard Lahire, a Psicologia Cultural de Barbara Rogoff, bem como as considerações da Pedagogia da Infância (BARBOSA, 2015; RICHTER, 2015; FARIA, MUSSATTI, 2013; RINALDI, 2012; entre outros), em um viés que se justifica na complementaridade dessas disciplinas. Logo, o termo "socializ(ação)" passou por um processo de recriação a partir desse diálogo, no sentido que enfatiza a "ação" dos indivíduos sobre a estrutura. Teve como princípios uma pesquisa etnográfica com crianças (GRAUE; WALSH, 2003).

Ademais, ponderando o momento da infância, dos bebês e da educação ribeirinha, uma das principais questões que podemos levantar se trata da educação infantil do campo e da própria elaboração dos projetos pedagógicos dessa modalidade, pois, a partir disso, devemos saber estabelecer aquilo que é comum à construção de uma criança e aquilo que deve respeitar as peculiaridades e adversidades da criança do campo. Quanto à educação infantil, Silva (2012) afirma que

quando estamos falando de Educação Infantil do trabalho do professor, da sua atuação, formação continuada de olhar a criança em sua plenitude, a sensibilidade para essas questões é muito necessária, seja por parte das universidades na formação dos(as) professores(as), seja das instituições de Educação Infantil, atuando diretamente com as crianças e comunidade (SILVA, 2012, p. 77).

Com essa colocação, evidenciamos que as ações dos adultos e das crianças são concebidas por meio de um processo de interação, de representações e significações. Os bebês vivem em momentos históricos concretos e desempenham ações socialmente significativas. A partir disso, desenvolvem-se e constroem-se enquanto sujeitos. Especificamente sobre a

infância no campo, Arroyo (2004), por meio de seus estudos, relata que esse momento da vida das crianças do campo vem sendo invisibilizado ou inexistente em sua história. O autor refere-se àquelas infâncias que pertencem aos coletivos sociais, raciais e étnicos que não são assumidas como parte da história social, econômica, política, cultural e pedagógica, principalmente no Brasil, país tão diverso e multicultural.

Esta pesquisa apresenta a problemática, em que termos as narrativas de professoras de berçário expressam suas experiências cotidianas na educação ribeirinha. E a partir dessa problematização, interpretaremos e analisaremos os discursos dessas professoras de bebês ribeirinhos.

Para adentrar nesse debate, faz-se necessária a alusão a respeito do currículo, e para compor sua concepção trago considerações de Malaguzzi (2004):

No cotidiano da creche, existe uma riqueza de ações que não são validadas como aprendizagens culturais. O bebê é muito ágil e inventivo; é poderoso em sua capacidade básica de se auto-organizar, autogerir, autoadministrar, escolher e tomar decisões para empreender ações. Esse poder de busca - essa "autonomia" - emerge a partir de um laboratório submerso e silencioso de tentativas, provas, experimentos para comunicar, organizar intercâmbios e interações (MALAGUZZI, 2004, p. 85).

Assim, toda essa organização reflete diretamente na compreensão do que é, de fato, a educação de bebês, que muitas vezes parte de uma ideia restrita do que seria, e, na verdade, é muito mais do que apenas cuidar ou dar atenção. É preciso possibilitar que o bebê ultrapasse o espaço da sala, alcançando descobertas juntamente com os seus pares a partir de um processo de formação significativo.

Para isto, faz-se necessário em primeiro lugar destacar que **a creche e a pré-escola se diferenciam essencialmente da escola** quanto as funções que assumem num contexto ocidental contemporâneo. Em particular na sociedade brasileira atual, estas funções apresentam, em termos de organização do sistema educacional e da legislação, contornos bem definidos. Enquanto a escola se coloca como espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de educação infantil se põem sobretudo com fins de complementariedade à educação da família. Portanto, **enquanto a escola tem como sujeito o aluno, e como o objeto fundamental o ensino em diferentes áreas, através da aula; a creche e a pré-escola têm como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 a 05 anos de idade (ou até o momento em que entra na escola)**. A partir desta consideração, conseguimos estabelecer um marco diferenciador destas instituições educativas: escola, creche e

pré-escola, a partir da função que lhes é atribuída no contexto social, sem estabelecer necessariamente com isto uma diferenciação hierárquica ou qualitativa (ROCHA, 2001, p.31, grifos meus)

Nesse sentido, **“os bebês nos ensinam a reaprender outros modos de sentir, perceber e agir o mundo”** (CAIRUGA, 2015, p. 84, grifo nosso). A partir disso, a autora reforça que o adulto cumpre esse papel, de possibilitar a construção de um “ser”, procurando dar sentido às linguagens da criança e responder de forma adequada, pois essa interação somente poderá ocorrer com a materialidade do corpo capaz de expressar seus desejos, gostos, gestos, sabores, dentre outros.

Diante disso, a pesquisa será em torno das narrativas e das práticas educativas de professoras no berçário da EMEI Cotijuba. Assim, motivamo-nos a pesquisar o seguinte problema: Em que termos as narrativas de professoras de berçário expressam suas experiências cotidianas na educação ribeirinha?

Tal problema tem o seu desdobramento nas seguintes questões norteadoras: Quais elementos socioculturais existem na relação cuidar-educar junto aos bebês? Como os docentes significam suas práticas educativas e as inter-relacionam com o tempo de infância (bebês) e a contextualização da educação infantil no espaço ribeirinho, ilhéu ou camponês?

Dessa forma, o **objetivo geral** desta pesquisa é interpretar e analisar os discursos narrativos das professoras de bebês, a partir da escuta de suas experiências cotidianas e de suas práticas educativas na escola municipal de educação infantil, na EMEI Cotijuba. Para tanto, foram elencados os **objetivos específicos**: analisar as singularidades que marcaram nas professoras as experiências no berçário da EMEI Cotijuba; identificar que desafios foram enfrentados ao longo dessa trajetória por essas professoras que estiveram na turma de berçário na EMEI Cotijuba; e conhecer as particularidades dessas experiências cotidianas a partir da escuta dessas professoras do berçário da EMEI Cotijuba.

Com o intuito de alcançar os objetivos propostos do estudo, caminhamos nosso percurso metodológico optando pela pesquisa qualitativa fundamentada em Minayo (2001), Silva (2001); a nossa base teórica e metodológica é a pesquisa narrativa, considerada a mais adequada por permitir a escuta sensível sobre as práticas pedagógicas das professoras do berçário a partir de suas experiências cotidianas na EMEI Cotijuba.



Nesta pesquisa construímos caminhos e articulações que foram nos conduzindo a enredos e tramas a partir da escuta sensível e do diálogo com as professoras, lidando dialeticamente com as ideias, vivências, saberes, visões de si e do outro. Assim, foi possível interpretar os percursos, caminhos, escolhas, sentidos e significações, inclusive dessa educação do campo, com feitos narrados por elas, que muito têm a contar de suas histórias e relatos de vida, formação e experiências com esses bebês.

Nessa perspectiva, o estudo está estruturado em quatro seções.

Inicia-se com a introdução, onde estão os aspectos das discussões, argumentos e indagações acerca do objeto de pesquisa, tendo como finalidade o traçado ao longo da problematização, havendo nela os eixos centrais sobre as narrativas de professoras e as suas práticas educativas no berçário da EMEI Cotijuba. Apresentamos a concepção de pesquisa narrativa, contemplando a escuta sensível, memorial e as articulações sobre práticas educativas e experiências de educação de bebês ribeirinhos, bem como a legislação sobre a garantia de direitos do bebê e/ou da criança pequena. Os caminhos e sonhos de pesquisadora iniciante e de como nos reencontramos nas memórias de nossas próprias narrativas também são brevemente apresentados.

Na segunda seção, abordamos o referencial e a revisão teórica dos principais conceitos utilizados na pesquisa, à luz dos autores que discutem sobre o currículo em uma forma mais abrangente, além do currículo da educação infantil e, especificamente, o currículo utilizado com bebês. Dessa forma teremos como princípio discutir os caminhos que compõem as especificidades da concepção de currículo dialético, sem nos ater a um único caminho e/ou verdade.

A terceira seção falará sobre a metodologia adotada, ou seja, a pesquisa narrativa, pela qual buscamos evidenciar como se configura a compreensão de experiências vividas, situadas no tempo e no espaço e expressas por unidades narrativas, fragmentos de histórias vividas e expressadas, como mencionam Clandinin e Connelly (2011).

Traçando um diálogo sobre a proposta pedagógica da rede municipal de ensino de Belém para a educação infantil, a quarta seção traz as discussões pertinentes sobre o currículo a partir das linguagens infantis, do planejamento e do movimento do currículo no berçário da EMEI Cotijuba. Nesta seção ainda abordamos as narrativas das professoras sobre suas práticas

educativas no berçário da EMEI Cotijuba, tecendo a escuta sensível a partir desses relatos, discursos dialógicos e histórias de vida.

## **2 O CURRÍCULO E A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Esta seção aborda, com maior aprofundamento, o que tange ao currículo e à prática docente na educação infantil e discute os itens que entendemos como essenciais dentro desse debate.

O currículo é uma prática, mas não uma prática qualquer pautada dentro de um pragmatismo, ele tem uma abordagem pautada nas diversas formas de experiências e diversidades que o compõem. Conforme ressalta Sacristán (2000), o currículo consiste nas práxis, na expressão, função construtora e cultural que determinada instituição apresenta em suas singularidades e no seu cotidiano escolar com práticas diversas.

Silva (2000) ressalta que o currículo, além de se tratar de uma questão de conhecimento, é uma questão de identidade.

Ao focar o currículo na educação infantil, daremos ênfase ao fato de ser um processo em construção, elaborado e vivenciado coletivamente por/e com os seus pares. Quanto às normativas educacionais e legislações que amparam e direcionam o currículo da educação infantil, além dos direitos das crianças, consultamos desde a Constituição Federal de 1998 até a abordagem mais recente da Base Nacional Comum Curricular. Assim, buscamos diálogo e reflexão para aquilo que deveria, ao menos, “ser e ter o olhar” emancipatório na prática pedagógica dos professores dessa modalidade em nossas políticas públicas educacionais. Para isso, apoiamos-nos também na literatura de Vieira (1986); Rocha (1999); Sacristán (2000); Oliveira (2010); e Barbosa e Ritcher (2015).

Trataremos também sobre as especificidades do currículo e as práticas docentes no trabalho desenvolvido com bebês e navegando em reflexões sobre os bebês ribeirinhos, tendo como arcabouço teórico: Bruner (1995); Vygotsky (1996); Spínola (1997); Ribeiro (2006); Loureiro (2007); Rocha (2008); Barbosa (2009, 2010); Barbosa (2010); Barbosa e Ritcher (2015); Belloni (2009); Benjamin (2011); Kramer (2011); Larrosa (2011); Mello (2012); Friedmann (2013); Pojo e Vilhena (2013); Certeau (2014); Rego (2014); e Cavalcante e Weigel (2019).

## 2.1 conceituando o currículo

O currículo não pode ser compreendido longe de suas condições reais de construção, queremos assumi-lo em sua dimensão prática, em construção permanente, que assume os educadores e os educandos como sujeitos protagonistas no processo educacional.

Esta dimensão prática do currículo nos ajuda a entendê-lo como um processo historicamente situado, resultante de uma série de influências convergentes e sucessivas, coerentes ou contraditórias, geradoras de uma ação pedagógica que integra a teoria e a prática, com certo grau de flexibilidade, enquanto campo legitimado de intervenção dos professores.

Este movimento relacional do currículo com o contexto, sujeitos, interesses e valores nos permite avançar para a compreensão deste como práxis, que abarca em si um enfoque processual, ou seja, de “configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e em sua própria avaliação, como resultado das diversas intervenções que nele se operam” (SACRISTÁN, 2000, p. 101). Ou seja, para o autor, o currículo não se limita a um corpo de conhecimentos, mas se constitui num terreno para múltiplos agentes, cuja dinâmica envolve mecanismos diversos, numa confluência de práticas.

Sendo assim, o currículo, enquanto prática é um campo privilegiado para analisar as contradições entre as intenções e a prática educativa que está para além das declarações, dos documentos, da retórica, uma vez que nas propostas de currículo se expressam mais os anseios do que as realidades. Contudo, sem considerar as interações entre esses aspectos, não se pode compreender o que aprende e o que acontece realmente nos contextos educacionais.

Ao denominar a prática pedagógica desenvolvida por professores no interior da sala de aula, Sacristán (2000) discute que a prática docente está para além do fazer técnico, sendo o currículo em ação a expressão de valores e de intenções, ele não é determinado, mas construído também a partir dos elementos constituídos na profissionalidade do professor ao longo de sua trajetória, podendo configurar-se como prática reprodutora ou prática inovadora. O conceito de *profissionalidade* diz respeito à ação profissional integrada que a pessoa educadora desenvolve junto das crianças e famílias com base nos seus conhecimentos e sentimentos, assumindo a dimensão moral da profissão (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2000, p.154, grifos da autora)

Nesta perspectiva, Sacristán (2000, p. 48-49) aponta alguns princípios que nos ajudam a olhar para um currículo em ação e identificar nele indicativos emancipatórios.

1. O currículo deve ser uma prática sustentada pela reflexão enquanto práxis. Ou seja, é fundamental que o processo envolva o planejamento, a ação e a avaliação e, com isso direcionem o refletir e o atuar no espaço educacional;
2. O currículo deve considerar o contexto histórico e cultural. Estes interferem na prática de uma instituição e nas escolhas que fazem em termos curriculares;
3. O currículo deve operar em um contexto de interações históricas e culturais, sobretudo porque o ambiente de aprendizagem é marcado pelas referências do grupo em que se insere a instituição educacional, na qual os sujeitos têm seu modo próprio de olhar e interferir na cultura, seja como consumidor ou produtor da desta;
4. Consequência do princípio anterior, o currículo deve assumir o seu processo de criação social e, como tal, é permeado de conflitos causados pelos diferentes sistemas de valores, de crenças e de ideias que sustentam ou servem de base ao sistema curricular.

Ao considerar esses princípios, queremos olhar para uma prática curricular específica, a fim de identificar nela elementos que nos ajudem a compreendê-la como possibilidades de práticas curriculares em uma perspectiva inovadora, com indicativos emancipatórios. Ou seja, uma perspectiva que nos ajuda a entender o currículo em ação por meio das “práxis, que adquire significado definitivo para os alunos e para os professores nas atividades que uns e outros realizam” (SACRISTÁN, 2000, p. 201).

Contudo, a construção desse currículo exige um tipo de intervenção ativa, discutida em um processo de deliberação por parte dos agentes participantes como professores, alunos, pais, forças sociais e intelectuais, para que o mesmo não se torne apenas a reprodução de modelações implícitas (SACRISTÁN, 2000).

Desse modo, o pensamento de Sacristán (2000) vem colaborar com as discussões em torno da construção do currículo na Educação Infantil, uma vez que o autor aponta a necessidade da participação dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Tal pensamento vem ao encontro das discussões propostas para o currículo da Educação Infantil, pautadas na

participação dos atores que compõem esse universo. Neste aspecto, o autor considera que o currículo realizado por meio de uma prática pedagógica, é o resultado de

[...] uma série de influências convergentes e sucessivas, coerentes ou contraditórias, adquirindo, dessa forma, a característica de um objeto preparado num processo complexo, que se transforma e constrói no mesmo. Por isso, exige ser analisado não como um objeto estático, mas como a expressão de um equilíbrio entre múltiplos compromissos. (SACRISTÁN, 2000, p. 102).

Referente ainda à discussão sobre o currículo que Sacristán vem traçando um currículo emancipatório, deixando de lado a naturalização prescrita institucional. Neste sentido, Silva (2000) dialoga também na articulação de frisar que o currículo na linha tradicional é questão técnica e burocrática. A preocupação central está em como ensinar e como atingir as melhores e mais eficientes técnicas, e aponta para a questão da produtividade, organização e desenvolvimento. Perguntaríamos por que esse conhecimento e não outro? Por que privilegiar um determinado tipo de identidade ou subjetividade e não outro? Dessa forma, as teorias críticas e pós-críticas estariam preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder (SILVA, 2000).

Silva (2000), em sua clássica obra destinada a introduzir as teorias do currículo, salienta, já na introdução, que, em meio a distintas teorias e discursos sobre o currículo, o ponto comum entre elas é justamente a centralidade de discussão a respeito do que deve ser ensinado. Para Silva (2000), discutir o que os sujeitos devem saber impõe também discussões do que esses sujeitos devem ser. Podemos nos questionar como o currículo atual se baseia. E muitas são as dúvidas em torno desta questão. Entretanto, Silva (2000, p.35) diz que “o currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante”. Ele ressalta ainda que “o currículo está estreitamente relacionado às estruturas econômicas e sociais mais amplas” (SILVA, 2000, p. 40).

Ao conceber o currículo numa visão tradicional, a tendência é naturalizar, é mecanizar o currículo. É, também, encarar esse currículo como acabado, neutro e desinteressado. A preocupação do currículo nessa concepção é de organização. Dessa forma, quando se encara o currículo numa concepção crítica, a inclinação se dá a partir do questionamento, da crítica e da problematização desse currículo formativo atual.

Nesse sentido, o currículo em si atua de forma capitalista. Como nos mostra Silva (2000):

O currículo é capitalista. O currículo reproduz - culturalmente - as estruturas sociais. O currículo tem um papel decisivo na reprodução da estrutura de classes da sociedade capitalista. O currículo é um aparelho ideológico do Estado capitalista. O currículo transmite a ideologia dominante. O currículo é, em suma, um território político (SILVA, 2000, p. 21).

Essas discussões nos levam a dialogar e refletir enquanto professores da educação básica, quando o “sistema” nos impulsiona muitas vezes a sermos também reprodutores e “incentivando” os alunos nesta reprodução de sociedade consumista, nos levando a entender que no pano de fundo dessas teorias existe um processo de reprodução do currículo. Como nos mostra Silva (2000, p.30), “as teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação”. Quando se fala em aceitação, ajuste e adaptação, isso nos leva a acreditar que essas teorias apenas reproduzem e se relacionam em conexão com os aparelhos ideológicos do Estado.

Mesmo com esse patamar podemos fazer a diferença, ao menos dentro da nossa sala de aula, e assim sermos a “resistência” enquanto classe capaz de possibilitar aos educandos outras possibilidades e caminhos emancipatórios. Nessa vertente, entende-se que o currículo deve ser organizado coletivamente pelos membros da comunidade escolar. Ao falar dessa comunidade, refiro-me a todos, sejam os gestores, professores, alunos, pais dos alunos e todos que fazem parte, direta e indiretamente, do processo educacional. A partir dessa perspectiva compreendemos que o currículo da educação infantil deverá estar sintonizado com essas inquietações, onde a construção e o fazer pedagógico se ancoram na coletividade. A seguir estaremos apontando algumas especificidades do debate sobre o currículo na educação infantil.

## **2.2 um debate sobre o currículo na educação infantil**

No Brasil, a educação das crianças de zero a cinco anos constitui-se, desde a década de 1980, como direito das crianças e de suas famílias, bem como dever do Estado. Com a Constituição Federal de 1988, a sociedade brasileira inaugurou um novo marco e trajetória referente à compreensão sobre a infância e, desse modo, as crianças passaram à condição de cidadãs de direitos, não mais ficando à margem do ato de sua cidadania. Assim, a Carta Constitucional promoveu a superação de visões anteriormente presentes no imaginário coletivo, comum em nosso país, que concebiam as crianças como tábulas rasas ou então papel em branco a ser descrito como sujeitos passivos à ação socializadora adulta.

Desse modo, tornou-se notório, nas últimas décadas, a ocorrência de importantes transformações no cenário da política pública de educação em nosso país, com especial atenção e discussões destinadas às instituições de cuidado e educação. A década de 1990 instaurou novo marco no campo das políticas públicas para a infância, ratificando a proposição da criança como sujeito de direitos.

A organização dos preceitos jurídicos brasileiros passou, desde então, a integrar creches e pré-escolas aos sistemas de ensino, tal como previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Desse modo, a compreensão sobre a realização dos cuidados e da educação das crianças de até 5 anos na esfera pública passou do âmbito assistencialista para o educacional, sendo um grande avanço e conquista para a primeira infância. Vieira (1986) ressalta que essa transição foi uma concepção mais condizente com a potencialidade educativa de tais instituições.

A partir do momento em que a educação infantil passou a compor a educação básica, juntamente com o ensino fundamental e o ensino médio, tal como proposto no artigo 22 da Lei de Diretrizes e Bases, as instituições de educação infantil passaram oficialmente a ter como finalidade o desenvolvimento integral e pleno da criança, assegurando-lhe uma formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecendo subsídios para que ela possa progredir, seja no âmbito do mundo do trabalho, seja em estudos posteriores (BRASIL, 1996). Contudo, esse objetivo expresso na Lei de Diretrizes e Bases deve ser interpretado e finamente adequado às especificidades educacionais das instituições de cuidado e educação (OLIVEIRA, 2010, p.38).

Desse ponto de vista, a política de educação infantil, que começou a ser implantada em nosso país a partir da década de 1990 com a LDB/1996, ganhou maior visibilidade e legitimidade reivindicando uma organização curricular que, concomitantemente, atenda às exigências legais impostas pela legislação educacional - articulando o currículo oficial/prescrito ao currículo vivido (SACRISTÁN, 2000) por meninos e meninas no contexto de creches e pré-escolas -, respeitando, de igual modo, as especificidades etárias das crianças de até seis anos de idade (BARBOSA; RITCHER, 2015).

Assim, outro ponto primordial diante da legalidade dessa legislação para a educação infantil foi referente à implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, sendo uma grande conquista e que emergiu através de grande articulação das esferas da sociedade, principalmente ligadas à educação. Desta forma,



As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil trazem concepções muito claras de criança, infância e educação infantil, em que se constrói o conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009, p. 2).

Tais práticas devem estar vinculadas às experiências das crianças de forma integrada e que estabeleçam conexões aos saberes consolidados, para que as novas aprendizagens sejam significativas, tendo como eixo as interações e a brincadeira. Isso é possível, uma vez que o documento apresenta a seguinte concepção de criança:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p. 12).

Observamos, a partir dessa concepção, que as DCNEI (2009) compreendem as crianças como produtoras e reflexo de cultura que as transformam e são transformadas por ela. São sujeitos ativos, que têm e precisam ter voz, sendo capazes e articuladores na resolução de conflitos e questionamentos próprios de sua idade e vivência.

Assim, a proposta pedagógica deve se voltar as práticas que propiciam o desenvolvimento e a aprendizagem sem dissociar o cuidar e educar, o brincar o aprender o fazer e o pensar. Tal proposta deve ser elaborada de forma colaborativa, coletiva e partilhada pelos professores, comunidade escolar e as crianças. Portanto, a proposta pedagógica deve garantir condições para que a instituição de educação infantil cumpra sua função política, social e pedagógica.

O conceito de currículo trazido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação Infantil (BRASIL, 2009) nos diz no seu artigo 3º que,

O currículo da educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (DCNEI, 2009, p.97)

Em suma, as DCNEI possibilitam ao professor condições para que ele construa e desenvolva práticas pedagógicas oriundas de criatividade, imaginação e ludicidade para que assim as crianças tenham uma aprendizagem significativa. Essa prática pedagógica singular,

interativa e de constante partilha, que concebe um currículo pautado nas experiências e necessidades das crianças, “tanto do ponto de vista de seu desenvolvimento quanto de sua relação com a sociedade, passa a ser ponto de referência dos projetos educativos” (SACRISTÁN, 2000, p. 42) desenvolvidos no cotidiano de creches e pré-escolas.

Neste pensamento, portanto, o currículo considera a relevância das experiências e trocas com o outro para a organização das práticas pedagógicas. “O currículo é aqui concebido como um projeto educativo que parte de um processo de seleção cultural que é social e política” (SACRISTÁN, 2000, p. 34).

Segundo Rocha (1999), o currículo deve oportunizar à criança “seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais” (ROCHA, 1999, p. 62). Ou seja, o currículo da educação infantil é compreendido como produção sociocultural que, simultaneamente, reflete tanto as escolhas daqueles (as) que pensam e constroem quanto as diversas disputas entre diferentes grupos sociais, incluindo também e principalmente as necessidades de desenvolvimento das crianças, colocando-as no epicentro de todo esse processo como protagonistas.

Desta forma, toda a discussão em torno do processo de implementação dos aportes legais referentes à educação infantil mencionados ao longo do texto nos remetem, saindo da condição de atendimento assistencialista e compensatório, para a sua regularização e otimização, no qual esse atendimento compensatório na educação infantil tratava-se, portanto, de uma pedagogia assistencialista em que a escola tinha como principal preocupação a efetivação do cuidar, tendo em suas premissas a oferta às crianças de alimentação, material, atendimento de saúde e cuidados com a higiene pessoal. “Assim, desconsiderava os saberes, conhecimentos e histórias de vida dessas crianças, de suas famílias e comunidades e, portanto, que a escola deveria ser o espaço para preencher com normas e hábitos visando principalmente o cuidar” (CAIRUGA, 2015, p.100).

Os aportes legais aqui supramencionados são a Constituição Federal de 1988, as leis de garantia dos direitos das crianças, como o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA/1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), que são de extrema importância na legitimidade da educação infantil. No que tange à nossa pesquisa, inclusive, pois entendemos o quão relevante

essa legitimidade se fez presente no cotidiano dos bebês ribeirinhos e na prática pedagógica das professoras, respeitando as singularidades e aspectos culturais locais e dos próprios bebês.

Vale ressaltar também que a proposta em vigor para a educação infantil no município de Belém traz o trabalho pautado nas linguagens infantis, contudo, o seu documento oficial atualmente está passando por construção, para que, em um futuro próximo, a Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC) tenha o seu projeto político pedagógico para toda a rede educacional, pautado nas orientações previstas para a educação infantil, na BNCC (2018, p.36). Desse modo, essas orientações serão incorporadas às novas reformulações das Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil de Belém.

Dando continuidade em nossa discussão sobre o currículo na educação infantil, no próximo item abordaremos as especificidades das práticas docentes no trabalho desenvolvido com bebês entre 12 e 24 meses de idade.

### **2.3 As especificidades das práticas docentes no trabalho desenvolvido com bebês**

[...] os bebês nascem desejando entrar no mundo das ações humanas  
(BRUNER, 1995, p.25).

Bruner (1995) nos remete ao fato de que, para o bebê, a sua principal ferramenta para conseguir atingir seus objetivos é o outro. Esse outro age numa condição de “eco” às expectativas e necessidades do bebê, seja com um olhar, uma palavra ou um afago, condições importantes para o êxito de suas conquistas e vivências. Nesse sentido, as professoras de bebês devem ter suas práticas pedagógicas bem articuladas e planejadas, pois os bebês são muito dinâmicos, querem brincar, explorar, e toda essa diversidade exige cuidados por parte dessas docentes, visando ao desenvolvimento integral dos bebês.

De acordo com Mello (2012), o desenvolvimento necessário à personalidade e inteligência humana requer significativas experiências ao longo da infância, mediadas pela interação e contato com os adultos e outras crianças, com a natureza e com a cultura, na criação de vínculos e vivências. Desse modo, é por meio da relação com o outro que o indivíduo internaliza elementos culturalmente construídos e estabelecidos.

Portanto, trata-se de pensar em uma prática que considere os bebês como protagonistas em sua plenitude e totalidade, compreendendo que eles agem, afetam e são afetados por suas relações com o outro dentro de seu cotidiano. Segundo Barbosa e Richter (2010),

Os bebês, em seu humano poder de interagir, ou seja, em sua integridade - multidimensional e polisensorial - negam o “ofício de aluno” e reivindicam ações educativas participativas voltadas para a inserção do lúdico com o cognitivo nas diferentes linguagens (BARBOSA; RICHTER, 2010, p. 93).

Nesse caso da prática docente com os bebês, chamamos a atenção para uma relação pontuada por uma faixa etária específica que implica uma relação mais veementemente marcada por outras formas de comunicação e linguagens que não somente a oral. Adultos e bebês agem reciprocamente um sobre o outro, um com o outro e um para o outro, estabelecendo, portanto, relações de trocas e experiências que:

Desde o nascimento, o bebê está em constante interação com os adultos, que não só asseguram sua sobrevivência, mas também medeiam a sua relação com o mundo. Os adultos procuram incorporar as crianças à sua cultura, atribuindo significado às condutas e aos objetos culturais que se formaram ao longo da história (REGO, 2014, p. 59).

O autor reporta-se à outra dimensão relevante, a do currículo para os bebês, já que a prática dos professores deve estar vinculada às suas ações e concepções integradas a um currículo vivo, de movimento e singularidades. Um currículo que não é abordado como um plano prévio de ensinar a vida, mas de compartilhar as experiências de viver juntos - bebês, crianças pequenas e adultos professores - em situações contextualizadas em narrativas do seu cotidiano e identidade.

Na educação de bebês, nas escolas da infância, não significa colocar à risca o projeto pedagógico, mas sim ajudar esse bebê a se familiarizar com o ambiente em que está inserido, ter uma relação de partilha e experiências. Conforme Barbosa (2009):

As crianças pequenas e os bebês são sujeitos que necessitam de atenção, proteção, alimentação, brincadeiras, higiene, escuta, afeto. O fato de serem biologicamente sociais, necessitam da interação, da presença efetiva do outro e, principalmente, do investimento afetivo dado pela confiança do outro (BARBOSA, 2009, p. 28).

Ressaltam Richter e Barbosa (2010) que “os bebês sabem muitas coisas que nós culturalmente não conseguimos ainda ver e compreender e, portanto, reconhecer como um

saber” (RICHTER; BARBOSA, 2010, p. 87), demonstrando a complexidade do que é ser bebê. Sabemos que eles são, sim, dependentes dos adultos para sobreviver, mas emerge, então, a necessidade de que nos coloquemos abertos para compreender suas expressões e ações. Essa atenção não cabe ser excessiva e exagerada, claro, exigindo cuidados necessários no zelo e bem-estar dos bebês, e assim os vínculos efetivos são primordiais nesse processo de desenvolvimento dos bebês. Assim, possuem as suas especificidades e formas de (re) criar e ver o mundo, aprendem com todas as vivências cotidianas, com as interações, com o outro e com o meio, e rapidamente crescem, em todos os seus aspectos (RICHTER; BARBOSA, 2015).

Salientamos ainda que cada bebê é, ao mesmo tempo, sujeito e autor de sua própria história, sendo, intervindo, construindo e imerso na cultura, pois desde o nascimento é ativo, interage, cria vínculo, relaciona-se, vive em uma sociedade em que cada um possui suas singularidades, ritmos, sons, afagos, linguagens, gostos: “os bebês possuem um corpo onde afeto, intelecto e motricidade estão profundamente conectados e é a forma particular como estes elementos se articulam que vão definindo as singularidades de cada indivíduo ao longo de sua história” (BARBOSA, 2010, p. 2).

Nesse sentido, o divertimento, a imaginação, a sensibilidade, a brincadeira em que essa corporiedade do bebê “fala”, seus movimentos e gestos refletem as interações e experiências com o mundo e o seu entorno na configuração que constroem com os seus pares nessa convivência e partilha, em um viés de encantamento pelo encontro e descobertas com os sons, cores, sabores, texturas, toques e olhares.

Nessa perspectiva, Larrosa (2011) ressalta que experiência é o “princípio da subjetividade”, pois a experiência é sempre algo subjetivo e próprio de cada sujeito. É o sujeito exposto, “sensível, vulnerável” e desprovido de qualquer julgamento prévio. Além disso, esse princípio supõe que não temos experiências únicas e em comum, “é para cada um, a sua, que cada um faz ou padece sua própria experiência, e isso de um modo único, singular, particular e próprio” (LARROSA, 2011, p. 15).

Assim, em suas práticas pedagógicas, os professores, do ponto de vista do conhecimento e da aprendizagem, devem favorecer e mediar descobertas que permitam aos bebês a possibilidade de interpretar, configurar e compartilhar sensações e sentidos que significam o estar junto ao mundo, construindo relatos e histórias que se entrelaçam em processos formativos de vivências e experiências, seja através de construções históricas e culturais ou das linguagens, no sentido que produzem e são parte dessa cultura. É comum considerar que práticas

pedagógicas e práticas educativas sejam termos sinônimos e, portanto, unívocos. No entanto, quando se fala de práticas educativas, faz-se referência a “práticas que ocorrem para a concretização de processos educacionais, ao passo que as práticas pedagógicas se referem a práticas sociais que são exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos” (FRANCO, 2016, p. 536).

Nesse aspecto, uma prática pedagógica, em seu sentido de práxis, configura-se sempre como uma ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo. Como conceito, entende-se que ela se aproxima da afirmação de Gimeno Sacristàn (1999) de que a prática educativa é algo mais do que expressão do ofício dos professores; é algo que não pertence por inteiro aos professores, uma vez que há traços culturais compartilhados que formam o que pode ser designado por subjetividades pedagógicas (FRANCO, 2012<sup>a</sup>). No entanto, destaca-se que o “conceito de prática pedagógica poderá variar dependendo da compreensão de pedagogia e até mesmo do sentido que se atribui a prática” (FRANCO, 2016, p.536). Assim sendo, as práticas pedagógicas são “práticas que se realizam para organizar/potencializar/interpretar as intencionalidades de um projeto educativo” (FRANCO, 2016, p.537).

#### **2.4 Navegando em reflexão sobre os bebês ribeirinhos**

Pensando neste bebê (crianças de 06 meses a 1 ano e meio de idade) e em suas singularidades e na mediação com o outro e o mundo. Os bebês ribeirinhos possuem um jeito muito próprio de externar suas ideias, encontrando nos movimentos e gestos sua melhor forma de expressão. Externando através de seus corpos, olhares, choros, risos, afagos, dentre outros, traduz um linguajar próprio do lugar, gesticulações que dão ênfase e ajudam o outro a entender o que estão a dizer. É pelas diversas formas de linguagens que os bebês dizem de si, da sua cultura, do seu universo. Portanto, “a linguagem é a esfera da manifestação livre e primordial da criatura [...]” (BENJAMIN, 2011, p. 219), ou seja, do sujeito-criança. Também Certeau observa que “a linguagem produzida por uma categoria social [infância] dispõe do poder de estender suas conquistas às vastas regiões do seu meio ambiente, [...]” (CERTEAU, 2014, p.89),

constituindo-se a linguagem em um instrumento de luta capaz de dar novo significado à vida dos sujeitos-atores da Amazônia paraense.

As práticas culturais das crianças ribeirinhas são marcadas por suas vivências no ato de brincar, na escola, na igreja, no rio, no mangal, no cipó da árvore que muitas vezes é o balanço no seu quintal, na via pública, na sua forma de expressão corporal, de gesticular, na oralidade, nas manifestações culturais, nas relações que estabelecem consigo, com seus pares, com os adultos e com a natureza, ou seja, tais vivências traduzem emoções, como nos referenda Benjamin (1984, p. 43) ao afirmar que “[...] todas as manifestações na vida infantil não pretendem outra coisa senão conservar em si os sentimentos essenciais [...]”, sentimentos que dizem o modo de ser e de viver da criança amazônida.

Os bebês ribeirinhos de Cotijuba, ou seja, os que vivem e subsistem fundamentalmente do rio à margem do qual habita, vivem cercadas pela natureza, “constroem e [...] [modificam] o significado das coisas e as próprias relações sociais” (ROCHA, 2008, p. 48 - grifo nosso). A ideia de construir e modificar advém da compreensão de que eles são sujeitos plenos de direitos, com capacidades de comunicação e expressão que produzem cultura e ao mesmo tempo são nelas produzidas, são críticos e subvertem a ordem daquilo que consideram ser necessário à sua vida, ao seu bem-estar, mesmo que haja uma ordem social adultocêntrica dizendo o contrário (KRAMER, 2011).

Estes bebês estão em um cenário cercado de natureza, pois estão dentro de um contexto amazônico. Esse contexto se constitui numa região rica em biodiversidade e cultura. Apresentam, também, a cultura cabocla vivenciada pelos grupos ribeirinhos que habitam às margens de rios e igarapés. Este contexto caracteriza os modos de vida amazônicos, representando experiência e conhecimento sobre formas de sua identidade (CAVALCANTE; WEIGEL, 2019).

Desse modo, pensar a educação no contexto ribeirinho amazônico é tentar estabelecer uma relação desta com a realidade que circunda este bebê, pois este contexto se constitui como locus de desenvolvimento diferenciado, que pouco se tem conhecimento na literatura diante de uma diversidade que é um componente do desenvolvimento biológico e cultural da humanidade. Desse modo, assim devemos compreender enquanto professores da Educação Infantil, e em particular os professores que atuam neste contexto diante da sua prática docente, nos projetos pedagógicos, planejamento, dentre outros, a diversidade local e cultural.

Para a compreensão da infância e do bebê amazônido ribeirinho, se fez necessário uma incursão no seu cotidiano para trazer à tona a identidade e as práticas culturais dos bebês deste lugar. Ribeiro (2006) nos referenda que a identidade de um povo não é definida pelos limites do seu território, mas pelo contíguo de particularidades que faz dele um grupo com identidade própria, se diferenciando dos demais grupos. Compreender a infância amazônica é abrir possibilidades para entender a identidade do ser que “[...] cria, renova, interfere, transforma, reformula, sumariza, ou alarga sua compreensão das coisas, suas ideias, por meio do que vai dando sentido a sua existência” (LOUREIRO, 2007, p. 11).

As culturas infantis na Amazônia são híbridas, originárias da formação cultural familiar do pai, da mãe, da cultura constituída pela própria criança que advém de sua natureza, da cultura escolar, de seus grupos sociais, do brincar, da interação com o meio ambiente, onde “Cada ser humano “carrega” uma cultura que irá se misturar com as outras. Cada um “herda”, reproduz, adentra e incorpora elementos das diversas culturas” (FRIEDMANN, 2013, p. 63). Compreender a criança produzindo cultura é percebê-la na sua cotidianidade, ou seja, na sua interação com o mundo.

Ao colocarmos em evidência o que os bebês ribeirinhos dizem de si, do outro e do mundo, consideramos a infância “[...] um componente da cultura e da sociedade; [...] sinônimo de um grupo social concreto, uma parcela importante da população [...], com características específicas; [...] é um meio social e natural desses bebês” (BELLONI, 2009, p. 127).

“A relação estabelecida com a natureza mostra que o bebê ribeirinho vai se familiarizando desde o nascimento com o contato com a água e a mata, encontra-se seguro quando está brincando” (SPÍNOLA, 1997, p. 9).

Neste aspecto em consonância ao pensamento de Spínola (1997) compreendemos que o bebê terá mais segurança e apropriação diante do desenvolvimento das suas práticas culturais. Em que os bebês ribeirinhos vivenciam a natureza de maneira muito particular; é como se eles inalassem o cheiro das plantas, raízes e frutos que exalam no suor quando na experimentação das frutas com os seus sabores e aromas traduzidas no bailado das brincadeiras que acontecem no rio; como se o canto dos pássaros fosse sua própria voz, que canta e encanta para dizer que sabem contar muito e de muita coisa da cultura e da história dos que vivem na ribeira dos rios. Nessa perspectiva Pojo e Vilhena (2013) consideram que



O rio é a rua, e o quintal é o espaço da interlocução de vivências de uma geração que brinca de nadar no rio, subir na árvore, pular da ponte no rio, [...]. Traduzem, afirmam e recriam formas culturais por meio da linguagem, aliás, expressam pela oralidade todo o conhecimento e sabedoria que aprendem desde cedo. (POJO; VILHENA, 2013, p. 143)

Fazendo referência ao pensamento de Pojo e Vilhena (2013) podemos refletir que esses bebês da Emei Cotijuba desde muito pequenos constituem sua identidade, por meio das vivências e experiências sociais e culturais. A partir dos dados da pesquisa, as narrativas das professoras, potencializam essas especificidades dos bebês ribeirinhos, na qual, estaremos apresentando em outra parte do trabalho. As narrativas apontam aquilo que é próprio do lugar, os rastros e identidades pessoais marcadas por um rio, mata, natureza, cantos dos pássaros, onde o rio “corre” de alguma forma em suas veias em seu vai e vem, e assim fazendo deste bebê ribeirinho um ser único e singular.

### **3 CAMINHOS METODOLÓGICOS: UM ENCONTRO COM OS ELEMENTOS DA PESQUISA**

Esta seção abordará com maior aprofundamento o que tange aos caminhos metodológicos. Este estudo tem características de pesquisa narrativa, em que os fatos são relatados e avaliados à luz das leituras realizadas sobre o tema e as observações associadas às reflexões. Segundo Reis (2008, p. 5), “a investigação narrativa não é apenas uma metodologia qualitativa, a narrativa assume-se, simultaneamente e de forma crescente, como objeto de estudo, método de investigação e forma de organização dos relatórios de investigação”.

Portanto, vislumbramos uma intenção especial nessa proposta de investigação, que é compreender por meio das narrativas (de cada um dos sujeitos investigados) o que eles expressam em relação à temática. Buscamos também que as professoras dos bebês ribeirinhos se enxerguem como seres sociais que constroem e interferem no social. Nesse sentido, essa abordagem promoveu um debate sobre a importância dos docentes a partir da construção da concepção de que os bebês são seres que possuem uma linguagem, um corpo, ideais, propósitos, intenções, razões, que são seres capazes de construir sua própria biografia.

Entendemos, no sentido de que esse contexto nos fala e nos questiona diante de muitas coisas, os muitos porquês que nos acompanham desde a infância e vão colaborando no que vamos nos constituindo ao longo da vida. Portanto, ressaltamos a importância dessa constituição do “eu” e do “outro”, referente à nossa própria escuta e também dos sujeitos, e assim nos apropriamos das ideias de Barbier (2004), pelas quais o pesquisador deve saber sentir os aspectos afetivo, imaginário e cognitivo do outro para a “compreensão do interior” em uma relação de conexões contínuas.

Para tanto, compreendemos que nas narrativas se faz necessário observar os fatores que surgem das falas, dos contextos e reflexões. O tempo e o espaço, a trama e o cenário, trabalham juntos para criar a qualidade experiencial da narrativa, pois experiência e narrativa se imbricam e se tornam partes da expressão de vida de um sujeito (CUNHA, 1997). E cada sujeito vive o tempo à sua maneira e de forma singular, não sendo uma esfera pragmática e homogênea.

Assim, fez-se necessária a análise textual discursiva que culmina na produção de metatextos, tendo em vista a possibilidade de o pesquisador exercitar uma atividade importante em sua constituição: o exercício da escrita. Conforme afirmam Moraes e Galiazzi (2016), a análise textual discursiva pode ser compreendida como exercício de produção de metatextos, a

partir de um conjunto de textos que vão emergindo dos relatos narrativos, culminando nas categorias e no desdobramento final da pesquisa.

Sobre isso, “constroem-se as categorias que, ao serem transformadas em textos, encaminham descrições e interpretações capazes de apresentar novos modos de compreender os fenômenos investigados” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p.89).

Durante todo o trajeto metodológico buscamos construir esse processo de pesquisa narrativa diante da análise textual discursiva, sendo um processo de (re) construção contínuo em seu viés.

Daremos continuidade sobre essas discussões nos itens a seguir, entendendo que sejam pertinentes dentro dessa abordagem, sendo eles: o nascimento e os primeiros passos da pesquisa; a pesquisa: o espelho e as ondas das águas da vida; as origens de uma história: um lugar chamado EMEI Cotijuba; sujeitos da pesquisa; uma breve abordagem sobre a pesquisa narrativa; procedimento e desenvolvimento da pesquisa: em busca do remo, a partir da percepção de Nóvoa (1992); Conelly e Clandinin (1995, 2006 e 2011); Kramer (1996); Cunha (1997); Barbier (1998 e 2002); Malaguzzi (1999); Moraes (2000); Bruner (2001); Minayo (2001, 2003 e 2008); Bueno (2002); Martins (2003); Silva (2003); Megam (2004); Josso (2007); Moraes e Galiuzzi (2016); Mello, Barbosa e Goulart (2017); e Davoli (2017).

### **3.1 O nascimento e os primeiros passos da pesquisa**

Em uma pesquisa ocorre um longo processo de mudanças e transformações, e assim como em um rio onde nunca nos banhamos com as mesmas águas, pois a cada movimento da correnteza ele se transforma, fomos banhados e encharcados por tantas vozes, em um diálogo constante de ir e vir, numa mistura de sentimentos, saberes e sabores referentes aos relatos narrativos das professoras Anahi e Janaína, da turma do berçário na Escola Municipal de Educação Infantil Cotijuba. Nesse sentido, o pesquisador precisa estar aberto para desconstruir-se, possibilitando a existência de um novo sujeito pesquisador (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 186).

Assim, nossos passos metodológicos fazem referência a uma pesquisa narrativa, como já mencionado, tendo como foco investigar em que termos suas experiências cotidianas e suas práticas educativas no berçário de uma escola municipal de educação infantil, na ilha de Cotijuba.

“Sendo assim, a pesquisa narrativa é uma forma de experiência narrativa. Portanto, a experiência educacional deveria ser estudada narrativamente” (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 49) e a “Narrativa de práticas” focaliza um aspecto relativo a uma prática social da vida de um grupo de pessoas (BRAGANÇA, 2012, p. 55). Nessa linha de pensamento dos autores, realizamos nossos estudos para interpretar e analisar os discursos narrativos das professoras de bebês a partir da escuta de suas experiências cotidianas na EMEI Cotijuba.

O pensamento narrativo é uma forma-chave de experiências e um modo-chave de escrever e pensar sobre elas, sendo singular, sem moldes pré-existentes, daí o comparativo da “chave”, por ser única e construída aos nossos moldes, impressões, identidades e histórias. A narrativa desenvolve-se entre nós como um caminho para representar o que nós, e nossos sujeitos da pesquisa, enxergamos como um relacionamento humano saudável, produtivo e de partilha, ou seja, a pesquisa narrativa é uma forma de experiência narrativa.

Diante dessa discussão sobre o pensamento narrativo, podemos ponderar que, durante o estudo, no que tange às narrativas de professoras e suas práticas educativas com os bebês da EMEI Cotijuba, foram primordiais as partilhas entre os sujeitos e a pesquisadora. Nesse processo de colaboração que traz uma mútua explicação nos relatos e histórias de vida, o pesquisador tem que ser consciente de estar construindo uma relação em que ambas as vozes podem ser ouvidas, respeitadas, refletidas e (re) significadas (CONNELLY; CLANDININ *op. cit.*).

Considerando que “os fatos, os dados não se revelam gratuita e diretamente aos olhos do pesquisador. Nem este, os enfrenta desarmado de todos os seus princípios e pressuposições. Ao contrário, é a partir da interrogação que ele faz os dados, baseada em tudo o que ele conhece do assunto – portanto, em toda a teoria disponível a respeito -, que se vai construir o conhecimento sobre o fato pesquisado (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p.5) é que utilizamos na construção dos dados a técnica da entrevista semiestruturada, pela flexibilidade da combinação de perguntas abertas com fechadas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. Assim, o entrevistador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas num contexto semelhante ao de uma conversa informal.

Esse modelo de entrevista não estruturada, na qual a referência de resposta emerge do próprio entrevistado e não das questões de pesquisa, em busca de compreender acontecimentos sociais a partir das perspectivas particulares dos indivíduos, sujeitos que, na interação, os constituem e modificam (RAVAGNOLI, 2018, p.2)

O papel do entrevistador é o de dirigir a discussão, sempre que achar oportuno, para o assunto que lhe interessa, fazendo perguntas adicionais para esclarecer questões que não

ficaram claras e com o devido entendimento por parte do entrevistador, além de colaborar para recompor o contexto da entrevista, caso o entrevistado venha a fugir ao tema ou manifeste dificuldades com ele (MINAYO, 2001).

A característica principal da entrevista narrativa é a não interferência do pesquisador durante o relato do entrevistado. O papel do pesquisador é apresentar ao entrevistado uma questão gerativa não direcionada a respostas pontuais e que encoraje uma narração extemporânea, ou seja, improvisada, não previamente elaborada, perguntas indexadas, com referências explícitas, e sim, propõe um tema acerca da realidade sob investigação para que o entrevistado o desenvolva da maneira como considerar conveniente, ao momento de seu relato. Nesse relato, o narrador deixa marcas de suas experiências vividas, ou seja, estruturas processuais de seus cursos de vida (RAVAGNOLI, 2018, p.2)

As entrevistas convencionais, estruturadas ou semiestruturadas, tendem a padronizar as respostas dos participantes, uma vez que contém em seus enunciados, referências daquilo que o pesquisador deseja ouvir, o que, “consequentemente, delimita as possibilidades de respostas” (RAVAGNOLI, 2018, p.5).

Ainda ressaltando nossa trajetória metodológica, inicialmente fizemos a pesquisa exploratória, pois sabemos o quanto é importante termos esse primeiro contato com o nosso objeto de estudo e com os sujeitos que estarão envolvidos. No que se refere a essa fase destacada, Minayo (2008) enfatiza que ela permite a delimitação do problema, a definição do objeto e dos objetivos, a construção de hipóteses, o marco teórico conceitual, a elaboração dos instrumentos de coleta de dados e a exploração do campo.

Ainda quanto à construção dos dados, usamos os registros fotográficos e a documentação pedagógica (projetos pedagógicos, registro docente, planejamentos pedagógicos, dentre outros) para o embasamento das análises da pesquisa. Dentre todos esses instrumentos de coleta de dados supramencionados, destacamos o último por ter sido essencial na interpretação das narrativas das professoras Anahi e Janaína sobre suas práticas educativas com os bebês. No que diz respeito à documentação pedagógica, Mello, Barbosa e Goulart (2017) discutem que suas diferentes propostas metodológicas para o dia a dia possibilitam infinitas singularidades na aprendizagem das crianças. Assim, a comunidade escolar começou a compreender a importância da parceria que deve existir entre professores e famílias, proveniente dessa articulação e mobilização que a documentação pedagógica e seus desdobramentos ocasionam no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças e bebês.

Assim, a documentação pedagógica sistematiza e articula o acompanhamento do cotidiano das crianças no espaço educativo, suas produções, as imagens de suas ações e interações, construindo memórias da vida individual e coletiva de cada criança juntamente com a comunidade escolar.

Nessa direção, compreendemos que as professoras são as grandes articuladoras, em colaboração com os bebês, no que tange às etapas, metas, estratégias e objetivos que devem conter no currículo a partir das linguagens infantis. “Elas sabem quais são as metas, mas sabem também que as metas mudam a cada ano porque o terreno, o clima, as estações, as meninas e os meninos são diferentes” (DAVOLI, 2017, p. 27).

Sendo assim, a documentação pedagógica é uma narrativa educativa de situações e experiências. O observar, documentar e interpretar ajudavam as professoras do berçário da EMEI Cotijuba a repensar sua prática, sendo uma prática compartilhada e da qual participavam todos os seus pares, bebês e adultos, ao mesmo tempo.

Ainda fazendo referência à análise dos dados, utilizamos também a abordagem da análise textual discursiva (ATD), em que várias situações vão se constituindo e emergindo, como metatextos, e assim vão surgindo as categorias finais no processo dos relatos narrativos das professoras Anahi e Janaína. Como tal, “é um processo singular e dinâmico que cada pesquisador constrói” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 188).

Nessa análise textual discursiva (ATD), investimos na superação de paradigmas pré-estabelecidos referente ao pensamento positivista, indo ao encontro do processo constitutivo de uma pesquisa que vai se materializando a partir de suas próprias interrogações, reflexões e tessituras.

Nesta perspectiva, “Vão se construindo de forma emergente, em movimentos a favor e contra a corrente do rio, representando mergulhos em profundidade, movimentos discursivos que constroem e reconstroem as realidades investigadas” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 181).

Nessa estruturação dos dados da pesquisa, tivemos a escuta sensível sobre a biografia dessas professoras através da conversa/escuta. Segundo Barbier (2002), a escuta sensível, em sua utilização em processos de pesquisa-ação, significa compreender por empatia e estabelecer uma relação de confiança com o grupo de pesquisa. Essa escuta exige uma sensibilidade maior

em relação ao outro, dificilmente conseguida sem que se crie espaço para o diálogo, reflexões e (re) significações.

Portanto, existe uma intenção especial nesta pesquisa, que se traduz por meio das narrativas das professoras Anahi e Janaína, com suas memórias sobre o trabalho desenvolvido com os bebês, pelas experiências e vivências que ambas possuem. Dessa forma, Malaguzzi (1999) nos fala que nas relações com as crianças, a imagem sobre elas perpassa e envolve a prática e os princípios educativos, ou seja, a prática educativa se faz nessa interlocução dos sujeitos e seus pares, e nela reside os princípios éticos, estéticos e políticos. Assim, a partir de Malaguzzi, antes de mais nada, é necessário entendermos, então, as experiências cotidianas dessas professoras, através de suas narrativas, práticas e imagens sobre esse processo com os bebês ribeirinhos.

### 3.2 A pesquisa: o espelho e as ondas das águas da vida

Esse rio é minha rua,  
Minha e tua mururé,  
Piso no peito da lua,  
Deito no chão da maré.  
(Paulo André Barata)

Figura 1 - Águas do Rio Pará.



Fonte: Acervo da pesquisadora (2019).

A partir da imagem tão esplendorosa e cativante sobre as águas do rio Pará, e fazendo alusão a isso a partir da composição esse “rio” em que Paulo André Barata retrata, deslumbra os aspectos da nossa metodologia e os muitos caminhos e possibilidades que tomamos. Em relação a este caminho metodológico, Minayo (2001) define de forma abrangente e concomitante:

a) como a discussão epistemológica sobre o “caminho do pensamento” que o tema ou o objeto de investigação requer; b) como a apresentação adequada e justificada dos métodos, técnicas e dos instrumentos operativos que devem ser utilizados para as buscas relativas às indagações da investigação; c) e como a “criatividade do pesquisador”, ou seja, a sua marca pessoal e específica na forma de articular teoria, métodos, achados experimentais, observacionais ou de qualquer outro tipo específico de resposta às indagações específicas. MINAYO (2001, p. 44).

Neste sentido, ponderamos que a pesquisa é algo pessoal e que o pesquisador deve traçar seus próprios caminhos, criatividade e criar sua identidade em todo esse processo metodológico, levando em considerações inúmeros fatores, reflexões e possibilidades. Assim,

Minayo e Minayo-Gómez (2003) nos falam três considerações importantes a esse respeito: 1) Não há nenhum método melhor do que o outro, o método, “caminho do pensamento”, ou seja, o bom método será sempre aquele capaz de conduzir o investigador a alcançar as respostas para suas perguntas, ou dizendo de outra forma, a desenvolver seu objeto, explicá-lo ou compreendê-lo, dependendo de sua proposta (adequação do método ao problema de pesquisa); 2) Os números (uma das formas explicativas da realidade) são uma linguagem, assim como as categorias empíricas na abordagem qualitativa o são e cada abordagem pode ter seu espaço específico e adequado; 3) Entendendo que a questão central da cientificidade de cada uma delas é de outra ordem [...] a qualidade, tanto quantitativa quanto qualitativa depende da pertinência, relevância e uso adequado de todos os instrumentos. MINAYO e MINAYO-GÓMES (2003, p.118)

Refletindo sobre o método de pesquisa qualitativa e a especificação de hipótese, Clandinin e Connelly (2011) afirmam que isso não funciona de forma tão rígida na pesquisa narrativa, pois os questionamentos são substituídos e os propósitos mudam no desenrolar da pesquisa. Uma pesquisa narrativa tem sempre objetivo e foco, embora estes possam mudar durante o trabalho, pois os participantes podem contribuir para apontar novos caminhos.

Quando uma pessoa relata os fatos vividos por si, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe novos significados, o que faz da narrativa não uma verdade literal dos fatos, mas a representação que deles faz o sujeito que, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade (CUNHA, 1997, p.79). E a partir das histórias, dos relatos, dos depoimentos, eu, como pesquisadora/narradora desta grande narrativa que tem como sujeitos as professoras de bebês ribeirinhos, resignificamos também as nossas experiências.





saúde, escolas estaduais e municipais, e linhas de transportes fluviais diárias, embora em horários restritos, o que, de algum modo, cerceia o direito de ir-e-vir da população.

Na imagem a seguir (Figura 3) notamos que o acesso à ilha de Cotijuba é possível por meio de embarcações que saem do trapiche de Icoaraci, e assim permitindo a mobilidade da população local, além da visitação de turistas.

Figura 3 - Trapiche de Icoaraci.



Fonte: Acervo da pesquisadora (2019)

O turismo na ilha é bastante desenvolvido, e Cotijuba recebe muitos visitantes na época de veraneio. Além de ter um passado histórico peculiar, possui muitas praias com infraestrutura incipiente, mas que vêm se desenvolvendo e contribuindo para a economia da ilha. A integração de Cotijuba com a cidade de Belém iniciou-se por volta de 1784, quando ainda era uma propriedade particular, com a comercialização de arroz beneficiado no Engenho Fazendinha, localizado às margens do Furo do Mamão. Após a desativação do moinho, famílias tipicamente caboclas continuaram no local, sobrevivendo do extrativismo (SILVA, 2003). De propriedade particular, a ilha passou a servir ao Estado, pois sua posição geograficamente estratégica teve finalidade militar durante o período da Cabanagem em 1835, quando as forças monarquistas basearam seus postos de comando e retomaram a cidade a partir do arquipélago (RELATÓRIO MEGAM, 2004).

Na chegada da ilha, veem-se as ruínas do educandário e do reformatório, que foram importantes para a ocupação da Ilha de Cotijuba, e são patrimônios históricos de nosso estado.

Figura 4 - Ruínas dos prédios históricos da ilha de Cotijuba.



Fonte: Acervo da pesquisadora (2019)

É uma ilha que possui ruas de piçarras e bloquetes por onde transitam as charretes puxadas por cavalos que levam as pessoas para as praias e para os locais mais próximos do trapiche (pequeno porto de embarque/desembarque das pessoas dos barcos e navios que chegam à ilha). Como a ilha é grande, medindo uma superfície de 60 Km<sup>2</sup>, o acesso aos locais mais distantes da orla onde aportam os barcos, é realizado pelos “bondinhos” (veículos motorizados, com um trator atrelado a vagões com bancos de ferro) e mais recentemente por motocicletas, conforme a figura abaixo

Figura 5 - Meios de transportes para locomoção (bondinhos).



Fonte: Acervo da pesquisadora (2019)

Na Ilha de Cotijuba há escolas mantidas pelos sistemas municipal e estadual de educação, sendo uma escola estadual sede, e mais dois anexos estaduais; e três anexos da escola municipal. Somente a escola estadual sede possui todos os níveis de ensino, exceto a educação infantil. A escola que atende em tempo integral oferece somente a modalidade da educação

infantil, isto desde 2016, com a sua criação, sendo uma EMEI intitulada com o próprio nome da ilha e tendo como mantenedora também o município de Belém, conforme a figura abaixo.

Figura 6 - Escola Municipal de Educação Infantil Cotijuba.



Fonte: Acervo da pesquisadora (2019)

Trata-se da EMEI Cotijuba, uma escola ribeirinha onde muitas histórias são feitas e construídas. Histórias de muitos personagens. E apesar de pertencerem a uma região geográfica aparentemente próxima, encontram-se distantes em função do meio de deslocamento para se chegar até ali, isto é, o meio fluvial. Mostramos brevemente ao longo desses últimos parágrafos os aspectos geográficos e particularidades da ilha de Cotijuba, localizando nela a EMEI lócus da pesquisa.

### 3.3 As origens de uma história: um lugar chamado EMEI cotijuba

Eu gosto é de capoeira,  
Do meu chalé de madeira  
Feito na beira do rio.

(Cardoso e Moraes, poetas paraenses).

Em alusão à poesia de Cardoso e Moraes (1972), em que tudo acontece e vem da beira do rio, reportamo-nos a essa escola de educação infantil tão peculiar e singular que é a EMEI Cotijuba. A imagem nos deixa perceber o quão a natureza faz parte do lugar. E assim, no início da trajetória do estudo, ao embarcar rumo à ilha de Cotijuba, mais especificamente à EMEI, na bagagem levamos a ideia e as expectativas que foram se desenrolando e tendo outros caminhos, principalmente ao término da pesquisa exploratória em que ficamos neste processo em torno de sessenta dias, indo três vezes por semana.

Figura 7 - Salas de aula da EMEI Cotijuba.



Fonte: Acervo da pesquisadora (2019)

Durante a pesquisa exploratória, deparamo-nos com o fato de que os sujeitos que tinham nos despertado para o estudo não estavam mais desenvolvendo as suas atividades funcionais no local, devido ao término do contrato trabalhista. Após reflexões coletivas com a nossa orientadora e também com os professores que fizeram parte da banca de pré-qualificação, decidimos manter o olhar da pesquisa voltado para as professoras que acompanhamos no período dos primeiros contatos no espaço educativo, além dos momentos de assessoramento pedagógico enquanto técnica pedagógica da COEI. Assim, fizemos a opção pela pesquisa narrativa, que nos levou aos caminhos de vida e histórias dessas professoras do berçário.

A pesquisa exploratória é utilizada no intuito de proporcionar uma visão geral acerca de determinados fatos, preocupando-se em evidenciar “padrões, ideias ou hipóteses, em vez de testar ou confirmar uma hipótese” (COLLIS; HUSSEY, 2005, p. 24). Nesse sentido, ela revelou-se de extrema importância para os procedimentos metodológicos da pesquisa, possibilitando maior direcionamento e escolhas. Para tanto, é necessário, então, caracterizar esses contextos tão singulares onde ocorreu a investigação, no caso a Escola Municipal de Educação Infantil Cotijuba, compondo um dos espaços educativos da rede municipal de ensino de Belém (RMB).

A escola tem como entidade mantenedora a Secretaria Municipal de Educação e Cultura-SEMEC, não recebendo recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), o que dificulta a aquisição de novos acervos. Contudo, a escola está em processo de regularização para que no futuro possa vir a ter direito junto aos programas federais e assim ampliar seu material didático e pedagógico que são utilizados pelos educadores, visando ao

desenvolvimento integral das crianças. Desse modo, podemos destacar os recursos didáticos recebidos: livros de literatura infantil variados, incluindo livros de pano para serem utilizados com bebês, fantoches, materiais diversos, como folhas A4, hidrocor, lápis de cor, tesouras, massinha de modelar, dentre outros.

A EMEI Cotijuba encontra-se localizada na Rua Tom Jobim, 40, no Centro. O prédio é alugado e teve as devidas adaptações para o seu funcionamento a partir de julho de 2016, período em que se iniciaram as atividades com a oferta de colônia de férias.

Na imagem, observamos que o espaço educativo está localizado em uma comunidade rural. O bairro fica a aproximadamente duas horas da cidade de Belém. Essa distância dificulta ou torna-se um entrave para que haja um interesse maior dos profissionais oriundos de outros bairros da cidade em desenvolver um trabalho nessa instituição.

Figura 8 - Área externa da EMEI Cotijuba.



Fonte: Acervo da pesquisadora (2019)

No muro interno da EMEI há uma pintura realizada pela comunidade escolar que faz alusão ao projeto “Direito de ser criança e adolescente”, em que ocorreu o envolvimento das crianças, famílias, professores e da comunidade escolar em geral. O projeto contou com ações e atividades sobre o enfrentamento à exploração sexual de crianças e adolescentes, durante todo o ano escolar, com maior vislumbre em meados do mês de maio, fazendo parte do projeto nacional “Faça Bonito”.

Figura 9 - Muro interno da EMEI Cotijuba.



Fonte: Acervo da pesquisadora (2019)

A instituição atende crianças entre 1 ano e 11 meses a 5 anos, utilizando duas salas independentes. O primeiro bloco atende ao **berçário I** (8 a 9 crianças por professor, no caso de crianças até 1 ano), **berçário II** (8 a 9 crianças por professor, no caso de crianças até 2 anos), **maternal I** (12 a 14 crianças por professor, no caso de crianças de 2 anos), tais salas medem 50m<sup>2</sup> cada uma, e conta com banheiro para os funcionários, banheiro infantil, cozinha e refeitório. O segundo bloco atende à **sala do maternal II** (12 a 14 crianças por professor, no caso de crianças de 3 anos) com o tamanho de 25m<sup>2</sup>, à **secretaria** (25m<sup>2</sup>), ao **jardim I** (24 a 28 crianças por professor, no caso de crianças de 4 anos) e **jardim II** (24 a 28 crianças por professor, no caso de crianças de 5 anos), ambas as salas medem 25m<sup>2</sup>. a EMEI possui banheiro para funcionários e banheiro infantil; e ainda há uma **sala** que funciona como suporte pedagógico (sala de recursos), situada nas dependências. A oferta da educação infantil na instituição acontece em tempo integral em todas as turmas. A quantidade de crianças, com as respectivas idades por turma são feitas atendendo as recomendações da Resolução nº 29, art. 14, de 1º de fevereiro de 2017, do Conselho Municipal de Belém,

Como podemos notar na imagem, há ainda um espaço comum para brincadeiras e recreação: a área do parquinho.

Figura 10 - Área do parquinho da EMEI Cotijuba.



Fonte: Acervo da pesquisadora (2019)

Quadro 3 - Quadro demonstrativo dos anos de 2016 e 2017 da creche e pré-escolar:

<b>Turmas</b>	<b>Quantidade de Alunos Atendidos</b>
Berçário II	18
Maternal I	25
Maternal II A	25
Maternal II B	25
Jardim I A	25
Jardim I B	25
Jardim II	25
<b>TOTAL:</b>	<b>168</b>

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Belém (2016/2017).

Para o atendimento dessas crianças, o quadro funcional da escola conta com, aproximadamente, trinta profissionais entre professores, gestor, coordenador e serviços de apoio, conforme quadro abaixo.

Quadro 4 - Quadro funcional da EMEI Cotijuba.

<b>Gestor</b>	<b>Coordenador</b>	<b>Professores</b>	<b>Auxiliar de Serviços Gerais</b>	<b>Merendeira</b>
1	1	17	5	5
<b>TOTAL: 29</b>				

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Belém



Na comunidade, a principal fonte de renda são a agricultura e a pesca, de forma que a maioria das crianças atendidas na instituição seja oriunda de famílias de agricultores, extrativistas e pescadores. A figura abaixo revela essa característica.

Figura 11- Momento de pesca familiar



Fonte: Acervo cedido pela EMEI Cotijuba.

Apesar de a agricultura, a pesca e o extrativismo serem o carro-chefe da economia local, outra atividade que vem aos poucos crescendo na comunidade é o turismo, que tem como sua principal referência as praias mais frequentadas pelos visitantes, em especial a Praia do Farol, a Praia da Saudade e a Praia Vai Quem Quer, entre outras. Isso vem possibilitando, ainda que gradualmente, o crescimento de outros setores da economia local, como o comércio e o artesanato, que se constituem em fontes de renda a mais para os moradores locais.

Figura 12 - Praia do Farol.



Fonte: Acervo da pesquisadora (2019)

A região, por ser uma ilha, disponibiliza vasta área verde com riquíssimas fauna e flora das mais diversas espécies, possibilitando um trabalho pedagógico a partir das vivências/experiências das crianças, que possuem esse contato direto com a natureza. Essas

experiências podem ser trabalhadas em sala de aula, o que acaba sendo um grande aliado no aprendizado.

A EMEI Cotijuba é a única que atende à comunidade local com a modalidade creche, por isso o atendimento destina-se a atender, além do público local da Ilha de Cotijuba, às comunidades adjacentes, como a Ilha de Paquetá, a Ilha de Jutuba, a Ilha de Urubuoca, a Ilha Nova e a Ilha Longa.

As crianças atendidas na instituição são filhas e filhos de agricultores, pescadores e extrativistas, empregadas domésticas, professores da educação básica, funcionários públicos, desempregados e autônomos (diaristas), a maioria em situação socioeconômica de pobreza.

A EMEI Cotijuba foi um lugar que nos marcou e nos fez repensar a escola da infância, principalmente no que tange à singularidade da educação de bebês ribeirinhos. São inúmeras e ricas as possibilidades existentes nesse lugar cercado de identidades próprias oriundas da natureza amazônica.

### 3.4 Sujeitos da pesquisa

O saber a gente aprende  
com os mestres e os livros.  
A sabedoria se aprende é,  
com a vida e com os  
humildes  
(Cora Coralina)

Seguindo o pensamento de Coralina (2012) pudemos compreender a partir das narrativas das professoras do berçário da EMEI Cotijuba, que foram os nossos sujeitos da pesquisa, que o saber se faz na partilha e no cotidiano com os bebês, nos momentos de brincadeiras, nos projetos pedagógicos, na rotina e nas experiências. A seguir, vamos falar sobre esses sujeitos, contando um pouco de suas trajetórias de vida.

A Figura 13 foi registrada durante o tempo em que as professoras estavam em atividades na EMEI e revela um momento em que a professora Anahi <sup>1</sup>brinca com os demais professores

---

<sup>1</sup> Com fins de enriquecimento do estudo, ambos os sujeitos da pesquisa autorizaram a inserção de imagens em que aparecem.

e crianças no espaço comum de recreação da instituição, sendo uma das atividades realizadas do projeto de acolhida “ Infância Feliz: acolher brincando com saberes e sabores nas férias”.

Figura 13 - Momento de recreação com as professoras e crianças.



Fonte: Acervo cedido pelas professoras Anahi e Janaína

#### a) As professoras

Trabalhamos com a biografia, as histórias e os relatos narrados das professoras que atuaram no berçário no período de 2016 a 2017 na EMEI Cotijuba. Após nosso primeiro contato, dialogamos sobre o nosso objeto de estudo, e elas aceitaram ser os sujeitos desta pesquisa, inclusive assinando e devolvendo o termo de consentimento livre e esclarecido que enviamos.

Os sujeitos desta pesquisa são duas professoras que na época trabalhavam na unidade educativa como prestadoras de serviço na turma do berçário I. O berçário I funciona em tempo integral, no horário das 7h30 as 17h30. As professoras cumpriam uma carga horária de 6 horas diárias e 150 horas mensais. Atribuiremos a elas nomes fictícios, para a preservação do anonimato de suas identidades, por questões éticas e de cordialidade que devem existir entre pesquisador e os sujeitos participantes de suas pesquisas. Em relação à integridade das professoras, optamos por nomes indígenas amazônicos em alusão ao movimento da própria especificidade local, ribeirinha, da natureza, e iremos chamá-las de Anahi<sup>2</sup> e Janaína<sup>3</sup>.

Anahi ingressou na Universidade do Estado do Pará (UEPA) em 2013, onde começou a trabalhar com questões relacionadas à pesca artesanal. O tema, apesar de diferenciado do

---

<sup>2</sup> Significa “Aquele que tem a voz doce”.

<sup>3</sup> Significa “Protetora do lar, deusa do mar, rainha do mar”.

cotidiano acadêmico de quem trabalha com educação, volta o seu foco de investigação para a relação entre a natureza, cultura e experiências de trabalho.

No contexto acadêmico, participou do Grupo de Pesquisa em Educação e Meio Ambiente (GRUPEMA) que, segundo Silva (2017), foi institucionalizado em 2002 na UEPA, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) e certificado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

A participação no GRUPEMA lhe deu a oportunidade de acompanhar vários debates e exposições de resultados de pesquisas, o que contribuiu para alargar sua compreensão, de forma mais aprofundada, sobre a realidade amazônica. Realidade essa que enfrenta crescentes desafios, por tratar-se de um espaço cuja matriz de biosociodiversidade lhe dá o formato territorial e informa o contexto das relações das sociedades humanas e da natureza.

Como integrante desse grupo de pesquisa, concorreu e foi aprovada como bolsista de iniciação científica – UEPA/CNPq - no subprojeto: “Interfaces entre saberes culturais, sustentabilidade e desenvolvimento em Vigia”, inserido no movimento de construção de “Cartografias de saberes”, orientado pela docente Maria das Graças da Silva, da linha “Saberes culturais e educação na Amazônia”, do programa de pós-graduação – mestrado em educação da UEPA. Naquela oportunidade teve empatia com o trabalho referente à pesca artesanal como uma temática fundamental do processo de aprendizagem, envolvendo a relação sociedade e natureza.

Assim, a partir do interesse por estudos voltados ao município de Vigia, seu comprometimento com as ações no grupo de pesquisa foram crescendo até que se engajou como voluntária/bolsista no programa institucional de bolsa de iniciação à docência (PIBID/UEPA), no subprojeto “Práticas socioeducativas no campo ambiental: formação docente e discente da educação básica como agentes de mediação entre a escola e a universidade”.

Quanto à sua experiência profissional, ainda no período de sua graduação foi monitora de uma criança com deficiência na Escola Adventista Grão-Pará. Já formada, passou por processo seletivo de currículo e entrevista, sendo aprovada para iniciar as atividades na EMEI Cotijuba, em 2016, na turma do berçário.

Na EMEI Cotijuba trabalhou com questões relacionadas à natureza e cultura, voltadas à linguagem da natureza e sociedade, compreendendo a importância em desenvolver um trabalho

na educação infantil com a educação ambiental, tendo o cuidar e educar como os eixos centrais desse trabalho alinhado às interações e brincadeiras.

Desde 2018 trabalha como técnica pedagógica no Instituto de Desenvolvimento Florestal e da Biodiversidade do Estado do Pará/Ideflor-bio, ingressando via concurso público.

A segunda professora sujeito da pesquisa, identificada como Janaína, é descendente de japoneses e moradora de uma colônia de descendentes de orientais no Pará, localizada no município de Acará. A seguir, vamos discorrer, de forma breve, sobre o seu percurso acadêmico.

Em relação à sua trajetória acadêmica, inicialmente cursou Pedagogia em uma universidade privada que, próximo ao período em que concluiria o curso, abriu falência, ocasionando-lhe imensa frustração. Desse modo, em busca de solucionar o ocorrido, prestou o vestibular para Pedagogia na Universidade do Estado do Pará (UEPA), instituição pública, no polo do município de Moju-Pará, porém não conseguindo a aprovação. Contudo, depois foi convocada em uma segunda chamada da universidade, quando pôde iniciar seus estudos. Após a conclusão do curso de Pedagogia, deu continuidade à sua formação, cursando especialização em Psicopedagogia, no Instituto de Educação e Cultura do Pará (IEPA).

Quanto à sua trajetória profissional, iniciou em 2014 como professora-cuidadora<sup>4</sup>. No ano de 2015 atuou como professora numa escola privada, em turma de educação infantil, no maternal II. No ano seguinte, através de processo seletivo, via contrato, foi atuar na EMEI Cotijuba com a turma do berçário.

Desde o ano de 2018 trabalha como prestadora de serviço, contratada pela prefeitura de Moju-Pará, na turma do 5º ano do ensino fundamental. É importante ressaltar que a sua última experiência com a educação infantil foi na EMEI Cotijuba, permanecendo lá até o ano de 2017.

Avaliamos o quanto foi importante recuperar a trajetória acadêmica e profissional das professoras-sujeitos da pesquisa, pois ela nos apontou algumas pistas para melhor compreensão do seu fazer docente com bebês, no que se refere às experiências com crianças pequenas, ou seja, educação infantil. Na quarta seção deste trabalho aprofundaremos e traremos outras especificidades da atuação da docência com bebês na EMEI Cotijuba.

---

<sup>4</sup> Professor-cuidador e professor auxiliar são nomenclaturas usadas em muitas instituições de ensino e estão relacionadas ao auxílio que ele presta aos alunos.

A seguir vamos falar brevemente sobre a abordagem da pesquisa narrativa e algumas descobertas e singularidades desse percurso investigativo.

### **3.5 Uma breve abordagem sobre a pesquisa narrativa**

Como já mencionei ao longo desse estudo, a pesquisa narrativa me fez retornar principalmente às memórias da minha infância e adolescência, nas escritas dos meus diários e me recordei também da minha coleção dos papéis de cartas, em que também adorava registrar palavras, versos ou desenhos, fatos relevantes de minha vida. E só tive a noção de que esses momentos das histórias de minha vida se tratavam de narrativas após começar a entender os enlaces da pesquisa narrativa. Face a este desejo de alcançar o objetivo da pesquisa, a partir das narrativas e memórias, a pesquisa narrativa é de suma importância em nosso caminho metodológico, nesta investigação e troca entre os sujeitos e o pesquisador.

Iremos agora nos deter em explicar de maneira sucinta o objetivo, algumas concepções e os princípios estudados desse tipo de pesquisa. O objetivo da investigação é interpretar e analisar os discursos narrativos das professoras de bebês a partir da escuta de suas experiências cotidianas na EMEI Cotijuba. As reflexões da pesquisa se desenvolvem a partir da seguinte indagação o que é uma pesquisa narrativa?. Os autores compreendem o estudo da narrativa como a metáfora do mapa, que tem como ponto de partida a experiência. Clandinin e Connelly (2006) ponderam que as experiências são as histórias nas quais as pessoas vivem (CLANDININ; CONNELLY, 2006, p.18) enquanto que, para Larossa (2011) a experiência é o que passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece [...] Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara (JORGE LARROSA BONDIA, 2002, p.18). Nesse sentido, apoiados também nas ideias de experiência de Dewey, que é contínua (cada uma nova experiência pressupõe uma próxima) e interativa (a experiência é tanto individual como social), e na compreensão que têm sobre o pensamento e as experiências serem vividos narrativamente, os autores desenvolvem a concepção da metáfora tridimensional da Pesquisa Narrativa.

Nessa metáfora, a temporalidade é uma dimensão, o individual e o social compõem uma segunda dimensão, e o lugar é considerado uma terceira dimensão. Para os autores, na concepção da Pesquisa Narrativa, os pesquisadores narrativos sempre se deslocam nesse espaço.

Falando brevemente sobre como se iniciou essa discussão acerca da pesquisa narrativa e esse interesse acadêmico no campo educacional, a mesma surgiu de um movimento iniciado

a partir do ano de 1984 com a publicação do livro *O professor é uma pessoa*, de Ada Abraham. Segundo Nóvoa (1992), emerge nesse período um interesse dos pesquisadores pela vida, carreira, percurso profissional, biografia e autobiografia pessoal dos professores.

Desta forma, entendemos que esse novo método adotado nas pesquisas em educação coloca em evidência a voz do sujeito participante das investigações, opondo-se à visão dicotômica dos métodos convencionais de pesquisas entre investigador e investigado. Assim,

a virada da narrativa foca a experiência do sujeito, abrindo espaço para a expressão de sua subjetividade, pois este foi um aspecto que “aos olhos” dos pesquisadores se mostrou esquecido ou mesmo relegado nos tratamentos anteriores, e que por isso passou a se mostrar promissor para realimentar novos desenvolvimentos teóricos na área (BUENO, 2002, p. 13).

Para Clandinin e Connelly (2011), a virada para a narrativa surge como um caminho alternativo em que pesquisadores e participantes possam viver um relacionamento saudável e produtivo, pois, para os autores, a vida é preenchida de fragmentos narrativos, alocados em momentos do tempo e do espaço, e em termos de continuidade e descontinuidade. Nesse sentido, a experiência ganha um lugar de destaque pois, conforme os autores supracitados, Educação e Estudos em educação são formas de experiência, e a narrativa seria o melhor modo de representar e entender a experiência.

Para que haja a produção e comunicação dos significados e saberes ligados à experiência necessária deve existir uma colaboração entre os participantes da investigação. Nesse sentido, a Pesquisa Narrativa também é um processo de colaboração, pois tanto as histórias contadas pelos participantes como pelos pesquisadores podem ser histórias de empoderamento. Essas histórias podem conduzir os participantes a (re) significarem a produção de sentidos produzidas pelas narrativas e (re) significarem a própria experiência, como pondera Moraes (2000),

A narrativa não é um simples narrar de acontecimentos. É partilhar histórias de vida que permitam a quem conta a sua história, refletir e avaliar um percurso compreendendo o sentido do mesmo entendendo as nuances desse caminho percorrido e reaprendendo com ele. E a quem ouve (ou lê) a narrativa permite perceber que a sua história se entrecruza de alguma forma (ou em algum sentido/lugar) com aquela narrada (e/ou com outras); além disso abre a possibilidade de aprender com as experiências que constituem não somente uma história, mas o cruzamento de umas com as outras (MORAES, 2000, p. 81).

O uso da narrativa contribui para uma tomada reflexiva dos sujeitos que estão inseridos no contexto e na cultura escolar, portanto, ao expressar a subjetividade em forma de narrativa,

ou seja, ao compartilhar suas histórias de vida “permite a quem conta a sua história, refletir e avaliar um percurso compreendendo o sentido do mesmo, entendendo as nuances desse caminho percorrido e reaprendendo com ele” (MORAES, 2000, p. 83).

Referente ao apresentado, reiteramos o pensamento de Kramer (1996), sobre o resgate e compreensão do vivido, quando a autora afirma que “resgatar a história das pessoas significa vê-las reconstituírem-se enquanto sujeitos e reconstituir também sua cultura, seu tempo, sua história [...]” (KRAMER, 1996, p. 23).

Implica, porém, compreendermos que a imaginação se apoia na experiência, e está se apoia nas histórias de vida, no cotidiano. Mas, além disso, na própria imaginação e realidade se vinculam, ainda, pela relação emocional que se interligam, pois sempre as imagens se combinam em um conjunto de trocas, descobertas, interações e partilhas.

### **3.6 Procedimento e desenvolvimento da pesquisa: em busca do remo**

Nossa investigação se fez por meio da pesquisa narrativa, gerando uma dissertação construída por múltiplas vozes, já que, sem dúvida, é uma história construída e criada a partir de nossa vida, da vida das professoras e dos bebês, por meio de memórias que dizem respeito a suas experiências e vida profissional, deixando emergir suas práticas pedagógicas em relação àquele espaço educativo e principalmente aos bebês.

Nesse processo, como já foi citado inicialmente, utilizamos a pesquisa exploratória para direcionar os caminhos a serem percorridos no estudo. Contudo, detalharemos ainda alguns pontos de como se deu essa pesquisa exploratória, os instrumentos que usamos, e a opção pela pesquisa narrativa, inclusive na coleta e análise dos dados da pesquisa.

Seguindo os passos da pesquisa exploratória, como já relatado ao longo desta seção, fomos na EMEI Cotijuba em um período regular de sessenta dias do ano de 2018, sendo três vezes na semana, fazendo alternância dos dias. Nesse período, acompanhamos o processo educativo e a rotina dos bebês nas atividades, ações pedagógicas, momentos da hora pedagógica e formação em contexto das professoras para que pudéssemos ter um olhar integral de todo esse processo. Sempre houve grande disponibilidade por parte de todos os profissionais, das crianças e da comunidade escolar em geral para colaborar com a pesquisa. Porém, chegando lá nos deparamos com outra realidade e grupo de professores que ainda estavam tentando compreender a proposta pedagógica da EI da RMB, e principalmente o movimento e



singularidade dos bebês e da educação ribeirinha. Partindo dessas observações e reflexões fizemos a opção em continuar com os sujeitos que conhecemos e tivemos contato em 2016, principalmente pelo trabalho que essas professoras desenvolviam com os bebês, e assim seguimos neste caminho e escolhemos utilizar a pesquisa narrativa, trazendo as narrativas dessas professoras diante das suas práticas educativas no berçário.

Após a pesquisa exploratória e nossa opção pela pesquisa narrativa, nos encontros com as professoras utilizamos, como um dos instrumentos, a entrevista semiestruturada. Essa técnica, de acordo com Minayo (2008), distingue-se por ter um grau de profundidade bem mais amplo em relação ao questionário, dando mais liberdade ao entrevistador e entrevistado com maior profundidade em relação à discussão sobre os temas abordados. Também nos apropriamos das narrativas por meio de histórias e relatos das professoras do berçário, a partir da escuta sensível. “A escuta sensível é o modo de tomar consciência e de interferir próprio do pesquisador ou educador que adote essa lógica de abordagem transversal” (BARBIER, 1998, p. 172).

Fizemos também o perfil biográfico dessas professoras. Josso (2007) ressalta que

[...] o trabalho de pesquisa a partir da narração das histórias de vida ou, melhor dizendo, de histórias centradas na formação, efetuado na perspectiva de evidenciar e questionar as heranças, a continuidade e a ruptura, os projetos de vida, os múltiplos recursos ligados às aquisições de experiência, etc., esse trabalho de reflexão a partir narrativa da formação de si (pensando, sensibilizando-se, imaginando, emocionando-se, apreciando, amando) permite estabelecer a medida das mudanças sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social (JOSSO, 2007, p. 414).

Esse perfil das professoras foi possível a partir das entrevistas e dos diálogos que tivemos em cinco encontros para escutarmos essas narrativas, além também da coleta de algumas documentações pedagógicas cedidas do acervo das professoras, sendo que esses momentos foram primordiais para as demais etapas metodológicas da pesquisa, principalmente na coleta e análise dos dados.

Em se tratando de pesquisa narrativa, essa análise dos dados ocorreu pela análise textual discursiva, sobre isso Moraes e Galiazzi (2016) ressaltam que é entendida como um processo que se inicia com uma unitarização em que os textos são separados em unidades de significado para posterior compreensão e interpretação do pesquisador. Essas unidades por si mesmas podem gerar outros conjuntos de unidades oriundas da interlocução empírica, da interlocução

teórica e das interpretações feitas pelo pesquisador. Nesse movimento de interpretação do significado atribuído pelo autor faz-se o exercício da escrita a partir da apropriação das palavras de outras vozes para entender melhor o texto.

Sobre isso focamos na compreensão dessas vozes das professoras de bebês ribeirinhos, inclusive daí ocorrerá a unitarização que precisa ser feita com intensidade e profundidade de maneira interpretativa por parte do pesquisador. Depois, ocorre a articulação de significados semelhantes em um processo denominado de categorização. “Nesse processo reúnem-se as unidades de significado semelhantes, podendo gerar vários níveis de categorias de análises” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 175).

Nessa linha de pensamento, a análise textual discursiva tem no exercício da escrita seu fundamento enquanto ferramenta mediadora na produção de significados, interpretações e reflexões, e por isso a análise se desloca do lugar empírico para a abstração teórica, que só pode ser alcançada quando fazemos um movimento intenso de interpretação, produção de argumentos e escuta dessas vozes dos sujeitos envolvidos na pesquisa, e assim em todo esse movimento da pesquisa sobre as narrativas de professoras e as suas práticas educativas no berçário da EMEI Cotijuba estaremos constantemente na (re)construção de caminhos.

Na próxima seção abordaremos as seguintes propostas pedagógicas da rede municipal de ensino Belém para a educação infantil: antecedentes históricos; alguns elementos para debate; o planejamento e o movimento do currículo no berçário na EMEI Cotijuba; mergulho nas memórias: narrativas de experiências cotidianas com bebês; a pesquisa e o diálogo com as professoras; o que fazemos no berçário: as professoras interrogam o currículo. Na abordagem desse último item fizemos a discussão sobre a acolhida, a rotina, a brincadeira, o espaço e as linguagens infantis, terminando com a análise e interpretação dos resultados da coleta de dados, além das considerações finais.

## **4 A PROPOSTA PEDAGÓGICA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BELÉM PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

Nesta seção iremos nos reportar a historicidade da proposta pedagógica da rede municipal de ensino de Belém para a educação infantil, além da sua organização curricular por meio dos projetos e o foco nas linguagens infantis. Nesse sentido, abordaremos como o currículo se materializa e de que forma é referendado o protagonismo infantil, considerando a participação das crianças, mas também da ação pedagógica de possibilitar uma experiência de infância plena, integral e diversificada, com a intencionalidade de favorecer experiências lúdicas e as diversas linguagens infantis, desse modo favorecendo a construção de narrativas que possam proporcionar sentido às aprendizagens.

Assim, essa criança como protagonista no processo educativo e na partilha dessas aprendizagens com os seus pares.

### **4.1 A proposta pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Belém: antecedentes históricos**

Após um intenso movimento de lutas de grupos feministas, a educação infantil constituiu-se em direito social, uma política pública educativa. De modo diferente do ensino fundamental, a educação infantil teve um percurso peculiar, isso porque vem a partir de ações prioritariamente assistencialistas e que ao longo das últimas décadas consolidaram com ações e políticas educacionais para a primeira infância. Desse modo, discutir a educação infantil como direito de crianças e suas famílias é considerar todas as lutas, tanto na dimensão ideológica quanto na dimensão econômica e social. É trazer para o debate as “disputas e discussões referentes ao papel da mulher e da família, a divisão sexual do trabalho, a igualdade de direitos entre homens e mulheres e o direito das crianças” (SCHIFINO, 2015, 88).

No campo dos movimentos sociais, a luta pelo direito às creches é bandeira das mães trabalhadoras de fábricas, que colocaram o atendimento às crianças pequenas no campo dos direitos trabalhistas, e das feministas que defendiam ser fundamental desnaturalizar a maternidade e a concepção de que “o destino para as mulheres é o de serem cuidadoras de família” (TELES, 2015, p.58). Ou seja, a educação das crianças em instituições precisa ser organizada não para o individualismo, conformismo e submissão; ao contrário, necessitamos superar a “dupla alienação” da infância e garantir os direitos das crianças de serem crianças (FARIA; PALHARES, 2000, p.38).

No Brasil, o atendimento às crianças de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas constitui direito assegurado pela Constituição Federal de 1988; consolidado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996 (LDB), que estabelece em seu artigo 29 a educação infantil enquanto primeira etapa da educação básica, e tem como finalidade o desenvolvimento integral das crianças até os 5 anos de idade em diversos aspectos – físico, psicológico, intelectual e social.

A partir dessas determinações, a LDB fixou as normas mínimas que assegurassem o desenvolvimento das diretrizes para a educação infantil em todo o território nacional. Nesse contexto político e educacional, alguns documentos foram aprovados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) com a intenção de orientar e fomentar o debate sobre a política curricular para a educação infantil. Entre os documentos que subsidiaram as principais mudanças ocorridas nos sistemas de ensino no país, temos o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI), aprovado em 1998, e, posteriormente, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) de 2009, como dispositivo legal.

Fez-se necessário todo esse breve histórico dos principais pontos da trajetória das conquistas da implementação da educação infantil, inclusive no campo legal com as legislações conquistadas a partir de militância nesse campo de tanta disputa que é a infância e, dentro dele, o currículo. Assim, em processo de investigação na construção de dados e informações, enveredei na busca das narrativas que se entrelaçam aos saberes e fazeres da gestão e das práticas voltadas a proposta pedagógica da rede municipal de ensino de Belém para a educação infantil.

O texto abaixo baseia-se nas informações contidas no documento das diretrizes curriculares municipais para a educação infantil de Belém, assim como também no ensaio do documento da proposta pedagógica política da educação infantil de Belém (PPP) que ainda se encontra em construção pela equipe da Coordenação de Educação Infantil de Belém (COEI).

Elegemos a década de 1970 como ponto de partida para o percurso histórico, revisitando as influências ideológicas e os investimentos nesse nível de ensino no município de Belém.

Como nos anos de 1970 não havia previsão de recursos para a pré-escola definida pela legislação vigente, o quantitativo de turmas para atender as crianças na faixa etária de 4 a 6 anos era reduzido e não contemplava a intensa demanda de crianças fora da rede oficial de ensino. Assim, a SEMEC criou em 1976 o projeto “Sítio do Pica-Pau Amarelo” que atendia cerca de 90 crianças, com idade entre 5 e 6 anos e funcionava nos meses de junho a dezembro

no espaço da Praça Batista Campos, no horário de 7h30 às 11h. O projeto contava com “parceiros que ofereciam o espaço físico para armazenar merenda, materiais permanentes e pedagógicos” (FERREIRA, 2008, p.39).

Dentre o conjunto de atividades desenvolvidas com as crianças constava as orientações de higiene, desenho livre, conversas, pintura, colagem, visitas a pontos turísticos, às instituições militares, excursões e passeios a outras praças, bem como oferta de lanche em virtude do horário de atendimento. Como foco central utilizavam o televisor como recurso pedagógico por meio do qual era exibido o Projeto Sítio do Pica-Pau Amarelo como parte da programação diária.

Em 1979, o referido projeto foi reestruturado, modificando-se em alguns aspectos, sendo ressignificado para “Projeto de Educação Pré-Escolar em Áreas Verdes” (PREARVE), tendo como objetivo educar a criança pertencente à família de nível socioeconômico desfavorecido, oferecendo situações e experiências que contribuíssem ao seu processo pedagógico formal.

O PREARVE manteve o conjunto de atividades desenvolvidas, excluindo o uso da televisão como recurso pedagógico. Entre as mudanças, destaca-se o atendimento médico às crianças, lotação de um professor por agrupamento de crianças, uma merendeira e um apoio de serviços gerais para o desenvolvimento das atividades do projeto. Nesse período, “o atendimento à Educação Pré-Escolar foi ampliado para cerca de 314 crianças, expandindo-se para outras praças” (FERREIRA, 2008, p. 42).

Ressalta-se que nesse período, além desse atendimento (em áreas verdes), a pré-escola era também ofertada em algumas escolas da rede oficial e em centros comunitários conveniados que atendiam crianças na faixa etária de 2 a 6 anos. Evidenciou-se que nessa trajetória histórica o atendimento da educação infantil ficou aquém de outros níveis e modalidades, principalmente na fase de 0 a 3 anos (creche), em virtude de seu custo real de manutenção ser mais elevado. Considera-se que a falta de atendimento dessa faixa etária deveu-se a não obrigatoriedade na forma da lei. Por essa razão, as prefeituras, diante do alto custo de manutenção desses espaços, optaram pelo investimento na rede conveniada por representar menor custo para os cofres públicos.

No ano de 1985, a SEMEC criou o “Projeto Modular Integrador de Educação e Cultura” cujo objetivo era integrar a educação aos contextos socioculturais com foco no resgate da linguagem regional e das diferentes formas de expressões artístico-culturais da região. Para a dinamização do projeto, foi criado o sistema de modulação que consistia na articulação das

escolas de comunidade<sup>5</sup>conveniadas com a Prefeitura Municipal de Belém (PMB)/SEMEC às escolas da rede oficial.

Nesta perspectiva, “em virtude das questões orçamentárias do município, o projeto atendeu 162 escolas, com 35.132 crianças na faixa etária da pré-escola à 4ª série do ensino fundamental. Na condução dos trabalhos pedagógicos atuavam 980 monitores<sup>6</sup>” (CADERNO DE CULTURA – ESTUDO 6, 1986, p. 6-10).

Em suma, para efetivação do projeto, a cidade de Belém foi dividida em áreas que foram denominadas de módulos, levando em consideração a identidade dos bairros e o enquadramento na distritalização da cidade em regionais administrativas. Assim,

cada módulo era composto por uma escola-núcleo pertencente à rede oficial e por um agrupamento de escolas de comunidade conveniadas com a PMB/SEMEC. Nessa proposta, uma das atribuições da escola-núcleo era realizar assembleias para discussão e proposições de temáticas a serem consideradas nos encontros de aperfeiçoamento dos docentes e qualificação dos leigos (monitores) (CADERNO DE CULTURA – ESTUDO 6, 1986, p. 11).

Apesar das ações da SEMEC, a oferta de vagas para a educação infantil permanecia ínfima em relação à demanda de crianças, razão pela qual a Comissão de Bairros de Belém (CBB), entidade representante das escolas comunitárias, promoveu um movimento de mobilização popular reivindicando ampliação de vagas na educação pública na cidade de Belém (OLIVEIRA, 1996).

A partir das pressões da sociedade civil, foi criada a Fundação Papa João XXIII (FUNPAPA) como política de assistência social com a função de inibir as insatisfações da população diante das contradições sociais. No entanto, as ações destinadas à primeira infância ocorreram somente no ano de 1987, com dotação orçamentária própria e a criação de quadro de pessoal para o trabalho desenvolvido com a criança (FERREIRA, 2008).

Nesse período, o atendimento às crianças de 0 a 6 anos acontecia em prédios da PMB ou em prédios cedidos pelas comunidades, sendo desenvolvidos diferentes programas que atendiam cerca de 15 mil crianças por mês, desde aquelas com o vínculo familiar preservado até as que integravam as organizações comunitárias (FUNPAPA, 1996).

---

<sup>5</sup> Escolas localizadas no entorno das escolas da rede oficial predominantemente sem articulação institucional, nascidas da necessidade de atendimento às crianças em idade escolar.

<sup>6</sup> Nessa época, a educação infantil era entendida como creche (0 a 6 anos) e não havia a obrigatoriedade de contratação de professor habilitado. Portanto, contratavam os monitores obedecendo o critério de formação em nível médio.

Na década de 90, no ano de 1997, iniciou no município de Belém o processo de transição das creches da área da assistência social para a educação<sup>7</sup> – SEMEC – que em 1998 foram integradas ao Sistema Municipal de Ensino (SME). Esse processo ocorreu em virtude das exigências da LDB n. 9.394/1996, que em seu Art. 29 estabeleceu o prazo de até 23 de dezembro de 1999 para que as creches e pré-escolas fossem integradas às SME por definir a educação infantil como primeira etapa da educação básica<sup>8</sup>.

Os preceitos legais exigiram da SEMEC nova organização, tanto no que diz respeito à estrutura quanto no que se refere ao orçamento face às demandas por ampliação do atendimento e melhoria da qualidade dos serviços oferecidos, esse contexto contribuiu para a construção de uma política municipal de educação infantil.

Nesse período, a partir das exigências da LDB n. 9.394/1996, a SEMEC assumiu alguns centros comunitários para compor sua rede, já que atendiam crianças da educação infantil e os primeiros ciclos do ensino fundamental, pois apresentavam o mínimo de infraestrutura para o funcionamento. Assim, na tentativa de redução do quantitativo da rede privada, esses espaços foram integrados à rede oficial, sendo denominados “anexos”<sup>9</sup> e ficando vinculados à uma escola-sede.

No período de 1997 a 2000, a prefeitura de Belém viveu um tempo singular na história, a cidade de Belém foi marcada por um movimento de transformação em diversas instâncias, tanto na esfera política quanto no caso social, cultural e educacional. No campo educacional, impulsionada pelas exigências legais, a SEMEC implementou a proposta da Escola Cabana<sup>10</sup>, e dentro dela a organização pedagógica a ser desenvolvida na educação infantil.

Nessa proposta curricular a criança era concebida como sujeito de direitos, devendo ser respeitada nas suas necessidades de brincar e de expressar-se livremente. Nesse movimento, o desafio da SEMEC era ter uma visão do cuidar e educar por meio de um trabalho ancorado no

---

<sup>7</sup> Por força da LDB/1996 que definiu a educação infantil como primeira etapa da educação básica, exigindo, como formação mínima para a atuação docente, o nível médio com magistério, impactando na remuneração desse profissional.

<sup>8</sup> A educação infantil passa a compor obrigatoriamente a primeira etapa da educação básica.

<sup>9</sup> Em 2006 os anexos foram denominados Unidades Pedagógicas (UP), os quais passaram a ter um coordenador pedagógico para responder pelas demandas administrativas e pedagógicas, permanecendo vinculados a uma escola-sede.

<sup>10</sup> A opção metodológica da proposta Cabana propõe uma organização de currículo que redimensiona a concepção de educação infantil a partir de sua trajetória histórica e social, buscando uma transformação nas práticas pedagógicas.

resgate da cultura como elemento aglutinador das relações humanas. A organização da reorientação da proposta pedagógico-curricular fundamentava-se na construção e socialização do conhecimento via<sup>11</sup>Tema Gerador (SEMEC, caderno 4, 2001).

Assim, na reorientação curricular para a educação infantil algumas diretrizes foram demarcadas como: respeito ao sujeito criança e as suas necessidades, principalmente ao seu direito de brincar e de expressar-se livremente; articulação do binômio educar/cuidar como experiências ricas de interação e desenvolvimento; valorização das práticas culturais de seu grupo, de acordo com o contexto no qual o espaço educativo está inserido; constituição de um espaço de construção/reconstrução de conhecimento numa perspectiva interdisciplinar via tema gerador, apoiado na dialogicidade como referência para a construção do currículo. Em que,

A consideração da família como componente fundamental no processo educacional, garantindo simultaneamente os direitos da criança e dos pais de terem compartilhada a educação dos filhos com o espaço educativo e a comunidade e inclusão de uma proposta contínua e sistemática de formação dos educadores, concebendo-os como sujeitos fundamentais para a consolidação de uma educação de qualidade (SEMEC, Caderno n.4, 2001, p. 32-33).

Diante desse contexto, a partir da busca compromissada em superar o caráter assistencialista, a gestão municipal, pautada em estudos e pesquisas na área, intensificou o movimento pela definição de um currículo que preservasse a identidade sociocultural da criança e o desenvolvimento infantil, valorizando suas experiências, a indissociabilidade entre o cuidar e educar, as práticas culturais vivenciadas tecidas em “redes de conhecimentos”<sup>12</sup>, exigindo intensa mobilização em diálogos, construções sobre a singularidade infantil e a resignificação de práticas que incluíam crianças, professores, demais funcionários, famílias e a comunidade. Nessa reorientação, o currículo buscava superar as concepções hierarquizantes que eram centralizadas em conteúdos distantes do contexto da criança, ultrapassando os muros das instituições para as relações sociais, tendo em vista que a concepção de formação do ser envolvia processos coletivos e participativos.

A ideia era consolidar uma política que garantisse a efetivação de uma proposta curricular para a educação infantil, isso exigiu investimento contínuo no processo de formação

---

<sup>11</sup> O tema gerador construído a partir da dialogicidade entre os sujeitos que compõem a comunidade aponta a pessoa do educador como o investigador/pesquisador que estabelece contato direto com a comunidade, percebendo-se como parte dela enquanto sujeito que nela intervém.

<sup>12</sup> As redes de conhecimentos construídas a partir de cada realidade sociocultural das escolas emergiam das chamadas “redes temáticas” que eram organizadas pelos professores considerando as “falas significativas” das crianças e da comunidade interna e externa, a partir das pesquisas socioantropológicas realizadas na comunidade.



dos professores e demais profissionais, tendo como foco o estudo, discussões e pesquisas sobre a concepção de criança e de infância, indissociáveis entre o educar e o cuidar. O processo de formação continuada vivenciado pela rede municipal e o desenvolvimento de práticas pedagógico-curriculares foram considerados, à época, inovadores pelo caráter educacional, pois incentivou professores e gestores à sistematização e publicação de suas experiências, as quais alguns profissionais foram contemplados com premiações pelo MEC e por outras instituições, o que representou para a cidade, comunidade e principalmente para os professores e gestores um “novo olhar” sobre a criança e sobre a singularidade das ações pedagógicas desenvolvidas com elas e para elas.

Em 2005, a SEMEC, por meio da Equipe Técnica de Educação Infantil (ETEI), que naquela época ainda tinha essa nomenclatura, sendo modificada para Coordenação de Educação Infantil (COEI) em período posterior, nessa prerrogativa de preservação das concepções construídas anteriormente relacionadas à criança como sujeito histórico, produtor e produto de cultura, ancorada às pesquisas da área em nível nacional, no diálogo com professores, coordenadores pedagógicos, gestores e demais profissionais das escolas, unidades pedagógicas e unidades de educação infantil<sup>13</sup>, nos encontros de formação continuada e em assessoramento e acompanhamento das unidades educativas da rede, iniciou a reorientação de uma proposta curricular que reafirmou as singularidades das crianças, sua forma de expressão e construção de conhecimento.

Nesse mesmo ano, foram movidos pelo desejo de ver consolidado um currículo que considerasse as curiosidades, desejos e interesses das crianças. As discussões sobre linguagens ficaram em evidência na rede, pois se compreendia que, a partir delas, as crianças se produzem e se inscrevem no dia a dia de sua vida em diferentes contextos. Esses princípios acenavam para as teorias das escolas italianas abordadas por Loris Malaguzzi<sup>14</sup>.

Paralelamente a essas discussões e articulada à política da gestão municipal que tinha como um dos eixos a expansão da educação infantil, a SEMEC construiu seis novas escolas para atender crianças da pré-escola (4 e 5 anos) por meio do Projeto Eco-Escola<sup>15</sup>, considerado

---

<sup>13</sup> Escolas vinculadas a escolas sedes.

<sup>14</sup> As Cem Linguagens da Criança – A abordagem de Régio Emília na Educação da Primeira Infância- (Carolyn Edwards, Leila Gandini, George Forman) Porto Alegre: Artmed, 1999.

<sup>15</sup> Escolas que ofertavam exclusivamente a educação infantil.

uma experiência-piloto na RME, que tinha como foco a dimensão ambiental e a organização pedagógico-curricular pautada nas inteligências múltiplas<sup>16</sup>.

As eco-escolas foram organizadas considerando os princípios teóricos e metodológicos do projeto, em que a estrutura das escolas comportava salas-ambientes concebidos como espaços físico-pedagógicos planejados com vista a estimular as diferentes áreas de conhecimento. As crianças vivenciavam esses espaços no cotidiano por meio de rodízios. A proposta era dinamizada em nove salas-ambientes com diferentes experiências: sala de expressão e produção, sala de jogos, sala da natureza e sociedade, sala da arte e do movimento, sala de brinquedo, sala da integração/interação, sala de música, sala de multimídias e sala das vivências alimentares (PROJETO ECO-ESCOLA,2008).

No período de 2006 a 2010 a ETEI intensificou os encontros de formação continuada para professores e coordenadores pedagógicos das escolas, eco-escolas, unidades pedagógicas e unidades de educação infantil em parceria com os professores do Grupo de Estudos em Pesquisa sobre Infância, Criança e Educação Infantil (Grupo IPÊ), do Instituto de Ciências da Educação (ICED) e da Universidade Federal do Pará (UFPA). Esse indicativo para a organização metodológica do currículo por linguagens ocorreu pela construção de conhecimento e aprofundamento teórico, nessa organização e em observância ao caráter mandatório das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), expressa em seu Art. 5º.

Essa trajetória influenciada pelas políticas nacionais, desde o processo de transição, quando a educação infantil deixou de ser responsabilidade da Fundação Papa João XXIII (FUNPAPA), reflete o movimento de organização do currículo na RME de Belém e traz em seus princípios orientadores as concepções de criança, educação infantil e infâncias, reveladoras de um currículo que se faz em movimento.

Sendo assim, o currículo por linguagens definido pela DCNEI (2009) e reafirmado nas diretrizes constantes nesse documento pretende contemplar as infâncias de todas as crianças que moram próximas ou distantes do centro, que habitam áreas de ocupação, das ilhas, várzea, floresta, quilombolas, indígenas, de diferentes lugares que marcam suas identidades, suas infâncias e suas famílias, realidades que delineiam múltiplas formas de ser e de constituir-se

---

<sup>16</sup> Abordagem teórica de Gardner. Diferença de concepção e metodológica, 1999.

como sujeito, seja nas brincadeiras das ruas, no trabalho com os pais ou navegando nos rios que cortam e desenham a cidade de Belém do Pará. Conforme descrito em seu artigo 8º, da DCNEI, ao afirmar que,

Art. 8º A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação e articulação do conhecimento e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2009, p.98)

No período compreendido entre 2011 e 2016 a proposta pedagógico-curricular por projetos de trabalho envolvendo as linguagens infantis foi um momento de (re) construção e reflexão diante do currículo da Educação Infantil da RMB, que trouxe com ele novas possibilidades de aprendizagem para as crianças. Dessa forma, acreditamos que toda e qualquer forma de linguagem representa uma riqueza de possibilidades, desde que a criança tenha acesso às especificidades de cada uma delas, para que, desse modo, possa desfrutar de todas, apropriando-se de cada uma de maneira particular, o que significa reconhecer nelas particularidades que não as colocam em ordem hierárquica de importância, mas em situação de igualdade diante do que cada uma representa.

Não se pode esquecer que em 2012 houve a reconfiguração das Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Infantil de Belém (DCM), que reafirmaram os princípios da educação infantil, quais sejam, éticos, estéticos e políticos; e o eixo norteador do currículo - as interações e as brincadeiras - considerando a criança como sujeito de direitos, protagonista com voz e vez. A centralidade do currículo com suas linguagens e expressividades coloca o professor como mediador dos processos formativos e pedagógicos em articulação com as famílias.

#### **4.2 A proposta pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Belém: alguns elementos para o debate**

A criança é feita de cem.

A criança tem cem mãos,

Cem pensamentos,

Cem modos de pensar,

De jogar e de falar.

Cem, sempre cem modos de escutar

as maravilhas de amar [...]

(LORIS MALAGUZZI, 1999, p.27).

Esse poema tem sido repetido como mantra em algumas publicações, dissertações, teses e entre profissionais que atuam na educação infantil, chamando atenção para o que a escola formal tem causado às crianças, no que se refere, por exemplo, a separar “a cabeça, do corpo”. Ele nos propõe atentar para o outro lado, o lado de um projeto em que a criança manifesta, expressa e registra suas ideias, entendimentos, observações, recordações e sentimentos em todas as suas vozes – em cem, cem, cem linguagens –, apresentando-as e fazendo com que sejam (re) conhecidas em “níveis surpreendentes de habilidades simbólicas e de criatividade” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 21), ou seja, rever o ser humano em sua plenitude, de modo integral, resguardando suas especificidades.

Conforme o autor, o desenvolvimento intelectual das crianças atua por meio de um foco sistemático sobre a representação simbólica. As crianças são estimuladas a explorar seu ambiente e a expressar a si mesmas através de todas as suas “linguagens” naturais ou por diversos modos de expressão, podendo ser através de palavras, sons ou movimentos, entre outros, enfatizando, assim, a aprendizagem e não o ensino.

O termo “linguagem”, por vezes, está relacionado preferencialmente à linguagem verbal e escrita, chegando a ofuscar outras formas expressivas do ser humano. Priorizar essas formas de linguagem (verbal e escrita) na educação infantil acaba privando as crianças de novas vivências e novas experiências que favoreçam a ampliação de seus conhecimentos.

Dessa forma, todo trabalho proposto e desenvolvido na educação infantil precisa ampliar esse entendimento de linguagem e levar em consideração que a criança se comunica e se expressa por meio de múltiplas linguagens, de “cem linguagens”, como defende Loris Malaguzzi (1994). Falar em linguagens infantis é falar de uma proposta que visa ao desenvolvimento integral da criança, pois contribui para o seu desenvolvimento integral, oportunizando a elas novas experiências e vivências de como se expressar melhor e explorar mais o ambiente no qual está inserida.

Seguindo essa linha de pensamento, a proposta pedagógica, atual, para a educação infantil da rede municipal de ensino de Belém (RMB) está ancorada nas principais ideias

pedagógicas defendidas por Malaguzzi<sup>17</sup> e por outros autores<sup>18</sup> que vêm referendando esse debate na educação infantil diante das linguagens infantis.

Nessa perspectiva existe toda uma organização pedagógica nas instituições de educação infantil da rede municipal de ensino de Belém, com a colaboração da Coordenação Pedagógica da Educação Infantil (COEI), diante de suas ações ao longo do ano letivo, dentre elas: a construção e (re) significação do Projeto Político Pedagógico (PPP) que se renova a cada 5 (cinco) anos, sempre que se renova a autorização de funcionamento dos espaços de Educação Infantil, junto ao Conselho Municipal de Educação, os projetos de acolhida e os projetos de trabalho, estes são desenvolvidos em tempos por bimestre ou trimestre, cujo norteador é o currículo por projetos de linguagens. O acompanhamento e colaboração da COEI se dá por meio dos assessoramentos mensais aos espaços educativos. Inclusive tendo também os instrumentos orientadores do trabalho pedagógico e administrativo especificamente para essa etapa, a saber: projeto de formação em contexto, plano de ação, projeto de trabalho, plantão pedagógico, diário de classe, hora pedagógica e registro das práticas pedagógicas, dentre outros.

Ainda se tratando da organização pedagógica nas instituições de educação infantil da RMB, o professor tem um papel primordial em toda essa articulação e processo educativo das crianças, uma vez que ela tem um jeito próprio de fazer contato com o mundo externo e com as pessoas, pois a interação e o entendimento feito por elas acontecem em seu entorno de diversas formas. Assim sendo, ela precisa de contato com os acontecimentos e com as informações para compreender e construir o significado de tudo que está à sua volta, e o professor vem a ser o mediador dessas ações.

Essa mediação envolve um olhar reflexivo, no sentido de pensar formas de atender às expectativas das crianças e centralizá-las em todo o processo educativo, promovendo, dessa forma, a aprendizagem num ambiente próprio e com interação entre os sujeitos. Assim elas desenvolvem conhecimentos a partir de suas próprias ações, construindo sua autonomia, enquanto o professor tem o papel de mediar o processo de aprendizagem.

---

<sup>17</sup> MALAGUZZI, Loris. (1994). **Ao contrário as cem existem**. Bambini. Milão, nº 2 tradução livre de Ana Lúcia Goulart de Faria, Patrícia Piozzi e Maria Carmem Barbosa.

<sup>18</sup> JUNQUEIRA Filho, Gabriel. A. **Linguagens Geradoras: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

A autonomia vai sendo construída gradualmente, de acordo com Faria e Salles (2012) ao afirmarem,

Para que, gradualmente, a criança possa construir essa autonomia, cabe ao profissional ser coerente em suas posturas, oferecendo-lhes referenciais e possibilitando-lhe experiências constantes de reflexão sobre suas ações, de forma a torná-la cada vez mais emponderada [*sic*], protagonista de suas ações (FARIA; SALLES, 2012, p. 59).

Segundo as autoras (2012), é importante que os professores tenham clareza da proposta defendida em seu currículo. A instituição, como um todo, deve estar comprometida com o que faz e ter clareza das suas ações, pois disso depende a formação das crianças. Dessa forma, Faria e Dias (2007) apontam que,

[...] os professores devem ter como perspectivas possibilitar que as crianças aprendam determinados conhecimentos, instrumentos, procedimentos e valores da cultura, adequando a prática pedagógica às necessidades específicas e às possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem delas (FARIA; DIAS, 2007, p. 55).

Em função disso, entendemos que a preocupação básica do professor deva ser garantir às crianças oportunidades de interação com seus companheiros, pois é nessas interações com os outros que elas vivenciam novas experiências e dão novos significados à vida.

Para estabelecermos um diálogo voltado às múltiplas linguagens na educação infantil, a proposta da RME considera as Diretrizes Curriculares Nacionais (2009) como documento norteador que tem a finalidade de orientar e subsidiar a elaboração, o planejamento, a execução e a avaliação de propostas pedagógicas e curriculares e os aspectos relacionados à promoção das experiências expressivas das crianças no que se refere às linguagens infantis. Em seu art. 9º, as DCNEI defendem que as instituições de educação infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que

[...] favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical, e também [...] promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura (BRASIL, CNE/CEB, 2009, p. 7).

É importante que as especificidades e interesses das crianças sejam levados em consideração no planejamento das unidades de educação infantil e nos projetos de trabalho das turmas, nos quais as crianças são reconhecidas como sujeito de direitos, com seus aspectos

motores, afetivos, cognitivos e linguísticos integrando-se, mesmo estando em permanente mudança.

Em relação a qualquer experiência de linguagem que seja trabalhada pelas crianças junto com a professora, deve ser eliminado qualquer tipo de procedimento que não reconheça a atividade criadora e o protagonismo das crianças, pois, de acordo com Faria e Dias (2007):

As várias formas de linguagem são, ao mesmo tempo, mediadoras das múltiplas relações que são estabelecidas com as crianças numa IEI e necessitam, também, ser pensadas e trabalhadas intencionalmente nas propostas pedagógicas dessas instituições como objeto de conhecimento. Isso quer dizer que, além de possibilitarem o compartilhamento de significados nas relações cotidianas, as linguagens devem ser trabalhadas como sistemas simbólicos que têm funções sociais e estruturas específicas, que possuem acervos culturais ricos e importantes. Nas relações que as crianças estabelecem com o seu meio, as linguagens se mesclam, funcionando de forma interdependente (FARIA; DIAS, 2007 p. 62-63).

Portanto, a proposta de trabalho da RMB se utiliza das linguagens infantis, como já foi mencionado ao longo do texto, sendo elas: oral e escrita, gestual, plástica, visual, o brincar, a linguagem musical, virtual e outras.

Nesse sentido, falaremos brevemente de algumas dessas linguagens e sua importância para o desenvolvimento infantil e para a articulação das atividades pedagógicas da RMB.

Neste sentido, a aprendizagem da linguagem oral e escrita é importante para as crianças ampliarem suas possibilidades na construção de conhecimentos e desenvolvimento de ideias. De acordo com Faria e Dias (2007), a linguagem escrita é um “sistema de representação com símbolos, sinais e normas, convencionados em cada contexto histórico e cultural, criado pelo homem em função das suas necessidades”, ou seja, é uma continuação da linguagem oral, estando entrelaçadas nos processos de aprendizagem.

Desta forma, desde o nascimento a criança está imersa em um mundo de sons, ouvindo e emitindo uma série deles, de maneira que esses sons são percebidos no convívio diário com seus pares, resultando na constituição do pensamento. A esse respeito, Faria e Dias (2007, p. 63) afirmam que [...] “há o processo de internalização e constituição do pensamento. A linguagem passa a comunicar o mundo interno e permite à criança sair do tempo imediato e do local presente”.

Assim, as crianças da educação infantil estão em um constante processo de socialização com seus colegas, professores (as) e funcionários da instituição. Sendo esse um período

essencial para que ocorram as aquisições mais importantes e relativas em relação ao desenvolvimento da linguagem oral. De forma que também é nesse processo de interação que as crianças presenciam e participam de situações que se tornam necessárias para o desenvolvimento de sua linguagem.

Essa interação constante e diária é apresentada às crianças através das experiências propostas pelas professoras dentro das situações de aprendizagem<sup>19</sup> que são vivenciadas na instituição. Esse movimento favorece o conhecimento de mundo e do que as cercam, o que é fundamental para o seu desenvolvimento, permitindo que elas sejam capazes de compreender e de expressar suas ideias e pensamentos. Por meio da linguagem oral a criança se comunica e interage com o mundo ao seu redor, e é nesse processo de interação que a criança vai gradualmente construindo sua capacidade de fazer suas próprias narrações.

Assim, o trabalho pedagógico nas instituições de educação infantil deve ser organizado de forma a considerar a perspectiva da criança que aprende, possibilitando que desde pequena ela seja estimulada a interagir com outra linguagem, que é a linguagem escrita, através de atividades que possibilitem a reflexão das crianças sobre as palavras e as unidades que as constituem, de modo a elaborarem diferentes hipóteses sobre a escrita.

Dando continuidade, temos a linguagem corporal/movimento, em que o movimento é o meio de expressão fundamental das crianças na educação infantil porque o espaço entre a emoção e a ação é menor quanto mais jovem for a criança. Para Oliveira (2012):

[...] A criança pequena “pensa” e se comunica primeiramente com o corpo. É também o corpo e o movimento sua primeira fonte de prazer. Com isso as crianças, desde o nascimento, atuam e dão significado ao ambiente em que vivem por meio de movimentos, que são interpretados por seus parceiros culturais e se tornam gestos que, por sua vez, compõe uma linguagem corporal [...] (OLIVEIRA, 2012, p. 112).

Através dos movimentos, as crianças também expressam sentimentos, emoções e pensamentos, ampliando as possibilidades do uso significativo de gestos e posturas corporais, haja vista que o movimento é mais do que simples deslocamento do corpo no espaço, constitui-se em uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico. O movimento para a criança pequena significa muito mais do que mexer partes do corpo ou deslocar-se no espaço. De acordo com Faria e Dias (2007),

---

<sup>19</sup> As situações de aprendizagem são as experimentações oferecidas às crianças no dia a dia pelas professoras.



[...] a criança apropria-se de gestos e do repertório de atividades culturais relacionados ao movimento, que lhe permitem a realização de ações e procedimentos, bem como compreender e expressar ideias, sentimentos e desejos (FARIA; DIAS, 2007, p. 67).

Quando pensamos em linguagem, imediatamente nos vem à mente a linguagem verbal/oral, dificilmente cogitamos os gestos, as posturas, os movimentos e expressões que carregam outros entendimentos e que são formas de expor pensamentos. E essas linguagens estão intimamente ligadas, tanto que, muitas vezes, se torna difícil falar sem que haja algum tipo de movimento corporal, mesmo que esse movimento não seja percebido.

Temos ainda o brincar como linguagem, que é sempre muito agradável, já que é assim que as crianças se ambientam e socializam. É no brincar que elas se envolvem com o espaço e exploram recursos, fantasiando formas, jeitos e situações lúdicas. Brincando, as crianças também aprendem e se desenvolvem. Faria e Dias (2007) reforçam a contribuição do ato de brincar afirmando que:

O brincar é uma das formas privilegiadas de as crianças se expressarem, se relacionarem, descobrirem, explorarem, conhecerem e darem significado ao mundo, bem como de construírem sua própria subjetividade, construindo-se como sujeitos humanos em determinada cultura. É, portanto, uma das linguagens das crianças e, como as demais, aprendida social e culturalmente (FARIA; DIAS, 2007, p. 70).

Portanto, é a brincadeira do faz de conta que estimula a capacidade da criança de respeitar regras que valerão não só para a brincadeira, mas também para a vida. Ela também ativa a criatividade, pois através da escolha de papéis terá que reproduzir e criar a representação na brincadeira. Assim, aprendem a interagir, a construir e reconstruir as relações que as constituem como partes integrantes de um grupo. Segundo Faria e Dias (2007):

Podemos considerar, portanto, o brincar como importante espaço de aprendizagem sobre o mundo físico e social e, ao mesmo tempo, como possibilidade de a criança transformar essa realidade, desenvolvendo a capacidade de imaginar, de “ir além”. Podemos também compreendê-lo como lugar privilegiado de construção de relações éticas e estéticas, enfim, como espaço de construção de identidade pessoal e social do indivíduo (FARIA; DIAS, 2007, p. 71).

Nesta perspectiva, entendemos que a brincadeira é, por sua vez, criadora de laços de solidariedade e de comunhão entre os sujeitos que dela participam, assumindo também importância fundamental como forma de participação social.

Temos também a linguagem plástica e visual, que na educação infantil tem um papel fundamental, na medida em que dispõe para a criança uma experiência estética que aguça a sua sensibilidade, além de envolver aspectos cognitivos e culturais.

Por meio da linguagem plástica e visual, as crianças irão representar tanto o mundo da cultura infantil, quanto o mundo adulto, buscando organizar-se internamente. A forma como vai utilizá-la vai depender de sua experiência de vida, de suas possibilidades cognitivas, afetivas e motoras, bem como do conhecimento de signos, símbolos, suportes, materiais, instrumentos e procedimentos próprios dessa linguagem. Vai depender também, do seu acesso ao acervo artístico, histórico e cultural em artes e da postura dos adultos em relação ao seu processo de produção (FARIA; DIAS, 2007, p. 77).

Assim, as artes visuais que compreendem as criações próprias das crianças, além da apreciação de outras obras, podendo desenvolver atividades como pinturas, modelagens, desenhos, ilustração, gravura, bordados, construção, instalação, fotografia, esculturas, cinema, televisão, computação gráfica e outros. Essa linguagem leva sempre em conta a relevância significativa para a criança, de forma a propiciar as interações e a convivência com produções visuais, pois é a partir desse reconhecimento que as crianças terão a possibilidade de utilizar e desenvolver essa linguagem simbólica. Nesse sentido, Faria e Dias (2007) acreditam que é dando importância a essa linguagem que a criança desenvolve a sensibilidade artística, apropriando-se dos vários elementos que possibilitam a produção e a apreciação nas artes visuais e plásticas.

Ainda referente as linguagens infantis, temos a linguagem musical está presente na vida da criança desde o nascimento e vem com a intenção de desenvolver o senso de ritmo, pois o mundo que a rodeia se expressa num festival de ritmos evidenciados por diversos aspectos, como, por exemplo, no voo dos pássaros, nos pingos de chuva, nas batidas do coração e até mesmo na voz das pessoas mais próximas, entre outras coisas.

A música como linguagem tem a função organizadora dos signos sonoros no espaço e no tempo. Considerando que ela se constitui como um meio de orientar a reflexão do ouvinte de modo geral, pode-se dizer que sua presença entre as crianças é fundamental para que possam compreender e construir seu cotidiano e seu mundo. Faria e Salles (2012) sinalizam que:

A música constitui-se, pois, como arte e está presente em todas as culturas, tendo a potencialidade de firmar a identidade de um povo. Existem, dessa maneira, diversos estilos e linguagens musicais, constituído historicamente, em diferentes tempos,

espaços e nas diversas culturas, reunindo uma riqueza cultural, artística e estética, que se constitui em patrimônio cultural da humanidade (FARIA; SALLES, 2012, p. 152).

As crianças estão envolvidas no universo sonoro desde tenra idade e, de acordo com as considerações de Faria e Dias (2007) em seus estudos, foi evidenciado que:

Ainda no útero da mãe o bebê ouve os sons à sua volta: Provocados pela movimentação do líquido amniótico, pelos batimentos cardíacos, pela voz da mãe e etc. quando nasce o bebê passa a escutar o que está a sua volta: conversas, gemidos, brigas. Cantigas de ninar. Começa, assim, a se inserir na cultura, apropriando-se dos ritmos, sons e melodias nela vivenciados. Sua primeira seleção musical é feita na família, e esse grupo é formador de suas preferências musicais (FARIA; DIAS, 2007, p. 80).

Diante disso, é importante que os professores de educação infantil compreendam a música como uma das linguagens que contribuem para a formação das crianças, proporcionando a expressão de sentimentos, sensações, ideias e o compartilhamento de significados.

Temos também a linguagem matemática, que está presente nas mais variadas atividades que a criança realiza, das mais simples às mais complexas, como, por exemplo, ao classificar os objetos, ao reconhecer quantidades, ao apropriar-se das noções de grandeza, comprimento e outras. Essas situações estão presentes diretamente nas brincadeiras ou no dia a dia com a família, com outras crianças e com adultos, ou seja, desde muito pequenas elas já entram em contato com a matemática, mesmo sem se dar conta.

Dessa forma, Faria e Dias (2007, p. 95) afirmam que “[...] os homens construíram o conhecimento sobre os números, o sistema de numeração, as medidas, a geometria e o tratamento de dados em função das necessidades sócias [*sic*]”, como, por exemplo: a necessidade de contar e de olhar as horas para se orientar no tempo e no espaço.

Assim, a matemática é um objeto de uso social sobre o qual as crianças elaboram hipóteses para se apropriar do conhecimento. A esse respeito Faria e Salles (2012) assinalam que:

A matemática tem que ser vista e trabalhada também como um objeto de uso social sobre o qual as crianças elaboram hipóteses para dele se apropriarem. Tendo em vista essa questão, é importante pensarmos na criação de um “ambiente matematizador” [...] (FARIA; SALLES, 2012, p. 161).

Faria e Dias (2007) defendem que, desde muito pequenas, as crianças separam, dividem e agregam objetos nas suas brincadeiras. Elas entram em contato com essa linguagem para marcar a passagem do tempo, distinguir o pesado do leve, ter conceitos espaciais como em cima e embaixo, fora e dentro, frente e atrás.

É fundamental ressaltarmos a importância de todas essas linguagens no trabalho desenvolvido na educação infantil na RMB, levando em consideração todos os saberes, desde os da cidade urbana, os da mata, das águas e da terra, devido ao fato de as crianças serem diferentes, únicas e singulares, e isso deve ser respeitado e levado em consideração, pois é nessa etapa que elas se desenvolvem em seus diferentes aspectos: cognitivo, social, psicológico e emocional. Os vários aspectos e dimensões do desenvolvimento infantil não são áreas separadas, por isso é fundamental considerarmos a criança, a infância como um todo. Entendendo que há diferença entre criança e infância.

Por isso a Sociologia da infância costuma fazer, contra a orientação aglutinante do senso comum, uma distinção semântica e conceptual entre *infância*, para significar a categoria social do tipo geracional, e *criança*, referente ao sujeito concreto que integra essa categoria geracional e que, na sua existência, para além da pertença de um grupo etário próprio, é sempre um actor social que pertence a uma classe social, a um gênero, etc.” (SARMENTO, 2005, p.371, grifos do autor).

Para tanto, é preciso ampliar as experiências e conhecimentos, estimulando a exploração do mundo por meio das linguagens infantis. Assim, pensar a importância das múltiplas linguagens na educação infantil é permitir que a criança tenha liberdade de ação e constituição do conhecimento e da aprendizagem de forma ampla e prazerosa.

As crianças não devem ser imersas em uma ou outra linguagem, mas sim em diversas linguagens. As linguagens infantis ampliam o trabalho pedagógico e contribuem para o desenvolvimento integral da criança, oportunizando novas vivências e experiências.

### **4.3 O planejamento e o movimento do currículo no berçário na EMEI Cotijuba**

“Em suma, só a vida educa e, quanto mais amplamente a vida penetrar na escola, tanto mais forte e dinâmico será o processo educativo”.

(VIGOTSKI, 1924, p. 300)

Em relação ao pensamento de Vigotski (1924-2003), e também diante da imagem entendemos que existe uma grande importância em que os saberes da vida devem ser atrelados a aprendizagem das crianças, no seu cotidiano escolar. Neste sentido, o planejamento e o

movimento deste no currículo do berçário da Emei Cotijuba se organizavam a partir de todas as vivências trazidas pelos bebês<sup>20</sup>, da sua identidade ribeirinha e da partilha entre os seus pares.

A seguir estaremos trazendo um pouco desses elementos constitutivos do planejamento na instituição. Desse modo, recorreremos às narrativas das professoras sujeitos da pesquisa.

Figura 14 - Momento de atividade com utensílios da natureza.



Fonte: Acervo do projeto “natureza ao meu redor” (2017)

O planejamento ocorria todos os dias no horário de 12h:30 as 13h:30 durante os momentos da hora pedagógica<sup>21</sup> (HP), pelo menos era o que de fato estava previsto no projeto político pedagógico da instituição, contudo nem sempre se dava desta forma, acabava sendo principalmente em momentos de organização dos materiais para eventos e ambiência das salas, as professoras<sup>22</sup> geralmente se reuniam ao final do dia para este momento dos estudos e organização do planejamento.

Compreendemos que o planejamento é um momento de reflexão. Planejar e seguir um plano é parte essencial para que o professor organize seu trabalho, tendo em vista o que deseja a partir disto. O professor poderá refletir sobre suas intenções e sobre suas ações, seja na Educação Infantil ou em qualquer outra etapa da educação. Barbosa (2009) afirma que é pelo planejamento que o professor explicitará sua intencionalidade pedagógica:

<sup>20</sup> Estaremos ocultando o rosto das crianças ao longo do texto, devido não ter sido possível solicitar a autorização dos responsáveis e famílias.

<sup>21</sup> Momento destinado ao estudo, diálogo e troca de ideias entre os professores.

<sup>22</sup> Fala das professoras em diálogo com a pesquisadora sobre a organização do planejamento.

Uma das características que acentua a intencionalidade pedagógica é poder explicar e compreender os motivos para a seleção das atividades, dos materiais, das brincadeiras – seus modos de apresentação e realização – e das formas de preparação dos recursos e dos grupos. Explicitar a intencionalidade educativa possibilita ao professor, no cotidiano, através do planejamento e registro de suas atividades, oportunizar que as crianças pequenas aprendam e se desenvolvam nas suas múltiplas possibilidades (BARBOSA, 2009, p. 88).

É de suma importância ressaltar que o planejamento e as práticas pedagógicas como processos que se retroalimentam. Nesta perspectiva, tem-se a elaboração do planejamento como os caminhos a serem refletidos diante da prática do professor. Assim, tanto o planejamento quanto prática pedagógica, são essenciais em todo este processo educacional, estando entrelaçados em uma relação indissociável. Afinal, enquanto planeja, o professor revive sua prática em sala de aula. Vasconcellos (2002) afirma que a prática de planejar depende de diversos fatores, tais como a concepção de educação, o currículo e o conhecimento. Ele diz também que “o planejamento se coloca no campo da ação, do fazer; todavia, não parte do nada [...]”. (VASCONCELLOS, 2002, p. 98).

Nos reportando ainda ao planejamento realizado pelas professoras<sup>23</sup>, as mesmas foram enfáticas em ressaltar a importância da responsabilidade deste processo de aprendizagem dos bebês, no que tange a sensibilidade e um olhar diferenciado sobre este bebê ribeirinho, colocando-o como o protagonista em todo esse processo educativo. Aprender passa a ser sinônimo de vivenciar e atribuir um sentido ao vivido. Sendo assim, aprender não ocorre de uma forma única, igual para todos e ao mesmo tempo.

Durante o processo de planejamento tendo o currículo a partir das linguagens infantis servia como base, usando muito das experiências dos bebês e do seu cotidiano ribeirinho, do seu contato direto com esta natureza, das suas vivências culturais e das suas interações com o outro. Como na atividade da horta em que os bebês com os seus pares tinham semanalmente este momento de plantio, cuidados, colheita e degustação das verduras, legumes e frutas plantados por eles e com a mediação das professoras, desse modo, as professoras organizavam e refletiam em todo movimento do planejamento, tendo como suporte teórico e reflexivo as linguagens infantis e neste caso desta atividade da horta, a linguagem da natureza e sociedade estavam mais em evidência. Conforme a figura a seguir.

---

<sup>23</sup> Os sujeitos da pesquisa, sendo as professoras do berçário da Emei Cotijuba no período de 2016-2017.

Figura 15 - Momento de atividade na horta escolar.



Fonte: Acervo cedido pelas professoras Anahi e Janaina.

Desta forma, a necessidade que este planejamento não seja unilateral, e sim construído entre as professoras e os bebês, e as professoras da Emei Cotijuba, havendo a preocupação em constituir o diálogo e um trabalho pensado e materializado de forma coletiva, onde os diversos aspectos do dia-a-dia dos bebês ganhem uma dimensão pulsante e partilhada.

As professoras Janaína e Anahi, compreendiam que os bebês aprendem quando estão por inteiro nas interações que estabelecem com as coisas, as pessoas, os objetos ao seu redor, tanto os fenômenos da natureza como os objetos criados pelos seres humanos (quando observam, exploram, investigam, descobrem, ouvem, imitam, inventam). Aprendem com seu corpo, sua mente e suas emoções.

Assim, tratar os bebês como sujeitos envolve considerar as linguagens por meio das quais em cada idade eles se relacionam com as pessoas e o mundo ao redor. Conforme o relato das professoras, com os bebês, essa participação ativa acontece muito mais nos momentos de cuidado e educação, quando a educador (a) antecipa para eles as intervenções que vão acontecer. Por exemplo, quando os adultos precisam interromper uma experiência, quando se vai mudar de local, quando os adultos vão exercer uma ação sobre o corpo do bebê: higienizar, trocar, etc. A participação também é incentivada quando professores (as) conversam com bebês durante os cuidados e se esforçam por estabelecer com os mesmos uma comunicação que é mais emocional (atenta, sensível, afetiva, presente) que verbal.

As professoras do berçário tinham todo um cuidado inclusive em relação a comunicação verbal, ficavam atentas ao tom de voz, ao toque, pelo respeito ao tempo dos bebês, pela disposição de objetos para sua escolha, nos momentos de exploração livre e direcionada, pela leitura atenta às necessidades e às linguagens, inclusive na imagem percebemos a rotina do sono

que era um dos momentos mais delicados, pois cada bebê tinha o seu ritmo e forma durante o sono, e cabia as professoras compreenderem isso.

Figura 16 - Momento do sono.



Fonte: Acervo cedido pelas professoras Anahi e Janaina.

A imagem acima nos reporta a situação do horário do sono, momento significativo na educação dos bebês, no qual, observamos que o planejamento das professoras do berçário da Emei Cotijuba sinalizava por meio de seus relatos que tinham ainda em todas as suas situações, a importância da compreensão sobre o tempo e espaço, não o fazendo de maneira hierárquica, mas organizando na proposição das experiências dos bebês, e com isso nas trocas e interações constantes entre todos. “os bebês aprendem quando fazem parte, quando acompanham os processos vividos como sujeitos pensando junto, planejando junto, avaliando junto, participando nas tomadas de decisão e nas escolhas” (MELLO, 2014, p. 38).

Figura 17 - Atividade organizada no planejamento pedagógico sobre auto-retrato



Fonte: Acervo cedido pelas professoras Anahi e Janaina.

Nesta linha de pensamento, as professoras do berçário da Emei Cotijuba promoviam o envolvimento e a participação dos bebês nos diversos movimentos do planejamento, colocando



as necessidades reais do que sinalizavam, em uma construção constante e flexível, caso fosse necessário reconduzir as atividades já planejadas, como a atividades do auto retrato com os bebês, que de acordo com as professoras possibilitou discutir a identidade das crianças.

No item a seguir estaremos abordando os relatos das professoras Anahi e Janaina, e assim fazendo um mergulho em suas memórias discutindo as narrativas das experiências cotidianas com os bebês.

#### **4.4 Mergulhando nas memórias: narrativas das experiências cotidianas com bebês**

“ Exercícios de ser criança.

No aeroporto o menino perguntou:

- E se um avião tropical o passarinho?

O pai ficou torto e não respondeu.

- E se o avião tropical num passarinho triste?

A mãe teve ternuras e pensou:

- Será que os absurdos são as melhores virtudes da poesia?

Será que os despropósitos não são mais carregados de poesia do que do bom senso?

Ao sair do sufoco o pai refletiu:

Com certeza, a liberdade e a poesia a gente aprendem com as crianças.

E ficou sendo. ”

(MANOEL DE BARROS, 2010)

A poesia de Manoel de Barros (2010) nos remete a liberdade e imaginação de uma criança, do seu olhar sensível e poético diante do mundo, e o quanto podemos aprender com elas, no sentido de ver a vida além do que está posto e na extrema sensibilidade que elas possuem diante do outro. Assim, neste item estaremos “mergulhando” perante as memórias e narrativas das experiências das professoras do berçário da EMEI Cotijuba e o quanto aprendem com esses bebês no sentido de suas especificidades, imaginação e peculiaridades.

Sendo assim, nos cinco encontros que tivemos com as professoras Anahi e Janaína, entre as entrevistas e conversas informais foram tecendo um diálogo, uma escuta sensível referente as suas memórias, e assim conhecendo melhor essas professoras, tanto em suas percepções e

reflexões pedagógicas quanto em suas histórias de vida, marcadas por escolhas, descobertas e aprendizagens, principalmente diante do “mundo” dos bebês ribeirinhos.

Sobre isso Josso (2007) nos fala que trabalhar as questões da identidade, expressões de nossa própria existência, através da análise e da interpretação das histórias de vida escritas, permite colocar em evidência a pluralidade, a fragilidade e a mobilidade de nossas identidades ao longo da vida.

Figura18 - Aula passeio pela escola



Fonte: Acervo cedido pelas professoras do projeto “natureza ao meu redor”

Ainda sobre as narrativas na imagem referente ao projeto **“Natureza ao meu redor”** no segundo trimestre de 2017, em que teve como linguagem impulsionadora, a linguagem da natureza e sociedade, com a participação dos bebês e demais crianças, as professoras já se sentiam mais seguras, e conheciam melhor o currículo da educação infantil a partir das linguagens infantis da Rede Municipal de Belém. Neste projeto exploraram todas as experiências dos bebês, inclusive das singularidades locais ligadas a natureza.

Ainda sobre o projeto em relação as vivências e experiências dos bebês, temos um trecho narrativo destacado pelas professoras se tratou quando fizeram a aula passeio e trilha pela escola, em que tiveram a participação das demais crianças e professoras<sup>24</sup> das outras turmas, e assim foram compartilhando e interagindo entre si. **“Foi bem legal ver a fisionomia dos bebês com o olhar de descoberta e sensações, na exploração entre as árvores, as plantas, os passarinhos, as frutas, e outras”** (Fala da professora Anahi).

<sup>24</sup>O rosto das crianças e professoras não foram expostos por questões da preservação de suas imagens e identidades, devido a ética da pesquisa em não expor os sujeitos envolvidos na pesquisa.

Jorge Larrosa (2005), seguindo Benjamin, afirma que precisamos da linguagem (das narrativas) para a experiência, pois através dela elaboramos o sentido de nossas experiências. E os bebês tiveram essa sensação durante a aula passeio, o teor das infinitas possibilidades e experiências.

Vale ressaltar um dos trechos narrativos em que as professoras Anahi e Janaina nos relataram de suas dificuldades e inseguranças no período que iniciaram suas atividades na EMEI Cotijuba, sendo um caminho de grandes mudanças e aprendizagens.

Não foi fácil o começo lá na EMEI, pois, tudo era novo para gente, a proposta do Município, os bebês, inclusive o trabalho com a educação ribeirinha, mas, isso nunca nos amedrontou, seguimos e fomos estudar e entender todo esse mundo novo (Fala da Professora Janaina).

A imagem a seguir é uma metáfora para pensarmos, quantos caminhos difíceis foram percorridos pelas professoras até ganhar segurança para buscar meios para desenvolver seus trabalhos com os bebês.

Figura 19 - Início de uma Caminhada



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018)

Os caminhos trilhados e as aprendizagens ao longo da pesquisa nesta caminhada junto com as professoras. Neste sentido, percebemos que as professoras tiveram um “fôlego” neste início de trabalho na EMEI Cotijuba na turma do berçário, pelo tempo que tiveram para se

adaptar as novas demandas pedagógicas que a nova realidade em trabalhar com bebês lhes foram apresentadas, provocando esforços para o estudo e aprendizagem referente ao currículo a partir das linguagens infantis desenvolvido pela educação infantil da Rede Municipal de Belém, ocasionando, o que é natural, à priori, um desconforto e insegurança sobre isso, devido terem apenas um diálogo inicial com o grupo técnico pedagógico da educação infantil (COEI).

Tivemos uma formação inicial uns dias antes de iniciarem as atividades na EMEI pela técnica pedagógica da COEI, e lá nos foi passado um estudo básico sobre as linguagens infantis e os projetos e que deveríamos iniciar pelo projeto de acolhida na colônia de férias, e assim fizemos (Fala da professora Janaina).

Sobre essa fala referente ao aspecto da acolhida deste grupo de professores que ali estavam iniciando sua caminhada pedagógica, creio que deveriam também ter sido acolhidos de uma maneira mais “sensível”, ou seja, as professoras apresentam uma sensibilidade diante das necessidades educativas dos bebês e que não se acham as únicas protagonistas em todo esse processo, mas sim, uma parceria e partilha em os pares (professoras e bebês). Tanto por parte da gestão da escola, quanto pelo grupo técnico pedagógico da COEI, inclusive na condução dos estudos e formação em contexto de trabalho sobre o currículo da educação infantil da RMB.

Conforme a imagem abaixo, observamos o descobrir constante dos bebês se fazendo presente em todos os momentos, inclusive durante a atividade do projeto “natureza ao meu redor”, os bebês foram tendo sensações e descobertas ao longo da atividade, em que tiveram a experimentações de diversas frutas e elementos da natureza, entre eles o açaí, cupuaçu, taperebá, entre outros, e ao mesmo tempo que eles iam tendo todas essas sensações de sabores e aromas, faziam isso de maneira lúdica e com interações constantes entre todos os envolvidos.

Desta forma, compreendemos que a relações estabelecidas nos espaços educativos precisam ser construídas no coletivo, Malaguzzi (2001) nos aponta que deva existir a “pedagogia da relação”, em que se destaca o conhecimento que se constrói durante as interações e que é sustentado no trabalho cooperativo. A formação profissional se organiza para apoiar um modelo cooperativo de relações fortes e coesas entre os três protagonistas do processo educativo: as crianças, os professores e as famílias. E isso possibilita a participação ativa desses protagonistas nos projetos de investigação, nas ações e na resolução dos problemas do cotidiano da escola (FORMOSINHO, 2007, p.26).

Figura 20 - Atividade descobrindo sabores



Fonte: Acervo cedido pelas professoras Anahi e Janaina (2016).

Sendo assim, as professoras Anahi e Janaina foram se constituindo e se familiarizando com proposta da educação infantil da RMB, e principalmente entendendo como se dava essas peculiaridades da educação ribeirinha com bebês. **“Percebemos que os bebês já traziam uma marca, uma história e identidade, principalmente pelo próprio local de pertencimento e cultura.”** (Fala da professora Anahi).

Diante do ser professora e fazer, as professoras se fizeram, constituíram-se a cada dia e na partilha com os bebês, considerando-se inacabadas, como discute Freire (1996), ao considerar a condição humana de inacabamento permanente. A singularidade deste trabalho com bebês ribeirinhos conduzidos pelas professoras e a grande sensibilidade foi o grande ponto de partida para as muitas histórias de vida que ao estar nesse lugar, ouvimos e passamos a conhecer.

Refletindo sobre o fato das professoras falarem de si, e serem ouvidas, e relendo as palavras proferidas, percebo que há muitos sentimentos envolvidos com o modo de ser nesta profissão. São sentimentos que emergem do encontro do sujeito com sua própria história. Neles é possível enxergar um modo de ser, que ao mesmo tempo em que guarda traços comuns a todos os sujeitos, é próprio de cada um e se manifestam com intensidades diferentes. Em todos, fica evidenciada a íntima relação entre a pessoa e o professor. Arroyo (2011) se refere a essa unicidade, nos seguintes termos:

Problematizar-nos a nós mesmos pode ser um bom começo, sobretudo se nos leva a desertar das imagens de professor que tanto amamos e odiamos. Que nos enclausuram, mais do que nos libertam. Porque somos professores. Somos professoras. Somos, não apenas exercemos a função docente. Poucos trabalhos [...] podem usar o verbo ser de maneira tão apropriada. Poucos trabalhos se identificam tanto com a totalidade da vida pessoal. Os tempos da escola invadem todos os outros tempos. Levamos para casa as

provas e os cadernos, o material didático e a preparação das aulas. Carregamos angústias e sonhos da escola para casa e da casa para a escola. Não damos conta de separar esses tempos porque ser professoras e professores faz parte de nossa vida pessoal. É o outro em nós (ARROYO, 2011, p. 11-14).

Esses sentimentos e as inerências às figuras das professoras, sujeitos da pesquisa, podem ser percebidos pela história oral. É este tipo de história que me ajuda a perceber as nuances do modo de ser dessas professoras, que embora tenham características comuns entre si, apresentam suas singularidades, resultados de suas subjetividades diante da vida, do seu e do outro no que contribui na construção de uma identidade docente (NÓVOA, 1995).

Estes recolhimentos das histórias nos permitem ver o que há de vida nas histórias de vida. É a possibilidade de produzir um outro<sup>25</sup> conhecimento sobre os professores, mais adequado para os compreender como pessoas e como profissionais, mais útil para descrever as práticas educativas (NÓVOA op.cit.), já que “a vida é o lugar da educação e a história de vida o terreno no qual se constrói a formação” (DOMINICÉ apud NÓVOA, 1995, p.73).

#### **4.4.1 A pesquisa e o diálogo com as professoras**

Durante o percurso da pesquisa traçamos diálogos com as professoras Anahi e Janaina que foram fundamentais no processo de reflexão diante das práticas educativas exitosas no berçário da EMEI. Assim, começamos a traçar as tessituras do trabalho que as professoras exerciam, e fomos fazendo as devidas ponderações nos relatos das professoras. Desta forma, para o mergulho dessas narrativas, nos apropriamos da análise textual discursiva, e assim com as memórias das professoras através das entrevistas e os momentos dos nossos diálogos fomos dividindo as narrativas em trechos. Estes, de acordo com os fenômenos investigados, em um primeiro momento, já apontavam as categorias.

Assim sendo, as categorias de análise não foram definidas a priori, mas emergiram das “falas”, das narrativas das professoras. E deste processo, surge um sistema de categorias, resultado da classificação a partir das similaridades e singularidades nas narrativas.

A compreensão deste sistema de categorias implica em constantes idas e vindas do material de análise à literatura sobre educação de bebês e a interlocução das narrativas das professoras. Em busca da descrição dos significados e sentidos atribuídos pelos sujeitos,

---

<sup>25</sup> Um conhecimento de vida, das memórias vividas e narradas

salientado as nuances observadas a partir dos relatos, com o propósito da construção de um metatexto, já que:

(...) todo o processo de análise textual volta-se à produção do metatexto. A partir da unitarização e categorização constrói-se a estrutura básica do metatexto. Uma vez construídas as categorias, estabelecem-se pontes entre elas, investigam-se possíveis seqüências em que poderiam ser organizadas, sempre no sentido de expressar com maior clareza as novas intuições e compreensões atingidas. Simultaneamente, o pesquisador pode ir produzindo textos parciais para as diferentes categorias que, gradativamente, poderão ser integrados na estruturação do texto como um todo (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 15).

Para tanto, entendemos que houve a necessidade de realmente conhecermos o contexto pesquisado, estarmos próxima dos sujeitos de pesquisa, nos encharcamos da realidade (CHASSOT, 2000) ainda mais, mergulharmos nestas águas, neste sentido fazemos menção a imagem abaixo, no qual nos misturamos as águas de Cotijuba em relação ao processo trilhado da pesquisa e no aprender com as professoras Anahi e Janaina, a partir dos seus relatos narrativos.

Figura 21 - Águas de Cotijuba.



Fonte: Acervo da Pesquisadora (2018).

Todas as informações coletadas no decurso da pesquisa, todas as observações, reflexões, ponderações, percepções, e relatos coletados, trazem um conjunto de dados a serem analisados, e esta análise caminha para um processo de organização, que segundo Moraes e Galiazzi (2007),

Consiste em criar condições de formação dessa tempestade em que, emergindo do meio caótico e desordenado, formam-se “flashes” fugazes de raios de luz sobre os fenômenos investigados, que, por meio de um esforço de comunicação intenso,

possibilitam expressar novas compreensões alcançadas ao longo da análise (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 13).

Utilizamos-nos de uma metáfora para chegar as análises das narrativas, em que “navegamos e nos (re) encontramos nas águas de Cotijuba”, não encontrando um ponto final para as discussões, que nesta pesquisa foram apenas iniciadas. Para tanto, apresentamos nas figuras abaixo, a pesquisadora e as professoras que permitiram navegar nesta pesquisa

Figura 22 - Navegando pela Pesquisa



Fonte: Acervo da pesquisadora (2019).

Figura 23 – Professoras.



Fonte: Acervo cedido pelas professoras Anahi e Janaina (2016).



Em nossos diálogos elas ressaltaram sobre os seus projetos pedagógicos, planejamento, ocorrência de sala de aula, dentre outros, diante de suas abordagens pedagógicas desenvolvidas com os bebês, e pontuaram sobre o projeto inicial logo quando iniciaram suas atividades na Emei Cotijuba no ano de 2016. **“Não foi fácil esse início, pois não tínhamos muito conhecimento do currículo do município, então foi uma aprendizagem constante desde o início”** (Fala da professora Anahi). Inclusive o registro abaixo se trata de um desses momentos de acalanto durante o projeto em que a professora Janaina está em interação com um dos bebês, com trocas nessas relações que não foram tão fáceis como às próprias professoras relataram.

Figura 24 - Momento de acalanto.



Fonte: Acervo cedido pelas professoras Anahi e Janaina (2017).

Neste pensamento entendemos a relevância dos relatos narrativos dessas professoras, nesta escuta e partilha de histórias e memórias. Assim,

ouvir as histórias orais dessas professoras e interpretá-las é compreender a profissão à luz do sujeito e vice-versa, é aceitar que por trás de uma razão há um sentimento, ou tantos sentimentos, ou seja diante da autoformação, e com isso da participação e o envolvimento do sujeito no seu processo de formação permanente (NÓVOA, 1995 p. 25).

Essas memórias de vida e experiências das professoras Anahi e Janaina nos “tocaram”, no sentido de entendermos que o professor tem um grande papel na vida de uma criança desde muito cedo. Nesse movimento, compreendemos que os bebês impactaram e foram impactados pelas relações construídas na EMEI com as professoras. O conjunto de ações que envolviam as dimensões pedagógicas e as singularidades das professoras refletiram desde o início no berçário

da Emei Cotijuba, apesar da percepção que a sociedade e, em alguns casos, o poder público insistem em rótulos e pré-julgamentos diante da profissão professor. Como na fala da professora Anahi:

Muitas vezes as famílias e as demais pessoas acham que somos apenas babás e que passamos o dia brincando e trocando fraudas, mas não imaginam que existe um currículo, uma proposta e profissionais que estudaram e estudam para possibilitar o desenvolvimento integral desses bebês.

Em consonância sobre o trabalho do professor no dia a dia, ele trabalha como observador e mediador aos trabalhos e projetos desenvolvidos pelos bebês. Madalena Freire (2007, p.21) diz que o papel do professor deve ser de organizador “[...] no sentido, porém, de quem observa, colhe os dados, trabalha em cima deles, com total respeito aos educandos que não podem ser puros objetos da ação do educador.” O que vemos na imagem acima é sim a acolhida, o colo, as interações entre os sujeitos, que faz parte da proposta curricular da RME de Belém e não o trabalho de babá, como relata a fala da professora em relação a visão das famílias, uma vez que se trabalha as relações interpessoais que que perpassa pelo afeto e pela segurança transmitida aos bebês.

Como podemos notar na figura abaixo em que se trata de um momento das narrativas das professoras, elas relataram o quão foi emocionante e prazeroso o desenvolvimento do projeto “Infância Feliz: Acolher brincando com saberes e sabores nas férias”. **“Recordamos quando realizamos a atividade da alimentação saudável e autonomia dos bebês durante as refeições”** (Trecho narrativo das professoras Anahi e Janaina).

Figura 25 - Momento da alimentação.



Fonte: Acervo cedido pelas professoras Anahi e Janaina (2017)

Nesta atividade as professoras relataram que,

Trabalhamos desde os nutrientes necessários para o bom desenvolvimento das crianças, não existindo a preocupação com a questão de sujarem ao seu redor ou elas próprias, pois o mais importante era observar que ao modo e ritmo delas estavam criando sua autonomia durante a alimentação (Fala das professoras Anahi e Janaina).

Nesta perspectiva a organização das observações e dos materiais é uma ação que objetiva reunir o que de mais significativo foi coletado. Conforme Barbosa (2008, p. 62) "[...] selecionam-se e coletam-se materiais e evidências, as quais são planejadas, registradas e transformadas em experiências sob a forma de diferentes linguagens." A análise e interpretação das observações permite "[...] interpretar e coordenar as ideias encontradas, bem como de formular conceitos, a partir de uma organização difusa, e montar um conjunto com sentido." (BARBOSA 2008, p. 62).

As professoras Anahi e Janaina sempre se propuseram na troca e partilha de conhecimentos e saberes com os bebês, não se colocando no centro do processo educativo, mas como parceiras no cotidiano educativo desses bebês, em suas práticas pedagógicas viam nos bebês como protagonistas em sua aprendizagem. **“O bebê não é uma folha em branco como muitos falam, ele já vem embutido de experiências que só vão se aguçando a cada dia e estamos aqui para ensinar, mas principalmente partilhar”** (Trecho narrativo das professoras Anahi e Janaina).

Por isso, os professores precisam olhar criticamente essas concepções para desconstruir e desnaturalizar essas imagens de bebês como seres que não têm presente, não têm opinião e que serão alguém apenas no futuro. Esse é um desafio necessário principalmente aos professores da Educação Infantil, no que tange superar as relações de poder e possível desigualdades que possam ocorrer nestas relações.

Nessa perspectiva, vários estudos e pesquisas, de diferentes áreas (como a Antropologia, a Sociologia, a Pedagogia, a Psicologia) ampliam as fontes de conhecimento não apenas sobre as crianças, mas também com as crianças e apontam para a necessidade de ouvir e considerar os bebês e as crianças, entendendo a infância não mais como um período “sem linguagem”, marcado por ausências e incapacidades, mas como um período repleto de potencialidades e caracterizado pelas “cem linguagens”, como escreve Loris Malaguzzi (1999).

Em suma, os bebês devem ser participantes e protagonistas nas sociedades em que estão inseridos na consolidação da imagem de um sujeito competente, ativo e crítico, repleto de potencialidades desde o seu nascimento. Assim, ao interrogar o mundo, a vida, os adultos e o currículo eles influenciam e produzem transformações no cenário histórico-cultural.

No próximo item estaremos dando seguimento sobre as discussões em torno das narrativas de experiências cotidianas com bebês trazendo outros elementos da prática pedagógica com bebês.

#### **4.4.2 O que fazemos no berçário: as professoras interrogam o currículo**

Buscar formas de ouvir bebês e crianças é, portanto, um desafio a ser abraçado cotidianamente por educadoras e educadores, e constitui, ao mesmo tempo, a expressão da concepção de criança capaz, competente e com direito à participação, além de ser fonte inesgotável de saberes necessários ao aprimoramento e à qualificação da prática educativa.

(CRUZ, 2008, p. 25).

O pensamento de Cruz (2008) fala da importância de fomentar a escuta de bebês de forma contínua, em cada detalhe e situação, diante da percepção dos professores em decorrência de sua prática educativa que deve considerar os bebês, e tudo aquilo que internalizam sob a forma de diferentes linguagens, como fonte importante de conhecimento, transformação e qualificação da ação educativa.

Essa escuta, entendida como metáfora, significa, sobretudo, a disponibilidade permanente do adulto de estar aberto à comunicação com bebês não apenas no que tange à linguagem verbal, mas também ao que expressam em diversas formas de linguagem e, principalmente, através do corpo, em que esse corpo deve ter voz.

Figura 26 - Momento de brincadeira e interação entre os bebês.



Fonte: Acervo cedido pelas professoras Anahi e Janaína (2017)

Na imagem acima, em um momento de brincadeira e interação entre os bebês e seus pares, percebemos a importância desse tipo de atividade, pois ocasiona a relação entre esses sujeitos e com isso o desenvolvimento das diversas formas de expressão e linguagem. Em um dos trechos dos relatos das professoras, elas abordam de que forma viam o currículo da educação infantil da rede municipal de ensino de Belém a partir das linguagens infantis, que resultava em seu trabalho no berçário.

No começo existiam muitas dúvidas, pois não conhecíamos a proposta da educação infantil do município, e foi uma loucura, pensávamos que não iríamos conseguir (Fala da professora Anahi)

Tivemos uma formação rápida para aprendermos o básico sobre as linguagens infantis e iniciar o trabalho no berçário, e fomos aprendendo no dia a dia, juntamente com os bebês, com estudos e entendendo que esse currículo se faz no cotidiano e nada está pronto ou acabado (Fala das professoras Anahi e Janaína).

Com as ideias de formação inacabada, de sujeito inacabado e em contínua formação, como já mencionamos, propomo-nos a perceber a visão que as duas professoras do berçário da EMEI Cotijuba têm de si no contexto em que trabalharam em meio as suas narrativas. Para tanto, de seus relatos emergiram quatro categorias para a análise, sendo elas: a) **A acolhida**, b)

**A rotina, c) A brincadeira, d) O espaço e as linguagens infantis.** Esses eixos constituíram categorias interativas, o que significa transitar de uma para outra sem, necessariamente, fragmentar os relatos analisados (GONÇALVES & GONÇALVES, 1998, p.10).

#### 4.4.2.1 Acolhida

Carrego meus primórdios num andor, minha voz tem um vício de fontes. Eu queria avançar para o começo. Chegar ao criancimento das palavras. Lá onde elas ainda urinam na perna. Antes mesmo que sejam modeladas pelas mãos. Quando a criança garatuja o verbo para falar o que não tem

(MANOEL DE BARROS, 2010, p.22).

Barros (2010), em sua poesia, nos alerta sobre essa criança que se expressa, muito antes da própria escrita, através dos gestos, dos desenhos e das diversas formas das linguagens infantis, portanto necessitamos compreender o que está além do formal, do condicionado, entender, assim, que esse bebê tem voz, que afeta e é afetado nas interações e vivências com o eu e o outro.

Sendo assim, a partir da imagem abaixo podemos notar o quão os bebês estão à vontade e se divertindo em um momento lúdico durante umas das atividades de acolhida do projeto “Infância Feliz: acolher brincando com saberes e sabores nas férias”.

Figura 27- Atividade de acolhida.



Fonte: Acervo cedido pela EMEI Cotijuba (2017)

Sabemos o quanto é difícil a chegada do bebê na instituição infantil, tanto para ele quanto para as famílias e professores, sendo um período de adaptação a todos, que requer sensibilidade e afeto principalmente por parte dos professores. Inclusive, em um dos trechos narrativos das professoras Anahi e Janaína, elas ressaltam que,

os bebês chegavam desconfiados, assustados e chorosos, levando um tempo para confiarem na gente, então tínhamos de ter paciência e sensibilidade para entendermos esse tempo deles (Fala da professora Anahi)

Assim o projeto de acolhida é essencial nisso, as atividades eram pensadas e planejadas justamente para esse período de adaptação dos bebês (Fala da professora Janaina)

Sobre isso, percebemos o quanto essas professoras se dispunham a compreender esses bebês, e que a acolhida é um momento único e que requer a devida paciência de toda a comunidade escolar, nada deve ocorrer de qualquer forma ou às pressas, pois o bebê tem o seu ritmo próprio e especificidades, entendendo que a educação infantil nunca será a etapa preparatória para o ensino fundamental.

Outro aspecto relevante a ser considerado na educação dos bebês diz respeito à construção da segurança e vínculos afetivos, que se inicia com a compreensão de que cada bebê é um ser único, singular, cujo desenvolvimento depende da qualidade das relações e interações

que estabelece com o outro, sejam adultos ou outros bebês e crianças, além do material e dos objetos em seu entorno. Reiteramos que o respeito ao bebê é fundamental, deve-se encará-lo como um sujeito com características, necessidades e expectativas próprias.

Figura 28 - O Brincar.



Fonte: Acervo cedido pela EMEI Cotijuba (2017)

Tivemos essas impressões em virtude da sensibilidade das professoras Anahi e Janaína, inclusive na imagem acima que é destacada por elas:

Os bebês eram muitos curiosos e aproveitávamos de toda essa curiosidade para possibilitar aprendizagens, claro que tendo todos os cuidados necessários por serem bebês, inclusive em uma de nossas atividades do planejamento (Fala da professora Anahi)

Fizemos a aula-passeio, explorando toda a vegetação e natureza do entorno da escola, e eles aprenderam tanto com essa experiência (Fala da professora Janaina)

Devemos refletir sobre o risco que a educação infantil correria ao se tornar um segmento de escola elementar simplificada, ou seja uma etapa preparativa para o ensino fundamental. Por isso é tão necessária a garantia de uma infância que respeite cada criança em sua singularidade e especificidades, diante das adversidades e diferenças, no intuito do seu desenvolvimento integral e pleno. Deve ser uma fase que tenha como epicentro o bebê e como opção pedagógica a oferta de uma experiência de infância potente e singular cujo foco de ação esteja direcionado aos bebês, aos profissionais e famílias, envolvendo a todos em um contexto complexo que se configure como lugar de expectativas e acolhimento (FILHO, 2016, p. 102).



Sendo assim, todo esse respeito aos bebês desde as suas peculiaridades e formas de expressões foi percebido nos registros de desenvolvimento individual das crianças no caderno de ocorrência das professoras, durante a realização das atividades do plano de aula, propostas pelas professoras Anahi e Janaína, entendendo esse lugar de pertencimento dos bebês desde a acolhida e demais ações pedagógicas.

#### 4.4.2.2 A rotina

A relação afetiva e de qualidade entre adulto e bebê, também entre os próprios bebês, só é possível se partirmos do entendimento de que bebê é um ser único, com características e necessidades singulares e que lhe são idiossincráticas (FILHO, 2016, p.103).

Seguindo a linha de pensamento de Filho (2016), o bebê requer atenção, cuidados, zelo, afetividade e tem necessidades únicas, e o adulto, no caso o professor, deve estar atento a todos os sinais e expressões, sempre visando o cuidar e o educar em que um está interligado ao outro, atentando aos detalhes no cotidiano de partilhas com esses bebês. A imagem abaixo retrata o momento da alimentação, que faz parte da rotina pedagógica das professoras Anahi e Janaína, que conduzem essa atividade de forma a possibilitar a construção da autonomia dos bebês durante o hábito alimentar. O trecho a seguir exemplifica esse momento:

O momento da alimentação é uma bagunça, mas na verdade é uma bagunça necessária, em que os bebês sujam e se sujam, mas faz parte desse processo dentro da rotina pedagógica, estamos ali para auxiliar em todos esses momentos. (Fala da professora Janaina).

Figura 29 - Trabalhando a autonomia dos bebês.



Fonte: Acervo cedido pelas professoras Anahi e Janaína (2017)

Outro trecho narrativo destacado pelas professoras foi com relação à higiene, às trocas de fraldas, ao vestir e a todos os demais momentos do dia, como a roda de conversa e as brincadeiras. A imagem a seguir retrata um desses momentos de brincadeiras e interações, demonstrando que as professoras oportunizavam uma rotina de forma lúdica. Desse modo, os diversos momentos eram envolventes e brincantes, como a hora do banho e a troca de fraldas. Conforme a reflexão das professoras, o corpo é de pertencimento do bebê e não deve ser violado ou tratado como objeto, e assim as professoras Anahi e Janaína tinham toda a preocupação sobre isso, pedindo licença e autorização nesses atos, e dialogando com eles o tempo todo ao longo desse processo da rotina.

Seguindo nesse pensamento, os momentos da rotina são cruciais na interação entre os adultos e os bebês. Durante todas essas atividades, deve-se levar em conta as reações e respostas dos bebês e ter como prioridade suas necessidades. A partir dos relatos narrativos das professoras, percebemos que ambas respeitavam o ritmo dos bebês e tudo era negociado e dialogado durante a rotina diária.

Dessa forma, o professor não pode ter pressa e deve se ater ao ritmo do bebê, incentivando sua participação. O diálogo precisa ser constante, antecipando verbalmente todas as ações a serem realizadas, dando tempo ao bebê de se preparar e poder participar à sua maneira. O adulto, ao estar cotidianamente com os bebês, precisa estar preparado para atuar de forma que lhes possibilite vivenciar momentos de liberdade, expressão e atividade autônoma. Cabe a esse adulto “prestar atenção ao ambiente onde os bebês estão inseridos e ter uma atitude de respeito por essa atividade” (FILHO, 2016, p. 104).

Ainda sobre a rotina do berçário da EMEI Cotijuba, podemos compreender que não ocorria de maneira unilateral, as professoras sempre buscavam estratégias interessantes pautadas nas linguagens infantis, não tornando essa rotina algo pragmático e mecânico, voltavam o seu olhar para o que os bebês sinalizavam e refletiam, como na atividade planejada de passear e explorar a vegetação do entorno da escola, tendo na proposta diversas brincadeiras, inclusive de subir nas árvores, saborear e sentir os aromas das frutas, plantas e flores, o que foi ressaltado na fala da professora Anahi:

Trabalhar com projetos, organizar planejamento e demais documentos pedagógicos, em toda a rotina cotidiana, não é fácil, dá trabalho, requer tempo e estudo, mas ao final vale a pena, pois as aulas ficam mais dinâmicas e atendem as necessidades dos bebês.

Barbosa (2006) enfatiza que rotina é uma categoria pedagógica que os responsáveis pela educação infantil estruturam e organizam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições em que atuam. As denominações dadas à rotina são diversas, como organização do tempo e espaço, brincadeiras, articulação das ações, partilha do trabalho entre os seus pares, planejamento pedagógico, dentre outros.

Dessa forma, podemos compreender a importância da organização da rotina na educação infantil e, nesse caso, da rotina pedagógica do berçário da EMEI Cotijuba, sendo uma rotina de construção, diálogos e partilhas, tendo a concepção do cuidar e educar.

#### 4.4.2.3 A brincadeira

Quando as crianças brincam.  
 “Quando as crianças brincam  
 E eu as ouço brincar,  
 Qualquer coisa em minha alma  
 começa a se alegrar.  
 E toda aquela infância  
 Que não tive me vem,  
 Numa onda de alegria  
 Que não foi de ninguém.  
 Se quem fui é enigma,  
 E que nem serei visão,  
 Quem sou ao menos sinta  
 Isto no meu coração”  
 (Fernando Pessoa)

Com relação ao poema de Fernando Pessoa sobre a infância, as crianças e a brincadeira, podemos refletir que o homem é um ser lúdico e que as brincadeiras fazem parte de si, de suas memórias e de suas narrativas de vida. Dessa forma, a imagem abaixo reflete um momento de brincadeira e interação, sendo vários brinquedos cantados e cantigas infantis locais, em que os bebês se utilizaram de diversos instrumentos musicais tradicionais folclóricos<sup>26</sup> e construídos por eles e as professoras. Inclusive as professoras relataram que “cantigas infantis, brincadeiras,

<sup>26</sup> Instrumentos típicos, como tambor e chocalhos, dentre outros, para as toadas de carimbó e outras expressões musicais paraenses.

faz de conta, folclore, lendas, expressão corporal, tudo isso fazia parte da linguagem das brincadeiras dos bebês”.

Figura 30 - Brinquedos Cantados.



Fonte: Acervo da EMEI Cotijuba (2017)

Sendo assim, o brincar é uma prática vital, ou seja, uma prática constituinte da vida, quer seja pelas experiências que provoca, pelas intensidades ou movimentos peculiares porque somos seres lúdicos e necessitamos do ato de brincar desde o ventre até a melhor idade.

Nesse sentido, a educação é o processo pelo qual os seres se humanizam, é um processo de formação, experiências e vivências constituídas em nosso cotidiano, e o brincar “forma”, transforma e reconfigura - porque a experiência nos forma e nos transforma (LARROSA; 2003). Podemos compreender que brincar é uma prática educativa construída de maneira individual e coletiva.

Evidenciar o brincar como experiência através dos processos narrativos produzidos pelos próprios bebês pode contribuir para melhor entender as relações que se estabelecem entre eles e a interação com o mundo e os modos de “ser”. Na imagem abaixo podemos observar que os bebês ressignificam o mundo à sua volta, como, por exemplo, nas brincadeiras de gestos, imitação e faz de conta, criando situações do seu cotidiano. Quando está sem nenhum objeto seu corpo se torna um brinquedo. Assim, o brincar é uma atividade própria do bebê e da criança que, dessa forma, se movimentam, se posicionam e se transformam diante do mundo em que vivem.

Figura 31 - Brincadeira de faz de conta.



Fonte: Acervo da EMEI Cotijuba (2017)

Portanto, é no brincar que os bebês despertam para o lúdico, para a fantasia, aprendendo a colocar-se no lugar do outro, através das interações e articulações, inclusive nos conflitos e adversidades. É a brincadeira de faz de conta que estimula a capacidade do bebê de respeitar regras que valerão não só para a brincadeira, mas também para a vida. Ela também ativa a criatividade e imaginação, através de suas representações. Assim, aprendem a interagir, a construir e reconstruir as relações que os constituem como partes integrantes de um lugar e grupo. Segundo Faria e Dias:

Podemos considerar, portanto, o brincar como importante espaço de aprendizagem sobre o mundo físico e social e, ao mesmo tempo, como possibilidade de a criança transformar essa realidade, desenvolvendo a capacidade de imaginar, de “ir além”. Podemos também compreendê-lo como lugar privilegiado de construção de relações éticas e estéticas, enfim, como espaço de construção de identidade pessoal e social do indivíduo (FARIA; DIAS, 2007, p. 71).

A partir desse entendimento, o comportamento dos bebês é fortemente determinado por situações reais, por suas experiências e identidade. Nas situações imaginárias que o bebê vive, como a do faz de conta, ele é levado a agir no âmbito da zona de desenvolvimento proximal<sup>27</sup>,

---

<sup>27</sup> Zona de desenvolvimento proximal é um conceito vygotskyano que define aquelas funções que ainda não amadureceram, que presentemente estão em processo embrionário, mas que amadurecerão.

naquilo que consegue a partir da colaboração do outro. Nesse processo, o brinquedo aparece como o grande precursor de desenvolvimento, em uma atividade em que o bebê aprende a se constituir numa esfera cognitiva que depende de motivações internas. Conseqüentemente, constrói aprendizagens ao desenvolver ações partilhadas com os seus pares, num saber construído através de uma cultura que contempla os bebês como seus produtos, em sua própria composição como sujeito, e isso acontece em espaços que retratam seus símbolos e signos, os quais não são criados ou descobertos pelo sujeito, mas por ele apropriados (VYGOTSKY, 1996, p. 12).

Assim, a brincadeira é, por sua vez, uma das linguagens infantis que possibilitam a interação entre os sujeitos e seus pares, assumindo também importância fundamental como forma de possibilidades no desenvolvimento infantil.

No item a seguir discutiremos as narrativas das professoras Anahi e Janaína sobre o espaço e as linguagens infantis no berçário da EMEI Cotijuba.

#### **4.4.2.4 O espaço e as linguagens infantis**

[...] ser fundamental oferecer um espaço acolhedor, com qualidades e que possibilite o desenvolvimento das diversas expressões e linguagens infantis.

(CAIRUGA, 2015, p.115)

O pensamento de Cairuga (2015) pontua que os bebês precisam de coisas interessantes, variadas e atrativas no espaço educativo. Assim, o professor deve organizar os espaços a partir das necessidades dos bebês, estudando e aprofundando-se em literaturas que respaldem essa organização, fazendo com que ela não ocorra de maneira aleatória e sem preceitos, pois é necessário compreender como isso pode se tornar seu aliado no trabalho e na rotina junto aos bebês, tornando o espaço da sala de aula mais atrativo, dinâmico e divertido.

Nessa perspectiva, as práticas educativas das professoras Anahi e Janaína, diante de seu olhar sobre o espaço, se deram de diversas formas, tendo como foco as linguagens infantis e refletindo em sintonia com as necessidades que os bebês sinalizam para ambas. Como em uma das atividades do projeto “Infância Feliz: acolher brincando, com saberes e sabores nas férias”, em que houve toda uma articulação e estudo de literaturas voltadas às linguagens infantis para a organização da atividade e do espaço para a participação e envolvimento dos bebês. A imagem abaixo mostra um dos momentos de atividade com arte, abordando a linguagem artística,

utilizando material da natureza, realizada na área externa da escola, com as professoras mediando em todas as etapas e descobertas dos bebês, conforme relato abaixo.

Trabalhar a linguagem artística também é um desafio, devido, às vezes, termos a preocupação para que os bebês não se sujem, venham a engolir algum material, mas sabemos que é importante e devemos superar esses receios e possibilitar todas essas experiências, claro, tendo os cuidados necessários, E o quanto foi legal ver no sorriso e olhar deles o prazer nesse tipo de atividade! (Fala das professoras).

Figura 32 - Atividade de Artes.



Fonte: Acervo cedido pelas professoras Anahi e Janaína (2017)

Nessa perspectiva, dialogamos com Barbosa (2006) sobre o tempo e o espaço, em que o tempo é a parte constituinte da rotina e de extrema importância, devido ao fato de o bebê ter uma noção complexa e abstrata sobre isso – o tempo vai organizar de certa forma as atividades a serem desenvolvidas durante a rotina. É através da organização individual e coletiva das atividades desenvolvidas que os bebês constroem uma noção de tempo. Por isso é importante que o professor pense no tempo das atividades desenvolvidas na educação infantil e, ainda segundo Barbosa (2006),

[...] por um lado a concepção de que é na infância que as crianças constroem as noções temporais e, portanto, faz-se necessário criar circunstâncias ou situações em que elas possam estruturar tal noção, e, por outro, a necessidade de organizar o trabalho com as crianças de modo a harmonizar objetivos, situações, suas características, etc. Assim, a construção do tempo é vista como aquisição psicológica e sociocultural (BARBOSA, 2006, p.143).

Sendo assim, a organização do tempo na rotina dos bebês possibilita que construam possibilidades e noções temporais e de espaço, além de promover uma melhor organização,

colaboração e partilha nas atividades desenvolvidas pelo professor. O espaço é o elemento material pelo qual a criança experimenta o calor, o frio, a luz, a cor, o som e, em uma medida, a segurança (BARBOSA, 2006, p. 121). A imagem abaixo traz a exploração do tempo/espaço vivenciado pelos bebês da Escola Municipal de Educação Infantil Cotijuba, indo ao encontro das ideias que as professoras relataram.

A questão do espaço muitas vezes era problemática, principalmente nas atividades em sala de aula, pois a sala do berçário era muito pequena e não tinha o espaço que os bebês mereciam, no sentido de atender as necessidades deles, além também do pouco material que era cedido pela escola. Geralmente, muitas coisas tirávamos do nosso dinheiro para providenciar, e isso também era um agravante, mas no geral dávamos um jeito e fazíamos as atividades na área externa pela dificuldade do tamanho da sala que em nada era aconchegante pela sua estrutura física.

Figura 33 - Brincadeira livre de exploração do espaço.



Fonte: Acervo cedido pelas professoras Anahi e Janaína (2016)

A narrativa das professoras nos despertou muitas questões, entre elas a falta de espaço e de estrutura necessária na sala de aula do berçário e o fato de terem que custear muito do material pedagógico, inclusive para a ambiência das salas, com recursos próprios. Essas questões levantadas por elas são muito pertinentes e deveriam ser resolvidas e encaminhadas tanto pela gestão da escola quanto pela Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC), pois cabe à escola e ao poder público mantenedor atender as necessidades das crianças, dos professores e da comunidade escolar.

Diante disso, Demo (2004) fala que o problema da educação brasileira vai desde a educação infantil até a educação superior, que conta sempre com o mínimo em todas as suas



articulações, sendo desde o mínimo de carga horária, mínimo de frequência, o mínimo de estrutura e condições. Em que,

Temos, até os dias atuais, o mínimo de crianças frequentando as escolas, inclusive as escolas da infância onde tanto o problema do acesso como o da qualidade ainda são preocupantes. Quanto mais pobre, mais difícil é para a criança terminar, inclusive, o ensino fundamental, e no futuro ingressar no ensino médio e, muito menos, na universidade pública e gratuita (DEMO, 2004, p.55).

Sendo assim, existe toda uma situação de desinteresse por parte do poder público em atender as demandas e necessidades desde a educação infantil até o nível superior, no que cabe desde o acesso, egresso e a permanência, inclusive na manutenção e custeio necessário a esses espaços educativos de maneira digna e com qualidade.

Ainda sobre as questões do espaço e das linguagens infantis, vale ressaltar o olhar de curiosidade dos bebês em relação ao mundo, potencializado pela necessidade de se comunicar e pela experiência de se relacionar, e seus desejos de utilizar todo o corpo no intuito de construir diálogos com o mundo e com seus pares. Assim, muito antes do início do uso da linguagem verbal, os bebês mobilizam uma ampla capacidade de se comunicar e dialogar, através de várias expressões, sendo desde o riso, o choro, os movimentos, os sons, as brincadeiras, os gestos, os toques, os balbucios, dentre outros. Essas linguagens muitas vezes necessitam ser reavivadas nos adultos para dialogar com os bebês e perceber outros modos de sentir, escutar, estar e fazer parte deste mundo.

Em consonância a esse pensamento, devemos prestar atenção no modo como os bebês brincam e se expressam na internalização das suas necessidades e bem querer, na observação do modo como se relacionam, a partir de seu contexto histórico-cultural, em uma “lupa” no olhar teoricamente e registrando o que se vê e na compreensão das ações para essa parceria na organização do tempo e espaço. Reafirmamos que o espaço é uma construção coletiva e social (CAIRUGA, 2015, p. 116).

É com essa inteireza, parceria e riqueza de possibilidades e potencialidades que os bebês da EMEI Cotijuba se constituíam meio às dificuldades, inclusive de espaço e estrutura, no seu cotidiano e nas experiências diversas, desde o contato com a natureza, no saborear das frutas, no cheiro das plantas e flores, nos cantos dos pássaros e tantos outros sons, cores e formas na exploração de sua rotina pedagógica. E nela, as diversas linguagens infantis, desde o movimento e expressão corporal, onde o corpo do bebê fala por ele, se comunica, tendo também as

linguagens artística, do sono, do banho, da natureza e sociedade, das brincadeiras e todas as demais.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destacamos as principais aprendizagens e experimentações que tivemos no decorrer de todo o processo de desenvolvimento desta pesquisa, em que aprendemos, conhecemos e crescemos. Não nessa sequência, mas em um ir e vir constante dessa tríade.

Aprendemos enquanto sujeitos marcados por memórias e narrativas; e como profissionais, pois, ao navegarmos pelas águas de Cotijuba para conhecermos melhor a ilha, seu povo e peculiaridades, nos deparamos com tantos saberes, cheiros e sabores, nesse mergulho nas narrativas das professoras Anahi e Janaína, sujeitos desta pesquisa, ao compreender suas vivências e memórias.

Conhecemos, na busca e tentativa de interpretar e analisar os relatos narrativos dessas professoras, através da escuta de suas experiências cotidianas, as suas práticas educativas com bebês na Escola Municipal de Educação Infantil Cotijuba.

E, por último, crescemos não na semântica fisiológica de interpretação da palavra, mas no que tange à perspectiva de crescimento pessoal, conseguindo ter um olhar de abrangência e partilha juntamente com essas professoras.

Labutamos com as narrativas das professoras sobre suas experiências cotidianas e prática pedagógica iniciadas com essa faixa etária e na educação ribeirinha, justamente na EMEI Cotijuba, lugar que possibilitou grandes descobertas, conhecimentos e (re) construções enquanto pessoas e profissionais. Seu “olhar sensível” e “diferenciado” diante do bebê ribeirinho fez dele detentor de saberes, experiências e direitos.

No que diz respeito à análise dos documentos oficiais, podemos ponderar que os estudos sobre o currículo e a educação infantil tiveram alguns avanços desde os anos de 1980, inclusive com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996); a educação infantil saiu da modalidade do assistencialismo e passou a integrar a educação básica, garantindo não apenas os direitos legitimados dessas crianças, mas também uma educação plena e de qualidade que possa ser vivenciada por essas crianças.

Tendo em vista o compromisso histórico-cultural e educacional no transcorrer de formação enquanto pesquisadoras e professoras da educação infantil, diversos questionamentos que emergiram neste estudo também nos fizeram trilhar e (re) pensar a educação ribeirinha de

bebês, entendendo-a como uma prática pedagógica singular pautada no currículo a partir das linguagens infantis.

Desse modo, ao navegar pelos relatos narrativos das professoras Anahi e Janaína, com o intuito de compreender a questão central que nos impulsionou a este estudo, temos: em que termos as narrativas de professoras de berçário expressam suas experiências cotidianas na educação ribeirinha? Para tanto, a opção metodológica embasada na perspectiva de narrativa argumenta que “a pesquisa ainda no meio do viver e do contar, as histórias de experiências que compuseram as vidas das pessoas, em ambas perspectivas, individual e social” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 51).

No que tange às análises dos dados sobre o aporte da Análise Textual Discursiva, ao fazermos o exercício de nos apropriar e interpretar as narrativas oriundas das professoras, incluímos a escrita enquanto instrumento articulador na produção de significados e possibilidades.

Enfim, destacamos algumas ponderações diante das singularidades referentes à educação ribeirinha de bebês no cenário da educação infantil a partir da literatura que embasou este estudo, bem como os relatos narrativos das professoras nas categorias de análises que surgiram dos fenômenos investigados, que nos levaram a compreender e refletir acerca das experiências e práticas educativas através do âmbito de uma escola municipal de educação infantil vinculada à Secretaria Municipal de Educação de Belém, fundamentada por uma proposta pedagógica curricular com primazia na dileção das linguagens infantis.

Diante das ideias em relação à educação ribeirinha de bebês, pontuamos que ocorreu de maneira singular e exitosa na EMEI Cotijuba, onde as professoras Anahi e Janaína tinham uma “prática pedagógica diferenciada”. Quando mencionamos a questão da diferenciação dessas professoras não se trata de serem melhores ou algo desse tipo em relação aos demais professores, não estamos lançando mão de qualquer comparação, imputação de culpa ou premiação, mas falamos no aspecto em que essas professoras tecem a aprendizagem dos bebês e os colocam em uma posição de equidade, como protagonistas no processo educativo, engajando-os no desenvolvimento de seu relacionamento com o mundo, na experimentação, interpretação e leitura desse mundo num sistema complexo de vivências, estratégias e formas de organização de suas interações.

É importante ressaltar que os termos das narrativas das professoras Anahi e Janaína, no que tange às suas experiências cotidianas no berçário da EMEI Cotijuba, se fizeram em

constante parceria com os seus pares e no fluxo de construção contínua em todas as articulações das linguagens infantis desenvolvidas pelos bebês. Não tiveram a pretensão de se colocar no epicentro da aprendizagem, mas sim no lugar de sujeitos histórico-culturais, sujeitos em construção e transformação, passíveis de falhas e de (re) começos ou (re) construções, em colaboração e interação com o outro.

Dessa forma, não podemos também “romantizar” que tudo foi fácil e que não houve situações conflituosas durante o percurso das experiências das professoras Anahi e Janaína. Inclusive, em seus relatos narrativos elas destacam o desafio inicial quanto à organização e construção do planejamento e à compreensão do currículo da educação infantil no município de Belém, bem como na acolhida da proposta entre o próprio grupo de professores, além da dificuldade de aquisição de material e com a estrutura da sala de aula do berçário. Enfim, muitos pontos foram relatados nesse aspecto, envolvendo a ausência de colaboração da gestão da escola e da entidade mantenedora.

Sobre isso, percebemos o quão a categoria dos professores por muitas vezes acaba sendo até marginalizada na visão da sociedade, que a coloca como detentora de toda a culpa pelos desafios constantes do sistema educacional, contudo o professor também é uma vítima, juntamente com as crianças e a comunidade escolar, de um sistema muitas vezes opressor e omissivo. Assim, as professoras Anahi e Janaína são militantes de uma educação ribeirinha no contexto da educação infantil, com persistência, estudo, sensibilidade e sentimento de pertencimento de sujeito, categoria e lugar.

Sobre as ponderações elencadas a partir das categorias analisadas, “o que fazemos no berçário: as professoras interrogam o currículo”, foi possível perceber, por meio dos relatos das professoras, que a acolhida, a rotina, as brincadeiras, o espaço e as linguagens infantis estão articulados entre si e se fazem presentes na proposta curricular da SEMEC, pelo menos na modalidade da educação infantil. Embora não possamos ainda generalizar afirmando que isso de fato ocorra em todos os espaços educativos infantis, pelo menos constatamos que essa prática acontece no berçário da EMEI Cotijuba.

Acerca ainda das categorias surgidas a partir dos relatos narrativos das professoras Anahi e Janaína, compreendemos que a acolhida, a rotina, as brincadeiras, o espaço e as linguagens infantis se apresentam nos projetos, planejamentos, ocorrências em sala de aula e nos documentos pedagógicos orientadores. Sendo que as professoras tinham a preocupação de que essas categorias estivessem atreladas às necessidades dos bebês, com construção coletiva

entre todos os seus pares, no caso bebês x bebês; bebês x professoras e bebês x bebês x professoras, em uma tríade de signos, símbolos e sentidos.

Em suma, como resultado da procura por possíveis respostas às inquietações levantadas que nortearam este estudo, os componentes centrais do processo da pesquisa indicaram que as narrativas sobre as experiências cotidianas das professoras Anahi e Janaína levaram ao entendimento de que todos esses momentos se constituíam de forma coletiva e colocavam os bebês no mesmo nível de equidade. Esse processo não é fácil e requer constantes desafios, mas é benevolente e entende que a educação é para todos, sem distinção, e que muitas vezes é necessário navegar contra a maré, ir pelo lado oposto e militar por uma causa e identidade.

E assim, essas professoras o fizeram, construindo e percebendo-se como professoras amazônidas e, principalmente, como professoras de bebês ribeirinhos. Seus relatos foram potentes em nos inspirar e ensinar sobre a educação de bebês e o quanto se pode aprender e partilhar com eles em suas especificidades e singularidades.

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos numa escola reflexiva**. 2ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2003. 112 p.
- ALVES, Laura Maria Silva Araújo (Org.). **Educação infantil e estudos da infância na Amazônia**–Belém: EDUFPA, 2007.
- ALVES, Laura Maria Silva Araújo. A infância em construção: as fontes de investigação. In: ARAÚJO, S. M. S.; ALVES, L. M. S. A.; BERTOLO, S. J. N. (Org.). **Pesquisa e educação na Amazônia**: reflexões epistemológicas e políticas. Belém: EDUEPA, 2014. 35-52 p. 75.
- ARROYO, Miguel G. Por um tratamento público da Educação do Campo. **Revista de Educação Pública**, Brasília - DF, v.24, n.85, p. 11-14, abril .2011.
- BARBIER, René. Sobre o Imaginário. **Em Aberto**. Brasília, v. 14, n. 61, p. 15-23, jan/mar. 1994.
- BARBIER\_\_\_\_\_. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, Joaquim (Coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998. p. 168-99.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Por amor e por força: rotinas na educação infantil. Porto Alegre, 2006.
- BARBOSA,\_\_\_\_\_. Práticas Cotidianas na Educação Infantil - Bases para a reflexão sobre as Orientações Curriculares. **Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil**. Brasília - DF, 2009. Disponível em: portal.mec.gov.br>dmdocuments>relat\_seb\_praticas\_cotidianas. Acesso em: maio de 2020.
- BARBOSA,\_\_\_\_\_; RITCHER, Sandra Regina Simonis. Campos de Experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. In: FINCO, D.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. (Eds.). **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de Educação Infantil brasileiro. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015. p. 185–198.
- BARBOSA,\_\_\_\_\_. **Práticas cotidianas na educação infantil**: bases para uma reflexão sobre as orientações curriculares. MEC/SEB/UFRGS, Brasília, 2009. p.28
- BARBOSA,\_\_\_\_\_; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 62
- BARBOSA,\_\_\_\_\_; RITCHER, Sandra Regina Simonis. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Educação**, Universidade Federal de Santa Maria, v.35, p.85-95, 2010.
- BARROS, Manoel de. **Ensaio Fotográficos**. Rio de Janeiro: Record, 2000, p.22
- BARROS,\_\_\_\_\_. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2010, p.56
- BELÉM. Câmara Municipal. **Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Infantil**, Belém, 2012. p.
- BELÉM. \_\_\_\_\_. Lei nº 9.129, de 24 de junho de 2015. **Plano Municipal de Educação do Município de Belém, 2015-2025**, Belém, 2015. p.01.

BELÉM. Secretaria Municipal de Educação. Escola Cabana: Educação Infantil-Política para garantir o tempo da infância, n. 4, Belém, 2001. 66. p. (Cadernos de educação)

BELÉM. \_\_\_\_\_. **Portaria nº 0071/2015**. Belém: Secretaria Municipal de Educação, 2015.100 p.

BELÉM. \_\_\_\_\_. Portaria nº 0071/2015. **Lotação de pessoal**, 20 de março de 2015. Dispõe sobre os critérios a serem adotados para a lotação de pessoal da Secretaria Municipal de Educação de Belém.

BELÉM. \_\_\_\_\_. **Projeto Modular Integrado de Educação e Cultura**, Belém, 1986. p.6-10 (Cadernos de Cultura)

BELÉM. \_\_\_\_\_. Resolução nº 29, de 1 de fevereiro de 2017. **Normas de credenciamento, autorização de funcionamento e Diretrizes para a oferta da Educação Infantil**, Belém, 2017. p.01.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é sociologia da infância**. Campinas: Autores Associados, 2009. p.60.

BENJAMIN, Walter. **Origem do drama trágico alemão**. Edição e Tradução de João Barrento, 1. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p.219.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Summus, v. 17, 1984. p.43. (Novas buscas em educação)

BRAGANÇA, I. F. S. *Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal* [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/f6qxr/epub/braganca-9788575114698.epub>. Acesso em: 03 nov 2020.

BRASIL. [Constituição (1988) ]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. p. 46.

BRASIL. Lei Federal n.8069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, DF, 13 de julho. Dispõe sobre o Estatuto da criança e adolescente e de outras providências.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências**. Brasília, 2013. p. 35.

BRASIL. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 14ª ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017. p.02.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. p.36.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**, Brasília: MEC, 2013. p. 39.

BRASIL. Resolução CEB/CNE nº 05/09, de 18 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 2009. p.07.

BRASIL. Resolução CNE/CEB, de 03 de abril de 2002. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. DF, 03 de abril de 2002, institui as Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo.

BRUNER, Jerome. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. 103.

BRUNER, \_\_\_\_\_. **El habla del niño**. Barcelona: Paidós, 1995. p.25.



BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30. Jan/jun. 2002.

CAIRUGA, Rosana Rego. **Bebês na escola**: observação, sensibilidade e experiências essenciais/ Rosana Rego Cairuga, Marilene Costa de Castro, Márcia Rosa da Costa (organizadoras). - 2.ed.-Porto Alegre: Mediação, 2015. 240 p.

CAMPOS, Rosânia; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. BNC e Educação Infantil: quais as possibilidades? **Revista Retratos da escola**. Brasília, v. 9, n.17, p. 353–366. 2015.

CAVALCANTE, L. I. P.; WEIGEL, V. A. C. **Educação na Amazônia**: oportunidades e desafios. Disponível em: [www.anpae.org.br](http://www.anpae.org.br). Acesso em: 04 de maio 2019.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p.89.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. Narrative Inquiry. In: GREEN, Judith L.; CAMILLI, Gregory; ELMORE, Patricia B. **Handbook of Complementary Methods in Education a Research**. Washington: American Educational Association, 2006. p. 477 - 487.

CLANDININ, \_\_\_\_\_; CONNELLY, \_\_\_\_\_. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011. p.51.

COHEN-CARNEIRO, Flávia et al. Oferta e utilização de serviços de saúde bucal no Amazonas, Brasil: estudo de caso em população ribeirinha do Município de Coari. **Cadernos de Saúde Pública** [online]. vol.25, n.8, agosto, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/csp/v25n8/19.pdf>. Acesso em: 03 nov 2020.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de Experiência e Investigación Narrativa. In: LARROSA, J. (org) **Déjame que te cuente**. Ensaíos sobre narrativa y educación, Barcelona: Editorial Alertes, 1995. p.49.

CRUZ, Silvia H. V. **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p.25.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Rev. Fac. Educ.**, vol.23, n. 1-2. ISSN 0102-2555. p. 79.Jan. /Dec. 1997.

DEMO, Pedro. **Aprendizagem no Brasil**: ainda muito por fazer. Porto Alegre: Mediação, 2004.p. 55.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Orgs.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p.21.

FARIA, Ana Lucia G.; PALHARES, Marina S. **Educação infantil pós-LDB**: rumos e desafios. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. p.38.

FARIA, Vitória Lima Barreto, SALLES, Fatima. **Currículo na educação infantil**: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica. 2.ed.[ver. e ampl.]. São Paulo: Ática, 2012. p.59.

FARIA, \_\_\_\_\_; DIAS, Fátima Regina Teixeira de Salles. **Currículo na Educação Infantil**: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica. São Paulo: Scipione, 2007. p.55.

FILHO, Altino José Martins (Org.). **Educar na creche**: uma prática construída com os bebês e para os bebês, Porto Alegre: Mediação, 2016. p.102.

FOCHI, Paulo Sérgio. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de Experiência. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lucia Goulart (ed.). **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de Educação Infantil brasileiro. Campinas: Edições Leitura Crítica. 2015. p. 221–232.

FOCHI, Paulo. **A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico**: o caso do Observatório da Cultura Infantil – OBECI. São Paulo, 2019. (tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2019.

FORMOSINHO, Júlia Oliveira (Org.). **Modelos curriculares para a educação de infância**: construindo uma práxis de participação. Portugal: Porto Editora, 2007. p.26.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** (on line). Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**: relato de uma professora. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007. p.21.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Não há base para discutir a base**. Avaliação Educacional – blog do Freitas, 2017. Disponível em: [www.avaliacaoeducacional.com.br](http://www.avaliacaoeducacional.com.br). : Acesso em: 10 de junho de 2019.

FRIEDMANN, Adriana. **Linguagens e culturas infantis**. São Paulo: Cortez, 2013. p.63.  
Gobbato, Carolina; Barbosa, Maria Carmen Silveira. A (dupla) invisibilidade dos bebês e das crianças bem pequenas na educação infantil: tão perto, tão longe. *Revista Humanidades e Inovação*. v.4, n. 1, 2017.

GONÇALVES, T. O.; GONÇALVES, T.V.O. Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores. In: GERALDI, C. M.G.G; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E.M. A (orgs). **Cartografias do trabalho docente**: professor (a) pesquisador (a). Campinas, SP: Mercado de Letras: 1998. p.10

JOSSO, Marie-Cristine. A transformação de si a partir da narração de história de vida. **Educação**. Porto Alegre/RS, 2007, n.3 (63). p. 413-438. set/dez.

KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sonia. **Infância, educação e direitos humanos**. 4. ed. São Paulo, Cortez, 2011. p. 93-151.

KRAMER, \_\_\_\_\_; SOUZA, Solange Jobim e (Orgs.). **Histórias de professores**: leitura, escrita e pesquisa em educação. São Paulo, SP: Ática, 1996. p. 23

LARROSA, Jorge. Experiência e Alteridade em Educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n.2, p.04-27, jul./dez. 2011.

LOPES, J. M. Encontrando o meio fio: lugar e identidade cultural e escola. **Educação em foco**. Juiz de Fora, MG, v, n.1, p.143-150, mar./set. 2000.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **A conversão da semiótica**: na arte e na cultura. Edição trilingue. Belém: EDUFPA, 2007. p.11

LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: Abordagens Qualitativas. Rio de Janeiro: EPU, 2013.

MALAGUZZI, Loris. **Ao contrário as cem existem**. Bambini. Milão, nº 2 edição livre de Ana Lúcia Goulart de Faria, Patrícia Piozzi e Maria Carmem Barbosa, 1994. p.24.

MALAGUZZI,\_\_\_\_\_. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999. p.59-104.

MARTINS, A.K.A. **A ruralidade da ilha de Cotijuba: um olhar etnográfico**. Lato & Sensus, Belém, v. 4, n. 1, p. 3-5, out, 2003.

MELLO, Suely Amaral. **Os bebês como sujeitos de seu cuidado e educação**. Revista Magistério, São Paulo, n.3, 2014.

MELLO, \_\_\_\_\_. A escola de Vygotsky. In: CARRARA, K. (org.). **Introdução à Psicologia da Educação: seis abordagens**. São Paulo: Avercamp, 2004. p. 18.

MELLO, \_\_\_\_\_. Uma teoria para orientar o pensar e o agir docentes: o enfoque histórico-cultural na prática da educação infantil. In: Marta Chaves. (Org.). **Intervenções Pedagógicas e Educação Infantil**. 1ª ed. Maringá/PR: Eduem Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2012, v. 1. p. 38.

MELLO, \_\_\_\_\_.; BARBOSA, Maria Carmem Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (orgs.). **Documentação pedagógica: teoria e prática**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007. 131p.

MELLO, \_\_\_\_\_.; FARIAS, Maria Auxiliadora. A escola como lugar da cultura mais elaborada. **Educação**. Santa Maria, v.35, n.1, p.53-68, jan/abr. 2010.

MINAYO, M. C. S.; MINAYO-GOMÉZ, C. Difíceis e possíveis relações entre métodos quantitativos e qualitativos nos estudos de problemas de saúde. In: GOLDENBERG, P.; MARSIGLIA, R. M. G.; GOMES, M. H. A. (Orgs.). **O clássico e o novo: tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003. p.117-42.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 44.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008, p. 261-273.

MOLL, Luiz C. **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da Psicologia Sócio histórica**. Tradução: Fani A. Tesseler. Porto Alegre: Artes médi cas, 1996, p.96

MORAES, Ana Alcídia de Araujo. **Histórias de leitura em narrativas de professoras: alternativa de formação**. Manaus: Univ. do Amazonas, 2000. p. 58.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007. p.89.

MOREIRA, Maria Alfredo. Quebrando os silêncios das histórias únicas: as narrativas profissionais como contranarrativas na investigação e formação em supervisão. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 03, n. 05, p. 11-9, ago./dez. 2011. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 03 nov 2020.

MUNIZ, Jacira Carla Bosquetti. **“Olha só, ele me enganou! Estava com sono até agora...”**. **O que nos dizem os bebês?**. 2017. 366 f. Dissertação (Educação) – Centro de ciências da educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina.

NASCIMENTO, Edaniele Cristina Machado. **A rotina com bebês e crianças bem pequenas no centro de educação infantil de Guarapuava-PR**. 2015. 139 f. Dissertação (Educação) - Centro de ciências da educação, UNICENTRO, Guarapuava.

NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antônio (Org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 73

OLIVEIRA, Zilma Ramos de et al. **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2012. p. 112

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A profissionalidade específica da educação da infância e os estilos da interação adulto/criança. **Infância e educação** – Investigação e práticas, Revista do GEDEI – Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância, nº1, janeiro, 2000.

POJO, Eliana Campos; VILHENA, Maria de Nazaré. Crianças ribeirinhas da Amazônia paraense. In: SILVA, Isabel de Oliveira; SILVA, Ana Paula Soares da; MARTINS, Aracy Alves (Org.). **Infâncias do campo**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2013. p. 135-148. (Coleção Caminhos da Educação no Campo)

RAVAGNOLI, Neiva Cristina da Silva Rego. A entrevista narrativa como instrumento na investigação de fenômenos sociais na Linguística Aplicada. **Revista The Specialist**. Volume 39, nº3, 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/34195/27433>. Acesso em: 03 nov 2020.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 25. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 59

REIS, Pedro R. **As narrativas na formação de professores e na investigação em educação**. 2008. 307 f. Tese (Educação) – Faculdade de ciências da Universidade de Lisboa-Portugal, Lisboa.

RELATÓRIO DO PROJETO MEGAM. Estudo das mudanças sócioambientais no estuário amazônico. Belém: NAEA, 2004. Universidade Federal do Pará, Núcleo de Altos estudos Amazônicos (NAEA). p. 40

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A pedagogia e a educação infantil. Revista Brasileira de Educação, nº16, Jan/Fev/Mar/Abr, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n16/n16a03>. Acesso em: 03 nov 2020.

ROCHA, \_\_\_\_\_. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 76

ROCHA, \_\_\_\_\_. **A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia**. Núcleo de Publicações, CED/ UFSC. 1999. p. 25 (Série tese: 2)

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000. p. 101

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, vol.26, nº.91, Campinas May/Aug. 2005. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302005000200003](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000200003). Acesso em: 03 nov 2020.

SCHIFINO, Reny Scifoni. Direito à creche: um estudo das lutas das mulheres operárias no município de Santo André. In: FINCO, Daniela; GOBBI, Marcia Aparecida; FARIA, Ana Lucia Goulart (Orgs.). **Creche e feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora**. Campinas, SP: Edições Leituras Críticas; Associação de Leitura do Brasil – ALB; Fundação Carlos Chagas, 2015. p. 88

SILVA, Ana Paula Soares da. Educação Infantil no campo. In: SILVA, Ana Paula Soares da; PASUCH, Jaqueline; SILVA, Juliana Bezzon da. **Educação infantil no Campo**. 1 Ed. São Paulo: Cortez, 2012, p.125-126 (coleção Docência em Formação: Educação Infantil/ coordenação Selma Garrido Pimenta).

SILVA, C. R. **Ambiente e qualidade de vida da população cabocla da ilha de Cotijuba**, Belém – PA. In: X Simpósio de Geografia Física Aplicada, 2003.

SILVA, Edna L; MENEZES, Estela Muskart. **Metodologia da Pesquisa e elaboração de dissertação**. 3 ed. ver. Atual, Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distancia da UFSC, 2001, p.24

SILVA, Isabel de Oliveira e. **Educação Infantil no Coração da Cidade**. São Paulo: Cortez. 2008.

SILVA, Márcia Vanessa. **As formas de participação social dos bebês nas práticas cotidianas vivenciadas no contexto de uma creche municipal**. 2017. 300 f. Dissertação (Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.40.

SPÍNOLA, Henriqueta Barbosa. **O ribeirão: ontem e hoje na defesa do peixe no Amazonas**.1997.192f. Dissertação (Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 1997.

TEIXEIRA, Inês Castro. Os professores como sujeitos sócio-culturais. In: DAYRELL, Juarez. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996, p.179-194.

TELES, Maria Amélia de Almeida. A participação feminista na luta por creches! In: FINCO, Daniela; GOBBI, Marcia Aparecida; FARIA, Ana Lucia Goulart (Orgs.). **Creche e feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora**. Campinas, SP: Edições Leituras Críticas; Associação de Leitura do Brasil – ALB; Fundação Carlos Chagas, 2015. p. 58.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização**. 10. ed. São Paulo: Libertad, 2002. p. 98.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. **Creches no Brasil: de mal necessário a lugar de compensar carências rumo à construção de um projeto educativo**. Dissertação (Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 1986.

VYGOTSKI, Lev S. El significado historico de la crisis de la psicología: una investigación metodológica. In: VYGOTSKI, Lev S. **Obras escogidas - Tomo I**. Madrid: Visor y Ministerio de Educación y Ciencia, 1924-26/2003, p. 300.

VYGOTSKY, L, S. The Problem of the Environment. In: VEER, R. van der; VALSINER, J (Orgs.). **The Vygotsky reader**. Oxford: Blackwell, 1994. p. 338.

VYGOTSKY, Lev S. **Obras Escogidas IV: Psicologia infantil**. Madrid: Visor, 1996. p. 12.

**APÊNDICE – ROTEIRO DE ENTREVISTAS APLICADAS AS PROFESSORAS  
ANAHI E JANAINA**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA  
BÁSICA**

TÍTULO:

**AS NARRATIVAS DE PROFESSORAS E AS SUAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NO  
BERÇÁRIO DA EMEI COTIJUBA**

**MESTRANDA: ANTONIA SUELY DA PAZ**

**ROTEIRO DE ENTREVISTA**

**ENTREVISTADA:**

**DATA:**

QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO	OBJETIVOS DE PESQUISA	ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
Como se constitui a docência com bebês em uma escola ribeirinha?	<p>- Analisar como os elementos das vivências ribeirinhas se fazem presente no cotidiano do berçário da EMEI Cotijuba.</p> <p>- Observar as interações dos bebês e suas pares crianças- crianças e crianças- adultos nos elementos dessa educação ribeirinha.</p> <p>- Investigar como as professoras da EMEI Cotijuba lidam com os elementos culturais-sociais típicos da ilha na relação</p>	<p>1- Você poderia descrever como costumava trabalhar com os bebês?</p> <p>2- Que procedimentos adotava na turma do berçário?</p> <p>3- Você poderia falar sobre o cotidiano vivenciado pelos bebês no período em que foi a professora dos mesmos?</p> <p>4- Como você observava a participação dos bebês na vivência pedagógica na EMEI?</p> <p>5- Como as brincadeiras e interações ocorriam no cotidiano da EMEI?</p>

	cuidar-educar junto aos bebês.	6- Como eram realizados os momentos de estudos e formação continuada do grupo dos professores da EMEI? 7- No documento do projeto político pedagógico da EMEI foi levando em consideração as especificidades locais dessa educação ribeirinha? 8- Você poderia mencionar como organizava o seu cotidiano na turma do berçário?
--	--------------------------------	--

## ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa intitulada, **AS NARRATIVAS DE PROFESSORAS E SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO BERÇÁRIO DA EMEI COTIJUBA**, cujo objetivo é: Compreender os discursos narrativos das professoras de bebês a partir da escuta de suas experiências cotidianas na EMEI Cotijuba. E para participar é necessário que você leia este documento com atenção, uma vez que pode conter palavras que você não entenda, e que cabe a mim elucidar. Ressalto que sua decisão em participar deste estudo é voluntária e você não será pago por sua participação, assim como não terá nenhum custo. Assim sendo, caso decida participar, deverá assinar esse termo de consentimento. Contudo, poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

A pesquisadora responsável pelo estudo irá coletar informações fornecidas por você, por meio de seus registros pedagógicos (plano diário, relatórios, projetos pedagógicos, diário de classe, fotografias, vídeos e gravações) e entrevista semi-estruturada gravada com a utilização de aparelho digital. Durante a realização desses procedimentos, em especial a entrevista, a previsão de riscos é mínima, ou seja, o risco que você corre é semelhante aquele sentido num exame físico ou psicológico de rotina, mas a possibilidade de você sentir desconforto será evitada pela pesquisadora por meio da elaboração de um roteiro claro e coerente, além disso, a entrevista semi-estruturada possui perguntas abertas e fechadas, isso permitirá uma condução flexível da entrevista, que será agendada com antecedência e realizada em local e horário adequado às necessidades da professora. Em todos os registros elaborados um código substituirá seu nome. Todos os dados coletados serão mantidos de forma confidencial. Sua identidade não será revelada em qualquer circunstância e sua participação não envolverá desconforto ou riscos.

Os discursos coletados serão usados para a análise da pesquisa. Os dados também podem ser usados em publicações científicas pelo pesquisador sobre o assunto pesquisado. Estarão garantidas todas as informações que você queira, antes durante e depois da pesquisa e se você tiver alguma dúvida com relação à pesquisa, deve contatar a responsável pelo estudo a senhora **Antonia Suely Oliveira da Paz**/Telefone: (91) 9939-4387 e e-mail: [suelydapaz@hotmail.com](mailto:suelydapaz@hotmail.com). Esta pesquisa foi revisada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Ciências e Saúde da Universidade Federal do Pará (CEP-ICS/UFGPA) – Complexo de sala de aula/ICS – Sala 13 – Campus Universitário, nº 01, Guamá - CEP: 66.075-110 – Belém Pará. Telefone 3201-8349. E-mail: [cepcs@ufpa.br](mailto:cepcs@ufpa.br)

Eu, **Alzira Almeida de Araújo**, RG: **6030593**. Li o texto acima e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual fui convidado a participar. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação no estudo a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem que esta decisão me acarrete problemas. Eu entendi que não haverá problema com relação à pesquisa e que a mesma não acarretará custos ou danos para mim.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo e recebi uma cópia do presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.



Alzira Almeida de Araujo  
Assinatura do participante

Data 04/12/2019

Antonia Sulphorina da Luz  
Assinatura do pesquisador

Data 04/12/19



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa intitulada, **AS NARRATIVAS DE PROFESSORAS e SUA PRÁTICA EDUCATIVA NO BERÇÁRIO DA EMEI COTIJUBA**, cujo objetivo é: Compreender os discursos narrativos das professoras de bebês a partir da escuta de suas experiências cotidianas na EMEI Cotijuba. E para participar é necessário que você leia este documento com atenção, uma vez que pode conter palavras que você não entenda, e que cabe a mim elucidar. Ressalto que sua decisão em participar deste estudo é voluntária e você não será pago por sua participação, assim como não terá nenhum custo. Assim sendo, caso decida participar, deverá assinar esse termo de consentimento. Contudo, poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

A pesquisadora responsável pelo estudo irá coletar informações fornecidas por você, por meio de seus registros pedagógicos (plano diário, relatórios, projetos pedagógicos, diário de classe, fotografias, vídeos e gravações) e entrevista semi-estruturada gravada com a utilização de aparelho digital. Durante a realização desses procedimentos, em especial a entrevista, a previsão de riscos é mínima, ou seja, o risco que você corre é semelhante aquele sentido num exame físico ou psicológico de rotina, mas a possibilidade de você sentir desconforto será evitada pela pesquisadora por meio da elaboração de um roteiro claro e coerente, além disso, a entrevista semi-estruturada possui perguntas abertas e fechadas, isso permitirá uma condução flexível da entrevista, que será agendada com antecedência e realizada em local e horário adequado às necessidades da professora. Em todos os registros elaborados um código substituirá seu nome. Todos os dados coletados serão mantidos de forma confidencial. Sua identidade não será revelada em qualquer circunstância e sua participação não envolverá desconforto ou riscos.

Os discursos coletados serão usados para a análise da pesquisa. Os dados também podem ser usados em publicações científicas pelo pesquisador sobre o assunto pesquisado. Estarão garantidas todas as informações que você queira, antes durante e depois da pesquisa e se você tiver alguma dúvida com relação à pesquisa, deve contatar a responsável pelo estudo a senhora Antonia Suely Oliveira da Paz/Telefone: (91) 9939-4387 e e-mail: [suelydapaz@hotmail.com](mailto:suelydapaz@hotmail.com). Esta pesquisa foi revisada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Ciências a Saúde da Universidade Federal do Pará (CEP-ICS/UFPA) – Complexo de sala de aula/ICS – Sala 13 – Campus Universitário, nº 01, Guamá - CEP: 66.075-110 – Belém Pará. Telefone 3201-8349. E-mail: [cepccs@ufpa.br](mailto:cepccs@ufpa.br)

Eu, MIKELY KATIE KIKUCHI, RG 5217256, li o texto acima e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual fui convidado a participar. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação no estudo a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem que esta decisão me acarrete problemas. Eu entendi que não haverá problema com relação à pesquisa e que a mesma não acarretará custos ou danos para mim.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo e recebi uma cópia do presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Mikeby Katie Fikechi  
Assinatura do participante

Data 04/12/19

Antônia Sulphina da Luz  
Assinatura do pesquisador

Data 04/12/19

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Ciências a Saúde da Universidade Federal do Pará (CEP-ICS/UFPA) – Complexo de sala de aula/ICS – Sala 13 – Campus Universitário, nº 01, Guamá - CEP: 66.075-110 – Belém Pará. Telefone 3201-8349. E-mail: [cepccs@ufpa.br](mailto:cepccs@ufpa.br)



## ANEXO B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO E COMPROMISSO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA



GABINETE DA SECRETÁRIA

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO E COMPROMISSO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Eu, Maria do Perpétuo Socorro de Aquino Coutinho, Secretária Municipal de Educação, **autorizo Antônia Suely Oliveira da Paz**, acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica do curso de Mestrado acadêmico da Universidade Federal do Pará -UFPA, sob a coordenação da Profa. Dr<sup>a</sup> **Celita Mria Paes de Sousa**, docente do referido programa de pós-graduação, a realizar pesquisa na Escola Municipal Cotijuba, para o desenvolvimento do projeto intitulado “**As Experiências cotidianas de Professores de bebês na EMEI Cotijuba**”, cujo objetivo é compreender as nuances que constituem o cotidiano das professoras de bebês na EMEI Cotijuba-PA.

A pesquisadora acima qualificada se compromete a obedecer os procedimentos éticos estabelecidos na Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, que dispõe sobre os critérios éticos na pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, conforme enfatizado no Art.3º :

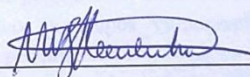
- I- Reconhecimento da liberdade e autonomia de todos os envolvidos no processo de pesquisa, inclusive da liberdade científica e acadêmica;
- II- Defesa dos direitos humanos e recusa do arbítrio e do autoritarismo nas relações que envolvem os processos de pesquisa;
- III- Respeito aos valores culturais, sociais, morais e religiosos, bem como aos hábitos e costumes, dos participantes das pesquisas;
- IV- Empenho na ampliação e consolidação da democracia por meio da socialização da produção de conhecimento resultante da pesquisa, inclusive em formato acessível ao grupo ou população que foi pesquisada;
- V- Recusa de todas as formas de preconceito, incentivando o respeito à diversidade, à participação de indivíduos e grupos vulneráveis e discriminados e às diferenças dos processos de pesquisa;
- VI- Garantia de assentimento ou consentimento dos participantes das pesquisas esclarecidos sobre seu sentido e implicações;
- VII- Garantia de confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes e da proteção de sua identidade, inclusive do uso de sua imagem e voz;
- VIII- Garantia da não utilização, por parte do pesquisador, das informações obtidas em pesquisa sem prejuízo dos seus participantes;
- IX- Compromisso de todos os envolvidos na pesquisa de não criar, manter ou ampliar as situações de risco ou vulnerabilidade para indivíduos e coletividade, nem acentuar o estigma, o preconceito ou a discriminação;

- X- Compromisso de propiciar assistência a eventuais danos materiais e imateriais, decorrentes da participação na pesquisa, conforme o caso sempre e enquanto necessário (BRASIL, 2016).

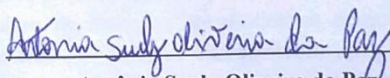
Além de obedecer aos critérios éticos na pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, a pesquisadora acima qualificada se compromete a:

- 1- Iniciar a coleta de dados com os docentes somente após a assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que possibilite aos sujeitos da pesquisa o mais amplo esclarecimento sobre a investigação a ser realizada, seus riscos e benefícios, para que a sua manifestação de vontade no sentido de participar (ou não), seja efetivamente livre e consciente;
- 2- Obedecer às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos;
- 3- Assegurar a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantir que não utilizará as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução CNS Nº 466/2012, e obedecendo as disposições legais estabelecidas na Constituição Federal Brasileira, artigo 5º, incisos X e XIV e no Novo Código Civil, artigo 20;
- 4- Devolutiva dos resultados da pesquisa, à escola participante, em cada etapa concluída;
- 5- Devolutiva dos resultados finais da pesquisa, por meio de encontros de Formação Continuada aos professores de Ciências dos anos finais do ensino fundamental.

Belém, 28 de Setembro de 2018.



**Maria do Perpétuo Socorro Figueiredo de Aquino Coutinho**  
Secretária Municipal de Educação de Belém.



**Antônia Suely Oliveira da Paz**  
Acadêmica do Programa de Pós-Graduação  
da Universidade Federal do Pará -UFPA

## ANEXO C – PROJETOS PEDAGÓGICOS DAS PROFESSORAS ANAHI E JANAINA



### ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL COTIJUBA PROJETO DE ACOlhIDA: INFÂNCIA FELIZ: “ACOLHER BRINCANDO” COM SABERES E SABORES NAS FÉRIAS. PERÍODO: JULHO DE 2016

#### 1 – JUSTIFICATIVA

Considerar as diversas infâncias da EMEI Cotijuba nesse início de ano letivo de 2016, nos traz uma proposta de acolhimento que assinala a especificidade do trabalho pedagógico na Educação Infantil, no considerar a singularidade das crianças bem pequena e pequena de nossa instituição, em que nos revela a importância de legitimar a sutileza nas ações pedagógica no processo de educação e cuidado na EMEI, em vista de garantir a criança no centro do planejamento pedagógico e assim assegurar o direito de ser criança e de viver uma infância feliz. Desse modo, reconhecer a criança como sujeito ativo é valorizar o protagonismo de cada criança, possibilitando um início de ano letivo acolhedor, confortador, na qual, sintam-se aceitas e acolhidas, pertencentes ao espaço educativo de forma carinhosa, afetuosa, prazerosa de ser, estar e permanecer na instituição.

Dessa forma a EMEI tem um compromisso de legitimar essa concepção de criança, sujeito ativo, conforme relata Vicentini (2013, p. 85) que diz:

A escola de educação infantil persegue um equilibrado amadurecimento e organização das componentes cognitivas, afetivas, emotivas sociais e morais da personalidade”. Trata-se de uma atenção de 360 ° em relação a uma criança, sujeito ativo e em contínua interação com os colegas.

Assim o grande papel da instituição nesse primeiro contato é legitimar o reconhecer da criança como sujeito ativo, acolhê-la com afetividade para que os aspectos emotivo-afetiva nas relações sociais na instituição de Educação Infantil sejam vividos na prática pelos profissionais com atenção acentuada, por ser um momento de acolhida da criança, da família e porque não dizer dos próprios profissionais.

Contudo, a forte carga emotiva vivida na atualidade no período de acolhimento na instituição é muito importante para o estabelecimento das relações sociais no fortalecimento dos vínculos afetivos, para a criança, família e profissionais, o que nos revela um reinventar

no conviver, na descoberta do outro, de ver, tocar, sentir o outro, na empatia do olhar, na sutileza das ações.

Nessa perspectiva de acolhimento integraremos nesse início de ano letivo a “colônia de férias” para as crianças de Ilha de Cotijuba, no intento de compartilhar saberes e sabores da infância, reinventando histórias e ressignificando infâncias.

Assim, a colônia de Férias possibilitará um mês de sorrisos e alegrias para nossas crianças, no provocar de um acolhimento harmonioso, tranquilo para as crianças e suas famílias, compartilhando sonhos, partilhando fantasias.

Portanto organizamos e planejamos um projeto de acolhimento integrado a Colônia de Férias **“Infância Feliz: “Acolher brincando” com saberes e sabores nas férias”**, possibilitando as crianças um aprender brincando, em um momento de férias coletivas, com mudanças de rotinas para as crianças e famílias, em via que na Ilha de Cotijuba seja um período, que os pais tende a trabalhar mais, seus rendimentos financeiros se elevam por ser uma ilha para veranistas, e os pais tende a necessidade de um amparo a suas crianças pela EMEI no sentido de ofertar um lugar acolhedor e de proteção e segurança de deixar seus filhos em um ambiente de educação e cuidados a criança.

Dessa forma, a colônia de Férias da EMEI COTIJUBA será de suma relevância para o fortalecimento de vínculos afetivos e do conhecer as crianças e suas famílias, fortalecendo a parceria de escola/família no processo de acolher com respeito, humanização todos os inseridos no contexto educativo.

Contudo cabe ressaltar que a criança no ambiente educativo aprende brincando, e sente-se acolhida e se desenvolve pelas relações interativas brincantes, assim a EMEI convicta dessa concepção acima, compartilha com (MARCELINO, NELSON.C.,1996. p.38) quando afirma:

É fundamental que se assegure à criança o tempo e os espaços para que o caráter lúdico do lazer seja vivenciado com intensidade capaz de formar a base sólida para a criatividade e a participação cultural e, sobretudo para o exercício do prazer de viver, e viver, como diz a canção... como se fora brincadeira de roda...”

Nesta perspectiva que a EMEI COTIJUBA considerando as diferentes infâncias e a sua ressignificância considera a legitimidade de educação lúdica voltada a concepções que a criança produz cultura, aprende, desenvolve e constitui sua identidade. Cabe ressaltar nesse contexto que brincar promove aprendizado, que a criança ao brincar cria e recria situações,

reformula comportamentos e atitudes, fortalece valores humanos e éticos, transforma sua realidade e seu contexto de vida de forma significativa.

Segundo WINNICOTT, 1975, P.63, afirma que:

O brincar é o fazer entre si, um fazer que requer tempo e espaço próprio, um fazer que se constitui de experiências culturais, que é universal próprio da saúde, porque facilita o crescimento, conduz aos relacionamentos grupais, e podendo ser uma forma de comunicação consigo mesmo (a criança) e com os outros.

Compartilhando a concepção acreditamos que as crianças aprendem desenvolvem suas máximas qualidades humanas quando brincam, nas interações sociais e brincantes que possibilita, ratificando assim a criança produtora de conhecimentos sujeito da sua própria história, protagonista do conhecimento, interlocutora nas relações com o mundo e com o outro.

Portanto, a EMEI Cotijuba no projeto **“Infância Feliz: “Acolher brincando” com saberes e sabores nas férias”** terá como objetivo possibilitar às crianças e suas respectivas famílias, um ambiente acolhedor e brincante que provoque sorrisos e alegria de aprender brincando por meio da educação lúdica com jogos e brincadeiras.

Assim teremos como linguagem impulsionadora a “acolhida” subsidiada pelas linguagens emergentes musical, natureza e sociedade, plástico visual, brincar, com o intento da criança ampliar a capacidade de interação e formação humana, aprendendo brincando por meio de situações de aprendizagens lúdicas, significativas para sua constituição como ser humano.

Portanto, o projeto de acolhimento **“Infância Feliz: “Acolher brincando” com saberes e sabores nas férias”** tem a intencionalização de ressignificar infância potencializando as máximas qualidades humanas e sua multiplicidade de linguagens, por meio de uma educação lúdica de respeito aos direitos das crianças e sua singularidade, possibilitando um aprendizado significativo, prazeroso e feliz.

## **OBJETIVOS**

### **-Geral**

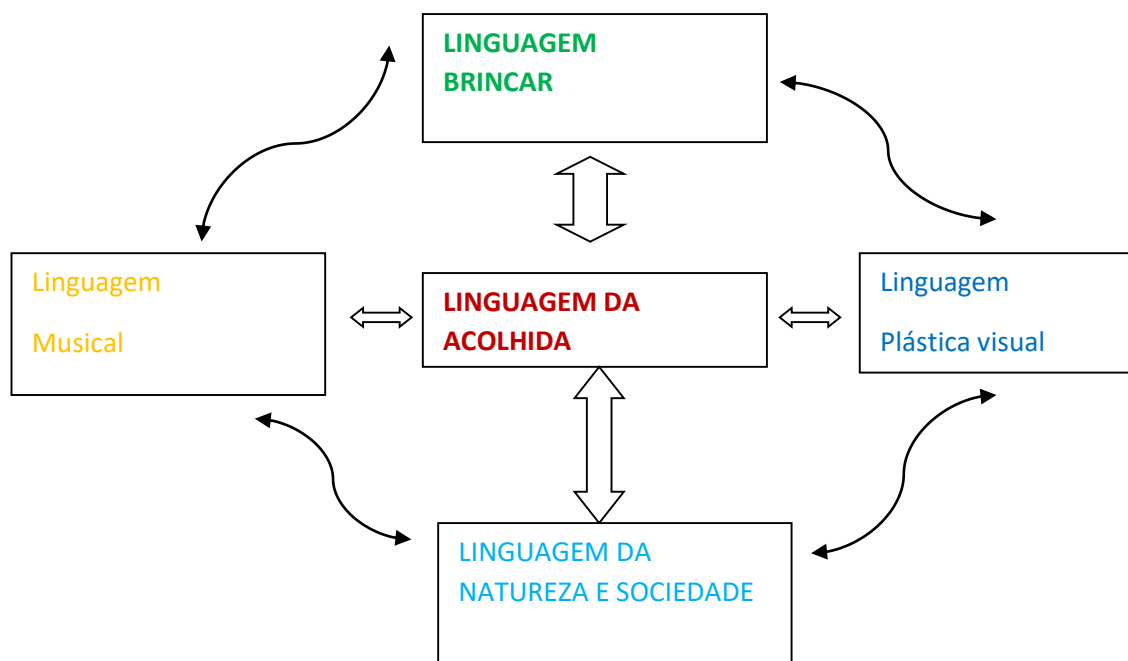
Possibilitar às crianças e suas respectivas famílias, um ambiente acolhedor, seguro e brincante que provoque sorrisos e alegria de aprender brincando por meio de uma educação lúdica com jogos e brincadeiras.

### **-Específicos**



- Trabalhar jogos e brincadeiras estimulando a capacidade de interação e a socialização entre todas as turmas;
- Possibilitar situações de aprendizagens com desenho e pintura, no estímulo a criatividade e a fantasia da criança contextualizando realidades;
- Estimular a criatividade e a imaginação contando e recontando histórias infantis e/ou da região;
- Realizar oficinas de brinquedos regionais com os elementos da natureza;
- Possibilitar brincadeiras e brinquedos de ontem e de hoje;
- Fortalecer as relações interpessoal com dinâmicas brincantes para o acolhimento das famílias e das crianças na EMEI neste período;
- Socializar situações de aprendizagens lúdica realizada, com utilização de registro de imagens, expressões e falas dos envolvidos (crianças e famílias);
- Trabalhar situações de aprendizagens com jogos cooperativos, e brincadeiras populares para estimular a autoestima, a autonomia, e a cooperação entre as crianças;
- Possibilitar a acolhida das crianças por meio de diversos gêneros musicais, entre eles, cantigas de roda, regionais e canções de ninar

## TEIAS DAS LINGUAGENS



## LINGUAGEM IMPULSIONADORA

Neste sentido, **a linguagem da acolhida** estará impulsionando as ações desenvolvidas no percurso do projeto, a fim de que as crianças e as famílias sejam integradas, inseridas afetivamente de forma tranquila e harmoniosa, com alegrias e prazeres de estar e pertencer ao espaço educativo.

## LINGUAGENS EMERGENTES

**Linguagem Natureza e Sociedade** desenvolverá os seguintes conteúdos linguagens: Observação; Percepção visual e auditiva; Brincadeiras; Identidade; Autonomia; Interação; Formação de conceitos, Valores humanos; Ideias; Pensamento; Interação; Socialização;

Na **linguagem musical** será desenvolvido conteúdos linguagem: que possibilite a manifestação das expressões infantis das crianças, ritmos, percepção auditiva, considerando a escrita da linguagem não verbal como meio de comunicação e interação com o outro.

A **linguagem plástica visual conteúdos linguagens**: criatividade, imaginação, criar e recriar, brincadeiras simbólicas, construção e exploração de materiais de desenhos, pinturas, modelagem, cor, recortes e colagem, trabalhos com massa de modelar.

**Linguagem do brincar**: capacidade de interação, compreensão de mundo com jogos e brincadeiras; situações problemas, corpo e movimento... dentre outros. Expressões de ideias e opiniões; brincadeiras e cantigas antigas de roda, brincadeiras antigas e atuais, participação de jogos como meio de resolução de problemas, conceber regras e normas, autonomia, formação de conceitos de identidade.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos serão articulados envolvendo as crianças através de dinâmicas de grupos, e individuais com: jogos, brincadeiras de ontem e de hoje, contação de histórias infantis, cantigas de rodas, danças e músicas diversas cantadas e ouvidas, mediadas pelas linguagens expressivas das crianças com situações de aprendizagens em favor do desenvolvimento integral das crianças.

Será desenvolvido por meio de situações de aprendizagens lúdicas que oportunize a interação e a socialização entre as crianças e todos os inseridos no contexto de acordo com as necessidades e desejos, respeitando a especificidade e peculiaridade das crianças. A direção da escola no primeiro dia de acolhimento terá um diálogo com as famílias sobre os direitos e deveres enquanto responsáveis das crianças, de uma forma afetiva. As professoras

no primeiro momento estarão acolhendo e realizando a rotina das crianças na EMEI como (lanche da manhã, situações de aprendizagens, banho e almoço).

Durante os dias as crianças terão a parte de sua rotina diária situações de aprendizagens que possibilitará as crianças vivências e experiências e desafios envolvendo a teia das linguagens assinaladas pelo projeto de acolhimento integrado aos de férias, bem como outras emergentes que emergirão durante processo de interação brincante.

Os ambientes das salas de aulas estarão ambientados de forma que traga acolhimento e desafios de descobertas para curiosidade do espaço não só das salas de aula, mas também do espaço interno e externo da EMEI e a ilha que estão inseridos.

Cabe ressaltar sobre as linguagens referentes às situações de aprendizagens. Em que na **linguagem musical** se fará por meio situações de aprendizagens com sons naturais e artificiais, de cirandas cantadas com as crianças e brincadeiras de roda assim a interação e socialização brincantes entre as crianças e professoras se farão presentes cada vez com mais integração e afetividade entre os inseridos no contexto educativo, criando e recriando novos movimentos.

Na **linguagem plástica visual** durante os dias teremos oficinas brincantes com confecção de petecas, cordões juninos, fogueirinha juninas, dobraduras e outros. Realizaremos na **linguagem do brincar**, às brincadeiras cantadas, brincadeiras no playground, o faz-de-conta, brincadeiras com balões, brincadeira de boliche com pinos, circuito passa bola, circuito motores como montar uma rota com obstáculos e bambolês, corporais, brincadeiras populares e regionais, outros.

Na **linguagem Natureza e sociedade** faremos passeios no interior da EMEI e no espaço externo arborizado da ilha, praia, jogos cooperativos para o conhecimento de si e do outro, realizaremos situações de experiências que as crianças explorem suas vivências com o meio social e natural. Contações e recontos de histórias infantis, regionais, Teatro de fantoches, dentre outros.

## **BRINCADEIRAS DIVERSAS - SITUAÇÕES DE APRENDIZAGENS**

- Boliche Maluco
- Cabo de Guerra
- Aumenta, aumenta
- Estátua
- Arranca Rabo
- Cabra cega

- Amarelinha
- Esconde-esconde
- Boca de Forno
- Brincadeiras de faz de conta
- Brincadeira com corda
- Cabo de guerra com bala
- Estoura bexiga
- Grande túnel
- Raptado
- Karaokê musical
- Concursos de danças
- Passeio ao Parque
- Passeio à Praia
- Passeio à Praça
- Passeio ao Circo
- Jogo de Futebol
- Relaxamento
- Pintando o sete
- Passa a Bola
- Seu lobo
- Bamboleando
- Vira latas
- Bola ao cesto
- Empina pipas
- Contação de histórias

As situações de aprendizagens acontecerá nos espaços da Unidade, sendo organizados de forma lúdica de acordo com cada situação de aprendizagem nos sentido de estimular as crianças a se entusiasmarem em seu primeiro olhar no momento da realização das brincadeiras com a intencionalização de trabalhar a autonomia, movimento, autoestima, identidade, os movimentos, a oralidade, a escrita visual, estímulo a criatividade, imaginação e a fantasia, no sentido de conceberem seus diversos saberes, ampliando seus conhecimentos de mundo, levando as crianças a construção de valores humanos como o respeito, a amizade,

o cooperativismo, e a importância da interação e diálogo com o outro em um processo de construção de identidade e assim fortalecendo vínculos afetivos.

## **RECURSOS**

- Corda
- Papel Crepom
- Giz
- Vendas para os olhos
- Bola
- Balões
- Saco de Pano
- Televisão
- DVDs Infantil
- Aparelho de DVD
- Microfone
- Colchonetes
- Piscina
- Tinta Guache
- Pincéis
- Papel A4
- Bambolês
- Latas de Refrigerantes
- Cestos
- Tala
- Sacolas Plásticas
- Livros Infantis
- Garrafas Pet
- Linha de Pipa
- Roupas/sapatos/bijuterias infantil, adultos para fantasias
- Lápis de cor
- Canetinhas coloridas
- TNT diversos

- Brindes diversos

## **AVALIAÇÃO**

Se dará por meio das diagnoses e registros diários das crianças, durante a execução das situações de aprendizagens, no sentido de atender as necessidades e desejos das crianças, observando reavaliando ações em respeito a esta singularidade, flexibilizando o projeto para que os procedimentos das situações de aprendizagens tenham a intencionalidade de mediar as ações de acordo com a especificidade e singularidade das crianças.

Conforme Luckesi (1984, p. 15) ressalta que avaliação deve ser contínua, deste modo é “um instrumento de reconhecimento dos caminhos percorridos e da identificação dos caminhos a serem perseguidos”.

Portanto, se dará de forma processual e continua, para uma flexibilidade (re) planejamento., conforme retrata o projeto respeitando os direitos das crianças e sua singularidade.

## **REFERÊNCIAS**

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. **Linguagens geradoras: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação educacional escolar; para além do autoritarismo. Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, ABT, 13(61):6-26, nov./dez., 1984.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA - CNE / CEB, **RESOLUÇÃO Nº 5, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2009**).

MARCELINO, Nelson Carvalho. **“Estudos do lazer: uma introdução”**,. Campinas. São Paulo: Autores Associados, 6ª edição 1996.

MARCELINO, Nelson Carvalho. **Pedagogia da Animação, Coleção Corpo e Motricidade**. Campinas. São Paulo: Papiros, 1989

D.W.WINNICOTT. **O Brincar e a Realidade**. Rio de Janeiro: Imago Editora. 1975.

VICENTINI, Delio. In. **A educação emotivo-afetiva na escola de educação infantil**. – São Paulo: Paulinas, 2013. – (Coleção pedagogia e educação).



ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL COTIJUBA  
PROJETO TRIMESTRAL ABRIL, MAIO E JUNHO 2017  
PROJETO NATUREZA AO MEU REDOR

## 1 - JUSTIFICATIVA

Considerar as diversas infâncias da EMEI Cotijuba nesse seguimento do semestre, nós traz uma proposta que está ao nosso redor todos os dias, e que podemos trabalhar diariamente sobre o meio que nos cerca, que são as questões ambientais, que assinala a especificidade do trabalho pedagógico na Educação Infantil, no considerar a singularidade das crianças bem pequena de nossa instituição, em que nos revela a importância de legitimar a sutileza nas ações pedagógica no processo de educação e natureza EMEI. São muitas as novidades: E para fazermos desse período o mais agradável possível, pensamos em um projeto que reunisse atividades interessantes, muito aconchego, ambiente acolhedor e acima de tudo dedicação, amor, carinho e paciência por parte das professoras, sendo muito importante o entendimento o entendimento da natureza, da educação ambiental.

A educação Ambiental não deve ser tratada como algo distante do cotidiano das crianças, mas como parte de suas vidas. É de suma importância a conscientização da preservação do Meio Ambiente para a nossa vida e todos os seres vivos, afinal vivemos nele e precisamos que todos os seus recursos naturais sejam sempre puros. A conscientização quanto a essa preservação deve iniciar cedo, pois é muito mais fácil fazer as crianças entenderem a importância da natureza e quando esse ensinamento inicia logo, elas com certeza vão crescer com essa ideia bem formada. Desenvolveremos nossas atividades de forma lúdica e interdisciplinar priorizando todos os eixos temáticos, como sociedade e natureza, as artes, as linguagens, etc.

De acordo com Jacobi (2003), as práticas desenvolvidas na EA devem garantir meios de criar novos estilos de vida e promover uma consciência ética. A Política Nacional de Educação Ambiental assim define EA:

[...] processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. (BRASIL, 1999)

Esta definição apresentada pela Política Nacional confirma o conceito de Educação Ambiental que acrescenta que essa aquisição de conhecimentos, habilidades, atitudes e

competências, venha permeada pela construção de valores, e devem ser voltados para a proposição de soluções que atuem nas causas dos problemas, e não que sejam paliativos das consequências destes.

Fazendo uma análise dos objetivos propostos às crianças do berçário, é possível fazer-se uma analogia com os caminhos traçados pela Educação Ambiental (EA). Segundo o RCNEI, é importante que as crianças sejam capazes de interessar-se e demonstrar curiosidade pelo mundo social e natural, imaginação, manifestando próprias a natureza, estabelecer algumas relações entre o meio ambiente e as formas de vida que ali se estabelecem, valorizando sua importância para a preservação das espécies e para a qualidade da vida humana. (BRASIL, 1998, p. 175)

Nesse contexto, percebe-se que são muitas as maneiras de se trabalhar a Educação Ambiental na esfera escolar, sem que está necessite ser de maneira formal, mas no cotidiano da sala de aula de forma lúdica e prazerosa, e nas áreas livres da escola, aproveitando que as crianças são facilmente seduzidas pelo meio que as cerca. A união da Educação Ambiental e da Educação Infantil é primordial para criar uma nova geração que conheça e compreenda a natureza, tratando-a com respeito e admiração, reconhecendo-se parte integrante dela.

## **OBJETIVOS**

### **-Geral**

Proporcionar o conhecimento e a conscientização dos alunos da educação infantil acerca dos temas que envolvam meio ambiente e cidadania, desenvolvendo a construção de atitudes para a preservação e com o desenvolvimento sustentável.

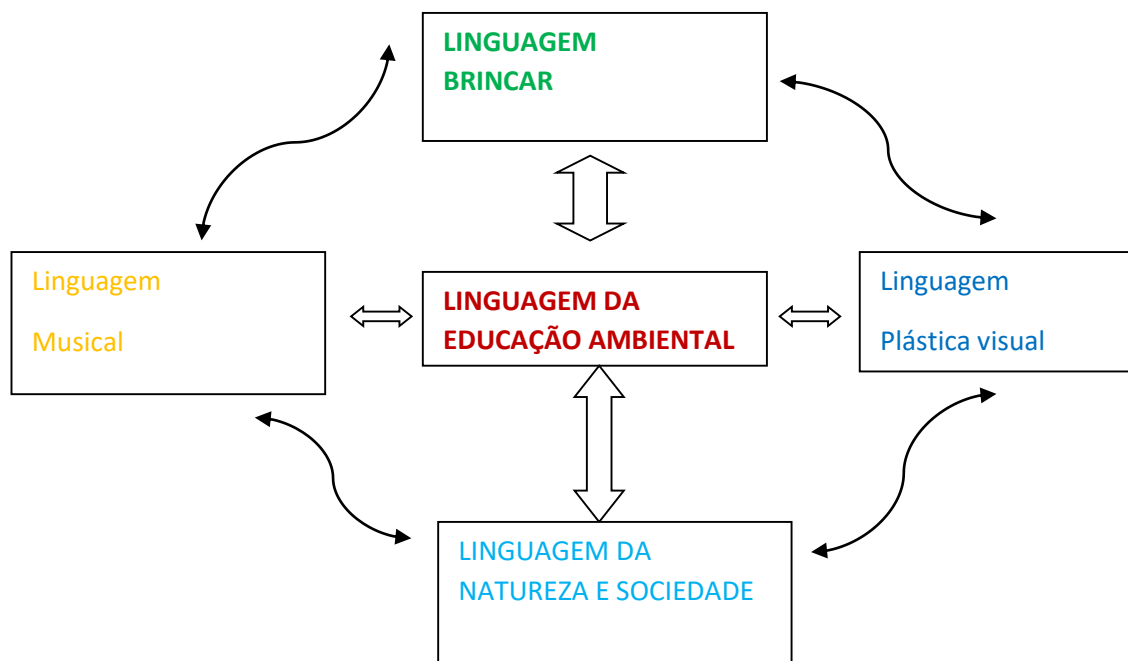
### **-Específicos**

- Brincadeiras que estimulem a andar, engatinhar e se movimentar.
- Despertar nas crianças valores e ideias de preservação da natureza e senso de responsabilidade para com as gerações futuras;
- Sensibilizar de forma lúdica sobre o uso sustentável dos recursos naturais através de suas próprias ações;
- Estimular para que perceba a importância do homem na transformação do meio em que vive e o que as interferências negativas tem causado à natureza;
- Incorporar o respeito e o cuidado para com o meio ambiente.
- Estimular a mudança prática de atitudes e a formação de novos hábitos com relação à utilização dos recursos naturais.



- Conhecer e reconhecer as dependências da EMEI Cotijuba para a organização dos momentos/ tempos;
- Estimular a criatividade e a imaginação contando e recontando histórias infantis e/ou da região;
- Possibilitar brincadeiras e brinquedos de ontem e de hoje;
- Socializar situações de aprendizagens lúdica realizada, com utilização de registro de imagens, expressões e falas dos envolvidos (crianças e famílias);
- Possibilitar as crianças por meio de diversos gêneros musicais, entre eles, cantigas de roda, regionais e canções de ninar.
- Explorar a área verde da escola,
- Desenvolver formas alternativas de consciência corporal;
- Relação de independência com o ambiente vivido;
- Explorar o movimento do próprio corpo em brincadeiras que envolva o canto, o andar, o engatinhar, correr e o pular;
- Possibilitar situações de aprendizagens, criatividade e a fantasia da criança contextualizando a realidades;
- Atividades de plantio e colheita;

### TEIAS DAS LINGUAGENS



### LINGUAGEM IMPULSIONADORA

Neste sentido, **a linguagem da EDUCAÇÃO AMBIENTAL** estará impulsionando as ações desenvolvidas no percurso do projeto, a fim de que as crianças e as famílias sejam integradas, inseridas afetivamente de forma tranquila e harmoniosa, com alegrias e prazeres de estar e pertencer ao espaço educativo.

### **LINGUAGENS EMERGENTES**

**Linguagem Natureza e Sociedade** desenvolverá os seguintes conteúdos linguagens: Observação; Percepção visual e auditiva; Brincadeiras; Identidade; Autonomia; Interação; Formação de conceitos, Valores humanos; Ideias; Pensamento; Interação; Socialização; envolvendo sempre o meio ambiente.

Na **linguagem musical** será desenvolvido conteúdos linguagem: que possibilite a manifestação das expressões infantis das crianças, ritmos, percepção auditiva, considerando a escrita da linguagem não verbal como meio de comunicação e interação com o outro. Como as várias ações que serão trabalhadas de acordo com cada turma, utilizando músicas que ressaltem a natureza.

A **linguagem plástica visual conteúdos linguagens:** criatividade, imaginação, criar e recriar, brincadeiras simbólicas, construção e exploração de materiais de desenhos, pinturas, modelagem, cor, recortes e colagem, trabalhos com massa de modelar.

Que será trabalhada em conjunto com a família, tendo em vista as fotografias dos familiares que será exposto em um mural, e atividades como desenho e pintura que represente os responsáveis.

**Linguagem do brincar:** capacidade de interação, compreensão de mundo com jogos e brincadeiras; situações problemas, corpo e movimento, dentre outros. Expressões de ideias e opiniões; brincadeiras e cantigas antigas de roda, brincadeiras antigas e atuais, participação de jogos como meio de resolução de problemas, conceber regras e normas, autonomia, formação de conceitos de identidade.

### **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Organizar as crianças em rodinha de forma que todos possam se olhar e interagir na área externa da escola, “florestinha emei”, conversar, brincar e cantar, sobre a Preservação do meio ambiente; não jogar no lixo o que pode ser reaproveitado.

- Falar sobre reciclagem, a importância. Discutir a ideia da separação do lixo e o reaproveitamento de embalagens;

- Fazer o desenho das lixeiras em papel pardo e organizá-los em grupo nas mesas, para que pintem com tinta guache as lixeiras.
- Fazer um mural com as lixeiras, explicar o porquê das cores das lixeiras, orientá-los que de acordo com as normas mundiais da coleta seletiva de lixo, procede assim: Coletor amarelo – metal Coletor azul – papel Coletor vermelho-plástico Coletor Verde – vidro
- Construir um brinquedo com sucata trazida de casa, como: biboque, o vai e vem, o pião.
- Mostrar fotos coloridas, para observarem a natureza preservada e natureza poluída.
- Ouvir, cantar musica infantil sobre o tema.
- Interpretações oral, escrita e através de desenhos dos textos lidos;
- Realização de brincadeiras e jogos confeccionados com garrafas PET e dominó de caixa de leite.
- Utilização de músicas, danças, pinturas, dobraduras, recortes e colagens;
- Confeção de livros coletivos e painéis;
- Leitura de histórias e exibição de filmes sobre educação ambiental, reciclagem e ação do homem sobre a natureza:
- Exposição de cartazes sobre o tempo de decomposição do lixo;
- Elaboração de cartaz com rótulos e embalagem. Recursos didáticos:
- Papéis (sulfite, A3, cartolina, color set, jornal, kraft, crepom, laminado, dobradura).
- Revistas e panfletos;
- Barbantes, Palitos (churrasco, picolé);
- Sucatas (garrafa pet, tampinhas de plásticos, caixas de diversos tamanhos, rolinhos de papelão etc.).
- Tesoura com ponta arredondada, cola branca e colorida, lápis de cor, giz de cera, giz de lousa, lantejoulas, régua, tinta guache, pincel, E.V.A. fita adesiva transparente, fita colorida.
- Livros infantis
- TV, aparelho de DVD, filme
- Culminância Passeio pela EMEI Cotijuba, com exposição de cartazes. Apresentação de músicas.

### **BRINCADEIRAS DIVERSAS - SITUAÇÕES DE APRENDIZAGENS**

Rodas de conversas.

- Trabalhos de pinturas e colagem.
- Trabalhos com cartazes;

- Apresentação com música coreografada.
- Trabalhos com músicas.
- Jogos e brincadeiras;
- Confeção de imã de geladeira gotinha de água para os pais.
- Brincando com espelho.
- Brinquedos sonoros
- Esconde-esconde
- Brincadeiras de faz de conta
- Passeio ao Parque
- Passeio livre na área externa da escola
- Relaxamento
- Pintando o sete
- Passa a Bola
- Contação de histórias
- Teatros com fantoches
- Brincadeiras livres;
- Explorar a área verde da escola,

As situações de aprendizagens acontecerá nos espaços da Unidade, sendo organizados de forma lúdica de acordo com cada situação de aprendizagem nos sentido de estimular as crianças a se entusiasmarem em seu primeiro olhar no momento da realização das brincadeiras com a intencionalização de trabalhar a autonomia, movimento, autoestima, identidade, os movimentos, a oralidade, a escrita visual, estímulo a criatividade, imaginação e a fantasia, no sentido de conceberem seus diversos saberes, ampliando seus conhecimentos de mundo, levando as crianças a construção de valores humanos como o respeito, a amizade, o cooperativismo, e a importância da interação e diálogo com o outro em um processo de construção de identidade e assim fortalecendo vínculos afetivos.

## **RECURSOS**

- Brinquedos
- Bola
- Balões
- Saco de Pano
- Televisão

- DVDs Infantil
- Aparelho de DVD
- Colchonetes
- Piscina
- Papel A4
- Livros Infantis
- Roupas/sapatos/bijuterias infantil, adultos para fantasias
- Brindes diversos

### **AVALIAÇÃO**

Se dará por meio das diagnoses e registros diários das crianças, durante a execução das situações de aprendizagens, no sentido de atender as necessidades e desejos das crianças, observando reavaliando ações em respeito a esta singularidade, flexibilizando o projeto para que os procedimentos das situações de aprendizagens tenham a intencionalidade de mediar as ações de acordo com a especificidade e singularidade das crianças.

Conforme Luckesi (1984, p. 15) ressalta que avaliação deve ser contínua, deste modo é “um instrumento de reconhecimento dos caminhos percorridos e da identificação dos caminhos a serem perseguidos”.

Portanto, se dará de forma processual e continua, para uma flexibilidade (re) planejamento., conforme retrata o projeto respeitando os direitos das crianças e sua singularidade.

### **REFERÊNCIAS**

BRASIL. Lei nº 9795. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília: 1999. Disponível em: . Acesso em: 14 jun. 2009.

BRASIL. Lei nº 9394. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: . Acesso em 14 jun. 2009.

BRASIL. Resolução CEB nº 1. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: 1999. Disponível em: . Acesso em: 15 jun. 2009.

JACOBI, Pedro. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. Cad. Pesqui., São Paulo, n. 118, mar. 2003 . Disponível em: . Acesso em: 19 maio 2009.