

As materialidades como um fundamento para o trabalho docente na Educação Infantil

 Lidiane Pereira Evangelista¹,  Camila Vieira da Rosa Alves²,  Julice Dias³

^{1, 2, 3} Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC. Programa de Pós-Graduação em Educação. Avenida Madre Benvenuta, 2007, Itacorubí. Florianópolis - SC. Brasil.

Autor para correspondência/Author for correspondence: lidi.evangelista@gmail.com

RESUMO. Este artigo tem por objetivo apresentar reflexões a respeito da análise da relação curricular entre os elementos estruturais da docência com bebês e as materialidades presentes no planejamento das professoras da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, tomando como base uma pesquisa em nível de Mestrado nos Núcleos Municipais de Educação Infantil. Tomam-se como fontes os documentos oficiais e legais que orientam o cuidado e a educação de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. E como sustentação teórica ancora-se na produção que se debruça sobre a especificidade da docência com os bebês, a organização dos espaços, ambientes e materialidades na e para a Educação Infantil. O estudo afirma a importância e o sentido curricular das materialidades dispostas aos bebês na organização do trabalho pedagógico.

Palavras-chave: crianças, espaços, docência.

Materialities as a foundation for teaching work in Early Childhood Education

ABSTRACT. This article aims to present reflections about the analysis of the curricular relationship between the structural elements of teaching with babies and the materialities present in the planning of teachers of the Municipal Education Network of Florianópolis, based on a research at the Master's level in the Municipal Centers of Early Childhood Education. The sources are the official and legal documents that guide the care and education of babies, very young children and young children. And as a theoretical support, it is anchored in the production that focuses on the specificity of teaching with babies, the organization of spaces, environments and materialities in and for Early Childhood Education. The study affirms the importance and curricular meaning of the materialities arranged to babies in the organization of pedagogical work.

Keywords: children, spaces, teaching.

Las materialidades como base para el trabajo docente en Educación Infantil

RESUMEN. Este artículo tiene como objetivo presentar reflexiones sobre el análisis de la relación curricular entre los elementos estructurales de la enseñanza con bebés y las materialidades presentes en la planificación de los maestros de la Red Municipal de Educación de Florianópolis, a partir de una investigación a nivel de maestría en los Centros Municipales de Educación Infantil. Las fuentes son los documentos oficiales y legales que guían el cuidado y la educación de los bebés, los niños muy pequeños y los niños pequeños. Y como soporte teórico, se ancla en la producción que se centra en la especificidad de la enseñanza con bebés, la organización de espacios, entornos y materialidades en y para la Educación Infantil. El estudio afirma la importancia y el significado curricular de las materialidades dispuestas a los bebés en la organización del trabajo pedagógico.

Palabras clave: niños, espacios, enseñanza.

Introdução

Discutir sobre a docência na Educação Infantil, voltando-se para os bebês, envolve a busca por um olhar atento e pela compreensão e valorização do(a) professor(a) que atua com essa faixa etária. Além de ser imprescindível, analisar a trajetória da Educação Infantil e compreender a sua configuração, principalmente no Brasil, para que seja possível observar e reconhecer aspectos presentes na educação que são por vezes, resquícios das funções de guarda e assistência que orientaram o atendimento à infância brasileira na primeira metade do século XX.

O presente artigo trata de uma pesquisa em nível de mestrado, que dialoga com a trajetória da Educação Infantil, as materialidades como base estruturante para o trabalho pedagógico e a docência com bebês.

A pesquisa buscou refletir sobre como ocorre a docência com os bebês considerando as materialidades ofertadas como objeto estruturante da prática docente. Seu objetivo foi “analisar a relação curricular entre os elementos estruturais da docência com bebês e as materialidades presentes no planejamento das professoras da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.”

O trabalho foi iniciado no ano de 2019 e concluído em 2021. Trazemos esse recorte temporal para sinalizar que foi desenvolvida em um período pandêmico, em que a COVID-19 nos impactava e nos obrigava a estabelecer medidas de isolamento e distanciamento social, além de ações de prevenção como o uso de máscaras e álcool em gel. Uma das ações estabelecidas pelos municípios, foi o fechamento de todas as unidades de ensino, da Educação Infantil ao Ensino Superior. Portanto, foi necessário repensar o modo de fazer pesquisa em educação, considerando que não era possível interromper o trabalho que vinha sendo desenvolvido, pois não havia previsão de quando o atendimento presencial às crianças retornaria e quando seria possível a entrada de pesquisadores nas instituições.

Devido a isso, desenvolveram-se estratégias para gerar os dados necessários, sendo a *internet* uma das principais ferramentas utilizadas nesse momento. Além disso, foi nesse espaço que as buscas sobre os documentos e os referenciais teóricos ocorreram.

Tivemos como *locus* de pesquisa a Rede de Ensino do município de Florianópolis e suas unidades de Educação Infantil. Também pautamos nosso trabalho analisando os documentos curriculares do referido município. Obtivemos a participação da equipe diretiva,

dos docentes e também das famílias atendidas pelas instituições de ensino para a geração de dados.

Como procedimentos metodológicos, foram utilizados questionários e o preenchimento de um protocolo no formato de grelha que explora categorias estruturantes da docência, atreladas às materialidades em cinco Núcleos de Educação Infantil pertencentes à Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (NEIMs), com o propósito de inventariar as materialidades disponibilizadas para a faixa etária investigada, além de discutir a pertinência e o sentido curricular dessas materialidades. Como categorias de foram adotadas as materialidades que compõem o planejamento e a relação curricular entre elas e os aspectos estruturais da docência com bebês dispostos no dia a dia educativo.

A partir do objetivo de analisar a relação curricular entre os elementos estruturais da docência com bebês e as materialidades presentes no planejamento das professoras da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, para a realização do estudo, a pesquisa contou com a participação de onze professoras que atuavam no Grupo Iⁱ, que participaram de forma virtual, respondendo aos documentos, via *e-mail*, em virtude do contexto de pandemia da COVID 19ⁱⁱ.

Educação Infantil: dilemas e ambiguidades em torno da dicotomia entre assistência e função educativa

Nas décadas de 1970 e 1980 a expansão do atendimento educacional se tornou cada vez mais intensa, principalmente, devido à urbanização do país, além de uma maior participação da mulher no mercado de trabalho e aos movimentos sociais. Podemos afirmar que a Educação Infantil, embora longa em sua constituição como assistência à infância e sua família, no que toca à sua inserção nos sistemas de ensino como primeira etapa da Educação Básica e como direito social das crianças e suas famílias e como dever do Estado, ainda é uma conquista recente e necessita de maiores investidas formativas e estruturais em suas condições de oferta.

A constituição da Educação Infantil brasileira por todo o século XX, até os dias atuais, ainda se encontra envolta em dilemas e ambiguidades em torno da dicotomia entre assistência e função educativa, assim como entre cuidar e educar. Nesse contexto de dubiedade e dicotomia entre a função da creche e da pré-escola, houve muitas distinções entre o que se

ofertava para as crianças das famílias trabalhadoras e para as crianças com situação socioeconômica mais favorecida.

Anteriormente não se pensava em generalizar a creche, destinada apenas às mães pobres que precisassem trabalhar. Não se cogitava de que mulheres de outra condição social pudessem querer trabalhar quando gerassem crianças pequenas, e, caso isso ocorresse, a solução deveria ficar no âmbito do doméstico, do privado. (Junior, 2000, p. 12).

Observando esse percurso, é possível perceber que a história da Educação Infantil vincula-se à história da constituição dos lugares ocupados ou destinados a mulheres e crianças nesse país.

De acordo com Alves (2021, p. 64), “a luta pelas creches públicas inicia-se a partir de uma crise no mundo do trabalho em que as mulheres foram as primeiras protagonistas, porém, as instituições vieram com outras funções”.

Para além do pleito assistencialista e reformista que visava atender às premências das famílias trabalhadoras – permitindo o sustento das famílias pela liberação da mão de obra feminina para a irrestrita exploração capitalista-, dos argumentos pedagógicos pela necessidade de suprir as carências básicas das crianças em termos de saúde, alimentação e sociabilidade, dos apelos religiosos de preservá-las contra a negligência e maus-tratos parentais, ou ainda do pragmatismo governamental em diminuir os índices de criminalidade, mendicância e prostituição, a criação de instituições sociais encarregadas do cuidado para com as crianças abriria caminho para a própria emancipação feminina na futura sociedade socialista, na medida em que permitia o ingresso das mulheres na vida pública e na indústria social. (Andrade, 2015, p. 119).

O movimento “Luta por Creche”, iniciado em 1979, foi o marco inicial em busca de um espaço específico para as crianças. Porém, essa instituição até então não era vista como um ambiente institucionalizado.

Embora de início se reivindicasse a creche sem uma reflexão maior sobre o seu significado, no decorrer da luta o próprio feminismo descobriu que a creche é um direito da criança pequena à educação, o que não era assim entendido no início da construção da bandeira. Foi uma construção coletiva na qual as mulheres passam a inventar uma creche ideal. É claro que a instituição creche é um direito das mulheres trabalhadoras e também um direito dos trabalhadores. (Teles, 2015, p. 28).

É necessário lembrar que em 1979 o Brasil vivia uma ditadura militar. Segundo Alves (2021, p.66) “movimentos sociais como a luta por creches contribuíram para que a Constituição de 1988 definisse a Educação Infantil como um direito da criança”.

Pela primeira vez no país, a Constituição brasileira inscreve a creche como um direito da criança pequena de 0 a 6 anos à educação. Rompe-se com o estigma da creche como orfanato ou instituição de caráter assistencialista. O feminismo construiu publicamente a creche como um direito das crianças pequenas a um espaço de educação/ socialização e cuidados. A creche, então, deixa de ser apenas um direito das mulheres trabalhadoras. Passa a ser um direito de mulheres, homens, e principalmente das crianças. É uma questão de cidadania não só para as crianças, mas para suas mães e pais. (Teles, 2015, p. 30).

Após 1988, os desafios referentes à educação continuaram emergindo, pois, Coutinho (2017, p. 38) nos diz que, “avança-se para debates sobre quem são as crianças que frequentam a educação infantil e quais são os objetivos e características dessa educação”.

O conceito de creche passa a ser repensado, e começa a ter um novo significado. Segundo Coutinho (2017, p. 107),

Embora ainda que seja um equipamento que responde a uma demanda social, um local de acolhimento dos filhos da classe trabalhadora, expande sua função ao ser entendido como espaço de crescimento das crianças, e elas, ao estarem em relação umas com as outras e terem adultos profissionais que intencionalmente organizam espaços, tempo e propostas para enriquecer suas experiências, apropriam-se do mundo com um universo de relação alargado.

Considerando o breve retrospecto realizado, passamos a discutir a concepção de creche como um espaço de aprendizagem para as crianças e à docência como uma relação caracterizada pelo acolhimento, por ações, interações e experiências.

A Educação Infantil como um espaço institucional para atender as crianças e as especificidades da docência com os bebês

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (Brasil, 2009) constituem salto qualitativo para a creche e pré-escola brasileiras, na medida em que, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996), reafirmam a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica.

Art. 5º A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (Brasil, 2009, p. 1).

Portanto é necessário considerar a creche como um espaço “oportuno para a formação da identidade, da constituição do eu no contato com o social, entendendo que o conhecimento de mundo acontece imbricado no conhecimento de si” (Guimarães & Barbosa, 2009, p. 52).

Tomar o espaço da Educação Infantil como um local de aprendizagem significa pensar que esse espaço deve ser preparado, organizado e planejado para que por meio das interações e brincadeiras, a criança tenha acesso a conhecimentos e adense seu repertório nas mais variadas linguagens.

No ambiente de aprendizagem pela ação as crianças iniciam atividades que partem dos seus interesses pessoais e das suas intenções. Por meio das experiências com os objetos, as crianças escolhem os materiais e decidem o que fazer com eles, explorando-os com todas as suas percepções, envolvendo todo o corpo, descobrindo relações, transformam e combinam os materiais, compartilhando as suas experiências, utilizando diferentes linguagens.

A abordagem curricular *High/Scope* nos inspira como referência, na medida em que oferece rico arcabouço teórico-metodológico que insere a criança como centralidade do planejamento, dá especial atenção à organização dos ambientes e às materialidades, e consegue, de fato, criar uma rotina que não seja estanque, nem rígida em sua organização temporal, nem centrada nas atividades rotineiras de alimentação, higiene, descanso.

A abordagem *High/Scope* considera a criança como aprendiz ativo que, em espaços ricamente planejados e organizados, aprende nas e pelas interações, através da riqueza, equilíbrio e variação das materialidades, como objetos industrializados, artesanais e naturais, voltados para diferentes e amplas experiências-chave.

Essa organização nos faz pensar sobre as materialidades que devem estar presentes no dia a dia educativo. Além disso, para além dos materiais, Hohmann e Weikart (2011, p. 163), orientam os professores para a forma de como esses espaços podem ser pensados e organizados:

- O espaço é atraente para as crianças.
- O espaço é dividido em áreas de interesse bem definidas, de forma a encorajar diferentes tipos de interação.
- As áreas de interesse estão organizadas de forma a assegurar a visibilidade dos objetos e materiais que incluem, bem como a locomoção entre diferentes áreas.
- As áreas de interesse estão organizadas de forma a ter em conta aspectos práticos, bem como as mudanças de interesse das crianças nas propostas.
- Os materiais e objetos são numerosos de forma a permitir uma grande variedade de brincadeiras.
- Os materiais e objetos refletem o tipo de vida e experiências familiares das crianças.

- A arrumação dos materiais proporciona a execução do ciclo “encontra-brinca-arruma.

Além de defender as materialidades organizadas e planejadas para as crianças como metodologia ativa, a referida abordagem curricular assume o papel do professor como desafiador, que provoca a criança em constantes desafios, atuando como suporte e apoiador das escolhas e iniciativas das crianças.

O adulto tem funções diversas, contribui ao observar e compreender as necessidades das crianças, desafiando a autonomia e a iniciativa delas e por não se tratar de uma relação de hierarquia, torna-se parceiro da criança ao observar os seus interesses, apoiar e ampliar as suas possibilidades de ações.

Assim como a abordagem curricular *High/Scope*, acreditamos que a organização dos materiais pensados e planejados intencionalmente, é uma forma de desafiar as crianças, e que desafiando-as é possível ampliar seu repertório cultural, além de promover a interação em diferentes dimensões, seja com seus colegas, com os adultos, e também com o espaço e a cultura.

Em se tratando da espacialidade, tendo em vista que o espaço é também um elemento curricular, a “... observação, escuta, documentação e diálogo apresentam-se, para a ação dos professores, como indicativos defendidos como ricas estratégias a serem efetivadas na educação infantil” (Agostinho, 2010, p. 111). Dessa forma, a necessidade de ouvir a criança é fundamental para a compreensão das suas especificidades e experiências, defendida por muitos autores, nacionais e internacionais. A função da organização dos espaços, assim como a disposição das materialidades aos bebês, constitui um dos objetivos deste estudo, qual seja, compreender que lugar as materialidades ocupam no planejamento das professoras e quais e que tipo de materialidades são oferecidas aos bebês.

O reconhecimento das interações entre as crianças e os adultos oferece bases e referências para a constituição social de cada criança. Sendo esse, “um importante papel da educação infantil, principalmente no que se refere a crianças bem pequenas, pois é nessa faixa etária que as interações entre as pessoas têm expressiva relevância para a construção das identidades pessoal e coletiva da criança” (Barbosa, 2010, p. 3). Os bebês apropriam-se do mundo com um universo de relações enriquecido e ampliado diante da interação que constituem uns com os outros e ao possuírem profissionais que atuam com a intencionalidade de organizar espaços, tempos e propostas para ampliar as suas experiências,

Aos adultos, pela observação atenta, cabe-lhes garantir um atendimento que é coletivo, mas que se desdobre em uma atenção individualizada que considere a subjetividade e a singularidade de cada bebê. A segurança efetiva vai se construindo pelo vínculo que se estabelece na estabilidade das interações e ações repetidas cotidianamente pelas professoras. A importância do olhar, o tempo, a comunicação verbal sobre a ação do adulto, antecipando todos os acontecimentos, permite a presença de gestos delicados e consentidos nos momentos de troca, alimentação e sono, o acontecer da vida na creche com grande intensidade e expectativa. (Vargas, 2016, p. 103).

Dessa forma, e de acordo com Evangelista (2021, p. 74),

Pensar sobre a educação dos bebês e sobre a vivência desses na unidade educativa, compreendida como um espaço de convivência coletiva, instala a necessidade de repensar as concepções acerca das práticas educativas e pedagógicas, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009), que defendem uma ação docente orientada por uma pedagogia sustentada nas relações, interações e em práticas que intencionalmente privilegiem e valorizem as experiências cotidianas, que ampliem os processos de aprendizagem, opondo-se a práticas que visam resultados de apreensão de conteúdos de diferentes áreas de conhecimento de forma individualizada e mecânica.

Schmitt (2014, p. 46), considera tal perspectiva como a “ampliação do sentido da docência, descentralizando-a das marcas que naturalizam os sentidos de ser professora, vista tradicionalmente por uma composição relacional de transmissão-recepção, de forma linear, monológica e vertical”.

O posicionamento do adulto no contato com a posição que ocupa a criança implica numa atitude ética, numa reflexão sobre modos possíveis de ação, um jeito de ser, um modo de cuidar, que envolve não só intervir ou iniciar ações na direção das crianças, mas também agir sobre si, refletir sobre o sentido do seu próprio olhar e emoção, tendo em vista observar os bebês e dar sustentação às suas experiências. (Guimarães, 2008, p. 192).

Ressaltamos a importância da prática docente na ampliação do repertório de aprendizagem e desenvolvimento dos bebês, desde o acolhimento à ampliação, diversificação e complexificação de suas experiências. Sendo assim, espaços e tempos precisam ser organizados, possibilitando a ampliação de vivências e desafios, tanto às crianças, quanto aos adultos, considerando que ambos estão em permanente desenvolvimento, de acordo com as suas especificidades, os seus interesses e as suas necessidades, incorporando os ambientes vivenciados no cotidiano ao contexto educativo. Daniela Guimarães (2008, p. 15), ao pesquisar sobre as relações entre crianças e adultos no berçário, apontou a importância de compreendê-lo como espaço de experiência, trajetória que não tem um fim previsível, mas que contribui para que as crianças construam confiança em si mesmas, nas suas possibilidades

de escolher, comunicar, ter iniciativa, onde as manifestações corporais são compreendidas “como linguagem, para além da fala que materializa o pensamento”.

Partindo da compreensão de que as materialidades correspondem aos objetos, brinquedos e recursos em geral que são oferecidos aos bebês, é possível afirmar que, tais materialidades asseguram as experiências deles, e por meio delas considerar que os “sons, cores, sabores, texturas e odores nos colocam no mundo e são por nós incorporados como significados” (Vargas, 2016, p. 108).

Dessa forma, é possível afirmar que a organização do espaço precisa sustentar-se por uma Pedagogia da escuta, do acolhimento e de interações, garantindo a melhoria das condições de vida materializando o direito à participação, proteção e provisão das crianças.

Os adultos são responsáveis pela educação dos bebês, mas para compreendê-los, é preciso estar com eles, observar, “escutar as suas vozes”, acompanhar os seus corpos. O professor acolhe, sustenta e desafia as crianças para que elas participem de um percurso de vida compartilhado. (Barbosa, 2010, p. 6).

Educar os bebês vai muito além da construção e da aplicação da documentação pedagógica. É fundamental que o adulto participe ativamente, física e emocionalmente, à disposição das crianças, com comprometimento e responsabilidade. “A forma como a ação docente estrutura as condições para que elas ocorram, e as interferências que essas ações possuem no contexto, pode ser matéria-prima para o entendimento da especificidade dessa ação profissional” (Schmitt, 2014, p. 59).

O tempo dos bebês não é o tempo da sociedade de um modo geral. São os olhares das professoras que estarão dando sentido a tudo o que acontece com as pequenas crianças, podendo cair no turbilhão característico da rotina do trabalho diário, tratando-os como um todo homogêneo, ou fomentando experiências para os pequenos, percebendo-os como plurais, heterogêneos. Parece-me que um determinante para que as práticas docentes dêem-se de uma ou de outra forma é o quanto a professora conhece cada uma das crianças, reconhece suas múltiplas linguagens, valoriza os seus gestos, expressões, silêncios, olhares... demonstrando assim, o quanto está disponível para perceber cada uma delas, abrindo mão, muitas vezes, do repertório de conceitos (e pré-conceitos) que construiu ao longo da sua prática docente. (Tristão, 2004, p. 5).

Uma Pedagogia que redirecione a constituição da criança, da infância e do conhecimento, em seus aspectos sociais, culturais e históricos, na garantia da possibilidade de expressão de seu corpo se faz imprescindível, atentando para que a proporção dos conhecimentos na educação dos bebês e das crianças pequenas acontece ao serem consideradas e reconhecidas como agentes sociais, nas relações estabelecidas com a realidade

social e natural da infância no diálogo com a estrutura social mais ampla, suas vivências e experiências.

A brincadeira é um dos eixos curriculares da Educação Infantil. Dessa forma, a brincadeira deve estar em todos os lugares, não existindo um único espaço para brincar, possibilitando à criança, sozinha ou na interação com os seus pares, o poder de escolha, pois, a brincadeira acontece quando parte da criança.

O brincar é uma ação livre que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário. (Kishimoto, 2010, p. 1).

Em todas as brincadeiras a criança está aprendendo, e por meio das práticas e mediações docentes, apropriadas para o momento, ela passa a ter mais suporte para ampliar suas ações. As experiências expressivas, em especial para os bebês, “só são possíveis quando ele tem a oportunidade de escolher o que e como fazer, com que brinquedo, com quem brincar, para mostrar seus saberes, utilizando as formas de expressão que conhece” (Kishimoto, 2010, p. 3). Sendo assim, as crianças precisam ter à sua disposição, a todo o momento, espaços onde possam correr, andar, explorar, construir e experimentar, ampliando os seus repertórios de aprendizagens e visão de mundo, diante das vivências, das interações e das brincadeiras de faz de conta.

Cabe às instituições educativo pedagógicas pensar em ambientes desafiadores, e ao governo o dever de criar mecanismos, por meio de políticas públicas, para que as instituições tenham recursos para a compra de brinquedos e materialidades para a criança explorar. Além de estruturas, recursos, equipamentos, espaços diferenciados, são necessários também adultos em quantidade suficiente para mediar as ações, professores/as formados que entendam a importância do brinquedo e da brincadeira e que saibam transformar os conhecimentos teóricos em práticas pedagógicas. Reconhecendo as interações e a brincadeira como eixos do trabalho pedagógico, torna-se necessário espaços e ambientes adequados para que essas sejam potencializadas. (Evangelista, 2021, p. 45).

Por tanto, as materialidades permeiam os espaços das políticas públicas, pois como mencionado, é necessário um amparo do Estado para que os devidos recursos cheguem até as unidades de Educação Infantil e essa verba possa ser utilizada na aquisição de brinquedos e materiais para que as crianças explorem. Outro ponto que cabe ressaltar, é que este amparo deve ser contínuo, pois muitos brinquedos e materiais quebram, estragam, se perdem e é de

direito da criança materialidades de qualidade para que assim esses objetos sejam potencializados nas mãos das crianças.

As materialidades como eixos da prática docente na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis

A rigor, vemos invisibilizada na história da Educação Infantil a importância de refletir sobre o planejamento docente e a construção dos espaços pensados para e com as crianças. Por vezes, o docente é tratado como o centro de toda a ação. É necessário repensar a função de cada um no espaço educacional, tanto da criança quanto do adulto/professor. Defendemos aquilo que nomeamos como Pedagogia relacional, em que não temos centralidades unilaterais, mas sim um equilíbrio de tomada de decisão e escolhas entre todos os agentes do processo educativo, quais sejam, adultos e crianças.

Considerar as materialidades como um dos eixos do trabalho docente é algo ainda pouco difundido na Educação Infantil, principalmente quando a atenção está voltada para os bebês e crianças bem pequenas. Planejar o espaço impacta no desenvolvimento da criança, pois permitir que ela tenha acesso a diferentes elementos implicará no aumento do repertório cultural.

Segundo Barbosa e Richter (2010, p. 91), “a criação de espaços pedagógicos, de materiais e a construção de ações educativas que desafiem e contribuam para o desenvolvimento das crianças exigem preparo e disponibilidade das professoras”.

Em nossa pesquisa participaram 11 professoras, e foi possível perceber uma grande diferença no modo de organização temporal em relação aos planejamentos, elas nos sinalizaram que os planejamentos são construídos semanalmente, quinzenalmente, mensalmente e com uma professora alegando ser anual, justificando da seguinte forma “... no qual são colocados os objetivos para o decorrer do ano, propostas gerais coletivas, e intenções específicas do grupo”. As professoras alegaram sustentar seus planejamentos com base nos “Núcleos de Ação Pedagógica”ⁱⁱⁱ e Brincadeiras. Ambos componentes do currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Citaremos nesta breve análise do material obtido, alguns pontos que algumas das professoras participantes da pesquisa nos apresentaram ao responder as questões do questionário formulado, chamaremos as participantes de “Professora” mais a letra inicial do seu nome para preservar a identidade das participantes, exemplo: “Professora A”.

No Currículo da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, voltado para a Educação Infantil, encontramos a orientação da organização das propostas serem de acordo com a faixa etária das crianças.

Salienta-se que essa divisão etária tem por objetivo perspectivar a complexificação das propostas e do processo de aprendizagem das crianças, contudo não há uma fronteira rígida entre esses grupos, portanto, por vezes pode-se avaliar a necessidade de proposição de determinadas situações previstas para um dado grupo etário para outro. (Florianópolis, 2015, p. 12).

Observando as respostas das participantes, percebemos que elas têm como ponto de partida a observação do grupo e das famílias, buscando respeitar o espaço e o tempo da criança, e tomando por referência as orientações e diretrizes curriculares municipais. A Professora intitulada durante a pesquisa como “Professora M”, nos diz que, “a cada dia que passa, vou conhecendo um pouco mais de cada bebê e sua família, então fica fácil pensar em ações para trabalhar com eles”. Trata-se de assumir que o foco do trabalho na creche, principalmente, no berçário, não é só o bebê, mas a família” (Guimarães, 2008a, p. 159), reconhecendo a família como integrante da instituição e pensando em uma organização pedagógica que inclua tudo.

Barbosa e Richter (2010, p.92) também nos diz que, as propostas devem ser “intencionalmente voltadas para suas experiências lúdicas e seus processos de aprendizagem no espaço coletivo, diferente de uma intencionalidade pedagógica voltada para resultados escolares individualizados”.

Devemos também dar a devida importância para a observação docente realizada no momento de inserção da criança ao espaço e ao longo do tempo que permanece na instituição, tomando como princípio a criança como agente transformador.

Quando o adulto aprender a ver a criança, sabendo que ela é um ser ativo, conseguirá mais facilmente notar como ela se relaciona com o espaço, com os objetos, com os outros, vai se dar conta de como acontece a interação com o grupo. A essa altura, e somente a essa altura, ele poderá programar a subdivisão dos grupos, a produção ou a aquisição dos materiais apropriados, a avaliação, a estimulação: tudo isso baseado em dados empíricos e não em hipóteses abstratas que, por sua vez, muitas vezes são emprestadas de outras faixas etárias ou de situações completamente diferentes daquelas das creches, sendo, por isso, diferente também o comportamento das crianças. (Mantovani & Perani, 1999, p. 83).

Foi percebido também um engessamento quanto a reflexões sobre a organização da rotina, momentos de alimentação, higiene e sono no cotidiano da Educação Infantil. Mesmo

com isso, é possível perceber uma preocupação de como pensar, planejar e proporcionar para as crianças diferentes materialidades. A “professora C” nos descreveu como organiza seu modo de planejar para os bebês.

A forma como organizo o planejamento varia conforme o grupo que estou. Nos bebês, costumo iniciar com uma breve caracterização de como é o grupo, como se dará o processo de inserção, como iniciaremos e organizaremos os momentos de alimentação, troca e sono (conforme as necessidades que as crianças forem apresentando), quais os espaços, materiais e recursos que podem ser utilizados nestes primeiros momentos e quais os objetivos que desejamos alcançar neste primeiro momento. Depois que iniciamos e começamos a nos constituir como grupo, gosto de ir especificando propostas mais específicas para cada dia, considerando também os elementos acima e ir identificando os NAPS que estão contemplados em cada uma. (Professora C)

O professor está em constante transformação, e segue aprendendo e se modificando com o tempo. Concordamos com Ostetto (2000, p. 178) quando ela nos diz que, “no processo de elaboração do planejamento o educador vai aprendendo e exercitando sua capacidade de perceber as necessidades dos grupos de crianças”.

Outro ponto levantado pelas participantes, que cabe ressaltar, é a falta de materiais disponibilizados para os bebês. As professoras nos relataram sentir falta dos seguintes materiais:

Objetos exploratórios que permitem entrar, sair, escalar, empurrar, tirar, colocar. Objetos sensoriais (brinquedos piklerianos). (Professora P)
Jogos de encaixe, blocos de montar, materiais para bebês que ficam deitados, tapetes sensoriais. (Professora G)

Pensar em materialidades para os bebês implica questões como, “o bebê pode levar esse material até a boca?”, e também considerar a quantidade de crianças por adulto na sala referência. Atualmente, segundo o Parecer CNE/ CEB nº 20/ 2009, a proporção adulto-criança deve ser a seguinte: 6 a 8 crianças por professor (no caso de crianças de 0 a 1 ano); 15 crianças por professor (no caso de crianças de 2 a 3 anos); e 20 crianças por professor (no caso de crianças de 4 e 5 anos). Em Florianópolis, no grupo referência dos bebês são permitidas quinze matrículas, sendo um professor e um auxiliar de sala por turma.

Retornando para a falta de materiais apresentada pelas participantes, segundo Vasconcellos (*apud* Zabalza, 1998, p. 173), “um espaço bem montado, no qual esteja organizado um material variado e estimulante, visível e ao alcance da criança dá a ela muito mais possibilidades de independência em relação ao adulto e de controle do mundo que a cerca”. O autor ainda nos diz que, “ao propor áreas de trabalhos bem definidas e variadas, dá

à criança muitas alternativas, permitindo-lhe, portanto, pôr em prática a sua possibilidade de escolher, de tomar decisões e, com isso, de afirmar-se” (idem).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) estabelecem que as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para a organização de materiais, espaços e tempos, como objetivo de garantir à criança acesso aos processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, respeitando os princípios éticos, estéticos e políticos.

É preciso destacar também outros cenários pontuados pelas participantes em que demonstram a complexidade de um planejamento voltado para os bebês: o atendimento às singularidades dos bebês; conciliar o tempo deles com o tempo da unidade educativa; superar a prioridade das atividades rotineiras na estrutura da rotina diária; o apoio da equipe pedagógica (ou a falta dele) em relação às necessidades específicas dos grupos de bebês no dia a dia educativo; a compreensão das colegas quanto às propostas pedagógicas.

Constituir-se como professora dos bebês é uma tarefa longa, que perpassa por diversos momentos e que exige do docente “escutar as necessidades e especificidades das crianças em seus gestos, expressões e diferentes linguagens, bem como precisa “exercitar o olhar atento, o escutar comprometido dos desejos”. (Ostetto, 2000, p. 199).

Barbosa (2006), nos faz pensar sobre o que o docente pode e deve preparar para as crianças, onde destaca a função da organização dos espaços.

As pedagogias para a primeira infância têm na organização do ambiente uma parte constitutiva e irrenunciável de seu projeto educacional. A organização do ambiente traduz uma maneira de compreender a infância, de entender seu desenvolvimento e o papel da educação e do educador. As diferentes formas de organizar o ambiente para o desenvolvimento de atividades de cuidado e educação das crianças pequenas traduzem os objetivos, as concepções e as diretrizes que os adultos possuem com relação ao futuro das novas gerações e às suas ideias pedagógicas. Pensar no cenário onde as experiências físicas, sensoriais e relacionais acontecem é um importante ato para a construção de uma pedagogia da educação infantil. Refletir sobre a luz, a sombra. As cores, os materiais, o olfato, o sono e a temperatura é projetar um ambiente, interno e externo, que favoreça as relações entre as crianças, as crianças e os adultos e as crianças e a construção das estruturas de conhecimento. (Barbosa, 2006, p. 122).

Horn (2004, p. 15) reitera o argumento de Barbosa (2006) quando afirma que,

O modo como organizamos materiais e móveis, e a forma como as crianças e adultos ocupam esse espaço e como interagem com ele são reveladores de uma concepção pedagógica. ... não basta a criança estar em um espaço organizado de modo a desafiar suas competências; é preciso que ela interaja com esse espaço para vivê-lo intencionalmente.

Seguindo a discussão realizada até o momento, as materialidades sinalizadas como presentes no espaço institucional foram determinantes para a análise da relação entre elas e os aspectos estruturantes na docência com os bebês.

Observando as materialidades apontadas pelas participantes, os principais objetos citados foram: brinquedos, utensílios domésticos, móveis, almofadas, fotos, gravuras, entre outros.

Os livros também foram sinalizados com bastante frequência, e estão disponibilizados de maneira acessível diariamente para os bebês, possibilitando a eles autonomia com esse material. Diferentemente dos instrumentos musicais.

Objetos não estruturados e que têm como características serem elementos da natureza também foram sinalizados pelas professoras. Gravetos, pedras, folhas, flores, são alguns exemplos desses materiais. A presença de elementos não estruturados nos faz refletir sobre a importância da construção de brinquedos para e com as crianças, além de fugir daquilo que já está pronto e que nos remete ao apelo comercial, amplia o repertório de brincadeiras das crianças, afinal, experimentar o som, a textura, o cheiro e os demais elementos de um objeto novo é estimulante para o desenvolvimento dos bebês.

Essa postura comercial não atende às necessidades singulares de cada comunidade e contribui para uma visão equivocada de infância, pela qual se estende às crianças como iguais social e culturalmente, desconsiderando as individualidades e os aspectos culturais e contextuais da comunidade em que estão inseridas (Vargas, 2016, p. 107).

É fundamental que o espaço institucional “fuja do óbvio”, desafie a criança a criar, a explorar, a experimentar, por envolver funções motoras e cognitivas de expressiva importância no desenvolvimento, construção e constituição da subjetividade das crianças. Respeitando sempre o tempo de cada criança. “O conhecimento sobre si, sobre os outros e sobre o mundo se dá na relação ativa que a criança estabelece nas suas atuações no mundo”. (Fochi, 2015, p. 118).

Nesse sentido, a prática docente deverá “... ser orientada para a fomentação de tempos, espaços, materiais para ampliação de suas experiências, a partir da relação com outros” (Schmitt, 2014, p. 200). Além disso, respeitar as especificidades da docência com os bebês.

Considerações finais

As análises buscaram enfatizar o ambiente da Educação Infantil como um local de aprendizagem, o que significa pensar que esse espaço deve ser preparado, organizado e planejado para que por meio das interações a criança tenha acesso a conhecimentos e adense seu repertório nas mais variadas linguagens.

Tendo a função da organização dos espaços, assim como a disposição das materialidades aos bebês, como um dos objetivos do estudo, qual seja, compreender que lugar as materialidades ocupam no planejamento das professoras e quais e que tipo de materialidades são oferecidas aos bebês, se faz necessário pensar na importância de uma docência como uma relação caracterizada pelo acolhimento, por ações, interações e experiências. Onde a organização dos materiais pensados e planejados intencionalmente, é uma forma de desafiar as crianças, e que as desafiando é possível ampliar seu repertório cultural, além de promover a interação em diferentes dimensões, seja com seus colegas, com os adultos, e também com o espaço e a cultura.

O estudo realizado é de grande relevância para área de conhecimento, haja vista que nos permitiu perceber uma grande diferença no modo de organização temporal em relação aos planejamentos das professoras participantes, bem como lacunas ainda existentes na política educacional no que toca aos investimentos nas materialidades que atendam a especificidade da docência com bebês.

De acordo com a pesquisa, apesar de ainda ser possível observar planejamentos voltados para uma rotina engessada em atividades rotineiras, grande parte das profissionais participantes da pesquisa demonstra preocupação em perceber através da escuta, de observações, registros e avaliações as especificidades do grupo de bebês.

Apesar de algumas professoras manifestarem que não encontram dificuldades no planejamento para o grupo de bebês, grande parte delas considera, dentre as opções de respostas oferecidas no questionário, a falta de materialidades a principal dificuldade encontrada.

As diferentes materialidades fazem parte, com frequência, do planejamento das professoras participantes do estudo. Porém, a ausência de diversidade na escolha de materiais e na utilização dessas materialidades nos diferentes elementos estruturais da docência no dia a

dia educativo, é enfatizada como um ponto de inquietude e preocupação aos olhos da pesquisadora.

Defendemos que a criança deva ser compreendida como sujeito ativo e de direitos no processo educacional, em cujo cotidiano precisa exercer a cidadania da infância, sendo atendida por e em práticas educativas de qualidade. E, de acordo com a pesquisa, políticas públicas devem ser intensificadas no sentido de garantir a aquisição das materialidades necessárias para a interação e exploração no dia a dia educativo, além de uma prática docente voltada para a ampliação dos repertórios das crianças, por meio da exploração das diferentes materialidades, em todos os elementos estruturantes que são parte integrante da docência com os bebês.

Referências

Agostinho, K. A. (2010). *Formas de participação das crianças na Educação Infantil* (Tese de Doutorado). Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga.

Alves, C. V. R. (2021). *O Atendimento Parcial na Educação Infantil em Florianópolis: Implicações no Cotidiano das Famílias Trabalhadoras* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Santa Catarina, Florianópolis.

Andrade, J. E. J. (2015). O feminismo marxista e a demanda pela socialização do trabalho doméstico e do cuidado com as crianças. *Revista Brasileira De Ciência Política*, 18, 265-300. <http://dx.doi.org/10.1590/0103-335220151810>

Barbosa, M. C. (2010). Especificidades da ação pedagógica com os bebês. In *Anais do I Seminário Nacional: Currículo Em Movimento – Perspectivas Atuais* (pp. 1-17). Belo Horizonte.

Barbosa, M. C. (2006). *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Barbosa, M. C. S., & Richter, S. (2010). Os bebês interrogam o currículo: As múltiplas linguagens na creche. In Cairuga, R., Castro, M., & Costa, M. (Orgs.). *Bebês na escola, observação, sensibilidade e experiências essenciais* (pp. 103-120). Porto Alegre: Editora Mediação.

Brasil. (2009, Nov.). Ministério Da Educação. Conselho Nacional de Educação. PARECER CNE/CEB Nº: 20/2009. Brasília.

Coutinho, Â. M. S. (2017). Os bebês no cotidiano da creche: ação social, corpo e experiência. *Em Aberto*, 30(100), 105-14.

Evangelista, L. P. (2021). *As Relações entre as materialidades e os aspectos estruturantes na docência com os bebês na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis.

Florianópolis. (2015). *Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis*. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis, SC: CGP Solutions.

Fochi, P. (2015). *Afinal, o que os bebês fazem no berçário?: comunicação, autonomia e saber-fazer em um contexto de vida coletiva*. Porto Alegre: Penso.

Guimarães, D. de O. (2008). *Relações entre adultos e crianças no berçário de uma creche pública na cidade do Rio de Janeiro: técnicas corporais, responsividade, cuidado* (Tese de Doutorado). PUC, Rio de Janeiro.

Guimarães, D., & Barbosa, S. (2009). “Cadê a Viviane? Cadê a Ingrid?”: visibilidade e invisibilidade das crianças na creche. In Kramer, S. (Org.). *Retratos de um desafio: crianças e adultos na Educação Infantil* (pp. 50–64). São Paulo: Ática.

Hommann, M., & Weiwart, D. P. (2011). *Educar a criança*. 6. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Horn, M. G. S. (2004). *Brincar e interagir nos espaços da escola infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Kishimoto, T. M. (2010). Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil. In *Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento Perspectivas Atuais* (pp. 1-20). Belo Horizonte.

Kuhlman Jr., M. (2000). Histórias da educação infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, 14, 5-18. <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782000000100002>

Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 23 de dezembro). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Recuperado de: <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao>

Mantovani, S., & Perani, R. (1999). Uma Profissão a ser Inventada: o educador da primeira infância. *Pro-Posições*, 10(1), 75-98.

Ostetto, L. E. (Org.). (2000). Planejamento na educação infantil mais que a atividade, a criança em foco. In Ostetto, L. E. (Org.). *Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios* (s./p.). Campinas: Papirus.

Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br>

Santos, V. S. (2021). COVID-19. Mundo Educação [Web log post]. Recuperado de: <https://mundoeducacao.uol.com.br/doencas/covid-19.htm>.

Schmitt, R. V. (2014). *As Relações Sociais entre Professoras, Bebês e Crianças Pequenas: contornos da ação docente* (Tese Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Teles, M. A. de A. (2015). A participação feminista na luta por creches! In Finco, D., Gobbi, M. A., & Faria, A. L. G. (Orgs). *Creche e feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora*. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, Associação de Leitura do Brasil, Fundação Carlos Chagas.

Tristão, F. C. D. (2004). Ser professora de bebês: uma profissão marcada pela sutileza. *Revista Zero a Seis*, 6(9), 1-14. <https://doi.org/10.5007/%25x>

Vargas, G. (2016). A prática educativa em creches: o que fazem os bebês? In Martins Filho, A. J. (Org.). *Educar na creche: Uma prática construída com os bebês e para os bebês* (pp. 99-115). Porto Alegre: Editora Mediação.

Vasconcellos, H. J. (1998). O currículo High/Scope para crianças entre dois e três anos. In Zabalza, M. A. (Org.). *Qualidade em educação infantil* (s./p.). Porto Alegre: ArtMed.

ⁱ O Grupo I da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis é composto pelo número máximo de 20 crianças, sendo 15 crianças por período, com faixa etária de no mínimo 04 meses completos até o mês da inscrição ou nascidas a partir do dia 01/04 do ano anterior à realização da inscrição. (Florianópolis, 2021).

ⁱⁱ A doença provocada pelo SARS-CoV-2 ficou conhecida como COVID-19 e se tornou um problema de saúde pública mundial... Para conter o avanço da doença pelo mundo, várias cidades suspenderam eventos e aulas, além de fecharem suas fronteiras. (Santos, 2021).

ⁱⁱⁱ O Grupo I da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis é composto pelo número máximo de 20 crianças, sendo 15 crianças por período, com faixa etária de no mínimo 04 meses completos até o mês da inscrição ou nascidas a partir do dia 01/04 do ano anterior a realização da inscrição. (Florianópolis, 2021).

Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 04/12/2022
Aprovado em: 07/04/2023
Publicado em: 21/10/2023

Received on December 04th, 2022
Accepted on April 07th, 2023
Published on October, 21th, 2023

Contribuições no Artigo: Os(as) autores(as) foram os(as) responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

Author Contributions: The author were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

Conflitos de Interesse: Os(as) autores(as) declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

Article Peer Review

Double review.

Agência de Fomento

Não tem.

Funding

No funding.

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Evangelista, L. P., Alves, C. V. R., & Dias, J. (2023). As materialidades como um fundamento para o trabalho docente na Educação Infantil. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 8, e15269. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e15269>

ABNT

EVANGELISTA, L. P.; ALVES, C. V. R.; DIAS, J. As materialidades como um fundamento para o trabalho docente na Educação Infantil. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 8, e15269, 2023. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e15269>