

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**CONCEPÇÕES DE CRECHE EM ARTIGOS ACADÊMICOS
PUBLICADOS NOS PERIÓDICOS NACIONAIS A1 E A2 DA
ÁREA DE EDUCAÇÃO**

MICHELLE ABREU FURTADO

**Brasília - DF
Abril - 2014**

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**CONCEPÇÕES DE CRECHE EM ARTIGOS ACADÊMICOS PUBLICADOS NOS
PERIÓDICOS NACIONAIS A1 E A2 DA ÁREA DE EDUCAÇÃO**

MICHELLE ABREU FURTADO

Dissertação apresentada como exigência para a obtenção do título de Mestre em Educação da Universidade de Brasília na Linha de Pesquisa Escola, aprendizagem, ação pedagógica e subjetividade na educação.

Orientadora: Prof. Dra. Fernanda Müller

**Brasília - DF
Abril - 2014**

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CONCEPÇÕES DE CRECHE EM ARTIGOS ACADÊMICOS PUBLICADOS NOS
PERIÓDICOS NACIONAIS A1 E A2 DA ÁREA DE EDUCAÇÃO

Dissertação defendida e aprovada em 02/04/2013, pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Profa. Dra. Fernanda Müller
Faculdade de Educação – Universidade de Brasília – UnB
(Orientadora)

Profa. Dra. Fúlvia Maria de Barros Mott Rosemberg
Departamento de Pesquisas Educacionais – Fundação Carlos Chagas – FCC
Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social – Pontifícia Universidade Católica de São
Paulo – PUC/SP
(Membro Titular)

Profa. Dra. Maria Helena da Silva Carneiro
Faculdade de Educação – Universidade de Brasília – UnB
(Membro Titular)

Profa. Dra. Ingrid Dittrich Wiggers
Faculdade de Educação Física – Universidade de Brasília – UnB
(Membro Suplente)

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de
Brasília. Acervo 1016039.

F992c Furtado, Michelle Abreu.
Concepções de creche em artigos acadêmicos publicados nos
periódicos nacionais A1 e A2 da área de educação / Michelle
Abreu Furtado. - - 2014.
155 f.; 30 cm.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília,
Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, 2014.
Inclui bibliografia.
Orientação: Fernanda Müller.

1. Creches. 2. Periódicos acadêmicos. 3. Lactentes.
4. Primeira infância. I. Müller, Fernanda. II. Título.

CDU 362.712

À minha mãe,

*por toda educação, cuidado e
amor sempre dispensados.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à minha orientadora, Professora Dra. Fernanda Müller, por ter acreditado em mim desde o processo seletivo até a conclusão desta dissertação e por toda a orientação, sempre atenta, precisa e paciente.

Às professoras Maria Helena Carneiro, Raquel Moraes e Ingrid Wiggers, pelas contribuições, reflexões e ensinamentos.

Às bancas de qualificação, Maria Helena Carneiro e Ingrid Wiggers, e defesa, Maria Helena Carneiro e Fúlvia Rosemberg, que, para além de uma exigência de formação, muito contribuíram para a minha trajetória acadêmica e profissional.

À minha “madrinha acadêmica”, Cida Camarano, cujo incentivo me impulsionou ir ao encontro do sonho aqui materializado, o mestrado.

Às minhas amigas do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa sobre a Infância (GIPI), Angélica Silva, Marina Fernandes, Rhaisa Pael, Lucélia Almeida e Cintia Antônio, pela amizade e incentivos tão próximos, carinhosos e necessários.

À equipe da Coordenação de Educação Infantil (CEINF), Regina Delgado, Regina Baldini, Patrícia Moura, Patrícia Kaiser, Cátia, Maria Luiza, Amanda, Ribamar, Dilson, Andrea e, principalmente, a Edna Barroso, a qual, além do incentivo em concluir este mestrado, soube compreender as minhas ausências por necessidade de cumprimento de disciplinas e escrita.

Às “meninas” da UnB, Annamaria Trevisol, Renata Oliveira, Érika Akemi, Juliana Magalhães, Cristina Lobo e Priscila Coelho, que fazem parte da minha trajetória acadêmica, desde que cursamos Pedagogia na UnB, para quem os encontros mensais e/ou anuais fortalecem os laços de amizade construídos em torno do amor pela educação.

À minha grande amiga e irmã Patrícia Moura, pelo olhar e palavras sempre carinhosas, para que eu tivesse força em cada uma das fases por que passei neste mestrado.

Aos meus muitos e valiosos amigos: Patrícia Oliveira, Flávia Cristina, Ângela Tonieto, Thiago Resende, Sumaia, Tiago Roques, Cinthia Diniz, Cristina Rocha, Sueli, todos tão especiais, necessários, fundamentais...

Aos meus primos Priscilla, Thiago, Júlia, Isabela, Júlio, Allan, Felipe e Amanda; e tios Leila, Álvaro e Solange, cujos encontros de família traziam-me leveza e alegria em suas companhias.

À minha querida mãe, Regina, por cada palavra e gesto de carinho e por me acompanhar incondicionalmente nos momentos em que eu mais precisei.

Ao meu pai, Pedro, por ter me educado para a escola da vida e ter me ensinado que ser ética e correta, acima de tudo, são princípios para todo o sempre.

Ao meu amado irmão, Rafael, por todo carinho, amor, parceria e acolhimento em todos os momentos que precisei de seu afeto e atenção.

Ao meu amor, Ricardo, que, com paciência, soube compreender as minhas ausências, ouvir as minhas angústias e acreditar no meu sonho.

A Babi, companheira fiel, que nunca hesitou, em todas as madrugadas, por todos os cantos da casa... Sempre disposta a acordar e quebrar o silêncio, estando lá até que a luz apagasse.

A Deus, razão do meu viver, por ter me dado seriedade, paciência e coragem para vencer todos os obstáculos e concluir mais uma etapa.

FURTADO, Michelle Abreu. **Concepções de creche em artigos acadêmicos publicados nos periódicos nacionais A1 e A2 da área de educação**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

RESUMO

O objetivo desta dissertação é identificar quais são as concepções de creche presentes nos artigos acadêmicos, situados nos periódicos nacionais classificados pela CAPES como A1 e A2 no ano de 2012, na área da Educação, entre os anos de 1997 a 2011. Para tanto, foi empreendida a busca por artigos acadêmicos que tivessem, dentre os seus descritores, as palavras-chave *creche(s)*, *bebê(s)*, *criança(s) pequena(s)*, *primeira infância* e *pequena infância*, de modo a constituir um *corpus* de pesquisa contendo 83 artigos. O referencial teórico incorporou discussões acerca da creche como espaço coletivo de educação que precisa ser planejado, organizado e implementado para os bebês e as crianças pequenas. Para a análise do *corpus* foi utilizado o procedimento metodológico definido por Bardin (2011) como Análise de Conteúdo, que se conecta à abordagem de pesquisa qualitativa. Concomitante a isso, utilizou-se a triangulação de dados, proposta por Flick (2009), com a intenção de combinar análise quantitativa e qualitativa, de modo a proporcionar maior nível de credibilidade e validade aos resultados. Foram construídas grades de análises que serviram como protocolo para a análise das categorias. Destacam-se as grades que trataram sobre os aspectos teórico-metodológicos e os componentes da creche, por terem como base analítica os artigos que compõem o *corpus*. Sobre os aspectos teórico-metodológicos verifica-se que o lócus privilegiado de pesquisa é a creche pública, seguida da creche universitária. Quanto aos instrumentos metodológicos, observa-se que não há uma preferência de instrumentos, mas sim o uso de muitos deles, combinados entre si. E em relação aos componentes de creche foi possível constatar que embora a creche se apresente para alguns autores como uma alternativa positiva para pais e mães, ainda são evidentes descrições que a caracterizam como precária e um “mal necessário”. Concluiu-se que as discussões acadêmicas incorporaram muitas das prerrogativas legais dirigidas à Educação Infantil. Porém, nem sempre se acompanharam de políticas de atendimento com o propósito de ampliar a oferta e de práticas pedagógicas que respondessem pelas especificidades das creches e dos bebês.

Palavras-chave: creche; artigos acadêmicos; análise de conteúdo; bebê; primeira infância.

ABSTRACT

The aim of this study is to identify the conceptions of day care center that are present in national academic journals, stratified as A1 and A2 in the year 2012, in the Education area, between the years of 1997 and 2011. Therefore, searches were used for academic articles that had among their descriptors the keywords: “day care center”, “baby”, “little childhood” and “early childhood”, so as to constitute a *corpus* containing 83 articles. The theoretical framework incorporated discussions of day care center as a collective space of education that needs to be planned, organized and implemented for babies and little children. For the analysis of the *corpus*, a methodological procedure defined by Bardin (2011) as Content Analysis, which connects to the qualitative research approach, was used. Related to this fact, we used the triangulation of data proposed by Flick (2009), with the purpose of combining quantitative and qualitative analysis, to provide a higher level of reliability and validity of the results. Four grids of analysis were built and served as the protocol for the analysis of categories, thus organized: editorial components, academic components, theoretical and methodological aspects and components of the day care center. Regarding editorial component, the results show that five journals were responsible for publishing more than half of the analyzed articles and they are situated in the Southeast and South regions. Referring to the academic components, it can be seen that almost two-thirds articles were published by researchers holding a doctoral degree, most part of them were Brazilian women and they preferred individual authorship. On the theoretical and methodological aspects it appears that the privileged locus of research is the public day care centers, then the university day care centers. And in relation to the components of day care center it was established that although day care introduce itself the idea, to some authors, of a positive alternative for fathers and mothers, it is still evident that some descriptions characterize it as a poor and a “necessary evil”. We conclude that the academic discussions have incorporated many of the legal prerogatives related to Early Childhood Education. However, it is not always accompanied by policies to provide services in order to expand the supply and pedagogical practices that show the peculiarities of the day care centers and babies.

Keywords: day care center; academic journals; content analysis; baby; early childhood.

RÉSUMÉ

L'objectif de cette dissertation est d'identifier quelles sont les conceptions de crèche présentes dans les articles académiques, publiés dans les revues scientifiques nationales qui sont classifiées, selon la CAPES, comme A1 et A2 de l'année 2012, dans le domaine de l'éducation, entre les années de 1997 à 2011. Par conséquent, nous avons fait une recherche des articles scientifiques qui s'utilisaient de ces mots-clés: crèche(s), bébé(s), petit(s) enfant(s), première enfance et petite enfance, de manière à constituer un corpus contenant 83 articles de recherche. Notre référentiel théorique a intégré les discussions à l'égard de la crèche comme un espace collectif de l'éducation qui a besoin d'être planifié, organisé et mis en œuvre pour les bébés et les petits enfants. Pour l'analyse du corpus, nous avons utilisé le procédé méthodologique défini par Bardin (2011), l'Analyse de Contenu, qui s'attache bien à la forme de recherche qualitative. En même temps, nous avons utilisé la triangulation des données, proposée par Flick (2009), avec l'intention de combiner l'analyse quantitative et qualitative, pour avoir un niveau supérieur de crédibilité et de validité des résultats. Grilles d'analyse ont été construites et ont servi de protocole pour l'analyse des catégories. Les grilles, dont le sujet a été les aspects théoriques et méthodologiques et les composants de la crèche, ont été mises en évidence parce qu'ils avaient comme base analytique les articles qui faisaient partie du corpus. Sur les aspects théoriques et méthodologiques, nous avons vérifié que le point privilégié de la recherche est la crèche publique, ensuite la crèche universitaire. Par rapport aux outils méthodologiques, nous observons qu'il n'y en a pas une préférence, par contre il y a une utilisation diverse et une combinée de ces outils. En ce qui concerne les composants de la crèche, il a été possible de constater, bien qu'elle se présente à certains auteurs comme une alternative positive pour les pères et mères, qu'il est encore évident leurs descriptions comme un endroit précaire et un « mal nécessaire ». Nous concluons que les discussions académiques ont intégré de nombreuses prérogatives légales dirigées à l'éducation des enfants. Cependant, elle n'est pas toujours accompagnée par des politiques d'accueil afin d'élargir l'offre et les pratiques pédagogiques qui répondent aux spécificités des crèches et des bébés.

Mots-clés: crèche; articles académiques; analyse de contenu; bébé; première enfance.

LISTA DE QUADRO E TABELAS

Quadro 1 – Síntese das Grades de Categorias/Análise.....	62
Tabela 1 – Componentes editoriais	63
Tabela 2 – Componentes acadêmicos.....	66
Tabela 3 – Aspectos teórico-metodológicos.....	72
Tabela 4 – Conceituação de creche	76
Tabela 5 – Aspectos político-pedagógicos	90
Tabela 6 – Concepções de bebês, crianças pequenas e 1ª infância	95

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ADI	Auxiliar de Desenvolvimento Infantil
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CECF	Conselho Estadual da Condição Feminina
CF	Constituição Federal de 1988
CINDEDI	Centro de Investigações sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil
CLT	Consolidação das Leis de Trabalho
CNDM	Conselho Nacional de Direitos da Mulher
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COEDI	Coordenação de Educação Infantil do Ministério da Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CRE	Coordenação Regional de Ensino
DF	Distrito Federal
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FUNDEB	Fundo de Manutenção da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GIPI	Grupo Interdisciplinar de Pesquisa sobre a Infância
GT	Grupo de Trabalho
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96
LOAS	Lei Orgânica de Assistência Social
MEC	Ministério da Educação
NEGRI	Núcleo de Estudos de Gênero, Raça e Idade
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PDE	Plano de Desenvolvimento de Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2009/2011
PNE	Plano Nacional de Educação de 2001

ProInfância	Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SNPG	Sistema Nacional de Pós-Graduação
TCC	Trabalho de Conclusão do Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UnB	Universidade Brasília
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO DA CRECHE.....	23
1.1 A CRECHE COMO ESPAÇO COLETIVO DE EDUCAÇÃO.....	23
1.2 OS SUJEITOS QUE DA CRECHE FAZEM PARTE: OS BEBÊ(S) E AS CRIANÇAS PEQUENAS	34
1.3 PRIMEIRA INFÂNCIA: A EXPERIÊNCIA DA CRIANÇA NA CRECHE.....	39
CAPÍTULO 2 PERCURSOS DA PESQUISA	47
2.1 A CONSTITUIÇÃO DO <i>CORPUS</i>	48
2.2 TRATAMENTO DAS INFORMAÇÕES: ANÁLISE DE CONTEÚDO.....	52
2.3 A TRIANGULAÇÃO DOS DADOS.....	56
2.4 ÉTICA NA PESQUISA	57
CAPÍTULO 3 TRATAMENTO DOS RESULTADOS.....	59
3.1 PERIÓDICO COMO UNIDADE DE REGISTRO TEMÁTICA: COMPONENTES EDITORIAIS	62
3.2 AUTOR COMO UNIDADE DE REGISTRO TEMÁTICA: COMPONENTES ACADÊMICOS	66
3.3 ARTIGOS COMO UNIDADE DE REGISTRO TEMÁTICA: ASPECTOS TEÓRICOS- METODOLÓGICOS E COMPONENTES DA CRECHE.....	71
3.3.1 Aspectos teórico-metodológicos.....	71
3.3.2 Componentes da creche.....	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	111
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS DOS ARTIGOS CIENTÍFICOS QUE COMPÕEM O <i>CORPUS</i>	122
APÊNDICE A: LISTA ATUALIZADA EM 2012 DE PERIÓDICOS ACADÊMICOS NACIONAIS, CLASSIFICADOS NOS ESTRATOS A1 E A2, NA ÁREA DE EDUCAÇÃO	128
APÊNDICE B: <i>CORPUS</i> DA PESQUISA.....	131
APÊNDICE C: DESCRIÇÃO COMPLETA DAS GRADES DE ANÁLISES/CATEGORIAS	145

INTRODUÇÃO

No intento de elucidar de onde emerge este estudo, de situar o lugar de onde falo, sinto necessidade de contextualizar a minha formação profissional¹. Graduei-me em Pedagogia pela Universidade de Brasília (UnB) em 2005. Naquela ocasião, recém-ingressa como professora na Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF), minha prática pedagógica vinculava-se à educação de crianças pequenas. Passados dois anos, assumi a coordenação intermediária de Educação Infantil, da Coordenação Regional de Ensino (CRE) do Paranoá². Daí em diante, minha história profissional foi construída em torno de bebês e crianças pequenas, passando pelas seguintes atribuições: Diretora de Instituição Educacional de Educação Infantil, novamente Coordenadora Intermediária da CRE, Gerente da Primeira Infância e, finalmente, Chefe de Núcleo de 0 a 3 anos³.

Foi por meio desse último vínculo profissional, somado às visitas realizadas a todas as creches públicas e conveniadas do Distrito Federal e ao diálogo com as profissionais⁴ das instituições e com a equipe da Coordenação de Educação Infantil, que me debrucei sobre a educação dos bebês⁶ em creche, que ainda estão à margem das pesquisas acadêmicas e das políticas públicas, quando comparados a crianças de outras faixas etárias.

Como partícipe das proposições de políticas para a Educação Infantil do Distrito Federal e pesquisadora da área de Educação Infantil, apresento três pilares que sustentam a minha argumentação sobre a necessidade de considerar a creche e, por consequência, os

¹ Por se tratar especificamente da descrição de experiências vividas por esta pesquisadora, neste trecho inicial da dissertação será excepcionalmente utilizada a primeira pessoa do singular.

² O cargo de coordenadora intermediária de Educação Infantil tem, por principal atribuição, acompanhar o trabalho pedagógico das instituições públicas e conveniadas que ofertam Educação Infantil, vinculada a uma determinada CRE.

³ No organograma da SEDF, há um setor responsável pela proposição de diretrizes para a implantação e a implementação das políticas públicas para a Educação Infantil, reconhecida por Coordenação de Educação Infantil. Tal Coordenação conta com a assessoria de uma Gerência da Primeira Infância, que se organiza em dois núcleos: Núcleo de 0 a 3 anos e Núcleo de 4 e 5 anos.

⁴ O termo *profissionais* será utilizado neste texto para fazer referência a todas as pessoas que trabalham, direta e/ou indiretamente, com as crianças nas instituições de Educação Infantil (professoras, monitoras, auxiliares, profissionais de cozinha e limpeza, serviços gerais e equipe gestora).

⁵ Ao longo do texto, serão identificados os profissionais que atuam na Educação Infantil sempre no sexo feminino, já que 98% daquelas que atuam na creche são do sexo feminino (MEC/INEP, 2011).

⁶ A fim de elucidar a que público se refere este estudo, serão utilizadas como *pequenos, pequeninos, crianças pequenas*, como sinônimos para identificar os bebês, tal como defendido por Faria (1999, 2005); Prado (1998, 2005, 2012); Rocha (1999, 2001); e Barbosa (2006).

sujeitos que dela fazem parte, os bebês e as crianças pequenas, e a experiência da criança, a infância, como foco de estudo deste trabalho. Tais pilares consistem nas *políticas públicas*, *práticas pedagógicas* e *pesquisas acadêmicas*, que, por vezes, encontram-se desconectadas quando o assunto é a educação de crianças pequenas. Nesse sentido, é preciso concordar com Campos (2002, p. 27), quando expõe que há um “divórcio entre a legislação e a realidade” e que essa distância se apresenta como uma oposição “entre aquilo que gostamos de colocar no papel e o que de fato fazemos na realidade”.

No que concerne ao primeiro pilar, as políticas públicas, pode-se partir do próprio contexto histórico da creche no Brasil, que é compartilhado por setores da sociedade como um momento de transição, ao constatar que a Educação Infantil foi transferida do setor da Assistência para o da Educação (ROSEMBERG; ARTES, 2012), para justificar a relevância das políticas públicas para o estudo da creche.

A Constituição Federal de 1988 (CF) instituiu, pela primeira vez no país, que o Estado tem o dever para com as crianças abaixo de 5 anos. Assim, prevê que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (Art. 208, Inciso IV). Assegura ainda que os pais têm direito a que seus filhos sejam educados e cuidados, gratuitamente, em creches e pré-escolas (Art. 7º)

A promulgação da CF implicou uma nova ordem no país e uma série de leis infraconstitucionais, a exemplo da própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (LDB). Em seus artigos 29, 30 e 31, reafirmou esses direitos e regulamentou a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, não mais em uma perspectiva exclusivamente assistencial, mas também de caráter educativo. A finalidade é o “desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Art. 29)⁷.

Ainda sobre as políticas públicas, cabe reiterar duas ações do Governo Federal para garantir a oferta e a expansão do atendimento em creche à população que dela demandar, uma vez que sua oferta, ainda que obrigatória para o Estado, é facultativa para família. A primeira delas é o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (ProInfância), criado em 2007, e incorporado ao

⁷ Redação dada pela Lei 12.796/2013.

Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), em implementação a partir de 2011. O ProInfância concebe a construção de creches e pré-escolas, bem como a aquisição de equipamentos para a sua rede física, como indispensáveis à melhoria da qualidade da educação, por adesão de cada Secretaria de Educação. A segunda ação é o lançamento do Programa Brasil Carinhoso, que consiste no complemento de renda, por meio de transferências financeiras às famílias, e no fortalecimento da educação, com estímulo ao aumento de vagas em creches e ampliação de cuidados aos menores de 6 anos, na área da saúde.

Percebe-se que as legislações representam avanços significativos em direção a uma realidade mais favorável à educação das crianças pequenas. Desse modo, as prioridades no planejamento e implementação de políticas públicas, referentes à creche e à pré-escola, não poderão mais deixar de serem debatidas e consideradas na agenda nacional.

É importante salientar que, ainda que sejam válidas as ações do Governo Federal, ao implementar uma política de expansão e qualidade da creche, não é possível, neste momento, avaliar se a oferta de creche será garantida às proporções almejadas. Mais do que isso, segundo Rosemberg e Artes (2012, p. 16) essas políticas, consideradas educacionais, revelam que os consensos políticos ocultam dissensos mais profundos. Assim, são periodicamente necessárias “novas negociações e concertações para que a educação infantil não perca sua identidade e a creche não seja expurgada do sistema de ensino”.

No que concerne às práticas pedagógicas, segundo pilar de argumentação, faz-se necessário destacar que, historicamente, a maioria das creches constituiu-se a partir de iniciativas comunitárias apoiadas pelas Secretarias de Assistência Social ou Bem-estar, por meio de diversas formas de convênio. A LDB 9.394/96 estabeleceu que as instituições existentes ou que viessem a ser criadas para atendimento às crianças da Educação Infantil deveriam ser incorporadas pelas prefeituras aos sistemas de ensino⁸. Porém, esta passagem exigiu de todos os envolvidos (pesquisadores, professores e propositores de políticas públicas) uma profunda discussão sobre os caminhos da creche na educação, as mudanças efetivas, os impasses e os desafios.

Nesse sentido, objetivando fundamentar a prática pedagógica dessa etapa da educação, o Ministério da Educação (MEC) e o CNE (Conselho Nacional de Educação)

⁸ No capítulo das Disposições Transitórias, art. 89, a LDB 9.394/96 estabelece que “as creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino”.

formularam, em 1998, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. De caráter mandatório, esse documento evidencia preocupação com a qualidade do atendimento, que se explicita na organização e princípios éticos, estéticos e políticos para o trabalho cotidiano (GUIMARÃES, 2008). Ainda em 1998, lançou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), que tem por objetivo auxiliar as profissionais da Educação Infantil no trabalho educativo diário junto às crianças pequenas. O RCNEI serve de base para as discussões entre profissionais da área em todo o país, não sendo, entretanto, de uso obrigatório.

Ainda que os documentos propositores e norteadores das práticas pedagógicas sejam marcos históricos para a implementação da Educação Infantil na realidade brasileira, foram alvos de diversas análises e críticas nas pesquisas acadêmicas. O RCNEI, por exemplo, passou pelo crivo de um grupo de pesquisadores da área da Educação Infantil, também pareceristas, membros do Grupo de Trabalho (GT) de Educação da Criança de 0 a 6 anos, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Esses pesquisadores, por sua vez, discutiram as concepções nele defendidas e verificaram a existência de incoerências no documento (CERISARA, 2003). Tal movimento também pode ser visto na tese de Bujes (2001), que ao ter o RCNEI como seu objeto de análise, evidenciou que o documento traduzia-se em um dispositivo de governo. Trata-se de um dispositivo que além de querer produzir uma verdade sobre o sujeito infantil, controlava o saber produzido nas instituições de Educação Infantil.

É possível constatar que embora os discursos teóricos e legais apresentem preocupações com a qualidade da Educação Infantil brasileira, ainda se observa, no cotidiano das creches, contradições e distorções em relação às políticas públicas e às práticas pedagógicas.

Campos, Fülgraff e Wiggers (2006) analisaram resultados de pesquisas empíricas acerca da qualidade nas instituições de Educação Infantil brasileiras, divulgadas entre 1996 e 2003, e apontaram a persistência de modelos de atendimento ainda resistentes às definições da nova legislação. Segundo as autoras (2006, p. 117-118), as creches

[...] aparecem sempre em situação mais precária, seja quanto à formação do pessoal, seja quanto à infra-estrutura material, adotando rotinas rígidas baseadas quase exclusivamente em ações voltadas para a alimentação, higiene e contenção das crianças. Comparativamente, nas pré-escolas são observadas melhores condições quanto à formação do pessoal e infra-estrutura material, sendo que as rotinas, também pouco flexíveis, são focalizadas em atividades de cunho escolar. Nos dois tipos de instituição constatam-se grandes bloqueios na comunicação com as famílias, geralmente percebidas de forma negativa e preconceituosa por parte das equipes das escolas e creches.

Igualmente, ao descrever a realidade da creche, Guimarães (2008, p. 35) afirma que ela

[...] é marcada pelas rotinas automatizadas de alimentação, higiene e sono, em espaços muitas vezes pequenos e precários, com uma quantidade grande de crianças para poucos adultos. O modelo disciplinar, a distribuição, individualização, isolamento dos corpos e mecanização das ações imperam.

Guimarães (2008) explica ainda que o horário de atendimento integral caracteriza o atendimento na creche em quase todas as instituições públicas que foram pesquisadas no país. Também as atividades e rotinas impostas pelos adultos, em muitos casos, são organizadas por profissionais leigos e baseadas na rigidez da utilização do tempo e do espaço. Isto posto, a autora reafirma que as “rotinas e práticas herdadas de uma tradição assistencialista convivem e resistem às novas disposições discursivas e legais que escoam por entre os dedos, confirmando controle e disciplinarização das crianças” (GUIMARÃES, 2008, p. 36).

Constata-se que, apesar de os bebês e as crianças pequenas estarem presentes nos espaços coletivos da Educação Infantil, as propostas pedagógicas ainda mantêm invisíveis as suas particularidades e não têm dado atenção às especificidades da ação pedagógica nas instituições de Educação Infantil (BARBOSA; FOCHI, 2012).

O terceiro pilar, que corresponde às pesquisas acadêmicas, é o campo desta investigação. Em minhas atividades, como professora e pesquisadora, tenho tido dificuldades de encontrar produção abrangente que trate de bebês e crianças pequenas no contexto da creche. E essa constatação pode rapidamente ser feita em visitas a bibliotecas e livrarias, bem como em relação aos resultados de pesquisas científicas que têm como temas os bebês, a primeira infância e a educação de crianças de até 3 anos em espaços coletivos. Na mesma direção, Barbosa e Fochi (2012, p. 1) explicitam que

a bibliografia incipiente do referido tema e a necessidade da reflexão minuciosa sobre as estratégias metodológicas adequadas para a pesquisa com bebês em ambiente de educação coletiva, implicaram o exercício da construção de argumentos para repensar a imagem de criança, mais especificamente de bebê, como atravessamento teórico nas entranhas da investigação.

Isso significa que a literatura sobre a educação de bebês no contexto da creche, ainda em desenvolvimento, necessita estar no escopo das discussões de modo a subsidiar políticas e práticas pedagógicas. Concordam com este argumento, de que as pesquisas são incipientes, pesquisadores como Rocha (1999); Strenzel e Silva Filho (1997); Strenzel (1996; 2000); Schmitt (2008); Guimarães (2008); Gobbato (2011).

Schmitt (2008), ao escrever sobre a importância de se estudar as crianças a partir das suas próprias vozes, aponta como entrave para o desenvolvimento dessa temática a falta de pesquisas. Sendo assim,

[...] é pertinente observar que as pesquisas que falam sobre as crianças e os espaços que compartilham, tratam na maioria das vezes, das crianças a partir dos 4 anos de idade, comprovando a existência de uma carência significativa de estudos que investiguem as crianças pequeninas, entre 0 e 3 anos de idade, e mais especificamente as que envolvem os bebês com menos de 1 ano (SCHMITT, 2008, p. 13).

A autora ainda acrescenta que a “quase ausência de pesquisas no campo da investigação dos bebês revela uma dificuldade em perceber as crianças pequeninas como protagonistas sociais do mundo de que fazem parte” (SCHMITT, 2008, p. 14). Dessa forma, perguntas tais como: O que é a creche? Quem é a criança da creche? O que é ser bebê? O que é a primeira infância e quem dela faz parte? não emergem sozinhas e de forma descontextualizada, mas são compartilhadas por uma rede de pesquisadores.

Isso posto, imprescindível se faz reconhecer a criança como sujeito de direitos (ROSEMBERG; MARIANO, 2010; FERNANDES, 2006; ALDERSON, 2005; DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003; ROCHA, 1999; PINTO; SARMENTO, 1997), ativa (CORSARO, 2009, 2011; COHN, 2009; DELGADO; MÜLLER, 2005a, 2005b; WIGGERS, 2005; MANTOVANI; TERZI, 1998); produtora de cultura (CORSARO, 2009, 2011; COHN, 2009; DELGADO; MÜLLER, 2005a, 2005b; PLAISANCE, 2004; FERNANDES, 2004; DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003), e a infância como uma categoria social (SARMENTO, 2004, 2005; SIROTA, 2001) que contempla os bebês e as crianças pequenas. Tais acepções implicam mudanças significativas no contexto educacional, no sentido de rever o papel das instituições educativas, da professora e demais profissionais que atuam com as crianças.

Dessa forma, no intento de contribuir com a produção científica voltada à creche e quiçá para a proposição de políticas públicas, este estudo se inscreve na necessidade de mapear, em artigos acadêmicos nacionais, concepções sobre a creche e, por consequência, sobre os bebês e a primeira infância. Estudo semelhante e pioneiro foi realizado por Rocha (1999), que registrou a contribuição de diferentes campos científicos (Psicologia, Antropologia, Sociologia, Ciência Política e História) para a constituição de uma Pedagogia da Infância. A autora certamente motivou um conjunto de pesquisas subsequentes (STRENZEL, 2000 e 2009; GUTHIÁ, 2002; MORAES, 2005; VOLPI, 2006; BREJO, 2007; SIMÃO, 2007; GUIMARÃES, 2008; FERNANDES, 2010). Essas pesquisas tiveram como objeto de estudo dissertações de mestrado, teses de doutorado e ainda artigos científicos,

extraídos de bancos de dados diversos, a partir de um determinado recorte temporal, sobre temáticas ligadas à Educação Infantil. Buscaram construir um amplo e aprofundado diretório de pesquisas sobre o tema, na tentativa de compreender o que tem sido estudado pelos pesquisadores, e conhecer as principais preocupações e lacunas que precisam ser observadas nos estudos educacionais.

Diante do exposto, o objetivo principal desta pesquisa é identificar quais são as concepções sobre a creche, explícitas e implícitas, presentes nos artigos acadêmicos situados nos periódicos nacionais, classificados como A1 e A2 no ano de 2012, na área da Educação, considerando o recorte temporal de 1997 a 2011.

Tendo como referência o descritor principal, “creche(s)”, complementado com outros quatro, quais sejam, “bebê(s)”, “criança(s) pequena(s)”, “primeira infância” e “pequena infância”, foi empreendida uma busca por artigos acadêmicos, contidos nos periódicos científicos mais bem qualificados⁹ pela CAPES, sobre a educação de crianças de 0 a 3 anos em espaços coletivos.

A escolha pelos descritores deveu-se a estes terem relação direta com a primeira etapa da Educação Infantil, a creche. Isso significa considerar a creche como um espaço de direito das crianças, ainda que não seja obrigatório para a família, e um locus potencialmente privilegiado de educação e cuidado das crianças pequenas. Além disso, o interesse reside na necessidade de ampliar as discussões sobre o tema, considerando os sujeitos que dela fazem parte, os bebês e as crianças pequenas, e a experiência pela qual passa a criança, que pode ser atribuída à primeira infância ou pequena infância. Buscou-se, assim, congregando informações que possam subsidiar outras pesquisas, políticas públicas e profissionais que desenvolvem suas práticas educativas neste contexto.

O recorte temporal estabelecido para esta investigação parte do pressuposto de que o primeiro ano desse período, 1997, caracteriza-se como de transição após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), que posiciona a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e como direito inalienável das crianças. A promulgação dessa lei foi um importante marco histórico, pois a inserção da Educação Infantil, como parte da Educação Básica, significou a passagem de muitas instituições que estavam sob a égide da assistência social para a área educacional. Isto

⁹ O termo “qualificado” é um neologismo que serve para designar que o periódico acadêmico em questão foi submetido a uma avaliação da CAPES, na qual sua qualidade é referenciada conforme o estrato a qual foi atribuído, sendo o A1 o mais elevado e o C de peso zero.

acarretou profundas mudanças acerca de sua função, das concepções de cuidar e educar das crianças, das identidades da instituição, dos profissionais que lidam diretamente com as crianças, dentre outros. Também se refere à crescente ampliação da Educação Infantil no Brasil, à inserção da mulher no mercado de trabalho e às mudanças na organização e estrutura familiar que provocaram pesquisadores a pensar a infância e a criança como categorias importantes para a constituição social.

A decisão de se encerrar a amostra no ano de 2011 deveu-se a muitos dos periódicos selecionados, classificados pela Webqualis/Capes como A1 e A2, não apresentarem, até a finalização do procedimento de coleta de dados, todas as publicações referentes ao ano de 2012. E, considerando que o contato com a empiria foi um dos primeiros procedimentos realizados, nesse caso, optou-se por encerrar em um ano que já contasse com todos os artigos publicados no período.

Já a escolha pelos periódicos acadêmicos parte do pressuposto de que têm circulação mais rápida e de fácil acesso no Brasil, por muitos deles estarem disponíveis em meio virtual e de acesso gratuito e expressarem a qualidade da reflexão dirigida a uma problemática de interesse. A reflexão sintetizada e publicada em veículos acadêmicos de reconhecida qualidade propicia o debate que, por sua vez, suscita conceitos que favorecem o diálogo entre a comunidade científica, os propositores de políticas públicas e os profissionais. Nesse sentido, Carneiro (2009), ao provocar uma discussão acerca da importância de se divulgar amplamente o conhecimento científico, evidencia a necessidade de aproximá-lo do público em geral, de modo que a população brasileira possa a ele ter acesso. Segundo Ferreira e Targino (2005), os periódicos científicos são um canal formal de comunicação eleito pelos pesquisadores, em todos os países, que divulgam resultados recém-gerados e contam com a avaliação por pares, o que confere maior legitimidade e credibilidade as produções científicas.

Por fim, cabe ressaltar que a trajetória deste trabalho enquadra-se em um esforço de pesquisa do GIPI (Grupo Interdisciplinar de Pesquisa sobre a Infância), acreditado pela UnB e CNPq, em concatenar pesquisas realizadas sobre e com crianças pequenas em diferentes contextos de educação, sejam eles formais ou não formais.

Enquanto produção do grupo, Müller (2011) investiga as possibilidades de interações de bebês de quatro a doze meses, atendidos em uma creche pública do Distrito Federal, de modo a identificar episódios de interação de pares e as linguagens que os bebês utilizam para se comunicar. Antônio (2013) se valeu de dados extraídos do Censo Escolar (INEP, 2007/2011), da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (2007, 2011) e do Censo Demográfico (2010) acerca da criança pequena matriculada em creche nos anos de

2007 e 2011, para realizar um retrato estatístico da creche nas 27 unidades federativas. Silva (2014) traça um panorama detalhado e ampliado das teses brasileiras, da área de Educação, que tratam da creche, no período de 2007 a 2011. Fernandes (2014) explora o que leva famílias a buscarem a creche como instituição de compartilhamento de educação e cuidado de seus bebês, com o intuito de investigar possíveis mudanças no padrão de educação de crianças pequenas. Almeida-Silva (2014) busca compreender como o uso do tempo é organizado pelos e para os bebês na família e na creche. Já Farias (2013) parte do reconhecimento das crianças como agentes sociais; por isso, busca compreender como crianças pequenas, moradoras de Brasília, entendem a cidade que habitam.

No primeiro capítulo deste trabalho, discute-se a creche como um espaço coletivo de educação e cuidado, compreendendo-a como integrante da Educação Infantil e, conseqüentemente, primeira etapa da Educação Básica. A creche promove o atendimento a crianças de até 3 anos de idade e tem por finalidade o seu desenvolvimento integral, como ação complementar da família e da sociedade. Busca-se também entender de que modo os bebês são caracterizados, de forma a compreender os desenvolvimentos conceituais, dentre eles a concepção de que o bebê é sujeito de potencialidades e competências. Ainda nesse capítulo, aborda-se a definição do conceito de infância e primeira infância, desde as contribuições do estudo histórico de Ariès (1981) até a constituição de um campo interdisciplinar, caracterizada por ser múltipla e diversa, que absorve as questões culturais, sociais, econômicas, políticas e históricas.

O segundo capítulo dedica-se aos procedimentos metodológicos, que partem de uma abordagem qualitativa. Elegeu-se a pesquisa bibliográfica como procedimento para a coleta de dados e a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011; ROSEMBERG, 1981) como técnica para a análise de dados. Nesse capítulo, foram descritos todos os procedimentos seguidos para a constituição do *corpus* de pesquisa.

O terceiro capítulo apresenta o tratamento dos resultados à luz das técnicas da análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Buscou-se apresentar e discutir as três unidades de registros temáticas, com suas respectivas categorias, quais sejam: 1) *Periódicos*, por meio dos componentes editoriais; 2) *Autoria*, destacando-se os componentes acadêmicos; e 3) *Artigos*, nos quais se examinaram os aspectos teórico-metodológicos e os componentes da creche. Para tanto, no intento de qualificar o discurso, adotou-se, por meio da triangulação de dados (FLICK, 2009), a prática de combinar a análise quantitativa e qualitativa, de modo a proporcionar maior nível de credibilidade e validade aos resultados da pesquisa, evitando, assim, o reducionismo por uma opção única de análise.

Por fim, as considerações finais destacam os principais resultados e interpretações gerados pelo estudo, que poderão orientar outros pesquisadores, propositores de políticas públicas e profissionais que lidam com os bebês e as crianças pequenas.

CAPÍTULO 1 CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO DA CRECHE¹⁰

O propósito central desta dissertação é identificar quais são as concepções, explícitas e implícitas, acerca da creche, captadas nos artigos acadêmicos situados nos periódicos nacionais mais bem avaliados pela CAPES no ano de 2012, na área da Educação, entre os anos de 1997 a 2011. Considerando que a constituição do espaço coletivo de educação se materializa para o atendimento do bebê e da criança pequena, como um direito social, importante se faz compreender o contexto da creche na atualidade brasileira, bem como as questões inerentes ao bebê e à experiência vivida por eles, que pode ser vinculada à primeira infância.

1.1 A CRECHE COMO ESPAÇO COLETIVO DE EDUCAÇÃO

O atendimento de bebês e crianças em espaços coletivos educacionais é marcado por condições históricas que ainda hoje influenciam as instituições educacionais voltadas a essa faixa etária, seja pela concepção acerca da criança e seu desenvolvimento, seja pelas proposições políticas ou, ainda, pelas propostas pedagógicas.

Nesta dissertação, conceitua-se *creche* conforme o instituído legalmente, qual seja: a creche é destinada à criança de 0 a 3 anos de idade; sua oferta é um direito da criança, um dever do Estado e uma opção da família; deve ser garantida em ambientes educacionais e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança, contemplando o cuidar e o educar.

Contudo, a definição de *creche*, como a empregada neste trabalho, não é consensual. Sua concepção esteve (ou está) intimamente associada à conceituação explícita e implícita que extrapola a compreensão legal, mas permeia, também, a compreensão definida e

¹⁰ O termo *creche*, neste texto, faz referência ao atendimento educacional às crianças de 0 a 3 anos, conforme disposto na CF/88 e LDB 9.394/96.

defendida pelo senso comum, de que é um espaço destinado a atender as crianças pobres, por necessidade de guarda e proteção, para as mães que necessitam trabalhar.

A própria palavra *creche*, que tem a sua origem no francês *crèche*, significava “manjedoura”, conforme explicita Oliveira *et al.* (2011). Associada ao simbolismo cristão de dar abrigo a um bebê necessitado, carrega consigo o sentido de guarda, proteção e cuidados.

Conhecer a história da creche em nosso país auxilia na compreensão das funções que ela foi desempenhando ao longo da história e as perspectivas que se abrem para a sua ação na atual conjuntura. Da existência da primeira creche às atuais houve uma sensível mudança de conceito/concepção, em razão de terem se ampliado seus objetivos e responsabilidades junto à criança.

Em sua emergência, creche e pré-escola tinham objetivos distintos e atendiam a públicos diferenciados. Até o início do século XX, as creches destinavam-se a atender filhos e filhas de mães trabalhadoras, pobres e em situações de vulnerabilidade, destinando-se a oferecer amparo e assistência, vestindo, alimentando e dando guarda e proteção às crianças. Já as pré-escolas ofereciam às crianças, oriundas de uma classe mais favorecida, educação e o comprometimento com o desenvolvimento integral, e não apenas com o cuidado (OLIVEIRA, 1988).

De “mal necessário” (VIEIRA, 1986) a um espaço coletivo de educação e cuidado compartilhado com as famílias, a história da creche está em estreita relação com a história da infância, da família, da urbanização, do trabalho, e também com a história das demais instituições educacionais (KUHLMANN JR., 2010). O que se tem conhecimento é que a história da assistência, bem como a história da família e da educação constituem as principais referências que têm contribuído para a definição do conceito de *creche*, somadas as legislações e pesquisas acadêmicas.

No Brasil, como em outros países do ocidente, a tradição assistencial é visualizada na história das creches e escolas maternais, voltadas, sobretudo, às crianças oriundas das famílias pobres. Segundo Vieira (1999), enquanto modo de guarda diário de crianças pequenas, as creches surgiram vinculadas às necessidades do trabalho feminino industrial fora do domicílio, visando também responder a questões diversas, como o abandono, a desnutrição, a mortalidade infantil, a formação de hábitos de higiene e a moralização das famílias operárias.

Para Kuhlmann Jr. (2010), até o início do século XX, o atendimento de crianças nesse espaço não era distinto ao atendimento nos asilos e internatos. Tinha por objetivo receber os filhos de mães solteiras que não tinham condições de mantê-los e criá-los. A

industrialização no país, na segunda metade do século XIX, incitou a necessidade de dirigir as mulheres ao trabalho nas fábricas. Obviamente, isso despertou nas famílias a problemática sobre quem cuidaria dos filhos enquanto as mulheres estivessem trabalhando.

O atendimento dos filhos das operárias só obteve atenção e novo tratamento por parte da classe empregadora, a partir da década de 1920. A organização dos centros urbanos industrializados e a presença cada vez mais massiva das mães trabalhadoras nessas zonas industriais motivaram movimentos de protestos contra as condições de trabalhos às quais eram submetidas nas fábricas. E, dentre as suas reivindicações, postulavam o direito de ter um local seguro para a guarda de suas crianças. Em 1943, Getúlio Vargas aprovou a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), a qual instituiu, em seção específica sobre os métodos e locais de trabalho, que “estabelecimentos em que trabalharem pelo menos 30 (trinta) mulheres com mais de 16 (dezesesseis) anos de idade terão local apropriado onde seja permitido às empregadas guardar sob vigilância e assistência os seus filhos no período da amamentação” (art. 389, IV, § 1º).

Tal lei, entretanto, ainda que tenha garantido aos pais um local para guarda e proteção das crianças, não pode ser compreendida como uma conquista legal do direito à educação a criança pequena. Isso porque ela assegurava, segundo Rosemberg (1985), apenas o direito à amamentação, ficando as questões sobre o local adequado e propício e a qualificação profissional daqueles que cuidariam desses bebês à mercê dessa legislação.

Nesse período, as poucas creches existentes fora das indústrias eram de responsabilidade de entidades filantrópicas. Estas eram defendidas por médicos e sanitaristas e o trabalho com a criança, segundo Oliveira (1988, p. 47), era de cunho assistencial-custodial, ou seja, “a preocupação era em alimentar, cuidar da higiene e dar segurança física. Não era valorizado um trabalho voltado para a educação, para o desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças”. A autora ainda afirma que o poder público, naquela época, não se propunha a assumir a criação de creches e tampouco cumpriu, desde então, o papel de fiscalizador da oferta de berçários pelas empresas. Ou seja, a conquista advinda da CLT pouco se efetivou e não representou uma organização dessa instituição com um viés educativo.

Nos anos de 1930 a 1960 alguns grupos sociais passaram a defender a creche como agência promotora de bem-estar social, como uma medida de promoção de saúde junto à população mais pobre, como forma de evitar a marginalidade e a criminalidade, sendo entendida como uma “dádiva aos desafortunados” (OLIVEIRA *et al.* 2011, p. 26). É nesse contexto, que a teoria da privação cultural se materializa, ao considerar que o atendimento à

criança pequena, fora do lar, possibilitaria a superação das precárias condições sociais a que ela estava sujeita, em defesa de uma educação compensatória.

Kramer (1995), ao encontro dessa ideia, ressalta que o discurso em defesa do atendimento das crianças das classes menos favorecidas, por parte do poder público, tem por base uma determinada concepção de infância, uma vez que este reconhece a vida da criança como padronizada e com certo estatuto de homogeneidade. A ideia é a de que as crianças oriundas das classes sociais dominadas são consideradas “‘carentes’, ‘deficientes’, ‘inferiores’ na medida em que não correspondem ao padrão estabelecido. Faltariam a estas crianças, ‘privadas culturalmente’, determinados atributos ou conteúdos que deveriam ser nelas incutidos” (KRAMER, 1995, p. 24).

Por esse motivo, a fim de superar as deficiências de saúde e nutrição, assim como as deficiências escolares, são oferecidas diferentes propostas no sentido de compensar tais carências. Dessa forma, a escola, segundo a autora, funcionaria como motivadora da mudança social, uma vez que possibilitaria a democratização das oportunidades educacionais.

Por volta da década de 1970, período de maior abertura política do país, as reivindicações populares se intensificaram e adquiriram novas conotações. A organização e manutenção de creches ganhou força. Abandonando uma postura de “aceitação e paternalismo estatal ou empresarial” (OLIVEIRA *et al.*, 2011, p. 28), a reivindicação por creches, como um direito do trabalhador, foi encabeçada pelos movimentos populares de luta por creches e pelas inquietudes das feministas para a mudança desse cenário (ROSEMBERG, 1984). Campos, Füllgraf e Wiggers (2006, p. 88) indicaram que

o final da década de 70 e a década de 80 foram marcados por diversas mobilizações da sociedade civil que demandavam a extensão do direito à educação para as crianças pequenas: movimentos de bairro e sindicatos nas grandes cidades lutavam por acesso a creches; grupos de profissionais e especialistas da educação mobilizavam-se no sentido de propor novas diretrizes legais; prefeituras procuravam dar resposta à demanda crescente por creches e pré-escolas, criando e/ou ampliando o atendimento

O resultado desses movimentos acirrou o debate entre educadores, pesquisadores e propositores de políticas públicas no sentido de promover a oferta de Educação Infantil comprometida com o respeito aos direitos das crianças e das famílias. Como ganhos para a população, houve o aumento do número de creches organizadas, mantidas e geridas diretamente pelo Poder Público, bem como uma maior participação das mães e famílias sobre esse espaço.

Porém, a insuficiência do atendimento levou o Poder Público a buscar alternativas de atendimento à criança pequena, como os “lares vicinais” (OLIVEIRA *et al.* 2011, p. 28), também entendidos como creches domiciliares. As negociações trabalhistas na década de 1980, somadas ao aumento do número de creches mantidas por empresas e órgãos públicos, promoveram um maior acesso da população infantil, incluindo as crianças de classe média. Os debates em torno da promulgação do texto constitucional ganharam força e ajudaram a repensar as funções sociais da creche.

Contudo, por tradição e cultura, o contexto entendido como o mais propício e aceito para o desenvolvimento das crianças tem sido o ambiente familiar, onde a criança é atendida pela mãe ou por outros membros da família (ROSEMBERG, 1999; GALVÃO, 2008; LAVIOLA, 2010; NAZARETH, 2011; URRÁ, 2011; SECANECHIA, 2011; OLIVEIRA, 2011). Porém, as mudanças do papel da mulher na sociedade, a exemplo da sua entrada no mercado de trabalho e a sua participação em outras atividades, como a busca por escolarização, têm demandado a necessidade de partilha do cuidado e da educação da criança pequena. É nesse contexto, das transformações das condições sociais concretas vividas pelos diferentes grupos sociais, que a creche se configura como um espaço de relevância social, política, cultural, educacional e familiar.

A concepção de creche, como um espaço educativo, é relativamente recente. Foi necessário, como dito anteriormente, um movimento histórico, social e político para compreender o bebê e a criança pequena como sujeitos que têm direito a frequentar um espaço educativo, superando as visões filantrópicas, assistencialistas e higienistas com as quais a creche era identificada e os bebês eram sujeitados.

Do ponto de vista social, a creche vem ganhando papel de destaque e sendo assumida pelos órgãos públicos e pela população como uma alternativa de educação e cuidado de crianças de até três anos de idade em um contexto coletivo. Mesmo assim, sua oferta ainda é incipiente quando contrastados os números da população de 0 a 3 anos e as matrículas nas instituições públicas e privadas.

Do ponto de vista político, os movimentos em torno da oferta de creche refletiram artigos e incisos da Constituição Federal de 1988 (CF/88) que, pela primeira vez na história, fez referência aos direitos específicos das crianças que não fossem aqueles circunscritos ao âmbito do Direito da Família. Dessa forma, a educação das crianças de até 5 anos foi incluída no capítulo da Educação como um direito da criança, uma opção da família e um dever do

Estado. Ou seja, concedeu às crianças menores de 5 anos o direito à Educação Infantil, como uma etapa da educação. Para Campos, Rosemberg e Ferreira (1993, p. 18),

esse fato, por si só, representa um avanço extremamente significativo em direção a uma realidade mais favorável ao desenvolvimento integral da criança brasileira. Enquanto as constituições anteriores limitavam-se a expressões como “assistir” ou “amparar a maternidade e a infância”, a nova Carta nomeia formas concretas de garantir, não só esse amparo, mas, principalmente, a educação dessa criança.

Em consonância com o explícito na Carta Magna, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), incluiu a Educação Infantil, no sistema de educação brasileiro, como primeira etapa da Educação Básica, conforme preconiza a lei:

Art. 29. A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade¹¹.

A LDB 9.394/96, por sua vez, estabeleceu que a Educação Infantil é ofertada em creches e pré-escolas. Reconheceu-se, principalmente, a creche como uma instituição também educativa, que por inferência se opõe à visão tradicional de instituição voltada ao atendimento puramente assistencialista da criança pobre.

Os desdobramentos dessas duas importantes leis ensejaram outras tantas, além de documentos norteadores. Dentre eles: os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998a); o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 1998b, 2013); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1999, 2010); os Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006a); os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006b); os Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (BRASIL, 1995, 2009a); os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009b) e as Orientações sobre Convênios entre Secretarias Municipais de Educação e Instituições

¹¹ Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013.

Comunitárias, Confessionais ou Filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de Educação Infantil (BRASIL, 2009c).

Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998a), atendendo às determinações da LDB 9.394/96, apresentaram um material que tinha por objetivo auxiliar o professor na realização do trabalho educativo diário junto às crianças pequenas. Pretenderam ainda, apontar metas de qualidade que pudessem contribuir para que as crianças tivessem um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural. Como apontado anteriormente, o documento não esteve isento de críticas emitida por especialistas da área.

O Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001) apresentou também, pela primeira vez, 26 metas para serem alcançadas no decorrer dos seus dez anos de vigência. Dentre elas, estava a oferta e o atendimento à Educação Infantil, a qual visava a universalização da pré-escola e a ampliação progressiva do atendimento na creche.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 1998b, 2013) é o documento responsável por estabelecer a base nacional comum, de modo a orientar a organização, a articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras e, por consequência, servir de base para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1999, 2010), por sua vez, têm por objetivo estabelecer os procedimentos que nortearão as instituições de Educação Infantil na elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares dessa etapa de ensino.

O documento Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006a) enfoca a qualidade dos ambientes das Instituições de Educação Infantil para que estas se tornem promotoras de descobertas, desafios, aprendizagens e facilitem interações. Já os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006b) buscam promover a igualdade de oportunidades educacionais, levando em conta as diferenças, diversidades e desigualdades do território nacional e das muitas culturas nele existentes.

Os Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (BRASIL, 1995, 2009a) foram publicados pela primeira vez em 1995 e, naquela ocasião, para além de apresentar critérios de atendimento à creche, incluía a

pré-escola. Em uma nova versão, o documento de 2009 organiza-se em duas partes. A primeira delas contém critérios relativos à organização e ao funcionamento interno das creches, que dizem respeito principalmente às práticas concretas adotadas no trabalho direto com as crianças. A segunda explicita critérios relativos à definição de diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de financiamento de creches, tanto governamentais como não governamentais.

Os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009b) é um documento que tem por objetivo auxiliar as equipes atuantes na Educação Infantil, juntamente com famílias e pessoas da comunidade, a participarem de processos de autoavaliação da qualidade de creches e pré-escolas que tenham um potencial transformador. Pretende, assim, ser um instrumento que ajude os coletivos – equipes e comunidade – das instituições a encontrarem seu próprio caminho na direção de práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças.

As Orientações sobre Convênios entre Secretarias Municipais de Educação e Instituições Comunitárias, Confessionais ou Filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de Educação Infantil (BRASIL, 2009c) procurou orientar as secretarias e os conselhos de Educação, única e exclusivamente sobre esta forma de repasse de recursos, não tendo o propósito de abordar outras questões ou formas de parceria entre público e privado. Esse documento, inclusive, amplia as discussões do art. 89 da LDB 9.394/96, ao informar no capítulo das Disposições Transitórias da LDB (9.394/96), que “as creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino”. Ou seja, instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, sem fins lucrativos, deveriam se adequar à oferta da Educação Infantil para atendimento às crianças menores de 5 anos e integrar-se à educação.

Esses movimentos legais de inclusão da creche no sistema educativo oportunizaram o avanço de propostas pedagógicas no sentido do reconhecimento das necessidades específicas das crianças menores de 5 anos de idade. Destarte, Haddad também cita a importância de alguns dos avanços proporcionados pela lei:

Primeiro porque representa um grande passo para a superação do caráter assistencialista predominante nos programas destinados à essa faixa etária. Segundo, porque cria a necessidade de formulação de uma política nacional, estabelecendo diretrizes básicas para a implantação e desenvolvimento de programas de creches e pré-escolas no Brasil. Terceiro, porque corresponde a um princípio que vem sendo defendido por áreas ligadas ao movimento de mulheres, ou seja: a educação através da creche e pré-escola vinculada aos direitos da criança e não da mãe trabalhadora ou da família pobre, fator tradicionalmente responsável por negligenciar as características específicas das crianças nesses programas (HADDAD, 1993, p. 32).

É importante salientar que todos esses documentos e legislações apresentaram avanços no que diz respeito às concepções e práticas pedagógicas veiculadas sobre a creche. Porém, alguns deles apresentaram lacunas, quando se toma por referência as necessidades da sociedade e as modificações sociais decorrentes das mudanças nas estruturas familiares, econômicas e sociais. Contudo, cabe destacar que esses mesmos documentos, somados às pesquisas no campo educacional, foram os responsáveis pela revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos e pela seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças.

Do ponto de vista pedagógico, teoricamente, os debates em torno da creche têm se mostrado prioritários quando relativos a como orientar o trabalho e assegurar práticas pedagógicas junto às crianças de até três anos em creches, de modo a garantir a continuidade no processo de aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental. Discutir a finalidade da creche como um espaço com condições de assegurar qualidade às práticas e interações das crianças, dos adultos, de crianças e adultos, além de favorecer a expressão, a convivência, a brincadeira, a linguagem, a criação cultural, o conhecimento do corpo e a ação saudável junto à natureza, é primordial (GUIMARÃES, 2011). As próprias professoras, buscando “afastar-se de concepções filantrópicas, custodiais ou higienistas” (OLIVEIRA *et al.*, 2011, p. 21), passaram, apenas recentemente, a discutir uma proposta de caráter educacional-pedagógico¹² da creche, tal como explicam Barbosa e Fochi (2012, p. 1-2):

Esta mudança cultural, nas sociedades ocidentais, obrigou o Estado a garantir a oferta da Educação Infantil para as crianças e suas famílias e, atualmente, esta instituição vem constituindo-se como o privilegiado “lugar das crianças”. Este fenômeno pode ser constatado pelo crescimento da oferta de creche, pela sua multiplicidade de funções sociais, educacionais, políticas e, sobretudo, como espaço de socialização e aprendizagem para aqueles que diretamente utilizam esta instituição como um espaço educativo social e coletivo.

Contudo, considerar a criança ativa, participativa e produtora de cultura, convocaram os propositores de políticas públicas, pesquisadores e educadores a redimensionar, também, seus papéis no projeto educativo. O caráter educativo do atendimento às crianças pequenas foi alicerçado na prática indissociável de cuidar e educar.

¹² O termo *educacional-pedagógico*, cunhado por Machado (1996), é introduzido como uma necessidade de o atendimento institucional oferecido às crianças menores de 6 anos possuir um caráter educacional no seu sentido amplo, mas também um caráter pedagógico, com intencionalidade assumida, planejada, sistematizada pelos profissionais que desta tarefa participam.

Dessa forma, para que se cumpra a finalidade da Educação Infantil, que é o desenvolvimento integral da criança, necessário se faz envolver tanto os cuidados com os aspectos biológicos do corpo, a alimentação e os cuidados com a saúde, quanto o modo como esses cuidados são oferecidos, de forma que integrem conhecimentos e linguagens diversas. Assim, o cuidar deixa de ter uma conotação assistencialista e adquire um caráter educativo, se for visto como um momento privilegiado de interação criança-criança e criança-adulto. Ao mesmo tempo, o ato de educar perde aquele caráter exclusivamente escolar, com a preocupação exacerbada com o intelecto (SILVA, 1999).

Ao encontro do exposto, atribui-se ao profissional que lida diariamente com a criança, a responsabilidade pelo desenvolvimento dessa prática indissociável. A esse respeito, no que concerne ao papel do educador, é indiscutível a garantia expressa na LDB 9.394/96, sobre a formação dos docentes que atuam na Educação Infantil, qual seja:

A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal” (Art. 62).

A atuação docente, junto aos bebês e crianças pequenas da creche, deve ser realizada por um profissional que tenha no mínimo a formação em magistério, sendo desejável a formação em nível superior. A esse educador compete: planejar, observar, registrar as atividades realizadas e acompanhar como as crianças investigam o mundo. Ou seja, devem conhecer as múltiplas formas de linguagens dessas crianças, de modo que possam contribuir para o seu desenvolvimento integral. Dessa forma, a díade criança-adulto necessita ser extrapolada de uma posição hierarquizada, “tão comum na relação professor-aluno, para inserir-se na cultura como aprendizes, construtores/desveladores da realidade científica e estética, como partícipes e parceiros” (GUIMARÃES; LEITE, 1999, p. 4).

Cumprе ressaltar que essa aproximação entre profissional e criança precisa ser acompanhada e mediada pela comunicação entre as instituições creche e família. Este princípio, segundo Guimarães e Leite (1999), é o que rege a relação entre elas e o que assegura à criança a continuidade e o enriquecimento de suas experiências sociais. Considera-se, de tal modo, a pluralidade de modelos nos quais se espelha na construção de sua identidade e de sua autonomia, que não significa separação do adulto, mas segurança nas relações.

Assim, criar contextos que favoreçam a aproximação entre adulto e criança, bem como a inserção das famílias no cotidiano da creche, favorece o trabalho pedagógico. A esse respeito, Bhering e Nez (2002, p. 63-64) ressaltam que

a importância do envolvimento de pais nesta fase é então auto-explicativa: família e escola/creche, juntas, podem promover situações complementares e significativas de aprendizagem e convivência que realmente vão de encontro às necessidades e demandas das crianças e de ambas instituições. Apesar de haver diferenças distintas entre as obrigações da família e da escola, há também responsabilidades e objetivos comuns entre elas (EPSTEIN, 1987; HADDAD, 1987). Criar condições, ambientes e atividades favoráveis para o desenvolvimento da criança é um dos objetivos (e desejos) comuns de ambas as instituições. A família e a escola dividem e partilham suas responsabilidades no que diz respeito à educação e a socialização das crianças (EPSTEIN, 1987). Desta forma, o envolvimento de pais na escola/creche é, atualmente, considerado um componente importante e necessário para o sucesso das crianças.

Isto posto, a comunicação e o envolvimento entre as pessoas envolvidas no processo educativo refletem diretamente no desenvolvimento das crianças atendidas pela creche. Deste modo, o envolvimento dos pais com o cotidiano escolar dos seus filhos torna-se um componente essencial para o sucesso do trabalho escolar.

Nesse contexto, a proposta pedagógica para a creche, segundo Oliveira *et al.* (2011), deve garantir a organização de variadas ações com diferentes materiais e espaços físicos, ou seja, sistematizando uma rotina. De modo que ela, como exposto por Batista (2008, p. 54-55), não se torne “homogênea, previsível, ordenada, assim como da temporalidade institucional onde todos têm que dormir, comer, fazer atividade, sentar na roda, ouvir a história, brincar no parque, ao mesmo tempo”. Pelo contrário, essa organização deve ser realizada em prol dos sujeitos-crianças e não pela lógica exclusiva do adulto. Compete à creche oportunizar situações enriquecedoras, no convívio social, tanto das crianças com outras crianças, como da interação de crianças e adultos, a fim de viabilizar a construção de conhecimentos e de socialização.

Por fim, o que se percebe é que as proposições legais desencadearam, assim como os demais documentos delas decorrentes, uma necessidade em expandir os estabelecimentos de Educação Infantil. Nestes mais de vinte anos, a visão constitucional de direito à vaga

[...] nas creches e pré-escolas para os pais que trabalham vem sendo substituída pela ideia do direito que toda a criança tem de frequentar uma escola de educação infantil. Isto evidencia uma significativa mudança na compreensão dos direitos das crianças e também uma importante aposta na contribuição que a escola de educação infantil pode oferecer às crianças pequenas e às suas famílias (BARBOSA, 2010, p. 1).

Pensar o espaço da creche e a forma como ele vem se tornando um lugar socialmente construído pelas e para as crianças, exige que se considerem suas manifestações e expressões, concebendo-as como seres sociais plenos, com especificidades próprias da infância como etapa da vida (AGOSTINHO, 2003). Significa considerar legislações, documentos, propostas pedagógicas e pesquisas que privilegiem a educação das crianças pequenas.

1.2 OS SUJEITOS QUE DA CRECHE FAZEM PARTE: OS BEBÊ(S) E AS CRIANÇAS PEQUENAS¹³

Sabe-se que a idade biológica ou cronológica não pode ser a única referência para definir até quando um ser humano pode ser denominado bebê, pois as experiências culturais afetam o crescimento e o desenvolvimento das crianças pequenas. Em nossa cultura talvez se possa identificar a capacidade de andar, deslocando-se com desenvoltura, e a de falar, ainda que apenas através de palavras e pequenas frases, como sinais do final do período da infância que se define um bebê.

A modernidade imputou às sociedades a necessidade de tudo conceituar e explicar, de modo que os bebês não ficassem excluídos desse processo. Bebês foram estudados pelas ciências médicas e psicológicas, que detiveram por muitas décadas o poder de explicar o seu desenvolvimento, o que era necessário para melhor desenvolvê-los, o que era certo ou errado para a sua educação e cuidado.

Um exemplo clássico pode ser observado no manual escrito pelo pediatra Dr. Spock (2004), que procurou instruir e aconselhar pais e cuidadores acerca do desenvolvimento de crianças do nascimento até a adolescência, com informações sobre a gestação, alimentação, dietas, cuidados, educação dos filhos, etc. No Brasil, descrição semelhante pode ser encontrada nas obras do médico Rinaldo De Lamare (2006a, 2006b, 2006c, 2006d e 2006e). Os saberes veiculados por esses livros têm sido considerados de

¹³ Nesta dissertação será utilizada a nomenclatura presente no documento Práticas Cotidianas na Educação Infantil: Bases para a Reflexão sobre as Orientações Curriculares (BRASIL, 2009d) para destacar as especificidades requeridas pela faixa etária dos 0 a 3 anos. Assim, se compreendem como bebês as crianças de 0 a 18 meses e crianças pequenas como as crianças entre 19 meses e 3 anos e 11 meses.

extrema importância, pois possibilitam aos pais observarem aspectos acerca do desenvolvimento da criança, em uma perspectiva do que seja típico e atípico para cada faixa de idade.

A puericultura foi responsável por um conjunto de saberes que prescreveram formas de condutas tipicamente “corretas” em relação às crianças, postulando regras para o desenvolvimento infantil. Também determinavam o que é mais importante para a saúde física ou mental do bebê. Essas publicações defendem que o desenvolvimento de crianças, no mundo inteiro, ocorre da mesma forma. Informam a pais e cuidadores, por exemplo, em que mês as crianças começarão a engatinhar, andar, falar, o que transforma a criança em múltiplos fragmentos de desenvolvimento (cognitivo, afetivo, motor, social). Para Tristão (2004), trata-se de um equívoco entender que o desenvolvimento das crianças acontece sempre igual.

É importante salientar que a criança não é um ser indivisível, mas constitui-se em sua inteireza, no relacionamento com o outro, desenvolvendo-se também por meio da interação. O desenvolvimento perpassa por questões e variáveis de ordem cultural, social, histórica, de classe social, de gênero, etnia e ao lugar social que a criança ocupa.

Gottlieb (2009) pontua que, em quase toda a literatura antropológica, os bebês são frequentemente negligenciados e essa pouca valorização se reflete, inclusive, em estudos empíricos de outras áreas, o que também foi constatado por Schmitt (2008, p. 14) ao descrever que

a quase ausência de pesquisas no campo da investigação dos bebês revela uma dificuldade em perceber as crianças pequeninas como protagonistas sociais do mundo de que fazem parte. Conseqüentemente, a área da educação sofre uma lacuna de subsídios teóricos que dêem visibilidade às formas como os bebês interagem entre si e com o mundo e as contextualize, transcendendo a idéia de uma educação desenvolvimentista, fragmentada em estágios a serem observados.

Gottlieb (2009) apresenta seis razões para explicar o lugar minoritário que os bebês vêm ocupando na produção antropológica, a saber: 1) a falta de memória/lembranças do período em que foram bebês desencoraja os pesquisadores. Somados à jovialidade de muitos dos antropólogos culturais, que em sua maioria (ainda) não têm filhos e desconhecem os desafios que os bebês impõem; 2) o fato de os bebês serem dependentes, em decorrência de sua própria condição biológica, parece algo desinteressante aos pesquisadores; 3) na maioria das sociedades, os bebês estão ligados às suas mães, sendo que estas, até duas décadas atrás, também eram negligenciadas pelos estudos antropológicos; 4) a aparente incapacidade dos bebês em não falar e não se comunicar; 5) maior envolvimento e responsividade aos processos corporais do que em atividades intelectuais; e 6) a ligação dos bebês aos seus

aspectos biológicos que, conseqüentemente, os definem como pré-culturais e como não racionais frente à cultura ocidentalizada, que tem nas capacidades intelectuais as bases para os processos racionais.

O que se observa é que algumas especificidades dos bebês fundamentaram a construção de uma imagem de ser dependente e frágil. Durante muito tempo, foram caracterizados como seres não falantes e não pensantes, sendo que suas fragilidades, incapacidades e imaturidade eram pontos fortes para descrevê-los e defini-los. Em outras palavras, fazia-se uma generalização inadequada acerca das capacidades dos bebês, pois havia a compreensão que essa incompletude se estendia a todos os outros processos, dentre esses a comunicação e a cognição.

Desde 1928, Walter Benjamin denunciava a incapacidade de os adultos perceberem os bebês e suas potencialidades e afirmava que “até o século XIX adentro o bebê era inteiramente desconhecido enquanto ser inteligente e, por outro lado, o adulto constituía para o educador o ideal a cuja semelhança ele pretendia formar a criança” (BENJAMIN, 2002, p. 97). Nesse sentido, o autor denuncia uma perspectiva adultocêntrica dominante, igualmente identificada por Rosemberg (1976) na década de 1970 no Brasil, que percebia a criança pequena apenas como um vir a ser, que necessita, na presença do adulto, ser moldado e transformado em um ser racional.

Contrariando a história e o modelo de bebê como “não capaz”, as pesquisas vêm questionando, nos últimos tempos, as infinitas possibilidades de desenvolvimento e inúmeras capacidades dos bebês. A fim de exemplificar o exposto, buscou-se dialogar com estudos que defendem o bebê como um ser competente (TRISTÃO, 2004; SCHMITT, 2008; GUIMARÃES, 2008; GOBBATO, 2011).

Tristão (2004) buscou analisar como se constitui a prática pedagógica de professoras de bebês de zero a um ano, que trabalham em uma creche conveniada de Florianópolis. Para a autora, o modo como o trabalho pedagógico é conduzido com as crianças pequenas vincula-se à concepção de *infância* que as profissionais desenvolvem na prática cotidiana.

Schmitt (2008) objetivou conhecer as relações sociais constituídas com bebês e entre eles num espaço público de Educação Infantil, com atenção às diferentes dimensões sociais que as determinam (geração, classe social, gênero e etnia). A análise indicou o estabelecimento de múltiplas relações dos bebês na creche, envolvendo os adultos, outros bebês, crianças maiores, atravessados pelas condições materiais e significações desse espaço. A autora destacou que os bebês, dentro de suas possibilidades de desenvolvimento,

relacionam-se utilizando diversas expressões comunicativas (choro, sorriso, movimento/gesto, sons, palavras...), que vão sendo ampliadas e significadas na relação travada no coletivo.

Guimarães (2008) procurou compreender as relações dos adultos com as crianças e das crianças entre si em uma creche pública da cidade do Rio de Janeiro. A pesquisa evidenciou duas formas de conceber a criança: tanto a forma através da qual os corpos são modelados e as crianças experimentam-se guiadas pelos adultos, como as estratégias de autonomia das crianças, evidenciando invenções de novos modos de relação e contato delas entre si e com os objetos.

Gobbato (2011) investigou as vivências dos bebês nos diferentes espaços da Educação Infantil, analisando como sua presença nesse contexto coletivo pode implicar possíveis redimensionamentos do fazer pedagógico. A pesquisa evidenciou que é possível que se garanta uma maior presença das turmas de berçário nas propostas e nas práticas das instituições de Educação Infantil. Ainda considera que a participação dos bebês não ocorre homogeneamente, com todos fazendo as mesmas coisas ao mesmo tempo, mas sim numa simultaneidade heterogênea; que os bebês participam por meio das múltiplas linguagens e que são ativos nas ações e relações das quais participam com seus pares, com crianças maiores ou outros adultos. Segundo Barbosa, conta-se, cada vez mais, com maiores conhecimentos acerca da “complexidade da sua herança genética, dos seus reflexos, das suas competências sensoriais e, para além das suas capacidades orgânicas, aprendemos que os bebês também são pessoas potentes no campo das relações sociais e da cognição” (BARBOSA, 2010, p. 2).

Ainda que os bebês humanos necessitem de um longo período de atenção e cuidado, a fim de terem garantida a sua sobrevivência, a ideia de bebês como não sujeitos necessita ser superada, sobretudo, nas práticas pedagógicas da creche. A própria garantia de oferta educacional aos bebês só foi reconhecida no Brasil a partir da Constituição de 1988, ou seja, foram os movimentos sociais, especialmente os feministas, sindicalistas ou de moradoras de bairros (BARBOSA, 2010), somados às produções científicas, que imputaram ao Estado brasileiro essa responsabilidade.

Apoiada em estudos da infância contemporânea, Gobbato (2011) propôs algumas ponderações de como compreender os bebês a partir de suas potencialidades e competências. Para a autora, o primeiro aspecto que credita aos bebês competência é o campo da linguagem. Ainda que as linguagens oral e escrita sejam socialmente mais aceitas, não há como ignorar as “outras” linguagens usadas pelos bebês, como os movimentos corporais, expressões faciais, gestos, balbucios, vocalizações e choro. Corroborando essa ideia, Gottlieb (2009, p. 322) argumenta:

[...] os diversos sons que os bebês produzem – frequentemente desprezados pelos observadores ocidentais que os consideram somente ruídos sem sentido – podem ser considerados significativos em determinados lugares. Prestar atenção aos sons que eles produzem, se são compreendidos – e como o são – pelas pessoas em sua volta, poderia proporcionar uma pesquisa intelectualmente produtiva.

Como segundo aspecto, Gobbato (2011) defende a capacidade de comunicação entre mãe e bebê, reconhecendo que as crianças, desde muito cedo, estabelecem vínculos afetivos com seus cuidadores. Esse reconhecimento representou mais um avanço no modo de compreendê-las. Seidl-de-Moura e Ribas (2008) estudam a díade mãe-criança, desde a mais tenra idade dos bebês, e confirmam que as crianças interagem com suas mães desde o primeiro dia de vida. Desse modo, inicialmente, as interações ocorrem face-a-face, mas com o passar dos meses, as interações vão se tornando cada vez mais complexas.

Os estudos de Franchi e Vasconcelos *et al.* (2003) demonstraram que bebês possuem capacidade interativa desde o primeiro ano de vida, o que é observado em brincadeiras livres. Esse grupo de pesquisadores aponta que embora haja obstáculos motores para a ocorrência de episódios interativos, estas limitações se configuram como possibilidades para que coisas novas aconteçam. Assim, é preciso ressignificar o olhar sobre a incapacidade do corpo do bebê, numa perspectiva de valorizá-lo, pois “ele fomenta os episódios interativos que acontecem com seus parceiros de mesma idade” (GOBATO, 2011, p. 40).

Em consonância com o exposto, Anjos *et al.* (2004) constatam que a ocorrência de episódios interativos de bebês é frequente, fluida, entrecortada e ultrapassa a ação de fazer algo juntos. Assim, o comportamento é regulado mesmo à distância e ainda que um parceiro não saiba que está regulando o comportamento do outro.

Dessa forma, uma nova concepção de criança apresentar-se-á, apontando para a necessidade de não reduzir a capacidade de expressão das crianças somente à fala, mas atentar aos gestos, ações, movimentos, emoções, sorrisos, choros, silêncios, olhares, linguagens sonoras e outras linguagens. Concebe-se a “como ser competente, em sua inteireza, capaz de sofisticadas formas de comunicação, mesmo quando bebê, estabelecendo trocas sociais com coetâneos e adultos, através de uma rede complexa de vínculos afetivos” (FARIA, 1994, p. 213).

1.3 PRIMEIRA INFÂNCIA¹⁴: A EXPERIÊNCIA DA CRIANÇA NA CRECHE

Pode-se afirmar que a infância¹⁵ sempre existiu desde os primórdios da humanidade, mas sua percepção enquanto categoria social, dotada de uma representação, foi reconhecida somente a partir dos séculos XVII e XVIII. Nesse sentido, Delgado e Müller (2004) ao descreverem as convergências e divergências de autores e campos do conhecimento acerca do surgimento do sentimento de infância, destacam que as crianças sempre existiram, mas na modernidade este sentimento se evidencia. Argumentam ainda que

de forma geral, esses estudos esclarecem que crianças sempre existiram, desde os primeiros registros históricos. Mas o sentimento de infância, de preocupação e investimento da sociedade e dos adultos sobre as crianças, a criação de formas de regulação da infância e da família são ideias que surgem com a Modernidade (DELGADO; MÜLLER, 2004, p. 179).

Recorrendo à etimologia da palavra *infância*, oriunda do latim *infantia*, vê-se que esta carrega, conceitualmente, o sentido de “incapacidade de falar”. A palavra está impregnada do estigma da incapacidade, da incompletude perante os mais experientes, relegando às crianças uma condição subalterna diante dos adultos. Ou seja, considerava-se que elas não teriam condições de falar, de expressar seus pensamentos, seus sentimentos. “Eram um ser anônimo, sem um espaço determinado socialmente” (CORDEIRO; COELHO, 2007, p. 884).

Ariès (1981) discutiu a emergência da noção de infância, entendida como categoria social, a partir de dois sentimentos constituídos no século XVII: a “paparicação”, que aparece na família, identificando a criança no lugar da ingenuidade, da graça e da pureza, e a “moralização”, que se funda em meio aos eclesiásticos e no bojo das ciências emergentes. Ambas localizam a criança como irracional e incompleto, alvo da disciplina. Seu estudo histórico reforça essa ideia, indicando que

[...] a primeira idade que planta os dentes, essa idade começa quando a criança nasce e dura até os sete anos, e nessa idade aquilo que nasce é chamado enfant (criança), que quer dizer não falante, pois nessa idade a pessoa não pode falar bem nem formar perfeitamente suas palavras, pois ainda não tem seus dentes bem ordenados nem firmes (ARIÈS, 1981, p. 6).

¹⁴ Primeira infância e pequena infância, para fins de esclarecimento, serão considerados sinônimos neste estudo.

¹⁵ Para Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 85), a “‘infância’ é um estágio da vida e um fenômeno permanente na sociedade. As crianças vivem através da infância”.

O ponto de partida da análise de Ariès se deu na sociedade medieval, na qual foi debatida a ausência de um sentimento de infância. Inicialmente encarada como um adulto em miniatura, a criança, ao longo da história, passa a ocupar o lugar central nas preocupações e discussões da família. O que é preconizado pelo autor é a construção histórica do que ele denomina como sentimento de infância, entendido como uma formulação sobre a particularidade da infância em relação ao mundo dos adultos, que foi construído ao longo da história. Apesar das limitações do estudo desse autor, que privilegia em suas análises iconográficas a burguesia e a nobreza na sociedade europeia, ele contribuiu para a definição do conceito de infância enquanto categoria social.

Sarmiento (2004) assinala que a institucionalização da infância se deu com a modernidade. Antes deste período, as crianças eram consideradas meros sujeitos biológicos, sem estatuto social próprio, nem autonomia existencial. A consciência social da existência da infância foi resultado “de um processo complexo de produção de representações sobre as crianças, de estruturação dos seus quotidianos e mundos de vida e, especialmente, de constituição de organizações sociais para as crianças” (SARMENTO, 2004, p. 11). Isso significa que a constituição da infância, enquanto categoria social, para Sarmiento (2004), está atrelada a uma conjunção de fatores. O primeiro deles foi a criação de instâncias públicas de socialização, principalmente através da institucionalização das escolas públicas e de sua expansão como escola de massas. Concomitante a isso, a família passou a dedicar atenção e cuidados às crianças, além de estímulos para o seu desenvolvimento, o que outrora, eram de responsabilidades das criadas.

É importante salientar que o conceito de infância não existe, como assim se concebe, desde sempre. Ele foi sendo elaborado ao longo do tempo na Europa, simultaneamente com as mudanças na composição familiar, nas noções de maternidade e paternidade e no cotidiano das crianças, inclusive em decorrência de sua institucionalização pela educação escolar. Kramer (2007) evidencia essa condição da infância como construção e que necessita ser contextualizada:

A idéia de infância não existiu sempre e da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (“de adulto”) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Este conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação nas formas de organização da sociedade (KRAMER, 2007, p. 19).

Nessa mesma perspectiva, Cohn (2009), ao problematizar como são construídas as concepções de crianças e infâncias, reconhece a influência do contexto sócio-histórico para a construção dessas representações, o que desmistifica a compreensão de uma concepção universal. Desta feita, tais concepções já passaram por acepções como: tábula rasa a ser instruída e formada moralmente; lugar do paraíso perdido; inocência ou demoniozinho a ser domesticado. Todas essas ideias revelam uma “imagem em negativo da criança” que, por muitas vezes, ofusca a compreensão de quem é a criança e quando se dá a infância. Assim, é necessário se despir de pré-conceitos e de imagens preconcebidas, de forma a perceber o que há nesse universo e nessa realidade. É preciso entender a “criança e seu mundo a partir do seu próprio ponto de vista” (COHN, 2009, p. 8).

Sarmiento (2005), ao negar a concepção de infância pautada na negação de características do ser humano (não fala, irracionalidade), aponta a infância a partir das potencialidades das crianças:

Assim sendo, a infância não é a idade da não-fala: todas as crianças, desde bebês, têm múltiplas linguagens (gestuais, corporais, plásticas e verbais) por que se expressam. A infância não é a idade da não-razão: para além da racionalidade técnico-instrumental, hegemónica na sociedade industrial, outras racionalidades se constroem, designadamente nas interacções entre crianças, com a incorporação de afectos, da fantasia e da vinculação ao real. A infância não é a idade do não-trabalho: todas as crianças trabalham, nas múltiplas tarefas que preenchem os seus quotidianos, na escola, no espaço doméstico e, para muitas, também nos campos, nas oficinas ou na rua. A infância não vive a idade da não-infância: está aí, presente nas múltiplas dimensões que a vida das crianças (na sua heterogeneidade) continuamente preenche (SARMENTO, 2005, p. 25).

As concepções de infância de Sarmiento (2005) e Cohn (2009) nos mostram a importância de contextualizá-las em um período sócio-histórico, na qual seria relevante, também, incluir o contexto político, apontando para uma aceitação de uma multiplicidade de “infâncias”.

Buscando compreender os conceitos de criança e infância, Dahlberg, Moss e Pence (2003), apresentam algumas tipologias referentes às concepções de criança e infância. A primeira delas concebe a criança como “reprodutor de conhecimento, identidade e cultura” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 64). Nessa concepção, a criança pequena é entendida como iniciando a vida sem nada e a partir do nada, como um vaso vazio ou tábula rasa. Esta é a criança de Locke e o desafio é fazer com que ela fique “pronta para aprender” e “pronta para a escola”, ou seja, fique equipada com os conhecimentos, com as habilidades e com os valores culturais dominantes que já estão determinados. A criança é um vir a ser.

A segunda tipologia apresenta a criança como um ser inocente, pueril e angelical. Concebida como um “inocente, nos anos dourados de vida” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 66), a infância é refletida como um período inocente da vida. Nesse sentido, cria-se um ambiente de proteção, coesão e segurança para a criança que, por vezes, resulta em não levar a criança a sério ou não respeitá-la. Esta é a criança de Rousseau.

A terceira tipologia, “a criança pequena como natureza... ou científica com estágios biológicos” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 66) é aquela que se constitui em um processo inato, biologicamente determinado, ou seja, suas capacidades e propriedades são universais e inerentes a todos os seres humanos. Nessa perspectiva, a criança pequena é mais natural do que social, fenômeno abstraído e descontextualizado, essencializado e normalizado, definido por noções abstratas de maturidade. Esta é a criança de Piaget.

A quarta tipologia é identificada como “fator de suprimento do mercado de trabalho” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 67). A justificativa para essa concepção inscreve-se na necessidade, cada vez maior, de mão de obra das mulheres como força suplementar ao homem. E o ingresso delas no mercado de trabalho resulta na necessidade de planejamento de ações e estratégias, no sentido de oportunizar cuidados às crianças pequenas, para que suas mães possam se tornar empregáveis.

Por fim, a última tipologia nos parece ser a mais razoável. Essa construção vislumbra as contribuições de diversas áreas do conhecimento, dentre elas a Sociologia da Infância, a Antropologia, a própria Psicologia e a Pedagogia. “A criança como um co-construtor de conhecimento, identidade e cultura” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 69) é considerada como um grupo social, e a infância é entendida não como um estágio preparatório ou marginal, mas como um componente da estrutura da sociedade, uma instituição social.

É importante destacar que, ainda que Dahlberg, Moss e Pence (2003) tenham apresentado essas cinco tipologias acerca das concepções de criança e infância, James e Prout (1999, p. 8, tradução nossa) argumentaram sobre a emergência de um paradigma da infância: 1) a infância é uma categoria social que fornece um quadro interpretativo dos primeiros anos de vida e como tal não se revela, somente, pelos componentes biológicos e nem pelas características humanas universais, mas sim, como uma estrutura específica e cultural de determinada sociedade; 2) a infância é uma variável da análise social, não podendo, dessa forma, se desvincular de outras variáveis como classe, gênero ou etnia, e apresenta-se como uma variedade de infâncias e não como um fenômeno único e universal; 3) as relações sociais da criança e suas culturas são dignas de estudo próprio, independente da perspectiva e dos

interesses dos adultos; 4) as crianças devem ser vistas como ativas na construção e determinação das suas próprias vidas sociais, não devendo ser consideradas sujeitos passivos de processos e estruturas sociais; 5) a etnografia é um método particular de estudos com as crianças, uma vez que permite dar voz às crianças, além de garantir uma participação mais ativa nas pesquisas conduzidas com elas; 6) há uma emergência de se proclamar um novo paradigma da sociologia da infância que dê conta dos processos de reconstrução das infâncias nas sociedades.

Ainda nessa perspectiva de criança ativa e participe de seu processo de conhecimento, identidade e cultura, Müller e Hassen (2009) ratificam a emergência dos estudos da infância e destacam a necessidade de fazê-lo a partir das evidências empreendidas por cada área do conhecimento, numa perspectiva interdisciplinar. Dessa forma, compreendem a infância como um fenômeno híbrido, produzido na intersecção de aspectos biológicos e sociais, e defendem a necessidade de uma maior integração entre as ciências sociais e naturais.

Rocha (1999) verificou que os trabalhos sobre a infância buscam dialogar com as demais áreas do conhecimento, o que foi evidenciado nas metodologias empregadas nas pesquisas, sobre e com as crianças, e nos pressupostos teóricos. Outro achado de sua pesquisa é que a infância não é uma categoria homogênea e há necessidade de considerar as vozes das crianças na realização de pesquisas em que elas sejam o foco.

As contribuições da Antropologia são traduzidas na “constituição de significados, sua participação na renovação da cultura e na constituição de uma cultura própria, ou seja, a cultura da infância como parte das diferentes culturas” (MÜLLER; HASSEN, 2009, p. 470). Nesse contexto, as crianças são consideradas como atores sociais de pleno direito, criando assim categorias analíticas que preveem a capacidade dos atores sociais, as crianças, de influenciarem na produção da cultura e não serem agentes passivos. Sendo concebidas dessa forma não somente como produtos da cultura, mas também como produtoras dela. Estudos brasileiros que apresentam contribuições da antropologia ao campo da infância podem ser observados em Cohn (2000, 2009) e Pires (2007, 2008).

No que concerne às contribuições da Psicologia do Desenvolvimento é importante destacar que elas são inegáveis para o desenvolvimento dos estudos sobre a infância. Todavia, Rosemberg já criticava na década de 1970 a persistência da psicologia ora por um olhar apenas físico, ora por um olhar evolucionista sobre a criança, e que focava a criança e a infância em contextos isolados e individuais. A autora argumentava que a ideia de infância associada a um fenômeno biológico e universal deveria ser revista e que

os processos psicológicos são constituídos por duas interações: de um lado com as contingências socioculturais e de outro, com as mudanças orgânicas. Na medida em que o organismo se modifica, as interações mudam. Em outras palavras, as interações interagem com o tempo (ROSEMBERG, 1976, p. 1469).

É necessário contextualizar que a crítica de Rosemberg à Psicologia ocorreu na década de 1970 e ainda que algumas correntes defendam ora um desenvolvimento atribuído a determinantes internos ora a determinantes externos, tem-se hoje, uma preocupação em postular uma Psicologia do Desenvolvimento contextualizada no tempo e no espaço, na qual variáveis sociais, econômicas, culturais sejam consideradas.

A infância, e por consequência a “primeira infância”, demorou a ser objeto de estudo nas Ciências Humanas e Sociais. Rosemberg (2007) afirma que as produções dos principais pesquisadores vinculados aos estudos sociais sobre a infância parecem não incluir os bebês nas discussões acadêmicas. Restringem-se às crianças em idade escolar, mais especificamente entre cinco e dezessete anos.

A utilização da terminologia “primeira infância”, para Gottlieb (2009), tem sido empregada pelos antropólogos de forma um tanto indiscriminada, como se fosse por si só evidente. Segundo a autora, essa expressão, que aparentemente é transparente e permeia o contexto de cada um de nós, surpreendentemente é tão diversa quando analisada em um contexto social e cultural específico. Nesse sentido, as questões do tempo, espaço, relações familiares, religião, estrutura política e até mesmo sistema de numeração são tidas como referências.

Gottlieb (2009) descreve que, para os psicólogos do desenvolvimento, a primeira infância é o período que engloba do nascimento até o começo da fase de independência locomotora, que ocorre por volta dos dois anos. A transição do final do segundo ano para o começo do terceiro é vista pelos psicólogos como o marco de referência para crianças pequenas começarem a compreender e responder à comunicação linguística e a andar de modo eficiente. Isso não é uma certeza biológica, mas sim uma hipótese cultural de que estágios da vida devem ser definidos em relação a espaços e tempos específicos. Nesta mesma direção, Schmitt (2008, p. 19) argumenta que

a conceituação de crianças e infância não se resume a configurações isoladas, que as definem como período cronológico da vida do ser humano, mesmo quando observadas sob o aspecto biológico, pois as significações e formulações sobre elas se correlacionam às bases históricas atreladas às condições reais e objetivas em que são produzidas. Isto significa dizer que os conceitos sobre a infância sempre são produzidos sob determinadas condições históricas, por isso não podem ser vistos como definitivos e permanentes, já que se trata de uma visão histórica, cultural e socialmente variável.

Para os povos não ocidentais, não há como se identificar um período de tempo absoluto para a primeira infância. Ao invés disso, possuem uma abordagem mais contextual na qual concluem que a primeira infância é marcada pela aquisição de algumas habilidades específicas do desenvolvimento (andar ou falar, por exemplo), não importando quando ela tenha sido adquirida por uma determinada criança. Gottlieb (2009, p. 318) exemplifica que para

os *Lahu* do sudoeste da China [...] as crianças permanecem no estágio “vermelho e nu” (o qual talvez possamos traduzir por “primeira infância”) até que consigam caminhar com segurança e, mais importante do que isso, falar com certo grau de expressão. Mas os *Lahu* reconhecem que a aquisição dessas habilidades pode ocorrer em tempos diferentes para cada criança, e resistem em especificar uma duração de tempo para o estágio “vermelho e nu”.

O que se percebe é que não há um parâmetro para o fim da primeira infância, essa idade e sua indicação numérica podem variar histórica e culturalmente. Para os puritanos da Nova Inglaterra, a primeira infância terminava ao final do primeiro ano (ao invés dos dois anos da ciência ocidental contemporânea). Já os *Ifaluk*, da Micronésia, prolongam a primeira infância até o desenvolvimento do senso moral (5 ou 6 anos). Dessa forma, se o fim da primeira infância é um ponto de questionamento, o seu início também é variável de acordo com a cultura e o contexto social. Para uns, inicia-se no útero, outros a adiam para o momento posterior ao nascimento. Para os muçulmanos, o recém-nascido só é bebê após um ritual de nomeação que acontece no sexto dia. Os aborígenes *Murngin* de Arnhem Land chamam os recém-nascidos por um termo equivalente a “feto”, só sendo considerado recém-nascido quando começa a sorrir (entre 3 e 6 semanas). Para os *Wari*, no Brasil, “a identidade é adquirida gradualmente, e pode ainda ser perdida ou atenuada sob determinadas circunstâncias..., embora, de alguma forma, inicie após a primeira amamentação” (GOTTLIEB, 2009, p. 319).

Kulhmann Jr., ao expor algumas reflexões sobre a história da infância e da sua educação, a partir de um levantamento da bibliografia e das pesquisas sobre o tema, descreve que a primeira infância

[...] tem um significado genérico e, como qualquer outra fase da vida, esse significado é função das transformações sociais: toda sociedade tem seus sistemas de classes de idade e a cada uma delas é associado um sistema de status e de papel (KULHMANN JR., 2010, p. 16).

Diante dessa perspectiva interdisciplinar, o que nos é claro é que a concepção de infância depende do contexto no qual surge e se desenvolve e também das relações sociais nos seus aspectos econômico, histórico, cultural e político. Também questiona uma imagem de

criança como essência, universal, descontextualizada e nos mostra que diferentes infâncias podem coexistir em um mesmo tempo e espaço.

O que se pode afirmar é que o conceito de infância é modificado no tempo e na história, emergindo como uma realidade social, mediada pela própria sociedade, implicando, dessa forma, diversos conceitos de infância. O que nos é apontado pela contemporaneidade “é uma combinação da ideia global de infância e da diversidade de infância” (MÜLLER; HASSEN 2009, p. 473).

Reitera-se que a primeira infância precisa ser contextualizada frente às diversas variáveis, dentre elas a cultura na qual as crianças estão inseridas, as relações econômicas, as perspectivas políticas, as concepções que se têm das crianças. E ainda “como essas se relacionam com outros aspectos culturais do panorama social incluindo religião e outras estruturas ideológicas” (GOTTLIEB, 2009, p. 316), além de questões de gênero e etnia.

Por fim, Chamboredon e Prévot (1986), ao discutirem sobre o surgimento do “ofício de criança”, ou seja, a descoberta da primeira infância como objeto pedagógico e as funções sociais das instituições de atendimento da primeira infância, conferiram às instituições escolares um lugar de destaque, deixando de ser um local apenas de guarda para se tornar uma instituição com papel pedagógico. Esse reconhecimento que delegou à educação a função e responsabilidade de garantir às crianças a constituição de sua personalidade e o desenvolvimento de sua inteligência foi atribuído pelo campo da psicologia. Nesse sentido, o papel da pedagogia passa a ser o de intervenção, a fim de que as crianças tenham o estímulo necessário para a sua aprendizagem.

Assim, a creche, como um serviço para a infância, constitui-se como um dos locais mais propícios e privilegiados para a permanência da criança. Isso se reverte em uma afirmação, no momento em que atribuímos a esse espaço coletivo de educação a responsabilidade pelo desenvolvimento integral da criança, complementar à ação da família. Organizar os espaços da creche considerando a multiplicidade de infâncias e crianças pelas quais a instituição educacional pode se valer é de suma importância.

CAPÍTULO 2 PERCURSOS DA PESQUISA

A metodologia de pesquisa ocupa um lugar central em um trabalho científico por configurar-se como o caminho do pensamento e ter a responsabilidade de vincular as concepções teóricas de abordagem a um conjunto de técnicas que possibilita a construção da realidade (MINAYO, 2001). Ou seja, a metodologia tem a finalidade de conectar pensamento à ação. Dessa forma, os procedimentos metodológicos desta pesquisa estão diretamente relacionados à tentativa de identificar as concepções de creche veiculadas nos periódicos acadêmicos mais bem qualificados na área de educação no ano de 2012, tendo por *corpus* de pesquisa os artigos publicados nesses periódicos entre os anos de 1997 a 2011.

Para a constituição desse *corpus*, optou-se pelo procedimento metodológico denominado por pesquisa bibliográfica. Segundo Marconi e Lakatos (2001), a pesquisa bibliográfica é o levantamento de toda a bibliografia já publicada em forma de livros, revistas, publicações avulsas em imprensa escrita, periódicos, artigos científicos. Tem por finalidade colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto, de modo a possibilitar um amplo alcance de informações. Gil (2010) aponta que a principal vantagem de se utilizar a pesquisa bibliográfica reside na possibilidade de permitir ao investigador a “cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2010, p. 50).

Contudo, não é raro observar que a pesquisa bibliográfica apareça caracterizada como revisão de literatura ou revisão bibliográfica. Esta confusão ocorre por falta de entendimento que a revisão de literatura nada mais é do que um pré-requisito para a realização de toda e qualquer pesquisa acadêmica, ao passo que a pesquisa bibliográfica implica um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo e que por isso, não pode ser aleatório. Segundo Lima e Miotto (2007), requer um alto grau de vigilância epistemológica, de observação e de cuidado na escolha e no encaminhamento dos procedimentos metodológicos, pressupondo a delimitação de critérios para garantir o rigor metodológico e a cientificidade da pesquisa.

A pesquisa bibliográfica se materializa como um procedimento que auxilia, também, na construção ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto. Soares e Maciel (2000), ao discorrerem sobre o papel das pesquisas bibliográficas, afirmam que, ainda que elas sejam novas no Brasil, sua importância está

alicerçada no fato de poderem conduzir à plena compreensão do estado atingido pelo conhecimento:

[...] pesquisas de caráter bibliográfico, com o objetivo de inventariar e sistematizar a produção em determinada área do conhecimento (chamadas, usualmente, de pesquisas do “estado da arte”), são recentes, no Brasil, e são, sem dúvida, de grande importância, pois pesquisas desse tipo é que podem conduzir à plena compreensão do estado atingido pelo conhecimento a respeito de determinado tema – sua amplitude, tendências teóricas, vertentes metodológicas (SOARES; MACIEL, 2000, p. 9).

Nesse sentido, esta pesquisa busca produzir um “estado da arte¹⁶”, em referência aos estudos de Rocha (1999), que buscou mapear a contribuição de diversas ciências para a constituição de uma Pedagogia da Educação Infantil¹⁷. A importância de se produzir uma pesquisa dessa natureza consiste, conforme destaca Kramer (2007, p. 27), na

[...] necessidade de que seja realizado amplo e consistente estado da arte das pesquisas da infância no Brasil, de modo a mapear a área, traçar um panorama das principais tendências teórico-metodológicas de investigação, discutir resultados e apontar tantos os avanços e conquistas quanto as (muitas) lacunas ainda existentes.

Este estudo, em atenção ao objeto de pesquisa, pretende apontar as lacunas e avanços existentes na Educação Infantil, de modo que se tenha um panorama sobre as concepções de creche presentes nos periódicos acadêmicos em questão.

2.1 A CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS*

Toda pesquisa social empírica vale-se de um determinado material e necessita de justificativa para a sua seleção. Esta, por sua vez, é a base da investigação, descrição, demonstração, prova ou refutação de uma afirmação específica (BAUER; GASKELL, 2011).

¹⁶ Segundo Ferreira (2002, p. 258), “Estado da arte” ou “Estado do Conhecimento” tem caráter bibliográfico, com o objetivo de mapear e discutir “uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários”.

¹⁷ Rocha (1999) esclarece que a utilização da terminologia Pedagogia da Educação Infantil visa a demarcação dos limites territoriais da educação de crianças pequenas em espaços institucionais coletivos, mas que nem por isso deve ser vista fora do campo da Pedagogia da Infância.

Nesse sentido, a constituição de um *corpus* torna-se essencial para a investigação do objeto de pesquisa e conseqüentemente para a realização de análises que o estudo venha a demandar.

Com o universo demarcado, ou seja, após definição do objeto de pesquisa e do recorte temporal, é necessário proceder à constituição de um *corpus*, que se traduz em um “conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (BARDIN, 2011, p. 126).

Bauer e Gaskell (2011, p. 44) definem *corpus* como “um corpo de uma coleção completa de escritos ou coisas parecidas; o conjunto completo de literatura sobre algum assunto [...] vários trabalhos da mesma natureza, coletados e organizados”. Triviños (2011, p. 161) acrescenta que o *corpus* da pesquisa nada mais é do que a “especificação do campo no qual os pesquisadores deviam fixar sua atenção”.

Para Vala (1990), a constituição de um *corpus* pode ocorrer em duas direções: quando a produção do material de análise é produto direto da pesquisa, o *corpus* será o conjunto total desse material produzido, ou quando

[...] os documentos-fonte susceptíveis de permitir o estudo do problema foram produzidos independentemente da pesquisa, o analista procede habitualmente a uma escolha, e dentro do tipo de documentos escolhidos terá ainda muitas vezes que proceder a alguma seleção, com base em critérios que explicitará. Estes critérios podem ser de ordem qualitativa ou quantitativa (VALA, 1990, p. 109).

Posto isso, o *corpus* de análise desta pesquisa é resultado de um levantamento empreendido inicialmente no Qualis/CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior)¹⁸, por todos os periódicos brasileiros, classificados na área de avaliação “Educação”, em 2012, e que apresentavam estratos A1 e A2.

O Qualis é um conjunto de procedimentos utilizados pela CAPES para avaliar os veículos de divulgação da produção intelectual (bibliográfica) dos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Trata-se de “[...] um sistema de avaliação, que constitui instrumento para ação direta no contexto da comunidade acadêmica, na busca de padrão de excelência.” (BARBALHO, 2005, p. 144).

Por meio de uma estratificação da produção intelectual, os periódicos acadêmicos passam por um processo anual de avaliação. Então é atribuída a eles uma classificação, por área de avaliação, que os enquadra em estratos indicativos de qualidade - A1, o mais elevado;

¹⁸ Foi aplicado pela primeira vez na avaliação trienal de 1998 a 2000, com uma formatação que permaneceu até 2006. Desde então vem sendo utilizado por esta Agência para a composição de indicadores fundamentais para a avaliação do referido nível de ensino (BRASIL, 2004).

A2; B1; B2; B3; B4; B5; C, com peso zero (SCIELO, 2012). A avaliação e atualização dos dados são realizadas pela CAPES, a qual disponibiliza uma lista que pode ser verificada mediante o acesso a um aplicativo denominado WebQualis. Este pode ser consultado por meio do site <http://qualis.capes.gov.br/webqualis/>. Seu objetivo é permitir ao usuário conhecer os critérios utilizados para a classificação do periódico, visualizar a classificação atribuída ao veículo acadêmico, bem como consultar estratos por áreas de referências.

Nesse sentido, para a realização desta pesquisa foi necessário consultar, primeiramente, o resultado divulgado pelo WebQualis/Capes no ano de 2012, posicionados no estrato A1 e A2, na área de avaliação “Educação”. Essa consulta possibilitou a definição dos periódicos que seriam objeto de análise deste estudo.

Cabe ressaltar que, após levantamento dos periódicos descritos nos critérios acima, foram eliminados aqueles internacionais, uma vez que é do interesse da pesquisa conhecer, neste momento, as publicações em periódicos nacionais. Além do mais, os periódicos nacionais, sobretudo os disponibilizados no SciElo (Scientific Electronic Library Online – Biblioteca Científica Eletrônica em Linha), são gratuitos, enquanto que muitos dos periódicos internacionais são de difícil acesso e necessitam de pagamento de taxas para que sejam acessados.

A opção pelos periódicos acadêmicos de melhor classificação deveu-se ao fato de que são, conforme exposto por Campos e Fávero (1994), um importante instrumento de divulgação dos resultados de pesquisa. Barreto *et al.* (2001, p. 50), ao encontro do exposto, acrescentam que a eleição pelas revistas acadêmicas, como objeto de pesquisa, se justifica pelo fato de elas “concentrarem o peso da produção teórica na área e de constituírem o veículo de circulação mais ágil entre pesquisadores, dirigentes e estudiosos do assunto”.

Dessa forma, ao consultar os periódicos acadêmicos nacionais, qualisados como A1 e A2, em 2012, no WebQualis/CAPES, obteve-se 87 periódicos (Apêndice A), que deveriam ser avaliados de 1997 a 2011, por cada volume e número que a revista pudesse ter, a fim de extrair artigos acadêmicos que tivessem dentre os seus descritores a palavra-chave: “creche(s)”. Com o objetivo de incrementar o *corpus* de pesquisa, empreendeu-se também uma busca por artigos que contivessem os descritores “bebê(s)”, “criança(s) pequena(s)”, “primeira infância” e “pequena infância”. Feito isso, três caminhos complementares foram percorridos, conforme o contato mais apurado com a empiria.

Uma varredura foi realizada na base de indexação do SciELO¹⁹, para a seleção de artigos acadêmicos que tivessem dentre as suas palavras-chave, ao menos um dos descritores, dois, ou mais deles combinados entre si.

O objetivo desta base de dados é contribuir para o desenvolvimento da pesquisa científica nacional, através do aperfeiçoamento e da ampliação dos meios de disseminação, publicação e avaliação dos seus resultados, fazendo uso intensivo da publicação eletrônica. Desse modo, proporciona um amplo acesso a coleções de periódicos como um todo, aos fascículos de cada título de periódico, assim como aos textos completos dos artigos.

A ausência de alguns anos e/ou volumes dos periódicos na base de indexação do SciELO, por terem sido admitidos em datas posteriores ao lançamento da revista, levou esta pesquisadora a uma segunda alternativa: a busca desses descritores no próprio site dos periódicos em questão. Ainda não tendo coletado toda a amostra, conforme recorte temporal e periódicos selecionados, um terceiro caminho foi empreendido: foi realizada uma consulta aos periódicos impressos, no intuito de encontrar as revistas e anos que não foram localizados a partir das duas alternativas anteriores.

Como resultado dessas buscas, o *corpus* de pesquisa foi composto por 83 artigos acadêmicos (Apêndice B), conforme critérios e especificidades já descritos. Assim, 55 artigos foram localizados a partir do descritor “creche(s)”, 21 artigos a partir dos descritores “bebê(s)” e “criança(s) pequena(s)” e 7 artigos a partir dos descritores “primeira infância” e “pequena infância”. Desses, 7 artigos tinham, entre as suas palavras-chave, os descritores combinados: “creche(s)”, “bebê” ou “criança pequena” e apenas 1 apresentava a combinação dos descritores “creche(s)”, “primeira infância” ou “pequena infância”. É importante salientar que todos os artigos foram acessados na íntegra, a fim de viabilizar a leitura e a análise. Além disso, foram destacadas informações referentes ao estrato, nome do periódico, ano, volume, número, título do artigo, autores, resumo e palavras-chave.

¹⁹ O SciELO compreende uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros e estrangeiros. No caso do Brasil, é resultado de um projeto de pesquisa da FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo), em parceria com a BIREME – Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde, que conta, desde 2002, com o apoio do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) para a sua implementação.

2.2 TRATAMENTO DAS INFORMAÇÕES: ANÁLISE DE CONTEÚDO

No intento de proceder ao tratamento das informações, optou-se pelo emprego das técnicas de análise de conteúdo, preconizadas por Bardin²⁰ (2011) e Rosemberg (1981), a fim de descrever as concepções de creche contidas nos artigos acadêmicos que fazem parte do *corpus* de pesquisa.

A análise de conteúdo é compreendida por Bardin como

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2011, p. 48).

Rosemberg define a análise de conteúdo como uma técnica de análise das comunicações, que se “propõe a descrever aspectos de uma mensagem, objetiva e sistematicamente e, algumas vezes, se possível, de forma quantificável, a fim de reinterpretá-la, conforme os pressupostos de investigação” (ROSEMBERG, 1981, p. 70).

Assim, a técnica da análise de conteúdo contribui para a descrição organizada e sistemática dos conteúdos dos artigos analisados, procurando identificar suas características estruturais, seus padrões e suas interpretações a partir do objetivo de pesquisa. Pode agregar a análise de dados quantitativos como complementares ao qualitativo.

Ainda sobre a análise de conteúdo, Bauer e Gaskell (2011, p. 190) acrescentam que

é apenas um método de análise de texto desenvolvido dentro das ciências sociais empíricas. Embora a maior parte das análises clássicas de conteúdo culminem em descrições numéricas de algumas características do *corpus* do texto, considerável atenção está sendo dada aos “tipos”, “qualidades”, e “distinções” no texto, antes de qualquer quantificação seja feita. Deste modo, a análise de texto faz uma ponte entre um formalismo estatístico e a análise qualitativa dos materiais. No divisor quantidade/qualidade das ciências sociais, a análise de conteúdo é uma técnica híbrida que pode mediar esta improdutiva discussão sobre virtudes e métodos.

O emprego desse conjunto de procedimentos dá ao pesquisador a possibilidade de explorar os documentos e os conteúdos dos textos analisados, de modo organizado e

²⁰ Ainda que a edição de referência utilizada nesta dissertação seja do ano de 2011, cabe ressaltar que a primeira edição da obra de Bardin foi publicada em 1977, sob o título de *L'Analyse de Contenu*.

sistemático. Procura-se identificar os principais conceitos, suas características estruturais e seus padrões à luz do objeto de pesquisa.

Tradicionalmente, a análise de conteúdo é utilizada a partir de materiais textuais escritos como: entrevistas, protocolos de observação, jornais, artigos científicos e textos em geral, mas procedimento semelhante pode ser aplicado a imagens ou sons. Segundo Bardin (2011), tudo que é comunicação parece suscetível de análise por esse conjunto de técnicas inerentes à análise de conteúdos.

Ao optar por analisar, descrever e interpretar artigos acadêmicos nacionais, qualisados na área de Educação, esta dissertação se conecta a outros estudos de caráter bibliográfico que incorporaram a mesma abordagem metodológica, bem como do mesmo procedimento e técnicas da análise de conteúdo propostas por Bardin (2011).

Calazans (2000) analisou discursos sobre gravidez na adolescência em artigos publicados em periódicos na área de Saúde na década de 1990. Bernardi (2005) apreendeu as concepções de infância subjacentes aos relatórios psicológicos que integram os autos do Poder Judiciário durante todo o ano de 2004. Urra (2011) verificou as concepções de creche em duas revistas brasileiras de Pediatria publicadas entre 1988 e 2009. Nazareth (2011) estudou os discursos sobre o bebê, sua educação e cuidado, produzidos e veiculados pela revista Pais e Filhos, em 40 anos de publicação. Temperini (2012) descreveu e interpretou conteúdos sobre adoção homoparental e infância, captados nas peças jornalísticas da Folha de S. Paulo Online, publicadas entre os anos 2000 e 2011. Santos (2012a) também descreveu e interpretou discursos sobre creche captados em peças jornalísticas publicadas pelo jornal Folha de S. Paulo, no período de 1994 a 2009.

A organização da análise, tal como orientada por Bardin (2011), dá-se em torno de três polos cronológicos, a saber: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados que incorpora a inferência e a interpretação em seu polo.

A pré-análise consiste na organização propriamente dita do material. Corresponde a uma fase de operacionalização e sistematização das ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso de desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise. Nesta fase, executa-se a escolha dos documentos a serem submetidos à análise e a formulação de hipóteses.

Neste estudo, os documentos que foram submetidos à análise são representados pelos artigos científicos encontrados em periódicos acadêmicos nacionais, qualisados na área da Educação, identificados a partir dos estratos A1 e A2, em 2012, coletados por meio de um descritor principal, “creche(s)”, complementado pelos descritores “bebê(s)”, “criança(s)

pequena(s)”, “primeira infância” e “pequena infância”, na qual resultou em um *corpus* de pesquisa (Apêndice B).

A fim de sistematizar a escolha dos documentos, Bardin (2011) orienta a execução de algumas atividades, dentre elas, a leitura “flutuante” e a “regra da exaustividade”. A leitura flutuante consiste em “estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações” (BARDIN, 2011, p. 126), de modo a certificar se o documento destacado para a análise realmente compõe o objeto de pesquisa. Já a “regra da exaustividade” procura atribuir ao pesquisador o compromisso de que todos os esforços sejam empreendidos, não deixando de fora qualquer um dos elementos de pesquisa por razões de dificuldade de acesso ou outras que possam contrapor uma coleta de dados integral.

É importante salientar que, neste trabalho, ambas as atividades foram realizadas na constituição do *corpus*, de modo que as escolhas, decisões, seleções e aplicações das regras garantissem o rigor científico necessário à pesquisa. A formulação das hipóteses também compõe o polo cronológico da pré-análise e baseia-se em uma afirmação provisória a ser verificada, confirmada ou infirmada, durante a execução dos outros procedimentos de análise. Em resumo, é uma suposição cuja origem é a intuição e será submetida à prova de dados seguros.

O segundo polo é a fase da exploração do material. Resulta da necessidade de codificação, classificação e categorização, ou seja, da busca por sínteses coincidentes e divergentes de ideias. Nas palavras de Bardin (2011, p. 133), essa fase corresponde a uma

[...] transformação – efetuadas segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão; suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices.

Seguindo o protocolo desse segundo polo, procedeu-se à codificação. Por meio da transformação de dados brutos do texto, efetuaram-se recortes para a escolha das unidades de registro, a fim de se elegerem as categorias de análise. Esse tratamento do material permite atingir uma representação do conteúdo, resultando no esclarecimento sobre algumas características do texto. Assim, após a leitura integral dos 83 artigos que compõem o *corpus*, foi empreendida a identificação de temas recorrentes e aspectos comuns entre os artigos analisados.

Utilizou-se o tema como unidade de registro e de significação. Portanto, buscou-se dar sentido às temáticas de maior e menor frequência de aparição ou destaque. A esse respeito, Bardin (2011, p. 135) afirma que

fazer uma análise temática consiste em descobrir os “núcleos de sentido” que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido. O tema, enquanto unidade de registro, corresponde a uma regra de recorte (do sentido e não da forma) que não é fornecida uma vez por todas, visto que o recorte depende do nível de análise e não de manifestações formais reguladas.

Definidas as unidades temáticas dos artigos que compõem o *corpus* e, com base nas referências teóricas, as categorias de análise foram definidas em atenção às orientações de Bardin (2011) e Rosemberg (1981) e as grades de análise foram construídas.

A proposição de grades de análise servirá como um protocolo, de modo a nos instruir sobre os diversos aspectos que circundam o *corpus* da pesquisa, observadas as possíveis inferências que possam ser extraídas de cada uma das questões. Tal instrumento visa garantir a objetividade e a constância ao longo do processo de análise.

Para a composição dessas grades, a leitura de teses e dissertações de pesquisadores do grupo de pesquisa “Núcleo de Estudos de Gênero, Raça e Idade” (NEGRI), coordenado pela professora Fúlvia Rosemberg, foi imprescindível. Este grupo vem estudando discursos proferidos por atores sociais adultos sobre a educação e o cuidado de bebês (URRA, 2011). E o fazem por meio da adoção dos procedimentos de análise de conteúdo descritos por Bardin (2011) e Rosemberg (1981).

Por fim, o terceiro polo, consiste no tratamento dos resultados obtidos, que se desdobra na inferência e na interpretação. Apoia-se nos materiais empíricos da pesquisa e inicia-se com a reflexão, a intuição e o estabelecimento de relações. É o momento de elaboração da síntese interpretativa através de uma redação que possa relacionar temas a objetivos, questões a pressupostos da pesquisa.

É importante salientar que os procedimentos oriundos da análise de conteúdo não se apresentam de maneira estanque, linear, mas sim como possibilidades para a análise dos dados de um determinado *corpus* de pesquisa. Ao pesquisador compete ter ciência das possibilidades de entrelaçamentos das etapas e, por vezes, das idas e vindas necessárias e constantes. Portanto, a análise de conteúdo é uma alternativa pela qual o pesquisador, por meio de sua percepção, busca apreender categorias, ideias e concepções.

Dessa forma, a compreensão do contexto é imprescindível para entender os significados de um texto, partindo-se do pressuposto de que não é possível uma leitura neutra

e que toda leitura está atrelada a uma interpretação. Essas considerações servem de norte para compreender a forma de organização da análise que se segue.

2.3 A TRIANGULAÇÃO DOS DADOS

Tendo em vista a necessária adesão por uma abordagem metodológica, o presente estudo se vale preponderantemente de métodos qualitativos, mas combinados aos métodos quantitativos. Ambos são tomados nesta pesquisa como complementares e necessários à interpretação dos dados.

Segundo Flick (2009), a importância de aproximar a pesquisa qualitativa à quantitativa reside na possibilidade de contribuições que uma abordagem pode dar à outra. O autor ressalta que a prática de combinar análise quantitativa e qualitativa proporciona maior nível de credibilidade e validade aos resultados da pesquisa, o que poderia evitar o reducionismo por uma opção única de análise.

É importante salientar que a dicotomia, por vezes imposta por certos pesquisadores na área da pesquisa educacional, entre a quantidade e a qualidade, necessita ser superada. Bauer e Gaskell (2010, p. 23-24), explicitando essa necessidade, expõem que em “nossos esforços, tanto em pesquisar como em ensinar pesquisa social, estamos tentando um modo de superar tal polêmica estéril, entre duas tradições de pesquisa social aparentemente competitivas”. Dessa forma, os dados que esta pesquisa produzirá serão analisados em uma perspectiva qualitativa, de modo que o levantamento quantitativo também componha essa análise.

Em atenção à proposta metodológica da análise de conteúdo, entende-se que a análise das comunicações necessita estar ancorada, se possível, em aspectos quantificáveis (ROSEMBERG, 1981). Desta forma, recorreu-se à estratégia metodológica da triangulação de dados propostas por Flick (2009). Isso significa dizer que a triangulação dos dados permitirá

[...] a compreensão dos limites das mensurações ou das tematizações e categorizações e seus significados, da noção quanto aos erros de medida e probabilísticos, dos vieses categoriais e das configurações subjetivas[...]. Isto é o que nos permite dar sentido, construir significados a partir deles” (GATTI, 2012, p. 30).

Flick (2009) assegura que para conectar a pesquisa qualitativa à quantitativa é necessário que os pesquisadores assumam diferentes perspectivas sobre uma determinada

questão em estudo. Essa estratégia implica o emprego de métodos e/ou abordagens teóricas, além da combinação de diferentes tipos de dados, produzindo um conhecimento em diferentes níveis, de modo a promover a qualidade da pesquisa.

Concordam com essa ideia os autores Devechi e Trevisan (2010, p. 156), que apresentam o argumento de que a não associação das abordagens qualitativas com as quantitativas tem gerado pesquisas carentes de cientificidade. Para esses autores, “o surgimento das abordagens qualitativas na educação não significa um encontro com a qualidade e um abandono do quantitativo, mas um acréscimo mediado pela reflexão de um elemento a outro”.

A presença do quantitativo nas pesquisas qualitativas, com maior ou menor intensidade, é um importante elemento para as pesquisas científicas. Gatti (2002, p. 11) defende que os conceitos de quantidade e qualidade não são totalmente dissociados. O dado quantitativo nada mais é do que “uma interpretação, uma tradução, um significado que é atribuído à grandeza com que um fenômeno se manifesta (portanto é uma qualificação dessa grandeza)” e de uma informação que necessita ser interpretada qualitativamente. Portanto, o uso de dados de natureza quantitativa e qualitativa, neste estudo, sugere a conjugação de fontes variadas de informação sob uma perspectiva epistêmica.

2.4 ÉTICA NA PESQUISA

A produção de conhecimento, tarefa primária da pesquisa científica, segundo Spink (2012), pode ocorrer a partir de uma inspiração teórica, tecnológica ou prática. Contudo, cabe salientar que o empreendimento científico deve assumir, simultaneamente, questões éticas e morais. A ética na pesquisa científica, em suma, “não se reduz ao como fazer, como comunicar e aos limites do que dizer. Antes de mais nada, refere-se ao que foi investigado e para quem [...]” (SPINK, 2012, p. 41). Ter ética na pesquisa perpassa todo o processo investigativo, desde o procedimento de coletas de dados até o processo de análise.

No plano dos cuidados éticos, foram verificados os procedimentos adotados pelo Comitê de Ética em Pesquisa, do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília, e constatou-se que pesquisas que envolvem a análise de documentos de domínio público não necessitam passar por sua análise/avaliação. Contudo, foram adotados os procedimentos

requeridos para análise de documentos públicos, quais sejam: transparência na informação sobre a composição do *corpus* de pesquisa, bem como nos procedimentos de análise; identificação do artigo, data da publicação e página de onde as informações foram extraídas, a fim de possibilitar ao leitor o diálogo com os extratos, e a apresentação de interpretações.

Em todo o processo desta pesquisa, desde a composição do *corpus*, houve a preocupação de não desfazer, desvalorizar ou menosprezar os artigos em questão. Assim sendo, foi uma opção metodológica e também ética destacar as categorias temáticas como centrais nas análises e não a autoria dos artigos acadêmicos. Dessa forma, considera-se essencial explicitar que as categorias propostas, a partir da leitura integral dos 83 artigos que compõem o *corpus* de pesquisa, são decorrentes das críticas, ideias e concepções que foram identificadas nos artigos. Enfatiza-se o respeito por todos os artigos apresentados neste estudo.

Isso posto, considerando a historicidade das produções científicas, é necessário ressaltar que, possivelmente, muitas das concepções apresentadas nos artigos e identificadas neste trabalho foram reavaliadas. Isso porque as práticas pedagógicas, as políticas públicas e as pesquisas acadêmicas vêm se modificando constantemente.

CAPÍTULO 3 TRATAMENTO DOS RESULTADOS

A constituição do capítulo de análise é, para o pesquisador, a tarefa mais árdua e instigante. Árdua porque é preciso que alguns conhecimentos sejam apreendidos para o tratamento dos dados decorrentes do *corpus* de pesquisa que se põe a analisar, dentre eles a necessidade de disciplina, de atenção ao rigor metodológico, de clareza do objeto de pesquisa, das concepções defendidas por outros autores, ou seja, de uma visão macro. E é instigante porque permite ao pesquisador elaborar um conhecimento científico, que por seu caráter transitório, histórico e cultural não pode ser tido como uma verdade acabada e definitiva, mas uma interpretação a partir da ótica do pesquisador.

Analisar os dados significa concatenar todo o material produzido durante a pesquisa, o *corpus* da pesquisa, o referencial teórico e as técnicas de análise indicadas na opção metodológica. No caso desta pesquisa, tomam-se como base as etapas da técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011). Tendo em vista essas diferentes etapas, destacam-se, como a própria autora o fez, as dimensões da codificação e categorização que possibilitam e facilitam as interpretações e as inferências.

Para apresentar os dados de forma clara e coerente, é necessário rever as ideias iniciais, repensá-las, reavaliá-las, podendo surgir, inclusive, novas ideias nesse processo. Dessa forma, a classificação e organização dos dados fazem parte de uma fase complexa de análise, que ocorre à medida que o pesquisador reporta seus achados.

Neste contexto, a codificação, como uma das etapas da organização do material objeto da análise, “corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão” (BARDIN, 2011, p. 132).

Segundo Bardin, após a codificação dos dados, segue-se para a categorização, que consiste na

[...] classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos [...] sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos (BARDIN, 2011, p. 147).

Todo o cuidado metodológico e epistemológico deve ser observado para evitar análises reducionistas na definição e descrição de categorias. Dessa forma, para que a

constituição das categorias se dê de forma significativa, algumas recomendações foram incorporadas tendo por base as sugestões de Laville e Dionne (1999), que ao descreverem o processo de categorização, orientam que elas sejam:

- Pertinentes, isto é, convir aos conteúdos analisados [...].
- Tão exaustivas quanto possível, para englobar o máximo de conteúdos. [...].
- Não demasiado numerosas, pois que a finalidade perseguida é reduzir os dados. [...].
- Precisas, isto é, definidas de maneira que se saiba claramente onde colocar as unidades de conteúdo [...] (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 223).

L'Écuyer (1990) considera também que toda a atenção deve ser dada a esse processo de categorização, de modo que as categorias escolhidas deem conta de uma ampla cobertura do material analisado. Dessa forma,

as categorias devem, portanto, ser escolhidas com grande cuidado, o nome que as designa deve cobrir fielmente o sentido de todo material reagrupado em cada uma delas. Não é o material analisado que deve se 'dobrar' às categorias, mas ao contrário, são as categorias que devem refletir o sentido do material usado (L'ÉCUYER, 1990, p. 50, tradução nossa).

Assim, a definição das categorias se deu a partir da leitura integral de todos os artigos científicos que compõem o *corpus* de pesquisa, de modo a selecionar os “elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero” (BARDIN, 2011, p. 147).

Todavia, antes de efetuar o processo de identificação das categorias, Bardin (2011) chama a atenção para a escolha das unidades de registro, ou seja, a necessidade de efetuar recortes que respondam, de maneira pertinente, a todo o material analisado. Nesse sentido, far-se-á a opção pela unidade de registro do tipo *tema*. Isto significa que a análise consiste em descobrir os “núcleos de sentido” que compõem a comunicação e cuja frequência pode significar algo para o objeto analítico em questão. Para Bardin (2011, p. 135), “o tema é geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências etc.”.

Em atenção aos procedimentos de análise de conteúdo e, particularmente, à regra da exaustividade, proposta por Bardin (2011), os 83 artigos foram analisados detidamente, a fim de “não deixar de fora qualquer um dos elementos” (BARDIN, 2011, p. 126) que pudessem comprometer as acepções epistemológicas. Para este estudo, foram elencadas três unidades de registros temáticas, em atenção ao objetivo da pesquisa. São eles: 1) periódicos onde os artigos foram identificados, analisados através de seus componentes editoriais; 2) autoria, explorada através de componentes acadêmicos; e 3) artigos, examinados os aspectos teórico-metodológicos e componentes da creche.

Cada unidade de registro é auxiliada por um conjunto de categorias exemplificado por meio de uma “Grade de Categorias/Análise” (BARDIN, 2011, p. 150). Essas grades foram organizadas em categorias extraídas no *corpus* da pesquisa, a partir das unidades de registros temáticas, e contam com dois índices. O primeiro deles indica a quantidade de artigos pesquisados que se remeteram àquela categoria em questão, e o segundo apresenta o percentual dessa frequência. Esta estratégia teve por finalidade elucidar concepções veiculadas nas pesquisas acadêmicas sobre a creche, conforme objetivo de pesquisa.

Contudo, é importante salientar que a unidade de análise fundamental para a construção das grades de categoria foram os 83 artigos que compõem o *corpus* de pesquisa. Em virtude da necessidade em complementar a análise, a partir de um ponto de vista mais amplo, foi necessário recorrer a outras variáveis, como os periódicos e os autores. A primeira unidade de registro temática, por exemplo, refere-se aos periódicos; analisaram-se os periódicos acadêmicos nos quais os artigos estão inseridos, a partir de componentes editoriais. A segunda trata dos autores, mais precisamente dos componentes acadêmicos relativos à nacionalidade do autor, sua formação acadêmica, sua área de formação e sua instituição de filiação. A terceira e principal unidade de registro temático, os artigos, de modo a explorar aspectos teóricos e metodológicos da creche.

À luz do referencial teórico e após a leitura minuciosa dos 83 artigos que compõem o *corpus* de pesquisa, para fins de organização, a análise é realizada da seguinte forma: apresentação das grades de análise contendo as temáticas e categorias elegidas, com seus devidos percentuais e frequências de aparição nos artigos nas categorias em questão, seguidas das inferências e interpretações, ou seja, da sistematização dos resultados.

É importante salientar que a triangulação dos dados proposta por Flick (2009), para que os dados quantitativos e qualitativos deem validade aos resultados da pesquisa, pode ser observada nas grades de análise e nas subsequentes discussões.

O Quadro 1, apresenta uma síntese dessas unidades, com suas respectivas categorias²¹.

²¹ A descrição completa das Grades de Categorias/Análise encontra-se no Apêndice C.

Quadro 1 – Síntese das Grades de Categorias/Análise

<p><u>Unidade de registro temática: PERIÓDICO</u></p> <p>A. Componentes Editoriais Categorias:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Periódicos 2. Qualis/CAPES 3. Ano de publicação 4. Área de origem do periódico 5. Região geográfica do periódico <p><u>Unidade de registro temática: AUTOR</u></p> <p>B. Componentes Acadêmicos Categorias:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Autoria 2. Nacionalidade do 1º autor 3. Formação acadêmica do 1º autor 4. Área de formação do 1º autor 5. Vinculação com projeto de pesquisa 6. Instituição de filiação do 1º autor 	<p><u>Unidade de registro temática: ARTIGO</u></p> <p>C. Aspectos Teórico-Metodológicos Categorias:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Natureza dos artigos 2. Ano de realização da pesquisa 3. Local de realização da pesquisa 4. Instrumentos metodológicos <p>D. Componentes da Creche Categorias:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Legislação 2. Identificação da faixa etária de matrícula na creche 3. Origem 4. Finalidade 5. Concepções de creche 6. Faixa de renda 7. Formação do educador 8. Aspectos pedagógicos 9. Inserção do bebê na creche 10. Concepção de bebê 11. Sujeitos de pesquisa 12. Identificação da idade das crianças que compõe a pesquisa 13. Identificação dos bebês quanto ao sexo 14. Identificação dos bebês quanto à classe social 15. Faixa etária da 1ª infância 16. Concepção sobre 1ª infância 17. Referencial teórico sobre a 1ª infância
---	---

Fonte: *Corpus de pesquisa.*

3.1 PERIÓDICO COMO UNIDADE DE REGISTRO TEMÁTICA: COMPONENTES EDITORIAIS

A primeira grade de análise apresenta categorias que contextualizam os periódicos acadêmicos, a partir de sua classificação no Qualis/CAPES, os anos em que esses artigos foram publicados, a região geográfica à qual o periódico pertence e a área de origem acadêmica do periódico. Esta última categoria é relevante para o estudo, pois, ainda que tenha

sido critério de pesquisa identificar periódicos mais bem avaliados na área da Educação, constata-se que os periódicos não necessariamente correspondem, originalmente, a esta área. Isso decorre porque a CAPES, ao efetuar a classificação de um periódico, pode fazê-lo em áreas distintas, podendo, inclusive, pertencer a diferentes estratos, a depender da área em que foi avaliado. Isto não é uma inconsistência, mas expressa o valor atribuído por cada área à relevância do conteúdo publicado.

Tabela 1 – Componentes editoriais

	Nº de artigos	%
A1 - Periódicos: 19 periódicos		
Cadernos de Pesquisa	11	13,2%
Pro-Posições	11	13,2%
Psicologia: Reflexão e Crítica	10	12%
Estudos de Psicologia (RN)	9	10,8%
Educação & Sociedade	9	10,8%
Psicologia: Teoria e Pesquisa	8	9,6%
Estudos de Psicologia (SP)	4	4,8%
Educação	3	3,6%
Perspectiva	3	3,6%
Psicologia em Estudo	3	3,6%
Cadernos de Educação	2	2,4%
Interface	2	2,4%
Revista FAEEBA	2	2,4%
Cadernos Pagu	1	1,2%
Educação em Revista	1	1,2%
Educação e Realidade	1	1,2%
Estudos em Avaliação Educacional	1	1,2%
Educação Temática Digital – ETD	1	1,2%
Revista Diálogo Educacional	1	1,2%
A2 - Qualis/CAPES		
A1	42	50,6%
A2	41	49,4%
A3 - Ano de publicação: 15 anos de publicações		
1997	1	1,2%
1998	1	1,2%
1999	11	13,2%
2000	4	4,8%
2001	4	4,8%
2002	4	4,8%
2003	7	8,4%
2004	8	9,6%
2005	5	6%

2006	6	7,2%
2007	6	7,2%
2008	2	2,4%
2009	10	12%
2010	6	7,2%
2011	8	9,6%
A4 - Área de origem do periódico		
Educação	46	55,4%
Psicologia	34	40,9%
Estudos de Gênero	2	2,4%
Interdisciplinar	1	1,2%
A5 - Região geográfica do periódico		
Sudeste	41	49,3%
Sul	23	27,7%
Nordeste	11	13,2%
Centro-oeste	8	9,6%
Norte	0	0%

Fonte: *Corpus de pesquisa*

No ano de 2012, 87 periódicos acadêmicos nacionais, conforme Apêndice A, foram classificados com estratos A1 e A2. Porém, depois de empreendida busca em cada um desses periódicos, ano a ano, verificando todos os volumes e números e identificando aqueles que continham as palavras-chave “creche(s)”, “bebê(s)”, “criança(s) pequena(s)”, “primeira infância” e “pequena infância”, concluiu-se que apenas 19 periódicos apresentavam, no recorte temporal estabelecido, ao menos um artigo acadêmico, a partir dos descritores em questão. Os 83 artigos que compõem o *corpus* de pesquisa foram publicados nesses 19 periódicos acadêmicos nacionais.

Observa-se, por meio da primeira categoria, que os periódicos Cadernos de Pesquisa, da Fundação Carlos Chagas, e “Pro-posições”, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) destacam-se como aqueles que concentram o maior número de publicações, ou seja, cada um deles publicou 11 artigos nesses 15 anos pesquisados. Seguido desses periódicos, é possível destacar a revista Psicologia: Reflexão e Crítica, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que publicou 10 artigos. Na sequência encontram-se as revistas “Estudo de Psicologia”, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e “Educação e Sociedade”, da UNICAMP, ambas com 9 publicações cada. A revista “Psicologia: teoria & pesquisa”, da Universidade de Brasília (UnB), publicou no interstício, 8 artigos que tinham dentre as suas palavras-chave um dos descritores da pesquisa. Dessa forma, esses periódicos se destacam porque garantiram a publicação de temáticas

especiais ou dossiês voltados a um dos descritores desta pesquisa e que, por essa razão, apresentam entre 8 e 11 artigos cada.

Ademais, as revistas Estudos de Psicologia, de São Paulo; Educação; Perspectiva; Psicologia em Estudo; Cadernos de Educação; Interface; Revista FAEEBA; Cadernos Pagu; Educação em Revista; Educação e Realidade; Estudos em Avaliação Educacional; Educação Temática Digital – ETD e Revista Diálogo Educacional publicaram 4 ou menos artigos.

Dos 19 periódicos acadêmicos, 50,6% são classificados como A1 e 49,4% são como A2, tendo por base a classificação divulgada pelo Qualis/CAPES no ano de 2012. Esses percentuais nos permitem entender que nos quinze anos pesquisados, a quantidade de artigos identificados a partir das palavras-chave foi equitativa nos estratos A1 e A2. As produções encontradas são “amplamente reconhecida pela área, seriada, arbitrada e dirigida prioritariamente à comunidade acadêmico-científica, atendendo a normas editoriais da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) ou equivalente (no exterior)” (CAPES, 2012).

O que difere a identificação de um periódico no estrato A1 de um A2 é que o periódico, para ser classificado no estrato de maior relevância, precisa garantir presença significativa de artigos de pesquisadores filiados a instituições estrangeiras reconhecidas (acima de dois artigos por ano) e estar indexado em, pelo menos, 6 bases de dados, sendo, pelo menos 3 internacionais. Já para o periódico ser identificado no estrato A2, ele necessita publicar pelo menos dois artigos por ano de autores filiados a instituições estrangeiras reconhecidas e estar indexado em 5 bases de dados, sendo, pelo menos, 2 internacionais.

Quanto ao ano de publicação, a análise dos dados nos indica que as palavras-chave tiveram pouca recorrência até 1998, tendo em vista a pequena quantidade de artigos encontrados nos dois primeiros anos da análise, 1997 e 1998. A partir do terceiro ano, nota-se que as publicações atingem o ápice no número de publicações de artigos, chegando a 11, o maior quantitativo do período analisado. No ano seguinte, 2000, observa-se que as publicações chegam a menos da metade do quantitativo anteriormente analisado, 4 publicações. Esse quantitativo se mantém por três anos consecutivos, até 2002. Observa-se que de 2003 em diante, o número de artigos passa a ser bastante acíclico. Mas chama a atenção o ano 2008, quando uma queda significativa no número de publicações pode ser observada, havendo novamente um “pico” na produção no ano de 2009, com 10 publicações.

A próxima categoria refere-se à origem dos periódicos por área do conhecimento. Constata-se que 55,4% das publicações são da área da Educação, seguida pela Psicologia, com um percentual de 40,9%. Em percentuais menos expressivos, encontram-se a área dos

Estudos de Gênero, com 2,4% dos periódicos, e a área Interdisciplinar, com apenas 1,2% de artigos vinculados a periódicos que têm origem nessa área do conhecimento.

Mantém-se, como já constatado em inúmeros estudos, dentre eles o de Campos e Fávero (1994) e Velloso (1999), o predomínio da produção de pesquisas na região Sudeste, seguida da Sul. Esses autores realizaram um estado da arte sobre a situação da pesquisa brasileira em educação e constaram que a produção concentra-se nos programas de pós-graduação *stricto sensu*.

No presente estudo, a região Sudeste é responsável por quase metade do conjunto de artigos isto é, 49,3% deles, abarcando 41 dos 83 artigos pesquisados. Segue-se a Região Sul, com 27,7%, que, em números absolutos, equivale a 23 artigos. Contudo, é interessante constatar a presença de produções na região Nordeste, com 13,2% de participação. O Centro-Oeste totaliza 9,6% dos artigos, Não foi encontrado qualquer artigo, que compõe o *corpus* desta pesquisa, na região Norte.

3.2 AUTOR COMO UNIDADE DE REGISTRO TEMÁTICA: COMPONENTES ACADÊMICOS

A próxima grade de análise contém informações acerca do perfil dos autores que publicaram os artigos acadêmicos, identificando-os quanto ao sexo, à nacionalidade, à titulação acadêmica, a sua área de formação, se a autoria do artigo está vinculada ou não a algum projeto de pesquisa e à instituição de filiação do pesquisador. Essas informações exercem um papel importante na produção intelectual, uma vez que se prestam a outorgar certo estatuto ao discurso, à obra, conferindo-lhe identidade e autenticidade.

Tabela 2 – Componentes acadêmicos

	Nº	%
B1 - Autoria: 170 diferentes autores		
Artigos com 1 autor	37	44,5%
Artigos com 2 autores	31	37,3%
Artigos com mais de 3 autores	15	18%
Autores que participaram da autoria de 1 único artigo	99	80,4%
Autores que participaram da autoria de 2 a 3 artigos	19	15,4%
Autores que participaram da autoria de mais de 4 artigos	5	4%

Mulheres	106	86,1%
Homens	17	13,8%
B2 - Nacionalidade do 1º autor		
Brasileira	75	90,3%
Estrangeira	8	9,6%
B3 - Formação acadêmica do 1º autor		
Pós-doutorado	31	37,3%
Doutorado	30	36,1%
Mestrado	16	19,2%
Graduado	4	4,8%
Não informado	2	2,4%
B4 - Área de formação do 1º autor: 9 áreas de conhecimento		
Psicologia	34	40,9%
Educação	33	39,7%
Economia	1	1,2%
Sociologia	1	1,2%
Ciências da Saúde	7	8,4%
Filosofia	2	2,4%
Ciência Políticas	1	1,2%
Artes	1	1,2%
Psicobiologia	1	1,2%
Não informado	2	2,4%
B5 - Vinculação com projetos de pesquisa		
Trabalho de conclusão de curso	4	4,8%
Dissertação de mestrado	12	14,4%
Tese de doutorado	8	9,6%
Projeto de grupo de pesquisa	12	14,4%
Produto final de disciplina	1	1,2%
Não informado	46	55,4%
B6 - Instituição de filiação do 1º autor		
Universidade pública	39	46,9%
Universidade privada	16	19,2%
Universidade estrangeira	7	8,4%
Instituição de Educação Infantil	3	3,6%
Outros	7	8,4%
Não informado	11	13,2%

Fonte: *Corpus* de pesquisa

Do total de 83 artigos científicos, quase metade foi escrito por um único pesquisador, ou seja, 44,5%. Produções acadêmicas que tiveram duas pessoas assinando um mesmo artigo correspondem ao percentual de 37,3%. Em um percentual menos expressivo, estão os artigos com mais de 3 colaboradores, perfazendo 15 artigos, ou 18%. Nota-se que

80,4% dos pesquisadores foram autores únicos de seus artigos. Pesquisadores que participaram da autoria de 2 ou 3 artigos representam 15,4% do *corpus* de pesquisa. Ainda, 4% dos pesquisadores participaram da autoria de mais de 4 artigos. Este dado, inclusive, se conecta à categoria “vinculação com projetos de pesquisa”.

A partir da análise empreendida, foi possível constatar que os projetos de pesquisa em grupo, que aqui estão representados por 14,4% das produções, resultam da atividade de grupos de pesquisa. Este é o caso, por exemplo, do Centro de Investigações sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil (CINDEDI), da Universidade de São Paulo/Ribeirão Preto (USP). Esse grupo desenvolveu o Projeto Integrado "Processos de Adaptação de Bebês à Creche", que tinha por objetivo estudar os processos que se desenvolvem a partir da inserção de bebês na creche, com a integração da criança, da família e das educadoras. Este projeto responde, no *corpus* de pesquisa, a 5 artigos. Outros vínculos foram encontrados: parte de teses de doutorado, 9,6%; parte de dissertações de mestrado, 14,4%; parte de trabalho de conclusão de curso de graduação (TCC), 4,8%; e produto final de disciplinas realizadas em programas de pós-graduação, 1,2%. A maioria dos artigos não informou seu pertencimento a um projeto de pesquisa, resultando em 55,4%.

Dos 170 autores identificados, 86,1% são mulheres e 13,8% homens. O predomínio feminino na autoria dos artigos analisados pode estar relacionado à interpretação proposta por Baccini (2000), sobre a associação de mulheres a temas ligados à infância. Para a autora, o campo de atenção à infância está subordinado à experiência da maternagem e do assistencialismo, o que demarca a forte presença feminina. A isso se articularia também, a massiva presença de profissionais mulheres atuantes nas creches brasileiras, que correspondem a 98% dos trabalhadores da área, conforme Antônio (2013). Esse interesse do sexo feminino por produções acadêmicas na área de educação foi identificado também por Rosemberg (2001), a partir dos dados sobre pesquisadores(as) incluídos(as) no diretório organizado pela ANPEd.

Do exame dos dados, observa-se que tomando o primeiro autor como referência de análise para todos os artigos, constata-se que 37,3% possuem pós-doutorado. Estes, somados aos autores com título de doutorado, representam 73,4% do *corpus* de pesquisa. Significa dizer que para este objeto de pesquisa, quase dois terços das produções acadêmicas são de autoria de doutores e pós-doutores. Uma provável justificativa para essa incidência alia-se à própria exigência da CAPES que, para classificar um periódico com um estrato de maior relevância, precisa garantir que os artigos de seus pesquisadores estejam filiados a instituições estrangeiras, o que é mais provável entre pesquisadores que têm a maior titulação

acadêmica. Quanto aos mestres, a produção de artigos está representada por um percentual de 19,2%. Dados menos significativos são representados por graduados, 4,8%. Artigos que não tiveram seus autores identificados, conforme titulação acadêmica, representam 2,4%.

No que concerne à atual filiação institucional do primeiro autor, foi possível identificar, por meio de acesso ao Curriculum Lattes de cada um deles, que 46,9% atuam em instituições de Ensino Superior públicas, 19,2% em instituições privadas e 8,4% em universidades estrangeiras. Significa dizer que 74,5% dos autores pesquisados têm filiação institucional ligada a órgãos que se caracterizam por ter atividades de ensino, pesquisa ou extensão, no bojo de sua finalidade. São representadas por universidades brasileiras e estrangeiras, sendo estas públicas ou privadas. Ademais, 3,6% dos pesquisadores trabalham em instituições de Educação Infantil e 8,4% trabalham nos mais diversos órgãos (tribunais, associações de pesquisa e institutos federais). Não foi possível identificar o vínculo institucional de 13,2% dos autores.

No que tange à nacionalidade, constata-se que 90,3% dos autores são brasileiros e apenas 9,6% são estrangeiros, sendo 2 franceses e 6 italianos. Segundo Guimarães e Leite (1999), a Itália possui experiência em pedagogia construída especificamente para crianças pequenas. As autoras afirmam ainda que o pilar do projeto italiano é a socialização da criança e o processo de interação e aprendizagem permanente de todos os envolvidos – pais, educadores, crianças e a sociedade de forma mais ampla. Sendo assim,

a realização de pesquisas sobre concepções e história da infância; discussões a respeito da relação entre crianças e adultos; investigações envolvendo as capacidades lógicas, comunicativas e relacionais dos bebês; experiências concretas com variadas estratégias de relação no sentido de tornar o campo educativo espaço-aberto e os educandos, crianças-ambiente; formam a “base cultural” sobre a qual são estruturadas as propostas pedagógicas na Itália (GUIMARÃES; LEITE, 1999, p. 2).

Por fim, em relação à área de formação do primeiro autor, conforme disponibilizado no Curriculum Lattes, foi possível constatar um total de 9 áreas do conhecimento, quais sejam: Educação, Psicologia, Economia, Sociologia, Ciências da Saúde, Filosofia, Ciência Políticas, Educação Especial, Artes e Psicobiologia.

Os resultados destacam os pesquisadores, por área de formação, que mais produziram pesquisas sobre a creche. Não nos surpreende que as duas áreas congêneres, representadas pela Psicologia (40,9%), de maior representação, seguida pela a Educação (39,7%), respondam pela maioria do universo do *corpus* de pesquisa. Com base nesses dados, pode-se afirmar o grande interesse de pesquisas da área da Psicologia sobre os descritores em questão. Rosemberg (1976), na década de 1970, já identificava o interesse desse campo do

conhecimento pelas crianças e infância. Para a autora, a psicologia do desenvolvimento fragmentava a criança e a concebia sob seus aspectos físicos e biológicos, em contextos individuais. Era necessário que o campo de conhecimento em questão se integrasse a outros e considerasse o contexto sócio-histórico da criança.

Rocha (1999), em sua pesquisa sobre a trajetória da Educação Infantil no Brasil, buscou analisar a produção sobre a educação das crianças de 0 a 6 anos no Brasil, bem como mapear a contribuição de diferentes ciências para a constituição de uma Pedagogia da Educação Infantil. Constatou que a maior escala de trabalhos que tratavam sobre a criança e a infância eram originárias da área da Psicologia.

Igualmente, Kishimoto (1992) identificou que, por muitos anos, a Educação Infantil sofreu as influências da Psicologia. E “nesse processo de influência contínua, a psicologia torna-se a supridora prioritária da educação infantil, definindo critérios para a tomada de decisões no campo” (KISHIMOTO, 1992, p. 82).

Todavia, a partir de novos paradigmas teóricos que vêm sendo construídos, torna-se cada vez mais urgente e necessária, no estudo da infância, a contemplação das mais variadas áreas do conhecimento científico. Sobre isso Müller e Hassen destacam que

se, por um lado, a fragmentação e a especialização do saber limitaram a compreensão dos fenômenos sociais, por outro, é crescente o número de investigações sobre a infância em vários campos das ciências humanas e sociais. No Brasil, diferentes campos do conhecimento se dedicam a investigar a infância, o que pode ser observado, em maior escala, na Pedagogia e na Psicologia e, em menor escala, na História, na Antropologia, na Sociologia e na Ciência Política (MÜLLER; HASSEN, 2009, p. 466).

Uma área correlata, quando se trata de creche, é a das Ciências da Saúde, aqui representada por 8,4% de autores. Segundo Urra (2011), a produção discursiva da Puericultura, há um bom tempo, vem sendo problematizada por cientistas estrangeiros e brasileiros. Tal problematização se insere no contexto de reflexão sobre a criança pequena, a maternidade e a paternidade:

[...] localizamos um enfoque crítico a partir do qual a Pediatria/Puericultura vem sendo entendida como construtora e divulgadora de uma retórica que tem sustentado normatizações sobre o modo apropriado de se educar e cuidar de bebês e de se exercer a maternidade (e a paternidade, também) para nós, este modo vem flexionando prioridades na agenda de políticas públicas (URRA, 2011, p. 16).

O entendimento sobre a educação e o cuidado de crianças pequenas, em geral, está postulado nos conhecimentos advindos da área da saúde, como importante normatizador sobre as habilidades a serem desenvolvidas em cada faixa de idade.

A área de Filosofia conta com um percentual de 2,4%, enquanto Economia, Sociologia, Ciência Políticas, Artes e Psicobiologia são representadas por 1,2% cada.

3.3 ARTIGOS COMO UNIDADE DE REGISTRO TEMÁTICA: ASPECTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS E COMPONENTES DA CRECHE

A realização de pesquisas com crianças pequenas tem desafiado os pesquisadores mais experientes. Todavia, passando a infância a ser concebida como uma categoria social, ideia preconizada por Ariès (1981), e a criança a ser compreendida como ator social e produtora de cultura e significados (CORSARO, 2009, 2011; COHN, 2009; DELGADO; MÜLLER, 2005a, 2005b; DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003), o que dizer de pesquisas com as crianças?

Partilhar das experiências e interpretações, fornecidas pelas crianças, têm demandado aos diferentes campos do conhecimento o aprofundamento de teorias e metodologias. O objetivo é romper com ideias de que crianças não têm capacidade de atuar no mundo, realizar ações, transformar-se e transformar os que estão a sua volta, agindo de forma autônoma com seus pares, de modo que apenas os adultos poderiam responder por elas (SANTOS, 2012b).

Dessa forma, buscou-se, na análise da unidade de registro temática *artigo*, contemplar aspectos metodológicos envolvidos nas pesquisas sobre a creche, bem como as conceituações explícitas e implícitas acerca da creche, como espaço educativo, sobre o bebê e as crianças pequenas, como sujeitos que dela fazem parte e sobre a primeira infância e pequena infância, como a experiência da criança na creche.

3.3.1 Aspectos teórico-metodológicos

A fim de contemplar os aspectos metodológicos, identificados nos artigos que compõem o *corpus*, foi necessário eleger as categorias que trataram sobre a natureza dos artigos, o ano em que foram realizados os procedimentos de campo, ou seja, o procedimento

empírico, o local de realização dessas pesquisas e os instrumentos metodológicos escolhidos para o procedimento de coleta dos dados.

Tabela 3 – Aspectos teórico-metodológicos

	Nº	%
C1 - Natureza dos artigos		
Pesquisa com sujeitos	46	55,6%
Pesquisa sem sujeitos	25	30%
Comunicação em congressos ou seminários	6	7,2%
Outros	6	7,2%
C2 - Ano de realização da pesquisa		
Anterior a 1997	16	19,2%
De 1997 a 2001	12	14,4%
De 2002 a 2006	8	9,6%
De 2007 a 2011	5	6%
Não informado	42	50,8%
C3 - Local de realização da pesquisa		
Creche pública	13	15,6%
Creche privada	0	0%
Creche conveniada	7	8,4%
Creche universitária	10	12%
Creche pública, privada e conveniada	6	7,2%
Creche e pré-escola	2	2,4%
Pré-escola	1	1,2%
Externo à Educação Infantil	11	13,2%
Não identificado	1	1,2%
Não menciona	32	38,8%
C4 - Instrumentos metodológicos		
Observação	7	8,4%
Entrevista	10	12%
Questionários	3	3,6%
Pesquisa bibliográfica e/ou documental	29	35,2%
Gravações/ filmagens	9	10,8%
Fotografias	3	3,6%
Testes	7	8,4%
Combinação de métodos	13	15,6%
Não menciona	2	2,4%

Fonte: *Corpus de pesquisa*

A categoria “natureza dos artigos” refere-se ao caráter científico ou à natureza prática dos artigos. Assim, presta-se a informar se os artigos tiveram ou não a participação dos sujeitos no processo investigativo ou se constituem meramente em revisão bibliográfica,

apresentando um “estado da arte”, descrição de casos e/ou comunicações em congressos e seminários.

Ao analisar o *corpus* da pesquisa, foi possível identificar que 55,4% dos artigos se prestaram a realizar pesquisas com envolvimento direto de sujeitos. Significa dizer que a realização desse tipo de pesquisa pressupõe a submissão do projeto a um Conselho de Ética e a obtenção de autorização por meio de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). 21,6% dos artigos caracterizam-se por ser uma pesquisa sem a participação de sujeitos, ou seja, descrevem um processo sistemático para a construção de novos conhecimentos. Pesquisas inscritas nesse percentual não empreenderam pesquisa empírica, mas revisões bibliográficas, análise documental, análise de legislações e/ou outras publicações. Foi possível identificar, também, que 7,2% dos artigos informam experiências bem sucedidas, estudos de casos ou comunicação de resultados em eventos e/ou congressos, não apresentando, em sua estrutura, aspectos como: delineamento da pesquisa, métodos e técnicas utilizadas, referencial teórico, discussões e resultados. Verifica-se, ainda, que outros 7,2% dos artigos relatam o conhecimento científico em um campo de pesquisa, como uma revisão de literatura.

A categoria “aspectos metodológicos” contextualiza quais procedimentos metodológicos foram considerados e empregados nos artigos para captar ideias acerca da creche e, conseqüentemente, sobre os bebês, as crianças pequenas, a primeira infância e a pequena infância.

Foi possível identificar que 35,2% dos artigos tiveram como estratégia de investigação a pesquisa bibliográfica e/ou documental. A importância de realizar pesquisas a partir dessa abordagem reside na necessidade de mapear, analisar e interpretar as áreas do conhecimento, além de possibilitar a efetivação de um balanço das pesquisas.

A realização destes balanços possibilita contribuir com a organização e análise na definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais. A análise do campo investigativo é fundamental neste tempo de intensas mudanças associadas aos avanços crescentes da ciência e da tecnologia (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).

Observa-se que em 15,6% dos artigos, a combinação de métodos foi a estratégia utilizada para a realização da pesquisa de campo. Significa dizer que se optou por mais de um instrumento metodológico para a coleta de dados e o alcance dos objetivos de pesquisa.

Como se pode visualizar, os resultados mostraram que houve uma diversificação do emprego de instrumentos. O instrumento “observação” foi utilizado em 8,4% dos artigos, “entrevista” 12%, “questionários” 3,6%, “gravações/ filmagens” 10,8%, “fotografias” 3,6% e

“testes” 8,4%. Martins Filho e Barbosa (2009), procurando problematizar e contextualizar metodologias desenvolvidas pelos pesquisadores do “Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância” (NUPEIN/ UFSC), realizaram um levantamento sobre os procedimentos utilizados por esse grupo, bem como avanços e possibilidades apresentados por eles. Para os autores, cada um dos métodos de pesquisa tem algo a contribuir de modo a apreender a multiplicidade de fenômenos presentes na infância e no cotidiano infantil. O que os faz mais ou menos adequados é o objetivo de cada pesquisa.

Quanto aos anos de realização das pesquisas, constata-se que 19,2% dos artigos geraram dados em seus campos de pesquisas em anos anteriores a 1997. Esse percentual nos permite concluir que todos os artigos estavam sob a égide da promulgação da CF/88. Entretanto, esse percentual não obteve condições de incorporar as mudanças promovidas pela LDB 9.394/96, que só foi publicada em dezembro de 1996. Devido a isso, a compreensão de creche como o atendimento a crianças de 0 a 3 anos e a pré-escola para crianças de 4 a 5 anos ainda não estava consolidada. Ademais, 14,4% dos trabalhos foram publicados entre 1997 a 2001; 9,6% entre os anos de 2002 a 2006 e 6% entre os anos de 2007 a 2011. Não informaram o período para o procedimento de coletas de dados mais da metade dos artigos pesquisados, ou seja, 50,6%.

Sobre o local de realização da pesquisa, constata-se a preferência por creches públicas, como pode ser visto em 15,6% dos artigos, seguido das creches universitárias, com o índice de 12%. As creches conveniadas aparecem em terceiro lugar, representadas por 8,4%. Chama a atenção a não incidência de pesquisas realizadas unicamente em creches privadas. Estas só são incorporadas aos estudos quando combinadas com creches públicas e conveniadas, totalizando 7,2% dos artigos. Ressalte-se que 2,4% dos pesquisadores afirmaram que suas pesquisas foram realizadas em creches e pré-escolas e que 1,2% identificavam apenas a pré-escola. Urra (2011) também concluiu que o lócus de preferência dos autores é a creche pública.

A categoria “externo à Educação Infantil” justifica-se por pesquisas que foram realizadas em locais como os lares das famílias e os hospitais, representados em 13,2% dos artigos. É importante salientar que estes estudos foram conduzidos prioritariamente por outros profissionais que não da área de Educação/Pedagogia, ou seja, por psicólogos, profissionais das Ciências da Saúde, dentre outros. Não identificaram o seu lócus de pesquisa, 1,2% dos artigos.

3.3.2 Componentes da creche

Aprender as concepções de creche veiculadas nos diferentes artigos que compõem o *corpus*, além de ser de suma importância, tem relevância por ser objeto de pesquisa deste estudo. Para isso, baliza-se nos princípios legais propostos pela CF/88 e LDB 9.394/96, que se assentam basicamente nos seguintes aspectos: a creche é destinada à criança de 0 a 3 anos de idade; sua oferta é um direito da criança, um dever do Estado e uma opção da família; deve ser garantida em ambientes educacionais; e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança, contemplando o cuidar e o educar.

Dessa forma, a título de organização, a grade de análise que contém as categorias que abrangem os componentes da creche foi dividida, de modo a apresentar a forma como as legislações, as concepções, a origem, as finalidades, a atuação profissional e os aspectos políticos pedagógicos têm instrumentalizado a concepção de creche no cenário acadêmico brasileiro. Integra-se a essa mesma grade de análise, as concepções de bebê e crianças pequenas, como principais sujeitos da creche e as concepções de primeira infância e pequena infância, como experiência que esses sujeitos vivenciam no espaço educativo.

É importante salientar que os 83 artigos acadêmicos que compõem o *corpus* de pesquisa serviram de base de cálculo para a indicação da frequência e porcentagem de aparições das categorias do objeto de estudo. Serviram também para a análise das discussões sobre as categorias que se inserem dentro da unidade temática “concepções de creche”. Assim, a fim de ilustrar essas categorias, foram extraídos argumentos dos artigos que podem tanto se referir a um achado do autor, quanto ser decorrente da fala de sujeitos de pesquisa.

Nessa primeira grade, a proposta é identificar as legislações recorrentemente citadas no que concerne à constituição da creche, bem como demonstrar o que motivou a origem das creches, as finalidades que as caracterizam, as suas concepções e a faixa de renda atendida neste espaço. Preocupou-se, também, com a verificação se os artigos atribuíam à creche a mesma faixa etária preconizada na LDB 9.394/96 ou se faziam uma referência distinta a essa lei.

Tabela 4 – Conceituação de creche

	Nº	%
D1 - Legislação		
Cita CF/88	23	28%
Cita LDB 9.394/96	14	16,8%
Cita CLT	5	6%
Cita outras leis	10	12%
Não menciona	31	37,2%
D2 - Identificação da faixa etária de matrícula na creche		
Referência à idade igual à LDB (0 a 3 anos)	15	18%
Referência à idade diferente da LDB (0 a 6 anos)	9	10,8%
Não menciona	59	71,2%
D3 – Origem		
Influência dos processos sociais	20	25%
Não menciona	63	75%
D4 – Finalidade		
Espaço de guarda e proteção	11	13,2%
Ambiente de desenvolvimento integral	8	9,6%
Espaço de interação	10	12%
Espaço de cuidar e educar	11	13,2%
Desempenho das crianças	5	6%
Não menciona	38	46%
D5 - Concepções de creche		
Conceitua creche	27	32,5%
Não conceitua creche	56	67,5%
Apresenta pontos positivos	6	7,2%
Apresenta pontos negativos	12	14,4%
Apresenta pontos positivos e negativos	3	3,6%
"Mal necessário"	6	7,2%
Instituições precárias	11	13,2%
Não menciona	45	54,4%
D6 - Faixa de renda		
População de baixa renda	13	15,6%
Associada à pobreza	9	10,8%
Não menciona	61	73,6%

Fonte: *Corpus de pesquisa*

Seguindo o protocolo de análise de dados recomendado por Bardin, na fase destinada ao tratamento dos dados, o pesquisador executa uma descrição analítica do material pesquisado. O objetivo é cumprir a intenção da análise de conteúdo, que é a “inferência de conhecimentos relativos às condições de produção” (BARDIN, 2011, p. 44). Identificou-se que as discussões sobre a legislação brasileira estão presentes dentre as temáticas recorrentes nos artigos.

A Constituição Federal de 1988 é reconhecida como um marco legal importante para a Educação Infantil por 27,7% dos artigos pesquisados. Observa-se, dentre os autores que mencionaram essa legislação, que o avanço principal da Carta Magna advém do reconhecimento do direito da criança pequena ao incluí-la no capítulo destinado à Educação, garantindo creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos. Somado a isso, os autores salientam que a CF/88 foi a responsável por conferir à creche uma atribuição educacional e não meramente assistencialista, como vinha sendo praticada. Esses discursos podem ser exemplificados abaixo:

[...] conseguiu-se que, na Constituição Nacional de 1988, o atendimento às crianças de 0 a 6 anos fosse incluído no capítulo da Educação, sendo definido como um direito da criança, um dever do Estado e uma opção da família, tirando-lhe assim a conotação meramente assistencial, típica dos momentos anteriores. (TEXTO 8, 2000, p. 117).

No Brasil, a partir da promulgação da atual Constituição Federal, em 5 de outubro de 1988, a educação das crianças de 0 a 6 anos passou a ser um direito garantido pela lei, o que representou uma conquista política. Desde então, a Educação Infantil tem passado por reformulações no campo das políticas públicas. Ao inserir-se a creche no capítulo da Educação na Constituição Brasileira, explicitou-se a sua inserção no sistema educacional, ao mesmo tempo que, no capítulo dos Direitos Sociais, foi reconhecida como um direito do trabalhador de assistência aos seus filhos e também como um direito da criança. (TEXTO 24, 2007, p. 239).

A Constituição de 1988 reconheceu, então, a EI como direito da criança e como instrumento para igualdade de oportunidades de gênero, na medida em que apóia o trabalho materno extra-doméstico. (TEXTO 27, 2003, p. 183).

Os extratos acima nos permitem inferir que a Constituição Federal de 1988 passou a proteger duplamente o atendimento à criança na Educação Infantil. Primeiro, por ser um direito subjetivo das crianças com idade entre 0 (zero) e 5 (cinco) anos, conforme previsto no art. 208, IV. E segundo, por representar um direito dos trabalhadores urbanos e rurais de ter assistência gratuita aos filhos e dependentes, desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas (art. 7º, XXV). Ou seja, a CF/88 legitimou a existência dessa etapa da Educação Básica, de modo a assegurar que o atendimento às crianças de 0 a 5 anos ocorresse em ambientes especialmente educativos, onde uma proposta educativo-pedagógica prevalecesse sobre aspectos de cunho meramente assistenciais.

Percebe-se que os artigos que compõem o *corpus* foram incorporando as mudanças políticas motivadas pelas legislações e documentos norteadores. A exemplo disso, pode-se apontar a Emenda Constitucional nº 53 de 2006, que, dentre as suas regulamentações, designou que a Educação Infantil fosse ofertada em creche e pré-escola às crianças de até 5 (cinco) anos de idade e não mais até 6 (seis) anos, como descrito na CF/88.

Essa mudança na enturmação da Educação Infantil e, por consequência, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, impactou os números de atendimento de ambas as etapas de ensino. De tal modo, as crianças que tinham 6 anos e estavam sendo atendidas na primeira etapa da Educação Básica, passaram a fazer parte das estatísticas do Ensino Fundamental, ao serem inseridas no 1º ano. Essa reordenação de faixas etárias representou, inclusive, uma reorganização pedagógica para as ambas as etapas da Educação Básica.

Como pode ser verificado, 16,8% dos autores destacaram que a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, como um desdobramento da CF/88, sistematiza a educação de 0 a 5 anos. Segundo os artigos pesquisados, pela primeira vez na história do país, a Educação Infantil foi situada como primeira etapa da Educação Básica, de modo que a sua oferta se desse em creches, para crianças de até 3 anos de idade, e pré-escolas, para crianças de 4 a 6 anos.

Dentre as mudanças apontadas pelos autores como ganhos advindos da publicação da nova LDB estão, principalmente, a garantia de qualificação dos profissionais da creche e da pré-escola e a inserção desta etapa de ensino nas políticas de financiamento do governo.

Somam-se a esse panorama as novas exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Saviani, 2000), que uniformiza a nomenclatura dos educadores (anteriormente bastante variada e inespecífica), agora denominados “professores”, e estabelece que, ao final da “década da educação”, todos os profissionais de Educação Básica (incluindo os da educação infantil) terão de ser habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço (art. 61, 87). (TEXTO 6, 2005, p. 725).

Mais recentemente, com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (DO de 23/12/96) e o novo Plano Nacional da Educação, em elaboração, observam-se avanços na legislação sobre educação infantil, na qual é contemplado o atendimento de crianças de 0 a 3 anos (em creches) e de 4 a 6 anos (em pré-escolas). (TEXTO 8, 2000, p. 117).

Historicamente destinada aos filhos da mulher trabalhadora, a idéia de Creche como um espaço educativo de direito da criança – bandeira de vários movimentos sociais e reflexo de produções acadêmicas, nas décadas de 60 e 70 – toma corpo a partir da década de 80 com a promulgação da Constituição Federal e, principalmente, com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), sancionada em 1996. (TEXTO 46, 2009, p. 201).

A LDB 9.394/96, subsequente à promulgação da CF/88, foi a responsável por reorganizar os sistemas educacionais, delimitando as esferas de ação e distribuindo as responsabilidades entre os níveis de governo (federal, estadual e municipal), as instituições de ensino e os agentes sociais envolvidos.

Porém, ainda que a LDB tenha dado especial destaque à Educação Infantil, desafios ainda emergem tanto no plano político quanto no plano pedagógico. Político porque

ainda não foi possível universalizar o atendimento às crianças em idade pré-escolar e ampliar as vagas de creche, conforme constatado por Antônio (2013). Esta autora (2013, p. 76) confirmou que “a taxa de frequência à creche é muito pequena frente à demanda que cresce paulatinamente”. E pedagógico porque problemas como formação adequada para o trabalho na Educação Infantil, infraestrutura, organização dos tempos e espaços e a implementação da dimensão educativa, de modo a integrar o cuidar e o educar, provocam a necessidade de que maior estruturação e discussão, em face das normas legais introduzidas (CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006).

Além da norma constitucional e da LDB outras legislações ordinárias também ampararam o direito da criança em frequentar a creche. Uma delas é a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), representada em 6% do *corpus*. Segundo os artigos inseridos nesse percentual, a CLT é resultado de pressão por parte das mães trabalhadoras sobre o Estado e as empresas privadas. Elas pressionaram para que, em virtude de sua inserção no mercado de trabalho, das transformações na sociedade e das modificações na organização e estrutura familiar, tivessem um local para deixar seus filhos, enquanto aumentavam a renda da família por meio do trabalho remunerado. Conclui-se, a partir desses artigos, que esta lei não representa uma conquista do direito à creche no local de trabalho, mas um direito da mulher trabalhadora de amamentar seu filho durante a jornada de trabalho. São exemplos dos efeitos dessa legislação os extratos abaixo:

Também nesse período de luta pela creche era evocado o Decreto-Lei nº 5.452, existente desde 1/5/1943, que aprovou a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). No referido Decreto-Lei estão inclusos artigos que tratam sobre salas de amamentação no local de trabalho. (TEXTO 16, 2004, p. 201).

Em 1943 foi criada a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), que determinou que as empresas com mais de 30 mulheres trabalhadoras tivessem um lugar para a guarda das suas crianças durante o período de amamentação. (TEXTO 24, 2007, p. 233).

De acordo com esses argumentos, a CLT avança ao garantir às mães trabalhadoras o espaço para guarda e proteção dos seus filhos no horário do trabalho, ainda que esse direito tenha se dado em resposta aos anseios das famílias e não a uma necessidade das crianças. Todavia, reduz o atendimento das crianças a espaços não necessariamente educativos, indo de encontro às normas legais que surgiram posteriormente à promulgação dessa lei trabalhista e que garantiram a creche como espaço educativo adequado ao atendimento à criança de 0 a 3 anos. É importante salientar que a CLT ainda se faz vigente com todas as suas prerrogativas, ainda que em desacordo com a CF/88.

Constata-se também que parte dos artigos que considerou a CLT como legislação que impulsionou a origem e até mesmo a expansão da Educação Infantil, o fez em razão da necessidade de justificar a criação das creches nos campi universitários. Nesses artigos, é possível observar que a prerrogativa pontuada por essa lei trabalhista, que obriga a garantia de um local adequado para atender os filhos das empregadas no período da amamentação, pressionou as universidades federais a instalarem creches em seus ambientes, para atendimento de suas servidoras e, conseqüentemente, de suas crianças.

Observa-se que para além das legislações supracitadas o Fundo de Manutenção da Educação Básica (FUNDEB), antigo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), e o Plano Nacional de Educação (PNE) foram marcos legais nacionais também mencionados na categoria “outras leis”, correspondendo a 12%. Os artigos indicados nesse índice discutem que o Fundo de Manutenção representou progresso ao incluir, pela primeira vez, a creche e a pré-escola no recebimento de recursos financeiros. Destacaram também que essa legislação impulsionou a Educação Infantil fazendo com que essa etapa crescesse em números e em reconhecimento de sua importância. Aliado a isso, compreendem que o PNE tem o importante papel de estabelecer princípios e metas relativas à melhoria da qualidade do ensino e a expansão da oferta de vagas, a fim de minimizar os déficits, ainda existentes, no atendimento em creche e pré-escola.

Com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério – Fundeb –, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef –, que havia sido criado em 1996, logo após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB –, a creche e a pré-escola passaram pela primeira vez a ter seu financiamento previsto em lei, ao lado das demais etapas da educação básica. (TEXTO 1, 2011, p. 23).

Com a aprovação, pelo Congresso Nacional, da Emenda Constitucional n. 53/2006 que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), foram subvinculadas, pela primeira vez no país, as fontes de financiamento de creches e pré-escolas nos sistemas de ensino, estendidas à manutenção das creches/pré-escolas conveniadas com o poder público municipal. (TEXTO 13, 2010, p. 823).

Apesar das dificuldades que acompanharam e ainda acompanham a implementação das creches no campo educacional, o FUNDEB vem progressivamente exercendo um impacto sobre a Educação Infantil, seja por meio da ampliação da oferta de vagas às crianças de 0 a 5 anos, ou pela valorização dos profissionais que atuam com essa faixa etária. Porém, as políticas de financiamento por si só não garantem a melhoria e a eficiência do ensino senão forem estabelecidas ações que observem a composição do

atendimento e a existência de profundas desigualdades no financiamento da Educação Infantil no Brasil pelos distintos municípios (BASSI, 2011).

Ademais, verifica-se que 37,3% dos artigos não fizeram qualquer menção a uma legislação que permeia a educação e a creche, como já descrito.

Quanto à identificação da faixa etária que é atendida na creche, que se destina à criança de 0 a 3 anos, verifica-se que 18% dos artigos descreveram seu atendimento condizente com o proposto pela LDB 9.394/96. Porém, 10,8% se referiram à creche como o espaço de atendimento à criança de 0 a 6 anos, incorporando a faixa etária atendida pela pré-escola, ou seja, crianças de 4 e 5 anos, a exemplo dos extratos abaixo:

[...] as redes públicas de creches se originaram em motivações exteriores às necessidades das crianças de 0 a 6 anos, estando as reais motivações ligadas às políticas de incentivo ao trabalho materno. (TEXTO 24, 2007, p. 240).

A creche atende filhos de funcionários, alunos e docentes, de 3 meses a 6 anos e 11 meses, sendo considerada uma creche modelo, devido ao padrão de alta qualidade do atendimento [...]. (TEXTO 38, 2003, p. 369).

A creche se destina ao serviço de atendimento formal e sistematizado de guarda e assistência a crianças na faixa etária de 0 a 6 anos. Historicamente, foi instituída a partir de uma concepção primordialmente assistencialista. (TEXTO 44, 2009, p. 238).

A justificativa para esse equívoco pode estar assentada sobre algumas hipóteses. A primeira delas é pela própria tradição da palavra. Muitas famílias assimilam a creche como o espaço destinado ao cuidado e educação às crianças menores de 6 anos. Em um dos artigos que compõem o *corpus* de pesquisa foi possível verificar a seguinte justificativa para o argumento de que o termo mais usual para a educação dos bebês e crianças pequenas é a creche:

Atualmente, a Educação Infantil engloba creches, que atendem crianças de zero a três anos, e pré-escolas, que atendem crianças de quatro a seis anos. Utilizaremos o termo creche neste artigo, embora as instituições estudadas contem com crianças de zero a cinco anos, considerando que este é o descritor mais conhecido na área. (TEXTO 66, 2006, p. 488).

Outra hipótese é a de que a divisão em creches e pré-escolas, por idade, só se deu com a publicação da LDB em dezembro de 1996. E, como alguns artigos realizaram seu procedimento de coleta de dados anterior a esse ano, é provável que os pesquisadores tenham se deparado com instituições educacionais que atendiam a crianças de 0 a 6 anos e se intitulavam como creche. Não mencionaram a identificação da faixa etária de matrícula na creche 71% dos artigos que compõem o *corpus* de pesquisa.

No que concerne à origem da creche no Brasil, 24,1% dos artigos afirmam que os equipamentos de cuidado e educação coletiva surgem como consequência de transformações socioeconômicas e culturais. Isto significa que as creches decorreram da influência dos processos sociais, dos movimentos de luta de mães, mulheres trabalhadoras e feministas, que reivindicavam atendimento à criança na faixa etária de 0 a 3 anos, enquanto realizavam sua jornada de trabalho, conforme evidenciado por Rosemberg (1984).

Os artigos apontaram que essas pressões populares ocorreram com maior força a partir da década de 1970. E que a abordagem da educação compensatória, pautada na teoria da privação cultural²², de alguma forma, sustentou e beneficiou a expansão do atendimento às crianças menores de 3 anos fosse expandido. Ainda assim, essa expansão foi precedida por locais inadequados para atendimento às crianças, baixa formação dos profissionais, ausência de materiais adequados, dentre outros, a exemplos das creches filantrópicas e domiciliares.

A ampliação do acesso de crianças menores de 7 anos a creches e pré-escolas tem ocorrido desde a década de 1970, sob influência de processos sociais – como a urbanização, o crescimento econômico, as lutas sociais, a mudança do papel da mulher na sociedade – e também como resultado de políticas públicas de educação, bem-estar social, saúde e trabalho. (TEXTO 1, 2011, p. 22).

Como se sabe, as primeiras creches nasceram para atender aos interesses da elite que pretendeu educar as crianças das camadas populares, já que suas mães trabalhavam e não eram suas educadoras. Essas instituições surgem como substitutas das relações domésticas maternas: são religiosas, filantrópicas e, em tempos de predominância higienista, surgem patologizando a pobreza e criando o cidadão de segunda classe, inserido no sistema. Portanto, nesse âmbito, criança era sinônimo de criança pobre. (TEXTO 15, 2005, p. 1021).

As creches surgiram ligadas ao papel da mulher na sociedade, inicialmente pautadas pelas reivindicações em prol da criação de locais de abrigo aos filhos das trabalhadoras, e somente no final do século XX passaram a ser consideradas como um direito da criança a esse espaço de educação e cuidado, diferente de sua casa, e possível à coletividade. (TEXTO 24, 2007, p. 234).

A origem da creche no Brasil está atrelada ao desenvolvimento do capitalismo, da industrialização e da inserção da mulher no mercado de trabalho e se conecta diretamente aos avanços das legislações, uma vez que foi por meio das reivindicações sociais que a Assembleia Nacional Constituinte, por exemplo, inseriu as crianças dessa faixa etária no rol de direitos proclamados na Constituição de 1988.

²² As teorias da privação cultural foram evocadas nas décadas de 1960-1970 para explicar a ideia de marginalidade das camadas sociais mais pobres (OLIVEIRA, 1988). Consideravam o atendimento à criança pequena em creches uma possibilidade de superação das condições sociais precárias as quais estava sujeita, por meio de uma educação compensatória, sem a alteração das estruturas sociais existentes na raiz daqueles problemas.

Quanto à finalidade da creche, os artigos apresentaram que tanto o “Espaço de guarda e proteção” quanto o “Espaço de cuidar e educar”, eram representadas por um percentual de 13,2%.

Por espaço de guarda e proteção, os artigos destacavam a necessidade de pais e mães terem um local seguro para que seus filhos permanecessem enquanto exerciam suas atividades laborais. A alimentação, os cuidados com a saúde e higiene e a formação de hábitos de bom comportamento pautavam as atividades curriculares de muitas das instituições que foram objetos de pesquisa.

Os artigos inseridos nesse percentual evidenciavam que, dentro dessa perspectiva de guarda e proteção, a concepção de profissional que lida com a criança também se alia a essa finalidade. É considerado apto para o exercício profissional aquele que não necessariamente tem formação específica, mas que exerça atividades de cuidado similares às desenvolvidas no trabalho doméstico. Essa concepção de guarda e proteção pode ser visualizada nos estratos que se seguem:

No que diz respeito à ação e função da creche, constatamos, como Geis (1993) e Loch (1986), a ênfase nas atividades de alimentação e a inculcação de valores, como “obediência”, “respeito pelas tias”, “gratidão”, manifesta por forte componente religioso subsidiador das práticas, permeados pela exigência constante de silêncio e imobilidade total das crianças. (TEXTO 6, 2005, p. 733).

A concepção de creches que prevaleceu durante o período foi a de que é um benefício para a mãe que precisa trabalhar fora e um local onde as crianças pobres podem ficar durante a sua ausência. A creche é entendida como um local para crianças pobres serem atendidas nas suas necessidades de guarda, alimentação e higiene. (TEXTO 28, 1999, p. 49).

[...] suas compreensões acerca de creche e de educação infantil se originam mais em visões assistencialistas, higienistas e compensatórias, ignorando as funções de cuidar/educar. (TEXTO 46, 2009, p. 205).

Já a função de “cuidar e educar” é identificada nos artigos como um objetivo próprio da Educação Infantil, ou seja, uma prática indissociável dessa etapa. Nesses artigos, o binômio precisa ser considerado no atendimento em creches e pré-escolas, de modo que as crianças sejam atendidas nas suas necessidades básicas, como alimentação e higiene, pelas características próprias de sua idade. Além do mais, essa prática social é um direito das crianças e de suas famílias, não com uma conotação assistencialista, mas sim adquirindo um caráter educativo, se for visto como um momento privilegiado de interação de criança-criança e criança-adulto. E o educar, perde o caráter tradicionalmente escolar, com ênfase no treinamento para os anos iniciais e com a preocupação exacerbada com o intelecto. A dimensão educativa é concebida, todavia, como parte de um planejamento amplo que incluía

tempos, espaços e materiais, frutos de um planejamento coletivo e flexível, podendo ser justificada pelos seguintes extratos:

Nos últimos anos a literatura nacional sobre educação infantil vem apontando a necessidade de integrar o cuidar e o educar. Essa necessidade deriva de perceber a importância de superarmos os preconceitos em relação ao ato de cuidar, preconceitos que surgiram no início do movimento que culminou no reconhecimento da creche como espaço educativo, confundindo cuidado com assistência ou com concepções higienistas. (TEXTO 7, 2000, p. 117-118).

Educar e cuidar são objetivos da educação infantil, assim colocados para dar ênfase na centralidade da criança e na sua especificidade em relação ao ensino escolar. (TEXTO 15, 2005, p. 1021).

Verifica-se que o binômio “espaço de guarda e proteção” *versus* “espaço de cuidar e educar” tem sido recorrentemente encontrado na literatura. Para Veríssimo (2001), por exemplo, eles fazem parte do nosso contexto, já que a finalidade da creche vem se modificando ao longo do tempo, passando de instituição de guarda de crianças de classe menos favorecida para espaço educativo, tendo acentuada sua dimensão pedagógica de educar e cuidar de crianças pequenas.

Contudo, para Kuhlmann Jr. (2003) a percepção da responsabilidade pela segurança reitera a concepção do cuidado como função da educadora, tal como explica:

A polarização entre assistencial e educacional opõe a função de guarda e proteção à função educativa, como se ambas fossem incompatíveis, uma excluindo a outra. Entretanto, a observação das instituições escolares evidencia que elas têm como elemento intrínseco ao seu funcionamento o desempenho de guardar as crianças que as frequentam. (KUHLMANN JR., 2003, p. 60).

Para esse autor, preocupar-se com o cuidado e com a guarda da criança é algo inerente à criança e às instituições de Educação Infantil, visto as suas necessidades biológicas e/ou sociais. Dessa forma, incorporar práticas sociais à dimensão educativa e pedagógica da creche não se configura desvio de função ou negação de educação de qualidade à criança. Trata-se sim de uma reafirmação do caráter educativo que essas práticas assumem quando desenvolvidas na Educação Infantil.

Ainda sobre a finalidade, 9,6% dos artigos atribuíram à creche a função de promotora do desenvolvimento integral das crianças. Significa dizer que esse espaço de educação coletiva tem, por uma de suas principais responsabilidades, favorecer o desenvolvimento de aspectos cognitivos, emocionais e sociais das crianças, complementar à família, de modo a incluir a aprendizagem e o domínio de novas aprendizagens.

Porém, alguns artigos inseridos nesse percentual identificaram que a promoção de uma educação voltada para o desenvolvimento integral da criança precede a necessidade de

uma creche de qualidade. Qualidade pressupõe formação inicial e continuada do profissional, tempos, espaços e materiais adequados às crianças. Contudo, dentre esses aspectos, o mais destacado é a organização do ambiente, como pode ser visualizado nos extratos abaixo:

Em instituições de Educação Infantil (EI), são importantes o ambiente físico, o grupo de atividades, a rotina, os recursos materiais e de pessoal, as interações desenvolvidas e o programa adotado pela instituição para essa faixa etária (Lordelo, 2002). A preocupação com a organização desse ambiente relaciona-se com o desenvolvimento infantil, considerado como um processo aberto, dinâmico, contínuo e multifacetado, e também com a socialização das crianças. (TEXTO 5, 2006, p. 574).

[...] a creche tem impacto no desenvolvimento da criança e a qualidade do atendimento é um diferencial importante na direção dessa influência. (TEXTO 50, 2010, p. 366).

[...] o arranjo espacial é uma das variáveis físicas, dentre outras do contexto ambiental, que contribui para o alcance de vários objetivos relevantes para o desenvolvimento infantil. (TEXTO 62, 2000, p. 466).

Constata-se que é indiscutível que a organização dos espaços, para além de imprimir as concepções de criança, infância e organização do trabalho pedagógico na creche, necessita ser considerada como mais um elemento educador. E não somente um local no qual as crianças permanecem durante um período do dia, sob a supervisão de um adulto que dirige e controla a situação e não oportuniza as crianças serem partícipes de seu processo educativo.

Dessa forma, os arranjos espaciais nas instituições de Educação Infantil devem priorizar o estabelecimento da interação criança/adulto e criança/criança. Essa interação se dá de diferentes formas: pelas relações professor/criança; pelos conceitos pedagógicos eleitos; pela seleção dos materiais e disposição do mobiliário e pelas atividades desenvolvidas. Complementando, verifica-se que em 12% dos artigos a finalidade da creche é ser um espaço de interação, como descritos nos extratos abaixo:

[...] o novo papel da creche: não mais estrutura com tarefas exclusivamente assistenciais, mas estrutura principalmente socializante e educativa. (TEXTO 29, 1999, p. 91)

[...] os bebês brincando livremente na creche passam a constituir um campo interacional. (TEXTO 39, 2003, p. 297).

A creche cria campos de interação criança-criança que são mais disponíveis (maior número de crianças e menor de adultos). (TEXTO 61, 2002, p. 259).

Identifica-se que essa ideia de que o ambiente da Educação Infantil é um espaço de interação tem se mostrado como uma tendência já incorporada aos conhecimentos e concepções da Psicologia. Pedrosa e Carvalho (1995), por exemplo, discutem que a atividade lúdica e a interação de pares são componentes fundamentais do desenvolvimento humano.

Para as pesquisadoras, o papel da interação e das relações sociais no desenvolvimento tem sido pauta de discussões, principalmente na literatura psicológica nas últimas décadas, a citar os estudos de Vygotsky. No entanto, a ênfase, geralmente, recai sobre a relação adulto/criança, visto como o parceiro mais competente e mais apto a interpretar e complementar as ações da criança e, conseqüentemente, promover o seu desenvolvimento.

Contudo, foi possível captar, nos artigos que trataram da creche como um espaço de interações, que é fundamental privilegiar as interações entre as próprias crianças. Esses artigos sugerem, inclusive, que os pares congêneres têm potencialidades suficientes para se ajustarem e regularem as ações uns dos outros, de modo a construir, conjuntamente, atividades, situações e conhecimentos compartilháveis e compartilhados, de modo a subsidiar o desenvolvimento infantil.

Chama a nossa atenção a incidência de 6% dos artigos que atribuem à creche a função de impactar no desempenho das crianças em níveis posteriores de escolarização, como pode ser visto nos exemplos abaixo:

Há muitos estudos que tentam provar a eficiência e eficácia a frequência na educação infantil. (TEXTO 11, 1997, p. 117).

Assim, foi possível verificar que, para estas formadoras, a creche é também um espaço de estimulação e preparo destas crianças para o ensino fundamental. Neste aspecto, pareceu-nos que em alguns depoimentos, há equívocos quanto à diferenciação entre creche e pré-escola, sendo ambas tomadas como sinônimo. (TEXTO 46, 2009, p. 205).

Essa ideia de que a Educação Infantil é uma etapa preparatória e determinante para bons resultados no Ensino Fundamental não é recente. Segundo Campos *et al.* (2011), este assunto vem sendo amplamente pesquisado e avaliado em turmas de pré-escola e em uma menor proporção na creche.

A literatura especializada registra um grande acervo de pesquisas que procuraram avaliar o impacto da EI na continuidade da escolaridade. A maior parte procurou medir os resultados da frequência a programas de educação pré-escolar, e um número menor desses estudos incluiu também as creches em suas avaliações. (CAMPOS *et al.*, 2011, p. 18)

Com efeito, apenas 32,5% dos artigos se propuseram a apresentar uma concepção de creche semelhante à descrita no parágrafo introdutório a essa grade de análise. Ressalta-se que nem todos os autores se detiveram na descrição supracitada baseada nas legislações vigentes, mas buscaram atribuir um significado muito próximo aos preceitos legais.

A creche, sendo uma instituição educativa que atende os direitos à educação das crianças de zero a três anos [...]. (TEXTO 7, 2000, p. 123)

[...] a principal mudança trazida pelo novo quadro legal foi, sem dúvida, a incorporação das creches ao setor educacional, pois a educação infantil passou a ser definida como a primeira etapa da educação básica, abrangendo a creche para a faixa etária entre 0 e 3 anos. (TEXTO 1, 2011, p. 22)

A creche deve ser entendida como instituição complementar à família, congregando vários interesses: trabalhista, assistencial, do adulto, da criança e outros. (TEXTO 31, 1999, p. 129)

Também se observou a presença ou ausência de avaliações positivas e/ou negativas sobre a creche nos artigos que compõem o *corpus* de pesquisa. Notou-se, então, que 14,4% deles apresentaram algum tipo de avaliação relacionando a creche a aspectos negativos.

Dentre os aspectos negativos, divisou-se nos artigos, com maior frequência, a ausência de componentes educativos e pedagógico na creche. Estes se traduzem na inexistência de uma intencionalidade pedagógica assumida, planejada, sistematizada pelos profissionais que desta tarefa participam, preocupando-se mais com as atividades de cuidado, como descrito nos extratos a seguir:

Entretanto, no Brasil, assim como em diversos países, a imagem da creche ainda se encontra negativamente marcada por sua atuação em atividades de caráter assistencialista e filantrópico, de combate à pobreza e à mortalidade infantil, freqüentemente associadas a situações de grande miséria e desestruturação familiar. (TEXTO 8, 2000, p. 118)

[...] a literatura nacional vem destacando o caráter assistencial da creche, com a consequente ausência de uma política pedagógica para o setor, o descaso do estado em prover o que deveria ser um direito do cidadão, como fatores limitantes à busca de soluções para o atendimento de qualidade à criança de zero a seis anos. (TEXTO 9, 1999, p. 175)

[...] grande parte dos estudos sobre creche estão mais preocupados em constatar os efeitos negativos que supostamente essas instituições provocam nas crianças. (TEXTO 11, p. 120)

Aliada a outro aspecto negativo, apontado por alguns artigos em relação às creches, configura-se a ideia de que são instituições mais precárias. Esse tipo de valoração foi identificada em 13,2% dos artigos, o que pode ser percebido nos seguintes trechos:

[...] em quase todos os países, o atendimento em creches destina-se a crianças de baixo nível socioeconômico, empregando educadores com níveis mais baixos de qualificação e geralmente prestando serviços de pior qualidade do que as pré-escolas. (TEXTO 11, 1997, p. 121).

A situação nas creches é mais complicada. O tradicional abandono e descaso, fruto de uma política de exclusão desses profissionais no campo da educação, reflete-se no contingente de leigos que não se pode precisar pela falta de estatísticas. Mesmo nos grandes centros urbanos, a qualificação requerida é, ainda, de ensino fundamental. (TEXTO 20, 1999, p. 63).

Os dados coletados indicaram, em geral, ambientes precários, pouco estimulantes, com escassos recursos humanos e materiais. (TEXTO 44, 2009, p. 239).

Essa ideia também foi observada no levantamento e análise de pesquisas na área da Educação Infantil, publicadas entre 1996 e 2003, realizado por Campos, Fülgraff e Wiggers (2006). As autoras analisaram os dados a partir de quatro temas de pesquisa, quais sejam: formação de profissionais; propostas pedagógicas; condições de funcionamento e práticas educativas; e relações com as famílias. A comparação destes temas na creche e na pré-escola apontou que, na primeira, as deficiências se mostraram mais acentuadas.

A apresentação de aspectos negativos da creche exhibe-se ao lado de aspectos mais favoráveis ao atendimento. Percebe-se, em 7,2% dos artigos, consequências positivas da frequência à creche. Dentre os benefícios que esse ambiente educativo pode oportunizar aos bebês e às crianças pequenas, conforme descrições encontradas nos artigos que compõem o *corpus*, está o processo de interação que ocorre nas relações de pares coetâneos e adultos. Este índice inclusive se conecta à ideia de que a finalidade da creche é ser um espaço de interações de crianças.

Apresentam pontos positivos e negativos, em um mesmo trabalho, 3,6% dos artigos. Na verdade, a discussão ocorrida nesse percentual se baseia na questão da qualidade da oferta, ou seja, a creche pode beneficiar ou prejudicar as crianças pequenas a depender da sua qualidade. Qualidade essa que decorre de questões pedagógicas, da formação e valorização dos profissionais, da relação adulto-criança e da variedade de espaços na instituição.

Por fim, dentre as concepções descritas nos artigos, ainda acerca da creche, estão as que relacionam esse ambiente a um “mal necessário”, sendo identificadas em 7,2% dos artigos.

Em nossa sociedade, prevalece a idéia de que o cuidado ideal e capaz de garantir condições adequadas ao desenvolvimento do bebê é aquele provido pela mãe, no ambiente doméstico. Assume-se, assim, que o modelo de educação de crianças pequenas dentro da família nuclear é “natural”, isto é, requerido por características próprias do ser humano. Contextos de desenvolvimento diversos, como o cuidado coletivo de crianças em creche, representariam um “mal necessário”. (TEXTO 8, 2000, p. 116).

Apesar dos avanços do conhecimento sobre o tema e a legislação pertinente, a instituição creche é vista pela maioria das profissionais entrevistadas – seja do Normal ou da Pedagogia – como o lugar no qual devem ser oferecidas as condições que as famílias não podem proporcionar aos seus filhos. Um “mal menor”. (TEXTO 46, 2009, p. 204).

Contudo, apesar das transformações sofridas pela creche, ela continua sendo encarada por muitas famílias como uma instituição ainda pouco confiável para a

realização dos cuidados da criança pequena (Amorim, 1997). (TEXTO 57, 2004, p. 498).

Essa ideia de “mal necessário” foi apontado pela primeira vez por Vieira (1986) que, utilizando-se de documentos oficiais, acompanhou a trajetória da creche no Brasil, abrangendo um longo período que vai desde 1940 ao final da década de 1970. A autora procurou defender a creche não como espaço para compensar carências, mas sim como opção de educação e socialização da criança (VIEIRA, 1988). E é essa a mesma ideia que os artigos, inseridos nesse percentual, procuraram demonstrar. As discussões que permeiam a creche ainda são muito diversas: seu papel, sua finalidade, a presença da família e sua proposta pedagógica possuem facetas variadas que se traduzem numa multiplicidade de concepções. Algumas delas, por sua vez, acabam por manter, socialmente, a ideia de creche como um mal necessário, já que a família não pode ou não possui condições de educar suas crianças.

Em relação à mensuração da faixa de renda nos artigos em questão, 15,6% deles fazem referência à população de baixa renda como principal usuária da creche. Assim, 10,8% dos artigos associam a creche a um contexto socioeconômico de pobreza. Conectam-se a essas ideias os extratos abaixo:

Muito se tem questionado as práticas de cuidados infantis em creches, que estão em grande parte embasadas pelas concepções higienistas e compensatórias, responsáveis pelo confinamento social das crianças pobres. (TEXTO 7, 2000, p. 116).

[...] a clientela atendida é predominantemente de nível socioeconômico baixo. (TEXTO 10, 1998, p. 63).

Com efeito, em quase todos os países, o atendimento em creches destina-se a crianças de baixo nível socioeconômico, empregando educadores com níveis mais baixos de qualificação e geralmente prestando serviços de pior qualidade do que pré-escolas. (TEXTO 11, 1997, p. 121).

De acordo com Haddad (1993), durante muito tempo, a creche visou o combate à pobreza e à mortalidade infantil. Nas creches desenvolvia-se um trabalho de cunho assistencial, pois a maior preocupação era com a alimentação, a higiene e a segurança física. Porém, essa situação não se confirma na atualidade. Antônio (2013), ao aplicar o método estatístico para analisar dados extraídos do Censo Escolar (INEP, 2007, 2011), da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (IBGE, 2007, 2011) e do Censo Demográfico (IBGE, 2010), analisou os dados de frequência e renda. Concluiu que na medida em que a renda domiciliar *per capita* aumenta, crescem proporcionalmente as chances de a criança de poder aquisitivo mais elevado frequentar uma creche. Desta forma, as crianças com melhores

condições financeiras, em alguns casos, têm o dobro de chances de serem atendidas quando comparadas com as crianças pobres.

A tabela que se segue contém categorias que exibem aspectos político-pedagógicos da creche. Essas demonstram o que os artigos, inseridos no *corpus*, destacaram acerca da formação do educador, da organização dos tempos e espaços, da sistematização das atividades pedagógicas, da participação das famílias e da inserção do bebê na creche.

Tabela 5 – Aspectos político-pedagógicos

	Nº	%
D7 - Formação do educador		
Cita a necessidade de formação do educador	18	21,6%
Professor com Ensino Superior	4	4,8%
Atua só o professor	0	0
Atua o auxiliar de desenvolvimento infantil	4	4,8%
Atua o professor e o auxiliar	5	6%
Cita o profissional, mas não a sua formação	10	12%
Não menciona	42	50,8%
D8 - Aspectos pedagógicos		
O ambiente físico é um elemento pedagógico	11	13,2%
Faltam aspectos educativos e pedagógicos na creche	4	4,8%
Necessidade de um currículo para essa faixa etária	2	2,4%
Atividades pedagógicas consistem em higienização e alimentação	6	7,2%
Família envolvida nas atividades	7	8,4%
Conflitos família/creche	11	13,2%
Não menciona	42	50,8%
D9 - Inserção do bebê na creche		
Necessita de um período de adaptação	8	9,6%
O sucesso do desenvolvimento do bebê depende da escola, de seus profissionais e da família	5	6%
O trabalho com bebês requer uma especificidade	9	10,8%
Não menciona	61	73,6%

Fonte: *Corpus de pesquisa*

Sobre o profissional que lida com a criança da creche, 12% dos artigos mencionaram a existência de um adulto no espaço educativo formal, porém não esclarecem qual a sua habilitação e/ou formação. Nenhum dos artigos reconheceu o professor, com formação em magistério na modalidade normal ou em Pedagogia no Ensino Superior, como o único adulto responsável pelos cuidados e educação do bebê na creche. Dos artigos, 6% informam que o professor e o auxiliar de desenvolvimento infantil (ADI) trabalham

conjuntamente. Já 4,8% dos artigos registraram que o único profissional responsável pela criança no ambiente escolar é o ADI.

É possível identificar que a ideia de que quanto menor a criança, menos qualificado é o profissional, acompanha a Educação Infantil há bastante tempo. Vieira (1999), por exemplo, analisa de que modo o contexto da legislação, das políticas e da realidade do atendimento influenciaram a formação do profissional de Educação Infantil no Brasil. A autora ratifica que as questões ligadas à formação do profissional requerem uma abordagem histórica das políticas de atendimento e das legislações concernentes, as quais, somadas às demandas sociais, conformaram determinado padrão dominante de organização do atendimento voltado à criança pequena. Para ela, o atendimento às crianças da Educação Infantil e, em especial da creche, ainda está calcado em um precário profissionalismo. A falta de identidade da creche e a indefinição de papéis de quem nela atua com as crianças pequenas são subsídios para que a baixa qualificação profissional seja instaurada.

Entretanto, na legislação vigente é possível perceber tentativas de mudanças ao exigir do profissional de Educação Infantil formação específica, de acordo com as atribuições do cargo, como descrito na LDB, em título específico que trata dos Profissionais da Educação. Em consonância com o exposto, 21,6% dos artigos mencionaram a necessidade de que os educadores que atuam na creche e com os bebês tenham, ao menos, a formação mínima exigida, que é o magistério em nível médio na modalidade normal. Desses, 4,8% fizeram questão de ratificar o proposto pela LDB, que é a exigência de nível superior para o educador que trabalha na creche.

No tocante aos aspectos pedagógicos, identificados a partir da análise do *corpus*, é possível reconhecer que o ambiente físico da creche é um elemento pedagógico de suma importância, sendo apontado em 13,2% dos artigos, conforme demonstram os excertos a seguir:

A preocupação com a organização desse ambiente relaciona-se com o desenvolvimento infantil, considerado como um processo aberto, dinâmico, contínuo e multifacetado, e também com a socialização das crianças. (TEXTO 5, 2006, p. 574).

A organização do ambiente físico apresenta-se como um dos elementos-chave na educação de crianças pequenas. (TEXTO 83, 2009, p. 220).

[...]o ambiente é um elemento constitutivo do processo educacional que expressa as concepções de infância, desenvolvimento e educação nas quais a instituição se pauta, além de definir as expectativas que tem de seus usuários – crianças e adultos. (TEXTO 83, 2009, p. 220).

Contudo, a falta de aspectos educativos e pedagógicos é apontada em 4,8% dos artigos. Nestes, a organização pedagógica carece de um melhor planejamento, no intuito de propiciar o desenvolvimento das crianças. Outros dois indicadores se conectam a essa ideia: o da necessidade de um currículo que contemple os bebês e as suas especificidades, indicado em 2,4% dos artigos, e o predomínio de atividades pedagógicas voltadas à higienização e alimentação dos bebês, representada por outros 7,2% dos artigos. A esse respeito, Campos, Fülgraff e Wiggers (2006) perceberam que ainda se mantém a existência de uma concepção naturalizada de que as creches se dedicam as atividades de cuidado, pois “os resultados das pesquisas arroladas mostram que as educadoras de creche têm dificuldade de superar as rotinas empobrecidas de cuidados com alimentação e higiene, incorporando práticas que levem ao desenvolvimento integral das crianças” (CAMPOS; FÜLGRAFF; WIGGERS, 2006, p. 118).

Por fim, em decorrência da pouca idade das crianças, foi possível identificar que em 8,4% dos artigos a presença das famílias nas atividades desenvolvidas na creche é essencial. E ainda que ocorram conflitos entre elas e a escola, por razões particulares da educação dos bebês, como indicado em outros 13,2% dos artigos, é desejável que as famílias se integrem nas atividades desenvolvidas pela creche, principalmente no período de inserção/adaptação da criança.

Não obstante, é inegável que a procura pela creche, por parte das famílias, vem se ampliando. Seja pela necessidade de se prover um ambiente seguro enquanto os pais trabalham, seja pelo interesse da possibilidade de oferecer diferentes experiências, é que este espaço de educação coletiva se reveste de importância. Muitos dos artigos analisados pesquisaram o bebê no espaço da creche e, por essa razão, a discussão sobre sua inserção nesse ambiente educativo é necessária.

É possível reconhecer, nos artigos que analisam essa categoria, que a inserção do bebê na creche, especialmente durante o primeiro ano de vida, é um tema que gerou muito debate no meio científico e leigo, pelo fato de estar associado à separação mãe-bebê ou família-bebê, e os possíveis traumas decorrentes dessa separação. A esse respeito, os artigos inseridos no *corpus*, que analisaram o período de ingresso da criança à creche, identificaram-no como um momento crítico para todos os envolvidos. Isso porque a passagem de um ambiente doméstico e íntimo para um coletivo, com ampliação de hábitos e relações sociais, implica a primeira transição à qual a criança é submetida. Os pais, nesse contexto, experimentam sentimentos que os confundem e amedrontam. Segundo os artigos identificados nessa categoria, a ideia de que as famílias têm que participar das atividades

desenvolvidas na creche, as concepções sociais e culturais acerca da maternidade e a educação dos filhos ainda geram controvérsias na sociedade ocidental.

Observa-se, após a análise dos artigos que compõem o *corpus*, que 9,6% dos pesquisadores defendem a necessidade em promover a adaptação de bebês e crianças pequenas. Isso pode ser visto nos exemplos abaixo:

Deste modo, é importante que no período de adaptação a mãe/pai ou outro familiar fiquem junto à criança para auxiliar na exploração deste ambiente estranho e no estabelecimento de novos relacionamentos com as educadoras e outras crianças. (TEXTO 41, 2001, p. 86).

Considerando que a entrada na creche envolve uma série de mudanças para o bebê e sua família, é desejável que, no período de adaptação, a mãe/pai ou familiar fique junto à criança para auxiliar na exploração deste ambiente estranho e no estabelecimento de novos relacionamentos com as educadoras e outras crianças. (TEXTO 80, 2001, p. 71).

Conectam-se a essa ideia, de que para a boa adaptação dos bebês a presença da família é indispensável, 6% dos artigos analisados. Para os artigos que estão consignados nesse percentual, o desenvolvimento do bebê depende da integração entre creche, profissionais e família, que deve ocorrer também no planejamento e na execução do projeto político pedagógico. Contudo, esses artigos destacam que a participação das famílias precisa ser negociada em termos de horários e espaços, para que o bom atendimento às crianças seja o principal objetivo da creche.

Outro aspecto considerado nos artigos diz respeito ao preparo dos profissionais que lidam com as crianças, na intenção de que eles compreendam, para além do funcionamento da creche e seus objetivos, as características gerais das famílias atendidas, bem como as suas expectativas. Ao encontro disso, Oliveira *et al.* (2011, p. 140) consideram que

o bom relacionamento entre professores, demais educadores e as famílias, processo a ser constantemente conquistado, contribui muito para o trabalho com as crianças, pois dificuldades surgidas podem se resolver mais rapidamente e a segurança é maior nas decisões que são tomadas em relação a elas. Cuidados com esta relação podem prevenir alguns problemas que costumam surgir.

Notou-se também que em 10,8% dos artigos há evidências de que o trabalho com bebês requer uma especificidade, a exemplo dos trechos a seguir:

[...] reivindicar uma formação específica para os profissionais de creche não pode significar, portanto, preparar educadores para copiarem o modelo do ensino fundamental, mas para captarem as especificidades do trabalho com crianças menores. (TEXTO 6, 2005, p. 737).

A criança [...] é um ser extremamente dependente do adulto em muitos aspectos, o que faz com que esta faixa etária acabe por requerer tanto da família como da creche atividades ligadas ao cuidado e à educação, que são semelhantes, embora em cada uma das instituições, por suas características privada ou pública, tenham a sua especificidade. (TEXTO 31, 1999, p. 126-127).

O trabalho com crianças pequenas requer cuidados especiais e o planejamento do atendimento é diferente do realizado com as crianças maiores. (TEXTO 41, 2001, p. 82).

Sobre a especificidade do trabalho com bebês, os artigos identificaram que é crucial um educador preparado e bem formado. Significa dizer que os profissionais que lidam com essa faixa etária devem se debruçar sobre estudos teóricos, acerca das concepções de criança e infância, sobre desenvolvimento infantil e fundamentos da interação das crianças. Ao abordar o mesmo assunto, Barbosa (2010) assevera que as propostas pedagógicas dirigidas a essa faixa etária devem ter o objetivo de garantir o acesso aos processos de apropriação, renovação e articulação de diferentes linguagens. O currículo, nesse contexto, oportuniza a experiência de imersão dos bebês em um novo contexto, de modo a constituir uma história, uma narrativa de vida, por meio da interação com diferentes linguagens, em situações contextualizadas. Ou seja, de forma a auxiliar os bebês e as crianças pequenas na aquisição progressiva do domínio das linguagens gestuais, orais verbais, plásticas, dramáticas, musicais e outras.

Isso posto, pensar a criança e o espaço que elas têm ocupado no campo social torna-se imprescindível. Contudo, é importante ponderar que a invisibilidade das crianças de 0 a 3 anos tem sido amplamente debatida no campo dos estudos sobre a infância (SCHMITT, 2008; LAVIOLA, 2010; GOBBATO, 2011; SECANECHIA, 2011; NAZARETH, 2011; SANTOS, 2012a; TORRES, 2013). As discussões sobre essa faixa etária, como aquela que possui menor mobilidade e é mais dependente de um adulto, coloca os bebês em uma condição de vulnerabilidade estrutural e de maior dependência do adulto nas sociedades ocidentais, quando comparados às crianças de outras idades. Além de serem associados à natureza e não ao social, ainda são relacionados principalmente à esfera privada (ROSEMBERG, 1999).

Dessa forma, as categorias que se seguem têm a pretensão de apontar quais são as concepções que permeiam os bebês e as crianças pequenas, apresentadas nos artigos que compõem o *corpus* de pesquisa. A creche é uma opção da família, e esta tem a incumbência de decidir ou não pela inserção dos bebês e das crianças pequenas.

Assim, a intenção dessa grade de análise é extrair o que os artigos identificaram acerca das concepções de bebê e, conseqüentemente, de suas (in)capacidades.

Tabela 6 – Concepções de bebês, crianças pequenas e 1ª infância

	Nº	%
D10 - Concepção de bebê		
Concepção de bebês	25	30,1%
Ativo, participativo e produtor de cultura (sujeito de direitos)	17	20,4%
Ingênuo, puro e indefeso	8	9,6%
Não apresenta concepção de bebê	58	70%
D11 - Sujeitos de pesquisa		
Bebê como sujeito de pesquisa	9	10,8%
Mãe e/ou o pai como sujeito de pesquisa de pesquisa	4	4,8%
Bebê e pai e/ou a mãe como sujeitos de pesquisa	4	4,8%
Bebê e educadora e/ou auxiliar como sujeitos de pesquisa	9	10,8%
Bebê, educadora e/ou auxiliar e pais como sujeitos de pesquisa	6	7,2%
Educadora e/ou auxiliar como sujeitos de pesquisa	12	14,4%
Pais e educadora e/ou auxiliar como sujeitos de pesquisa	2	2,4%
Não menciona	37	44,8%
D12 - Identificação da idade das crianças que compõem a pesquisa		
Até 1 ano	3	3,6%
De 1 a 2 anos	8	9,6%
De 2 a 3 anos	5	6%
De 0 a 6 anos	2	2,4%
Não menciona	65	78,4%
D13 - Identificação dos bebês quanto ao sexo		
Masculino	0	0%
Feminino	0	0%
Ambos	8	9,6%
Não menciona	75	90,4%
D14 - Identificação dos bebês quanto à classe social		
Baixa renda	4	4,8%
Classe média	1	1,2%
Classe alta	0	0%
Todas as classes	2	2,4%
Não menciona	76	91,6%
D15 - Faixa etária da 1ª infância		
Identifica a faixa etária de 0 a 3 anos	0	0%
Identifica a faixa etária de 0 a 5 anos	6	7,2%
Não menciona	77	92,8%
D16 - Concepção sobre 1ª infância		
Múltiplas infâncias	7	8,4%
Categoria social	0	0%
Campo interdisciplinar	11	13,2%
Não menciona	65	78,4%

D17 - Referencial teórico sobre a 1ª infância

Cita os estudos da Pedagogia	20	24%
Cita os estudos da Psicologia	10	12%
Cita os estudos da Sociologia e/ou Antropologia	7	7,2%
Cita estudos de outras áreas do conhecimento	3	3,6%
Não se utilizaram de um referencial teórico	3	3,6%
Não menciona	40	49,6%

Fonte: *Corpus de pesquisa*

Segundo Urra (2011), o domínio da Pediatria/Puericultura, como construtora e divulgadora de normatizações sobre o modo apropriado de se cuidar e educar bebês, prevaleceu no meio social e familiar como uma verdade por muito tempo. Para esse pesquisador, “as obras de divulgação da Puericultura ensinavam às mães como proceder em cada ato exigido pela criação do bebê sadio” (URRA, 2001, p. 52). A Puericultura foi, por muito tempo, responsável por um conjunto de saberes que instituíram prescrições e formas de condutas tipicamente “corretas” em relação às crianças. Postulou regras para o desenvolvimento infantil, determinando o que é mais importante para a saúde física ou mental do bebê.

Observa-se, a partir dos artigos que compõem o *corpus* de pesquisa, que os bebês são identificados como sujeitos ativos, participativos e produtores de cultura por 20,4% dos artigos pesquisados. E assim como nos resultados de pesquisa apresentados por Gobbato (2011), os bebês têm iniciativa para novas ações, interagem com seus pares coetâneos e com adultos, comunicam-se por meio do olhar, do gesto, do toque, do choro. Isso significa que têm capacidades para ser e estar no mundo. Essa definição pode ser vista nos seguintes exemplos:

Hoje sabemos que a criança é um ser humano competente, capaz de múltiplas relações, portador de história, produzido e produtor de cultura, e assim é sujeito de direitos. (TEXTO 15, 2005, p. 1027).

[...] criança como produtora e consumidora de cultura tendo no espaço coletivo das creches e pré-escolas o local privilegiado para permanecer criança [...] (TEXTO 19, 1999, p. 61).

A identificação do bebê e da criança pequena, a partir das definições elencadas nos extratos, é bastante recente na literatura acadêmica. Resulta, inclusive, das contribuições de antropólogos e sociólogos da infância ao defenderem um estatuto social para a infância.

Constatação semelhante sobre as capacidades dos bebês pode ser atribuída ao autor do extrato abaixo que, ao conceber a infância, o faz frente às muitas potencialidades que a criança tem de se expressar e de se comunicar.

[...] uma nova concepção de infância também se apresentará, apontando para a necessidade de não reduzir a capacidade de expressão das crianças somente à fala, mas de se estar atento aos gestos, movimentos, emoções, sorrisos, choros, silêncios, olhares, linguagens sonoras e outras linguagens - assim como mostram as experiências italianas no campo da educação infantil - concebendo a criança "como ser competente, em sua inteireza, capaz de sofisticadas formas de comunicação, mesmo quando bebê, estabelecendo trocas sociais com coetâneos e adultos, através de uma rede complexa de vínculos afetivos". (TEXTO 32, 1999, p. 111).

O artigo em questão chama a atenção, por meio de observação em uma creche pública, que muitas brincadeiras eram recriadas, reelaboradas, ressignificadas pelas crianças. As crianças apropriavam-se dos espaços da creche, dos objetos e dos brinquedos de formas diversificadas, nem sempre dentro do que era esperado pelos adultos. Isso mostrava que elas não estavam submetidas somente a este referencial, mas inovavam a partir dele. Desse modo, por intermédio da mediação com o outro, que ensina, aprende e faz junto, as crianças constroem seu mundo de cultura, um sistema de comunicação e uma rede de significados e, portanto, expressões culturais específicas. Ou seja, as crianças produzem cultura e ressignificam os seus tempos e espaços.

Porém, pesquisas atuais (TORRES, 2013; LAVIOLA, 2010; GALVÃO, 2008) têm demonstrado que os discursos e as práticas sociais ainda estão bem arraigados a uma concepção que diverge da concepção de criança como sujeito de direitos.

Torres (2013), por exemplo, em seu estudo sobre discursos de mulheres-avós acerca da educação e cuidado de bebês, demonstrou que os resultados das entrevistas sinalizavam uma concepção de bebês com características de “inocência, divindade, dependência e fragilidade” (TORRES, 2013, p. 146), circunscrevendo-os ao espaço doméstico. Ou seja, o local adequado para os cuidados e educação do bebê é o ambiente familiar, preferencialmente junto à mãe, deixando implícito que esse julgamento de lugar ideal advém das próprias características de dependência atribuídas ao bebês.

Laviola (2010) descreveu e interpretou discursos de mães pertencentes às camadas médias urbanas, sobre o bebê e suas concepções e sobre o que consideram adequado em termos de modalidades de educação e cuidado, não só para seus filhos, mas também para outros bebês. Segundo a autora, mesmo entre mães com maior escolaridade e renda e inseridas profissionalmente, prevalecem concepções sobre o bebê “associadas a imagens de fragilidade, dependência e inocência, que os inserem, principalmente, quanto menor a idade da criança, ao contexto doméstico” (LAVIOLA, 2010, p. 197-198).

Galvão (2008), por sua vez, analisou discursos de homens-pais sobre a criança pequena, seu cuidado e educação em espaço público. Segundo a autora, ainda que tenha havido avanços de pesquisas sobre as interações de crianças pequenas em espaços coletivos, o

cuidado e a educação de bebês parecem continuar mais associados à esfera privada, evidenciando que a “fragilidade e dependência do bebê, associadas a uma concepção de descontrole de adultos, geram desconfiança e temor, aparentemente alimentados pela mídia” (GALVÃO, 2008, p. 108). Isso imputa nos pais a ideia de que o contexto doméstico é ainda o mais adequado ao bebê.

Esses resultados de pesquisas, que consideram entrevistas com pais, avôs e outros adultos, mostram que o bebê tem algumas especificidades que lhe são próprias e que acabam por conduzir familiares a uma concepção menos qualificada quando se fala de bebês e crianças pequenas. A ausência da linguagem oral, a falta de mobilidade, a condição dos bebês serem dependentes de outros, em especial da mãe, e até mesmo a sua ligação aos aspectos biológicos que, conseqüentemente, os definem como pré-culturais e como não racionais, influenciam na atribuição de uma concepção de bebês.

Os resultados de pesquisa de Torres (2013), Laviola (2010) e Galvão (2008) convergem com os outros percentuais que estão inseridos na categoria “concepção de bebê” desta pesquisa. Ou seja, a de que 9,6% dos artigos pesquisados consideram os bebês a partir de sua ingenuidade, pureza e pela falta de capacidade de se defender, como nos exemplos abaixo:

No entanto, ainda no nosso dia-a-dia, no interior de uma sociedade adultocêntrica (Rosemberg, 1976), prevalece a ênfase na sua dependência e incompletude com relação ao adulto e também na necessidade de sua proteção, pela mãe, na esfera privada. (TEXTO 15, 2005, p. 1027).

Nascemos muito indefesos e impotentes, assim, somos incapazes de sobreviver se não contarmos com adultos para nos fornecer alimentação, nos locomover e prover proteção contra predadores. (TEXTO 54, 2010, p. 73).

Esses extratos colocam em evidência que a concepção de bebês, como seres geralmente descritos como frágeis e dependentes, é social e culturalmente construída, uma vez que a influência desta concepção é apreendida na maneira pela qual os adultos cuidam e educam as suas crianças. Contudo, não se pode negar a imaturidade biológica, mas é preciso entender que “esta imaturidade deve ser compreendida a partir de um fato da cultura” (JAMES; PROUT, 1999, p. 7, tradução nossa).

Do universo que compõe o *corpus* de pesquisa, 10,8% dos artigos consideraram o bebê exclusivamente como sujeito de pesquisa. Artigos que pesquisaram o bebê, juntamente com outros sujeitos, respondem por 22,8%. Esses outros sujeitos foram: pai e/ou a mãe em 4,8%; a educadora e/ou auxiliar de desenvolvimento infantil em 10,8% e a educadora e/ou auxiliar, juntamente com os pais, sendo representado em 7,2% dos artigos.

Essa conjuntura se conecta com o que Gottlieb (2009) descreveu ao apresentar as razões para explicar o lugar minoritário que os bebês vêm ocupando na produção acadêmica, em especial nas pesquisas antropológicas. Para a autora, uma das razões de se pesquisarem os bebês aliados a outros sujeitos, principalmente a adultos, pode ser justificada pelo fato de os bebês, na maioria das sociedades, estarem ligados às suas mães, podendo estender esse vínculo a pais, educadores, avós e outros.

Pesquisar bebês vinculados a outros sujeitos pode permitir ao pesquisador obter elementos mais substanciais acerca das crianças e do seu desenvolvimento, pois estes são informantes que comunicam ideias passíveis de serem decodificadas. E o bebê, a depender de sua idade, manifestar-se-á por gestos, balbucios, movimentos corporais, expressões faciais, choros, dentre outros, que se resumem a uma aparente incapacidade em não-falar e não se comunicar (GOTTLIEB, 2009).

Foram sujeitos de pesquisa isoladamente, o pai e/ou a mãe do bebê em 4,8% das pesquisas e a educadora e/ou auxiliar em 14,4% das pesquisas. Os pais e a educadora e/ou auxiliar, sem a presença do bebê, foram pesquisados em 2,4% dos artigos.

No que concerne à categoria “idade das crianças”, verificou-se que, quando se tratavam de bebê e/ou crianças pequenas, 9,6% dos artigos identificaram que a pesquisa foi realizada com crianças de 1 a 2 anos. Já em 6% dos artigos as crianças identificadas como sujeitos da pesquisa tinham entre 2 e 3 anos de idade. Em percentual menor estão os artigos que confirmaram pesquisar crianças menores de 1 ano, correspondendo a 3,6% dos artigos pesquisados. Os resultados desta categoria evidenciam aquilo que a literatura acadêmica vem argumentando na contemporaneidade, ou seja, quanto menor a criança, menor também é o interesse por pesquisá-la, como documentado por Schmitt (2008) e Gottlieb (2009). A partir desses dados, podem-se extrair algumas conclusões a saber: os pesquisadores têm dificuldade e/ou resistência em pesquisar sujeitos tão pequenos; os pesquisadores podem considerar que o fato deles terem algumas incapacidades biológicas os faz serem menos interessantes, como analisado por Gottlieb (2009); ou ainda, a dificuldade de ter o consentimento dos pais ou responsáveis para a realização da pesquisa, a luz da ética de pesquisa com crianças.

A partir dos índices que definem a categoria “sexo dos bebês”, que identifica os sujeitos da pesquisa a partir do sexo masculino e feminino, é importante destacar que os percentuais apresentados não nos permitem grandes inferências. Apenas indicam que a preferência dos pesquisadores é por pesquisar bebês e crianças pequenas de ambos os sexos, ou seja, meninos e meninas, podendo ser verificado tal afirmativa em 9,6% dos artigos.

É importante ressaltar que, ainda que não haja, claramente, uma distinção dos sexos das crianças nos artigos que compõem o *corpus*, verifica-se que um dos artigos se propôs a apresentar resultados de pesquisa realizados em creche e pré-escolas italianas sobre a relação educadora-menina e educadora-menino. Assim, conduziu a uma reflexão de que as educadoras

[...] são, na maioria absoluta, mulheres que, mais ou menos conscientemente, agem com passividade e discriminação sexual em relação à própria educação sentimental, à rigidez dos papéis, à dificuldade de assumir conscientemente suas próprias emoções e sentimentos, e aqueles relativos às crianças. (TEXTO 25, 2003, p. 34).

É plausível dizer que as questões de gênero, ainda que não objeto de análise dos artigos que compõem o *corpus*, podem ter determinado os papéis e as práticas pedagógicas nas instituições de Educação Infantil.

No que concerne à classe social do bebê, as crianças de baixa renda são as mais pesquisadas frente às demais, aparecendo em 4,8% dos artigos. Bebês de classe média são apontados em 1,2% das pesquisas, e bebês pertencentes a todas as classes sociais aparecem em 2,4% dos artigos. Ressalte-se que nenhum dos artigos apontou ter realizado sua pesquisa de campo com crianças de classe alta. Pode-se concluir, como evidenciado por alguns artigos, que esse bebês, no geral, são mais fáceis de serem acessados, a exemplo das crianças que estão matriculadas na creche. Conforme sintetiza Urra (2011), esse espaço educativo é lócus da criança mais pobre:

A creche aparece carregada de componentes de valor negativo, associando-a como instituição que se particulariza não pela idade que atende, tampouco por sua dimensão educacional, mas, sim, uma instituição pública ou conveniada, que atende crianças provenientes de famílias pobres ou situadas nos extremos inferiores da hierarquia socioeconômica (URRA, 2011, p. 132).

A despeito da faixa etária que identifica a primeira infância é importante indicar que segundo o ECA, considera-se *criança* a pessoa até 12 (doze) anos incompletos. Já para a Convenção dos Direitos da Criança, promulgada em 1990, o uso do termo *infância* serve para designar todo ser humano menor de 18 anos de idade. Galvão (2008, p. 28) considera que a infância “enquanto tempo social tem sido analisada no contexto das relações de idade como uma categoria social subordinada à idade adulta”.

As pesquisadoras Rosemberg e Mariano têm a compreensão que essa delimitação das etapas da vida é uma construção social que, no caso do Ocidente, hierarquiza as idades e posiciona o adulto no cume desta hierarquia. Para elas, “ao lado das hierarquias de classe,

gênero, raça-etnia e nação, as categorias etárias também configuram relações de dominação” (ROSEMBERG; MARIANO, 2010, p. 695).

Pinto e Sarmiento (1997) destacam a inexistência de um consenso sobre o limite etário para a definição do ser criança e da fase da infância. Consideram que recentes investigações e estudos têm enfatizado a condição da criança como sujeito de direitos desde a vida intrauterina, acrescentando ainda que

[...] o estabelecimento desses limites não é uma questão de mera contabilidade jurídica, nem é socialmente indiferente. Pelo contrário é uma questão de disputa política e social, não sendo indiferente ao contexto em que se coloca nem ao espaço ou tempo da sua colocação. Assim “ser criança” varia entre sociedades, culturas e comunidades, pode variar no interior da fratria de uma mesma família e varia de acordo com a estratificação social. Do mesmo modo, varia com a duração histórica e com a definição institucional da infância dominante em cada época (PINTO; SARMENTO, 1997, p. 17).

A partir do exame do *corpus* de pesquisa, observou-se que nenhum artigo mencionou a faixa etária exclusiva de 0 a 3 anos como aquela que corresponde à primeira infância. Dos artigos, 7,2% identificaram a primeira infância como o período que contempla as crianças de 0 até os 5 ou 6 anos de idade. Um dos artigos, inclusive, fez menção à primeira infância como um conjunto de idades anterior ao Ensino Fundamental, como exemplificado abaixo:

[...] a pequena infância é geralmente assimilada ao conjunto das idades que precedem a escolarização obrigatória, ou seja, até 6 ou 7 anos segundo os países (embora alguns estejam tentando implementar a obrigação escolar aos 5 anos) (TEXTO 17, 2004, p. 222).

Esse mesmo artigo apresenta ainda que as delimitações de faixa etária para a definição de infância estão subordinadas às questões relacionadas ao contexto econômico ao qual a criança pertence:

O que chamamos de “pequena infância”? A bem da verdade, esse recorte é arbitrário e depende muito dos dispositivos institucionais voltados para a infância, das representações que a eles estão associadas e do “mercado” profissional orientado para tal ou tal faixa etária (Plaisance, 1994; Garnier, 1999). (TEXTO 17, 2004, p. 222)

Segundo Dahlberg, Moss e Pence, novas construções sobre a infância têm sido elaboradas. Estão conjugadas ao desenvolvimento de vários fatores sociais, econômicos e científicos, em especial aos relacionados às perspectivas construcionistas e pós-modernistas na filosofia, sociologia e psicologia. Esses autores destacam que, para a perspectiva pós-moderna, não existe a “criança” e a “infância”, visto que “há muitas crianças e muitas

infâncias, cada uma construída por nossos ‘entendimentos da infância e do que as crianças são e devem ser’” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 63).

Dos artigos pesquisados, 8,4% identificaram a infância como múltipla. De acordo com eles, há muitos modos de ser criança e viver a infância, que não devem ser vistas de forma homogênea e singular. E essa concepção pode ser exemplificada pelos extratos que se seguem:

[...] sinto necessidade de falar sobre a idéia de pluralidade da infância, porque sabemos que, no mundo, há muitos modos diferentes ser criança e existem modos muito diferentes de atravessar essa fase da vida. (TEXTO 18, 2002, p. 261).

[...] reconhecer o "conceito de infância heterogênea e reconhecer a infância como tempo de direitos, condição fundamental para a construção desta Pedagogia da Infância, adequada às atuais necessidades do mundo moderno (1995, p. 8)". (TEXTO 31, 1999, p. 128).

Em decorrência dessa multiplicidade de infância, constata-se que essa categoria social tem se constituído como um campo emergente de estudos para várias áreas do conhecimento. Contudo, focam-se em divergentes abordagens, enfoques e métodos, os quais determinaram distintas imagens sociais sobre as crianças e, conseqüentemente, sobre a primeira infância.

A interdisciplinaridade das ciências, discutindo a infância e as crianças, pode ser identificada em 13,2% dos artigos que compõem o *corpus*. Segundo os artigos inseridos nesse percentual, são as inúmeras descobertas sobre a condição infantil, suas necessidades e desejos e as características específicas do ser criança pequena que nos levam a repensar a primeira infância. Segundo os artigos identificados nesta categoria, as aproximações interdisciplinares se constituem como possibilidade de fortalecimento a um campo de estudos tão diverso e complexo, como pode ser visto no exemplo que se segue:

Mobilizando áreas ou segmentos que pesquisam a infância e seus tempos e espaços de vida, como a história, a psicologia, a sociologia, a antropologia, a pedagogia, a demografia, a arquitetura, estamos agora rumo a uma “sociologia da infância” e uma “antropologia da criança”. Utilizando categorias diferentes das convencionais, trabalhadas na escola, temos vivido inúmeras descobertas sobre a condição infantil, suas necessidades e desejos, as características específicas do ser criança pequena, investigadas em ambientes coletivos, que nos levam a repensar a educação formal da pequena infância de forma distinta da educação de alunos. (TEXTO 15, 2005, p. 1019).

Contudo, a entrada de novas disciplinas das Ciências Humanas e Sociais, interessadas nos estudos da infância, se deu a partir das décadas de 1970-1980, desencadeando uma série de novos questionamentos. Ao mesmo tempo, os recém-chegados

contribuíram para fazer implodir os paradigmas que norteavam os estudos sobre a infância, como exemplificado abaixo:

[...] no final dos anos 80, historiadores, sociólogos, demógrafos e etnólogos de língua francesa, assim como um certo número de profissionais da infância, começam a trabalhar, no interior de suas comunidades respectivas, com esse novo objeto [infância]. Esses encontros e o conjunto das publicações que deles resultaram se refletem uns nos outros, cada um raciocinando no interior de seus próprios quadros de referência e com suas metodologias próprias, construindo assim uma nova paisagem científica (SIROTA, 2001, p. 12).

A Sociologia e a Antropologia, por exemplo, são áreas do conhecimento que podem ser identificadas dentro desses novos campos interessados nos estudos sobre a infância. Atrai nossa atenção o fato de que 7,2% dos artigos que compõem o *corpus* abordaram as contribuições dessas áreas do conhecimento para os estudos da infância e sobre a criança. Os artigos, inseridos nesse percentual, tinham identificados em seus referenciais teóricos autores que recorrentemente filiam-se às correntes da Sociologia e da Antropologia. No extrato abaixo, percebe-se a menção aos trabalhos da Antropologia para justificar a eleição das fotografias para a análise da primeira infância:

A função de ilustrar textos acadêmicos foi, para a maioria dos pesquisadores, o uso mais comum da fotografia no campo das Ciências Sociais, prática hoje bastante refutada. Foi nas primeiras décadas do século XX que a fotografia começou a adquirir maior importância entre certos pesquisadores, sendo referências em alguns trabalhos escritos, graças à perseverança do antropólogo Bronislaw Malinowsky em utilizar pesados equipamentos e acessórios na sua pesquisa de campo nas ilhas Trobriand. Aproximadamente duas décadas depois, entre os anos de 1936 e 1939, os antropólogos Margaret Mead e Gregory Bateson produziram um volumoso material fotográfico e filmográfico [...]. (TEXTO 12, 2011, p. 1218-1219).

Verifica-se que essas duas áreas passaram a ser referência constante nos estudos sobre a infância. A Sociologia, por exemplo, por meio das contribuições de James e Prout (1999), evidenciou a emergência de paradigmas para a infância, conforme pode ser constatado no referencial teórico deste trabalho.

Dessa forma, constatar a presença de outras áreas discutindo a infância já é uma realidade. A Pedagogia, por exemplo, foi o campo do conhecimento mais citado nos artigos, podendo ser identificada em 24% do *corpus* analisados. Esse fenômeno não nos é estranho, uma vez que as discussões sobre a infância já fazem parte dessa área há bastante tempo. No geral, os estudos da Pedagogia se debruçam sobre a criança e a infância no contexto da Educação Infantil. Para Dahlberg, Moss e Pence (2003), a função da Pedagogia da primeira infância permite

às crianças assumir sua verdadeira identidade, sua identidade essencial, e a reprodução de conhecimento e de valores culturais, anteriormente predeterminados pela religião e, posteriormente, pela ciências objetiva e pela razão, supostamente desprovidas de valor (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 77).

Em um dos artigos que compõem o *corpus*, inclusive, ao identificar as questões de gênero e primeira infância, se reportou aos dados produzidos por Rocha (1999) em sua tese para justificar a quase ausência das análises sobre relações de gênero e o reduzido número de pesquisas sobre as crianças pequenas.

Já a psicologia foi citada em outros 12% dos artigos. Os artigos inseridos nesse percentual justificam que o referencial teórico está alicerçado nas contribuições, em geral, de Wallon e Vygotski:

Nossa investigação está basicamente fundamentada no referencial sócio-histórico, o qual tem, como principais teóricos, Wallon (1986) e Vygotski (1991; 1993) (TEXTO 8, 2000, p. 120).

Na Psicologia, dentre os saberes científicos produzidos sobre a infância, podem se destacar as influências da Psicologia do Desenvolvimento ao estabelecer estágios universais do desenvolvimento infantil, sobretudo nas práticas pedagógicas. Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 53) explicitam as influências da Psicologia do Desenvolvimento na construção do conhecimento sobre a infância, pois “[...] a psicologia do desenvolvimento pode ser vista como um discurso que, além de contribuir para a construção de nossas imagens das crianças e para o nosso entendimento das suas necessidades, contribuiu para a construção e para a constituição de toda a paisagem da infância”.

É importante salientar que a apreensão que os artigos fazem acerca das contribuições da Psicologia, para o entendimento das concepções de infância e criança, perpassa a compreensão que identifica as crianças a partir das etapas do desenvolvimento. Outrossim, tal entendimento as compreende como inseridas em um contexto social e cultural que necessita ser considerado.

Artigos que subsidiaram estudos sobre a primeira infância, baseados nas contribuições da filosofia, podem ser identificados em 3,6%. Dois dos artigos que se inserem nesse percentual foram escritos por um mesmo autor. Este, por sua vez, sustentou o seu referencial teórico a partir das contribuições de Rousseau, em sua obra *Émile*. Nesses trabalhos, o autor tratava do conceito de primeira infância em Rousseau, buscando esclarecê-lo mediante a análise do modo como o filósofo define os cuidados do adulto dispensados à supressão das necessidades da criança. Isto remete a uma segunda tipologia, apresentada no capítulo dedicado aos descritores que compõem o *corpus*, na qual Dahlberg, Moss e Pence

(2003), a luz das contribuições de Rousseau, apresenta a criança como um ser inocente, pueril e angelical e por isso precisa que seja criado um ambiente de proteção, coesão e segurança para a criança que por vezes resulta em não levá-la a sério ou não respeitá-la.

Por fim, artigos que não se utilizaram de um referencial teórico para sustentar argumentos e teorias acerca da primeira/pequena infância se inserem em um percentual de 3,6%. Esses artigos fizeram parte de mesas de trabalhos apresentados em congressos e se propunham a ser um instrumento de comunicação oral que informava políticas e resultados de pesquisa. Portanto, não havia uma preocupação primeira em apresentar um referencial teórico sustentado em uma área do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal desta dissertação foi identificar as concepções de creche presentes nos artigos acadêmicos, situados nos periódicos nacionais, classificados como A1 e A2 no ano de 2012, na área da Educação, entre os anos de 1997 a 2011. Empreendidas as buscas nesses periódicos, para extrair artigos acadêmicos que tivessem, dentre suas palavras-chave, os descritores “creche(s)”, “bebê(s)”, “criança(s) pequena(s)”, “primeira infância” e “pequena infância”, obteve-se como resultado um *corpus* de pesquisa contendo 83 artigos.

Tomando por base as técnicas de Análise de Conteúdo, propostas por Bardin (2011) e Rosemberg (1981), este estudo buscou construir categorias de análise que dessem conta de representar todo o repertório de pesquisa, de modo a compreender as concepções explícitas e implícitas nos artigos acadêmicos acerca da creche. Por consequência, os bebês e as crianças pequenas, como sujeitos da creche, e a experiência de vida da criança, identificada a partir da primeira infância, também foram estudados.

Partilha-se da ideia de que a creche é destinada a crianças de 0 a 3 anos de idade; sua oferta é um direito da criança, um dever do Estado e uma opção da família; deve ser garantida em ambientes educacionais; e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança, contemplando o cuidar e o educar. Parte-se da noção de infância, enquanto categoria social e objeto de estudo das ciências sociais, que se constitui a partir das variáveis da análise social e apresenta-se como múltipla e heterogênea, e não como um fenômeno único e universal. Toma-se a noção de criança como sujeito ativo, participativo e produtor de cultura, ou seja, com potencialidades e capacidades.

Partindo desses pressupostos, três grades serviram como protocolo para a análise, de modo a nos instruir sobre os diversos aspectos que circundam o *corpus* da pesquisa, observadas as possíveis inferências que se podem extrair de cada uma das categorias temáticas. São elas: 1) *Periódicos*, por meio dos componentes editoriais; 2) *Autoria*, destacando-se os componentes acadêmicos; e 3) *Artigos*, na qual se examinou os aspectos teórico-metodológicos e os componentes da creche.

É importante salientar que a unidade principal de análise para as grades de categoria foram os 83 artigos que compõem o *corpus* de pesquisa. Contudo, devido à necessidade de complementar a análise, foi necessário recorrer a outras variáveis, como os periódicos e os autores. Os componentes editoriais analisaram os *periódicos acadêmicos* nos quais os artigos estão inseridos. Os componentes acadêmicos tiveram como variáveis de

análise a *autoria* dos artigos, contextualizando a nacionalidade do autor, sua formação acadêmica, sua área de formação e sua instituição de filiação. Já os aspectos teóricos metodológicos e os componentes da creche analisam a variável *artigo*.

No que concerne aos *periódicos*, foi possível destacar que dos 15 anos pesquisados, 83 artigos foram identificados a partir dos descritores pesquisados. Há de se mencionar que os periódicos Cadernos de Pesquisa, Pro-posições, Psicologia: Reflexão e Crítica, Estudos de Psicologia (RN) e Psicologia: Teoria e Pesquisa foram os responsáveis por publicar mais da metade dos artigos analisados. O fato de os periódicos terem uma classificação não produziu discrepâncias no que concerne à sua identificação. Há quase um equilíbrio da distribuição desse *corpus* entre os estratos A1 e A2. Quanto à área de identificação dos periódicos acadêmicos, verifica-se que estes têm a sua origem nas áreas de Educação e Psicologia. Acrescenta-se ainda que os resultados da análise dos artigos corroboram outros achados de pesquisa que identificaram a produção maciça das produções da pós-graduação nas regiões Sudeste e Sul.

Em referência aos *autores*, é possível inferir que a preferência deles, que pesquisam o tema, é por autoria individual. A nacionalidade desses autores é predominantemente brasileira. Verifica-se, como também constatado em outros estudos, que o estudo das concepções que circundam a creche atrai a atenção de pesquisadores do sexo feminino. Chama-nos a atenção que quase dois terços dos artigos do *corpus* foram publicados por pesquisadores com formação acadêmica mínima de doutorado, o que provavelmente assegura que os periódicos em questão estejam mais bem qualificados. A filiação institucional dos autores está vinculada, em sua maioria, às atividades de ensino, pesquisa ou extensão, ou seja, as universidades públicas, privadas ou estrangeiras, respondendo por quase dois terços dos artigos. Por fim, confirma-se, assim como constatado na área de origem dos periódicos, que os pesquisadores que se atêm às questões da creche, dos bebês e da primeira infância se identificam, no geral, com as áreas da Educação/Pedagogia e da Psicologia.

Sobre a última unidade de registro temática, os *artigos*, é possível identificar que os aspectos teórico-metodológicos foram destacados neste estudo com o propósito de responder sobre o local de realização das pesquisas acadêmicas, bem como os instrumentos que têm sido utilizados para a sua realização. Verifica-se que o lócus privilegiado de pesquisa identificados nos artigos é a creche pública, seguida da creche universitária. Quanto aos instrumentos metodológicos, observa-se que não há uma preferência de instrumentos, mas sim o uso de muitos deles, combinados entre si, como por exemplo: observação, entrevistas,

questionários, pesquisa bibliográfica e/ou documental, gravações e filmagens, e também fotografias.

No tocante às concepções de creche, é importante salientar que as categorias destacadas para a análise não se detiveram apenas ao espaço coletivo de educação, mas foi nossa preocupação analisar as concepções de bebês e crianças pequenas, bem como as concepções de primeira infância.

É possível observar que os artigos destacaram as mudanças advindas da CF/88 e da LDB 9.394/96, avaliando-as como importantes para a constituição da creche e, conseqüentemente, da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Porém, ainda foi possível identificar artigos que referenciaram a creche como o espaço destinado à criança de 0 a 6 anos, contrariando os dispositivos legais. Isso pode se justificar por duas razões. A primeira delas é que, em alguns artigos, o procedimento de coleta de dados foi realizado em ano anterior a 1997, o que poderia assegurar que as instituições pesquisadas organizavam a creche como aquela responsável pelo atendimento das crianças de 0 a 6 anos. A segunda razão justifica-se por ser a creche um termo assimilado tradicionalmente pelas famílias como um espaço destinado ao cuidar e educar das crianças menores de 6 anos, numa correspondência com a etapa da Educação Infantil.

Quanto às concepções que circundam a creche propriamente dita, foi possível apreender dos artigos que os processos sociais se revertem na principal causa de origem desses espaços educativos. Ou seja, foram os movimentos sociais, feministas, de lutas de classes que pressionaram empregadores e políticos pela criação, oferta e ampliação do número de vagas nas creches. Constata-se que as finalidades da creche encontram-se divididas entre os artigos que compõem o *corpus*, ora como um espaço de guarda e proteção, ora como um espaço de cuidar e educar da criança pequena. A verdade é que esse ambiente, como preconizado nos preceitos legais, tem a finalidade de ofertar o desenvolvimento integral da criança, complementando a ação da família e da comunidade, de modo que as práticas pedagógicas, aí desenvolvidas, revertam-se na indissociabilidade de cuidar e educar.

Foi possível examinar também que embora a creche se apresente como uma alternativa positiva para pais e mães, ao captar os benefícios desse espaço para o desenvolvimento das crianças, ainda são evidentes, nos artigos, descrições que a caracterizam como precária e um “mal necessário”. Nesta perspectiva, as crianças são usuárias da creche por falta de alternativa, evidenciando ainda que o único espaço adequado ao desenvolvimento das crianças é o ambiente privado das famílias.

No que concerne aos aspectos pedagógicos, foram identificados nos artigos dois importantes fatores para o desenvolvimento de uma creche de qualidade, quais sejam: a formação adequada para o profissional que lida com a criança e a importância do ambiente físico como um elemento pedagógico. Sobre o primeiro aspecto, há evidências de que a formação básica, mais ainda a formação específica, como preconizado na LDB 9.394/96, é de suma relevância no processo pedagógico. Já sobre o aspecto da constituição do ambiente como elemento educador, foi destacada a importância da organização dos espaços, de modo que a inserção e o atendimento das crianças sejam consideradas em suas especificidades e as práticas pedagógicas sejam desenvolvidas com elas e para elas.

Sobre a concepção de bebês, prevalecem nos artigos, a defesa de que a criança é um sujeito ativo, participativo e produtor de cultura. Porém, ainda há evidências que, por vezes, os bebês, em decorrência de sua própria imaturidade biológica e da dependência de um adulto, são vistos sob um prisma romântico. Essa visão os enfatiza como ingênuos, puros e indefesos, corroborando com alguns achados recentes de pesquisa que pesquisaram pais, mães e avós.

Por fim, sobre as concepções de primeira infância, como uma experiência de vida das crianças, os artigos mostraram certo consenso em relação ao entendimento de que não há uma única infância, igual e homogênea para todas as crianças, para todas as culturas. Há um certo acordo conceitual de que existe uma infinidade de crianças e infâncias que são constituídas na medida em que sofrem influências do meio social, cultural, histórico, econômico e de outras estruturas. Atribuem também à infância a necessidade de que as áreas da Pedagogia, Psicologia, Antropologia, Sociologia e Histórica dialoguem entre si, sob uma perspectiva interdisciplinar, de modo a ratificar o seu pertencimento a uma categoria social importante e relevante.

Os 83 artigos que compõem o *corpus* de pesquisa, nesses 15 anos pesquisados, incorporaram muitas das mudanças legais propostas pelos documentos normatizadores. Traduzem-nos em outras legislações educacionais que imprimiram suas marcas, na (re)organização dos sistemas de ensino, nas identidades profissionais, em novas lutas e no atendimento a algumas demandas advindas da sociedade civil. Pode-se citar, como algumas das mudanças relevantes, a ampliação do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos, que transferiu as crianças de 6 anos da Educação Infantil para o Ensino Fundamental; a inclusão da Educação Infantil no FUNDEB, oportunizando que essa etapa de ensino viesse a receber recursos para a sua manutenção; e a definição de metas no PNE, de modo que progressivamente a pré-escola fosse universalizada e a creche tivesse suas vagas ampliadas.

Esses são alguns dos exemplos de mudanças nas agendas sociopolíticas que certamente motivaram mudanças nas práticas pedagógicas e nas pesquisas aqui apresentadas.

Nesse sentido, dissociar *políticas, práticas e pesquisa* não nos parece razoável. A verdade é que esses três pilares se sustentam e se influenciam à medida que os novos ordenamentos legais venham à tona, ou ainda que as novas publicações acadêmicas se ponham a inquirir o legislador. É fato também que nem sempre as propostas apresentadas por um ou outro são acompanhadas no contexto da creche. Leva-se tempo para que as políticas se revertam em melhorias dentro das escolas e tempo também para que as práticas acompanhem as discussões acadêmicas ou que o debate acadêmico esteja alinhado ao que acontece no cotidiano escolar.

Por fim, como todo estudo exploratório, não é pretensão desta pesquisa esgotar o tema proposto, muito menos encerrar as concepções de creche apresentadas ao longo do texto em si mesmas. O presente trabalho abriu possibilidades de novas investigações, principalmente frente à nova redação da LDB, a qual inclui a pré-escola como etapa obrigatória para as crianças e para as famílias. Pensando nisso, qual seria o impacto dessa obrigatoriedade? Quais são as suas consequências? É bom que seja obrigatória? E a creche nesse contexto? Em relação às concepções pedagógicas, o que muda? São essas questões e indagações que provavelmente motivarão os próximos pesquisadores a debruçarem suas pesquisas, de forma a apreender se há riscos de cisão entre creche e pré-escola, em decorrência dessa obrigatoriedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALDERSON, Priscilla. Crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação na metodologia da pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, mai./ago. 2005.
- ALMEIDA-SILVA, Lucélia de. **O uso do tempo para/pelos bebês**. Projeto de Pesquisa (Qualificação de Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.
- AGOSTINHO, Kátia A. **O espaço da creche: que lugar é este?** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.
- ANJOS, Adriana M. *et al.* Interações de bebês em creche. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 9, n. 3, p. 513-522, 2004.
- ANTONIO, Cintia Moura de A. **O que dizem os números sobre as crianças matriculadas nas Creches brasileiras (2007 / 2011)**. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BACCINI, Bernadete de Lourdes Salles. **Conselhos tutelares: uma questão de gênero?** Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 9. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- BARBALHO, Célia Regina S. Periódico científico: parâmetros para avaliação de qualidade. In: FERREIRA, Sueli Mara Soares Pinto; TARGINO, Maria das Graças (Org.). **Preparação de revistas científicas: teoria e prática**. São Paulo: Reichmann & Autores Associados, 2005.
- BARBOSA, Maria Carmen S. **As especificidades da ação pedagógica com bebês**. Texto de consulta pública para reflexão e construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, MEC/Secretaria de Educação Básica. 2010. Disponível em: [http:// portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15860&Itemid=1096](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15860&Itemid=1096). Acesso em: 08 jan. 2012.
- BARBOSA, Maria Carmen. S. **Por amor e por forças: rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARBOSA, Maria Carmen S.; FOCHI, Paulo Sérgio. **O desafio da pesquisa com bebês e crianças bem pequena**. IX Reunião da ANPED Sul (Seminário de pesquisa em educação da Região Sul), 2012.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá *et al.* Avaliação na Educação Básica nos anos 90 segundo os periódicos acadêmicos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 49-88, nov. 2001.
- BASSI, Marcos Edgar. Financiamento da Educação Infantil em seis capitais brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 142, abr. 2011.

BATISTA, Rosa. Cotidiano da Educação Infantil: espaço acolhedor de emancipação das crianças. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 18, p. 53-67, 2008.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a Criança, o Brinquedo e a Educação**. São Paulo: Duas Cidades, 2002.

BERNARDI, Dayse Cesar Franco. **Concepções de infância em relatórios psicológicos Judiciais**. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

BHERING, Eliana; DE NEZ, Tatiane Bombardelli. Envolvimento de pais em creche: possibilidades e dificuldades de parceria. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 18, n. 1, abr. 2002.

BRASIL. **Consolidação das Leis do Trabalho (CLT)**. Decreto-lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm> Acesso em: 20 ago. 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Lei Federal de 05/10/1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm> Acesso em: 10 jun. 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei Federal n.º 9.394, de 26/12/1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 10 jun. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Critérios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeitem os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEF, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF. v. I, II, III. 1998a.

BRASIL. Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB, 1998b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Ensino Básico. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 1999.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 10.172/2001. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Qualis: Concepção e Diretrizes Básicas. **Revista Brasileira de Pós Graduação**, v. 1, n. 1, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, v. 1, 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, v. 1, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEB, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009c.

BRASIL. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil – Bases para Reflexão sobre as Orientações Curriculares**. Projeto de Cooperação Técnica MEC / Universidade Federal do Rio Grande do Sul para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, MEC/Secretaria de Educação Básica/ UFRGS, 2009d.

BRASIL. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BREJO, Janayna A. **Estado do conhecimento sobre a formação de Profissionais da Educação Infantil no Brasil (1996 - 2005)**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

BUJES, Maria Isabel E. **Infância e maquinarias**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

CALAZANS, Gabriela J. **O discurso acadêmico sobre gravidez na adolescência: Uma produção ideológica?** Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel M. **Creches e Pré-Escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1993.

CAMPOS, Maria Malta; FÁVERO, Osmar. A pesquisa em Educação no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 88, p. 5-17, fev. 1994.

CAMPOS, Maria Malta. A legislação, as políticas nacionais de Educação Infantil e a realidade: desencontros e desafios. In: MACHADO, M. L. A. (Org.) **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

CAMPOS, Maria Malta; FÜLLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da Educação Infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 127, jan./abr. 2006.

CAMPOS, Maria Malta *et al.* A contribuição da Educação Infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, abr. 2011.

CAPES. Disponível em: <<http://qualis.capes.gov.br/webqualis/publico/documentosDeArea.seam;jsessionid=728E5B187AB65EC6242DE8F4690C3322.qualismodcluster-node-64>>. Acesso em: 08 nov. 2013.

CARNEIRO, Maria Helena da S. Por que divulgar o conhecimento científico. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, 2009. Disponível em: http://www.ltds.ufrj.br/gis/porque_divulgar.htm. Acesso em: 17 jan. 2013.

CERISARA, Ana Beatriz. A produção acadêmica na área da Educação Infantil com base na análise dos Pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – primeiras aproximações. In: FARIA A. L. G. de; PALHARES, M. S. (Orgs.) **Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios**. São Paulo: Autores Associados, 2003.

CHAMBOREDON, Jean C.; PRÉVOT, Jean. O “ofício de criança”: definição social da primeira infância e funções diferenciadas da escola maternal. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 59, p. 32-56, 1986.

COHN, Clarice. **A criança indígena: a concepção Xikrin de infância e aprendizado**. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

CORDEIRO, Sandro da S.; COELHO, Maria das Graças P. **Descortinando o conceito de infância na história: do passado à contemporaneidade**. Junho. 2007. Disponível em: http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/76SandroSilvaCordeiro_MariaPintoCoelho.pdf. Acesso em: 23 dez. 2012.

CORSARO, William. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50.

CORSARO, William. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DE LAMARE, Rinaldo. **A vida do bebê: cuidados e medicamento**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006a.

DE LAMARE, Rinaldo. **A vida do bebê: de 0 a 3 meses**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006b.

DE LAMARE, Rinaldo. **A vida do bebê: de 3 meses a 6 meses**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006c.

DE LAMARE, Rinaldo. **A vida do bebê: de 6 meses a 1 ano**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006d.

DE LAMARE, Rinaldo. **A vida do bebê: de 1 a 2 anos**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006e.

DELGADO, Ana Cristina C.; MÜLLER, Fernanda. Infâncias e Crianças: ainda incógnitas para nós adultos? **Cadernos de Educação (UFPEL)**, Pelotas, v. 13, n. 23, p. 177-195, 2004.

DELGADO, Ana Cristina C.; MÜLLER, Fernanda. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 161-179, 2005a.

DELGADO, Ana Cristina C.; MÜLLER, Fernanda. Apresentação do Dossiê “Sociologia da infância: pesquisa com crianças”. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 26, n. 91, p. 351-360, 2005b.

DEVECHI, Catia P. V.; TREVISAN, Amarildo L. Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 43, jan./abr. 2010.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Impressões sobre as creches no norte da Itália: Bambini si diventa. In: ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M. M. (Org.) **Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte**. São Paulo: Cortez e FCC, 1994.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da Educação Infantil. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 69, dez. 1999.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Políticas de regulação, pesquisa e Pedagogia na Educação Infantil, primeira etapa da educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1013-1038, Especial, out. 2005.

FARIAS, Rhaisa Naiade P. **Infâncias em Brasília: o mapa da cidade o mapa da mina**. Projeto de Pesquisa (Qualificação de Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

FERNANDES, Florestan. As “trocinhas” do Bom Retiro: Contribuições do Estudo Folclórico e Sociológico da Cultura e dos Grupos infantis. **Pro-Posições**, Campinas, v. 15, v. 1, n. 43, jan./abr. 2004.

FERNANDES, Marina R. da C. **O que leva famílias de baixa e alta renda a compartilharem a educação e o cuidado de suas crianças com a creche?** Projeto de Pesquisa (Qualificação de Mestrado). Brasília: UnB, 2014.

FERNANDES, Sara G. **Crianças de Rua em Braga: Infância, Trajectos de Vida e Práticas Sociais**. 2006. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Minho, Portugal, 2006.

FERNANDES, Tatiane Márcia. **Professora de Educação Infantil: dilemas da constituição de uma especificidade profissional**. Um estudo sobre a produção científica brasileira (1996-2009). Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

FERREIRA, Norma Sandra de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXIII, n. 79, ago. 2002.

FERREIRA, Sueli Mara S. P.; TARGINO, Maria das Graças. In: FERREIRA, S. M. S. P.; TARGINO, M. G. (Org.). **Preparação de revistas científicas: teoria e prática**. São Paulo: Reichmann & Autores Associados, 2005.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCHI E VASCONCELOS, Cleido Roberto *et al.* A Incompletude como Virtude: Interação de Bebês na Creche. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 2, n. 16, p. 293-301, 2003.

GALVÃO, Bárbara R. **A criança pequena, seu cuidado e educação em discursos de homens-pais**. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

GATTI, Bernardete A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano, 2002.

GATTI, Bernardete. A. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 28, n. 1, p. 13-34, jan./abr. 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2010.

GOBBATO, Carolina. **Os bebês estão em todos os espaços**: um estudo sobre a educação dos bebês nos diferentes contextos de vida coletiva na escola infantil. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

GOTTLIEB, Alma. Para onde foram os bebês? Em busca de uma Antropologia de bebês (e de seus cuidadores). **Psicologia USP**, v. 20, n. 3, p. 313-336, 2009.

GUIMARÃES, Daniela de O. **Relações entre crianças e adultos no berçário de uma creche pública na cidade do Rio de Janeiro**: técnicas corporais, responsividade, cuidado. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, São Paulo, 2008.

GUIMARÃES, Daniela de O. **Relações entre bebês e adultos na creche**: o cuidado como ética. São Paulo: Cortez, 2011.

GUIMARÃES, Daniela; LEITE, Maria Isabel. A Pedagogia dos Pequenos: uma contribuição dos autores italianos. **ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação** (1999), Caxambu. 22a Reunião Anual da ANPED, 1999.

GUTHIÁ, Marlucci. **“Currículos”, Propostas e Programas para a Educação Infantil na Produção Acadêmica Brasileira (1990-1998)**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

HADDAD, Lenira. **A creche em busca de identidade**. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Sinopse do Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2011**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 06 fev. 2012.

JAMES, Allison; PROUT, Alan. **Constructing and reconstructing childhood**. London: Falmer Press, 1999.

KISHIMOTO, Tizuko M. Projeto de profissionalização de auxiliares de desenvolvimento infantil para creches do Município de São Paulo, em nível de 2º grau. In: ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria M. Malta; Viana, Claudia P. (Org.). **A formação do educador de creche: sugestões e propostas curriculares**. São Paulo: FCC, 1992.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 1995.

KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (Org.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas: Papyrus, 2007.

KULHMANN JR., Moysés. Educação infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lúcia G.; PALHARES, Marina S. (Org.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. São Paulo: Autores Associados, 2003.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LAVIOLA, Elaine Cardia. **O bebê, sua educação e cuidados em discursos de mães de camadas populares**. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do Saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

L'ÉCUYER, René. **Métodologie de l'analyse developpmentale de contenu: méthode GPS et concept de soi**. Quebec: Presses de l'Université du Québec, 1990.

LIMA, Telma Cristiane S. de; MIOTO, Regina Célia T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katál**, Florianópolis v. 10, n. esp., p. 37-45. 2007.

MACHADO, Maria Lucia de A. Educação infantil e currículo: a especificidade do projeto educacional e pedagógico para creches e pré-escolas. In: **19ª Reunião anual da ANPED, 1996**, Caxambu, p. 129-130, 1996.

MANTOVANI, S; TERZI, N. A inserção. In: BONDIOLI, A; MANTOVANI, S. (Org.) **Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos uma abordagem reflexiva**. 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 2001.

MARTINS FILHO, Altino José; BARBOSA, Maria Carmem S. Metodologias de pesquisas com e sobre crianças. In: **Simposio Internacional Encuentro etnográficos con niños y adolescentes en contextos educativos**, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de S. Ciência, técnica e arte: o desafio da Pesquisa Social. In: _____ (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAES, Andréa A. **Educação Infantil: Uma Análise das Concepções de Criança e de sua Educação na Produção Acadêmica Recente (1997-2002)**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

MÜLLER, Fernanda; HASSEN, Maria de Nazareth A. A infância pesquisada. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 20, p. 465-480, 2009.

MÜLLER, Fernanda. **Episódios interativos de bebês em creche**. Projeto de Pesquisa submetido à chamada do Edital Universal / CNPq, n. 14/2011, mimeo., 2011.

NAZARETH, Leila. **Discursos sobre creche na revista Pais e Filhos: análise da ideologia**. Tese (doutorado). São Paulo: PUCSP, 2011.

OLIVEIRA, Zilma de M. R. A creche no Brasil: mapeamento de uma trajetória. **Revista da Faculdade de Educação (USP)**, n. 14, v. 1, p. 43-52, 1988.

OLIVEIRA, Zilma de M. R. de; *et al.* **Creches: crianças, faz de conta & cia**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

PEDROSA, Maria Isabel; & CARVALHO, Ana Maria A. A interação social e a construção da brincadeira. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 93, mai. 1995.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (Org.). **As crianças: contexto e identidades**. Portugal: Universidade do Minho (Centro de Estudos da Criança), 1997.

PIRES, Flávia F. **Quem tem medo de mal-assombro? Religião e Infância no semi-árido nordestino**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (Museu Nacional), Rio de Janeiro, 2007.

PIRES, Flávia F. Pesquisando crianças e infância: abordagens teóricas para o estudo das (e com as) crianças. **Cadernos de campo**, São Paulo, n. 17, p. 1-348, 2008.

PLAISANCE, Eric. Para uma sociologia da pequena infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 86, p. 221-241, 2004.

PRADO, Patrícia D. P. **Educação e cultura infantil em creche: um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequenininhas em um CEMEI de Campinas/SP**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

PRADO, Patrícia D. P. A gente gosta é de Brincar com os outros meninos! Relações sociais entre crianças num Jardim de infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 683-688, mai./ago. 2005.

PRADO, Patrícia D. P. Os três porquinhos e as temporalidades da infância. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 32, n. 86, p. 81-96, jan./abr. 2012.

ROCHA, Eloísa A. C. **A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil: Trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1999.

ROCHA, Eloísa A. C. A pedagogia e a Educação Infantil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 16, jan./abr. 2001.

ROMANOWSKI, Joana P.; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação: Para quem? **Ciência e Cultura**, Campinas, v. 12, n. 28, p. 1467-1470, dez. 1976.

ROSEMBERG, Fúlvia. Da intimidade aos quiprocós: uma discussão em torno da análise de conteúdo. **Cadernos CERU**, São Paulo, v. 2, p. 6, jul./ago. 1981.

ROSEMBERG, Fúlvia. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche. **Cadernos de Pesquisa**, n. 51, p. 73-79, 1984.

ROSEMBERG, Fúlvia. **A educação de crianças de 0 a 6 anos e a constituição**. Texto apresentado no Congresso Menor e Constituinte. São Paulo, 1985.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Creche** (Temas em Destaque). São Paulo: Cortez, 1989.

ROSEMBERG, Fúlvia *et al.* (Org.). **A formação do educador de creches**: sugestões e propostas curriculares. São Paulo: FCC/DPE, 1992.

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da Educação Infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, jul. 1999.

ROSEMBERG, Fúlvia. Caminhos cruzados: educação e gênero na produção acadêmica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, jun. 2001.

ROSEMBERG, Fúlvia. **A dívida latino-americana para com a criança pequena e seu resgate**. Comunicação apresentada no Colóquio sobre infância: Bogotá, Universidade Nacional da Colômbia, 15 e 16 de novembro de 2007 (mimeo.).

ROSEMBERG, Fúlvia; ARTES, Amélia. O rural e o urbano na oferta de educação para crianças de até 6 anos. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira *et al.* (Org.). **Oferta e demanda de Educação Infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012.

ROSEMBERG, Fúlvia; MARIANO, Carmem Lúcia Sussel. A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, 2010.

SANTOS, Carla Pellicer dos. **Discursos sobre creche no jornal Folha de S. Paulo online (1994-2009)**. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012a.

SANTOS, Maria Walburga dos. Crianças no tempo presente: a sociologia da infância no Brasil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2, ago. 2012b.

SARMENTO, Manuel J. As culturas da infância nas encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e Miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto, Portugal: Asa Editores, p. 9-34, 2004.

SARMENTO, Manuel J. Crianças: educação, culturas e cidadania activa. Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 17-40, jan./jul. 2005.

SCIELO. **Scientific Electronic Library Online**. Disponível em: <<http://www.scielo.org/php/index.php>>. Acesso em: 10 de ago. 2012.

SCHMITT, Rosinete V. **“Mas eu não falo a língua deles!”**: as relações sociais de bebês num contexto de Educação Infantil. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SECANECHIA, Lourdes P. de Q. **Uma interpretação à luz da ideologia de discursos sobre o bebê e a creche captados em cursos de Pedagogia da cidade de São Paulo**. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2011.

SEIDL-DE-MOURA, Maria Lucia; RIBAS, Adriana Ferreira Paes *et al.* Interações Mãe-Bebê de um e cinco meses: aspectos afetivos, complexidade e sistemas parentais predominantes. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, 66-73, 2008.

SILVA, Anamaria S. da. Educação e assistência: Direitos de uma mesma criança. **Proposições**, Campinas, v. 10, n. 1(28), mar. 1999.

SILVA, Angélica A. F. da. **Panorama quantitativo e qualitativo das teses na área de Educação sobre a creche (2007 a 2011)**. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

SIMÃO, Márcia Buss. **Infância, corpo e educação na produção científica brasileira (1997-2003)**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, mar. 2001.

SOARES, Magda Becker e MACIEL, Francisca (Org.). **Alfabetização**. Brasília: MEC/INEP/COMPED, Série Estado do Conhecimento, n. 1, 2000.

SPINK, Peter K. Ética na pesquisa científica. **GV Executivo**, v. 11, p. 38-41, 2012.

SPOCK, Benjamin. **Dr. Spock's: baby and child care**. New York: Pocket Books, 2004.

STRENZEL, Giandréa R. **Educação de 0 a 3 anos - orientações teóricas: um exame da produção teórica 1983-1993**. Relatório de Pesquisa. Funpesquisa. Florianópolis: UFSC, 1996.

STRENZEL, Giandréa R. **A Educação Infantil na produção dos programas de pós-graduação em educação no Brasil**: indicações pedagógicas das pesquisas para a educação da criança de 0 a 3 anos. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

STRENZEL, Giandréa R. **As Concepções de criança nas pesquisas sobre a formação do professor de Educação Infantil no Brasil e do Educador de Infância em Portugal**: tendências teóricas e metodológicas 1997-2003. Tese (Doutorado) – Universidade do Minho, Portugal, 2009.

STRENZEL, Giandréa R.; SILVA FILHO, J. J. Exame da Produção sobre Educação Infantil 0 a 3 anos nos Programas de Pós-graduação em Educação (1983-1996). **Revista Perspectiva do Centro de Ciências da Educação**, ano 15, n. 29. jul./dez.1997.

TEMPERINI, Carlos Augusto T. **Adoção homoparental e infância**: uma análise da mídia. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

TORRES, Maria Eduarda A. **Discursos de avós sobre o bebê, sua educação e cuidado**. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

TRISTÃO, Fernanda C. D. **Ser professora de bebês**: um estudo de caso em uma creche conveniada. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2011.

URRA, Flávio. **Concepção de creche em revistas brasileiras de pediatria**: uma interpretação a partir da ideologia. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

VALA, Jorge. Análise de Conteúdo In: SILVA, Augusto Santos e PINTO, José Madureira (Org.). **Metodologia das Ciências Sociais**. Lisboa: Edições Afrontamento, 1990.

VERÍSSIMO, Maria de Lá Ó R. **O olhar de trabalhadoras de creche sobre o cuidado da criança**. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

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

VIEIRA, Livia Maria F. Creches no Brasil: de mal necessário a lugar de compensar carências. Rumo à construção de um projeto educativo. **Educação e Revista**, Belo Horizonte, n. 7, 1988.

VIEIRA, Livia Maria F. A formação do profissional da Educação Infantil no Brasil no contexto da legislação, das políticas e da realidade do atendimento. **Pro-Posições**, Campinas, v. 10, n. 1 (28), p. 28-39, mar. 1999.

VELLOSO, Jacques. (Org.). **Quem pesquisa o quê em educação**. Brasília: ANPED, 1999.

VOLPI, Nilva. **Contribuições de teses e dissertações para a formação do professor de Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade do Paraná, Curitiba, 2006.

WIGGERS, Ingrid Dittrich. Cultura corporal infantil: mediações da escola, da mídia e da arte. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 59-78, mai. 2005.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS DOS ARTIGOS CIENTÍFICOS QUE COMPÕEM O *CORPUS*

Texto 1 - CAMPOS, Maria Malta *et al.* A qualidade da Educação Infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 142, jan./abr. 2011.

Texto 2 - VITTA, Fabiana Cristina Frigieri de. A inclusão da criança com necessidades especiais na visão de berçaristas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 139, jan./abr. 2010.

Texto 3 - MARANHÃO, Damaris Gomes; SARTI, Cynthia Andersen. Creche e família: Uma parceria necessária. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 133, jan./abr. 2008.

Texto 4 - MEULDERS, Danièle *et al.* Trabalho e maternidade na Europa, condições de trabalho e políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, set./dez. 2007.

Texto 5 - LIMA, Ana Beatriz Rocha; BHERING, Eliana. Um estudo sobre creches como ambiente de desenvolvimento. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 129, set./dez. 2006.

Texto 6 - VOLPATO, Claudia Fernandes; MELLO, Suely Amaral. Trabalho e formação dos Educadores de creche em Botucatu: Reflexões críticas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, set./dez. 2005.

Texto 7 - MARANHÃO, Damaris Gomes. O cuidado como elo entre saúde e educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 111, dez. 2000.

Texto 8 - AMORIM, Katia De Souza; VITORIA, Telma; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Rede de significações: perspectiva para análise da inserção de bebês na creche. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 109, mar. 2000.

Texto 9 - LORDELO, Eulina da Rocha; CARVALHO, Ana Maria Almeida. Estratégias de comunicação em situação poliádica de creche. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 106, mar., 1999.

Texto 10 - PIOTTO, Débora Cristina *et al.* Promoção da qualidade e avaliação na Educação Infantil: uma experiência. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 105, nov. 1998.

Texto 11 - CAMPOS, Maria Malta. Educação Infantil: o debate e a pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.101, jul., 1997.

Texto 12 - GOBBI, Márcia. Usos sociais das fotografias em espaços escolares destinados à primeira infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, out./dez. 2011.

Texto 13 - VIEIRA, Livia Maria Fraga. A Educação Infantil e o Plano Nacional de Educação: as propostas da CONAE 2010. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, jul./set. 2010.

Texto 14 - DALBOSCO, Claudio Almir. Paradoxos da educação natural no *Émile* de Rousseau: os cuidados do adulto. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n.106, jan./abr. 2009.

Texto 15 - FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Políticas de regulação, pesquisa e Pedagogia na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, Especial - out. 2005.

Texto 16 - RAUPP, Marilena Dandolini. Creches nas universidades federais: questões, dilemas e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 86, abr. 2004.

Texto 17 - PLAISANCE, Eric. Para uma sociologia da pequena infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 86, abr. 2004.

Texto 18 - FUSARI, Andrea. As crianças e os direitos de cidadania: a cidade como comunidade educadora. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XXIII, n.78, abr./2002.

Texto 19 - FARIA, Ana Lúcia Goulart de. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da Educação Infantil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 69, dez. 1999.

Texto 20 - KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Política de formação profissional para a Educação Infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, dez. 1999.

Texto 21 - OLIVEIRA, Fabiana de; ABRAMOWICZ, Anete. Infância, raça e “paparicação”. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, ago. 2010.

Texto 22 - FRABBETTI, Roberto. A arte na formação de professores de crianças de todas as idades: o teatro é um conto vivo. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 2 (65), mai./ago. 2011.

Texto 23 - MANFERRARI, Marina. Histórias são naus que cruzam fronteiras. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 2 (65), mai./ago. 2011.

Texto 24 - PALMEN, Sueli Helena de Camargo. A constituição das creches nas universidades públicas estaduais paulistas e os direitos sociais da mulher e da criança pequena. **Pro-Posições**, Campinas, v. 18, n. 3 (54), set./dez. 2007.

Texto 25 - CIPOLLONE, Laura. Diferença sexual, dimensão interpessoal e afetividade nos contextos educacionais para a infância. **Pro-Posições**, Campinas, v. 14, n. 3 (42), set./dez. 2003.

Texto 26 - BECCHI, Egle. Ser menina ontem e hoje: notas para uma pré-história do feminino. **Pro-Posições**, Campinas, v. 14, n. 3 (42), set./dez. 2003.

Texto 27 - ROSEMBERG, Fúlvia. Sísifo e a Educação Infantil brasileira. **Pro-Posições**, Campinas, v. 14, n. 1 (40), jan./abr. 2003.

Texto 28 - SILVA, Anamaria Santana da. Educação e assistência: Direitos de uma mesma criança. **Pro-Posições**, Campinas, v. 10, n. 1 (28), mar. 1999.

Texto 29 - MANTOVANI, Susanna; PERANI, Rita. Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância. **Pro-posições**, Campinas, n. 28, mar. 1999.

Texto 30 - REIS, Magali dos. As divinas tetas: do direito ao dever, negando o prazer. **Pro-Posições**, Campinas, v. 10, n. 1 (28), mar. 1999.

Texto 31 - BUFALO, Joseane Maria Patrice. O imprevisto previsto. **Pro-Posições**, Campinas, v. 10, n. 1 (28) mar. 1999.

Texto 32 - PRADO, Patrícia Dias. As crianças pequenininhas produzem cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creche. **Pro-Posições**, Campinas, v.10, n.1 (28) mar. 1999.

Texto 33 - SOUZA, Rosana Machado; *et al.* Preferência manual na ação de alcançar em bebês em função da localização espacial do alvo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 24, n.2, 2011.

Texto 34 - PINTO, Elizabeth Batista. O Desenvolvimento do Comportamento do Bebê Prematuro no Primeiro Ano de Vida. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, 22(1), 2009.

Texto 35 - DOMENICONI, Camila; *et al.* Responder por exclusão em crianças de 2 a 3 Anos em uma situação de brincadeira. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, 20(2), 2007.

Texto 36 - LORDELO, Eulina da Rocha *et al.* Contexto e Desenvolvimento Cognitivo: Frequência à Creche e Evolução do Desenvolvimento Mental. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, 20 (2), 2007.

Texto 37 – ROBLES, Heloisa Stoppa Menezes *et al.* O Controle instrucional na brincadeira entre crianças com diferentes repertórios. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, 19 (2), 2006.

Texto 38 - MENEGHINI, Renata; CAMPOS-DE-CARVALHO, Mara. Arranjo Espacial na Creche: Espaços para Interagir, Brincar Isoladamente, Dirigir-se Socialmente e Observar o Outro. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, 16(2), 2003.

Texto 39 - FRANCHI E VASCONCELOS, Cleido Roberto *et al.* A Incompletude como Virtude: Interação de Bebês na Creche. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, 16(2), 2003.

Texto 40 - LEVANDOWSKI, Daniela Centenaro; PICCININI, Cesar Augusto. A Interação Pai-Bebê entre Pais Adolescentes e Adultos. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, 15(2), 2002.

Texto 41 - RAPOPORT, Andrea; PICCININI, Cesar Augusto. O Ingresso e Adaptação de Bebês e Crianças Pequenas à Creche: Alguns Aspectos Críticos. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, 14(1), 2001.

Texto 42 - ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Katia S.; SILVA, Ana Paula S. Uma perspectiva teórico-metodológica para análise do desenvolvimento humano e do processo de investigação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v.13, n.2, 2000.

Texto 43 - LEON, Adriana Duarte. Creche São Francisco de Paula: uma contribuição para história da infância de Pelotas. **Cadernos de Educação**, Pelotas, mai./ago. 2011.

Texto 44 - NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula *et al.* O cotidiano de recreadoras de creche: um estudo descritivo. **Cadernos de Educação**, Pelotas, set./dez. 2009.

Texto 45 - FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 26, jan./jun. 2006.

Texto 46 - YAZLLE, Elisabeth Gelli; FERNANDES, Juliana G. D. A presença de idéias higienistas e compensatórias na formação de professores para a Educação Infantil. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, mai./ago. 2009.

Texto 47 - DALBOSCO, Claudio Almir. Primeira infância e educação natural em Rousseau: as necessidades da criança. **Educação**, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 2 (62), mai./ago. 2007.

Texto 48 - KUDE, Vera Maria Moreira. Qualidade do Atendimento na Educação Infantil: um estudo em duas culturas. **Educação**, Porto Alegre, ano XXVII, n. 2 (53), mai./ago. 2004.

Texto 49 - MACHADO, Marina Marcondes. A Criança é Performer. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, 35(2), mai./ago. 2010.

Texto 50 - BONOME-PONTOGLIO, Carina de Figueiredo; MARTURANO, Edna Maria. Brincando na creche: atividades com crianças pequenas. **Estudos de Psicologia**, Campinas, 27(3), jul./set. 2010.

Texto 51 - PICCININI, Cesar Augusto *et al.* Expectativas e sentimentos de pais em relação ao bebê durante a gestação. **Estudos de Psicologia**, Campinas, 26(3), jul./set. 2009.

Texto 52 - SCHWENGBER, Daniela Delias de Sousa; PICCININI, Cesar Augusto. A experiência da maternidade no contexto da depressão materna no final do primeiro ano de vida do bebê. **Estudos de Psicologia**, Campinas, 22(2), abr./jun. 2005.

Texto 53 - BÖING, Elisângela; CREPALDI, Maria Aparecida. Os efeitos do abandono para o desenvolvimento psicológico de bebês e a maternagem como fator de proteção. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 21, n. 3, set./dez. 2004.

Texto 54 - LEITÃO, Monique; CASTELO-BRANCO, Rochele. Bebês: o irresistível poder da graciosidade. Um estudo sobre o significado evolutivo dos traços infantis. **Estudos de Psicologia**, Natal, 15(1), jan./abr. 2010.

Texto 55 - SILVA, Milena da Rosa. Paternidade no contexto da depressão pós-parto materna: revisando a literatura. **Estudos de Psicologia**, Natal, 14(1), jan./abr. 2009.

Texto 56 - PINTO, Elizabeth Batista. Os sintomas psicofuncionais e as consultas terapêuticas pais/bebê. **Estudos de Psicologia**, Natal, 9(3), 2004.

Texto 57 - RAPOPORT, Andrea; PICCININI, Cesar Augusto. A escolha do cuidado alternativo para o bebê e a criança pequena. **Estudos de Psicologia**, Natal, 9(3), 2004.

Texto 58 - ANJOS, Adriana Mara dos; *et al.* Interações de bebês em creche. **Estudos de Psicologia**, Natal, 9(3), 2004.

Texto 59 - TRISTÃO, Rosana Maria; FEITOSA, Maria Angela Guimarães. Percepção da fala em bebês no primeiro ano de vida. **Estudos de Psicologia**, Natal, 8(3), 2003.

Texto 60 - CAMPOS-DE-CARVALHO, Mara I. Pesquisas contextuais e seus desafios: uma contribuição a partir de investigações sobre arranjos espaciais em creches. **Estudos de Psicologia**, Natal, 8(2), 2003.

Texto 61 - FRANCHI E VASCONCELOS, Cleido Roberto; ROSSETTI FERREIRA, Maria Clotilde. Crianças pequenas brincando em creche: a possibilidade de múltiplos pontos de vista. **Estudos de Psicologia**, Natal, 7(2), 2002.

Texto 62 - CAMPOS-DE-CARVALHO, Mara I. PADOVANI, Flávia H. Pereira. Agrupamentos preferenciais e não preferenciais e arranjos espaciais em creches. **Estudos de Psicologia**, Natal, 5(2), 2000.

Texto 63 - SILVA, Juliana Bezzon da; SOUZA, Tatiana Noronha de. Análise da utilização de uma escala para avaliação da qualidade de creches. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v. 22, n. 48, jan./abr. 2011.

Texto 64 - PALMEN, Sueli Helena de Camargo. O imprevisto no espaço da Educação Infantil. **Educação Temática Digital – ETD**, Campinas, 2(2), 2001.

Texto 65 - MARANHÃO, Damaris Gomes; SARTI, Cynthia Andersen. Cuidado compartilhado: negociações entre famílias e profissionais em uma creche. **Interface - Comunicação, Saúde e Educação**, São Paulo, v. 11, n. 22, mai./ago. 2007.

Texto 66 - MARTINS, Juliana; VERÍSSIMO, Maria de La Ó Ramalho. Conhecimentos e práticas de trabalhadoras de creches municipais relativos ao cuidado da criança com infecção respiratória aguda. **Interface - Comunicação, Saúde e Educação**, São Paulo, v. 10, n. 20, p. 487-504, jul./dez. 2006.

Texto 67 - MAISTRO, Maria Aparecida. Relações creche e famílias, a quantas andam? **Perspectiva**. Florianópolis, v. 17, n. 31, jan./jun. 1999.

Texto 68 - VITORIA, Telma. As relações creche e famílias. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. especial, jul./dez. 1999.

Texto 69 - CERISARA Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a Educação Infantil? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. especial, jul./dez. 1999.

Texto 70 - LORDELO, Eulina da Rocha. Padrões de parceria social e brincadeira em ambientes de creches. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 1, jan./abr. 2006.

Texto 71 - SEABRA, Karla da Costa; SEIDL DE MOURA, Maria Lucia. Alimentação no ambiente de creche como contexto de interação nos primeiros dois anos de um bebê. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 1, jan./abr. 2005.

Texto 72 - SOUZA, Tatiana Noronha de; CAMPOS-DE-CARVALHO, Mara. Qualidade de ambientes de creches: uma escala de avaliação. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 1, jan./abr. 2005.

Texto 73 - GRANDE, Catarina; PINTO, Ana Isabel. Estilos Interactivos de Educadoras do Ensino Especial em Contexto de Educação-de-Infância. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 25, n. 4, out./dez. 2009.

Texto 74 - SILVA, Flávia Teresa Neves; SOUZA, Carlos Barbosa Alves de. Discriminação Simples com Mudanças Sucessivas na Função dos Estímulos: Aprendizagem em Bebês. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 25, n. 4, out./dez. 2009.

Texto 75 - OLIVEIRA, Thais Porlan de; GIL, Maria Stella C. de Alcântara. Condições Experimentais Facilitadoras para a Aprendizagem de Discriminação por Bebês. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 24, n. 1, 2008.

Texto 76 - GIL, Maria Stella C. de Alcântara; *et al.* Variáveis no Ensino de Discriminação para Bebês. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 22, n. 2, mai./ago. 2006.

Texto 77 - PICCININI, Cesar Augusto *et al.* Expectativas e Sentimentos da Gestante em Relação ao seu Bebê. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 20, n. 3, set./dez. 2004.

Texto 78 - BHERING, Eliana; DE NEZ, Tatiane Bombardelli. Envolvimento de Pais em Creche: Possibilidades e Dificuldades de Parceria. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 18, n.1, jan./abr. 2002.

Texto 79 - MELCHIORI, Lígia Ebner; ALVES, Zélia Maria Mendes Biasoli. Crenças de Educadoras de Creche Sobre Temperamento e Desenvolvimento de Bebês. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 17, n. 3, set./dez. 2001.

Texto 80 - RAPOPORT, Andrea; PICCININI, Cesar Augusto. Concepções de Educadoras Sobre a Adaptação de Bebês à Creche. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 17, n. 1, jan./abr. 2001.

Texto 81 - HADDAD, Lenira; CORDEIRO, Maria Helena. Representações sociais de ingressantes de Pedagogia sobre creche e pré-escola: um estudo em quatro Estados brasileiros. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 11, n. 32, jan./abr. 2011.

Texto 82 - SANTOS, Núbia Schaper; SANTOS, Ilka Schaper; SILVA, Léa Stahlschmidt Pinto. A pesquisa crítico-colaborativa e a formação das educadoras na creche: entre a construção e a reflexão. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 18, n. 31, jan./jun. 2009.

Texto 83 - MOREIRA, Ana Rosa Costa Picanço; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. Transformações espaciais na creche: a busca de lugares de desenvolvimento. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 18, n. 31, jan./jun. 2009.

**APÊNDICE A: LISTA ATUALIZADA EM 2012 DE PERIÓDICOS ACADÊMICOS
NACIONAIS, CLASSIFICADOS NOS ESTRATOS A1 E A2, NA ÁREA DE
EDUCAÇÃO**

Nº	ISSN	Título	Estrato
01	1981-5794	Alfa: Revista de Linguística (UNESP. São José do Rio Preto. Online)	A1
02	1678-5320	ARS (São Paulo)	A1
03	1414-4077	Avaliação (UNICAMP)	A1
04	0100-1574	Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas. Impresso)	A1
05	1516-7313	Ciência e Educação (UNESP. Impresso)	A1
06	0011-5258	Dados (Rio de Janeiro. Impresso)	A1
07	0101-7330	Educação & Sociedade (Impresso)	A1
08	1517-9702	Educação e Pesquisa (USP. Impresso)	A1
09	0102-4698	Educação em Revista (UFMG. Impresso)	A1
10	0104-4060	Educar em Revista (Impresso)	A1
11	0104-4036	Ensaio (Fundação Cesgranrio. Impresso)	A1
12	1809-4465	Ensaio (Rio de Janeiro. Online)	A1
13	1518-0158	Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea	A1
14	0104-5970	História, Ciências, Saúde-Manguinhos (Impresso)	A1
15	1983-6821	Machado de Assis em Linha	A1
16	0103-7307	Pro-posições (UNICAMP. Impresso)	A1
17	1980-6248	Pro-posições (UNICAMP. Online)	A1
18	0102-7972	Psicologia: Reflexão e Crítica (UFRGS. Impresso)	A1
19	0102-6909	Revista Brasileira de Ciências Sociais (Impresso)	A1
20	1413-2478	Revista Brasileira de Educação (Impresso)	A1
21	0102-0188	Revista Brasileira de História (Impresso)	A1
22	1678-1805	Revista da ABRALIN	A1
23	0034-8309	Revista de Historia (USP)	A1
24	0020-3874	Revista do Instituto de Estudos Brasileiros	A1
25	1413-7704	Tempo. Revista do Departamento de História da UFF	A1
26	0104-8775	Varia História (UFMG. Impresso)	A1
27	2178-5201	Acta Scientiarum. Education (Online)	A2
28	2178-5198	Acta Scientiarum. Education (Print)	A2
29	1983-4675	Acta Scientiarum. Language and Culture (Impresso)	A2
30	1516-1498	Ágora (PPGTP/UFRJ)	A2
31	2176-4573	Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso	A2
32	1980-4415	BOLEMA: Boletim de Educação Matemática (Online)	A2
33	0103-636X	Bolema. Boletim de Educação Matemática (UNESP. Rio Claro. Impresso)	A2
34	0101-3262	Cadernos CEDES (Impresso)	A2
35	0104-1371	Cadernos de Educação (UFPeI)	A2
36	2178-079X	CADERNOS DE EDUCAÇÃO – UFPeI (ONLINE)	A2
37	1807-3859	Cadernos de História da Educação (UFU. Impresso)	A2

38	1414-526X	Cadernos de Tradução (UFSC)	A2
39	0104-8333	Cadernos Pagu (UNICAMP. Impresso)	A2
40	0011-152x	Critica Marxista (Roma)	A2
41	1645-1384	Currículo sem Fronteiras	A2
42	0102-4450	DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada (PUCSP. Impresso)	A2
43	0101-465X	Educação (PUCRS. Impresso)	A2
44	1982-596X	Educação e Filosofia (Online)	A2
45	0102-6801	Educação e Filosofia (UFU. Impresso)	A2
46	2175-6236	Educação e Realidade	A2
47	0100-3143	Educação e Realidade	A2
48	0103-4014	Estudos Avançados (USP. Impresso)	A2
49	0103-166X	Estudos de Psicologia (PUCCAMP. Impresso)	A2
50	1413-294X	Estudos de Psicologia (UFRN)	A2
51	0103-6831	Estudos em Avaliação Educacional (Impresso)	A2
52	1676-2592	ETD. Educação Temática Digital	A2
53	1517-4530	Filologia e Linguística Portuguesa	A2
54	0104-7183	Horizontes Antropológicos (UFRGS. Impresso)	A2
55	1414-3283	Interface (Botucatu. Impresso)	A2
56	1518-8795	Investigações em Ensino de Ciências (Online)	A2
57	1518-9384	Investigações em Ensino de Ciências (UFRGS. Impresso)	A2
58	0870-6182	Ler História	A2
59	1676-8329	Mercator (UFC)	A2
60	0104-7671	O Percevejo (UNIRIO)	A2
61	0102-6267	Organon (UFRGS)	A2
62	0102-5473	Perspectiva (UFSC)	A2
63	1809-4031	Práxis Educativa (Impresso)	A2
64	1809-4309	Práxis Educativa (UEPG. Online)	A2
65	0102-4442	Projeto História (PUCSP)	A2
66	1807-0310	Psicologia & Sociedade (Online)	A2
67	0102-7182	Psicologia e Sociedade (Impresso)	A2
68	1413-7372	Psicologia em Estudo (Impresso)	A2
69	0102-3772	Psicologia: Teoria e Pesquisa (UnB. Impresso)	A2
70	1415-3203	Repertório Teatro & Dança	A2
71	1413-6538	Revista Brasileira de Educação Especial	A2
72	1519-5902	Revista Brasileira de História da Educação	A2
73	1806-5104	Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências	A2
74	1678-166X	Revista Brasileira de Política e Administração da Educação	A2
75	0104-5962	Revista de Educação Publica (UFMT)	A2
76	1981-416X	Revista Diálogo Educacional (PUCPR)	A2
77	1518-3483	Revista Diálogo Educacional (PUCPR. Impresso)	A2
78	1809-3876	Revista e-Curriculum (PUCSP)	A2
79	1981-2582	Revista Educação (PUCRS. Online)	A2
80	1981-1802	Revista Educação em Questão (Online)	A2
81	0102-7735	Revista Educação em Questão (UFRN. Impresso)	A2

82	0104-026X	Revista Estudos Feministas (UFSC. Impresso)	A2
83	0104-7043	Revista FAEEBA	A2
84	1517-4522	Sociologias (UFRGS. Impresso)	A2
85	1519-9452	Tellus (UCDB)	A2
86	0102-8782	Tempo Brasileiro	A2
87	0103-2070	Tempo Social (USP. Impresso)	A2

APÊNDICE B: CORPUS DA PESQUISA

N° do texto	Estrato	Periódicos	Ano	Vol.	N°	Título do artigo	Autor	Palavras-chave
1	A1	Cadernos de Pesquisa	2011	41	142	A qualidade da Educação Infantil: um estudo em seis capitais brasileiras	CAMPOS, Maria Malta; ESPOSITO, Yara Lúcia; BHERING, Eliana; GIMENES, Nelson Gimenes; ABUCHAIM, Beatriz	Educação Infantil; Creches; Educação Pré-Escolar
2	A1	Cadernos de Pesquisa	2010	40	139	A inclusão da criança com necessidades especiais na visão de berçaristas	VITTA; Fabiana Cristina Frigieri de	Creches; Desenvolvimento da Criança; Educação Inclusiva
3	A1	Cadernos de Pesquisa	2008	38	133	Creche e família: uma parceria necessária	MARANHÃO, Damaris Gomes; SARTI, Cynthia Andersen	Creches; Famílias; Relações Escola-Família; Conflitos
4	A1	Cadernos de Pesquisa	2007	37	132	Trabalho e maternidade na Europa, condições de trabalho e políticas públicas	MEULDERS, Danièle; PLASMAN, Robert; HENAU, Jérôme de; MARON, Leila Maron; O'DORCHAI, Sile	Trabalho; Mulheres; Família; Creche
5	A1	Cadernos de Pesquisa	2006	36	129	Um estudo sobre creches como ambiente de desenvolvimento	LIMA, Ana Beatriz Rocha; BHERING, Eliana	Creches; Avaliação; Desenvolvimento da Criança; Educação Infantil

6	A1	Cadernos de Pesquisa	2005	35	126	Trabalho e formação dos educadores de creche em Botucatu: reflexões críticas	VOLPATO, Claudia Fernandes; MELLO, Suely Amaral	Creches; Formação Profissional; Botucatu-SP; Profissionais de Educação Infantil
7	A1	Cadernos de Pesquisa	2000	SV	111	O cuidado como elo entre saúde e educação	MARANHÃO, Damaris Gomes	Educação Infantil; Creches; Cuidados com as Crianças; Saúde
8	A1	Cadernos de Pesquisa	2000	SV	109	Rede de significações: perspectiva para análise da inserção de bebês na creche	AMORIM, Katia de Souza; VITORIA, Telma; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde	Bebês; Creches; Desenvolvimento Infantil; Famílias; Mães
9	A1	Cadernos de Pesquisa	1999	SV	106	Estratégias de comunicação em situação poliádica de creche	LORDELO, Eulina da Rocha; CARVALHO, Ana Maria Almeida	Interação Social; Relação Adulto-Criança; Creches; Desenvolvimento Social; Crianças
10	A1	Cadernos de Pesquisa	1998	SV	105	Promoção da qualidade e avaliação na Educação Infantil: uma experiência	PIOTTO, Débora Cristina <i>et al.</i>	Educação Infantil; Criança de 0-6 Anos; Qualidade de Ensino; Creches
11	A1	Cadernos de Pesquisa	1997	SV	101	Educação infantil: o debate e a pesquisa	CAMPOS, Maria Malta	Educação Infantil; Creche; Desenvolvimento Infantil
12	A1	Educação & Sociedade	2011	32	117	Usos sociais das fotografias em espaços escolares destinados à primeira infância	GOBBI, Marcia	Sociologia Da Imagem; Fotografias; Primeira Infância
13	A1	Educação & Sociedade	2010	31	112	A Educação Infantil e o Plano Nacional de Educação: as propostas da CONAE 2010	VIEIRA, Livia Maria Fraga	Educação Infantil; Creches; Plano Nacional de Educação; CONAE

14	A1	Educação & Sociedade	2009	30	106	Paradoxos da educação natural no <i>Émile</i> , de Rousseau: os cuidados do adulto	DALBOSCO, Claudio Almir	Educação Natural; Primeira Infância; Cuidado Adulto; Necessidades da Criança; Liberdade
15	A1	Educação & Sociedade	2005	26	92	Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica	FARIA, Ana Lúcia Goulart de	Educação Infantil; Políticas para a Infância; Criança Pequena; Creche; Pré-Escola; Primeira Etapa da Educação Básica
16	A1	Educação & Sociedade	2004	25	86	Creches nas universidades federais: questões, dilemas e perspectivas	RAUPP, Marilena Dandolini	Creches Universitárias; Infância na Universidade; Educação Infantil; Creches; Pré-Escolas
17	A1	Educação & Sociedade	2004	25	86	Para uma sociologia da pequena infância	PLAISANCE, Eric	Pequena Infância; Socialização; Escola Maternal; Currículo; Cultura
18	A1	Educação & Sociedade	2002	23	78	As crianças e os direitos de cidadania: a cidade como comunidade educadora	FUSARI, Andrea	Itália; Primeira Infância; Serviços Educacionais; Intercultura; Cidade Educacional
19	A1	Educação & Sociedade	1999	20	69	A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da Educação Infantil	FARIA, Ana Lúcia Goulart de	Criança pequena; Pré-escola; Cultura Infantil; Direito à Infância; Educação

								Infantil
20	A1	Educação & Sociedade	1999	20	68	Política de formação profissional para a Educação Infantil: pedagogia e normal superior	KISHIMOTO, Tizuko Morchida	Educação Infantil; Formação Docente; Profissionalização Creche Pré-Escola
21	A1	Educação em Revista	2010	26	2	Infância, raça e “paparicação”	OLIVEIRA, Fabiana de Oliveira; ABRAMOWICZ, Anete	Infância; Creche; Relações Raciais
22	A1	Proposições	2011	22	2	A arte na formação de professores de crianças de todas as idades: o teatro é um conto vivo	FRABBETTI, Roberto	Teatro; Infância; Bebês; Arte
23	A1	Proposições	2011	22	2	Histórias são naus que cruzam fronteiras	MANFERRARI, Marina	Literatura; Pequena Infância; Narrativa; Relação
24	A1	Proposições	2007	18	3	A constituição das creches nas universidades públicas estaduais paulistas e os direitos sociais da mulher e da criança pequena	PALMEN, Sueli Helena de Camargo	Creche; Criança; Mulher; Direitos Sociais
25	A1	Proposições	2003	14	3	Diferença sexual, dimensão interpessoal e afetividade nos contextos educacionais para a infância	CIPOLLONE, Laura	Relações de Gênero; Creche; Pré-Escola; Itália; Criança Pequena; Educação Infantil; Pedagogia da Diferença
26	A1	Proposições	2003	14	3	Ser menina ontem e hoje: notas para pré-história do feminino	BECCHI, Egle	Relação Mãe-Filha; Creche; Itália; Pedagogia da Diferença; Criança

								Pequena; Relações De Gênero
27	A1	Proposições	2003	14	1	Sísifo e a Educação Infantil brasileira	ROSEMBERG Fúlvia	Educação Infantil; Creche; Políticas para Infância; Organizações Multilaterais
28	A1	Proposições	1999	10	1	Educação e assistência: direitos de uma mesma criança	SILVA, Anamaria Santana da	Creche; Pré-Escola; Educação Infantil; Política Social; Mato Grosso do Sul
29	A1	Proposições	1999	10	1	Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância	MANTOVANI, Susanna; PERANI, Rita Montoli	Creche; Itália; Educação Infantil; Formação de Professores
30	A1	Proposições	1999	10	1	As divinas tetas: do direito ao dever, negando o prazer	REIS, Magali	Criança Pequena; Amamentação; Creche Trabalho Feminino
31	A1	Proposições	1999	10	1	O imprevisto previsto	BUFALO, Joseane Maria Parice	Creche; Formação de Profissionais; Educação Infantil; de 0 a 6 Anos Planejamento; Cuidado e Educação
32	A1	Proposições	1999	10	1	As crianças pequeninhas produzem cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creche	PRADO, Patrícia Dias	Educação Infantil; Cultura Infantil; Creche; Criança Pequenininha

33	A1	Psicologia: Reflexão e Crítica	2011	24	2	Preferência manual na ação de alcançar em bebês em função da localização espacial do alvo	SOUZA, Rosana Machado; TUDELLA, Eloisa Tudella; TEIXEIRA, Luis Augusto	Lateralidade; Preferência Manual; Desenvolvimento Motor; Bebês
34	A1	Psicologia: Reflexão e Crítica	2009	22	1	O desenvolvimento do comportamento do bebê prematuro no primeiro ano de vida	PINTO, Elizabeth Batista	Desenvolvimento; Comportamento; Escala; Bebê; Prematuridade
35	A1	Psicologia: Reflexão e Crítica	2007	20	2	Responder por exclusão em crianças de 2 a 3 anos em uma situação de brincadeira	DOMENICONI, Camila; COSTA, Aline; SOUZA, Deisy; ROSE, Júlio	Responder por Exclusão; Aprendizagem após uma Única Tentativa; Crianças Pequenas; situação de brincadeira
36	A1	Psicologia: Reflexão e Crítica	2007	20	2	Contexto e desenvolvimento cognitivo: frequência à creche e evolução do desenvolvimento mental	LORDELO; Eulina da Rocha; CHALHUB, Anderson Almeida; GUIRRA, Raquel Cardoso; CARVALHO, Cláudio Seal	Creche; Efeito de Creche; Desenvolvimento Cognitivo
37	A1	Psicologia: Reflexão e Crítica	2006	19	2	O controle instrucional na brincadeira entre crianças com diferentes repertórios	ROBLES, Heloisa Stoppa Menezes; GIL, Maria Stella Coutinho de Alcântara	Regra; Controle Instrucional; Brincadeira; Criança pequena
38	A1	Psicologia: Reflexão e Crítica	2003	16	2	Arranjo espacial na creche: espaços para interagir, brincar isoladamente, dirigir-se socialmente e observar o outro	MENEGHINI, Renata; CAMPOS-DE-CARVALHO, Mara	Psicologia Ambiental; Organização Espacial; Interação Infantil; Creche; Abordagem Ecológica

39	A1	Psicologia: Reflexão e Crítica	2003	16	2	A incompletude como virtude: interação de bebês na creche	FRANCHI E VASCONCE- LOS, Cleido Roberto; AMORIM, Katia de Souza; ANJOS, Adriana Mara dos; ROSSETTI- FERREIRA, Maria Clotilde	Interação de Bebês; Desenvolviment o de Bebês; Incompletude Motora; Bebês em Creche
40	A1	Psicologia: Reflexão e Crítica	2002	15	2	A interação pai- bebê entre pais adolescentes e adultos	LEVAN- DOWSKI, Daniela Centenaro; PICCININI, Cesar Augusto	Interação; Pai; Adolescente; Adulto; Bebê
41	A1	Psicologia: Reflexão e Crítica	2001	14	1	O ingresso e adaptação de bebês e crianças pequenas à creche: alguns aspectos críticos	RAPOPORT, Andrea; PICCININI, Cesar Augusto	Creche; Adaptação à Creche; Comportamento de Enfrentamento
42	A1	Psicologia: Reflexão e Crítica	2000	13	2	Uma perspectiva teórico- metodológica para análise do desenvolvimento humano e do processo de investigação	ROSSETTI- FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Katia S.; SILVA, Ana Paula	Desenvolviment o Humano; Rede de Significações; Interações Sociais; Creche
43	A2	Cadernos de Educação	2011	SV	39	Creche São Francisco de Paula: uma contribuição para história da infância de Pelotas	LEON, Adriana Duarte	Creche; Igreja Católica; História Da Educação.
44	A2	Cadernos de Educação	2009	SV	34	O cotidiano de recreadoras de creche: um estudo descritivo	NUNES, Leila Regina D'Oliveira de Paula <i>et al.</i>	Creche; Atividades; Recreadoras
45	A2	Cadernos Pagu	2006	SV	26	Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte	FARIA, Ana Lúcia Goulart de	Pequena Infância; Movimento Feminista; Relações de Gênero;

								Educação Infantil; Creche; Pré-Escola
46	A2	Educação	2009	32	2	A presença de idéias higienistas e compensatórias na formação de professores para a Educação Infantil	YAZLLE, Elisabeth Gelli; FERNANDES, Juliana G. D.	Educação Infantil; Formação de Professores; Creche; Pré-Escola.
47	A2	Educação	2007	30	2	Primeira infância e educação natural em Rousseau: as necessidades da criança	DALBOSCO, Cláudio Almir	Primeira Infância; Rousseau; Educação Natural.
48	A2	Educação	2004	27	2	Qualidade do atendimento na Educação Infantil: um estudo em duas culturas	KUDE, Vera Maria Moreira	Psicologia Infantil; Educação Infantil; Creches; Formação de Professores
49	A2	Educação e Realidade	2010	35	2	A criança é performer	MACHADO, Marina Marcondes	Primeira Infância; Relação Criança-Corpo; Maurice Merleau-Ponty; Performance.
50	A2	Estudos de Psicologia (Campinas)	2010	27	3	Brincando na creche: atividades com crianças pequenas	BONOME-PONTOGLIO, Carina de Figueiredo; MARTURANO, Edna Maria	Creche; Desenvolvimento Infantil; Recreação
51	A2	Estudos de Psicologia (Campinas)	2009	26	3	Expectativas e sentimentos de pais em relação ao bebê durante a gestação	PICCININI, Cesar Augusto Piccinini <i>et al.</i>	Bebê; Gestação; Expectativas; Paternidade; Sentimentos
52	A2	Estudos de Psicologia (Campinas)	2005	22	2	A experiência da maternidade no contexto da depressão materna no final do primeiro ano de vida do bebê	SCHWEN-GBE, Daniela Delias de Sousa; PICCININI, Cesar Augusto	Bebês; Depressão Pós-Parto; Mãe; Maternidade; Relações Mãe-Criança

53	A2	Estudos de Psicologia (Campinas)	2004	21	3	Os efeitos do abandono para o desenvolvimento psicológico de bebês e a maternagem como fator de proteção	BÖING, Elisângela; CREPALDI, Maria Aparecida	Comportamento Materno Infantil; Bebês; Separação Mãe-Bebê; Desenvolvimento Psicológico; Fatores de Risco; Fatores de Proteção
54	A2	Estudos De Psicologia (UFRN)	2010	15	1	Bebês: o irresistível poder da graciosidade. Um estudo sobre o significado evolutivo dos traços infantis	LEITÃO, Monique; CASTELO-BRANCO, Rochele	Bebê; Cuidado Parental; Fofura; Baby Schema.
55	A2	Estudos de Psicologia (UFRN)	2009	14	1	Paternidade no contexto da depressão pós-parto materna: revisando a literatura	SILVA, Milena da Rosa; PICCININI, Cesar Augusto	Paternidade; Depressão Pós-Parto; Bebê
56	A2	Estudos de Psicologia (UFRN)	2009	9	3	Os sintomas psicofuncionais e as consultas terapêuticas pais/bebê	PINTO, Elizabeth Batista	Sintomas; Bebê; Vínculo; Apego; Diagnóstico.
57	A2	Estudos de Psicologia (UFRN)	2004	9	3	A escolha do cuidado alternativo para o bebê e a criança pequena	RAPOPORT, Andrea; PICCININI, César Augusto	Cuidados Alternativos; Creche; Apoio Social; Bebê
58	A2	Estudos de Psicologia (UFRN)	2004	9	3	Interações de bebês em creche	ANJOS, Adriana Marados; AMORIM, Katia de Souza; FRANCHI E VASCONCELOS, Cleido Roberto; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde	Interação; Bebês; Análise Microgenética; Regulação do Comportamento ; Campo Interativo

59	A2	Estudos de Psicologia (UFRN)	2003	8	3	Percepção da fala em bebês no primeiro ano de vida	TRISTÃO, Rosana Maria; FEITOSA, Maria Angela Guimaraes	Percepção de Fala; Desenvolvimento; Bebês; Linguagem; Síndrome De Down
60	A2	Estudos de Psicologia (UFRN)	2003	8	2	Pesquisas contextuais e seus desafios: uma contribuição a partir de investigações sobre arranjos espaciais em creches	CAMPOS-DE-CARVALHO, Mara Ignez	Psicologia Ambiental; Abordagem Ecológica; Arranjo Espacial; Creche
61	A2	Estudos de Psicologia (UFRN)	2002	7	2	Crianças pequenas brincando em creche: a possibilidade de múltiplos pontos de vista	FRANCHI E VASCONCELOS; Cleido Roberto; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde	Perspectiva do Pesquisador; Perspectivas Divergente; Bebês na Creche; Episódios de Interação.
62	A2	Estudos de Psicologia (UFRN)	2000	5	2	Agrupamentos preferenciais e não-preferenciais e arranjos espaciais em creches	CAMPOS-DE-CARVALHO, Mara I.; PADOVANI, Flávia H. Pereira	Psicologia Ambiental; Agrupamentos Preferenciais; Arranjo Espacial; Creches; Abordagem Ecológica
63	A2	Estudos em Avaliação Educacional	2011	SV	48	Análise da utilização de uma escala para avaliação da qualidade de creches	SILVA, Juliana Bezzon; SOUZA, Tatiana Noronha	Educação Infantil; Avaliação; Creche; Qualidade Do Ensino.
64	A2	Educação Temática Digital - ETD	2001	2	2	O imprevisto no espaço da Educação Infantil	PALMEN, Sueli Helena de Camargo	Creche; Espaço-Físico; Planejamento; Imprevisto; Cultura Infantil; Cuidado; Educação

65	A2	Interface	2007	11	22	Cuidado compartilhado: negociações entre famílias e profissionais em uma creche	MARANHÃO, Damaris Gomes; SARTI, Cynthia Andersen	Educação Infantil; Creches; Cuidado da Criança; Enfermagem Pediátrica; Família
66	A2	Interface	2006	10	20	Conhecimentos e práticas de trabalhadoras de creches municipais relativos ao cuidado da criança com infecção respiratória aguda	MARTINS, Juliana; VERÍSSIMO, Maria de La Ó Ramalho	Saúde da Criança; Creches; Infecções Respiratórias; Prática Profissional; Saúde Escolar
67	A2	Perspectiva	1999	17	1	Relações creche e famílias, a quantas andam?	MAISTRO, Maria Aparecida	Creches; Creches-Relações com a Família; Educação de Crianças.
68	A2	Perspectiva	1999	17	1	As relações creche e famílias	VITORIA, Telma	Creches; Relações com a Família
69	A2	Perspectiva	1999	17	1	Educar e cuidar: por onde anda a Educação Infantil?	CERISARA, Ana Beatriz	Creche-Brasil; Educação de Crianças-Brasil
70	A2	Psicologia em Estudo	2006	11	1	Padrões de parceria social e brincadeira em ambientes de creches	LORDELO, Eulina da Rocha; CARVALHO, Ana Maria Almeida	Brincadeira; Creche; Parceria Social
71	A2	Psicologia em Estudo	2005	10	1	Alimentação no ambiente de creche como contexto de interação nos primeiros dois anos de um bebê	SEABRA, Karla da Costa; SEIDL DE MOURA, Maria Lucia	Interação Adulto-Bebê; Alimentação de Bebês; Creche

72	A2	Psicologia em Estudo	2005	10	1	Qualidade de ambientes de creches: uma escala de avaliação	SOUZA, Tatiana Noronha de; CAMPOS-DE-CARVALHO, Mara	Escala de Avaliação; Qualidade; Creche
73	A2	Psicologia: Teoria e Pesquisa	2009	25	4	Estilos interactivos de educadoras do ensino especial em contexto de educação-de-infância	GRANDE, Catarina; PINTO, Ana Isabel Pinto	Interações Educador-Criança; Necessidades Educativas Especiais; Creche/Jardim-De-Infância; Intervenção Precoce.
74	A2	Psicologia: Teoria e Pesquisa	2009	25	4	Discriminação simples com mudanças sucessivas na função dos estímulos: aprendizagem em bebês.	SILVA, Flávia Teresa Neves; SOUZA, Carlos Barbosa Alves de	Repertórios Simbólicos; Discriminação Simples; Discriminação Condicional; Bebês
75	A2	Psicologia: Teoria e Pesquisa	2008	24	1	Condições experimentais facilitadoras para a aprendizagem de discriminação por bebês	OLIVEIRA, Thais Porlande; GIL, Maria Stella C. de Alcântara	Discriminação Simples; Discriminação Condicional; Pareamento de Identidade; Bebês; Estudo Experimental.
76	A2	Psicologia: Teoria e Pesquisa	2006	22	2	Variáveis no ensino de discriminação para bebês	GIL, Maria Stella C. de Alcântara; OLIVEIRA, Thais Porlande; SOUSA, Naiara Minto de Sousa; FALEIROS, Danilo A.	Discriminação; Pareamento com o Modelo; Bebês

77	A2	Psicologia: Teoria e Pesquisa	2004	20	3	Expectativas e sentimentos da gestante em relação ao seu bebê	PICCININI, Cesar Augusto; GOMES, Aline Grill; MOREIRA, Lisandra Espíndula; LOPES, Rita Sobreira	Gestação; Expectativas; Bebê
78	A2	Psicologia: Teoria e Pesquisa	2002	18	1	Envolvimento de pais em creche: possibilidades e dificuldades de parceria	BHERING, Eliana Bhering; NEZ, Tatiane Bombardelli de	Creche; Envolvimento de Pais; Comunicação; Parceria; Assistencialismo
79	A2	Psicologia: Teoria e Pesquisa	2001	17	3	Crenças de educadoras de creche sobre temperamento e desenvolvimento de bebês	MELCHIORI, Lígia Ebner; ALVES, Zélia Maria Mendes Biasoli	Crenças; Educadoras; Creche; Desenvolvimento Infantil; Temperamento
80	A2	Psicologia: Teoria e Pesquisa	2001	17	1	Concepções de educadoras sobre a adaptação de bebês à creche	RAPOPORT, Andrea; PICCININI, Cesar Augusto	Creche; Adaptação; Bebês
81	A2	Revista Diálogo Educativo	2011	11	32	Representações sociais de ingressantes de pedagogia sobre creche e pré- escola: um estudo em quatro estados brasileiros	HADDAD, Lenira; CORDEIRO, Maria Helena	Representações Sociais; Creche; Pré-Escola; Educação Infantil
82	A2	Revista FAEEBA	2009	18	31	A pesquisa crítico- colaborativa e a formação das educadoras na creche: entre a construção e a reflexão	SANTOS, Núbia Schaper; SANTOS, Ilka Schaper; SILVA, Léa Stahlschmidt Pinto	Creche; Formação; Educadoras

83	A2	Revista FAEEBA	2009	18	31	Transformações espaciais na creche: a busca de lugares de desenvolvimento	MOREIRA, Ana Rosa Costa Picanço; VASCON- CELLOS, Vera Maria Ramos de	Creche; Ambiente; Crianças Pequenas
----	----	-------------------	------	----	----	--	--	--

APÊNDICE C: DESCRIÇÃO COMPLETA DAS GRADES DE ANÁLISES/CATEGORIAS

Unidade de Registro Temática: Periódico

A - Componentes editoriais

A1) Periódicos: refere-se aos periódicos acadêmicos aonde os artigos, que compõem o *corpus* de pesquisa, estão inseridos.

Código:

- 1 Cadernos de Pesquisa
- 2 Pro-Posições
- 3 Psicologia: Reflexão e Crítica
- 4 Estudos de Psicologia (RN)
- 5 Educação & Sociedade
- 6 Psicologia: Teoria e Pesquisa
- 7 Estudos de Psicologia (SP)
- 8 Educação
- 9 Perspectiva
- 10 Psicologia em Estudo
- 11 Cadernos de Educação
- 12 Interface
- 13 Revista FAEEBA
- 14 Cadernos Pagu
- 15 Educação em Revista
- 16 Educação e Realidade
- 17 Estudos em Avaliação Educacional
- 18 Educação Temática Digital – ETD
- 19 Revista Diálogo Educacional

A2) Qualis/CAPES: trata-se da classificação dada ao periódico, na área de Educação, no ano de 2012, pela Qualis/CAPES.

Código:

1 A1

2 A2

A3) Ano de publicação: trata da data em que o artigo foi publicado, a partir do recorte temporal estabelecido (1997-2011)

Código:

1 1997

2 1998

3 1999

4 2000

5 2001

6 2002

7 2003

8 2004

9 2005

10 2006

11 2007

12 2008

13 2009

14 2010

15 2011

A4 Área de origem do periódico: informa a área do conhecimento que o periódico originalmente se filia.

Código

1 Educação

2 Psicologia

3 Estudos de Gênero

4 Interdisciplinar

A5 Região geográfica do periódico: refere-se à região geográfica brasileira de origem do periódico acadêmico.

Código:

1 Sudeste

2 Sul

3 Nordeste

4 Centro-Oeste

5 Norte

Unidade de Registro Temática: Autor

B - Componentes acadêmicos

B1) Autoria: refere-se à autoria dos artigos, a participação de autores em 1 ou mais artigos e o sexo dos autores

Código:

1 Artigos com 1 autor

2 Artigos com 2 autores

3 Artigos com mais de 3 autores

4 Autores que participaram da autoria de 1 único artigo

5 Autores que participaram da autoria de 2 a 3 artigos

4 Autores que participaram da autoria de mais de 4 artigos

5 Mulheres

6 Homens

B2) Nacionalidade do 1º autor: refere-se à nacionalidade do 1º autor do artigo.

Código:

1 Brasileira

2 Estrangeira

B3) Formação acadêmica do 1º autor: refere-se a atual titulação acadêmica do 1º autor do artigo, descrita no Curriculum Lattes.

Código:

- 1 Pós-doutorado
- 2 Doutorado
- 3 Mestrado
- 4 Graduado
- 5 Não informado

B4) Área de formação do 1º autor: trata-se da última área de formação, descrita para o 1º autor do artigo, conforme Curriculum Lattes.

Código:

- 1 Psicologia
- 2 Educação
- 3 Economia
- 4 Sociologia
- 5 Ciências da Saúde
- 6 Filosofia
- 7 Ciência Políticas
- 8 Artes
- 9 Psicobiologia
- 10 Não informado

B5) Vinculação com projetos de pesquisa: refere-se à vinculação do artigo a algum projeto de pesquisa, conforme informações obtidas no próprio artigo.

Código:

- 1 Trabalho de conclusão de curso
- 2 Dissertação de mestrado
- 3 Tese de doutorado
- 4 Projeto de grupo de pesquisa
- 5 Produto final de disciplina
- 6 Não menciona

B6) Instituição de filiação do 1º autor: refere-se ao atual lócus de trabalho do 1º autor, conforme Curriculum Lattes.

Código:

- 1 Universidade pública
- 2 Universidade privada
- 3 Universidade estrangeira
- 4 Instituição de Educação Infantil
- 5 Outros
- 6 Não informado

Unidade de Registro Temática: Artigos

C - Aspectos Teórico-metodológicos

C1) Natureza dos artigos: refere-se ao caráter científico ou natureza prática dos artigos.

Código:

- Pesquisa com sujeitos
- Pesquisa sem sujeitos
- Revisão de literatura
- Comunicação em congressos ou seminários
- Outros

C2) Ano de realização da pesquisa: refere-se ao ano informado pelos artigos que compõem o *corpus* de realização dos procedimentos de pesquisa de campo.

Código:

- 1 Anterior a 1997
- 2 De 1997 a 2001
- 3 De 2002 a 2006
- 4 De 2007 a 2011
- 5 Não menciona

C3) Local de realização da pesquisa: informa o lócus de pesquisa de campo informado nos artigos que compõem o *corpus* de pesquisa.

Código

- 1 Creche pública
- 2 Creche privada
- 3 Creche conveniada
- 4 Creche universitária
- 5 Creche pública, privada e conveniada
- 6 Creche e pré-escola
- 7 Pré-escola
- 8 Externo à Educação Infantil
- 9 Não menciona

C4) Instrumentos metodológicos: refere-se ao instrumentos metodológicos, utilizados na pesquisa de campo, informados nos artigos.

Código:

- 1 Observação
- 2 Entrevista
- 3 Questionários
- 4 Pesquisa bibliográfica e/ou documental
- 5 Gravações/ filmagens
- 6 Fotografias
- 7 Testes
- 8 Combinação de métodos
- 9 Não menciona

D - Componentes da creche

D1) Legislação: informa se o artigo faz referência a alguma legislação.

Código:

- 1 Cita CF/88
- 2 Cita LDB 9.394/96
- 3 Cita CLT

4 Cita outras leis

5 Não menciona

D2) Identificação da faixa etária de matrícula na creche: trata da idade da criança que é mencionada no artigo, se correspondente ou não ao citado na LDB 9.394/96.

Código:

1 Referência à idade igual à LDB (0 a 3 anos)

2 Referência à idade diferente da LDB (0 a 6 anos)

3 Não menciona

D3 – Origem: trata de identificar a origem da creche no Brasil.

Código

1 Influência dos processos sociais

2 Não menciona

D4 – Finalidade: caracteriza-se pela função da creche apresentada no artigo.

Código

1 Espaço de guarda e proteção

2 Ambiente de desenvolvimento integral

3 Espaço de interação

4 Espaço de cuidar e educar

5 Desempenho das crianças

6 Não menciona

D5 - Concepções de creche: apresenta as concepções de creche informadas nos artigos e se estão associadas a aspectos positivos e/ou negativos.

Código:

1 Conceitua creche

2 Não conceitua creche

3 Apresenta pontos positivos

4 Apresenta pontos negativos

5 Apresenta pontos positivos e negativos

6 "Mal necessário"

7 Instituições precárias

8 Não menciona

D6 - Faixa de renda: trata do contexto socioeconômico mencionado nos artigos que compõem o *corpus*

Código:

- 1 População de baixa renda
- 2 Associada à pobreza
- 3 Não menciona

D7 - Formação do educador: informa a formação inicial indicada ao profissional que trabalha na creche e sua caracterização.

Código:

- 1 Cita a necessidade de formação do educador
- 2 Professor com Ensino Superior
- 3 Atua só o professor
- 4 Atua o auxiliar de desenvolvimento infantil
- 5 Atua o professor e o auxiliar
- 6 Cita o profissional, mas não a sua formação
- 7 Não menciona

D8 - Aspectos pedagógicos: trata dos aspectos pedagógicos informados nos artigos.

Código:

- 1 O ambiente físico é um elemento pedagógico
- 2 Faltam aspectos educativos e pedagógicos na creche
- 3 Necessidade de um currículo para essa faixa etária
- 4 Atividades pedagógicas consistem em higienização e alimentação
- 5 Família envolvida nas atividades
- 6 Conflitos família/creche
- 7 Não menciona

D9 - Inserção do bebê na creche: refere-se ao processo de inserção dos bebês e crianças pequenas na creche e sua importância em fazê-la na presença da família.

Código:

- 1 Necessita de um período de adaptação
- 2 O sucesso do desenvolvimento do bebê depende da escola, de seus profissionais e da família
- 3 O trabalho com bebês requer uma especificidade
- 4 Não menciona

D10 - Concepção de bebê: apresenta as concepções de bebê informada pelos artigos que compõem o *corpus*.

Código:

- 1 Concepção de bebês
- 2 Ativo, participativo e produtor de cultura (sujeito de direitos)
- 3 Ingênuo, puro e indefeso
- 4 Não menciona

D11 - Sujeitos de pesquisa: identifica, quando a pesquisa envolvia sujeitos, quem foram os sujeitos pesquisados.

Código

- 1 Bebê como sujeito de pesquisa
- 2 Mãe e/ou o pai como sujeito de pesquisa de pesquisa
- 3 Bebê e pai e/ou a mãe como sujeitos de pesquisa
- 4 Bebê e educadora e/ou auxiliar como sujeitos de pesquisa
- 5 Bebê, educadora e/ou auxiliar e pais como sujeitos de pesquisa
- 6 Educadora e/ou auxiliar como sujeitos de pesquisa
- 7 Pais e educadora e/ou auxiliar como sujeitos de pesquisa
- 8 Não menciona

D12 - Identificação da idade das crianças que compõem a pesquisa: refere-se à idade das crianças, identificadas nos artigos, que foram sujeitos da pesquisa.

Código:

- 1 Até 1 ano
- 2 De 1 a 2 anos
- 3 De 2 a 3 anos
- 4 De 0 a 6 anos
- 5 Não menciona

D13 - Identificação dos bebês quanto ao sexo: refere-se ao sexo dos bebês e crianças pequenas que foram sujeitos da pesquisa no artigo.

Código:

- 1 Masculino
- 2 Feminino
- 3 Ambos
- 4 Não menciona

D14 - Identificação dos bebês quanto à classe social: trata da menção ao nível socioeconômico dos bebês e crianças pequenas que foram sujeitos da pesquisa.

Código:

- 1 Baixa renda
- 2 Classe média
- 3 Classe alta
- 4 Todas as classes
- 5 Não menciona

D15 - Faixa etária da 1ª infância: informa a faixa etária compreendida na primeira infância, segundo os artigos que compõem o *corpus* da pesquisa.

Código:

- 1 Identifica a faixa etária de 0 a 3 anos
- 2 Identifica a faixa etária de 0 a 5 anos
- 3 Não menciona

D16 - Concepção sobre 1ª infância: refere-se à concepção de primeira infância e pequena infância veiculadas pelos artigos que compõem o *corpus*.

Código:

- 1 Múltiplas infâncias
- 2 Categoria social
- 3 Campo interdisciplinar
- 4 Não menciona

D17 - Referencial teórico sobre a 1ª infância: corresponde ao referencial teórico informado nos artigos acerca da primeira infância e da pequena infância.

Código:

- 1 Cita os estudos da Pedagogia
- 2 Cita os estudos da Psicologia
- 3 Cita os estudos da Sociologia e/ou Antropologia
- 4 Cita estudos de outras áreas do conhecimento
- 5 Não se utilizaram de um referencial teórico
- 6 Não menciona