

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CURSO DE PEDAGOGIA - LICENCIATURA

Michele Gomes Pacheco

**EDUCAÇÃO DE BEBÊS:  
nas entrelinhas de uma prática na educação infantil**

Porto Alegre

1. Semestre

2014

Michele Gomes Pacheco

**Educação de Bebês:**

nas entrelinhas de uma prática com bebês

Trabalho de conclusão de curso, apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título Licenciatura em Pedagogia.

*Orientador: Prof. Dr. Gabriel de Andrade Junqueira Filho*

Porto Alegre

1. Semestre

2014

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pela proteção e força para superar os momentos de dificuldades.

Aos meus pais, Mara Regina e Antônio Marcos, grandes guerreiros que sempre me deram apoio e incentivo incondicionalmente.

Ao meu irmão, Lucas pelos diversos favores prestados, obrigada pela paciência e confiança.

A tia Eloisa pelo incentivo, obrigada por acreditar em mim e oportunizar que eu desse o primeiro passo em direção à universidade.

Aos tios Ricardo, Leni, Adilson e Marino pelas contribuições valiosas, obrigada pelo incentivo.

Ao Prof. Dr. Gabriel de Andrade Junqueira Filho, pela orientação, suporte e paciência dedicados à elaboração deste trabalho.

Aos meus amigos, que nos momentos de minha ausência dedicados ao estudo, sempre fizeram entender que o futuro é feito a partir da constante dedicação no presente.

E a toda minha família que, direta ou indiretamente, fez parte da minha formação, o meu muito obrigada.

## RESUMO

O presente estudo surge de inquietações acerca da tradicional ação docente com bebês, que por muito tempo negligenciou esses sujeitos como interlocutores e parceiros na relação professor-criança-conhecimento, na condição de sujeitos com habilidades sociais, languageiros e capazes de reproduzir e criar sua própria cultura. Tem como objetivo investigar as concepções de uma escola de educação infantil e de uma educadora sobre seus alunos de 0 a 2 anos, bem como, as práticas pedagógicas decorrentes dessas concepções. Traz como referencial teórico Fochi (2013), Gobbato (2011) e Pereira (2011). Tal escolha teórica contribui para repensar a concepção mais tradicional de criança de 0 a 2 anos, entendida como agente passivo, incapaz de se comunicar e com total dependência do adulto e, conseqüentemente, repensar e repropor a ação docente junto a esta faixa etária. A pesquisa, de caráter qualitativo, faz uso do método “estudo de caso”. Para tanto, utiliza a observação direta, os registros do diário de campo, o projeto pedagógico da turma, o projeto Político-Pedagógico da escola, fotos e filmagens produzidas pela pesquisadora e entrevista com a professora titular da turma. Ao analisar as concepções de criança em curso, entende que há um descompasso entre a concepção expressa no documento da escola e a das práticas da professora, como também, uma contradição entre o que pretende a escola neste documento e a formação dos profissionais que contrata para atuar junto às crianças desta faixa etária.

Palavras-chave: **Educação Infantil. Bebê. Ação Docente.**

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	05
<b>2 CEM MODOS DE SER... CRIANÇA!</b> .....	09
2.1 AÇÃO DOCENTE COM BEBÊS: refletindo e aprendendo!?	13
<b>3 CAMINHOS METODOLÓGICOS</b> .....	16
3.1 ORGANIZANDO O CAMINHO PARA DESVENDAR UMA PRÁTICA.....	16
<b>4 CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO: a escola</b> .....	18
4.1 TURMA DE BERÇÁRIO I.....	19
<b>5 ELEMENTOS DE ANÁLISE</b> .....	23
5.1 IMAGENS DE CRIANÇA QUE PERMEIAM UMA PRÁTICA.....	23
5.2 BEBÊS “CEM LINGUAGENS” .....	25
5.3 AS CRIANÇAS APRENDEM PELA ROTINA!?	29
<b>6 APONTAMENTOS FINAIS</b> .....	37
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	41
<b>APÊNDICES</b> .....	42

# 1 INTRODUÇÃO

Nunca tenha certeza de nada, porque a sabedoria começa com a dúvida.  
(FREUD, S.)

E é assim, com as muitas dúvidas e questionamentos que me acompanham ao longo da vida acadêmica e profissional, que nasce este estudo sobre a educação de bebês. Procurando investigar as concepções de uma escola e de uma educadora da educação infantil sobre as crianças de 0 a 2 anos, bem como, as práticas pedagógicas decorrentes dessas concepções.

Este trabalho não busca certezas, mas incertezas e questionamentos que possam nos ajudar a refletir, pensar e repensar as práticas pedagógicas com bebês. Esses que por anos foram concebidos como seres incapazes, sem agência, passivos e socializados apenas pelos adultos. Muitas escolas de educação infantil inundadas pelo senso comum, preconceito e práticas diminutas, que não contemplam os bebês como sujeitos, por muito tempo, e ainda nos tempos atuais, reproduzem práticas de cuidados e assistencialismo, ignorando e omitindo os bebês como sujeitos ativos, parceiro de relações, e repletos de potencialidades.

Meu interesse pela educação de bebês surgiu de muitas inquietações que me acometeram no ano de 2012 quando fui convocada pela prefeitura de Esteio para atuar como professora de educação infantil deste município. Meu trabalho na escola iniciou em abril de 2012 como professora substituta, neste cargo substituí professoras de qualquer dos níveis da educação infantil da escola, de berçário a jardim, sempre que uma delas faltasse. Em maio de 2012 uma professora precisou ser afastada por motivos de saúde, com isso assumi a turma de Berçário II. Neste momento muitas dúvidas surgiram quanto ao fazer pedagógico com bebês. O que eu poderia fazer com os bebês? O que os bebês faziam no berçário? Empolgada em assumir a turma, em minha primeira experiência como professora de berçário, acreditava que os bebês necessitavam de novas propostas, que lhes envolvesse e contribuísse para o seu desenvolvimento. Acreditava que eles pudessem fazer mais do que somente serem alimentados e trocados pelas educadoras. Queria mostrar meu trabalho no berçário, mas como? Assim, fui em busca de propostas que pudessem contemplar as necessidades que eu percebia no grupo de bebês.

Em uma conversa com a orientadora da escola na época, apontei minhas dúvidas quanto a prática com os bebês, sendo a pergunta mais latente naquele momento: O que mais eu poderia fazer com eles? Ela me respondeu: “bebês não fazem nada, é só brincar e música.” A resposta me incomodou demasiadamente, ia contra todos os conhecimentos que estavam sendo construídos na minha formação e contra todas as expectativas que eu havia idealizado naquele momento.

Neste mesmo ano (2012) a prefeitura de Esteio promoveu formações com o professor Paulo Sergio Fochi. As palestras eram divididas por níveis da educação infantil: Berçário, Maternal e Jardim, a fim de contribuir para a formação dos professores da rede municipal de Esteio. Assim, motivada por minhas inquietações, iniciei a formação, inscrita no nível Berçário. Essas palestras abriram um leque de possibilidades para a ação docente com bebês, muitas de minhas dúvidas e questionamentos foram enfim atendidos naquele momento. Uma das provocações, que mais me marcou, feita por Paulo Fochi durante a formação, foi o de sentimento de estranheza, para ele “ao se estranhar e ao estranhar o que acontece nos interiores das escolas, o adulto consegue surpreender-se...” (FOCHI, 2013, p. 60). O que na sala do berçário, na prática pedagógica causava estranheza? Assim refletindo sobre a provocação, percebi que muito mais coisas no berçário me causavam estranheza, como: as paredes lisas e brancas na altura dos bebês, nenhum trabalho exposto na sala (na altura deles) e sim na parte superior das paredes para que eles não estragassem; os brinquedos e jogos também eram guardados em prateleiras altas, somente para serem disponibilizados pelos professores; as crianças, entre um momento da rotina e outro, andavam pela sala, em um movimento de vai e vem, sem ter o que lhes atraísse; as trocas, assim como a alimentação, eram feitas num ritmo acelerado, num movimento mecanizado, não considerando que existia uma relação entre dois seres humanos naquele momento. Deste modo percebi que o senso comum e a concepção de criança que naquele ambiente se estabelecia estavam bastante distorcidos e ultrapassados, e o quanto essa concepção e compreensão de criança-bebê inferia diretamente na ação docente, na rotina e nas relações entre professores-crianças-conhecimento que se assentava naquele ambiente.

Assim, todas essas preocupações durante minha trajetória pessoal me conduziram a, em 2012, quando cursava a disciplina Pesquisa em Educação do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, elaborar o projeto de

pesquisa intitulado: “Nas entrelinhas de uma prática com bebês”, trabalho que foi a primeira organização do estudo que ora se apresenta. Nele, disponho minha pergunta de pesquisa: “Quais as concepções de uma escola e de uma professora sobre o trabalho com crianças de 0 a 2 anos?” A partir desta questão, procuro investigar as concepções de uma escola de educação infantil e, mais especificamente, de uma educadora sobre as crianças de 0 a 2 anos, bem como, as práticas pedagógicas decorrentes dessas concepções.

Para responder a esta pergunta, observei uma turma de berçário de uma escola da rede particular de Porto Alegre. Para fundamentar meu olhar durante as observações e análises posteriores, utilizei como referencial teórico Fochi (2013), Gaulke (2013), Gobbato (2011), Pereira (2011), Corsaro (2005), Tristão (2009), Bondioli e Mantovani (1998), Bombassaro (2010) e Barbosa (2000). Tais leituras contribuíram, também, para a elaboração do roteiro de observação que procurou abranger indicadores e questões quanto ao espaço físico, número de crianças e educadores, rotina, relação professor-aluno e prática docente e do roteiro de entrevista junto a professora da turma de berçário observada, a fim de conhecer as concepções dessa professora sobre o tema, seja pelas suas respostas durante a entrevista, seja pelas suas práticas e intervenções junto às crianças, o que ocorreu durante nove dias do mês de abril de 2014.

Todo esse percurso será apresentado nos capítulos que se seguem, que encontram-se organizados da seguinte maneira:

No primeiro capítulo, intitulado “Cem modos de ser... Criança!”, abordo os principais conceitos que permeiam este estudo: educação infantil, crianças de 0 a 2 anos e ação docente para esta faixa etária.

No segundo, apresento os caminhos metodológicos percorridos no decorrer deste estudo. Procurando indicar os instrumentos metodológicos utilizados, assim como o referencial abordado, juntamente com os desafios encontrados em campo.

No capítulo terceiro, apresento o contexto pesquisado, a escola e seus funcionamentos, a turma observada e os sujeitos da pesquisa.

Já no quarto, apresento as análises realizadas a partir dos dados gerados com a ida a campo, na busca de elaboração da resposta à pergunta de pesquisa que deu

origem a este estudo e investigação: “Quais as concepções de uma escola e de uma professora sobre o trabalho com crianças de 0 a 2 anos?”

Nos Apontamentos Finais, concluo com reflexões acerca da concepção de criança defendida pelo projeto Político-Pedagógico da escola, a declarada pela professora da turma e a expressa pelas práticas dessa professora nos diferentes momentos da rotina da turma, atentando aos saberes que toda experiência educativa vivida provoca a pensar.

## 2 CEM MODOS DE SER... CRIANÇA!

A criança é feita de cem. A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar, de jogar e de falar. Cem, sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar. Cem alegrias para cantar e compreender. Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar. Cem mundos para sonhar. A criança tem cem linguagens (e depois cem, cem, cem), mas roubaram-lhe noventa e nove. A escola e a cultura separam-lhe a cabeça do corpo. Dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça, de escutar e de não falar, de compreender sem alegrias, de amar e maravilhar-se só na Páscoa e no Natal. Dizem-lhe: de descobrir o mundo que já existe e de cem, roubaram-lhe noventa e nove. [...] Dizem-lhe que as cem não existem. A criança diz: ao contrário, as cem existem (MALAGUZZI, Loris).

Por muito tempo os bebês foram vistos e compreendidos por aquilo que ainda não podiam, conseguiam ou sabiam fazer. A própria etimologia da palavra “infância” nos revela esta afirmação: “infantes, do latim, in fans = que não fala” (ROD – PARKER REES *apud* GOBBATO 2011, p. 38). Em uma sociedade onde a fala é sinônimo de comunicação, os bebês, porque ainda não a dominam, foram concebidos como seres sem agência, passivos, incomunicáveis e totalmente dependentes do adulto.

Em contraponto a estes conceitos historicamente construídos, busco nos estudos contemporâneos da infância apoio para falar sobre concepção de criança, mais especificamente o bebê, a partir de suas potencialidades.

A transição da compreensão de bebê como ser incomunicável, sem agência, para um sujeito ativo com potencialidades, tem um despertar no campo da psicologia, onde, originalmente, era estudado, desde o nascimento, pela via do desenvolvimento humano (GOBBATTO, 2011).

Mas afinal, quem são? O que fazem os bebês? Segundo Bee (*apud* GOBBATO, 2011, p. 38), o bebê é considerado “agente desde sua primeira respiração”. Um ser que “explora, examina, compara e aprende desde o início”. Assim, desde recém-nascido, passa a ser compreendido como um ser capaz, “potente em habilidades perceptivas, visuais e auditivas, tanto quanto, de “habilidades sociais” (BEE *apud* GOBBATO, 2011, p.39). Ou seja, o bebê se caracteriza como um ser humano completo na sua incompletude – tal qual todo ser humano em qualquer etapa de suas

vidas –, capaz de se relacionar e interagir com outros bebês, com os adultos e com o mundo, estabelecer conexões e expressar emoções, isto até mesmo antes de nascer. O feto responde ao toque, desenvolve a visão e o paladar, mãe e bebê estabelecem formas de se conhecer e se adaptar um à vida do outro, o bebê experiencia o ritmo de vida da mãe, e, através dela, do pai e de seus familiares. Mesmo antes de nascer, o bebê já está em processo de constante interação com outras pessoas e com o meio.

Deste modo, remeto-me a fala da orientadora da escola em que tive minha primeira experiência efetiva com bebês: “bebês não fazem nada, é só brincar e música.” Neste contexto das novas teorias sobre as crianças, esta fala mostra-se totalmente infundada. Bebês fazem muito e, sim, eles brincam! Os bebês possuem capacidade imaginativa, uma “[...] vida imaginativa, e que a mesma é enriquecida pelas experiências físicas que começam desde cedo, de modo que um bebê enquanto mama pode também estar brincando com seu dedo, existindo, assim, mais do que apenas a necessidade de saciar sua fome” (WINICOTT apud GOBBATO, 2011, p.39).

Assim podemos dizer que o bebê brinca, deste modo imagina, reproduz, responde, reage, ou seja, estabelece interações sem a presença da fala oral, necessariamente. Os olhares, os gestos, o choro, o sorriso, o toque, os balbucios, formam as múltiplas formas de comunicação e expressão utilizadas pelos bebês, em um universo onde “o corpo fala” (PEREIRA, 2011, p.99), explora e experimenta o mundo. Sobre isso, Fochi, (2013, p. 30), afirma que: “...desde a chegada da criança na cena humana, esta é desejosa de se comunicar e se relacionar e está engajada para experimentar o seu entorno”. Compreender que o bebê possui essa forma particular de comunicação, que emerge do corpo, nos ajuda a valorizar este ser, a criança, que sabe muitas coisas que o adulto não reconhece como um saber, saberes distintos dos saberes de um adulto ou idoso, mas não por isso insignificante ou inferior e sim com especificidades da faixa etária e do ambiente no qual a criança vive.

Disso derivam outras ideias, como por exemplo, “A valorização dos bebês enquanto seres humanos competentes, que têm uma dependência relativa do adulto, mas que também produzem cultura e se relacionam de forma autônoma com seus pares”. (COUTINHO apud GOBBATO 2011, p.42). Esta afirmação de que a criança produz cultura emerge de estudos como a da recente Sociologia da Infância, que tem buscado se inserir, com o consentimento das crianças, nos mundos sociais e culturais

infantis, revelando as formas próprias com que as crianças governam suas sociedades, ou micro sociedades formadas pelos seus grupos de pares (PEREIRA, 2011). Baseada em autores como Corsaro (2009) e Sarmiento (2003), Pereira (2011) considera a criança como produtora de cultura, produção que se dá através das relações sociais que ela estabelece e participa por meio do fazer junto com outras crianças com as quais se encontra cotidianamente na escola, em casa, no campo, na rua, quando brincam juntas, agem juntas, compartilham tempos e espaços, criando assim uma “comunidade das crianças, regida por regras, valores e interesses próprios” (PEREIRA, 2011).

Nestes momentos de interação, as crianças estão se relacionando umas com as outras e com os adultos, e, assim, firmando e estabelecendo regras, trocando experiências, negociando, reagindo, organizando ideias, partilhando e significando ações, produzindo e reproduzindo culturas. As crianças são sujeitos ativos em seus “mundos sociais”, e também nos dos adultos, pois participam do mesmo, afetam e são afetadas pelas culturas e sociedades que as circundam (CORSARO apud PEREIRA 2011).

A sociologia da infância tem trazido grandes contribuições a este debate e, ao contrário da tradicional psicologia desenvolvimentista, concebe

[...] a criança enquanto autor social, agente ativo, competente e criativo que produz a sua própria cultura enquanto contribui, simultaneamente, para a produção das sociedades adultas. Significa considerá-las dotadas de capacidade de ação, um ser social pleno, atuante na construção de seus mundos sociais (PEREIRA, 2011, p. 30).

A criança participa ativamente no mundo desde seu nascimento, podendo dizer, até, desde sua gestação. A criança cria procedimentos para expressar o que sente, pensa e deseja, estabelecendo diálogos com os adultos, com as outras crianças, com a cultura, com a sociedade, com o mundo.

O entendimento de que os bebês e as crianças pequenas são produtores de cultura, parceiros nas relações, sujeitos sociais, “...linguageiros, ativos e interativos” (GOBBATO, 2011, p.17), contribui para pensarmos e repensarmos muitas das práticas adultocêntricas, higienistas e escolarizadas. E quando digo escolarizadas, refiro-me às práticas e aos funcionamentos mais tradicionais da escola, que negam

às crianças sua condição de crianças e as impossibilitam de vivenciarem suas infâncias na educação infantil. Segundo Fochi (2013), garantir que a escola de educação infantil seja habitada por crianças coloca em voga a possibilidade de viverem atribuições de crianças, como o brincar.

A educação infantil é um espaço onde a primeira infância se evidencia, fica notória sua responsabilidade com esse ser humano. A criança terá muitas vezes nesta instituição as oportunidades de conhecer a si mesma e experimentar o mundo a sua volta. As relações que irá produzir, as experiências que vivenciará, serão de extrema importância para o seu desenvolvimento. Some-se a isso que:

[...] a educação infantil é constituída de relações educativas entre crianças-crianças-adultos através da expressão, do afeto, da sexualidade, dos jogos, das brincadeiras, das linguagens, do movimento corporal, da fantasia, da nutrição, dos cuidados, dos projetos de estudos em um espaço de convívio onde há respeito pelas relações culturais, sociais e familiares (BARBOSA, 2000, p. 27).

É neste contexto que concebemos o papel das educadoras, é através de sua concepção de criança e conseqüentemente de sua ação docente que fará a criança enriquecer suas experiências com o mundo. As concepções de criança e infância são conceitos que vem sendo construídos, modificados e transformados historicamente. A leitura que nós, educadores, fazemos dessas concepções traz, evidentemente, fortes conseqüências na ação docente, com desdobramentos na organização dos tempos, espaços e currículo das escolas de educação infantil:

[...] as ideias que temos das crianças, e as suas condições de existência, vem sofrendo grandes transformações... em função disso que cada época irá revelar seus ideais e expectativas com relação a infância, discursos que a produzem e a consomem, interferindo diretamente no comportamento das crianças (SARMENTO apud PEREIRA, 2011, p.24).

As práticas docentes, por muitas vezes, não levam em consideração as mudanças pelas quais a infância está passando, seja do ponto de vista das vivências das crianças, seja da produção bibliográfica sobre o tema. Atualmente, ao contrário do que se imaginou durante muito tempo, sabemos que as crianças não vivem a infância da mesma maneira, que cada condição cultural social e econômica irá revelar um modo distinto de viver a infância. Sabemos também que o fato de ser criança não significa, necessariamente, ter infância, viver a infância naquilo que lhe é originário, como brincar, não ter responsabilidades. Faz-se necessário levar em consideração

essas infâncias nas práticas docentes das escolas de educação infantil, pois estas infâncias se renovam, se transformam, ganham e perdem características e especificidades com o passar do tempo. As vivências da infância de ontem não são as mesmas de hoje e é de suma importância que os educadores percebam essas mudanças nos modos de ser criança e infância. O sistema tradicional de ensino, com práticas que desconsideram cada uma dessas infâncias e crianças que se apresentam cotidianamente, não está dando conta de lidar com essas múltiplas infâncias, e um dos modos das crianças questionarem essa pedagogia tradicional tem sido manifestações de movimento, onde ficar dentro de uma sala por horas, somente tendo suas necessidades biológicas atendidas, já não basta, elas precisam e querem mais – aliás, é um direito das crianças, na medida em que hoje são consideradas sujeitos de direitos (Rosemberg & Campos, 1995), e com isso surgem ações de superagitação, mordidas, choros e conflitos recorrentes.

## 2.1 AÇÃO DOCENTE COM BEBÊS: refletindo e aprendendo!?

[...] Sempre gostei de brincadeira, de folia, de alegria. Eu só pedi a Deus uma coisa: que ele me permitisse morrer aprendendo, que eu nunca deixasse de aprender. É o que eu prego para as minhas alunas, que elas são felizes quando elas sabem transmitir aos alunos a felicidade de aprender. Quem sabe aprender sabe ensinar. Quem sabe aprender reconhece o que vale e sabe a importância do saber, do estudo. É por isso que eu gosto de educação. Eu sempre estudei gostando de estudar. E como eu gosto muito de ler, eu tinha muito prazer em estudar- professora que ficou cega aos 17 anos (NOWILL apud LANNA; MARTINS 2010, p.182).

Por que não nos permitir aprender com os bebês? Para Gobbato (2011, p.65) “Aprender mais dos bebês, os seus modos de agir, suas necessidades, características, modos de pensar e se relacionar”, trata-se, portanto, de um exercício dinâmico para os educadores, pois a cada dia surgem novas necessidades, novas características, novas ações, novos modos de ser e de estar se constituindo bebê, criança, infância e professor. Deste modo, os bebês têm muito a nos ensinar, professores de educação infantil. Os bebês nos provocam a “[...] reaprender outros modos de sentir, perceber e agir no mundo” (PEREIRA, 2011, p. 42).

Perceber as necessidades, desejos e capacidades dos bebês, possibilita importantes experiências para educador e educando. A todo o momento as crianças nos exprimem seus desejos. Como indica Gobbato (2011, p.154), “Os bebês têm necessidade de tocar, sentir novas texturas, novas temperaturas, o que faz com que procurem nos elementos do espaço físico suportes para essas suas experiências”. O educador pode, ou não, criar as condições necessárias para que as experiências dos bebês aflorem (FOCHI, 2013). Quando o educador se permite olhar e perceber esta criança atentamente, e possibilita que as iniciativas dos bebês surjam, as ações se desenvolvam e as relações se estabeleçam e intensifiquem em ambientes pensados e planejados, ele estará considerando esta criança um sujeito completo na sua incompletude, humano que é e, por isso, em dinâmico processo de educação. Não só com necessidades biológicas, mas também com necessidades cognitivas, afetivas, emocionais e de relacionamento.

Na relação adulto-bebê, Schaffer (apud BONDIOLI; MANTOVANI, 1998) coloca em evidência o modo pelo qual a criança, desde os primeiros dias de vida, deva ser considerada um parceiro ativo e competente no jogo interativo e relacional. As primeiras trocas interativas do bebê se dão com o adulto, é a partir das relações das concepções que o adulto possui sobre bebê e criança, reveladas, principalmente, a partir de suas práticas com eles, que produzirão suas respostas, abrirão e intensificarão seu campo de interação junto as outras pessoas, crianças, consigo mesmos e com o meio no qual convivem.

A linguagem também entra como uma importante ferramenta no tratamento humanizado do educador com o bebê, as expressões, intencionalidades, clareza, contatos visuais... Nesta prática da comunicação se constrói a linguagem. É também o adulto que dá estrutura para as respostas das crianças em suas interações, verbais e não-verbais, nas mais variadas situações rotineiras ou dirigidas. Segundo (GOBBATO, 2011), as crianças não são neutras a seus parceiros de interação, criando assim mecanismos de reação à relação. O educador possui o compromisso de não inferiorizar ou excluir a criança pequena nas diversas relações presentes no berçário, de considerá-la como protagonista, parceiro ativo e interlocutor nas vivências e experiências que a vida em contexto escolar pode e deve proporcionar.

Todas as ações cotidianas que perpassam os contextos escolares são entendidas como pedagógicas. Segundo Gobbato, (2011, p.51) “[...] considerar as práticas sociais como conteúdos possibilita uma maior valorização da ação dos bebês, as atividades rotineiras são aprendizagens complexas e importantes que os bebês nessa fase de suas vidas precisam realizar”. As formas e os tempos em que essas ações são contempladas no berçário revelam muito das concepções de criança que possuímos.

São ações que denotam a capacidade da docente de perceber as crianças e agir de forma a contemplar as necessidades dos pequenos. Essa sutileza está presente em atos cotidianos, aparentemente pouco significativos, mas que revelam a importância do trabalho docente com bebês (TRISTÃO, 2009, pg.03).

São cada uma dessas ações que caracterizarão uma prática humanizadora, que torna mais humano, sociável, fazendo com que a criança se sinta atuante, acolhida e respeitada em sua individualidade e na sua relação com o coletivo do grupo.

### 3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo apresento os caminhos metodológicos percorridos no decorrer deste estudo. Para tanto, procuro indicar os instrumentos utilizados, assim como o referencial abordado, juntamente com os desafios encontrados em campo, refletindo sobre o desafio de fazer pesquisa com bebês.

#### 3.1 ORGANIZANDO O CAMINHO PARA DESVENDAR UMA PRÁTICA

A presente pesquisa, de caráter qualitativo, faz uso do método estudo de caso, centrado na seguinte pergunta de pesquisa: “Quais as concepções de uma escola e de uma professora sobre o trabalho com crianças de 0 a 2 anos?” Para desvendar essa resposta, busco inicialmente pressupostos teóricos que pudessem ampliar meus conhecimentos sobre as crianças de 0 a 2 anos e o seu lugar na educação infantil. Considero esses autores encantadores, pois falam de um universo mágico em meio a trocas de fraldas, olhares, choros, movimentos, gestos, onde cada uma destas ações carrega consigo diversos significados, atribuídos pelos adultos e pelas próprias crianças.

Para adentrar o universo dos bebês e as práticas que os mesmos participam na escola de educação infantil, utilizei um método que contempla a observação direta. Para a efetivação da observação, inicialmente elaborei um roteiro de observação (vide apêndice C) e um roteiro de entrevista semiestruturada para ser realizada junto à professora da turma observada (vide apêndice D), partindo do princípio que todas as ações que se revelam no cotidiano, em um ambiente de cuidado e educação de bebês trazem consigo impregnada a concepção de criança que ali se estabelece. Portanto, atento ao espaço físico, aos educadores, a rotina e as relações que neste meio são produzidas.

No estudo realizado, a geração de dados se deu através dos registros no diário de campo, produção de fotos e filmagens pela pesquisadora, entrevista com a professora titular da turma, a análise do projeto pedagógico da turma (elaborado pela

professora) e do projeto Político-Pedagógico da escola, pois considero importante situar a professora no contexto no qual ela está inserida. Nesta pesquisa respeito os valores éticos que permeiam este tipo de trabalho, não sendo mencionados os nomes dos participantes e da escola; pelos mesmos motivos, utilizo nomes fictícios para os participantes, preservando sua identidade.

Para a escolha da escola, pensei inicialmente em realizar a pesquisa na própria escola em que trabalho atualmente, mas devido a saída da auxiliar da turma da instituição, seguida de trocas constantes de professores na turma, a professora titular e a supervisora consideraram que não seria um bom período para a realização das observações. Nesta condição, fui à busca de outra escola que aceitasse participar da pesquisa.

Assim, na zona norte de Porto Alegre, reencontrei uma escola particular, na qual já havia tido uma breve experiência como auxiliar de berçário, e que na época desenvolvia um interessante trabalho com os bebês, em uma estrutura totalmente pensada e planejada para as crianças bem pequenas.

Muito bem recebida pela escola, iniciei minha pesquisa com bebês, cheia de achados, anseios, dúvidas, inquietações, de como seria essa experiência de estar com os bebês, agora como pesquisadora. Como minha presença iria interferir e afetar o grupo de bebês? E como eles me afetariam? Atentando às palavras de Bombassaro (2010, p.17) “Ao fazer pesquisa, afetamos e somos afetados pelos sujeitos envolvidos; interferimos e sofremos interferências, mesmo que este encontro seja por alguns dias”. Constantemente me questionei até que ponto poderia interferir no funcionamento da turma. No sentido de que, em muitos momentos, os bebês me convidavam a participar de suas brincadeiras, ofereciam brinquedos, solicitavam objetos, colo, em situações de segurança, não poderia negligenciar e somente observar, em muitas situações precisei participar com eles dos acontecimentos.

## 4 CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

A escola em que a pesquisa se desenvolve é de mantenedora particular familiar que surgiu a partir do interesse de três sócias (mãe e irmãs) numa visão de escola ideal, em consonância com a falta de oferta desta prestação de serviço no bairro. Localizada na zona norte de Porto Alegre, atende famílias de classe média à alta. Inaugurada em 01 de Outubro de 2002, funcionando no horário das 7h às 19h. Atende crianças de 0 a 5 anos em turmas de Berçário I e II, Maternal I e II e Pré-Escola.

A escola constitui-se dos seguintes profissionais (conforme projeto Político-Pedagógico): educadores graduados (ou em fase de conclusão em Pedagogia) e com cursos específicos na área de educação infantil, assim como educadores assistentes. Direção com formação em graduação em Pedagogia, supervisão educacional e materiais pedagógicos. Habilitação Magistério. Equipe técnica: um nutricionista, uma psicóloga, duas cozinheiras e um auxiliar de serviços gerais.

Em imóvel locado, consta com cinco salas, de berçário até o grupo pré-escolar, biblioteca, brinquedoteca, sala da direção e apoio, recepção, quatro banheiros infantis e um adulto, três pátios, cozinha e refeitório.

A escola possui salas bem ventiladas com amplo espaço para educandos, com ambientes diferenciados como: canto das produções, com mesas, cadeiras e materiais pedagógicos; canto da roda de conversa, com almofadas e livros; e canto das brincadeiras, com estantes repletas de jogos e brinquedos. Em seu projeto Político-Pedagógico a respeito menciona: “salas que estimulem à iniciativa e responsabilidade, incentivando a criança à orientação da própria aprendizagem” (PROJETO POLITICO-PEDAGÓGICO, 2010).

A escola tem como filosofia proporcionar uma educação onde os educandos sejam atuantes na sociedade. Sendo assim, destaca princípios tais como: cidadania, responsabilidade, autonomia e criação. Sua proposta pedagógica visa um melhor aprofundamento sobre construtivismo, princípio de compreensão da ação do sujeito no processo de aquisição (construção) do conhecimento pela interação.

Em seu projeto Político-Pedagógico traz como referencial teórico:

- Piaget – fases do desenvolvimento
- Psicogênese da língua escrita (Ferreiro e Teberosky, 1985)
- Vygotsky (1991)
- Teoria inteligências múltiplas (Howard Gardner)

A Concepção de Criança que defende é a de

[...] sujeito que constrói o conhecimento através da interação com o objeto (experiências) e o meio com o qual convive [...] O ensino deve partir do que a criança domina para ampliar seu conhecimento [...] Agente global de suas potencialidades, sujeito crítico, autônomo e responsável por sua própria história (PROJETO POLITICO-PEDAGÓGICO, 2010).

A escola trabalha com planejamentos anuais e semanais. O anual é elaborado pela pedagoga da escola dentro da proposta pedagógica, e o semanal, elaborado pelas educadoras de acordo com seus projetos e rotinas do dia a dia. Esse deve constar, segundo o Projeto Político-Pedagógico (2010),

Objetivos, necessidade e estratégias a serem usados durante o processo de aprendizagem, registros diários no caderno de planejamento com o objetivo de descrever como as crianças realizaram as atividades. A escola também executa reuniões pedagógicas administrativas, quinzenalmente e formação continuada, aproximadamente uma vez por mês (P.P. P, 2010).

#### 4.1 A TURMA DE BERÇÁRIO I

A turma observada, denominada Berçário I, se constitui de nove crianças, cinco meninas e 4 meninos: Larissa, um ano; João, um ano; Arthur, nove meses; Lara, dez meses; Eduardo, um ano e um mês; Janaina, um ano e três meses; Erick, um ano e um mês; Isadora, um ano e dois meses; Carla, um ano e três meses (no momento das observações/nomes fictícios) e duas professoras que permanecem na turma o turno integral.

A professora titular (47 anos) possui formação em Magistério e Educador Assistente<sup>1</sup> e permanece na turma no horário das 7h às 17h, e a professora auxiliar (36 anos) tem formação em curso de educador assistente e mantém-se na turma das 9h às 19h.

Ao chegar à sala logo na porta de entrada nos deparamos com os personagens utilizados no projeto que está em desenvolvimento, intitulado: Pintando o 7 com a Galinha Pintadinha. Nesta área há uma porta de vidro que permanece durante todo turno aberta, com somente um pequeno portão fechado, para que as crianças não saiam da sala.

Entrando na sala encontramos cinco berços dispostos na parede esquerda da sala; abaixo de uma grande janela com grades, ao fundo da sala, há um pequeno armário de duas portas, onde são guardados materiais diversos das crianças e das professoras, como: fraldas, luvas etc. Ao lado, ainda na parede de fundo da sala, nos deparamos com uma estante, com prateleiras em toda sua extensão, repleta de brinquedos diversos; um trocador e, acima dele, prateleiras com as caixas organizadoras das crianças, com materiais pessoais de cada criança: fraldas, lenços, escova de cabelo etc. abaixo dele, armário onde são guardadas as mochilas das crianças; na parede direita enxergamos três prateleiras dispostas no alto da sala com brinquedos, abaixo, um grande espelho e a sua frente um tapete emborrachado. No canto direito da sala uma pequena mesinha com banquinhos e ao lado uma caixa de brinquedos; encontramos também seis bebês-conforto, que são utilizados nos momentos de alimentação e/ou sono, esses são guardados normalmente embaixo dos berços, mas pode-se encontrá-los dispostos pela sala; todos os móveis e materiais da sala se encontram em bom estado e apropriados a faixa etária.

Os momentos da rotina são divididos basicamente da seguinte forma:

7h às 8h – chegada das crianças: ao entrar na sala, as crianças são recebidas pela professora titular, geralmente no colo, e logo são colocadas no tapete, neste

---

<sup>1</sup> O Curso de Capacitação de Educador Assistente na Educação Infantil é veiculado pelo Instituto Gaúcho de Educação Superior. Pretende oferecer aos profissionais de educação, aos estudantes de Ensino Médio e Magistério a formação necessária para uma atuação comprometida no Ensino de crianças de 0 a 5 anos.

momento costumam brincar e explorar brinquedos sonoros, bolinhas plásticas, pirâmide de argolas etc., livremente por toda a extensão da sala.

8h às 9h (aproximadamente) – Roda: Chamada/música. Neste momento a professora senta no tapete sozinha e começa a cantar a música: “Quem chegou à escola hoje foi a (nome da criança). Como é bom te ver aqui, oh (nome da criança)!” assim, chamando pelo nome de todas as crianças, uma por vez, para que, segundo a fala da professora, “as crianças peguem uma rotina”. Aos poucos as crianças vão sentando-se próximo a ela, batendo palmas, balbuciando e fazendo algumas expressões. A maioria das crianças participa deste momento espontaneamente. Em seguida, a professora inicia a música “Bom dia, amiguinho, como vai? Bom dia, amiguinho, como vai? Faremos o possível para sermos bons amigos. Bom dia, amiguinho, como vai?”. Neste instante algumas crianças, espontaneamente, estendem a mão com um gesto de cumprimento em direção a professora, não necessariamente quando o nome delas é dito. Geralmente, outras músicas também são cantadas neste momento, como: Borboletinha, Pintinho Amarelinho e etc., essas sugeridas pelas crianças com gestos, ou por escolha da própria professora. No decorrer desta atividade, a auxiliar realiza as trocas de fraldas e roupas necessárias (neste momento a professora auxiliar da turma ainda não está presente, então uma professora auxiliar de outra turma é deslocada para o berçário).

9h às 9h20min (aproximadamente) – Lanche: os momentos de alimentação são realizados na própria sala, sendo uma criança por vez alimentada pela educadora, no bebê-conforto. Enquanto isso, as outras crianças são incentivadas a brincar com os brinquedos da sala. Normalmente eles choram muito neste momento, pois querem ser os primeiros a comer. A escolha por quem vai ser alimentado primeiro é feita pela professora, seguindo primeiramente a ordem de chegada à escola (por estar mais tempo sem comer).

9h30min às 10h15min (aproximadamente) – Proposta Professora: neste momento a professora geralmente explora brinquedos e realiza mediações com as crianças no tapete conforme o interesse de cada uma. Aqui também acontece oferecimento de materiais diferentes dos habituais, como Legos, livros e objetos sonoros. São oferecidos eventualmente de acordo com o interesse das crianças ou das professoras, não há objetivos explícitos no planejamento quanto a esses

materiais, apenas a lista do que será realizado no dia, das atividades. A professora também aproveita este momento para levar as crianças ao pátio ou realizar atividades referentes ao projeto<sup>2</sup>. Atividades que raramente acontecem, pois são executadas somente no turno da tarde, e uma vez por semana, mas eventualmente a professora repete ou realiza no turno da manhã em função de uma criança que só frequenta a escola neste turno.

10h15min – Almoço: mesmo funcionamento do lanche.

11h – Hora do sono: neste momento, primeiramente são realizadas trocas de fraldas, roupas e higiene bucal das crianças pela professora auxiliar, após, as crianças são colocadas no berço e adormecem sozinhas. Como não há berços para todas as crianças, as maiores são dispostas em colchonetes sobre o tapete, ao lado dos quais as professoras se sentam, até que as mesmas adormeçam.

Nas terças e quintas-feiras, no turno da tarde, a turma tem aula de expressão corporal com uma professora especializada. A professora em questão faz um trabalho de estimulação e de mudança de posição (segundo ela), pois nesta idade eles estão iniciando a caminhar e já permaneceram muito tempo deitados. Ela procura então, brincar com as crianças, realizar massagens, auxiliar no caminhar e no sentar corretamente e incentivar a imitação. Ela vai desenvolvendo as interações aleatoriamente, individual e coletivamente: em um momento brinca e estimula uma criança, em outro brinca com outra, auxilia no cuidado, canta, interagindo com grupos pequenos.

Os registros do cotidiano de cada criança são realizados pela professora somente via agendas individuais. Nelas são contemplados a alimentação, o sono, necessidades fisiológicas, atividades realizadas, febre e observações.

---

<sup>2</sup> As propostas relacionadas ao projeto são realizadas uma vez por semana, no turno da tarde, assim não consegui observá-las. O projeto que está sendo desenvolvido com as crianças neste momento intitula-se: “Pintando o 7 com a Galinha Pintadinha”. Segundo o relato da professora, a turma possui a mascote, que é a Galinha Pintadinha, ela vai para a casa das crianças, uma por vez, junto com um caderno, para a família fazer as anotações, os pais registram neste caderno como foi a passagem da mascote com a família. O projeto contém: rotina, justificativa, objetivos, atividades previstas até maio.

## 5 ELEMENTOS DE ANÁLISE

Neste capítulo apresento as análises desta pesquisa, procurando interpretar e refletir sobre alguns dados produzidos em campo, na busca pela resposta da pergunta de pesquisa: “Quais as concepções de uma escola e de uma professora sobre o trabalho com crianças de 0 a 2 anos?”

### 5.1 IMAGENS DE CRIANÇA QUE PERMEIAM UMA PRÁTICA

Existem cem imagens diferentes de criança. Cada um de nós tem em seu interior uma imagem de criança que orienta sua relação com ela. Essa teoria, em nosso interior, nos leva a um comportamento de diferentes maneiras; nos orienta quando falamos com a criança, quando escutamos a criança, quando observamos a criança. É muito difícil para nós atuar de forma contrária a esta imagem interna (MALAGUZZI apud FOCHI, 2013, p.87).

Inicialmente situando a educadora dentro do contexto em que está inserida, a pergunta de pesquisa também se expande para as concepções que a escola possui sobre as crianças de 0 - 2 anos. Aqui, me refiro às expressas no projeto Político-Pedagógico e nas diversas ações que se desenvolvem cotidianamente.

De acordo com o projeto Político-Pedagógico consultado, a criança é concebida como

sujeito que constrói o conhecimento através da interação com o objeto (experiências) e o meio ao qual convive; o ensino deve partir do que a criança domina para ampliar seu conhecimento; agente global de suas potencialidades; sujeito crítico, autônomo e responsável por sua própria história (P.P.P, 2010).

Somando-se a isto, escolho duas situações que também expressam as concepções da escola direta ou indiretamente sobre as crianças de 0 - 2 anos. A primeira refere-se à escolha dos profissionais para atender esta faixa etária. As educadoras da turma de Berçário I são as de mais idade entre o grupo docente e, em

contrapartida, com o menor nível de formação – Magistério e curso de Educador Assistente. Conforme a diretora da escola não há restrição quanto ao nível de formação para trabalhar em qualquer das turmas da educação infantil. Porém, o que muitas vezes percebemos é que para atuar em turmas de berçário são selecionados justamente profissionais com mais idade e que possuem maior experiência com os próprios filhos, não necessariamente tendo uma ampla e consistente formação escolar. Como se a atuação com bebês não exigisse muitos conhecimentos teóricos, preferencialmente adquiridos em curso de Pedagogia, mas sim um saber cuidar aprendido nas lides domésticas, passados de avó para mãe e de mãe para filha. Não que o cuidado não seja um aspecto fundamental da formação e do trabalho, mas neste contexto o saber cuidar, ganha maior valor nos critérios de contratação de profissionais para trabalhar com esta faixa etária.

Outro ponto que busco analisar é quanto ao planejamento feito pela professora do berçário, segundo ela, em entrevista: “Estou sem caderno, mas tenho o projeto em folha. As gurias [professoras das demais turmas da escola] todas têm, mas este ano elas [equipe diretiva] não me deram o caderno”.

A pedagoga revisa toda semana o planejamento das gurias [demais professoras]; eu, como é o berçário, é mais flexível, o meu é a diretora que olha. Elas sempre ajudam, rabiscam, se tem uma atividade que elas acham que não está adequada, elas modificam pra gente. Elas são bem abertas. Se qualquer uma tem dúvidas, vai ali, ‘olha, vamos sentar’, mesmo fora de reunião, vamos resolver este ponto. (Fonte: entrevista com professora)

Diante da fala da professora, é possível concluir que o planejamento elaborado pela professora do berçário se difere dos demais planejamentos elaborados pelas professoras dos grupos de crianças de mais idade da escola. Percebe-se que ainda há um senso comum, por parte da escola, de diferenciar as práticas do berçário dos demais grupos. Como se este nível da educação não carecesse de planejamentos consistentes e registros diários do que acontece no cotidiano desta turma. Desta forma, não se considera e tampouco se valoriza as vivências propostas para as crianças do berçário. Os registros relativos a cada uma das crianças são realizados pela professora somente via agendas individuais. Nelas são contemplados a alimentação, o sono, necessidades fisiológicas, atividades realizadas, febre e observações. Essas agendas são o documento mais de consulta para elaboração dos pareceres descritivos dos alunos ao fim de cada semestre. Se por acaso uma destas agendas é extraviada perde-se a história de uma criança dentro da instituição.

Compreendendo documentação pedagógica como tudo aquilo que é produzido pela e na escola, Fochi (2013) acrescenta que a documentação pedagógica é um processo cooperativo que ajuda os professores a escutar e observar as crianças com que trabalham, possibilitando, assim, a construção de experiências significativas com elas. O planejamento, assim como os registros, são histórias contadas, vividas e experienciadas na escola, é importante que tenhamos isto claro. Tão importante quanto planejar é refletir o planejado.

[...] planejamento é processo constante através do qual a preparação, a realização e o acompanhamento se fundem, são indissociáveis. Ao revisarmos uma ação realizada, estamos preparando uma nova ação num processo contínuo e ininterrupto (RODRIGUES, 2000, p. 62).

Este dinâmico exercício de estar constantemente avaliando e reavaliando nosso trabalho, revisitando, encontrando e criando novos caminhos para os objetivos que buscamos atingir e percebendo nossos alunos em suas singularidades, mostra-se fundamental neste processo de aprendizagem.

## 5.2 BEBÊS “CEM LINGUAGENS”

As linguagens no berçário se efetivam de infinitas maneiras e formas. Essa manifestação é processada por meio da corporeidade dos bebês, dos movimentos, dos gestos e olhares, constituindo meios de comunicação de e a partir de diferentes linguagens expressivas, onde o corpo é também um instrumento de comunicação e de relação. A compreensão do adulto destas linguagens influi nas relações com este sujeito. O bebê é um parceiro de relações que encontra mecanismos para expressar suas preferências, sentimentos, desejos, enfim, milhares de funcionamentos para explicitar suas “cem linguagens” (MALAGUZZI).

A professora da turma observada deu alguns sinais do seu entendimento de criança como ser languageiro (Gobbato, 2011), como indivíduo que necessita ser compreendido, percebido, tocado, respondido, a partir de suas produções em múltiplas linguagens, verbais e não verbais.

A gente nota que eles gostam de certas musiquinhas, tem coisas que chamam a atenção deles e tem outras que eles não gostam, não adianta. (Fonte: entrevista com professora)

A gente tem que adivinhar o que eles estão sentindo. (Fonte: entrevista com professora)

Às vezes eles só nos olham, ou aquele chororô, a gente já sabe. Olha, ele quer isso ou aquilo. (Fonte: entrevista com professora)

Eduardo (um ano e um mês) está explorando um brinquedo da sala, nisso Larissa (um ano) se aproxima tentando retirá-lo do brinquedo para que ela possa pegá-lo. Ele emite alguns balbucios e olha para a professora que está em pé atrás deles acompanhando os acontecimentos, Eduardo continua com os balbucios olhando fixamente para a professora, que fala para mim: “Tu viu? Me olhou dizendo: tá, não vai tirar ela daqui?”. A professora continua parada somente observando, nisso Larissa se interessa por outro brinquedo (Diário de Campo, 15 abr., 2014).

Quando a educadora se volta à criança e procura compreender o que ela está sentindo, o que representa aquele choro, aquele balbucio, ela considera que este sujeito tem algo a lhe dizer, expressar e que se faz importante essa escuta. Assim, a educadora, em alguns momentos, demonstra este desejo em compreender o que os bebês têm a lhe dizer, através das diferentes linguagens por eles emitidas: olhar, balbucios, choro, e desta forma, demonstra, a meu ver, uma receptividade às relações que podem se desenvolver com essas crianças, assim aprofundando seu conhecimento sobre estes bebês. A propósito, Gaulk acrescenta:

Se o professor entra na relação sem a disponibilidade de ir ao encontro das crianças como suas interlocutoras, como protagonistas, fica muito difícil para as crianças mostrarem sua potência, mais ainda de medirem forças com ele. Por isso a importância de professor e crianças iniciarem a relação com disponibilidade de conhecer um ao outro e se aceitarem como legítimo outro na convivência (2013, p.15).

As relações oportunizam um legítimo conhecimento do outro, de enxergar o outro e deste modo permitir que o outro se revele e atue. No entanto isto dependerá também de como estas relações são compreendidas pelos adultos e da disponibilidade para a atuação da criança nesta relação como parceira. Neste berçário da pesquisa as relações se desenvolvem de diferentes maneiras, com diferentes parceiros e através de diferentes linguagens, as respostas das crianças, umas para as outras e para o adulto, são consequências destas relações e dependerão significativamente da predisposição do professor em possibilitar e valorizar esse legítimo encontro. A escola deseja e favorece relações entre todos os sujeitos que habitam esse contexto de vida coletiva, quando ele se caracteriza como facilitador destas relações. Como lembra Malaguzzi (apud FOCHI, 2013, p.32) “A educação infantil está como o lugar privilegiado das relações. Ou seja, o foco do trabalho voltado

para os processos de como as crianças se relacionam consigo mesmas, com as outras crianças, com os adultos e com o mundo”.

Vejamos a seguir mais três situações extraídas do Diário de Campo que ilustram as relações que se desenvolvem no contexto observado:

A professora inicia uma brincadeira com Janaina (um ano e três meses) de esconder-se atrás de um gatinho de brinquedo. Janaina acha muita graça na brincadeira, emitindo altas gargalhadas, nisso, outras crianças se aproximam para participar também. A professora continua com a brincadeira com todas as crianças. Em um momento ela se esconde atrás do brinquedo, em outro momento dá o brinquedo para que as crianças se escondam. Permanecem nessa divertida interação por alguns minutos. Nisso, a professora necessita se afastar do grupo para atender outra criança, o grupo logo se dispersa, interessando-se por outros brinquedos, mas Janaina ainda quer permanecer na brincadeira, então traz o brinquedo para que eu continue com a brincadeira, eu me escondo atrás do gatinho e apareço, ela me olha séria e balança a cabeça, fazendo gesto de “não”, pega o brinquedo da minha mão e vai em direção a professora, que compreende que ela quer continuar a brincadeira e esconde-se novamente atrás do gatinho de brinquedo, ela responde com gargalhadas. (Fonte: Diário de Campo, 15 abr., 2014)

Isadora (um ano e dois meses) brinca com a própria barriga e umbigo, quando a professora a questiona: “tá brincando com o umbigo, Isa?” Ela comemora levantando os braços e batendo palmas. “Tá se descobrindo!”. (Fonte: Diário de Campo, 22 abr., 2014)

Ouvindo a música que toca, Arthur (nove meses) e Carla (um ano e três meses), se balançam, fazem gestos um pro outro, se olham, balbuciam, batem palmas. (Fonte: Diário de Campo, 22 abr., 2014)

Nestas situações, vemos que os bebês estabelecem relações cotidianamente, manifestam-se e realizam preciosas experiências e aprendizagens, entre educador e criança, entre criança e criança e também consigo mesmas. A relação deseja comunicação. O modo como o educador percebe estas manifestações pode contribuir imensamente na sua ação docente. Conforme Fochi (2013, p.101), “[...] para os bebês conseguirem perceber o outro ou tomar consciência da existência do outro, as oportunidades que oferecemos a eles são de suma importância”. Nossas intervenções podem abrir ou limitar este campo relacional dos bebês, em que a comunicação “é uma exigência, um desejo, uma necessidade vital que cada criança carrega dentro de si” (MALAGUZZI apud FOCHI, 2013, p. 104).

Assim sendo, a comunicação também é entendida como a ação, como confirma Fochi, “[...] a linguagem do bebê se vale da sua ação para se efetivar” (2013, p. 104). O toque, o sorriso, o choro, expressam uma intenção comunicativa em reação ao outro e a si mesmo.

Durante o conflito, esse que se caracteriza como uma efetiva forma de comunicar desejos e vontades é perceptível uma intensa, provocante e surpreendente relação. Vejamos mais uma situação observada junto ao grupo:

A turma começa a ficar agitada, com choro constante e conflitos por disputa de brinquedos envolvendo três crianças. A professora recolhe alguns brinquedos e pega a caixa de jogos de montar (Lego), espalha sobre o tapete. As crianças, cerca de seis aproximadamente, neste momento se dirigem em volta das peças. A professora senta-se no chão com as crianças e me diz: “Eles gostam quando a gente senta pra brincar com eles!”. Ela explora os jogos junto com as crianças, monta, incentiva-os a montarem. Algumas crianças sentam-se próximo a ela, e em seu colo, outras exploram as peças com a boca, as mãos e com os pés. Logo João (um ano) e Erick (um ano e um mês) disputam uma mesma peça do jogo (Lego) com empurrões e puxões de cabelo. Neste momento, a professora pega outra peça e dá para Erick, que a explora, mas logo se dispersa, abandona-a, indo à busca de outro brinquedo. (Fonte: Diário de Campo, 23 abr., 2014)

Em situações de conflito como essa, podemos perceber o lugar que ocupa a criança na relação. A criança que pode e tem capacidades para atuar na resolução do conflito ou a criança que é submissa e passiva na resolução que o professor promove. Segundo Moraes e de La Torre (2004), a autonomia do sujeito é sempre relativa, sempre depende do contexto e do entorno em que se vive. Só pode se constituir autônomo a partir das relações que estabelece.

O conflito é um rico momento onde o protagonismo, a atuação de cada um dos envolvidos nesta relação pode ser percebido e compartilhado, onde ambos, professor e crianças participam na resolução da situação que se apresenta. No conflito é interessante que o educador convide a criança para participar da resolução do mesmo, estimulando, encorajando, criando condições para que a atuação da criança nesta relação realmente seja efetiva. Neste episódio, como seria se a educadora, ao invés de dar outra peça a uma das crianças, estabelecesse um diálogo com ambos? Por exemplo: “Erick, tu queres esta peça?” Ele poderá expressar que sim, ou não. Quem sabe João prefira a nova peça e disponibilize a peça alvo de disputa para o colega. Nestes momentos “[...] é interessante observar que, através das relações e interações entre os bebês, cada um observa as reações do outro e, com isso, gradualmente, podem ir conhecendo e descobrindo sobre os sentimentos, sobre as emoções e sobre a natureza humana” (PARKER-REES apud FOCHI, 2013, p.104). Cabe ao educador reger as situações que se apresentam cotidianamente e usufruir ao máximo de todo conhecimento que nelas estão impregnadas. Quando a criança é encorajada a solucionar seus conflitos, ela pode experimentar essa autoria em seus

atos e as consequências das mesmas e despertar para o protagonismo compartilhado. Gaulk (2013) defende que não há lugar de “fazer para” a criança, mas sim o lugar de “fazer com” a criança, valorizando suas competências, e o quanto ela pode fazer quando é permitido que ela simplesmente aja, atue nos seus processos de aprendizagens, como efetiva autora. Sobre o protagonismo compartilhado, Gaulk (2013 p. 86) nos alerta: “O protagonismo compartilhado não envolve revezamento de protagonismos, mas sim gestão, entre todos os envolvidos, do tempo de falar e de escutar, de agir e de observar. Ser protagonista envolve, sobretudo, escuta e atenção.”. Segue dizendo que envolve também acolhida por parte da criança em receber e legitimar esta situação. O protagonismo de ambos os sujeitos em relação é outro fruto das relações estabelecidas entre o educador e os bebês e os bebês entre eles, e se constitui nas inúmeras relações que se desenrolam cotidianamente, através das trocas, escutas, modos de ver e compreender a si e o outro.

### 5.3 AS CRIANÇAS APRENDEM PELA ROTINA!?

Falar de rotina na educação infantil é, para muitos, falar de regras, tempos, espaços e repetições de ações, para outros é regulação, controle, supervisão, dominação, segurança e, acrescentando-se a isso, ainda tem quem considere rotina como aprendizagem. Mas, afinal, o que entendemos como rotina? Do ponto de vista de Barbosa,

[...] rotina, ou seja, uma categoria pedagógica que os responsáveis pela educação infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de educação infantil. As denominações dadas a essas rotinas são diversas: o horário, o emprego do tempo, a sequência de ações, o trabalho dos adultos e das crianças, o plano diário, a rotina diária, a jornada, etc. (2000, p.40).

A rotina constitui-se como um instrumento da ação docente, um dispositivo pedagógico, um elemento da vida cotidiana. A concepção que se possui sobre esse mecanismo influi ativamente nos funcionamentos das escolas, na formação dos sujeitos que nela habitam e na ação docente.

Conforme a fala da professora titular da turma observada, assim como a leitura de suas ações frente a diferentes momentos da rotina, a repetição de ações cotidianamente produzia aprendizagens necessárias à vida em contexto escolar. Segundo ela, “eles pegam uma rotina, como a rodinha”.

A professora senta-se sozinha no tapete e inicia as músicas da roda: “Quem chegou na escola hoje?” e “Bom dia, Amiguinhos, como vai?”. Realiza as mesmas ações neste momento, inicia cantando a música e aos poucos as crianças vão se aproximando, batendo palmas, balbuciando. Neste momento, Larissa (um ano) faz o gesto da música “pintinho amarelinho”, com o dedo direito, sobre sua mão aberta esquerda. A professora logo começa a cantar a música, escolhida por Larissa. Após, continua cantando outras músicas. Erick (um ano e um mês) acompanha com gestos com os braços e mãos, João (um ano) procura o colo da professora. Os olhares neste momento se direcionam todos para a professora que canta e incentiva os gestos pelas crianças. (Fonte: Diário de Campo, 17 abr., 2014)

A professora fala: “Muito agitados, vamos fazer rodinha!” e inicia as ações habituais da rodinha, em poucos instantes, todas as crianças estão a sua volta, fazendo gestos com as mãos, batendo palmas, sorrindo e balbuciando... “Eles vão se acostumando com a rotina!”. (Fonte: Diário de Campo, 22 abr., 2014)

Assim, nos dias observados, as mesmas ações eram repetidas, normalmente no mesmo horário, sem significativas mudanças. Ao perceber a música e a professora sentada no tapete, os bebês logo se locomoviam para próximo a ela. Todavia pensando em aprendizagens, quais realmente aconteciam neste momento? Que objetivos tem a rodinha no berçário? Que reflexões emergem desta rotina no berçário? O que a professora aprende sobre as crianças e sobre o seu trabalho de professora observando e analisando as produções das crianças em diferentes linguagens? Questionamentos que não aparecem nos registros da professora.

A roda, para Bombassaro (2010), é linguagem, é encontro, conversa, diálogo, um momento para conversar, para aprender a conversar. E penso que isso de alguma forma acontecia nesse momento, mas para a professora talvez isso não fosse tão perceptível, pois na sua fala a rodinha era para “pegar uma rotina, se acostumar com a rotina”. Ou seja, para que pudessem aprender um funcionamento da escola, a roda. Bombassaro conceitua a roda “[...] como um espaço físico, uma situação, uma realização, um funcionamento de e entre humanos – no caso dessa pesquisa, crianças e adultos em ambiente escolar, mais precisamente a escola infantil – que produzem conversa, diálogo e conseqüentemente, memória” (2010, p.50). Para a autora o estar na roda também envolve o contato físico, em um movimento de tocar, sentir, acolher e se sentir acolhido, é para além de estar junto, envolve perceber-se como único e coletivo (BOMBASSARO, 2010).

Estas colocações me fazem pensar sobre as concepções de aprendizagens. Aprender a repetir uma ação, por meio de uma rotina, se caracteriza como aprendizagem? Para a professora em questão, acredito que sim, para ela as crianças aprendem pela repetição e os funcionamentos da escola precisam ser aprendidos, com isso repetido. Moraes e de La Torre, (2004, p. 36) nos provocam a pensar aprendizagem como:

No caso da educação, significa compreender relações entre sujeito e objeto, indivíduo e contexto, educador e educando, hemisfério direito e esquerdo, sujeitos, tecnologias e instituições, etc. Tal compreensão também nos leva a afirmar que para se compreender a aprendizagem é preciso entender as relações que ocorrem entre o ser aprendente e os objetos com os quais ele interage, perceber as relações entre indivíduo e o contexto, entre o que já sabe e o que está sendo aprendido, conhecido, transformado mediante mecanismos operacionais que catalisam mudanças estruturais na organização viva do ser aprendente.

Nos momentos de alimentação também podemos perceber em ação a lógica/o princípio de aprendizagem pela rotina, na sua perspectiva rotineira, ou seja, pela repetição do mesmo, igual a sempre, igual toda vez que é rerepresentada.

Os momentos de alimentação são realizados na própria sala, sendo uma criança por vez alimentada pela educadora, no Bebê-Conforto. Enquanto isso as outras crianças são incentivadas a brincar com os brinquedos da sala. Hoje a professora relatou que até que eles estavam calmos, normalmente eles choram muito neste momento, pois querem ser os primeiros a comer. A escolha por quem vai ser alimentado primeiro é feita pela professora seguindo primeiramente a ordem de chegada à escola - por estar mais tempo sem comer. (Fonte: Diário de Campo, 14 abr., 2014)

A cozinheira chega à porta e João (um ano) logo começa a fazer gestos, querendo pegar a comida, balbuciando e em seguida começa a chorar. A professora diz que ele precisa esperar, mas ele, chora sem parar. Outras crianças também começam a chorar, querendo comer. (Fonte: Diário de Campo, 25 abr., 2014)

Larissa (um ano) chora intensamente próximo à professora, a mesma questiona: “O que houve? Me explica! Tem que esperar tua vez de comer!” (Fonte: Diário de Campo, 29 abr., 2014)

A partir destes excertos trago as seguintes problematizações: As crianças bem pequenas precisam e podem aprender a esperar sua vez, mas não podem comer sozinhas?

Os momentos de alimentação também são importantes momentos de produção de conhecimentos, de saberes, de aprendizagens, pois, segundo Barbosa (2000, p.22), “...onde há uma prática social e cultural de construção de conhecimentos há também uma Pedagogia”. Deste modo, a forma como estes momentos da rotina são

conduzidos pelo docente irá influenciar significativamente as aprendizagens produzidas.

A experiência da alimentação pode proporcionar uma rica vivência de temperatura, textura, sabores, odores, desafios e autonomia às crianças e, claro, comida e talheres pelo chão, sujeira, etc. Mas nos cabe pensar nos significativos ganhos que estamos possibilitando às crianças quando organizamos esses momentos visando a autonomia, por exemplo. O modo como as situações são propostas e acompanhadas podem indicar um convite ao protagonismo das crianças, onde elas próprias são autoras e responsáveis por suas aprendizagens em relação a sua alimentação.

No excerto seguinte, Larissa (um ano) e Lara (dez meses) sinalizam a problematização feita anteriormente: As crianças bem pequenas precisam e podem aprender a esperar sua vez, mas não podem comer sozinhas?

Larissa brinca com uma panelinha e uma colher de brinquedo, coloca objetos dentro da panelinha e faz ações de estar se alimentando, levando a colher a boca. Logo, Lara se aproxima e tenta retirar a panelinha, Larissa resiste um pouco, mas logo cede. Lara então coloca objetos dentro da panelinha, como Larissa, e faz também a ação de estar se alimentando, colocando a panelinha na boca. (Fonte: Diário de Campo, 22 abr., 2014)

Neste episódio protagonizado por Larissa e Lara, percebemos a potência que se apresenta por parte das crianças em dominar ações cotidianas, como o ato de se alimentar. E compreendemos que algumas aprendizagens das crianças parecem ser necessárias à comodidade dos educadores e da escola e não ao bem estar, desenvolvimento e capacidades das crianças. E aqui nos deparamos com o entendimento equivocado de que certas ações sociais as crianças bem pequenas ainda não estão preparadas para realizar, e assim subestimam sua capacidade e, em consequência, adiam e emperram o processo de conquista de sua autonomia. Afinal, as crianças bem pequenas precisam e podem aprender a esperar sua vez, mas não podem comer sozinhas?

Neste contexto de como se desenvolvem as aprendizagens no berçário, a professora acrescenta em suas declarações:

Eles aprendem sempre por imitação. Eles cuidam os movimentos que a gente faz para eles poderem fazer. Eles observam pra depois fazer. (Fonte: entrevista com professora)

Na visão de Corsaro (apud PEREIRA, 2011, p. 148) “[...] as crianças não imitam simplesmente modelos adultos nessas brincadeiras, mas antes elaboram e enriquecem continuamente os modelos adultos para atender a seus próprios interesses. Nesse processo elas interferem na ação, assim não se constituindo como unicamente uma imitação, tal qual, igual, mas uma reprodução”. Trata-se de um desejo da criança em realizar algo junto, fazer junto. (PEREIRA, 2011).

Outro momento da rotina que neste contexto também gera uma aprendizagem e que interpreto neste caso específico, como regra e controle de tempo e do ritmo individual das crianças é o momento do sono.

Durante uma brincadeira, após terminar de comer, quando o sono vem, as crianças logo se entregam a ele e dormem onde estiverem, no tapete, no chão, no colo da professora. Dependendo do horário as professoras tentam manter a criança que está com sono acordada, entretendo-a com brinquedos, ou retirando-a da sala para que desperte, justificando que não é o horário do soninho. (Fonte: Diário de Campo, 17 abr., 2014)

No meio da manhã, Janaina (um ano e um mês) deita-se no tapete e adormece. A professora titular então a coloca no bebê-conforto, dizendo: “Só um soninho, logo tem que acordar!”. Alguns instantes depois, a professora auxiliar retira Janaina do bebê-conforto, oferece alguns brinquedos, na tentativa de acordá-la e diz: “Se não depois tu não dorme!”. (Fonte: Diário de Campo, 22 abr., 2014)

Lara (dez meses) dirige-se até meu colo, se acomoda e adormece. A professora auxiliar a pega no colo e se dirige ao pátio: “Vamos ao pátio pra tu acordar, não pode dormir agora, se não depois tu não dorme!”. (Fonte: Diário de Campo, 23 abr., 2014)

Os bebês possuem ritmos muito individuais e pretender que eles controlem o sono é um requerimento muito penoso, se para adulto isso já é difícil, imagina para bebês que necessitam de muitas horas a mais de sono. Utilizar a rotina para justificar e exigir que as crianças se apropriem de mecanismos sociais pode se caracterizar em um perigoso método, onde as particularidades e necessidades das crianças não são respeitadas. A rotina nos questiona sobre “dois pontos distantes das propostas no ato de educar: a repressão e a liberdade”. (BARBOSA, 2000, p. 11). Desta forma, cabe a reflexão sobre nossas ações rotineiras pedagógicas e sobre as aprendizagens que elas estão produzindo. Nisso entra em cena a importância dos registros diários, que na escola observada somente acontecia via agenda, o que impossibilita uma reflexão mais aprofundada sobre os acontecimentos cotidianos.

[...] registrar as experiências das crianças na escola possibilita dar sentido às ideias e formas de pensar dos meninos e meninas. Desse mesmo modo, para o autor, a visibilidade do projeto educativo é um ato político, pois comunica as surpresas e as descobertas do cotidiano. (MALAGUZZI apud FOCHI, 2013, p.34)

A exemplo, cabe refletir: uma criança pequena tem capacidade de controlar seu sono, esperar sua vez para comer, mas ainda não está apta para se alimentar autonomamente? Nossas intervenções frente às crianças produzem consequências. No dizer de Fochi (2013, p.113), as intervenções dos adultos quando indiretas parecem ser mais potentes. Assim, cabe a nós educadores criar e dar as condições para que as crianças desenvolvam sua autonomia. Ao fazer por elas, que tipo de benefícios estamos oportunizando para o seu crescimento? PIKLER (apud FOCHI, 2013, p. 43) valorizava as atividades livres, aspecto principal do trabalho com bebês; segundo ela, é através das atividades livres que as crianças aprendem sobre autonomia. FALK (2011, pag. 27), por sua vez, apoiando-se em Pikler (2010), irá dizer que “a criança que consegue algo por sua própria iniciativa e por seus próprios meios adquire uma classe de conhecimentos superior àquela que recebe a solução pronta”.

Reflexões como as citadas anteriormente, certamente podem pôr à prova as verdades que possuímos sobre as crianças bem pequenas. A rotina está permeada das concepções que possuímos de criança, educação e cuidado (BARBOSA, 2000). Uma rotina engessada, sem a possibilidade de flexibilização, reflexão e inovação, onde tudo acontece e é percebido sempre dos mesmos modos, nos mesmos tempos e lugares, sem uma efetiva reflexão de cada um dos acontecimentos, põe em depreciação a riqueza que se apresenta no cotidiano. LEFEVRE (apud BARBOSA, 2000, p. 43), conceitua cotidiano como o oposto de rotina:

Em contraposição à rotina, o cotidiano é muito mais abrangente e refere-se a um espaço-tempo fundamental para a vida humana, pois é nele que acontecem tanto as atividades repetitivas, rotineiras, triviais, como também é o locus onde há a possibilidade de encontrar o inesperado, onde há margem para a inovação, onde se pode alcançar o extraordinário do ordinário.

O cotidiano pode ser muito enriquecedor quando o educador atenta a ele, quando se permite vê-lo, escutá-lo, senti-lo, organizá-lo, interferir nele. Fochi (2013) afirma que “[...] a dimensão desta escuta se trata de uma escuta ao inesperado, a qual nos coloca tanto em uma posição de surpresa, com aquilo que pode acontecer, como em uma situação de atenção: não observamos para documentar o que já sabemos. No entanto, é importante que aconteça um estranhamento do contexto [...]”. Deste modo, olhar o cotidiano com o olho calibrado para o novo, para o inesperado, para o estranho e se permitir visualizar e reconhecer o que os bebês fazem, como fazem, em

um universo onde a curiosidade os impulsiona. Durante as observações registrei muitas situações que confirmam esta afirmação:

Percebo que as crianças buscam outras formas de explorar os brinquedos e objetos da sala. O **carrinho** que também serve de andador, é virado ao contrário pelas crianças, possibilitando que as mesmas girem as rodas com a mão. Logo percebem um pedacinho de tecido que ajuda a fixar a roda no carrinho e começam a puxá-lo na tentativa de retirá-lo, logo conseguem.

O **local vazio embaixo do berço** é utilizado por Lara (dez meses): ela joga a bolinha embaixo do berço, em seguida locomove-se de uma maneira para que consiga entrar e caber embaixo do berço, encontra e pega a bolinha, e sai debaixo do berço, repete essa ação umas duas vezes, até a professora retirá-la (por questão de segurança, segundo ela).

O **Bebê-Conforto** pode servir para sentar de uma outra maneira: Isadora (um ano e dois meses) senta-se utilizando o lado do Bebê-Conforto, realiza algumas tentativas, para que consiga sentar sem que o mesmo vire-se, até que Erick (um ano e um mês) chega e prefere mudar a posição do Bebê-Conforto, tenta várias vezes, retira a capa, tenta outras formas de subir, a professora neste momento está organizando a sala, observa o que eles estão fazendo mas não interfere.

O **espaço entre as grades do berço** possibilita que João (um ano) coloque o braço para pegar objetos dentro do berço, nesta situação, um pote azul, ele coloca um braço, não conseguindo, coloca outro, muda de grade, tenta uma mais próxima, consegue pegar a tampa do pote, mas ele continua insistindo, quer o pote, tenta mais algumas vezes, não conseguindo, desiste.

O **baú de brinquedos** é utilizado por Carla (um ano e três meses) para subir em cima, descer, sentar, colocar brinquedos sobre a tampa, mas logo é retirada pela educadora por questão de segurança.

**Entre um berço e outro**, é um lugar que Eduardo (um ano e um mês) gosta de explorar os brinquedos sozinho.

O **Dinossauro** (brinquedo) é utilizado por Isadora (um ano e dois meses) para se apoiar e ficar em pé (ela ainda não caminha).

O **trem de almofada** é utilizado por Larissa (um ano) para subir e alcançar os brinquedos que estão na estante, o trem é empurrado até a estante, Larissa sobe e pega o brinquedo que fica na prateleira de cima, desce, as professoras não percebem.

(Fonte: Diário de Campo, 17 abr., 2014)

As crianças criam desafios, possibilidades, fazem inúmeras tentativas, descobrem lugares e funcionalidades, encontram alternativas e adaptações para alcançarem seus objetivos. São curiosos, criativos, audaciosos, exploram seu entorno em uma busca pelo novo. A partir disto, cabe pensar como se dará a intervenção do adulto. Para Fochi (2013, p.161) “[...] o interesse do adulto não é tanto planejar atividades para as crianças realizarem, mas criar as condições adequadas ou satisfatórias, para que elas atuem”. Antes de pensarmos no que a criança não pode fazer, compete refletir no que elas podem. Ao conferir liberdade para as crianças

agirem, estamos dando condições para que a autonomia se desenvolva e evolua. Portanto, “[...] é participando que o bebê cresce, aprende e se desenvolve” (GOBBATO, 2011, p. 47).

## 6 APONTAMENTOS FINAIS

“Toda prática educativa busca ser experiência, quer dizer, que seja vivida como experiência, como algo que dê o que pensar.” (CONTRERÁS; LARA apud FOCHI, 2013, p. 19).

Quando se abre a possibilidade de retomada da prática educativa, no sentido de refleti-la e repensá-la, também se abre oportunidade para a descoberta e redescoberta de saberes e, deste modo, significativas aprendizagens. Quando revisitamos nossas ações, temos a oportunidade de pensarmos sobre elas, aprimorá-las e evolui-las. Atentando às palavras de Fortunati (apud FOCHI, 2013, p.34), “[...] é possível promover uma memória processual, a memória como reflexo e elemento gerador de processos de experiência”. A experiência acrescenta e ensina, com a experiência também se pode aprender.

Durante a realização desta pesquisa, muitas reflexões e aprendizagens emergiram, dentre elas: reflexões acerca da concepção de criança e dos modos como as crianças aprendem e como os adultos compartilham essas aprendizagens e a configuração da ação docente a partir da concepção de criança como sujeito ativo, repleto de potencialidades, competente, criativo e atuante.

Deste modo, percebemos as concepções de criança, infância e educação permeadas em todas as ações cotidianas e rotineiras que se desenvolvem cotidianamente. Essa concepção atravessa as escolas desde a escolha dos profissionais que irão trabalhar em determinadas turmas, a como são os funcionamentos em momentos da rotina e no decorrer do cotidiano, a como são realizados os planejamentos e projetos na instituição.

A cerca das concepções presentes nas práticas cotidianas da professora e as concepções presentes no projeto Político-Pedagógico, as vivências que este estudo propiciou contribuíram para repensar o entendimento mais tradicional de criança de 0 a 2 anos, entendida como passiva incapaz de se comunicar e com total dependência do adulto e de suas mediações. E, conseqüentemente, a necessidade de repensar e

reprovar a ação docente junto a esta faixa etária, a partir de uma concepção que entende os bebês como sujeitos ativos, dotados de potencialidades e habilidades, consumidores e produtores de culturas, as culturas infantis.

No trajeto percorrido nesta pesquisa, considero que uma resposta possível à pergunta de pesquisa (Quais as concepções de uma escola e de uma professora sobre o trabalho com crianças de 0 a 2 anos?) é que as educadoras percebem as crianças de diferentes maneiras, em diferentes situações. Como parceiras de relações em algumas situações. Como indivíduos que possuem desejos, vontades, necessidades, sentimentos, dúvidas, conhecimentos. Também como sujeitos que se comunicam através de múltiplas linguagens e que precisam ser compreendidos. E, além disso, como dependentes do adulto, de suas mediações e intervenções, em outros tantos momentos. As evidências destas concepções nas práticas cotidianas da professora observada, problematizam e colocam em contradição a concepção de criança presente no projeto Político-Pedagógico da escola, no qual a criança é entendida como sujeito que

constrói o conhecimento através da interação com os objetos e o meio com o qual convive. Que o ensino deve partir do que a criança domina para ampliar seu conhecimento. Que se devam proporcionar situações onde educando seja atuante; A criança como sujeito crítico e autônomo (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2010).

Outro ponto latente neste estudo, que também apresenta um descompasso, refere-se à concepção de criança do Projeto Político-Pedagógico da escola e os critérios de contratação de profissionais para atuarem com as crianças dessa faixa etária. Assim, o documento apresenta como critério para contratação de funcionários: “Educadores graduados (ou em fase de conclusão em Pedagogia) e com cursos específicos na área de educação infantil, assim como educadores assistentes” (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2010). Sendo que, na turma de berçário observada a professora titular tem formação em Magistério e Educador Assistente (menor nível de formação em relação aos demais profissionais da escola) e Idade: 47 anos (maior idade dentre as professoras da escola). Assim, o que muitas vezes percebemos é que para atuar em turmas de berçário são selecionados justamente profissionais com mais idade e que possuem maior experiência com os próprios filhos, não necessariamente tendo uma ampla e consistente formação escolar, como se a

atuação com bebês não exigisse muitos conhecimentos teóricos, preferencialmente adquiridos em curso de Pedagogia, mas sim um saber cuidar aprendido nas lides domésticas, passado de avó para mãe e de mãe para filha.

Tais descompassos se dão em função do não conhecimento do documento pela professora e do não uso, pela escola, deste documento para apoiar as práticas que se desenvolvem nesse contexto. O projeto Político-Pedagógico tem como uma de suas funções, expressar a identidade da escola e sua organização. É importante que este instrumento seja revisado e atualizado, discutido, problematizado e apropriado pelos docentes da escola, para que inspire as práticas cotidianas da sua equipe de trabalho, para que realmente se efetivem, bem como, para as avaliações e, quando necessário, as reformulações do trabalho que vem sendo desenvolvido neste contexto. O projeto Político-Pedagógico pode “[...] representar um procedimento qualificador e de aprofundamento da desejada autonomia, além de instrumento fundador de uma educação mais significativa, mais bem identificada com os anseios dos grupos sociais que compõem a escola (FILIPOUSKI; SHÄFFER, 2005, P. 26).

Assim, em contraposição às práticas observadas, refletimos sobre a concepção de criança autônoma, curiosa, criativa, competente, capaz e languageira. Igualmente, Rinaldi (apud FOCHI, 2013, P. 31) reforça e confirma:

[...] prefere apostar na criança que é, que tem: uma criança ativa, competente, desafiadora e curiosa por experimentar o mundo, que se comunica desde que nasce, que é feita de “cem linguagens”, de “cem formas de pensar”, capaz, inclusive de criar “mapas pessoais para sua orientação social, cognitiva, afetiva e simbólica.

Portanto, a ação docente nesta perspectiva respalda-se no processo de continuo conhecimento da criança, e para conhecê-la é preciso chegar perto, olhá-la, escutá-la e dar espaço para que ela se mostre, se revele. A ação educativa não se caracteriza como aquela de transmitir saberes, conteúdos e convenções, mas de criar mecanismos de escuta às crianças e produzir as condições necessárias para que as mesmas atuem, sejam protagonistas de suas próprias aprendizagens, de sua história.

[...] acredito que seja produtivo pensar que aquilo que propomos às crianças é algo que precisa ser refletido com muita seriedade, pois as crianças são capazes de fazer muito, quando são dadas as condições adequadas, e também porque os materiais e espaços oportunizados a elas não devem ser maiores que a oportunidade delas criarem algo, ou seja, é necessário que

existam chances das crianças modificarem, interferirem e atuarem sobre os materiais e espaços (HOLM apud FOCHI, 2013, p.47).

É surpreendente o que as crianças fazem quando há condições para que elas atuem, e o quanto essas suas experiências podem ser significativas para o seu crescimento, e some-se a isso para o crescimento do educador também. As crianças nos ensinam novos modos de aprender, sentir e perceber o nosso entorno.

Dessa forma, que os educadores possam agregar à sua prática o ato de refletir efetivamente sobre o trabalho que está sendo desenvolvido com as crianças. Registrar, para que possam deixar marcas, contar histórias e estar continuamente repensando sobre sua ação docente e sobre as crianças. Ao observar, interagir, etc. com a criança e registrar o que vai acontecendo, analisando esses registros e voltando a observar e interagir com as crianças, vão se resignificando os conceitos e princípios que permeiam a concepção de criança e de infância presente nestas relações.

Neste estudo também podemos perceber a importância da formação docente. O professor deve estar em constante formação, permanentemente estudando e a todo o momento resignificando conceitos, pois muitas coisas mudam, a todo o momento. O mundo muda a infância e a criança está em constante transformação. Conhecer as crianças é um longo caminho a ser percorrido, “A criança sempre é um sujeito desconhecido e em continua troca” (HOYUELOS apud FOCHI, 2013, p.39). Participar deste percurso junto com elas pode se revelar uma experiência encantadoramente sensacional para ambos.

Concluo pensando que se escola e professores não se atualizarem e não utilizarem a produção teórica contemporânea como alicerce da ação docente, continuarão a organizar o trabalho e a interagir com os bebês a partir de uma concepção de criança e infância que remonta à psicologia tradicional, restrita ao desenvolvimento infantil (Pereira, 2011). Que as diversas ações, relações e interações que as crianças nos apresentam cotidianamente sirvam para repensarmos nossas concepções e princípios e, conseqüentemente, o planejamento e a realização do trabalho junto aos bebês.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e Por força rotinas na educação infantil**. Campinas, SP: [s.n], 2000. 283 p. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2000.

BOMBASSARO, Maria Cláudia. **A roda na escola infantil aprendendo a roda aprendendo a conversar**. Porto Alegre: UFRGS, 2010. 99 p. Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. **Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos- uma abordagem reflexiva/** Anna Bondioli e Susanna Mantovani; trad. Rosana Severino Di Leone e Alba Olmi-9. Ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

CORSARO, William A. **Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas**. Educ. Soc., Campinas, Vol.26, n. 91, p.443 – 464, Maio/Agosto. 2005.

FILIPOUSKI, Ana Mariza Ribeiro. SCHAFFER, Neiva Otero. **Projeto político Pedagógico, documento de identidade da escola contemporânea**. IN FILIPOUSKI, Ana Mariza Ribeiro; MARCHI, Diana Maria; SCHAFFER, Neiva. (Orgs.) **Teorias e fazeres na escola em mudança**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005. P.25-34

FOCHI, Paulo Sergio. **“Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim?”: Documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em um contexto de vida coletiva**. Porto Alegre: UFRGS, 2013. 172 f. Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

GAULKE, AlvineGenz. **A relação professor – aluno – conhecimento na educação infantil: princípios, prática e reflexões sobre protagonismo compartilhado**. Porto Alegre: UFRGS, 2013. 144 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do sul, Porto Alegre, 2013

GOBBATO, Carolina. **“Os bebês estão em todos os espaços!”: um estudo sobre a educação de bebês nos diferentes contextos de vida coletiva da escola infantil**. Porto Alegre: UFRGS, 2011. 219 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

LANNA, Júnior; MARTINS, Mário Cléber (Comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. - Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. 443p.: il. 28X24 cm.

MORAES, Maria Cândida; DE LA TORRE, Saturnino. **Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

PEREIRA, Rachel Freitas. **As crianças bem pequenas na produção de suas culturas.** Porto Alegre: UFRGS, 2011. 207 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

ROSEMBERG, Fúliva & CAMPOS, Maria M. Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças. Brasília, MEC, 1995.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. **Ser professora de bebês: uma profissão marcada pela sutileza.** Periodicidade semestral, janeiro/junho 2004. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/9360>>. Acesso em: 12 abr.14.

## APENDICE A - TERMO DE AUTORIZAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

---

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO

*À diretora da escola*

A proposta de pesquisa que realizo como projeto de Trabalho de Conclusão de Curso, Licenciatura em Pedagogia, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, procura investigar as concepções de uma escola e de uma educadora da educação infantil sobre as crianças de 0 a 2 anos, bem como, as práticas pedagógicas decorrentes dessas concepções.

Assim, com o consentimento e autorização da direção da escola, das professoras e dos pais e/ou responsáveis pelas crianças, observarei uma turma de Berçário I, no turno da manhã, durante 9 dias alternados, no mês de abril de 2014.

Comprometo-me a respeitar os valores éticos que permeiam este tipo de trabalho, efetuando pessoalmente as observações relativas ao trabalho realizado com o grupo.

Os dados – entrevista com a professora da turma, análise do diário de classe da turma, fotografias, vídeos e anotações do diário de campo – serão analisados e utilizados na redação final do TCC e poderão ser divulgados em aulas, palestras, seminários, congressos e até mesmo integrar alguma publicação. Contudo, o sigilo será preservado, não sendo mencionados os nomes dos participantes e da escola em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado. A participação nesta pesquisa não oferece risco ou prejuízo às pessoas entrevistadas e/ou observadas.

Como pesquisadora responsável pela pesquisa, comprometo-me a responder e esclarecer qualquer dúvida ou necessidade que o participante ou seus responsáveis venham a ter no momento da pesquisa, ou sempre que julgarem necessário, através do fone: (xx)xxxxxxxxxxxx ou pelo endereço eletrônico chelly\_gmesp@yahoo.com.br. Após ter sido devidamente informado(a) de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido minhas dúvidas

Eu, \_\_\_\_\_, RG sob o número \_\_\_\_\_, diretora da escola xxxxxxxxxxxxxxxx, Concordo que a pesquisa seja realizada em minha escola.

\_\_\_\_\_  
Assinatura da participante – Diretora da Escola.

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora – Michele Gomes Pacheco

\_\_\_\_\_  
Assinatura do orientador da pesquisa

Prof. Dr. Gabriel de Andrade Junqueira Filho

APENDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

---

**TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO**

*Aos Educadores.*

A proposta de pesquisa que realizo como projeto de Trabalho de Conclusão de Curso, Licenciatura em Pedagogia, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, investigar as concepções de uma escola e de uma educadora da educação infantil sobre as crianças de 0 a 2 anos, bem como, as práticas pedagógicas decorrentes dessas concepções.

Assim, com o consentimento e autorização da direção da escola, das professoras e dos pais e/ou responsáveis pelas crianças, observarei uma turma de Berçário I, no turno da manhã, durante 9 dias alternados, no mês de abril de 2014.

Comprometo-me a respeitar os valores éticos que permeiam este tipo de trabalho, efetuando pessoalmente as observações relativas ao trabalho realizado com o grupo.

Os dados – entrevista com a professora da turma, análise do diário de classe da turma, fotografias, vídeos e anotações do diário de campo – serão analisados e utilizados na redação final do TCC e poderão ser divulgados em aulas, palestras, seminários, congressos e até mesmo integrar alguma publicação. Contudo, o sigilo será preservado, não sendo mencionados os nomes dos participantes e da escola em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado. A participação nesta pesquisa não oferece risco ou prejuízo às pessoas entrevistadas e/ou observadas.

Como pesquisadora responsável pela pesquisa comprometo-me a responder e esclarecer qualquer dúvida ou necessidade que o participante ou seus responsáveis venham a ter no momento da pesquisa, ou sempre que julgarem necessário, através do fone: (xx) xxxxxxxx ou pelo endereço eletrônico chelly\_gmesp@yahoo.com.br. Após ter sido devidamente informado(a) de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido minhas dúvidas

Eu, \_\_\_\_\_, RG sob o número \_\_\_\_\_, professora da turmaxxxxxxxxxxxxxx, Concordo que a pesquisa seja realizada em minha turma.

\_\_\_\_\_  
Assinatura da participante – Professora(o) da turma.

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora – Michele Gomes Pacheco

\_\_\_\_\_  
Assinatura do orientador da pesquisa

Prof. Dr. Gabriel de Andrade Junqueira Filho

---

**TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO**

*Aos pais e/ou responsáveis*

A proposta de pesquisa que realizo como projeto de Trabalho de Conclusão de Curso, Licenciatura em Pedagogia, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, procura investigar as concepções de uma escola e de uma educadora da educação infantil sobre as crianças de 0 a 2 anos, bem como, as práticas pedagógicas decorrentes dessas concepções.

Assim, com o consentimento e autorização da direção da escola, das professoras e dos pais e/ou responsáveis pelas crianças, observarei uma turma de Berçário I, no turno da manhã, durante 9 dias alternados, no mês de abril de 2014.

Comprometo-me a respeitar os valores éticos que permeiam este tipo de trabalho, efetuando pessoalmente as observações relativas ao trabalho realizado com o grupo.

Os dados – entrevista com a professora da turma, análise do diário de classe da turma, fotografias, vídeos e anotações do diário de campo – serão analisados e utilizados na redação final do TCC e poderão ser divulgados em aulas, palestras, seminários, congressos e até mesmo integrar alguma publicação. Contudo, o sigilo será preservado, não sendo mencionados o nome dos participantes e da escola em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado. A participação nesta pesquisa não oferece risco ou prejuízo às pessoas entrevistadas e/ou observadas.

Como pesquisadora responsável pela pesquisa, comprometo-me a responder e esclarecer qualquer dúvida ou necessidade que o participante ou seus responsáveis venham a ter no momento da pesquisa, ou sempre que julgarem necessário, através do fone: (xx) xxxxxxxxx ou pelo endereço eletrônico chelly\_gmesp@yahoo.com.br. Após ter sido devidamente informado(a) de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido minhas dúvidas

Eu, \_\_\_\_\_, RG sob o número \_\_\_\_\_, concordo que meu filho/minha filha participe da pesquisa realizada em sua turma.

\_\_\_\_\_  
Assinatura da participante – pais e/ou responsáveis.

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora – Michele Gomes Pacheco

\_\_\_\_\_  
Assinatura do orientador da pesquisa  
Prof. Dr. Gabriel de Andrade Junqueira Filho.

## APENDICE C – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

### Roteiro de observação direta

#### 1) Dados sobre a instituição:

- Localização da escola infantil (bairro, importância na comunidade, etc. fundada quando?)
  
- Mantenedora:
  
- Formas de atendimento: horários, faixas etárias, turmas...
  
- Formação dos/as profissionais da escola (atendentes, direção, etc.) e critérios de seleção (concurso, voluntariado?)
  
- Espaço físico interno e externo (qualidade das instalações, iluminação, aeração, aproveitamento dos espaços, cumprimento da legislação, etc.)
  
- Projeto Político-Pedagógico: fundamentação teórica, princípios curriculares, concepção de criança, infância, função social da educação infantil, etc.

#### 2) Dados da turma observada:

- Número de crianças e professores; (faixa etária e sexo das crianças: quantos meninos? Quantas meninas?)

- Formação dos professores; idades dos professores.

### **3) Observar os aspectos pedagógicos, focalizando:**

Rotina de trabalho: (tempos da escola)

- Como são divididos os momentos (tempos/espacos/situações de aprendizagem) da criança na instituição?
- Quem organiza a rotina da maneira como está estruturada?
- Que momentos compõem a rotina? Qual a duração de cada um deles?
- Em que situações as crianças estão todas juntas, em sub-grupos, realizando interações individualmente? Grupos distintos fazem coisas diferentes? De que maneira os professores acompanham cada uma dessas situações? Sabe se existe, por exemplo, a escalação de determinados professores para acompanhar mais de perto determinadas crianças, ou todos os professores supervisionam, acompanham e interagem com todas as crianças?
- Os momentos da rotina são flexíveis? Como são compreendidas as iniciativas dos bebês nos diferentes momentos da rotina? O que os bebês fazem (cada um deles) entre um momento da rotina e outro?
- Há relação entre planejamento das educadoras e a emergência de situações que não estavam planejadas?

Espaço:

- Como o mobiliário está organizado? Há materiais e recursos disponíveis (brinquedos, livros, tapetes, almofadas, etc.) em bom estado e apropriados para a respectiva faixa etária? As crianças têm livre acesso a eles? Eles são oferecidos pelos professores às crianças ou estão disponíveis a qualquer momento e estão acessíveis à demanda espontânea das crianças? Quais as mediações realizadas pelos professores em relação a estes recursos materiais? Há oferta de materiais diferentes dos habituais disponíveis na sala? Quais seriam? Quem os trouxe e com que objetivos?

- Que registros os professores realizam enquanto observam e ou mediam as interações das crianças (fotos, vídeos, anotações por escrito, etc.)? Que tipo de mediações são realizadas pelas educadoras em relação às interações das crianças com o espaço físico, o mobiliário e o acervo da sala de aula (brinquedos, livros, etc.)?
- A organização espacial da sala, tal qual está organizada, oportuniza a autonomia das crianças? Se sim, como, por quê?
- Há situações de interesse, desinteresse, alegria, tédio, irritação, desafios, limitações, esforços físicos, por parte das crianças? O que fazem neste espaço, como fazem, ao que resistem, diante do que desistem, quais são suas preferências, durante quanto tempo ficam explorando cada objeto ou situação?
- Como se caracteriza a ação do educador nestes momentos? O espaço reflete a identidade do grupo? Há “marcas” dos bebês neste espaço/escola? Há modificações na configuração do espaço em função do interesse e/ou necessidades das crianças ou da proposta que está sendo desenvolvida?

#### Relação professor-criança-proposta pedagógica:

- Há intencionalidade na proposta pedagógica, indicada no projeto Político-Pedagógico, no planejamento diário e nas práticas das educadoras? Há propostas em função das iniciativas, interesses, preferências, necessidades dos bebês? Como é realizado o convite à participação e envolvimento das crianças nas propostas? Como as propostas são conduzidas? A ação pedagógica das educadoras contempla as múltiplas linguagens da criança?
- Como age o bebê no seu processo de socialização no contexto escolar? Quem são seus parceiros de socialização/interação/relação (educadores, funcionários, materiais, espaço, outros bebês, outras turmas, outros adultos que não as educadoras etc.)? Como estabelecem suas relações e dinâmicas interativas (com quem, entre quem)? Que estratégias utilizam (ações, gestos, olhares, falas, balbucios, choro etc.)? O que provoca os bebês a interagirem? Como age o educador nestes momentos (ajuda, completa as ações dos bebês, interrompe, estimula etc.)?

- Que momentos do cotidiano são contemplados nos registros diários da professora?

## APENDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM A PROFESSORA

### **Entrevista professora de Berçário**

Dados de formação:

- Qual sua formação?
- Quanto tempo atua na educação? E em turma de berçário?
- O que a motivou a escolher ser professora de educação infantil?
- Ao longo desses anos de trabalho com os bebês, o que você poderia me dizer sobre de que jeitos as crianças aprendem? O que você considera que elas aprendem no berçário e de que jeito cada uma aprendeu algo que você reconhece como aprendizado? Qual a sua participação nesse processo de aprendizagem dos bebês? Tem algo que você considera que elas aprenderam sozinhas?
- Quando iniciou seu trabalho no berçário, quais eram suas expectativas e temores? Com a experiência que você tem hoje, o que você considera mais difícil na relação e prática com os bebês? E o que surpreendeu você de forma positiva? Avaliando sua trajetória de trabalho com os bebês, o que você considera os maiores desafios para alguém que vai trabalhar com bebês? Que recomendações você faria a uma professora ou professor que vai assumir uma turma de berçário ou que pretende trabalhar com bebês?

Relação professor-aluno:

- Conte-me um pouco da sua relação com as crianças (no início e agora)? Como você se vê como professora de berçário?
- Pra você quem são os principais parceiros de socialização/interação/relação dos bebês? Como elas acontecem?
- Há ações que os bebês fazem na escola sozinhos (no início e agora)? Quais os momentos em que você considera primordial sua intervenção/mediação, e quais você considera secundária?

- Você acha que as ações de cuidar e educar se dão de maneiras isoladas ou estão ligadas? Conte-me uma situação que ilustre esse ponto de vista (a partir do ponto de vista que ela indicar)?

#### Planejamento:

- Com que periodicidade você organiza o seu planejamento: diariamente, semanalmente, quinzenalmente, mensalmente, semestral ou anualmente? O que consta do seu planejamento? O que ele considera? Que aspectos, que elementos ele contempla?
- Existe algum princípio, autor/autores e/ou linha teórica, que você segue em tua prática pedagógica/ ação docente?
- Que critérios você utiliza para pensar e organizar o espaço da sala de aula? A organização dos espaços faz parte do seu planejamento?
- Você possui autonomia na escola para modificar momentos da rotina, configuração dos espaços, etc.? Se sim, que critérios utiliza? Se não, você considera importante estas adequações? Por que? Você já mudou alguma coisa na sala esse ano? Se sim, o que? Se não, o que mudaria?
- Que instrumentos você utiliza para realizar os registros do cotidiano da turma?

#### Assessoramento pedagógico:

- Há reuniões de planejamento e discussão teórica? (Reuniões individuais com professores? Reuniões com toda a equipe de professores e profissionais da escola?) Com que periodicidade? Qual a duração? Em que momento da rotina são realizadas essas reuniões? Quais são as pautas dessas reuniões? Os professores elaboram e entregam um planejamento para a coord. pedagógica? Se sim, com que frequência? Esse planejamento é pauta das reuniões? Que considerações são feitas sobre esse planejamento pela coord. pedag. Junto aos professores? O que os professores levam para a pauta dessas reuniões (individuais, em sub-grupos e com todo o grupo de professores)? Perguntar se

ela conta com alguém na escola para encaminhar suas dúvidas, temores, conquistas, inquietações, etc. Estou me referindo, justamente, à possibilidade ou não de haver uma interlocução com a coordenação pedagógica ou até mesmo com alguma colega professora em quem ela confie e realize esse tipo de trocas.

- Existe proposta pedagógica? Se existe ela é cumprida e está disponível para consulta dos professores? Os professores contribuíram para a elaboração desta proposta? Ela está atualizada? Há outro tipo de assessoramento? Há Formação docente oferecida ou incentivada pela instituição? Se sim, com que frequência?