



**A PRÁTICA REFLEXIVA DE UMA PROFESSORA E A SUA
DOCÊNCIA JUNTO AOS BEBÊS E ÀS CRIANÇAS PEQUENAS**

Daiane Horn



UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI - UNIVATES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

MESTRADO EM ENSINO

**A PRÁTICA REFLEXIVA DE UMA PROFESSORA E A SUA
DOCÊNCIA JUNTO AOS BEBÊS E ÀS CRIANÇAS PEQUENAS**

Daiane Horn

Lajeado, novembro de 2017

Daiane Horn

**A PRÁTICA REFLEXIVA DE UMA PROFESSORA E A SUA
DOCÊNCIA JUNTO AOS BEBÊS E ÀS CRIANÇAS PEQUENAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES, como parte da exigência para a obtenção do grau de Mestre em Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Jacqueline Silva da Silva

Lajeado, novembro de 2017

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação às pessoas mais especiais da minha vida.

A Vera, minha mãe, pelo amor sem limites, pelos olhares vibrantes e pela força sem igual.

Ao meu pai, Afonso, pelos sentimentos que me movem a ser uma eterna aprendiz.

Ao meu irmão, Jonas, primeiro bebê que eu tanto amei e que me inspirou a chegar até aqui.

Ao Samuel, meu grande amor, por cuidar de mim, por estar sempre comigo, por respeitar as minhas escolhas e alegrar os meus dias com seu jeito engraçado de ser.

Aos meus avós, Edmundo e Lúcia, Urbano e Delma, que não puderam acompanhar as minhas vivências até aqui, mas que nunca deixaram de aquecer meu coração.

A todas as crianças que passaram pela minha vida, àquelas que ainda passarão e, em especial, às crianças que me acompanharam nesta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por iluminar o meu caminho e guiar os meus passos durante toda a minha vida.

Agradeço á minha professora orientadora, Dra. Jacqueline Silva da Silva, que, além de engrandecer o meu trabalho através do seu grandioso conhecimento, se mostrou muito amiga, principalmente quando as dificuldades tomavam conta de mim.

À Elisete, minha amiga de todas as horas, responsável por tudo isso estar acontecendo na minha vida. Obrigada pelo incentivo e por fazer com que eu acreditasse mais em mim.

À Luciane, que com o seu coração gigante acolheu minhas angústias e me auxiliou a escolher caminhos.

À Gracieli, Joseane e Carine, pessoas mais que especiais, obrigada pela torcida e por me compreenderem sempre.

À Solange, por ouvir os meus áudios e oferecer dicas indispensáveis em relação a escrita.

Às amigas do coração, Aline, Débora, Gabriela e Sandra, que, mesmo através de pensamentos, me transmitiram seu apoio e motivação nesta etapa da minha vida.

Às professoras Maria Carmen Silveira Barbosa, Mariane Inês Ohlweiler e Silvana Neumann Martins, pela participação na banca de qualificação e pelas preciosas contribuições.

Às parceiras de trabalho da EMEI Dona Maria Julieta, por estarem ao meu lado sempre, em especial, à Luciani, irmã que a vida me deu e que com todo seu amor cuidou da

escola no tempo em que me ausentei para realizar este estudo.

À Bianca, que através do seu olhar vibrante, me apoiou sempre.

À Lilian, pelo carinho, por acreditar junto comigo e por compreender minhas faltas momentâneas.

Às amigas que o Mestrado fez, em especial, Rosane, Aline, Daniela, Elisabete e Adriana, pelas trocas de experiências, desabafos e vibrações de boas energias quando mais precisei.

Ao Rodrigo, Rosângela, Jane e Karine, por me abrirem as portas do Colégio Evangélico Alberto Torres para a realização desta pesquisa, serei para sempre grata.

À Vanessa, auxiliar da turma das crianças que me acompanharam nesta pesquisa, *“Este ano você se tornou uma grande amiga, obrigada por estar ao meu lado todos os dias!”*

Às colegas de trabalho do Ceat, em especial, Vanessa, Kely, Luciane e Elisabete que refletiram junto comigo e ofereceram suas palavras amigas sempre que precisei.

À Margarete, pelo apoio incondicional e por me proporcionar momentos alegres, regados de muitas risadas.

À Melissa, amiga que me encanta, me ilumina e torna os meus dias mais leves e felizes. *“Um grande exemplo de vida!”*

À Verônica, amiga que o destino trouxe de volta, que sempre apoiou as minhas decisões e, além disso, me deu um grande presente: *“A Cecília, minha afilhada!”*

À Thaís, que incansavelmente esperou as minhas visitas, que foram poucas e breves neste período.

À Ticiane, uma guerreira que desde muito pequena me ensinou sobre a vida.

Às famílias, que demonstraram sua confiança em mim.

Às crianças, que enchem minha vida de sol.

E, por fim, a todos que sonharam comigo.

MUITO OBRIGADA!

RESUMO

A presente dissertação de Mestrado aborda a temática do professor reflexivo e a constituição de sua docência, propondo como objetivo investigar como a prática reflexiva de uma professora constitui a sua docência junto aos bebês e às crianças pequenas. O estudo foi realizado a partir da reflexão sobre a própria prática de uma professora no contexto de uma turma de Berçário de uma escola da rede privada de ensino, situada no município de Lajeado/RS. Os caminhos percorridos durante a investigação identificam a pesquisa como qualitativa, aproximando-se de alguns pressupostos da metodologia do estudo de caso. Os instrumentos de coleta de dados foram fotografias, filmagens e trechos do diário de vivências que foi utilizado durante a realização da pesquisa. Os dados coletados foram analisados a partir de uma aproximação da técnica da análise de conteúdo proposta por Bardin (2012). O estudo revela que, a partir da prática reflexiva, o professor torna-se autocrítico, o que faz com que ele encontre possibilidades de repensar ou reafirmar algumas de suas posturas diante dos bebês e das crianças pequenas. Além disso, evidencia que a escuta sensível é fundamental para que o professor favoreça o que emerge no cotidiano que vivencia junto às crianças. E, por último, identifica os desafios desta docência: ser uma professora pesquisadora e pesquisar a própria prática; ser ou tornar-se uma profissional reflexiva; compreender o que os bebês e as crianças pequenas desejam comunicar; saber o momento de intervir nas situações de aprendizagem; trabalhar com um grupo de crianças de multi-idade e as relações que se estabelecem com as famílias. Assim, a autocrítica, a escuta sensível e os desafios revelados nesta pesquisa constituem a docência junto aos bebês e às crianças pequenas. A principal contribuição deste estudo no campo da Educação Infantil, mais especificamente na docência com bebês e crianças pequenas, está na importância de o professor refletir constantemente sobre a sua própria prática a fim de compreender a constituição de uma docência que é repleta de encantamentos, responsabilidades e desafios e apresenta inúmeras especificidades que ainda necessitam de muito estudo pelos profissionais da área da Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Prática reflexiva. Docência. Bebês e Crianças pequenas.

ABSTRACT

This Masters dissertation covers the issue of reflexive teachers and how their teaching is constituted by proposing the objective of investigating how one teacher's reflexive practice constitutes her teaching with babies and small children. The study was carried out through the actual practice of a teacher within the context of a Nursery class at a private school located in the municipality of Lajeado/RS. The trail followed by the investigation identify the research as being qualitative tending closer towards some presuppositions of a case study. The data collection instruments employed were photographs, films and excerpts of the log of experiences used to carry out the research. The collected data were analyzed through an approximation with the contents analysis technique, as proposed by Bardin (2012). The study revealed that, from a reflexive practice, teachers become self-critic, which provides them with possibilities to either rethink or restate some of their postures before the babies and small children. Additionally, it brought to evidence that listening is essential for teachers to favor whatever emerges during the daily routine they experience with the children. Lastly, it has identified the challenges faced by such teaching: being researcher teachers and research their own practice; be or become a reflexive teacher; comprehend what the babies and small children wish to convey; know when to intervene in learning situations; work with a multi-aged group of children; and the relations that are established with the families. This way, self-criticism, sensible listening and the challenges revealed by this research constitute teaching babies and small children. The main contribution this study makes to the Child Education field, more specifically to teaching babies and small children, lies in how important it is for teachers to constantly reflect upon their own practice in order to comprehend the constitution of enchantment filled teaching that includes responsibilities and challenges, and presents countless specificities that still require plenty of studying by the Child Education area professionals.

Keywords: Child Education. Reflexive Practice. Teaching. Babies and Small Children.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Marina comendo e explorando o feijão	39
Figura 2 - Rafaela dormindo na rede	47
Figura 3 - Momento após a troca da fralda de Laura.....	53
Figura 4 - Brincadeiras com bolinhas de sabão	57
Figura 5 - As brincadeiras das crianças no mobiliário da sala	73
Figura 6 - As brincadeiras das crianças com a caixa	75
Figura 7 - As explorações de cheiros diferentes pelas crianças	78
Figura 8 - As explorações de folhas diferentes pelas crianças	79
Figura 9 - O tapete no pátio	80
Figura 10 - Crianças recebendo Rafaela em seu primeiro dia de aula	96
Figura 11 - As relações entre crianças de multi-idade.....	99

SUMÁRIO

1 COMO TUDO COMEÇOU...	11
2 ALICERCES DA DOCÊNCIA JUNTO AOS BEBÊS E ÀS CRIANÇAS PEQUENAS	18
3 OS CAMINHOS PERCORRIDOS DURANTE A INVESTIGAÇÃO	23
4 NO TECER DE REFLEXÕES, O REPENSAR OU REAFIRMAR DE ALGUMAS POSTURAS	29
4.1 “A mesma coisa, a mesma coisa, a mesma coisa?”	29
4.1.1 Hora de alimentar o corpo, a alma e o coração: “ <i>Feijão, Dai, feijão, Dai!</i> ”	31
4.1.2 O sono chegou! Fecham-se as cortinas: “ <i>O Gui dormiu, Dai, eu fiz carinho e o Gui dormiu!</i> ”	40
4.1.3 Momento de trocar a fralda e fortalecer vínculos: “ <i>Dai, olha o Davi, aqui, Dai!</i> ”.....	48
5 AS SURPRESAS REVELADAS NO COTIDIANO JUNTO AOS BEBÊS E ÀS CRIANÇAS PEQUENAS	56
5.1 Como podemos enxergar com o coração?: “ <i>Me dá a mão, Dai! Vem!</i> ”.....	59
5.2 Saber sobre o planeta, a partida, a viagem... O planejamento <i>para</i> e <i>com</i> os bebês e as crianças pequenas	65
5.3 As coisas que compõem o nosso planeta: “ <i>Tem cheiro bom, Dai?</i> ”.....	72
6 AS REFLEXÕES ACERCA DA PRÓPRIA PRÁTICA: UM TUDO INFINITO	83
6.1 Entre os meus silêncios: Constantes reflexões	86
6.2 Minha docência está lá, em algum lugar!	89
6.3 Intervir? Faz assim, ó, Davi!.....	92
6.4 Entre reflexões: Um desafio que encanta... ..	95
6.5 Um olhar dedicado às famílias	101
7 UM PERCURSO DE INÚMERAS REFLEXÕES: UM DESFECHO SEM FIM	110
REFERÊNCIAS	114

IMAGENS, VÍDEOS E ÁUDIOS AUTORAIS	119
APÊNDICES	121
APÊNDICE A - Termo de Anuência da Direção da Instituição de Ensino	122
APÊNDICE B - Termo de Consentimento Informado para os responsáveis pelas crianças.....	123
APÊNDICE C - Termo de Consentimento Informado para a auxiliar do grupo de crianças participante da pesquisa	124

1 COMO TUDO COMEÇOU...

Que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem com barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.

(BARROS, 2012, p. 109)

Para iniciar a minha escrita, utilizo-me de um trecho da poesia de Manoel de Barros que me faz lembrar de várias falas que ouvia da minha orientadora, professora Jacqueline Silva da Silva, ao longo de minhas orientações. Já nos nossos primeiros encontros ela ressaltava: *É interessante que tu escrevas sobre algo que faz teu coração pulsar. Algo que te mova a escrever e a refletir mesmo quando o sol estiver brilhando lá fora. Que te encante de verdade.* Tocada por estas palavras, não tive dúvidas em me aventurar nesta pesquisa, a qual me faz reviver lembranças que guardo com muito carinho da minha infância, da minha educação, da minha formação como professora de Educação Infantil e, principalmente, das minhas experiências ao lado dos bebês e das crianças pequenas há 13 anos, na medida em que me provocam e me desafiam a refletir sobre a constituição desta docência.

O espaço onde vivenciei minha infância era rico em possibilidades, e eu tinha liberdade para fazer minhas escolhas durante as brincadeiras. Encontrava na natureza tudo o que eu precisava para tornar meus dias mais criativos e cheios de vida. Encontrava diferentes elementos para cozinhar, brincar de salão de beleza e de escola. Também subia nas árvores, escorregava pelos ‘morrinhos’ de terra que encontrava pelos caminhos afora, enfim, o contato com a natureza me disponibilizava infinitas possibilidades em que ora eu era professora, ora cozinheira, ora babá, e assim descobria o mundo à minha volta.

Apesar de viver o tempo de “ser” criança em sua plenitude, de explorar os tempos e

espaços ao meu redor com muita autonomia, eu tinha vários organizadores, ou seja, eu tinha uma rotina com horários para almoçar e para o “soninho da beleza”, como minha avó carinhosamente chamava o momento de descanso após o almoço. Tinha também o horário para lanche e tomar banho para esperar a chegada de meus pais do seu emprego. Essa rotina era fundamental para que eu, enquanto criança, compreendesse os tempos e espaços nos quais eu crescia.

Quando completei seis anos, ingressei na escola, na qual tive as minhas primeiras experiências escolares. A instituição ficava perto da minha casa, e eu a achava muito bonita, pois havia muitas árvores, balanços, escorregadores e muitas crianças. Contudo, com o passar dos dias, ir para aquela escola, mesmo com todas aquelas coisas que inicialmente me atraíam, foi se transformando em algo cansativo. Minhas manhãs não eram mais tão divertidas quanto as que eu vivenciava em casa, pois precisava ficar horas e horas sentada ouvindo a professora falar. Restava-me apenas a hora do recreio para que eu pudesse brincar como eu brincava em casa.

Fui crescendo e acostumando-me à rotina daquele ambiente, o qual me acompanhou em boa parte de meu ensino. Esse fato me impulsionou a procurar compreender melhor o universo infantil e suas aprendizagens. Assim, iniciei minha graduação em Pedagogia – Habilitação Magistério da Educação Infantil e Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio - Licenciatura, no ano de 2001.

As minhas primeiras experiências profissionais foram na rede privada de ensino, já com turmas de Berçário. Minha autonomia era um pouco limitada, pois eu era estagiária da turma e tinha a função de auxiliar a professora nos diferentes momentos da rotina. Porém, a partir dessa experiência, desencadeavam-se diferentes questionamentos, que gradativamente foram constituindo minhas reflexões diárias: Que docência era esta? O que eu tinha que saber para trabalhar com bebês e crianças tão pequenas? Por que, quando eu dizia que trabalhava com bebês, as pessoas concluíam: *“Ah, tu só dá comida e troca a fralda?”* Por que eu me encantava tanto com essa docência? Esses questionamentos me moviam a buscar saber sempre mais sobre essa experiência de ser professora de bebês e de crianças pequenas. Dessa forma, fui compondo meu repertório de inquietações e reflexões acerca do trabalho que vinha exercendo.

Passados dois anos, tornei-me professora titular nessa escola, fato que foi

intensificando minhas reflexões, na medida em que os desafios e as minhas responsabilidades aumentaram. Passei a ser responsável pelo planejamento das aulas, pela organização do tempo e dos espaços junto aos bebês e às crianças pequenas, assim como meu relacionamento com as famílias e demais profissionais da escola me exigia um envolvimento maior. Foi nesse período que comecei a perceber o quanto era importante refletir e analisar o que eu vinha propondo enquanto professora de bebês e de crianças pequenas. Repensava algumas posturas, reafirmava outras, procurava observar e ouvir atentamente o que as crianças me diziam e me mostravam no dia a dia, enfrentava inúmeros desafios e, dessa forma, ia encontrando caminhos para compreender e qualificar a minha docência. Vale lembrar que eu tinha a possibilidade de compartilhar minhas reflexões com colegas e professores do curso de Pedagogia que eu cursava concomitantemente a minha experiência profissional.

No ano de 2007, concluí minha graduação e logo após ingressei, por meio de Concurso Público para Professor de Educação Infantil, na carreira de magistério no Município de Cruzeiro do Sul/RS, sem deixar de trabalhar na escola da rede privada, mencionada anteriormente. Naquela época, assumi como professora titular a primeira turma de Berçário que foi inaugurada naquele município. Assim, ao longo da minha docência e das reflexões diárias realizadas sobre ela, fui estabelecendo parcerias com colegas professores, especialmente os da rede municipal, e, aos poucos, fomos tecendo olhares atentos e sensíveis para as nossas ações enquanto professoras de bebês e crianças pequenas.

Dois anos depois, houve a necessidade de inaugurar mais um Berçário no município. Nessa época, fui convidada para ser diretora da escola com o objetivo principal de poder contribuir na gestão deste novo espaço destinado para os bebês. Assim, além de adquirir experiências na docência com o Berçário, passei a construir novas aprendizagens na área da gestão escolar.

Nesse sentido, como gestora, iniciei um longo processo de leituras e estudos com os professores da escola, acerca da sua docência junto aos bebês e às crianças pequenas. Algumas questões incentivavam esses estudos: Como organizar o tempo e os espaços habitados pelos bebês e crianças pequenas? Como dar vez e voz para as crianças no nosso planejamento diário? Como poderíamos organizar a rotina, tornando-a menos rígida e mais prazerosa para todos? Que docência é esta que nos parecia tão diferente daquela desenvolvida junto às crianças maiores, que já falavam, que já caminhavam, enfim, que apresentavam características diferentes das crianças com as quais trabalhávamos?

Esse desafio de gestora e professora de bebês e crianças pequenas impulsionou-me a desejar saber mais sobre elas. Assim, busquei, em 2010, o Curso de Especialização em Ações em Estimulação Precoce, que me auxiliou a aprofundar meus conhecimentos em relação ao desenvolvimento infantil. A partir desse estudo, pude ampliar ainda mais minhas reflexões sobre o que vinha propondo aos bebês e às crianças pequenas, e também sobre o que os professores da escola na qual eu era gestora faziam com o intuito de proporcionar vivências significativas a essas crianças. Minhas inquietações se centravam em compreender a constituição de uma docência exercida com seres humanos tão pequenos.

Em 2014, iniciei uma parceria com a Assessoria Pedagógica Externa (APE), da Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES, através da qual tive a oportunidade de trabalhar com a formação continuada de professores por meio de cursos de extensão, assessorias, oficinas pedagógicas e palestras. Nesses encontros de formação, pude compartilhar minhas reflexões sobre a prática pedagógica junto aos bebês e às crianças pequenas com diversos professores, o que trouxe contribuições valiosas no repensar de possibilidades desse trabalho.

Destaco, ainda, meu trabalho como ministrante do Curso de Extensão “A Convivência de Bebês em Espaços Coletivos”, que já está na 5ª edição. Nesse curso, discuto com professores da Educação Infantil conhecimentos que fui adquirindo ao longo da minha trajetória profissional, por exemplo, a prática de registrar os processos que vão sendo construídos junto aos bebês e às crianças pequenas, através de fotografias, filmagens, documentações pedagógicas e observações diárias, para posterior análise e reflexão.

Conforme já mencionado, costumeiramente registro, por meio de fotografias e filmagens, a minha prática pedagógica e, a partir da análise desses materiais, minhas reflexões tornaram-se um hábito no meu dia a dia. Tal hábito apresenta muitas surpresas, as quais fazem com que eu viva junto com as crianças cada descoberta, cada processo, cada possibilidade, na medida em que, através dessas minhas reflexões, busco compreender a constituição da minha docência junto aos bebês e às crianças pequenas, tema desta dissertação.

Assim, como **objetivo geral** desta pesquisa, busquei **“Investigar como a prática reflexiva de uma professora constitui a sua docência junto aos bebês e às crianças pequenas”**.

Nessa perspectiva, apresento o **problema** que alicerçou esta investigação e o meu

pensamento enquanto pesquisadora: **“Como a prática reflexiva de uma professora constitui a sua docência junto aos bebês e às crianças pequenas?”**

Atrelados ao objetivo geral e problema apresentado, relaciono os seguintes **objetivos específicos**, nos quais me apoiei para buscar responder à questão de pesquisa:

- ✓ Analisar como a prática reflexiva de uma professora contribui para o repensar ou reafirmar de algumas posturas diante de bebês e crianças pequenas.
- ✓ Compreender como a professora, em sua prática reflexiva, se utiliza do que emerge no cotidiano da rotina junto a bebês e crianças pequenas.
- ✓ Conhecer os desafios da docência junto aos bebês e as crianças pequenas a partir da prática reflexiva.

Desse modo, a fim de atingir esses objetivos, apresento as **questões norteadoras** deste trabalho:

- ✓ Como a prática reflexiva de uma professora contribui para o repensar ou reafirmar de algumas posturas diante de bebês e crianças pequenas?
- ✓ Como a professora, em sua prática reflexiva, se utiliza do que emerge no cotidiano da rotina junto a bebês e crianças pequenas?
- ✓ Quais são os desafios da docência junto aos bebês e às crianças pequenas identificados a partir da prática reflexiva?

Assim, motivada a buscar caminhos que me auxiliassem a compreender os questionamentos que me motivavam a realizar este trabalho, fui impulsionada a investigar a minha própria prática, tendo em vista que encontro nela sinais que poderiam me conduzir aos objetivos desta pesquisa. A maioria dos pesquisadores direcionam suas investigações ao que muitas vezes lhes é desconhecido, fundamentados no distanciamento exigido entre pesquisado/pesquisador, critério amplamente discutido nas pesquisas. Contudo, minha escolha em investigar a minha própria prática representou a possibilidade de extrair o sentido de tudo o que venho fazendo, através das reflexões que fui construindo durante a minha caminhada profissional e, dessa forma, encontrei possibilidades de compreender a constituição da minha docência junto aos bebês e às crianças pequenas.

Apesar do meu envolvimento que, na maioria das vezes, me tomou por inteira em virtude do meu encantamento com as crianças, meu comprometimento com as famílias, minha responsabilidade diante da escola, senti-me segura e atenta aos deslizes que esta escolha poderia me provocar, compreendendo a importância do distanciamento necessário entre o que eu, como professora de bebês e crianças pequenas, fui desenvolvendo em minha prática e o que eu, como pesquisadora, iria analisar e investigar, respeitando as exigências científicas desta pesquisa.

Acredito que esta pesquisa, na qual investiguei a minha própria prática, poderá servir de inspiração a muitos professores para refletirem sobre o trabalho que vêm desenvolvendo junto aos bebês e às crianças pequenas e, dessa forma, contribuirá para compreenderem a constituição de sua docência.

Antes de debruçar-me nesta escrita, desejo dizer que esta dissertação estará recheada de pensamentos e emoções que relaciono com a obra “O Pequeno Príncipe”, de Antoine de Saint-Exupéry, uma obra que me convida a refletir sobre as minhas aventuras e a minha docência junto aos bebês e às crianças pequenas, o que transborda de encantamento e por isso é tão importante para mim.

A seguir, apresento a minha dissertação, que está organizada em 7 capítulos.

No capítulo 1, intitulado - **Como tudo começou** -, apresento um pouco da minha trajetória, o que me levou a este estudo, o objetivo geral, o problema de pesquisa, os objetivos específicos, as questões norteadoras, bem como a justificativa para a escolha do tema desta pesquisa.

No capítulo 2 - **Alicerces da docência junto aos bebês e às crianças pequenas** -, apresento os principais conceitos que fundamentaram esta dissertação e que serão aprofundados no decorrer dos capítulos.

No capítulo 3 - **Os caminhos percorridos durante esta investigação** -, apresento a metodologia desta pesquisa.

O capítulo 4 - **No tecer de reflexões, o repensar ou o reafirmar de algumas posturas diante dos bebês e das crianças pequenas**, abordo questões sobre a rotina na Educação Infantil que estão divididas em seções. Apresento, na seção 4.1 - “**A mesma coisa, a mesma coisa, a mesma coisa?**” -, questões relacionadas à rotina na Educação Infantil. Na

subseção 4.1.1 - **Hora de alimentar o corpo, a alma e o coração: “Feijão, Dai, feijão, Dai!”** - Abordo questões relacionadas ao momento da alimentação dos bebês e das crianças pequenas. Na subseção 4.1.2, sob o título - **O sono chegou. Fecham-se as cortinas! “O Gui dormiu, eu fiz carinho e o Gui dormiu!”** -, estão minhas reflexões acerca do momento do sono no contexto de um Berçário. E, na subseção 4.1.3, - **Momento de trocar a fralda e fortalecer vínculos: “Dai, olha o Davi, aqui, Dai!”** -, são abordadas as questões que me fazem refletir em relação à troca de fraldas.

No capítulo 5 - **As surpresas reveladas no cotidiano junto aos bebês e às crianças pequenas** - abordo questões relacionadas ao cotidiano na Educação Infantil. Este capítulo é constituído pela seção 5.1 - **Como podemos enxergar com o coração?** -, na qual apresento como a escuta sensível perpassa a minha prática docente. Na seção 5.2 - **Saber sobre o planeta, a partida, a viagem... O planejamento “para” e “com” os bebês e as crianças pequenas** -, abordo questões que se referem à importância do planejamento. E, por fim, na seção 5.3 - **As coisas que compõem o nosso planeta: “Tem cheiro bom, Dai?”** -, apresento a importância da organização do espaço junto aos bebês e às crianças pequenas.

No capítulo 6 - **As reflexões acerca da própria prática: Um tudo infinito** -, apresento alguns desafios da docência junto aos bebês e às crianças pequenas revelados a partir da prática reflexiva, inicialmente abordo o desafio de ser uma professora pesquisadora e de pesquisar a própria prática. A seguir, apresento as seções deste capítulo. 6.1- **Entre meus silêncios: Constantes reflexões** - abordo uma característica importante de quem se dispõe a investigar a própria prática: Ser um profissional reflexivo. Na seção 6.2 - **Minha docência está lá, em algum lugar!** - falo do desafio do docente buscar compreender o que os bebês e as crianças pequenas desejam comunicar. Na seção 6.3 - **Intervir? “Faz assim, ó, Davi!”** - apresento o desafio de compreender o momento de intervir nas situações de aprendizagens vivenciadas pelas crianças na escola. Na seção 6.4 - **Entre reflexões: um desafio que encanta...** - abordo o desafio de trabalhar com um grupo de crianças de multi-idade. E, por último, na seção 6.5 - **Um olhar dedicado às famílias** - apresento as minhas reflexões acerca do desafio das relações que estabeleço com as famílias.

E no capítulo 7, intitulado - **Um percurso de inúmeras reflexões e um desfecho sem fim** -, apresento as minhas considerações em relação às contribuições desta pesquisa para a constituição da docência junto aos bebês e às crianças pequenas.

2 ALICERCES DA DOCÊNCIA JUNTO AOS BEBÊS E ÀS CRIANÇAS PEQUENAS

Neste capítulo, apresentarei brevemente os principais conceitos que fundamentaram este trabalho, para que o leitor possa compreender melhor os desdobramentos feitos ao longo deste estudo.

É importante esclarecer que, nesta dissertação, ao utilizar a palavra **docência**, estarei falando de uma profissão permeada por inúmeras relações, com os bebês e as crianças pequenas, com as famílias, com os demais professores, auxiliares e funcionários, coordenações pedagógicas, vice-direção, direção, enfim, de um modo geral, com toda a comunidade escolar, juntamente com suas intensas vivências do dia a dia. Dessa forma, a docência sobre a qual me debruçarei é carregada de experiências de vida. Diante do exposto, utilizo a contribuição de Tardif (2005):

A docência é uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu “objeto” de trabalho que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana. A docência na linha das interações humanas é considerada como plural, heterogênea, personalizada e situada, ou seja, carrega as marcas dos seres humanos (TARDIF, 2005, p. 8).

Nessa docência, a minha dedicação é direcionada aos bebês e às crianças pequenas, o que é sinônimo de desafio, uma vez que necessito me mover conforme seus interesses e necessidades no intuito de me aproximar do universo que eles constituem e de que são constituídos. Tal movimento se dá através da prática reflexiva, a qual, além de me auxiliar na compreensão do universo infantil, conseqüentemente me apoia a investigar a constituição da minha docência junto aos bebês e às crianças pequenas, principal objetivo desta pesquisa.

Desse modo, é fundamental compreender **quem são estes bebês e estas crianças pequenas de quem falo**. Para tanto, apoio-me nos conceitos de Barbosa (2010, p. 2):

Sabemos que a idade biológica ou cronológica não pode ser a única referência para definir até quando um ser humano pode ser denominado de bebê, pois as experiências culturais afetam o crescimento e o desenvolvimento das crianças pequenas. Em nossa cultura talvez possamos identificar a capacidade de andar, deslocando-se com desenvoltura, e a de falar, ainda que poucas palavras e pequenas frases, como sinais do final do período da vida que se define um bebê. Assim, vamos considerar como bebês as crianças do nascimento até 18 meses. Depois disso, elas podem ser chamadas de crianças pequenas ou pequenininhas.

Fundamentada nas considerações da autora, ao longo desta investigação utilizarei o termo “bebês e crianças pequenas” para designar o grupo de crianças da faixa etária de 4 a 26 meses, visto que, para a autora, as crianças até 18 meses são consideradas bebês e as maiores de 18 meses, crianças pequenas. Porém, com o intuito de tornar a leitura mais fluente, por vezes, utilizarei o termo “crianças”, tendo em vista que estarei escrevendo tanto sobre os bebês quanto sobre as crianças pequenas.

Essas crianças necessitam frequentar espaços coletivos desde muito cedo e, dessa forma, a rotina escolar já está presente em suas vidas a partir do momento em que passam a frequentar a escola. Nesse sentido, outro tema que será discutido nesta dissertação é a **rotina**. Para Barbosa, a rotina é

[...] 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 à rotina são diversas: horário, emprego do tempo, sequência de ações, trabalho dos adultos e das crianças, plano diário, rotina diária, jornada, etc. (BARBOSA, 2007, p. 35).

Assim, pode-se dizer que os responsáveis pela Educação Infantil estruturam a rotina para organizar o trabalho cotidiano na escola. O nome que será dado à rotina também é definido pelos profissionais responsáveis, mas, independentemente disso, ela sempre existirá no contexto escolar. Complemento a ideia, utilizando-me de Barbosa (2007, p. 35): “a rotina de trabalho sempre irá existir e apresenta o funcionamento da instituição, o horário de chegada e saída das crianças, o horário de alimentação como sendo fatores condicionantes na organização da rotina”.

Seguindo nessa linha de pensamento, convém esclarecer o conceito de **cotidiano**, tema que também será abordado neste estudo. Para tanto, mais uma vez, utilizo-me de Barbosa (2007, p. 37), segundo a qual é no cotidiano que: “[...] acontecem as atividades repetitivas, rotineiras, triviais, como também ele é o lócus onde há a possibilidade de encontrar o

inesperado, onde há margem para a inovação, onde se pode alcançar o extraordinário do ordinário”.

Tendo como base as ideias da autora, é possível compreender que o cotidiano é a vida que acontece na escola. Assim, compreendo que tudo que perpassa a estrutura da rotina é o próprio cotidiano. Porém é importante ressaltar que, inspirada pelas ideias de Barbosa (2007) em relação à possibilidade de encontrar o inesperado no cotidiano, é preciso trabalhar na perspectiva de uma rotina flexível, que, além de organizar os momentos que acontecem todos os dias no contexto de um Berçário - como alimentação, sono, higiene - deve dar conta do que emerge do cotidiano, do inesperado, a fim de dar espaço também para a inovação e alcançar o extraordinário do ordinário.

Dessa forma, vale destacar que, para organizar a rotina a partir do que as crianças apresentam no cotidiano, é necessário que o docente conheça as crianças que fazem parte do seu grupo de trabalho. É fundamental saber do que as crianças mais gostam, quais são os espaços que mais frequentam, quais são os brinquedos e materiais que mais procuram, quais são as situações de aprendizagens em que mais se envolvem, enfim, quais são as vivências que lhes proporcionam aprendizagens realmente significativas.

Esse conhecimento prévio do professor se amplia na medida em que passa a ouvir as crianças, respeitando seus interesses e atendendo suas necessidades. Isso pode ser feito através da **escuta sensível** do professor, outro conceito que perpassará todos os capítulos desta dissertação. Nesse sentido, apresento as ideias de Barbier (2004, p. 94), que defende que:

A escuta sensível apoia-se na empatia. O pesquisador deve sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para “compreender do interior” as atitudes e os comportamentos, o sistema de ideias, de valores, de símbolos e de mitos (ou a “existencialidade interna”, na minha linguagem).

Assim, segundo o autor, a escuta sensível diz respeito à habilidade de colocar-se no lugar do outro, buscando compreender o que ele deseja dizer através das suas atitudes e comportamentos. Dessa forma, através da escuta sensível, o docente não só pode sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro, como também pode encontrar possibilidades para conhecer profundamente os bebês e as crianças pequenas, a fim de proporcionar-lhes vivências que sejam realmente significativas.

Vale destacar que Barbier (2004) também menciona a escuta sensível no âmbito da

pesquisa, referindo-se à relação do pesquisador com o pesquisado, o que é indispensável neste estudo. Além disso, é por meio da escuta sensível que as reflexões sobre a minha docência intensificam-se na medida em que me coloco a pensar sobre o que venho propondo a essas crianças que passam grande parte do seu dia na escola.

Diante do que já foi exposto em relação à escuta sensível, temos algumas pistas do que levar em conta para planejar a **prática pedagógica** junto a bebês e crianças pequenas. Contudo, reforço estas pistas com as ideias de Sacristán (1999), que compreende a prática pedagógica enquanto uma ação do professor em sala de aula. Na Educação Infantil, podemos considerar práticas pedagógicas todas as ações que os professores realizam. A partir do contexto de uma turma de Berçário, poderíamos citar como práticas pedagógicas a troca de fraldas, o momento de alimentação, as brincadeiras nos mais diferentes espaços e as explorações de diferentes materiais.

É importante salientar que a participação das crianças no desenvolvimento destas práticas pedagógicas é de fundamental importância, pois é a partir delas que a criança se torna protagonista do seu processo de aprendizagem. Para esclarecer essa noção, apresento o conceito de **protagonismo infantil** definido por Schneider (2015, p. 10), a qual defende que o protagonismo é:

A percepção da criança como alguém potente, capaz de criar formas de se comunicar e de se relacionar com o mundo desde o início da vida e, por isso, capaz de participar com autonomia de seus próprios processos de ensino e de aprendizagem.

Tais pressupostos permitem inferir que os bebês e as crianças pequenas serão compreendidos, no âmbito desta dissertação, como seres humanos que desde muito pequenos têm a capacidade de protagonizar os processos que vivenciam.

Apresentados os conceitos de rotina, cotidiano, escuta sensível, prática pedagógica, protagonismo infantil, os quais figuram como alicerces deste trabalho e, ao mesmo tempo, me movem a refletir sobre a minha docência, um movimento muito dinâmico que acontece junto aos bebês e às crianças pequenas, apresento agora o conceito de **professor reflexivo**.

Para me apoiar na definição do professor reflexivo trago a contribuição de Oliveira-Formosinho (2007, p. 14): “Ser profissional reflexivo é fecundar, antes, durante e depois da ação, as práticas nas teorias e nos valores”. Assim, refletir sobre a docência tem o seu valor não só na etapa que antecede a ação, como também no momento em que ela acontece e depois

de finalizada, pois, dessa forma, o profissional reflexivo aprimora seu trabalho constantemente e aproxima teoria e prática.

Assim, ser ou tornar-se um professor reflexivo vai muito além de “pensar sobre”. Na verdade, a reflexão referida pela autora tem sempre uma intenção, ou seja, o professor reflexivo vai pensar sobre o que irá propor, como irá propor e, depois disso, refletirá sobre os processos que foram vivenciados tanto pelas crianças quanto por ele mesmo, enquanto professor.

Durante a minha trajetória profissional junto aos bebês e às crianças pequenas, acompanhada praticamente todos os dias pela câmera fotográfica e por uma caderneta que passei a chamar de diário de vivências, comecei a compor as minhas reflexões, apoiada nos registros que aconteciam no meu dia a dia na escola.

Dessa forma, comecei a interessar-me em investigar a minha própria prática, para descobrir como vou constituindo-me uma docente de bebês e crianças pequenas através da prática de registrar, de analisar meu material e de me aventurar nestas reflexões. Neste momento, é oportuno dizer que as **investigações acerca da própria prática** ainda são muito recentes, porém vêm adquirindo um espaço gradativamente maior no meio acadêmico. Para ilustrar a ideia, trago Ponte e Boavida (2004, p. 18):

A pouco e pouco, a ênfase vai-se deslocando do actor (o professor que investiga) para o objeto a investigar (problemas relacionados com a sua própria prática). Deste modo, começa a falar-se, cada vez menos, no professor como investigador a cada vez mais na investigação sobre a própria prática.

Vale mencionar mais uma vez Ponte e Boavida (2004, p. 19), que ressaltam: “[...] os próprios profissionais são os que, muitas vezes, melhor conhecem os problemas que se lhes colocam no dia a dia e quem melhor pode avaliar as potencialidades e os constrangimentos das estratégias adoptadas para lidar com eles”.

Desse modo, ao pesquisar a minha própria prática, buscarei não só responder ao meu problema de pesquisa, como também aprimorar ainda mais a minha docência junto aos bebês e às crianças pequenas.

Finalizo este capítulo afirmando que ele foi elaborado no intuito de fazer com que o leitor compreenda quais são os principais conceitos do trabalho, chamados aqui de alicerces da docência junto aos bebês e às crianças pequenas.

3 OS CAMINHOS PERCORRIDOS DURANTE A INVESTIGAÇÃO

É necessário destacar que, após a banca de qualificação, a partir das valiosas contribuições recebidas, precisei fazer algumas escolhas e amadurecer algumas ideias iniciais quanto à minha pesquisa. Entretanto, o interesse em investigar a minha própria prática não foi abandonado, tendo em vista que o meu problema de pesquisa - **“Como a prática reflexiva de uma professora constitui a sua docência junto aos bebês e às crianças pequenas?”** - surge a partir de questionamentos que emergem da minha própria prática, e considerando também que, ao mesmo tempo em que sou a pesquisadora, sou também a professora investigada desta pesquisa. Essa escolha é compartilhada com Ponte (2004, p. 154), que apresenta a ideia de que “Este campo de investigação, essencialmente profissional, tem como grande finalidade contribuir para clarificar os problemas da prática e procurar soluções”.

Assim, na busca de justamente clarificar os problemas que encontro na minha prática e procurar possíveis soluções, chega a hora de escolher os caminhos a serem percorridos durante a investigação. Esses caminhos, muito além de levarem a uma resposta ao problema de pesquisa, foram fundamentais para que eu pudesse viver intensamente cada descoberta e cada detalhe revelado durante esta grande experiência em minha vida, o que revela características de uma pesquisa de abordagem qualitativa: “Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (BIKLEN; BOGDAN, 1994, p. 49).

Nesse sentido, durante este trabalho, utilizei-me constantemente da minha prática reflexiva, observei, repensei, aprimorei, interpretei e busquei compreender como a minha docência é constituída a partir dessa prática, o que também é característico de uma abordagem qualitativa de pesquisa, uma vez que “está baseada nos aspectos de uma realidade que não

podem ser quantificados, sendo que seu foco está na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32).

Dessa forma, esta pesquisa aborda o recorte de uma realidade e busca compreender um processo que se dá na dinâmica da relação da prática reflexiva de uma professora e a constituição da sua docência junto aos bebês e às crianças pequenas.

A pesquisa aproxima-se do estudo de caso, definido por Yin (2010, p. 30) como “[...] uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. O contexto de vida real mencionado pelo autor é o meu campo de pesquisa, mais especificamente a escola. Já o fenômeno que busquei compreender melhor baseia-se na relação entre a prática reflexiva de uma professora e a constituição da sua docência, e é nesta relação que surgiu o meu problema de pesquisa.

A pesquisa ocorreu numa escola da rede privada de ensino, localizada em Lajeado/RS, com um grupo de 11 crianças, de idade entre 4 meses até aproximadamente 2 anos e 2 meses. Houve o consentimento do diretor da escola que assinou o Termo de Anuência (APÊNDICE A).

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B) foi assinado pelos pais de todas as crianças do grupo, possibilitando, assim, que eu utilizasse no estudo fotografias, filmagens, recortes dos registros do meu diário de vivências e alguns áudios com as vozes das crianças. Esses áudios estão inseridos em partes da dissertação para trazer diferentes emoções à leitura. Destaco que a escola possibilitou que eu utilizasse um tempo de um encontro de pais do referido grupo de crianças para explicar brevemente a minha pesquisa. Vale mencionar que o nome das crianças foi mantido em razão do consentimento das famílias.

Apesar de os termos de consentimento terem sido assinados pelas famílias, as crianças também foram comunicadas sobre a sua participação na pesquisa. Assim, me comprometi com todas elas de não fotografá-las nem filmá-las caso não se sentissem à vontade. Desse modo, através de diferentes formas de linguagens, as crianças sinalizavam a permissão ou não da sua imagem, o que foi respeitado por mim durante a investigação.

Considerando as questões relatadas, é importante esclarecer que a prática de fotografar, filmar e registrar já me acompanha há bastante tempo. Assim, as crianças já estão

familiarizadas com a câmera, tanto que em várias situações, ao perceberem que eu a buscava, elas perguntavam “Foto, Dai?”, “É vídeo, Dai?”. É relevante mencionar, ainda, que, para o grupo de crianças, a minha pesquisa não causou estranhamento, tendo em vista que elas já me conheciam e desta forma tive o assentimento das mesmas.

Quanto aos **instrumentos de pesquisa** fiz uso de fotografias, filmagens e registros do diário de vivências, que me acompanhou durante a pesquisa. Para Bogdan e Biklen (1994, p. 191), “As **fotografias** não são respostas, mas ferramentas para chegar às respostas”. Justo e Vasconcellos (2009, p. 771) complementam que “Uma fotografia pode levar o observador a relacionar o que vê com sua experiência de vida, o pensamento se estende e acaba abrindo possibilidades de analisar as cenas fotografadas”. Dessa forma, as fotografias me apoiaram no sentido de ilustrar os processos que vivi junto às crianças e serviram como base para minha prática reflexiva a fim de compreender a constituição da minha docência.

As fotografias utilizadas na investigação me permitiram ver, sentir e perceber questões importantes em momentos distintos, pois a partir do momento que retomava minhas observações sobre as mesmas, tinha a oportunidade de realizar diferentes reflexões, fato que evidencia que a fotografia é um registro legítimo para a reflexão pedagógica do professor, o que vai muito além de uma simples ilustração.

Da mesma forma, as **filmagens** foram um importante instrumento de coleta de dados pois me possibilitaram observar as cenas compartilhadas com as crianças em diferentes momentos e de diferentes pontos de vista. O recurso me permitiu a visualização do material quantas vezes fossem necessárias para obter as mais diversas informações referentes à questão de pesquisa.

As filmagens ocorreram nos mais diferentes momentos do cotidiano junto aos bebês e às crianças pequenas e foram realizadas pelo aparelho celular da professora, fixado em tripé. Em algumas situações, tanto as filmagens quanto as fotografias foram produzidas pela Vanessa, auxiliar do grupo de crianças, que também assinou o termo de consentimento (APÊNDICE C). Vale ressaltar que tomei um grande cuidado para não expor as crianças de outros grupos da escola tendo em vista que não solicitei a assinatura de seus pais ou responsáveis mediante o termo de consentimento.

Ainda trazendo questões pertinentes ao uso de fotografias e filmagens como instrumentos de coleta de dados, cumpre ressaltar que elas oferecem a possibilidade de

recordar momentos já vivenciados, com o fim de lembrar, analisar e refletir sobre as situações de aprendizagens propostas “*para*” e “*com*” as crianças. Com isso, pude compreender a constituição da minha docência, ideia que compartilho com Bogdan e Biklen (1994, p. 189): “[...] as fotografias tiradas pelos investigadores no campo fornecem-nos imagens para uma inspeção intensa posterior que procura pistas sobre relações e atividades”.

Outro instrumento de coleta de dados utilizado nesta pesquisa foi o **diário de vivências**, o qual me acompanhou durante todo o processo deste trabalho e foi extremamente significativo, pois, com ele, tive a oportunidade de refletir sobre o que eu escrevia e compreender como eu me constituía uma professora de bebês e crianças pequenas a cada registro que produzia: o que eu sentia, o que ouvia, o que experimentava junto às crianças. Além disso, tal recurso possibilitou refletir sobre as minhas percepções, dúvidas, angústias, frustrações, entre outros sentimentos nele registrados.

Aproximo a ideia do diário de vivências ao conceito do diário de itinerância, que Barbier (2004) apresenta como “caráter de intimidade com a afetividade e reações em relação ao mundo circundante”. Assim, na posição de professora investigada, registrei no diário de vivências os sentimentos que emergiram durante a realização deste trabalho acerca da minha busca em compreender como me constituo uma docente de bebês e crianças pequenas.

Para ilustrar e compor esta dissertação, utilizei as fotografias, bem como as filmagens e os recortes de trechos do meu diário de vivências selecionados para compor a análise de dados. É importante dizer que, apesar de ter um cronograma pré-definido em relação ao tempo de coleta de dados, que ocorreu durante todo o mês de agosto do ano de 2016, foi muito difícil encerrar essa etapa da pesquisa, uma vez que a cada dia eu me sentia mais empolgada e envolvida com as mais diversas situações que me impulsionavam a refletir sobre a minha docência.

Após a apresentação dos instrumentos de coleta de dados desta investigação, cabe mencionar, ainda, que busquei apoiar-me no princípio da **escuta sensível** (BARBIER, 2004). Procurei a todo momento escutar, ver, ouvir, sentir, tocar, respeitar. Quando o pesquisador se propõe a escutar sensivelmente, existe uma entrega por parte dele, que passa a compreender a realidade do contexto pesquisado, sentindo-se parte dele, compreendendo-o afetivamente. Dessa forma, concordo com Barbier (2004, p. 94, grifo do autor) quando afirma: “A escuta sensível afirma a coerência do pesquisador. Este comunica suas emoções, seu imaginário,

suas perguntas, seus sentimentos profundos. Ele está ‘presente’, quer dizer, consistente”.

Para análise dos dados, aproximei-me da Técnica Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2012). Inicialmente fiz uma **pré-análise** do material com o intuito de organizá-lo, relacionando-o com os meus objetivos e com a questão da pesquisa, o que representou um grande desafio, visto que, além de ter coletado muitas informações importantes no campo, tive de fazer escolhas que exigiram bastante tempo, mas isso foi necessário. Para Bardin (2012, p. 125), a pré-análise é:

A fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas tem como objetivo tornar operacionais e sistematizar ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise (BARDIN, 2012, p. 125).

Logo após, aconteceu a **exploração do material**, sendo a fase em que a análise se torna mais detalhada. Para Bardin (2012), essa fase consiste em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas. Assim, visualizei os materiais selecionados quantas vezes foram necessárias para codificar e decompor as informações obtidas, a fim de buscar aproximação das possíveis respostas para o problema de pesquisa.

Por fim, apoiando-me ainda nos estudos de Bardin (2012), passei à terceira fase, que consiste no **tratamento dos resultados obtidos e a interpretação, seguida pela categorização**, conceito que classifica elementos a partir do que apresentam em comum. Conforme Bardin (2012, p. 131, grifo do autor), “os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos “falantes” e válidos”. Dessa forma, analisei os dados coletados, interpretando-os a propósito dos objetivos previstos. Assim, a categorização dos resultados aconteceu a partir do problema de pesquisa, dos objetivos e das questões norteadoras deste trabalho. As categorias que emergiram foram as seguintes: a rotina, o cotidiano e os desafios da docência junto aos bebês e às crianças pequenas.

Acredito que a abordagem de pesquisa escolhida, bem como os instrumentos de coleta e análise de dados, foram adequados para o desenvolvimento desta investigação, pois me proporcionaram momentos ricos, significativos e cheios de sentido para mim, tanto como pesquisadora, quanto como professora investigada.



Dizia a raposa:

Minha vida é monótona. Caço galinhas, e os humanos me caçam. Todas as galinhas se parecem e todos os humanos se parecem. Ando um pouco entediada. Mas, se você me cativar, será como se a minha vida se enchesse de sol. Vou reconhecer um barulho de passos que será diferente de todos os outros. Os outros passos me fazem correr para debaixo da terra. Os seus me chamarão para fora da toca, como música.

Saint-Exupéry (2016, p. 66-67)



¹ **Os passos.** Autora: Daiane Horn. Dropbox. mp4. (20 seg.). Disponível em: <<https://www.dropbox.com/s/pxh4931o3qe3fag/os%20passos....mp4?dl=0>>.

4 NO TECER DE REFLEXÕES, O REPENSAR OU REAFIRMAR DE ALGUMAS POSTURAS

4.1 “A mesma coisa, a mesma coisa, a mesma coisa?”

Neste capítulo, abordarei algumas de minhas vivências em relação à rotina no contexto do Berçário, categoria que manifesta-se a partir do meu primeiro objetivo: “Analisar como a prática reflexiva de uma professora contribui para o repensar ou reafirmar de algumas posturas diante de bebês e crianças pequenas”.

Através das palavras de Saint-Exupéry utilizadas na epígrafe que dá início a esta escrita, sinto-me incentivada a dizer que o meu desejo é que as minhas reflexões sejam como música e possam inspirar muitas raposas a saírem da toca, assim como os bebês e as crianças pequenas enchem a minha vida de sol e me inspiram a compreender a constituição da minha docência.

Assim, num primeiro momento, valho-me da definição de Falcão (2015, p. 37) para a palavra “rotina”: “a mesma coisa, a mesma coisa, a mesma coisa”. Associando essa definição a algumas de minhas experiências e questionamentos, acrescentaria ainda: “*do mesmo jeito, do mesmo jeito, do mesmo jeito*”, ou “*na mesma hora, na mesma hora, na mesma hora*” ou, ainda, “*todos juntos, todos juntos, todos juntos*”.

Quando menciono a palavra rotina, apesar de reconhecer a sua grande importância nas vivências junto às crianças pequenas, confesso que me sinto um tanto quanto incomodada, no sentido de relembrar muitas cenas que foram presenciadas durante minha trajetória profissional e que me fazem refletir constantemente.

Por que acordar um bebê para almoçar? Por que tirar a criança de uma exploração envolvente para ser colocada no berço e dormir, mesmo sem ter sono? Por que esperar que todos os bebês brinquem com os mesmos brinquedos ao mesmo tempo? Por que todas as crianças precisam comer ao mesmo tempo? Por que a troca de fraldas acontece sempre no mesmo horário mesmo que a fralda esteja limpa? Essas são algumas questões que me desacomodam e me fazem refletir criticamente sobre a docência que venho exercendo junto aos bebês e às crianças pequenas em relação à rotina na Educação Infantil.

No capítulo 2 desta dissertação - Alguns alicerces da docência junto aos bebês e às crianças pequenas - utilizo Barbosa (2007) para dizer que a rotina é uma categoria pedagógica que os responsáveis pela Educação Infantil utilizam para organizar o cotidiano na escola. Saliento que neste capítulo abordarei a rotina estruturada, ou seja, aquela que organiza o cotidiano citado pela autora a partir de horários pré-definidos. Barbosa (2007, p. 39) complementa a ideia defendendo:

As rotinas podem tornar-se uma tecnologia de alienação quando não consideram o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos; quando se tornam apenas uma sucessão de eventos, de pequenas ações, prescritas de maneira precisa, levando as pessoas a agir e a repetir gestos e atos em uma sequência de procedimentos que não lhes pertence nem está sob seu domínio.

Acredito que a rotina estruturada na Educação Infantil, ou seja, a sucessão de eventos, de pequenas ações, como define Barbosa, pode transmitir segurança para a criança, antecipar o que vai acontecer, situá-la no tempo e no espaço. Porém essa rotina não pode ser inflexível e engessada para não se tornar desgastante e monótona. Além disso, ela não pode deixar de levar em conta as individualidades dos bebês e das crianças pequenas.

Nesse sentido, fundamento essa ideia em Caroni (2014), que entende a rotina como fundamental para a organização dos bebês, salientando que devemos ser observadores para entender as pistas que eles nos dão, as quais devem ser levadas em conta ao organizar o tempo, o espaço e as situações de aprendizagem que iremos propor.

Acredito que a rotina estruturada serve para organizar o tempo vivido na escola, no entanto devemos ter claro que, para os bebês e as crianças pequenas, tudo é aprendizagem: eles aprendem a dormir, aprendem a comer, aprendem a aceitar a troca de fraldas, e todos esses momentos, além de muito outros, são extremamente importantes para o desenvolvimento destas crianças; cada uma tem o seu tempo, os seus interesses e as suas

necessidades. Para corroborar essa ideia, apresento Fortunati e Zingoni (2014, p. 70):

O tempo para permitir experiências, que não deve ser definido com rigidez, mas que, pelo contrário, deve ser flexível, ajuda a dar a cada momento da rotina dignidade educativa e verdadeiras ocasiões para explorar as próprias potencialidades e as dos outros, buscando acolher as diferenças e os tempos de cada um como ingredientes naturais e recurso para todo o grupo.

Com o passar do tempo, a partir das observações e reflexões diárias sobre as imagens, filmagens e documentações pedagógicas que eu produzia, fui descobrindo que conhecia melhor os bebês e as crianças pequenas que estavam comigo. Assim, gradativamente, passei a compreender a forma como a rotina estruturada poderia ser organizada e como ela poderia favorecer a individualidade de cada bebê e de cada criança pequena, respeitando o seu tempo, percebendo, nos pequenos detalhes, não só possibilidades de descobertas e de alegrias, como também vivências cheias de sentido tanto para as crianças quanto para mim, enquanto professora do Berçário. Dessa forma, pude buscar dar dignidade educativa a cada momento da rotina, recheando-os de aprendizagens.

Na sequência, apresento as minhas reflexões sobre alguns registros do meu diário de vivências, sobre os registros fotográficos e sobre os registros de algumas filmagens que retratam questões que se voltam a esta rotina estruturada na Educação Infantil. Nas seções a seguir, abordarei mais especificamente os momentos de alimentação, sono e troca de fraldas.

4.1.1 Hora de alimentar o corpo, a alma e o coração: “Feijão, Dai, feijão, Dai!”

Muito além do ato de comer, o momento de alimentação, tão importante na rotina estruturada da escola, tem a função de proporcionar aos bebês e às crianças pequenas momentos prazerosos, através dos quais podem conhecer os alimentos, sentir diferentes aromas, sabores e texturas, têm a oportunidade de compartilhar e interagir com seus os amigos que também estão se alimentando, podem desenvolver sua autonomia, saber da importância da alimentação saudável, saber sobre desperdício, entre outras aprendizagens. Para que isso aconteça, é importante que este momento da rotina seja muito bem pensado pelo docente que irá conduzi-lo.

Para falar sobre o momento da alimentação dos bebês e das crianças pequenas, abordarei um trecho do diário de vivências que me acompanhou durante esta pesquisa e que mostra a minha relação de respeito pelo tempo da criança entre o momento que ela acorda e

vai lanchar.

Hoje, quando eu preparava o lanche das crianças, percebi que Marina estava acordando, então convidei-a para vir lanchar, e ela, esfregando os olhos e espreguiçando-se respondeu: “Depois, Dai”, permiti que Marina ficasse em sua cama. As demais crianças foram lanchar, enquanto isso, Marina permanecia na sua cama e Rafaela ainda estava dormindo no berço. Passados poucos minutos, Marina levantou-se, levou o seu bico e o seu “paninho” até a sua mochila, voltou até a sua cama, pegou seu sapato, tentou colocá-lo e, como não conseguiu, trouxe-o para mim e disse “Bota no pé, Dai!”. Eu lhe dei um abraço e um beijo que foram retribuídos com um sorriso de Marina, coloquei o calçado em seus pés e ela dirigiu-se à mesa, puxou a cadeira, sentou-se e lanchou com seus amigos.

Registro do diário de vivências 02/08/2016

Eu poderia ter insistido e tirado Marina da sua cama naquela hora ou nem mesmo ter feito o convite a ela, pois, pela lógica, se a rotina da escola me diz que às 14 horas é a hora de lanchar, todas as crianças deveriam estar postas à mesa para se alimentarem e esta seria uma maneira de conduzir esse momento. Porém, através da minha prática reflexiva, observando os bebês e as crianças pequenas do meu grupo, utilizando-me da escuta sensível e acreditando que cada uma tem seu tempo e suas individualidades, acredito que eu, como docente, não tenho o direito de privar a Marina (e criança nenhuma) desse momento que é só dela, do seu tempo, ou seja, da necessidade de Marina despedir-se do sono, levantar-se com autonomia da sua cama, guardar os seus pertences na sua mochila e solicitar minha ajuda para colocar seu calçado. Segundo Cairuga:

O educador deve ser alguém que permite o desenvolvimento de relações de confiança e de prazer do bebê através de atenção, gestos, palavras e atitudes. Deve ser alguém que estabeleça limites claros e seguros que permitam à criança sentir-se protegida de decisões e escolhas para as quais não tem suficiente maturidade, mas que ao mesmo tempo permitam o desenvolvimento da sua autonomia e autoconfiança sempre que possível (CAIRUGA, 2014, p. 45).

A minha intenção foi justamente respeitar o tempo de que Marina precisava para levantar-se e realizar com autonomia as suas ações. Desse modo, procurei favorecer também a sua autoconfiança no sentido de permitir que ela encontrasse meios para resolver um problema, por exemplo, a colocação dos seus sapatos, que ela não conseguiu realizar sozinha, mas o espaço que lhe dei possibilitou que ela criasse uma estratégia, assim veio me pedir ajuda, ou seja, a minha postura permitiu que Marina desenvolvesse sua autonomia e sua autoconfiança. Em relação a essa ideia, considero interessante apresentar o entendimento de

Barbosa e Richter (2014):

No cotidiano da creche, existe uma riqueza de ações que não são validadas como aprendizagens culturais. O bebê é muito ágil e inventivo; é poderoso em sua capacidade básica de se auto-organizar, autogerir, autoadministrar, escolher e tomar decisões para empreender ações e alcançar êxito nos resultados (BARBOSA; RICHTER, 2014, p. 85).

Além do que já foi descrito, a cena apresentada anteriormente me faz refletir sobre questões que parecem muito simples na Educação Infantil; são detalhes que fazem toda a diferença. Vale destacar que para mim, como docente de crianças tão pequenas, isso também é uma construção, visto que, ao longo de minha carreira profissional, minha postura não foi sempre a mesma: eu tirei muitos bebês da sua cama porque era hora de lanche, e hoje isso me causa de certa forma até constrangimento - como eu pude fazer isso?

Assim, fico a pensar: *Como será que este conhecimento foi trabalhado na minha formação inicial e na minha formação continuada? Será que eu estava preparada para compreender que o tempo do bebê é diferente do tempo do adulto e que ele precisa ser respeitado?* Percebo que este conhecimento foi tomando forma através da minha prática reflexiva, pois através dela fui compreendendo que a rotina, mesmo sendo estruturada com horários pré-definidos, pode ser conduzida de inúmeras formas.

Esse movimento de refletir sobre a minha prática docente faz com que eu repense posturas e reafirme outras e, neste caso, eu reafirmo, pois Marina só precisava de um tempo para sair da sua cama e acompanhar os seus amigos no lanche. Ela demonstra que já compreende que, após acordar, lancha com seus amigos, tanto que, quando se levantou, foi até a mesa para alimentar-se e, além disso, ela pode exercer com autonomia algumas ações. E aí me coloco a pensar: *Como seria o momento da alimentação da Marina caso eu a tivesse levantado da sua cama contra a sua vontade? Este momento da rotina seria recheado de aprendizagens se a Marina não pudesse viver o seu tempo de levantar-se e ir lanche?*

Seguindo a mesma linha de pensamento, analiso a filmagem do dia 13/08/2016 para refletir sobre algumas das minhas posturas durante a janta de três crianças: Davi, Guilherme e Antônia.

Observando os acontecimentos registrados na filmagem, considero interessante explicar como a rotina da janta é organizada na escola. Nós não costumamos oferecer a janta para todos os bebês e crianças pequenas ao mesmo tempo, justamente por percebermos que

parecia não existirem momentos recheados de aprendizagens durante a janta. Todas as crianças queriam ser atendidas logo e por isso choravam bastante. Tudo parecia incomodar, o barulho, a fome, o sono que para algumas já estava chegando. Enfim, nós, docentes, não conseguíamos atender às individualidades de todas as crianças ao mesmo tempo.

Diante de tal situação, iniciamos um longo processo de estudos e de leituras, e a maneira como a nossa rotina estruturada era conduzida ganhava outras formas e alguns questionamentos iam surgindo: *“Por que não oferecer a janta para pequenos grupos de crianças?”*, *“Será que dividindo as crianças no momento das refeições não conseguiríamos tornar este momento mais prazeroso para todos?”*

Com o desejo de encontrar algumas pistas para nossos questionamentos, fomos fazendo alguns ensaios que gradativamente nos mostravam que as crianças compreendiam ser necessário esperar a sua vez, conheciam e exploravam os alimentos, o choro e o barulho diminuía, e nós, docentes, conseguíamos observar mais profundamente cada bebê e cada criança pequena neste momento da rotina. Tudo isso foi cedendo lugar a inúmeras aprendizagens.

Vale destacar neste momento, o quanto a reflexão coletiva é fundamental na escola, a partir de alguns questionamentos que passaram a ser de um grupo maior de professores em relação a organização da rotina junto aos bebês e as crianças pequenas, a direção, a coordenação, a orientação e o grupo docente passou a investir em leituras e estudos mais aprofundados sobre o tema, o que pode ampliar e sustentar uma prática mais significativa e que pudesse compreender melhor as formas de conduzir a rotina do Berçário.

Assim, o olhar do nosso grupo de trabalho em relação aos momentos da rotina foram se ampliando e as minhas concepções também. O momento da janta, por exemplo, é preparado, existe todo um planejamento para a alimentação dos bebês e das crianças pequenas. Procuro colocar uma música que transmita tranquilidade e torne o momento especial.

Quando convidei Antônia para sentar mais perto dos colegas e arrumei o seu cabelo, de certa forma mostrei a minha preocupação com o conforto dela para jantar. ². Durante a minha trajetória profissional e a inserção em diferentes escolas de Educação Infantil através

² **Momento da janta das crianças – 1.** Autora: Daiane Horn. Dropbox. mp4. (29 seg.). Disponível em: <<https://www.dropbox.com/s/oowul6qcbwqewok/001.mp4?dl=0>>.

de visitas técnicas que realizei, vi muitos bebês e crianças pequenas em situações que me causavam certa angústia, entre elas, crianças comendo com as mãos e rostos sujos, roupas molhadas, cabelo nos olhos, fato este que me impulsionava a refletir: eu não conseguia compreender como isso não era percebido pelas docentes que trabalhavam com esses bebês e com essas crianças pequenas.

Situações como essa provocam alguns questionamentos: *“Como as crianças nesta situação vivenciarão um momento prazeroso na hora de se alimentarem se nem ao menos estavam se sentindo bem com elas mesmas? Ou será que essa minha angústia não seria apenas minha e não das crianças? Não poderiam estar à vontade dessa forma? E será que as docentes não poderiam ter um olhar mais específico em relação ao bem-estar das crianças?”*

Os questionamentos citados acima são relacionados ao verbo “cuidar” na Educação Infantil: o cuidado com a higiene, o cuidado com o conforto, o cuidado com a alimentação dos bebês e das crianças pequenas, da sua proteção, do seu descanso, entre outras necessidades básicas. Percebo que esse “cuidar”, que acredito ser de fundamental importância para a vida dessas crianças, ainda busca seu espaço no contexto de muitos berçários, pois me parece que esse conceito ainda não é compreendido por alguns professores. Barbosa (2009) esclarece que o ato de cuidar exige:

[...] colocar-se em escuta às necessidades, aos desejos e inquietações, supõe encorajar e conter ações no coletivo, solicita apoiar a criança em seus devaneios e desafios, requer interpretação do sentido singular de suas conquistas no grupo, implica também aceitar a lógica das crianças em suas opções e tentativas de explorar movimentos do mundo (BARBOSA, 2009, p. 68-69).

Essas exigências que o ato de cuidar representa, mostram uma sutileza, um detalhe que necessita de uma atenção especial do docente para com a criança pequena que está ali, aprendendo também a cuidar do seu corpo e de certo modo observando na minha ação docente um cuidado oferecido para o “outro”, o que a criança pequena também oferece. “O desenvolvimento do autocuidado e do cuidado com o outro e com o ambiente devem ser ensinados desde a mais tenra idade” (COSTA, 2014, p. 28). Tristão (2006) apresenta alguns exemplos que corroboram as ideias iniciais deste parágrafo:

Virar uma criança, colocá-la mais perto do grupo, perceber seus sinais- corporais, prestar atenção na temperatura-ambiente para deixá-la com roupa confortável, cobri-la em dias de frio e outras tantas ações podem fazer a diferença entre a atenção, característica humanista e emancipadora, plena de significados e o descaso, característica das práticas desumanizadoras voltadas para o conformismo e subalternidade (TRISTÃO, 2006, p. 40).

Quando desenvolvo este olhar atento para a criança, trabalho na perspectiva da atenção, definida por Tristão como uma característica plena de significados. Dessa maneira, as crianças passam a compreender que existe alguém que se preocupa com elas, o que lhes passa segurança. Faço referência também ao tom de voz que utilizei durante esse momento. Talvez se o convite feito para Antônia tivesse acontecido de maneira que transmitisse ansiedade ou pressa, ela não teria tempo de ir até a outra cadeira com autonomia ou talvez nem teria ido ou, ainda, eu simplesmente poderia ter colocado a criança na outra cadeira e nem ao menos ter feito o convite. *Mas o que existe por detrás destas pequenas ações?*

Durante todo esse momento da rotina existe um diálogo entre nós, docente e crianças: vou explicando e nomeando as minhas ações, e as crianças participam da conversa. Apresento os bibeiros, pergunto de quem são. Guilherme sorri e logo reconhece o seu, Antônia vai fazendo tentativas para acertar e, quando apresento o bibeiro do Davi, ela responde que é o seu, digo que não, e ela compreende que, se não é o bibeiro dela e o Guilherme já tem o seu, só pode ser do Davi. Como Antônia não tem bibeiro, digo a ela que a sua mãe esqueceu, Antônia mais uma vez pede o seu bibeiro, eu explico que hoje terá que comer sem ele, pois sua mãe não mandou para a escola. Mesmo parecendo apresentar um comportamento de frustração, ela demonstra compreender e fica tudo bem.

 ³ A partir dessas reflexões surgem mais algumas questões: *Quantas relações interessantes foram feitas pelas crianças nesse momento inicial da filmagem? Será que eu, enquanto docente, conseguiria enxergá-las se não estivesse disposta a refletir sobre estas questões? A maneira como a rotina da alimentação foi conduzida na filmagem permite que esse momento seja recheado de aprendizagens?*

Fica evidente que as crianças estão aprendendo a reconhecer seus pertences, demonstram que compreendem que podem esperar a hora de comer, Antônia experimenta o sentimento da frustração que também faz parte do dia a dia das crianças pequenas. Tudo isso acontece durante um momento de alimentação, que sempre existirá na rotina da Educação Infantil e pode ser conduzido de inúmeras maneiras.  ⁴.

³ **Momento da janta das crianças – 2.** Autora: Daiane Horn. Dropbox. mp4. (1 min. 27 seg.). Disponível em: <<https://www.dropbox.com/s/sjws1e2r7xle1tr/002.mp4?dl=0>>.

⁴ **Momento da janta das crianças – 3.** Autora: Daiane Horn. Dropbox. mp4. (1 min. 14 seg.). Disponível em: <<https://www.dropbox.com/s/77jz6otyjdvt20c/003.mp4?dl=0>>.

A partir das minhas reflexões sobre a filmagem percebo o quanto posso tornar pedagógico esse momento da rotina, ou seja, se compreendo que a alimentação é um momento no qual acontecem aprendizagens, ele precisa ser planejado e muito bem organizado por mim, docente, pois não estarei somente atendendo a uma necessidade básica, mas estarei oferecendo aos bebês e às crianças pequenas possibilidades que vão muito além de simplesmente comer, e a maneira como o docente vai conduzir esse momento da rotina estruturada é que vai torná-lo pedagógico ou não. Barbosa e Horn (2001) compartilham esta ideia:

A dicotomia, muitas vezes vivida entre o cuidar e o educar deve começar a ser desmistificada. Todos os momentos podem ser pedagógicos e de cuidado no trabalho com crianças de zero a seis anos. Tudo dependerá da forma como se pensam e se procedem as ações. Ao promovê-las proporcionamos cuidados básicos, ao mesmo tempo em que atentamos para a construção da autonomia, dos conceitos, das habilidades, do conhecimento físico e social (BARBOSA; HORN, 2010, p. 70).

Com base no que dizem as autoras em relação aos momentos da rotina, sigo fazendo as minhas reflexões sobre a filmagem. As crianças pequenas esperam atentas para se alimentarem, e eu começo a apresentar os alimentos. Nesse momento as crianças conhecem os alimentos que irão comer, os meninos observam atentamente todas as minhas ações, e Antônia parece ansiosa para comer logo. Mantenho o mesmo tom de voz e continuo mostrando o cardápio para elas. Antônia repete algumas das minhas falas e aos poucos vai compreendendo que logo irá se alimentar.

Quando apresento a carne, pergunto o que é isso? Antônia me responde “*A carne!*”, e eu não compreendo, digo “*Sim, a Dai vai dar pra vocês!*”, Antônia me observa e parece não entender a minha reação, pergunto para o Davi e ele também responde “*Carne*”, e eu afirmo “*Sim, carne!*”, Antônia me observa e rapidamente diz “*Carne, carne!*”, como quem diz eu também acertei, eu disse que era carne. Porém me dei conta disso somente na análise do vídeo; no momento em que isso aconteceu, eu não havia percebido. ⁵.

No momento em que começo a servir a comida das crianças, a Sara acorda. Vou atendê-la e as crianças pequenas mostram a sua capacidade de esperar, todavia não paro de explicar-lhes tudo o que está acontecendo, o que faz com que aos poucos compreendam que estou ali para atender todas as crianças, e não somente cada uma delas; Antônia inclusive

⁵ **Momento da janta das crianças – 4.** Autora: Daiane Horn. Dropbox. mp4. (1 min. 01 seg.). Disponível em: <<https://www.dropbox.com/s/geapzt06xinpgpp/004.mp4?dl=0>>.

repete a minha fala: “*A Sara acordou, a Sara acordou!*” ⁶.

Mantendo um diálogo constante com as crianças na rotina da alimentação, depois de servir o seu prato, agradecemos o alimento, um costume na nossa escola, arregaçamos as mangas e, enfim, as crianças começam a comer. ⁷. Nesse momento, Bernardo também acorda. Enquanto eu o atendo, as crianças pequenas se alimentam com autonomia e Sara, outra bebê que acordou, brinca com suas mãos e pés no tapete da sala. ⁸.

Tal fato nos mostra que a rotina de uma turma de Berçário é muito dinâmica: enquanto algumas crianças pequenas se preparam para jantar, dois bebês estão dormindo e as demais crianças estão no pátio com a auxiliar do grupo, e essa docência é assim, repleta de desafios. Cada bebê e criança pequena que passa grande parte do seu dia na escola tem suas individualidades, cada uma vive uma fase diferente na sua vida e busca diferentes aprendizagens, e o docente que trabalha com estas faixas etárias precisa tentar atendê-las da melhor forma possível.

Na filmagem aparece um desdobramento, no qual eu, como docente, ao mesmo tempo em que atendo as crianças pequenas que esperam a comida, atendo os bebês que comunicam que acordaram e também necessitam da minha atenção. Fica evidente que, em meio a uma dinâmica que exige quase um “malabarismo”, mantenho o mesmo tom de voz, a mesma tranquilidade, o diálogo vai situando os bebês e as crianças pequenas que mantêm uma relação de segurança e envolvimento comigo, a própria música colocada com o propósito de relaxar são questões que foram por mim planejadas e, na verdade, são estratégias que elaboro a partir da leitura que faço do grupo de crianças que atendo. “As características dos bebês exigem que o dia a dia seja muito bem planejado pois há um grande dinamismo e diversidade no grupo” (BARBOSA; RICHTER, 2014, p. 92).

Diante disso, minhas reflexões giram em torno das seguintes perguntas: *Se as 9 crianças pequenas e os 3 bebês do meu grupo estivessem no mesmo espaço nesse momento da*

⁶ **Momento da janta das crianças – 5.** Autora: Daiane Horn. Dropbox. mp4. (1 min. 15 seg.). Disponível em: <<https://www.dropbox.com/s/9r658c77mpfa8x1/005.mp4?dl=0>>.

⁷ **Momento da janta das crianças – 6.** Autora: Daiane Horn. Dropbox. mp4. (2 min. 23 seg.). Disponível em: <<https://www.dropbox.com/s/6nhitrxalv69yf4/006.mp4?dl=0>>.

⁸ **Momento da janta das crianças – 7.** Autora: Daiane Horn. Dropbox. mp4. (3 min. 01 seg.). Disponível em: <<https://www.dropbox.com/s/pmg9p7jemgza0kf/007.mp4?dl=0>>.

janta, será que mesmo com a auxiliar da turma acompanhando, as reações e aprendizagens seriam as mesmas? Será que existiriam aprendizagens? Será que daríamos conta de atender o que os bebês e as crianças pequenas precisariam nesse momento da rotina?

Oferecendo pistas para possíveis respostas a estes questionamentos, abordo a seguir uma sequência de imagens que ilustra Marina durante o momento da sua janta de uma maneira que talvez ultrapasse um modelo mais tradicional de “alimentar-se” na rotina da Educação Infantil. O que desejo dizer é que muitas vezes se compreende essa etapa da rotina vislumbrando uma cena com todas as crianças sentadas, postas à mesa, uma ao lado da outra, esperando o seu prato ser servido para comer. Assim, me pergunto: *Será que isso é possível no contexto de um grupo de bebês e crianças pequenas?*

Figura 1 - Marina comendo e explorando o feijão



Fonte: Elaborado pela autora (09/08/2016).

Ao observar as imagens, consigo reviver o que aconteceu nesse dia. Algumas crianças pequenas já estavam servidas e por isso eu estava auxiliando-as a lavar as suas mãos. De repente, ouço uma risada de Marina, olho para a mesa e percebo a sua interação com a cuba do feijão e a colher e não pude deixar de registrar a cena. Marina estava encantada e dizia “*Feijão, Dai, feijão, Dai!*”

As minhas reflexões sobre esse momento permitem compreender que, apesar de a janta ser parte de uma rotina estruturada na escola, ela pode ser rica em aprendizagens quando eu, como docente, através da escuta sensível, me permito viver junto com os bebês e as crianças pequenas uma ação como esta, que parte da criança, que é inusitada e que transforma

uma rotina e um momento alegre e prazeroso. Nesse sentido, concordo com Friedmann (2016, p. 21):

Quem se predispõe a escutar crianças precisa estar muito aberto para acolher o espontâneo, o imprevisível. E para tal não há receitas prontas. Quem se abre para a escuta aprende no processo e com a experiência, errando e acertando, revendo posturas, conectando-se com suas percepções no exercício permanente de reconhecer o que é das crianças e o que é de si próprio, o que o toca, mobiliza e transforma.

Esta predisposição a escutar as crianças citada pela autora é o que me move para compreender a constituição da minha docência, e no meu dia a dia junto aos bebês e às crianças pequenas acontecem inúmeros ensaios da minha escuta em relação aos momentos da rotina estruturada, neste caso, da janta.

Assim, apresento algumas das minhas reflexões: *O que teria acontecido se eu não permitisse essa vivência de Marina no momento da janta? Além de Marina ter se alimentado nesse momento, o que mais a rotina de jantar lhe proporcionou? O que esta ação inusitada de Marina durante uma rotina estruturada, pré-estabelecida, pode sinalizar?*

Eu poderia ter ignorado o momento que Marina estava vivenciando, ou nem tê-lo percebido, mas aconteceu justamente o contrário, e é por isso que reafirmo a minha postura, complementando mais uma vez que a maneira como a rotina é conduzida junto aos bebês e às crianças pequenas faz uma grande diferença nas aprendizagens que podem ou não emergir.

Com base nas minhas reflexões sobre o momento da alimentação na rotina da escola, abordo a seguir outro momento da rotina muito importante no contexto dos bebês e das crianças pequenas: o sono.

4.1.2 O sono chegou! Fecham-se as cortinas: “O Gui dormiu, Dai, eu fiz carinho e o Gui dormiu!”

A rotina do sono é um momento de extrema importância na vida dos bebês e das crianças pequenas. Além de ser uma necessidade fisiológica, é nesta etapa da rotina que a criança passa a compreender o seu próprio ritmo, percebe a necessidade de descansar e tem a possibilidade de participar dos rituais planejados para que o sono aconteça de forma prazerosa para cada bebê e para cada criança pequena do grupo.

Nessa faixa etária, as crianças ainda não têm horários fixos para dormir durante o dia. Assim, é importante que o planejamento do professor seja flexível justamente para respeitar o tempo e o ritmo de cada bebê e de cada criança pequena em relação ao sono que acontece na rotina da escola.

Nesse sentido, abordo a seguir dois trechos do meu diário de vivências, uma filmagem e uma sequência de fotografias que apresentam elementos relacionados à rotina do sono.

Sara está há mais ou menos 1 mês na escola... nos primeiros dias Sara ficava na escola durante mais ou menos 1 hora e hoje resolvemos aumentar esse tempo... Na hora em que o sono chegou, uma grande dificuldade surgiu: Sara adormecia mamando no peito da sua mãe. E agora? O que fazer? Sara esfregava seus olhos e chorava em busca do peito, por vezes encontrava no meu braço uma possibilidade de sugar, mas ao perceber que não era isso que procurava, voltava a chorar. Eu tinha consciência de que isso poderia acontecer, mas era um desafio que todos nós teríamos que enfrentar juntos... estávamos todos no pátio, avisei a Vanessa, auxiliar do grupo, e as demais professoras que lá estavam que eu iria levar Sara até a sala e, por isso, solicitei a ajuda das mesmas caso Vanessa precisasse. Embalei-a no colo, cantei, passei a minha mão suavemente pelo seu rosto, ela foi se acalmando, porém não conseguia adormecer. Passados alguns minutos, Sara começa a chorar novamente, resolvo então levá-la até um carrinho, segui embalando-a e cantando canções de ninar. Sara parecia muito cansada e de olhos fechados aos poucos foi se acalmando. Cobri ela com a sua coberta e foi neste momento que Sara adormeceu, ela abraçou-a fortemente e me parece que foi o cheiro da sua coberta que a acalmou. Depois de 40 minutos Sara despertou e sua mãe veio buscá-la. Ela demonstrou muita emoção quando lhe contei que Sara havia conseguido dormir, e por isso me agradeceu e disse que já no momento da entrevista comigo sentiu segurança na minha fala e que a cada dia que passa isso se fortalece. Para mim, ouvir a fala da mãe da Sara foi muito gratificante e significativo.

Registro do diário de vivências 09/08/2016

Esse registro me faz lembrar muitos sentimentos que vivi nesse momento e em muitos outros parecidos com este durante a rotina junto aos bebês e às crianças pequenas. O desafio apresentado neste registro do meu diário de vivências diz respeito ao sono de Sara na rotina do grupo, um bebê que ainda estava conhecendo a escola e a mim, além de estar aprendendo a separar-se da mãe durante um período maior do seu dia.

Tentei de várias maneiras me vincular com Sara desde o nosso primeiro encontro, quando Sara ainda ficava comigo durante uma hora do seu dia, porém, no momento do sono, que faz parte da rotina na escola e da necessidade do bebê, Sara queria algo que eu não podia lhe dar. Entretanto, eu a levei até a sala onde os barulhos eram menores, dei colo, cantei, fiz carinho no seu rosto e aos poucos fomos nos vinculando, o que fez com que Sara se acalmasse, apesar de não adormecer. No entanto, Sara demonstrava estar com bastante sono e voltou a chorar. Nesse momento, criei outra estratégia: levá-la até o carrinho, e isso funcionou. Eu continuei embalando-a e, depois de lhe dar a sua coberta, Sara adormeceu.

Fica claro que o meu olhar e a minha atenção se voltaram exclusivamente para Sara nesse momento da rotina; os demais bebês e crianças pequenas do grupo ficaram brincando no pátio junto com a auxiliar e demais professoras. Assim, podemos entender que, naquele instante, era somente Sara que precisava descansar, e sua necessidade foi atendida. Cada criança tem o seu tempo e as suas necessidades. Sara estava com sono às 15 horas, horário da rotina, no qual geralmente nenhuma criança dorme, mas não foi por este motivo que Sara deixou de ser atendida: ela recebeu a atenção necessária para adormecer e é por isso que “o atendimento dos bebês em escola precisa ser personalizado, apesar de coletivo” (CAIRUGA, 2014, p. 45).

Para Sara, o momento do sono, fundamental durante a rotina estruturada na escola, ainda é um aprendizado. Ela precisa aprender a dormir num lugar que ainda não conhece muito bem, e isso demanda um olhar atento do docente que vai auxiliá-la neste processo, e foi justamente isso que procurei fazer nesse primeiro dia de sono de Sara durante a rotina da escola. Dessa maneira, reafirmo a minha postura, pois criei diferentes estratégias para que Sara pudesse descansar no momento da rotina em que sentiu necessidade.

Cabe ressaltar que esse olhar para o sono, ou seja, cada bebê ou criança pequena dormir na hora em que sentir esta necessidade, não é tão comum. Em algumas escolas de Educação Infantil, as crianças são organizadas para dormirem todas no mesmo horário, fato que é reafirmado por Prates e Oliveira (2001, p. 46):

Algumas escolas infantis costumam obrigar as crianças a dormirem após o almoço, não respeitando assim as necessidades individuais de cada uma delas. Chegam a usar inúmeras estratégias para que as crianças durmam. Em primeiro momento, essas estratégias podem parecer muito naturais, mas são na verdade uma violência.

Como será que Sara vivenciaria o momento do seu sono na escola sem o meu olhar atento e as estratégias criadas para que ela pudesse dormir? Da mesma forma que Prates e

Oliveira dizem que obrigar uma criança a dormir é uma violência, deixar de oferecer possibilidades para que Sara pudesse dormir na hora que sente sono, não poderia ser interpretado desta forma também? É possível perceber, através deste registro, que o momento de sono, dentro da rotina da escola, pode ocorrer de diferentes maneiras para cada bebê e para cada criança pequena?

Seguindo nesta lógica, através da filmagem do dia 17/08/2016, abordo a organização do sono junto aos bebês e às crianças pequenas, o que possa ilustrar um momento da rotina estruturada na escola, momento recheado de aprendizagens.

Podemos observar através da filmagem o quanto as crianças pequenas estão envolvidas na organização deste momento da rotina. Antônia, Guilherme e Davi haviam acabado de jantar e iriam dormir. Marina, Rafaela e Sara (que aparece na filmagem somente através dos seus balbucios) também já haviam jantado, porém não iriam dormir naquele momento. Convidei as crianças para me auxiliarem a arrumar as suas camas, e prontamente Antônia e Davi se mobilizam, seguram a cama e me ajudam a levá-la até a chão, Guilherme também se envolve quando é convidado por mim, porém, em seguida, volta a nos observar.



O envolvimento que descrevo no parágrafo anterior mostra que existe uma sintonia dos bebês e das crianças pequenas com o momento da rotina estruturada que está se desencadeando. Essa experiência que vivenciamos durante a organização das camas e deste preparo para o sono são algumas das experiências que as crianças podem compartilhar dentro de um centro educacional, segundo Zingoni e Fortunatti (2014, p. 69): “Estas experiências são desenvolvidas dentro de microcontextos, e por isso podem ser chamadas de microculturas”.

Assim, compreendo que a rotina do sono dos bebês e das crianças pequenas são experiências de um microcontexto e se transformam em microculturas na medida em que a organização desta rotina permite que as crianças, além de dormirem, possam vivenciar experiências recheadas de aprendizagens, o que fica evidente na filmagem.

Nesse sentido, é oportuno dizer o quanto as crianças pequenas foram protagonistas neste momento da rotina estruturada, que, de certa forma, questiona um modelo de rotina que é pensado pela lógica do adulto. O que desejo dizer é que as camas poderiam ter sido

⁹ **Momento do sono das crianças – 1.** Autora: Daiane Horn. Dropbox. mp4. (1 min. 10 seg.). Disponível em: <<https://www.dropbox.com/s/zn0th92pf6tyhur/008.mp4?dl=0>>.

organizadas por mim, eu poderia ter tirado o calçado das crianças, poderia ter levado cada uma até a sua cama. Assim, surgem alguns questionamentos: *“Onde entraria o protagonismo das crianças pequenas? Quando Marina, uma criança que nem iria dormir, encontraria espaço para auxiliar na organização deste momento da rotina? E as trocas entre as crianças, de ajuda, respeito e afeto teriam acontecido? E será que Rafaela e Sara, as bebês que estão na sala nesse momento, teriam a possibilidade de interagir nesta organização da rotina através dos olhares atentos, balbucios que demonstravam de certa forma o seu entusiasmo?”*

É importante ressaltar que o protagonismo citado anteriormente também vai ganhando formas e modificando-se na medida em que as crianças encontram espaço para protagonizarem as suas experiências, ou seja, na filmagem elas participaram da organização da rotina do sono, em outros momentos estarão protagonizando outras experiências que serão inclusive organizadas por elas mesmas. Zingoni e Fortunatti (2014, p. 69) corroboram afirmando que “é importante dar visibilidade e valor ao protagonismo que as crianças possuem dentro desse processo, alimentando ao longo do tempo o desenvolvimento de experiências que iniciam e são alimentadas ao compartilharem o espaço e o tempo”.

Seguindo com esta ideia, faço referência novamente ao envolvimento das bebês Sara e Rafaela, que também estão desenvolvendo o seu protagonismo, mas de uma maneira diferente. A minha reflexão a partir do que Sara e Rafaela fazem durante a filmagem evidencia que estou dando visibilidade e valor ao protagonismo que as crianças vivenciam em cada processo, seja ele através de um olhar atento, de um movimento corporal, de um balbucio, que são maneiras através das quais Sara e Rafaela se comunicam e se envolvem na organização do momento do sono das crianças pequenas que irão dormir.  ¹⁰.

A minha compreensão sobre a maneira como as duas bebês se envolvem neste momento da rotina estruturada faz com que transpareça que busco dar sentido à maneira de Sara e Rafaela se comunicarem assim. Dou voz a elas e a partir do simples fato de elas estarem conosco na sala, vivenciando esse momento, cria-se uma oportunidade de interações e aprendizagens, o que elas próprias demonstram através da filmagem. Friedmann (2016, p. 17) salienta:

¹⁰ **Momento do sono das crianças – 2.** Autora: Daiane Horn. Dropbox. mp4. (1 min. 15 seg.). Disponível em: <<https://www.dropbox.com/s/vqze1pwqfzww7le/009.mp4?dl=0>>.

Escutar as vozes das crianças é também uma forma de oferecer e criar oportunidades, tempos e espaços de expressão para que “elas digam”, por meio de suas linguagens verbais e não verbais, quem verdadeiramente são. Trata-se de oferecer oportunidades para que as crianças vivam suas infâncias, descubram o mundo à sua volta, experimentem e se confrontem com desafios e estabeleçam vínculos de forma espontânea, livre e autônoma.

Percebemos, assim, que no desenrolar da organização desse momento da rotina vamos conversando. Eu questiono as crianças em relação ao número de camas, vou orientando-as sobre o espaço em que serão colocadas, no reconhecimento de seus pertences, vou nomeando as nossas ações e cada uma vai participando de maneiras diferentes.

Dessa forma, compreende-se que, apesar de as crianças protagonizarem esse momento da rotina e se demonstrarem muito envolvidas, eu, como docente, estava orientando, chamando atenção para alguns detalhes, o que já fazia parte do meu planejamento. A minha intenção era justamente esta: promover uma experiência na qual as crianças pequenas pudessem realmente se envolver. Nesse sentido, Fortunatti e Zingoni (2014, p. 70) ressaltam que, mesmo considerando a grande capacidade de auto-organização e ações naturais de protagonismo das crianças, seria um engano pensar que a presença do adulto nesse contexto não seja importante.

Desse modo, a minha reflexão se volta para o momento em que Marina, uma criança que já havia dormido e estava perto de Sara e Rafaela, percebe que pode ajudar na organização das camas. Marina fica observando tudo que acontece à sua volta, e minhas falas são interrogativas: “*Quem vai me ajudar a arrumar as camas?*”. Depois de um tempo observando, Marina demonstra-se motivada, dá uma gargalhada, vem correndo ao nosso encontro e já começa a auxiliar.

Aviso Davi de que ele já pode tirar o seu chinelo, pergunto-lhe se consegue fazer isso sozinho, e ele me diz “*Sim*”. Marina, que estava envolvida e ouvindo atentamente o que dizia, prontamente ajuda Davi a tirar o seu chinelo, cai sobre o tapete, dá uma risada e continua ajudando o amigo. Sugiro a Marina que faça Antônia e Davi dormirem, ela se aproxima e dedica sua atenção a eles. Este trecho da filmagem reafirma a importância das minhas falas, como docente, para a organização desse momento da rotina estruturada junto aos bebês e às crianças pequenas.

Depois que Guilherme se deita sobre a cama, Marina muda de posição para fazer um carinho no Guilherme também. Logo depois, Vanessa, a auxiliar da turma que estava fazendo

o vídeo, finaliza a filmagem, pois a mãe da Sara havia chegado para buscá-la. Marina continuou oferecendo seus carinhos para seus amigos e, quando Guilherme adormeceu, ela veio correndo ao meu encontro e, demonstrando entusiasmo, disse: “*O Gui dormiu, Dai, eu fiz carinho e o Gui dormiu!*”  ¹¹.

Observando as ações de Marina na filmagem, compreendo que, mesmo que ela não estivesse se preparando para dormir, o interesse dela era participar da organização desse momento da rotina. Ela estava envolvida para arrumar as camas, ajudar o Davi a tirar seu chinelo e oferecer o seu carinho para que as crianças pequenas pudessem adormecer. Esse envolvimento de Marina não é algo que acontece como num passe de mágica: ela vivenciou muitos momentos como esse para poder agir dessa forma, e eu acredito que a minha postura durante essa filmagem deve ser reafirmada, pois permiti que os bebês e as crianças pequenas que estavam na sala naquele momento da rotina pudessem protagonizar essa organização e, desse modo, construir muitas aprendizagens.

Vale lembrar que desde o início do ano os bebês e as crianças pequenas do meu grupo de trabalho vivenciam experiências como esta: nem sempre a Antônia, o Guilherme e o Davi são as crianças que dormem enquanto outras exploram outras possibilidades no espaço, nem sempre a Marina é a criança que não irá dormir, nem sempre a Rafaela e a Sara estão acordadas ou estão na sala nesse momento. Assim, os bebês e as crianças pequenas participam desses momentos da rotina de diferentes maneiras, mas o meu objetivo será sempre envolvê-las para que a rotina não torne o dia a dia na escola monótono como era a vida da raposa que conversava com o Pequeno Príncipe.

Assim, minhas reflexões giram em torno dos seguintes questionamentos: *Uma rotina que serve para organizar, passar segurança para os bebês e as crianças pequenas pode ser engessada? Será que existiram aprendizagens caso eu tivesse deixado tudo pronto para as crianças dormirem e elas não tivessem a oportunidade de vivenciar essa experiência? Será que uma rotina planejada a partir dos interesses das crianças, ouvindo as suas vozes e buscando compreender as suas diferentes formas de linguagem, pode se tornar monótona?*

Seguindo nessa lógica, apresento a seguir duas imagens que retratam Rafaela dormindo na rede do nosso espaço coberto no pátio da escola. Era um dia frio do mês de

¹¹ **Momento do sono das crianças – 3.** Autora: Daiane Horn. Dropbox. mp4. (2 min. 25 seg.). Disponível em: <<https://www.dropbox.com/s/fney6lj1yy2ih2l/010.mp4?dl=0>>.

agosto, todos os bebês e as crianças pequenas do meu grupo estavam no pátio. Rafaela demonstrou sentir sono e, no intuito de permitir que ela adormecesse num lugar diferente, resolvi colocá-la na rede, entreguei-lhe a sua coberta e em poucos minutos ela adormeceu.

Figura 2 - Rafaela dormindo na rede



Fonte: Elaborado pela autora (17/08/2016).

O lugar onde Rafaela dormiu mostra que a rotina do sono não é engessada nem monótona, na medida em que o meu planejamento se mostra aberto para permitir que a bebê durma num lugar diferente desde que seja confortável para ela. Refletindo sobre esse momento da rotina estruturada, considero interessante ressaltar que, além de ter proporcionado algo novo para Rafaela, não deixei de atender a sua necessidade de dormir naquele momento da rotina e, ainda, eu e a minha auxiliar pudemos ficar no pátio, acompanhando as vivências das demais crianças. A partir daquele dia, Rafaela passou a dormir na rede em muitas outras tardes que passamos juntas. Quando começa a esfregar os olhos e choramingar, eu pergunto: “*Rafa, tu queres dormir na rede?*”, e ela sorri, balança suas pernas e estende seus braços solicitando meu colo. Ao ser colocada na rede, logo pega no sono.

Vale lembrar que essa é uma situação que não acontece sempre. Quando o bebê ou a criança pequena não demonstra sentir-se à vontade para dormir num espaço diferente, cabe ao docente criar outra estratégia para que a rotina do seu sono seja prazerosa e recheada de aprendizagens.

Seguindo com as minhas reflexões, abordo a seguir dois registros do meu diário de vivências e um registro fotográfico que dizem respeito ao momento da troca de fraldas, que também é parte integrante da rotina no contexto do berçário. Não utilizarei registros de filmagem nesta seção para não expor os bebês e as crianças pequenas.

4.1.3 Momento de trocar a fralda e fortalecer vínculos: “Dai, olha o Davi, aqui, Dai!”

Durante a rotina da Educação Infantil, é necessário que a troca de fraldas aconteça todos os dias e em vários momentos. Parto do pressuposto de que para os bebês e as crianças pequenas esta hora pode não ser muito agradável, pois o docente precisará tirar a sua roupa para fazer a sua higiene, contudo é imprescindível que esse momento aconteça. O que vai fazer toda a diferença nesse processo de trocar a fralda de uma criança durante a rotina vai ser a maneira como isso será conduzido pelo docente.

Nesse sentido, abordo a seguir duas situações registradas no diário de vivências desta pesquisa que dizem respeito à troca de fraldas.

Hoje, quando eu estava trocando a fralda do Davi, franzindo a testa ele disse: “Dai, olha o Davi, aqui, Dai”. No mesmo momento voltei-me para Davi, olhei para ele, pedi desculpas, expliquei que seus amigos Saulo e Pietro queriam o mesmo brinquedo e por isso precisei pedir ajuda para a Vanessa, para mediar o conflito entre os meninos. Davi sorriu e demonstrou compreender. Segui trocando a sua fralda, agora conversando com ele e explicando todas as minhas ações: “Agora vou passar pomada no seu bumbum, Davi!, Vamos fechar a sua fralda e depois puxar a sua calça para cima!”. Davi sorria, me observava e repetia as minhas falas! Logo após, me pus a pensar sobre o acontecido. Na verdade, Davi demonstrou-se incomodado quando deixei de olhar para ele, afinal eu estava trocando a sua fralda e deixei de prestar atenção nele por um instante. Esta situação me fez refletir sobre a minha postura diante a troca de fraldas.

Registro do diário de vivências 11/08/2016

Neste caso, refletindo sobre a minha postura, percebo que preciso repensá-la. A troca de fraldas, momento essencial na rotina, só será recheada de aprendizagens quando conduzida através de uma relação de muito respeito com a criança. Assim, o docente deve transmitir-lhe segurança e situá-la nas ações que está desempenhando. A troca de fraldas por si só já é algo invasivo e, se ela for realizada de forma mecânica, sem dar a atenção que a criança precisa, pode ser algo muito frustrante e constrangedor para ela. Davi foi quem me sinalizou que eu, enquanto docente, não estava presente no momento da sua troca, eu não estava entregue naquela ocasião e foi ele, a criança pequena que eu trocava, que me ensinou que eu deveria estar ali, olhando para ele e conversando com ele.

Segundo Cairuga (2014, p. 40), retomando um posicionamento de Zornig, “[...] o bebê do século XXI é um parceiro ativo das suas interações com o mundo e com seus objetos e não mais pensado como passivo e reativo simplesmente”. A reação de Davi comprova o que é defendido nesta citação, pois ele não se intimidou, questionou a minha postura e inclusive me convocou a olhar para ele no momento da troca da sua fralda e depois compreendeu a minha explicação.

Algo que de certa forma me tranquilizou foi pensar que Davi só agiu dessa forma porque ele tem outra referência da troca de fraldas. Ele reconheceu que eu não estava presente como nas outras vezes, ou seja, o entendimento que ele tem desse momento é de um docente que lhe dá mais atenção, que olha para ele, que nomeia suas ações e que lhe passa segurança, e esta referência já é tão forte que ele pôde chamar a minha atenção. A partir de toda essa reflexão promovida pelo posicionamento de Davi sobre a troca de fraldas, momento da rotina estruturada que acontece várias vezes durante o dia, vou encontrando caminhos para compreender melhor a constituição da minha docência junto aos bebês e às crianças pequenas.

É importante destacar, também, que Davi compreendeu a minha explicação, e a sua troca de fraldas prosseguiu tranquilamente. Nesse sentido, desejo dizer que esta cena é comum no contexto de muitos Berçários: eu estava trocando a fralda, mas, ao mesmo tempo, percebi que acontecia uma disputa de brinquedo que eu não poderia negligenciar, por isso pedi que Vanessa interviesse. E assim é a vida real na rotina de um Berçário. Não desejo justificar a minha postura, pois eu poderia ter avisado Davi antes de olhar para a disputa de brinquedo que ocorria, porém, através desta reflexão, fica claro o quanto os bebês e as crianças pequenas compreendem a entrega do docente, uma explicação que lhes é passada e, da mesma forma, o contexto do grupo de bebês e crianças pequenas de que fazem parte.

Seguindo a mesma linha de pensamento, abordo o segundo registro do meu diário de vivências, que deixa transparecer como uma troca de fraldas pode ser um momento rico de aprendizagens.

Estávamos brincando no pátio quando Laura se aproximou de mim e, colocando a mão sobre o seu bumbum, disse “Cocô, Dai!”. Nesse momento convidei Laura para trocar a sua fralda “Vamos lá no trocador colocar uma fralda limpa?”, Laura saiu correndo em direção à escada que dá acesso ao banheiro, segurando-se no corrimão e, chegando perto do trocador, olhou para mim de forma interrogativa e, abrindo os braços, disse: “E a fralda, Dai?” Respondi que a fralda estava na sala. Laura saiu em disparada e dirigiu-se até a nossa sala, mais especificamente até os organizadores onde guardamos os materiais que utilizamos nas trocas. Perguntei a ela: Qual é a tua fralda Laura? Ela sabia qual era a dela pelos desenhos que são diferentes das fraldas das demais crianças, pegou também o seu balde de lenço umedecidos, porém a pomada contra assaduras não soube identificar, pois havia várias iguais no organizador, por isso a auxiliiei. Carregando a sua fralda, o seu lenço umedecido e a sua pomada, Laura caminhou até o banheiro próximo da nossa sala. Colocou o que carregava sobre a pia e subiu no trocador pela escadinha que tem ao lado. Deitou-se e começou a dar umas risadas sapecas, iniciamos uma conversa produtiva. Coloquei as luvas e Laura perguntou: “Luva, Dai?” e respondi: “Sim, a profe Dai usa luvas para trocar as fraldas!” E a conversa seguiu desta forma: Laura: “Lala fez cocô, Dai?” “Sim, eu vou te limpar e colocar uma fralda limpa!” Quando peguei o lenço umedecido antes de encostar na pele da Laura, eu disse: “Tá gelado, Laura!” quando encostei nela ela deu uma gargalhada e se encolheu. Também precisei rir de tão gostosa que foi essa gargalhada. Enquanto a limpava, dizia a ela “Temos que limpar bem pra não ficar assada”, Laura completou “Dodói”, e eu confirmei: “Sim, se não limpar bem fica com dodói!”. Quando coloquei o lenço no lixo, Laura antecipou “Passar pomada, Dai?”, respondi: “Sim, agora é hora de passar pomada!” Peguei sua fralda e Laura teve a necessidade de ver se era a sua fralda, “Vê, Dai!”, mostrei a ela que escondeu seu rosto com as mãos demonstrando certa vergonha. Coloquei a fralda e na hora de puxar sua calça para cima, pedi ajuda para ela: “Vamos, me ajuda, levanta esse bumbum!” Laura sorriu, levantou seu corpo apoiando os pés no trocador e assim, me auxiliou. Esse momento foi fotografado por uma auxiliar de turma que estava passando por perto. Tudo pronto, peguei Laura no colo e ela me deu um abraço apertado que foi por mim retribuído. Laura, batendo palmas, disse “Pátio!”, coloquei-a no chão e fomos reencontrar as demais crianças.

Registro do diário de vivências 15/08/2016

Este momento vivenciado junto de Laura proporcionou-me muitas reflexões. A troca de fraldas precisa acontecer dentro da rotina de uma turma de bebês e crianças pequenas e no contexto de muitas turmas de Berçário as crianças não se sentem à vontade nesse momento, resistem e choram demonstrando desconforto. Laura pôde mostrar justamente o contrário: estava tranquila, sentia-se à vontade, inclusive veio pedir que eu trocasse a sua fralda. Teve

autonomia para subir as escadas, localizar-se no espaço da escola para buscar e reconhecer a sua fralda, o seu lenço umedecido e a sua pomada, subir no trocador e compreender todas as etapas que iam acontecendo.

Além de essas aprendizagens acontecerem, fica evidente que existe uma relação de afeto, de respeito e confiança nesse momento da rotina. Assim, acredito que nesta situação devo reafirmar a minha postura dentro desse momento da rotina, pois pude dar espaço para Laura agir com autonomia, utilizando suas potencialidades, contribuindo, assim, para a construção de sua identidade e para relações futuras.

No mesmo sentido, apresento o entendimento de Oliveira et al. (2012, p. 56)

A hora de trocar as fraldas de um bebê é a hora de mantê-lo limpo e saudável. Mas, ao mesmo tempo, essa atividade contribui para o desenvolvimento corporal do bebê e influi grandemente na construção da sua identidade e das relações de confiança que estabelecerá futuramente, aprendizagens que nos acompanham para a vida toda.

Ao contrário do que fiz, eu poderia ter pegado a Laura no colo, poderia tê-la privado de subir as escadas caminhando, poderia ter pegado a sua fralda, os seus lenços e a sua pomada na sala, poderia ter feito uma troca de fraldas rápida, sem conversar, e ter voltado com ela no meu colo até o pátio. *E o que teríamos aprendido nessa troca de fraldas? Que sentido teria esse momento além de trocar uma fralda suja por uma fralda limpa?*

Através desta reflexão, posso afirmar que é visível o quanto os bebês aprendem com tudo o que acontece ao seu redor. No momento em que permiti que Laura fosse caminhando até a sala para buscar seus pertences e depois fosse até o trocador, de certa forma eu disse a ela: “Você pode, você consegue!”. Quando possibilito uma conversa durante a troca, deixo transparecer o quanto a participação da Laura é fundamental, pois, através dessa conversa, ela estabeleceu relações, fez perguntas e, quando a sua troca de fraldas estava pronta, ela me deu um abraço, como se quisesse me agradecer. A sensação que tenho nesses momentos é simplesmente indescritível: uma criança pequena mostra que a gratidão é um sentimento que ela já conhece.

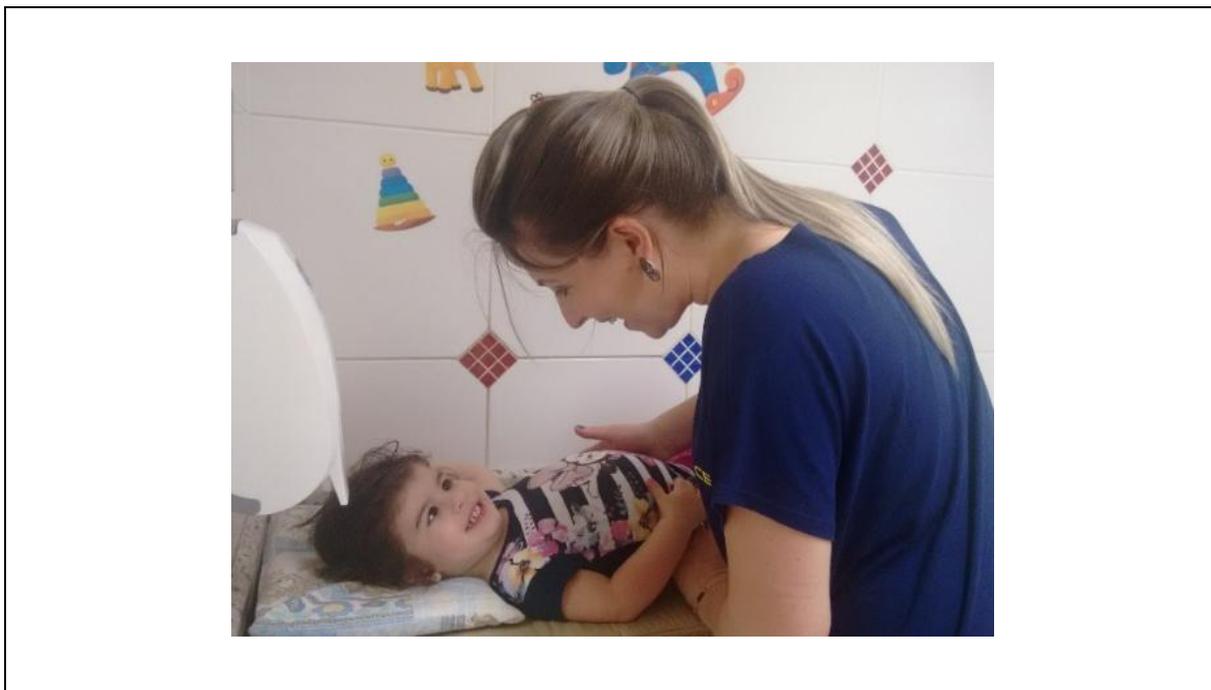
Todo esse movimento de refletir sobre a minha própria prática em relação às etapas da rotina aqui apresentadas – como alimentação, sono e troca de fraldas – exige de certa forma uma grande demanda de tempo no meu dia a dia, porém ele é compensado quando eu, como docente de bebês e crianças pequenas, percebo o quanto a minha postura pode fazer toda a diferença nesses detalhes da rotina.

Perceber a reciprocidade da relação com a criança, sentir que ela sente segurança durante a troca da sua fralda – que de certa forma é um momento invasivo – faz com que eu compreenda que o meu papel é fundamental na vida destes seres humanos que estão descobrindo tudo à sua volta e estão há tão pouco tempo entre nós. A afetividade que transparece durante a troca de fralda de Laura mostra que existe um vínculo presente na relação entre a criança e a professora. “A partir dos vínculos afetivos é que desenvolvemos a capacidade de nos relacionarmos com os outros e com o meio em que estamos inseridos” (MEIRA; PILOTTO, 2010, p. 16).

Essas palavras das autoras propiciam alguns questionamentos nas minhas reflexões: *“Se não existisse vínculo afetivo entre mim e a Laura, como seria a sua troca de fraldas? Será que emergiriam tantas aprendizagens nesse momento da rotina? Não teriam todos os docentes de bebês e crianças pequenas que investir em relações que propiciem a criação de vínculos afetivos com e entre as crianças?”*

Em seguida, apresento uma das imagens dessa troca de fraldas que, no meu entender, retrata um vínculo afetivo. Todavia, nem todas as pessoas que viram a imagem sentiram a mesma coisa que eu senti, talvez por não poderem perceber que existe afeto na troca de olhares, nos sorrisos e no toque que nela aparecem. Laura e eu estávamos nos comunicando dessa forma. O vínculo afetivo já existente na nossa relação permitiu que esse momento da rotina fosse rico e significativo para ambas já que “Os sinais subjetivos na comunicação acontecem também pela via das emoções, na expressão de um olhar, no movimento do corpo, no timbre da voz e tantos outros sinais que comunicam o indizível” (MEIRA; PILOTTO, 2010, p. 47).

Figura 3 - Momento após a troca da fralda de Laura



Fonte: Vanessa Aline da Silva (15/08/2016).

Cada vez que observo e relembro o momento que a imagem mostra, o sentimento que tenho perpassa o “indizível” citado pelas autoras, pois eu não saberia traduzir em palavras o que sinto. O que posso dizer é que, enquanto estou com os bebês e as crianças pequenas, procuro me entregar totalmente, procuro viver junto com elas todas as suas alegrias e suas descobertas e, sinceramente, não sei descrever o tamanho do meu encantamento e do quanto me realizo nesse trabalho. Talvez seja este um dos motivos da minha busca para compreender melhor como eu vou me constituindo uma docente de bebês e crianças pequenas.

Nesse sentido, este capítulo revela que a prática reflexiva me torna uma docente autocrítica e, dessa maneira, encontro possibilidades de repensar ou reafirmar algumas de minhas posturas diante das crianças. Utilizando a autocrítica, faço o exercício de debruçar-me sobre a minha própria prática, característica que constitui a minha docência.

Assim, finalizo este capítulo salientando que a autocrítica me mostra que a rotina estruturada no contexto de um berçário pode ser muito prazerosa, rica em aprendizagens significativas, tanto para os bebês e as crianças pequenas, que enchem a minha vida de sol, quanto para mim, docente. E é a reflexão sobre a minha prática que apresenta essas preciosidades no dia a dia, preciosidades que fazem repensar, reafirmar e me encantar durante as diferentes maneiras de conduzir essa rotina, tão fundamental para a organização da vida na escola.

Que o desejo da raposa de reconhecer passos diferentes para que seja movida a sair da toca seja também o desejo de muitos docentes de bebês e de crianças pequenas. Assim, talvez seja possível transformar a vida monótona numa vida cheia de sol.



*As estrelas são bonitas por causa de
uma flor que a gente não vê...*

Respondi:

*É verdade - fiquei olhando, sem falar,
as ondulações da areia sob o luar
O deserto é bonito – acrescentou ele...*

E era mesmo

*Sempre gostei do deserto.
A gente se sente numa duna.*

A gente não vê nada.

A gente não ouve nada.

*No entanto,
alguma coisa fulgura
em silêncio...*

*O que faz o deserto ser bonito - disse o príncipezinho -
é que ele esconde um poço
em algum lugar...*

Saint-Exupéry (2016, p. 75-76)



¹² **Gargalhadas.** Autora: Daiane Horn. Dropbox. mp4. (12 seg.). Disponível em: <<https://www.dropbox.com/s/omb7ga4jlfkqoob/Gargalhadas....mp4?dl=0>>.

5 AS SURPRESAS REVELADAS NO COTIDIANO JUNTO AOS BEBÊS E ÀS CRIANÇAS PEQUENAS

“O vento leva as bolinhas embora, Dai?”

Antônia (1 ano e 5 meses)

Pensando sobre o deserto da história do Pequeno Príncipe, senti-me motivada a refletir sobre o cotidiano que vivencio junto aos bebês e às crianças pequenas, um cotidiano através do qual, muitas vezes, talvez eu não veja nada, talvez não ouça nada, e de repente possa ver um tudo, um tudo em movimento constante, um tudo rico de possibilidades, um tudo que chega pelos caminhos da incerteza, que revela, além de imprevistos, o inesperado, o inusitado, a surpresa... e quem sabe até um poço escondido em algum lugar, o que deixa o cotidiano um tanto quanto mais bonito.

E como enxergar este tudo rico de possibilidades? E como descobrir o poço escondido em algum lugar? Estas questões ligadas ao segundo objetivo desta investigação “Compreender como a professora, em sua prática reflexiva, se utiliza do que emerge no cotidiano da rotina junto a bebês e crianças pequenas” fazem emergir mais uma categoria deste trabalho: O cotidiano.

Mas o que seria o cotidiano? No entendimento de Barbosa (2007), o cotidiano é o dia a dia da escola, é nele que acontecem tanto as situações que fazem parte da rotina, como também acontecem as situações inesperadas.

Com base nas palavras de Barbosa, considero relevante falar sobre como me sinto no cotidiano com as crianças. Estar junto de um grupo de bebês e crianças pequenas, para mim,

enquanto docente, é um grande privilégio, no sentido de ter a oportunidade de aprender muitas coisas todos os dias: o valor dos detalhes, das coisas simples da vida, como a surpresa de sentir o cheiro do bolo que a cozinheira está preparando, a sensação da bola de sabão estourando na ponta do nariz ou a pressa para tentar estourá-las antes que o vento as leve embora, as brincadeiras na areia, na terra, em meio à natureza, as vivências de entrar e sair de lugares inusitados que muitas vezes só as crianças são capazes de encontrar, os tropeços que se transformam em risadas e novas tentativas. Como dizia o Pequeno Príncipe, talvez sejam estas algumas das coisas que fulguram nos silêncios do cotidiano junto às crianças.

Talvez a fotografia que apresento a seguir, bem como as minhas reflexões sobre ela, possam evidenciar o que busco dizer em relação ao que emerge do cotidiano.

Figura 4 - Brincadeiras com bolinhas de sabão



Fonte: Vanessa Aline da Silva (18/08/2016)

Ao analisar as cenas que as imagens retratam, posso reviver as sensações que esse momento me proporcionou. As bolinhas de sabão geralmente fazem a alegria das crianças. Correr atrás delas, tentar estourá-las ou soprá-las para que se movimentem mais rápido, maravilhar-se com os respingos que a bolinha que estoura proporciona, elaborar perguntas como “*O vento leva as bolinhas embora, Dai?*”, criar hipóteses “*A bolinha sumiu no telhado, sumiu agora!*” e gargalhar em meio a tudo isso é só um pouco do que emerge do cotidiano que vivencio junto aos bebês e às crianças pequenas e que deixa o meu dia cheio de emoções.

Mas qual a relação de tudo isso com a constituição da minha docência? O que realmente desejo dizer é que viver esses momentos junto com as crianças faz uma diferença muito grande para mim como docente, pois o movimento que faço é de sentar numa duna, ora não ver nada, ora não ouvir nada, mas, ao mesmo tempo, perceber que através das situações que emergem do cotidiano pode-se ver muitas coisas.

Eu poderia ter feito as bolinhas de sabão para as crianças sem olhar para elas, sem perceber ou sentir alguma coisa, porém a minha disponibilidade e a minha escuta sensível me colocam em um outro lugar. Lugar de viver junto e, assim, sentir, não o mesmo que os bebês sentiram, pois cada um se envolve de maneiras diferentes, mas viver com eles o cotidiano que é a vida da escola. E isso eu acredito ser uma especificidade desta docência. Para complementar o que procuro dizer, apresento as ideias de Martins Filho e Martins (2016, p. 33):

O que devemos levar em conta é que cada bebê tem suas reações e as professoras envolvidas também reagem e sentem de maneira particular as situações que vivenciam com eles. Assim, a creche, compreendida como espaço formativo e organizador de um modo de vida para adultos e bebês, é um ambiente que se complexifica com as coisas da vida de todos os dias, por meio das diferentes formas de recontar e refazer o vivido no e com o mundo.

Dessa forma, a partir das palavras desses autores, algumas questões surgem na minha prática reflexiva: Será que existiria uma forma de recontar e refazer o vivido no e com o mundo se eu não estivesse inteira com as crianças nesse momento? Será que eu, se não estivesse vivendo junto com as crianças esse momento, teria percebido o seu envolvimento, os seus questionamentos e as suas hipóteses?

Seguindo com esta reflexão, desejo enfatizar que o cotidiano que vivo junto as crianças faz com que eu reflita constantemente sobre o espaço que ofereço, tanto para mim, quanto para os bebês e as crianças pequenas, para vivermos juntos todas as sensações que a vida na escola pode proporcionar.

Para enriquecer essa discussão sobre as maravilhas que o cotidiano junto às crianças pode favorecer, apresento uma citação de Cairuga, Castro e Costa (2010, p. 10):

Podemos dizer que o cotidiano vivido na escola pelos bebês e crianças pequenas é um espetáculo do mundo: a sensação da água nas mãos, o girar do cata-vento [sic], o sabor da comida, o canto dos passarinhos, o barulho do carro, as primeiras experiências manipulativas, as brincadeiras, o vento no rosto, a descoberta do dia e da noite, o engatinhar a toda prova, o movimento desordenado das perninhas, a música contagiante, os primeiros sons e palavras, o dedinho apontado para tudo.

O cotidiano descrito pelas autoras me remete ao cotidiano escolar que venho presenciando ao longo de minha docência junto aos bebês e às crianças pequenas, fato que me impulsiona a aprofundar esse universo que eles me apresentam.

Outra questão que provoca em mim muitas reflexões e talvez seja uma das mais pontuais nesse sentido é que exercício eu, como docente, me proponho a fazer para ter o

privilégio de vivenciar junto as crianças as surpresas que o cotidiano apresenta.

Assim, apresento na seção a seguir a importância de o docente de bebês e de crianças pequenas estar disposto a utilizar-se da escuta sensível para encontrar possíveis pistas de como favorecer o que emerge do cotidiano.

5.1 Como podemos enxergar com o coração?: “Me dá a mão, Dai! Vem!”

Pode parecer estranho, romântico ou pessoal demais, mas preciso dizer que o início da escrita deste capítulo demorou para nascer, pois traduzir em palavras os inúmeros sentimentos que experimento quando estou junto aos bebês e às crianças pequenas é difícil. Assim, busquei inspiração no que diz Saint-Exupéry: “*Só se enxerga bem com o coração. O essencial é invisível para os olhos*” (2016, p. 70).

Nesta docência que tanto me encanta, me desafia e me move para refletir, há coisas que eu não vejo só com os meus olhos, mas vejo vivendo, me emocionando e até, algumas vezes, me frustrando, enfim, não sei explicar como, mas sinto, e talvez a frase do Pequeno Príncipe ajude a chegar perto de uma explicação ou de um argumento para este sentimento.

Escutar além dos ouvidos, ver além dos olhos e enxergar com o coração me aproxima do conceito da escuta sensível que abordarei mais intensamente nesta sessão. Através do registro do meu diário de vivências, que apresento a seguir, tentarei relatar o que procuro dizer sobre a escuta sensível junto aos bebês e às crianças pequenas.

Hoje, cheguei na escola um pouco chateada com coisas que havia passado pela manhã, coisas que acontecem em nossa vida e por vezes não conseguimos administrar muito bem, mas que inevitavelmente acontecem. Ao abrir a porta da sala, as crianças que já estavam acordadas correram ao meu encontro e me abraçaram de forma calorosa. Eu percebi que Pietro depois do abraço que me deu, ficou me observando. Guardei a minha bolsa e sentei sobre o tapete para conversar com as crianças, Pietro sentou ao meu lado e continuou me observando. Logo sentou-se no meu colo, pegou um livro e disse: “Olha, Dai, a história, que legal!”, eu respondi: “Sim, Pietro, eu gosto muito desta história”. Quando a cozinheira trouxe o lanche, Pietro levantou-se e disse “Me dá a mão Dai... Vem!”, me estendeu a sua mão e disse “O Pi ajuda!”, querendo me ajudar a levantar. Os bebês e as crianças pequenas lancharam e, na hora de irmos para o pátio, Pietro mais uma vez ofereceu a sua mão. Ao chegarmos ao pátio, Pietro puxou a minha mão para baixo, me abaixei e fiquei na altura dele. Pietro me olhou nos olhos, segurou meu rosto e sorrindo me perguntou: “A Dai vai brincar com o Pi?”, respondi que sim, ele me abraçou e correu em direção ao balanço gritando bem alto: “Vem, Dai, vem, Dai!”. Me senti tão bem acolhida por Pietro que eu já nem estava mais tão chateada. Uma criança pequena mostrou toda a sua sensibilidade em perceber que naquele dia quem precisava de um colo era eu.

Registro do diário de vivências do dia 15/08/2016

Além de ver com os meus olhos que Pietro estava se mobilizando de diversas maneiras para me acolher e tornar o meu dia melhor, o que eu senti é inexplicável. O indizível, citado por Meira e Pilotto (2010), e também o que já apontei acima na citação de Saint-Exupéry: “*Só se enxerga bem com o coração. O essencial é invisível para os olhos*” (2016, p.70), fazem todo o sentido neste momento. A essência da atitude de Pietro chegou até o meu coração.

A partir do posicionamento de Pietro, surgem algumas questões: *O que faz uma criança tão pequena ter uma atitude assim? Quais terão sido as vivências de Pietro para ele desenvolver essa sensibilidade? Será que eu, enquanto docente destes bebês e crianças pequenas, consigo escutar com o coração, como fez o Pietro?*

Durante as minhas reflexões em relação a este registro e tantos outros que realizo, tentei fazer o exercício de pensar em cada criança que passa grande parte do seu dia comigo. Lembrei de descobertas, de falas, de olhares, de sorrisos, de choros e me coloquei a pensar: Será que eu estou conseguindo ver com todos os meus sentidos o que determinado choro tem a me dizer ou o que determinado olhar tenta me transmitir?

Posso dizer que através das reflexões sobre a minha própria prática compreendo que busco escutar as crianças com todos os sentidos, e nesta busca tenho aprimorado gradativamente o meu olhar para cada bebê e para cada criança pequena do meu grupo. Mesmo assim, em algumas situações, percebo que não consigo captar o sentimento que estava sendo comunicado, e isso, nesta docência tão desafiadora, me leva muitas vezes ao sentimento de frustração.

Quando menciono que busco escutar com todos os sentidos faço referência à escuta sensível, que conceituei brevemente ao utilizar Barbier (2004) no primeiro capítulo desta dissertação e que agora pretendo explicar melhor.

Acredito que uma professora que trabalha com bebês e crianças pequenas precisa estar muito atenta a tudo o que acontece ao seu redor, pois essas crianças aprendem com tudo o que se passa perto delas. Assim, considero a escuta sensível uma estratégia que apoia o docente nesta tarefa que vai muito além de simplesmente “ver ou perceber algo”.

Nesse sentido, é fundamental ressaltar que, enquanto docente de bebês e crianças pequenas, preciso me sentir inteira, envolvida e entregue na relação com estas crianças, e a escuta sensível torna-se a base para que isso possa acontecer. Para consolidar esse posicionamento, mais uma vez apresento as ideias de Barbier: “Uma pessoa só existe pela existência de um corpo, de uma imaginação, de uma razão, de uma afetividade em permanente interação. A audição, o tato, o gosto, a visão, o paladar, são desenvolvidos na escuta sensível” (BARBIER, 2004, p. 98).

Assim, compreende-se que, para existir uma relação de totalidade com o outro, é preciso desenvolver a escuta sensível. Como já descrito no primeiro capítulo desta dissertação, “Alicerces da docência junto aos bebês e às crianças pequenas”, Barbier (2004) apresenta a escuta sensível na relação do pesquisador e do pesquisado, no âmbito da pesquisa.

Já no contexto da Educação Infantil, considero relevante falar sobre a abordagem pedagógica de Reggio Emilia, que foi inspirada pelo italiano Lóris Malaguzzi e se faz presente em muitas das minhas leituras e estudos. Essa abordagem se apoia na pedagogia da escuta e, para Rinaldi (2016, p. 236), “a escuta precisa ser aberta e sensível à necessidade de escutar com todos os sentidos, não só com os ouvidos”.

Assim, é possível fazer uma relação entre a expressão “escuta sensível” de Barbier

com a expressão “escuta” da abordagem das escolas italianas de Educação Infantil. Por isso, neste trabalho, utilizo as duas expressões com o mesmo sentido.

Para complementar a ideia, cito novamente Rinaldi (2012, p. 227-228):

Se nós acreditamos que as crianças têm teorias, interpretações e questões próprias e que são coprotagonistas dos processos de construção do conhecimento, então os verbos mais importantes na prática educativa não são mais “falar”, “explicar” ou “transmitir”, é apenas “escutar”. Escutar significa estar aberto aos outros e ao que eles têm a dizer, ouvindo as cem (e mais) linguagens com todos os nossos sentidos. Escutar é um verbo ativo, pois significa não só gravar uma mensagem, mas também interpretá-la, e essa mensagem adquire sentido no momento em que o ouvinte a recebe e avalia.

Através da escuta sensível, que possibilita muito além de somente “escutar”, e da prática reflexiva enquanto docente de bebês e crianças pequenas, comecei a observar que quanto mais eu me envolvia com as crianças, quanto mais eu procurava ouvi-las e sentir o que desejavam me dizer, mais eu as conhecia e, assim, encontrava caminhos para propor vivências que fossem realmente significativas, as quais eram a base do meu planejamento. Em sua dissertação sobre o protagonismo infantil, Schneider (2015, p. 71) esclarece:

Esta forma de escutar – vendo, sentindo – torna o ato completo quando se trata da Educação Infantil, até porque nem sempre as crianças falam sobre os seus interesses e necessidades: muitas vezes elas os demonstram com expressões faciais, corporais, com sons ou até mesmo com o silêncio.

Corroboro a ideia da autora, pois na Educação Infantil a escuta é fundamental e acredito que no trabalho com os bebês e crianças pequenas ela é ainda mais importante, tendo em vista que estas crianças se comunicam através de diferentes formas de linguagem e os docentes de alguma forma precisam procurar compreendê-las. “A escuta deve reconhecer as muitas linguagens, os muitos símbolos e códigos que as pessoas usam para se expressar e se comunicar” (RINALDI, 2016, p. 236).

No trecho do diário de vivências que apresento a seguir é possível identificar a forma de linguagem que o bebê utiliza para comunicar algo. Rafaela está tentando dizer que ela quer comer. Como ela ainda não utiliza a linguagem verbal e suas capacidades motoras não lhe permitem ir até o cadeirote para alimentar-se, ela encontrou outra forma de dizer “Eu quero comer agora!”. Coube a mim, docente, tentar compreender através da escuta o que esta bebê estava tentando comunicar.

Rafaela está com 7 meses e ainda não senta sozinha. Hoje, quando a cozinheira trouxe o lanche até a sala de aula, Rafaela estava deitada sobre o tapete e começou a sacudir seus braços e pernas, olhando fixamente para a bandeja do lanche, logo observa a minha reação e, quando olho para ela e pergunto: Tu queres comer, né, Rafaela?, ela sorri e bate palmas.

Registro do diário de vivências 12/08/2016

A partir deste registro me coloco a pensar: “Que exercício um docente de bebês e crianças pequenas pode fazer para desenvolver a escuta? Escutar com sensibilidade não é algo fácil, sabemos que exige tempo, exige abertura ao novo, exige transformações, exige o repensar de algumas concepções, entre tantos outros movimentos.

Estar aberta para escutar é um grande passo para iniciar este exercício. Segundo Silva (2011, p. 25), “a escuta é um processo permanente que alimenta a reflexão, o acolhimento e a abertura ao outro, condição indispensável ao diálogo e à troca, ao buscar um trabalho fundamentado nos interesses e necessidades das crianças”.

Tomando como base o pensamento da autora, posso afirmar que a escuta alimenta as minhas reflexões quando analiso uma fotografia, um registro do meu diário de vivências ou ainda uma filmagem que realizei junto aos bebês e às crianças pequenas. Penso sobre a minha postura, sobre a minha fala, sobre as minhas ações e nelas vou identificando o que posso reafirmar ou o que tenho de repensar para dar sentido aos interesses e necessidades das crianças. Assim, posso dizer que escuto a mim mesma e a partir desta prática vou compreendendo como vou me constituindo como professora de crianças, ideia já defendida por Rinaldi: “É essencial que escutemos cuidadosamente a nós mesmos, ao que somos e ao que queremos” (RINALDI, 2016, p. 237).

Escutando a mim mesma, percebo que, apesar de me esforçar para compreender o que os bebês e as crianças pequenas querem comunicar, muitas vezes consigo fazer isso somente depois de as ações acontecerem, quando estou me ouvindo, me observando através dos recursos como fotografias, filmagens e os registros do meu diário de vivências que utilizo. Em alguns momentos, me pergunto “*Como não percebi, ou como não entendi o que as crianças queriam me dizer?*”, porém é esta reflexão que faz com que eu repense algumas das minhas ações e, dessa forma, possa aprimorar a minha docência junto às crianças. Assim, posso

constatar que, através da ação e da reflexão, a aprendizagem vai ganhando forma e, com a representação e a troca, esta aprendizagem se torna conhecimento e habilidade (RINALDI, 2016).

A ideia de Rinaldi pode ser também compreendida por meio do registro abaixo:

Umás duas semanas atrás, no momento da janta, apresentei para as crianças pequenas – Marina, Saulo e Samuel – os alimentos que iriam jantar. Tinha arroz, feijão, carne e saladas. Depois de servir as crianças, Marina repetidamente dizia: “Eu quero massa, Dai, eu quero massa, Dai, eu quero massa, Dai!”. Ela repetiu essa fala várias vezes, e eu disse: “Não tem massa, Marina!”, e ela voltou a repetir: “Eu quero massa, Dai, eu quero massa, Dai!” Olhei para Marina e já num tom de voz mais ríspido, disse: “Come arroz, Marina!” Ela não falou mais nada e comeu a comida que eu havia lhe servido. Hoje, estávamos brincando na areia, quando Antônia me alcançou um pratinho e disse: “Maman, Dai, come!” Eu peguei e disse: “Obrigada, Antônia, tu fizeste massa para mim?” Não deu nem tempo de Antônia responder, e Marina, que estava brincando por perto, levantou-se, olhou para mim e disse num tom de voz ríspido: “Come arroz, Dai!” Eu queria ter visto a minha cara nesse momento, cheguei a levar um susto e não consegui falar nada. No final do dia, contei para a mãe de Marina o que havia acontecido e ela me disse: “Agora eu estou entendendo porque ela manda todo mundo comer arroz!” Assim, mais uma vez, desapontei-me.

Registro do diário de vivências do dia 15/08/2016

Esta situação registrada no diário de vivências pode até parecer engraçada, mas para mim foi frustrante pensar que eu, mesmo refletindo tanto sobre a minha postura, sobre a minha escuta com os bebês e crianças pequenas, não fui sensível o suficiente para explicar à Marina que naquele dia ela não comeria massa, pois não havia massa no cardápio. Eu não lhe ofereci a atenção adequada para compreender que não tinha massa e também não percebi que isso a afetou. Eu só refleti sobre esta situação quando Marina sinalizou, em outra situação posterior do cotidiano, que a minha postura foi indelicada e ela pôde me devolver a mesma sensação que ela teve.

Entrecruzando esta reflexão com a ideia que apresentei anteriormente, de Rinaldi, podemos dizer que, a partir de uma ação que realizei, eu refleti, e esta reflexão me proporcionou iniciar um processo de aprendizagem. A representação me coloca no lugar do

outro, neste caso, de Marina. Assim, existe uma troca entre mim e ela e, dessa maneira, transformo a minha aprendizagem em conhecimento e habilidade, ou seja, a partir dessa reflexão, passo a pensar em outras maneiras de problematizar o que emerge no cotidiano a partir das crianças.

Essa escuta que permite escutar além dos ouvidos, ver além dos olhos e sentir com o coração e com o corpo todo permite que eu viva um pouco como o piloto perdido no deserto da história do Pequeno Príncipe, que nos diz: *“A cada dia eu ficava sabendo de alguma coisa sobre o planeta, a partida, a viagem. Tudo ia chegando devagar, ao sabor dos pensamentos”*.

5.2 Saber sobre o planeta, a partida, a viagem... O planejamento *para e com* os bebês e as crianças pequenas

“Conta a história do Lobo, Dai?”

Saulo (1 ano e 9 meses)

O que eu sei sobre os bebês e as crianças pequenas que estão comigo todos os dias? Do que eles gostam no cotidiano da escola? Do que eles brincam? O que mais buscam? Como se movimentam no tempo e no espaço? O que eles me dizem? Conforme descrito anteriormente, na sessão *“Como podemos enxergar com o coração? “Me dá a mão, Dai... Vem!”*, a escuta sensível é uma valiosa estratégia para encontrar pistas a fim de tentar responder a estes questionamentos.

Posso afirmar que, através das minhas reflexões e da minha escuta sensível, vou descobrindo gradativamente o que irá compor o meu planejamento. Quando descrevo que preciso saber sobre o planeta, sobre a partida e sobre a viagem, desejo dizer que, para planejar o meu trabalho junto aos bebês e às crianças pequenas, preciso conhecer o contexto do grupo de crianças com que trabalharei, preciso saber qual será e como será o meu ponto de partida, preciso conhecer as demandas e a proposta da escola. Dessa maneira, vou encontrando caminhos para saber sobre a viagem que acontecerá durante todo o tempo em que estivermos juntos.

Desse modo, considero interessante contar como o planejamento acontece na escola e, a partir disso, abordarei as minhas reflexões acerca do tema. No início do ano letivo, todos os

docentes são desafiados a elaborar um plano de trabalho, no qual constarão os projetos que norteiam o nosso planejamento. Este plano de trabalho é entregue para a coordenação pedagógica mais ou menos depois de dois meses de trabalho junto às crianças, para que durante este período os professores possam ter um conhecimento inicial sobre os interesses e necessidades das crianças com as quais trabalharão.

Podemos até pensar que é cedo para definir os projetos que nortearão o nosso planejamento, porém as crianças já nos apontam muitos dos seus interesses e necessidades. As famílias, através da conversa realizada com a professora no momento da entrevista – que é realizada anteriormente ao ingresso da criança na escola –, também apontam indicativos que nos possibilitam pensar esses projetos. Além disso, a partir das nossas observações diárias no cotidiano da escola e da nossa escuta sensível, vamos encontrando pistas sobre os projetos que poderão ser desenvolvidos.

Cabe destacar que esses projetos se encontram no Plano de Trabalho do professor, que tem a liberdade de elaborá-lo sem a necessidade de seguir uma estrutura pré-definida pela escola, o que, de certa forma, deixa o docente mais à vontade para contemplar o que os bebês e as crianças pequenas vão sinalizando. A preocupação que temos é vincular o nosso plano de trabalho com o plano de estudos que compõe o Projeto Político Pedagógico da escola. O plano de trabalho não é estanque, ele é revisitado quantas vezes forem necessárias, e acrescentamos projetos e situações de aprendizagem a partir do que as crianças nos mostram. Alguns projetos têm continuidade, outros não; alguns ficam adormecidos durante um tempo e voltam a ser utilizados em outras ocasiões; outros, ainda, são utilizados no cotidiano das crianças e, dessa forma, o docente encontra a base para o seu planejamento.

Nesse sentido, abordo um registro do meu diário de vivências que evidencia a maneira como eu, enquanto docente, reflito sobre o meu planejamento.

Hoje, o cotidiano que vivenciei junto aos bebês e às crianças pequenas foi muito dinâmico. Os projetos de alimentação, de sono, de troca de fraldas são trabalhados todos os dias com o grupo. O projeto de acolhimento está sendo utilizado neste momento do ano, pois Bernardo está vivenciando o processo de adaptação. Além destes projetos, o projeto de contação de histórias está fazendo o maior sucesso com os bebês e as crianças pequenas. Hoje, o Saulo não quis ouvir a história “Os Três Porquinhos”, pois estava envolvido com o amigo novo, recém-chegado à escola. O interesse de Saulo voltou-se para Bernardo, o bebê chamou mais a sua atenção do que a contação da história.

Registro do diário de vivências do dia 02/08/2016

A partir deste registro, muitas reflexões emergiram a respeito do meu planejamento: *“É possível planejar uma tarde junto aos bebês e às crianças pequenas baseada em todos os projetos citados neste registro?”, “Como surgiram os projetos citados?”, “Que projetos são estes que norteiam o planejamento do docente?”, “Quais são as reflexões que este registro me permite fazer em relação à constituição da minha docência?”*

Ao refletir sobre os projetos citados no registro do meu diário de vivências, inicialmente faço referência ao planejamento *para* os bebês e as crianças pequenas. O projeto de acolhimento é um projeto que vai guiar o meu planejamento no início do ano letivo, por exemplo. Assim, preciso planejar situações de aprendizagem que possibilitarão a acolhida das crianças na escola. Este planejamento *para* as crianças parte do meu conhecimento e da minha preocupação em organizar situações através das quais as crianças se sintam acolhidas. Dessa forma, relaciono a ideia do planejamento *para* as crianças com a parte cheia do planejamento, que, segundo Junqueira Filho, acontece quando

[...] a professora seleciona as diferentes linguagens até então indicadas para compor, organizar, articular a rotina com a qual aguardará seus alunos. O primeiro momento, portanto, é o momento de realizar as primeiras escolhas de conteúdos e, dessa maneira, produzir a primeira parte do planejamento, a [sic] qual daremos o nome de parte cheia (JUNQUEIRA FILHO, 2006, p. 21).

Assim, baseada na ideia de Junqueira Filho, os demais projetos citados, entre eles alimentação, sono e troca de fraldas, são projetos que também nortearão o planejamento *para* os bebês e as crianças pequenas. Como docente, compreendo que estes momentos da rotina são fundamentais para o desenvolvimento de qualquer bebê e criança pequena, pois aprendem em todos os momentos. Assim, estes projetos já podem compor o meu plano de trabalho no

início do ano letivo e, como já descrito anteriormente, eles não são fechados: a partir do que as crianças sinalizam, as situações modificam-se, repetem-se, enfim, tudo vai depender dos interesses e das necessidades das crianças.

Nesse sentido, considero oportuno falar sobre o que registrei no diário de vivências sobre o interesse de Saulo, que não quis ouvir a história dos Três Porquinhos naquele momento, pois estava conhecendo o bebê recém-chegado à escola. Eu poderia ter insistido para que ele ouvisse a história, entretanto permiti que Saulo vivenciasse o que o seu interesse lhe despertava naquele momento. Esse fato me impulsiona a refletir sobre o cotidiano que vivencio junto aos bebês e às crianças pequenas e que me permite refletir sobre como vou me constituindo enquanto docente a partir das situações que emergem desse cotidiano. *“Permitir que Saulo conhecesse Bernardo movido pelo seu interesse no momento da contação da história seria favorecer o que emerge do cotidiano?, “O fato de Saulo não ter participado da contação da história poderia ter sido interpretado por mim como algo que não deu certo?” “Como estas questões encontram espaço no meu planejamento?” “O que aprendo com esta situação?”*

Talvez possa dizer que aprendo que o professor não deve, em seu benefício próprio, trabalhar com as crianças todas do mesmo jeito. Desse modo, apresento também o planejamento fundamentado *com* elas.

O planejamento *com* as crianças procura contemplar o imprevisto, o inusitado, aquilo que as crianças sinalizam através dos seus movimentos, dos seus balbucios, da sua fala, do seu choro, dos seus gestos, enfim, das suas infinitas linguagens. Essa ideia também pode ser relacionada com a visão de Junqueira Filho (2006) sobre a segunda parte do planejamento, a qual denomina de parte vazia, que será preenchida junto com as crianças.

Uma lacuna a ser preenchida conjuntamente pelas crianças e sua professora, a partir das interações das crianças junto aos conteúdos-linguagens da parte cheia – esboçada pela professora – e das leituras-articulações-intervenções feitas pela professora – leituras diagnósticas, de produção de sentido, produzidas pela professora e gerando intervenções da professora - , a partir das pistas que vai identificando e significando sobre os funcionamentos, realizações e produções das crianças, no dia a dia do trabalho junto ao grupo (JUNQUEIRA FILHO 2006, p. 23).

Assim, o planejamento *com* os bebês e as crianças pequenas relacionado com a parte vazia do planejamento envolve ou é preenchido a partir dos interesses e necessidades que surgirão na medida em que as crianças vivenciam diferentes situações no cotidiano da escola.

A seguir, através do relato do diário de vivências, apresento uma reflexão sobre o planejamento *com* os bebês e as crianças pequenas.

Hoje eu estava filmando um momento de alimentação e seguidamente as crianças me pediam para ver o vídeo quando eu parava de filmar. Como a tela do meu celular é pequena, cada criança olhava de uma vez, o que por vezes gerava incômodo nas crianças, pois todas queriam ver o vídeo ao mesmo tempo. “Eu quero ver, Dai!”. Foi aí que pensei: por que não olhar as filmagens junto com os bebês e as crianças pequenas?

Registro do diário de vivências 19/08/2016

Esta reflexão me permitiu que, no dia seguinte, mostrasse às crianças pequenas os seus vídeos de uma outra forma, pelo computador, e não mais pelo celular, como acontecia diariamente a partir das solicitações das crianças *Eu quero ver, Dai!*, *“Mostra o vídeo, Dai!”*. A filmagem do dia 20/08/2016 mostra que, embora as crianças já tivessem assistido a alguns vídeos pelo celular, elas pareciam surpresas, se identificavam, olhavam umas para as outras, imitavam os personagens da história que estava sendo contada num dos vídeos, sorriam, tiveram a oportunidade de enxergarem-se como protagonistas e além disso, puderam reviver os momentos que estavam assistindo, o que foi percebido a partir das suas falas: *“O Lobo-Mau!”*, *Olha, é a Dai!*, *O Lobo bateu na porta!*, *“A Antônia!”*, *“A Rafa!”*, *“Maman!”* ¹³.

Escolhi tanto o registro do diário de vivências quanto esta filmagem para exemplificar que, neste caso, a minha escuta sensível voltou-se para as solicitações das crianças pequenas. Através de diferentes linguagens, elas vinham solicitando o que desejavam e, desta forma, planejei *com* as crianças vinculando esta ideia à segunda parte do planejamento, que, segundo Junqueira Filho (2006), seria a parte vazia.

A partir da experiência de assistir aos vídeos pelo computador a partir dos sinais que as crianças pequenas me ofereciam, preencho um espaço da lacuna da parte vazia do planejamento que foi realizado *com* as crianças pequenas.

Dando continuidade a esta ideia, compartilho algumas das minhas reflexões sobre um

¹³ **Crianças assistindo seus vídeos.** Autora: Daiane Horn. Dropbox. mp4. (3 min. 09 seg.). Disponível em: <<https://www.dropbox.com/s/3318oeth41pdc7/013.mp4?dl=0>>.

projeto de leitura para bebês, um desafio lançado pela escola. Barbosa e Horn (2008, p. 33) salientam:

Ao pensarmos em trabalho com projetos, podemos fazê-lo em diferentes dimensões: os projetos organizados pela escola para serem realizados com as famílias, as crianças e os professores; o projeto político-pedagógico da escola; os projetos organizados pelos professores para serem trabalhados com as crianças e as famílias, e também os projetos propostos pelas próprias crianças.

As reflexões que apresentarei configuram a dimensão de projetos organizados pela escola citados pelas autoras. Apesar de já trabalharmos com a contação de histórias para bebês e crianças pequenas, intensifico o olhar para esta questão através do projeto intitulado “Leitura para bebês”.

A filmagem do dia 09/08/2016 mostra uma situação de aprendizagem planejada *com* as crianças a partir de um projeto da escola *para* as crianças. Sinalizo que este planejamento é realizado *com* os bebês e as crianças pequenas, pois muito antes de este projeto estar acontecendo na escola, a contação de histórias era muito solicitada, um pedido que partia das crianças que seguidamente traziam um livro para mim e pediam que eu contasse a história para elas. Por vezes, elas próprias contavam umas para as outras e, dessa forma, as nossas tardes eram recheadas de fantasia, imaginação, choros e risadas, algumas sensações que as histórias nos proporcionam.

Essas sensações eram vivenciadas por todos, bebês, crianças pequenas, auxiliar e por mim, enquanto docente, porém cada um de nós as vivenciava de maneiras diferentes. As minhas reflexões eram baseadas em como contar as histórias, o que eu, como docente, precisava saber para despertar nas crianças o interesse em ouvir histórias e, a partir delas, proporcionar momentos significativos para todos nós.

Seguindo nesta linha de pensamento, é importante dizer que planejar uma contação de histórias com as crianças requer conhecimento do docente em relação à faixa etária das crianças, quais as histórias de que mais gostam, como preferem ouvi-las, se demonstram medo ou não, enfim, o planejamento exige que o professor tenha um amplo conhecimento sobre o grupo de bebês e crianças pequenas com que trabalha.

Analisando a filmagem na qual conto “Os Três Porquinhos” para as crianças, podemos perceber uma sintonia delas com a história, no entanto cada criança participa deste momento de diferentes formas. Os bebês que ainda não sentam ficam ao meu lado ouvindo a história,

movimentam-se a cada mudança no meu tom de voz, chamo atenção para o movimento das pernas que acompanham a emoção causada pela história em meio a sorrisos, balbucios e diferentes formas de linguagem. As demais crianças envolvem-se de outras maneiras: algumas me imitam, utilizam diferentes expressões faciais para experimentarem diferentes sentimentos, algumas permanecem sentadas, outras levantam-se, Guilherme brinca com uma bola e logo volta a envolver-se com a contação de história, outras ainda antecipam situações que acontecerão na história. Enfim, cada bebê e cada criança pequena vivência a situação de aprendizagem de um jeito diferente.  ¹⁴.

A partir desta análise, portanto, podemos dizer que este é um planejamento num primeiro momento *para* as crianças, pois parte de um projeto maior sugerido pela instituição, depois ele se torna um planejamento *com* as crianças já que elas solicitam repetidamente que histórias sejam contadas.

Mas por que considero importante relatar como cada criança vivenciou este momento de contação da história durante a filmagem? Como as maneiras de cada criança vivenciar este momento podem compor as minhas reflexões em relação ao que emerge do cotidiano?

Quando se fala em contação de histórias, na lógica do adulto geralmente se visualiza a organização de uma roda, na qual as crianças ficam sentadas ouvindo a professora contar a história, geralmente com um livro na mão.

Saliento que as histórias podem ser contadas de inúmeras maneiras e que, através da filmagem, pode-se perceber que a organização deste momento também é *com* as crianças, tendo em vista que elas têm liberdade de se movimentarem, de se expressarem e protagonizarem as suas aprendizagens a partir de um momento do cotidiano que lhes proporciona interações, relações numa vivência realmente significativa, o que me leva a pensar que, através da escuta sensível, consigo me colocar no lugar das crianças e priorizar a maneira como cada uma vive a história contada, sem esperar que todos fiquem sentados numa roda. Este fato evidencia que o que emerge do cotidiano é valorizado e favorecido.  ¹⁵.

Através da análise da filmagem, outro fato que chama a atenção é que a partir do

¹⁴ **Contação da história “Os Três Porquinhos” – 1.** Autora: Daiane Horn. Dropbox. mp4. (3 min. 14 seg.). Disponível em: <<https://www.dropbox.com/s/wn9vc81sx4mesz2/011.mp4?dl=0>>.

¹⁵ **Contação da história “Os Três Porquinhos” – 2.** Autora: Daiane Horn. Dropbox. mp4. (1 min. 08 seg.). Disponível em: <<https://www.dropbox.com/s/ttnn39cayhbhn3/012.mp4?dl=0>>.

momento que as crianças compreenderam que a história estava chegando ao fim, elas sinalizam o seu interesse de continuar ouvindo histórias apresentando outros livros para mim. Desta forma, logo após a filmagem, mesmo o meu planejamento sendo outro, eu sigo contando histórias e assim, além de ter um planejamento flexível, percebo a potência das crianças e utilizo-a para planejar “*com*” elas.

Seguindo com esta linha de pensamento pode-se dizer que além da filmagem apresentar um momento de contação de histórias, fica evidente que utilizo-me da escuta sensível para compreender como cada criança vive este momento e desta forma respeito as suas individualidades e priorizo as interações que possam emergir deste momento. Corroboro o entendimento de Tavares e Antônio (2016, p. 25), ao defenderem que “A criança é sujeito humano em formação: precisa ser assim reconhecida e reconhecer-se, na convivência com os adultos e com as outras crianças. Sujeito entre sujeitos, o que pressupõe escuta e diálogo”.

Alguns questionamentos surgem a partir desta filmagem: “*Como teria sido esse momento se eu tivesse organizado uma roda com as crianças? Será que existiria interação? Será que as crianças permaneceriam sentadas, mesmo com vontade de levantar para imitar o lobo mau, ou os porquinhos fugindo? Será que, se eu não utilizasse a escuta sensível, teria percebido esses interesses das crianças? Como eu teria organizado esse momento do cotidiano? ”*

Acredito que as surpresas do cotidiano junto aos bebês e às crianças pequenas só serão reveladas quando o docente permitir-se sentar em uma duna do deserto e tentar enxergar com o coração o que cada criança tem para dizer e para mostrar através das suas diferentes formas de ser e estar neste planeta. E que planeta é este? Que possibilidades este planeta pode oferecer?

Nesse sentido, apresento na próxima seção deste capítulo a importância da organização do planeta que é habitado pelos bebês e pelas crianças pequenas.

5.3 As coisas que compõem o nosso planeta: “*Tem cheiro bom, Dai?*”

O que os bebês e crianças pequenas buscam no espaço da escola? Como a organização do espaço poderia favorecer o que emerge do cotidiano? De que modo a minha prática reflexiva contribui para que eu possa organizar o espaço frequentado pelas crianças

com o propósito de favorecer o que elas me mostram no cotidiano? O que esta organização do espaço representa na constituição da minha docência junto aos bebês e às crianças pequenas?

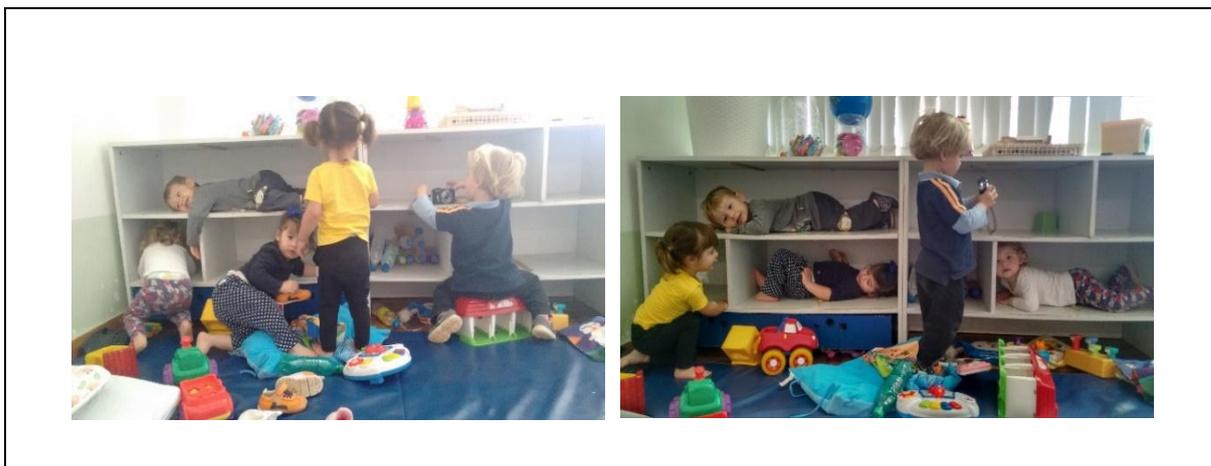
Estas são algumas das questões que me movem a refletir sobre o planeta que é habitado pelas crianças. Para fundamentar a escrita sobre as possibilidades que procuro oferecer no espaço que também habito, utilizo-me de Ceppi e Zini (2013, p.19), que definem o bem-estar global:

Um ambiente com bem-estar global é um ecossistema diversificado, estimulante e acolhedor, no qual cada habitante faz parte de um grupo ao mesmo tempo em que tem espaços de privacidade para que possa obter uma pausa dos ritmos gerais. Há um respeito pelo outro, uma disposição para ouvi-lo [sic]: uma “estratégia de atenção”. É um local sereno, agradável e sociável.

As ideias apresentadas pelos autores resumem um pouco do que acredito que um espaço frequentado por bebês e crianças pequenas deva oferecer. Além de inúmeras possibilidades que estimulem e acolham um grupo de crianças, este espaço deve oferecer possibilidades para o que é peculiar a cada criança e, em meio a tudo isso, ela deve encontrar respeito e deve respeitar, deve ouvir e ser ouvida. Além disso, neste espaço deve existir atenção, serenidade, agradabilidade e sociabilidade.

Na tentativa de tornar mais clara a opinião dos autores, utilizo-me das imagens a seguir para expressar minhas reflexões em relação à organização do espaço.

Figura 5 - As brincadeiras das crianças no mobiliário da sala



Fonte: Elaborado pela autora (25/08/2016).

Nas imagens acima, podemos ver um grupo de crianças que entra no mobiliário, Marina que observa e Pietro que brinca com a máquina fotográfica. Seguindo a linha de

pensamento dos autores, o grupo de crianças está encontrando possibilidades e estímulos para desenvolver suas brincadeiras e interações. O espaço para as peculiaridades também existe, uma vez que as crianças não estão fazendo todas a mesma coisa. Marina e Pietro, por exemplo, permaneceram juntos com o grupo, porém demonstravam interesses diferentes e, por isso, brincavam e exploravam outras coisas.

As vivências retratadas nas imagens permitem que eu relembre um período que vivi junto às crianças. Nesse período, o interesse da maioria delas voltava-se para experiências corporais, as crianças passavam grande parte da sua tarde entrando e saindo do mobiliário, buscando nos mais diferentes espaços da escola cantos e recantos para se esconderem e vivenciarem estas experiências.

O exercício que eu, como docente de bebês e crianças pequenas, faço para permitir estas experiências que emergem do cotidiano é escutar o que as crianças têm a me dizer. Eu poderia simplesmente ter dito que nos móveis da sala ninguém poderia entrar, mas, dessa maneira, eu estaria privando as crianças de vivenciarem estas experiências que possibilitam descobertas corporais, interações, além de momentos alegres e prazerosos. *Será que eu estaria escutando o que as crianças estavam me dizendo se eu não permitisse essa experiência? Será que, possibilitando a exploração do mobiliário da sala, estou favorecendo o que emerge do cotidiano? Percebendo o interesse das crianças em entrar e sair dos móveis da sala, o que eu, enquanto docente de bebês e crianças pequenas, proporciono a elas?*

Estas reflexões me permitem pensar em diferentes formas de favorecer os interesses das crianças os quais emergem no cotidiano e, para isso, preciso ser uma docente que procura acolher, além das crianças, tudo o que elas trazem e tudo o que me apresentam no cotidiano que vivencio junto a elas. Nesse sentido, destaco as ideias de Staccioli (2013):

Acolher uma criança é, também, acolher o mundo interno da criança, as suas expectativas, os seus planos, as suas hipóteses e as suas ilusões. Significa não deixar passar, como se fosse tempo inútil, o tempo que a criança dedica às atividades simbólicas e lúdicas, ou o tempo empregado para tecer relações “escondidas” com outras crianças (STACCIOLI, 2013, p. 28-29).

Levando em conta o que nos diz Staccioli e refletindo sobre as maneiras que encontro para favorecer o que emerge no cotidiano, apresento mais uma sequência de imagens a qual evidencia que, após uma constatação proporcionada por minha escuta sensível, acolho um interesse das crianças e levo para a sala caixas de papelão com o objetivo de apoiá-las ainda mais no seu interesse de entrar e sair de lugares que encontram pelo seu caminho e, desse

modo, fazer inúmeras descobertas.

Figura 6 - As brincadeiras das crianças com a caixa



Fonte: Elaborado pela autora (29/08/2016).

Com uma das caixas de papelão que apresentei para as crianças elas encontraram outras possibilidades. Além da brincadeira de entrar e sair, a interação que as crianças tiveram foi cheia de sentido para elas: Guilherme convidou Davi e Antônia para entrarem na caixa de papelão com ele e, assim, a brincadeira foi tornando-se mais divertida para ele. Em meio a muitas gargalhadas, Guilherme descobriu que podia puxar uma das abas da caixa para baixo e, em seguida, inicia uma brincadeira de esconde-esconde. No clima da brincadeira, todos se escondem e dizem “*Cucuti!*” quando aparecem; demonstrando animação, dizem “*Bé!*”, a famosa brincadeira de esconder de que os bebês e as crianças pequenas tanto gostam.

Na descrição da sequência de imagens acima, é possível observar o que defendem Ceppi e Zini (2013, p. 20):

Quando falamos de espaço relacional, queremos dizer um espaço integrado no qual as qualidades não são estritamente estéticas, elas têm mais a ver com características de “desempenho”. Isto significa que o espaço não é composto por zonas funcionais, mas pela fluidez destas. No espaço relacional, o aspecto predominante é a relação que ele possibilita, as várias atividades especializadas que podem ser conduzidas nele e os filtros de informação e cultura que podem ser ativados neste espaço.

Guilherme, Davi e Antônia estão relacionando-se num espaço que lhes permite esta interação e que, além disso, promove aprendizagens, permite o seu protagonismo e possibilita ativar uma cultura própria dos bebês e das crianças pequenas. Os autores também destacam qualidades que não são estritamente estéticas.

O fato de as crianças terem um espaço onde encontram a possibilidade de tirar tudo do mobiliário para entrar dentro dele e, além do mais, encontrarem uma caixa de papelão para brincar evidencia que sua atenção não se volta somente para a estética da sala, mas sim para a intensa exploração que parte do cotidiano vivenciado pelas crianças neste espaço.

E o que todas estas questões relacionadas ao espaço têm a ver com a minha prática reflexiva e a constituição da minha docência? Por que as crianças transformam o mobiliário da escola num espaço de explorações e interações? O que faz com que eu leve para a escola caixas de papelão para compor o cenário deste planeta habitado pelos bebês e pelas crianças pequenas? O que me move a permitir a exploração do mobiliário pelas crianças? Como procuro favorecer o que emerge no cotidiano quando levo para a escola caixas de papelão para serem exploradas? O que estes questionamentos dizem sobre a minha docência?

Através da prática reflexiva que realizo, compreendo por que levo caixas de papelão para as crianças explorarem. Entendo que a escuta sensível que venho desenvolvendo é fundamental para que eu possa favorecer o que emerge no cotidiano que vivencio junto às crianças, visto que, através dela, consigo ver, escutar e sentir o que as crianças realmente desejam e, a partir disso, ampliar as suas possibilidades e acolhê-las como um todo.

Assim, quando sento numa duna e observo com sensibilidade, enxergo o modo como as crianças se movimentam no espaço do planeta que habitam, neste caso, modos que recheiam a minha prática reflexiva de questionamentos e me fazem compreender que uma caixa de papelão pode favorecer o que emerge no cotidiano e, dessa forma, vou constituindo-me uma docente de bebês e crianças pequenas.

Esta constituição da minha docência que parte do pressuposto de que preciso utilizar-me da escuta sensível para compreender quais os interesses das crianças e assim favorecer o que emerge no cotidiano fez com que eu selecionasse um registro do meu diário de vivências e mais uma sequência de imagens que evidenciam outro interesse das crianças e como procuro favorecê-lo.

Hoje quando caminhávamos até o pátio e passávamos perto da cantina da escola, Saulo disse: “Cheiro de bolo, profe Dai!”, e eu disse: “Sim, Saulo, tem cheiro de bolo pelo ar!”. A atenção das demais crianças também se voltou para o cheiro do bolo que chegava até nós. Já no pátio, Laura abriu as duas mãos, arregalou os olhos e indagou “Bolo?”, como se quisesse dizer que o cheiro do bolo não estava no pátio. Foi quando eu convidei as crianças para descobrirmos outros cheiros. “Que cheiros têm aqui no pátio?”

Registro do diário de vivências do dia 24/08/2016

A partir deste registro, passei a refletir sobre esse momento do cotidiano e me dei conta do quanto os cheiros fazem parte do nosso dia a dia e do quanto as crianças se interessavam por eles. O cheiro do feijão, o cheiro da sala, o cheiro do pátio e os demais cheiros que estão conosco todos os dias. Teve uma ocasião em que Guilherme chegou na escola, Antônia o abraçou e disse “*O Gui tem perfume!*”, entre outros momentos que iam evidenciando que as crianças estavam interessadas pelos cheiros que compõem o nosso planeta.

Mais uma vez, remeto-me à minha prática reflexiva e à minha escuta sensível, pois no registro do meu diário de vivências que utilizei anteriormente identifiquei um interesse que emerge no cotidiano que vivencio junto às crianças e, a partir disso, coloco-me a pensar: “*O que eu poderia levar para as crianças que estão interessadas pelos cheiros que emergem no nosso cotidiano?*” Dessa forma, problematizo o interesse delas e levo para a escola uma coleção de cheiros. Estes cheiros estão sempre na sala e no pátio, ora pendurados, ora soltos pelo mobiliário, ora suspensos com móveis, enfim, fazem parte do espaço habitado pelas crianças. Os cheiros que compõem a nossa coleção são de temperos, chás, ervas, cafés, essências, entre outros.

Nas imagens a seguir, podemos ver Davi, Antônia e Pietro explorando alguns cheiros durante o cotidiano que vivenciam na escola.

Figura 7 - As explorações de cheiros diferentes pelas crianças



Fonte: Elaborado pela autora (23/08/2016).

Mas por que apresentar estas imagens? O que elas mostram sobre o cotidiano que vivencio junto às crianças? O que elas dizem sobre a constituição da minha docência? Como docente de bebês e crianças pequenas, tenho o conhecimento de que elas descobrem o mundo, o planeta que habitam a partir de tudo que vivenciam e a partir dos interesses que sinalizam. Assim, procuro oferecer diversas possibilidades e, neste caso, a coleção de cheiros. Essa possibilidade desenvolverá o olfato dos bebês e das crianças pequenas de forma que tenha sentido, pois parte de um interesse que me sinalizam no cotidiano vivenciado junto a elas.

Portanto, oferecendo mais possibilidades de cheiros para a exploração das crianças, estou favorecendo o que emerge do cotidiano, e isso acontece a partir da minha prática reflexiva movida pela minha escuta sensível. A partir dessas reflexões, vou me constituindo uma docente de bebês e crianças pequenas.

As imagens a seguir retratam outra situação que emerge do cotidiano e amplia as minhas reflexões acerca da organização do espaço habitado pelos bebês e crianças pequenas.

Figura 8 - As explorações de folhas diferentes pelas crianças



Fonte: Elaborado pela autora (26/08/2016).

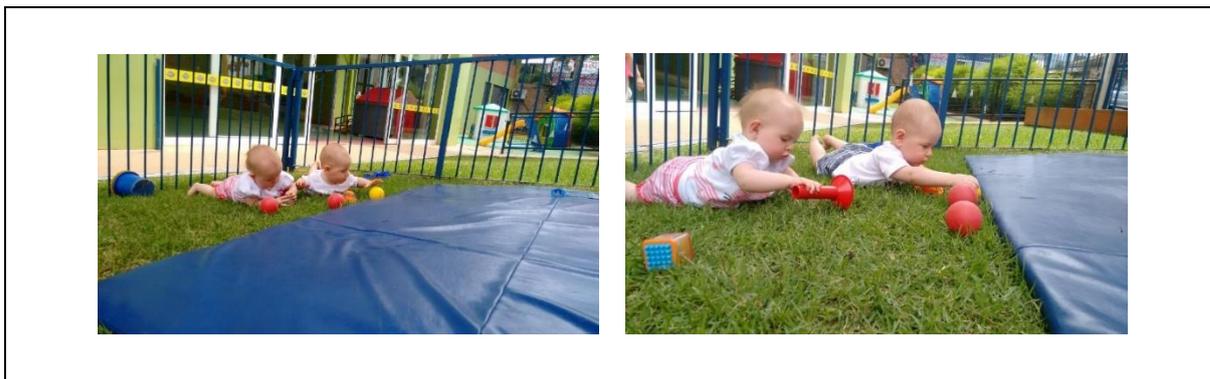
Percebendo o grande interesse dos bebês pelos elementos naturais - folhas, pedras, gravetos, areia, grama - levei para a escola uma grande quantidade de folhas de uma árvore chamada figueira chilena. Suas folhas são grandes e diferentes daquelas que as crianças encontram no pátio da escola. A partir disso, alguns questionamentos surgem nas minhas reflexões e problematizações: *“O que me leva a pensar no tipo de folhas que levo para as crianças? Por que levar folhas para os bebês explorarem? Por que escolho essas folhas e não outras?”*

Estas reflexões me levam a pensar que meus movimentos a partir do que emerge do cotidiano e a partir das problematizações que realizo partindo dos interesses das crianças vão me constituindo uma docente de bebês e crianças pequenas. Através da minha prática reflexiva acompanhada da minha escuta sensível procuro ampliar as possibilidades das crianças a partir do que emerge no cotidiano.

Seguindo nesta linha de pensamento e observando as imagens apresentadas anteriormente, é relevante salientar o quanto os olhares compenetrados e as mãos de Sara e Rafaela, que buscam descobertas e minúcias em uma simples folha que lhes ofereço, evidenciam que as novidades apresentadas para as crianças a partir de um interesse delas favorecem o que emerge no cotidiano.

Para finalizar as reflexões desta seção, apresento duas imagens que utilizo para refletir mais uma vez sobre o deserto onde o piloto e o Pequeno Príncipe estavam perdidos.

Figura 9 - O tapete no pátio



Fonte: Elaborado pela autora (30/08/2016).

O deserto do Pequeno Príncipe e do piloto da sua história é um lugar muito bonito, um lugar onde não se vê nada e de repente se vê tudo. *“O que será que eu estou vendo no cotidiano que vivencio junto aos bebês e às crianças pequenas? Por que eu levo um tapete para o pátio todos os dias para os bebês brincarem? Que sentimento perpassa as minhas reflexões quando desejo que brinquem sobre o tapete? Desejando que os bebês brinquem sobre o tapete eu não estaria privando-os de outras experiências? Eu poderia ter o sentimento de proteção, de guarda, de cuidado, e ao mesmo tempo de permitir outras possibilidades de estar no pátio?”*

Partindo de uma visão adultocêntrica, todos os dias eu busco um tapete que me parece bem confortável para que os bebês possam brincar na área verde da escola. Porém as imagens revelam que os bebês me mostram o seu interesse, que foge totalmente do que eu esperava para eles naquele dia. Brincar na grama? Por que não?

A minha constante reflexão, neste caso, me desacomoda, pois preciso fazer escolhas e saber argumentá-las principalmente para as famílias, contudo a necessidade de buscar estes argumentos me constitui uma docente mais fortalecida, com referenciais e possibilidades de dizer aos pais que, ao mesmo tempo em que protejo e guardo, eu também devo permitir novas experiências aos bebês e crianças pequenas a partir dos seus interesses.

São estas e muitas outras as situações que emergem do cotidiano que eu sinto, escuto e enxergo com o corpo todo quando me disponho a sentar numa duna na busca de um poço escondido em algum lugar. São os bebês e as crianças pequenas que me movem a refletir sobre a constituição desta docência que, através da escuta sensível, deve permitir que as próprias crianças mostrem caminhos, possibilidades e outros modos de ser e estar nesse planeta.

Junto aos bebês e às crianças pequenas tenho a oportunidade de sentar numa duna, apreciar o infinito e, assim, maravilhar-me diante das surpresas reveladas no cotidiano, da mesma forma que o Pequeno Príncipe e o piloto da sua história apreciam o deserto. Através das minhas constantes reflexões mediadas pela minha escuta sensível, posso dizer que também tenho um deserto à minha frente todos os dias, um deserto que me mostra muito além do que vejo com os meus olhos e do que escuto com os meus ouvidos, pois consigo ver e sentir o que ele me revela através do coração.

Assim, diria que posso encontrar muitos poços nesse deserto e ver um tudo infinito, um tudo rico em possibilidades, descobertas, alegrias, conquistas e também inúmeros desafios, alguns dos quais serão abordados no próximo capítulo desta dissertação.

Alguém que ama uma flor com um único exemplar nos milhões e milhões de estrelas sente-se feliz só de olhar para elas.

E pensa: “Minha flor está lá, em algum lugar...”

Mas, se a ovelha comer a flor, para ele é como se, de repente, todas as estrelas se apagassem!

E não é importante isso?!



¹⁶ **O Lanche.** Autora: Daiane Horn. Dropbox. mp4. (51 seg.). Disponível em: <<https://www.dropbox.com/s/uy3nfqpx4uphk82/o%20lanche.mp4?dl=0>>.

6 AS REFLEXÕES ACERCA DA PRÓPRIA PRÁTICA: UM TUDO INFINITO

O Pequeno Príncipe olha para as estrelas com toda a sua admiração, pois sabe que entre elas existe uma flor, uma flor responsável pelo brilho do seu olhar e pelo vibrar do seu coração. E eu, como docente de bebês e crianças pequenas, olho para um tudo infinito e vejo uma docência que faz minha vida pulsar, que faz meu coração bater forte, que me encanta, me desafia e me move a refletir constantemente sobre a minha própria prática junto às crianças.

Este capítulo, que se volta ao terceiro objetivo “Conhecer os desafios da docência junto aos bebês e as crianças pequenas a partir da prática reflexiva” apresento a última categoria desta investigação, os desafios, que serão apresentados a seguir.

Sentindo-me desconfortada e, em função disso, convidada a refletir sobre a constituição da minha docência, decido investigar e ser a investigada. Essa condição representa um grande desafio, não somente da minha docência, mas também deste trabalho recheado de reflexões que permeiam as minhas aventuras junto às crianças, aventuras que vão me constituindo enquanto docente.

A partir desses pensamentos, surge uma questão: *“Por que não investigar a própria prática se é ela que alimenta as minhas reflexões, se é ela que me encanta e se é ela que me mostra caminhos que me constituem enquanto docente?”* Diante deste questionamento, impulsionei-me a realizar diversas leituras acerca da temática e, a partir de então, reafirmar ainda mais o meu desejo de tornar público, por meio desta dissertação, o que fui construindo nos silêncios que compunham as minhas reflexões e faziam com que eu me apaixonasse a cada dia mais pela minha profissão.

Considero relevante salientar que sempre busquei, através dessas reflexões, ser uma professora pesquisadora e, a partir do Mestrado, reservo um lugar ainda mais especial em relação à pesquisa, pois é o momento no qual transformo as reflexões em um trabalho com teor científico, e um dos meus desejos é que ele possa inspirar muitos professores a refletirem sobre a sua docência.

Quando menciono os meus “silêncios”, lembro-me das noites em que eu lia e relia as documentações pedagógicas que compunham o meu diário de vivências, as quais me faziam lembrar vários momentos vividos com as crianças. Por meio das observações atentas das fotografias tiradas no dia a dia, os olhares das crianças me diziam muitas coisas. Nesses momentos, as filmagens, um dos recursos mais visitados por mim, eram assistidas diversas vezes, e em cada uma delas eu obtinha informações mais preciosas sobre o meu papel diante das crianças, o que demandava bastante tempo, mas contribuía muito para a constituição da minha docência. Desse modo, mais uma vez reafirmo a minha postura de pesquisadora permanente.

O tempo foi passando e comecei a perceber o quanto os movimentos em relação à minha prática iam se modificando, se reestruturando e, por vezes, se reafirmando a partir dessas reflexões que eu fazia sozinha, entre os silêncios da professora reflexiva que fui me tornando.

Em decorrência desses movimentos, iniciei uma trajetória de aprimoramento em relação à minha docência. O processo reflexivo me inspira e os meus olhares se voltam para a minha constituição como professora de bebês e de crianças pequenas.

Nesse sentido, julgo ser importante falar, neste momento, sobre as reflexões apresentadas nos capítulos anteriores. Estas reflexões aconteceram a partir da investigação sobre a minha própria prática. Foi a partir delas que fui me dando conta do quanto eu poderia repensar ou reafirmar algumas posturas diante das crianças assumindo a autocrítica e também do quanto eu preciso estar atenta e aberta para, através da minha escuta sensível, conseguir compreender o que as crianças me apresentam no cotidiano e, dessa maneira, potencializar ainda mais as suas aprendizagens. Assim, encontro sentido nesta investigação, pois estou protagonizando a minha busca em compreender como me constituo uma docente de bebês e crianças pequenas.

Para teorizar esta reflexão apresento as ideias de Morin (2007) que nos diz que o

conhecimento é produzido na relação entre o sujeito e o objeto, e que o objeto só existe em relação com o sujeito que o observa. Seguindo esta linha de pensamento, pode-se dizer que o sujeito que pesquisa e o objeto pesquisado estão interligados e ambos dependem um do outro, investigando a minha própria prática estou sustentando e fortalecendo a minha postura de pesquisadora e ao mesmo tempo, a partir disso, busco compreender a constituição da minha própria docência, o meu objeto de pesquisa.

Ainda para contribuir com estas reflexões trago as ideias de Ponte (2002), que nos apresenta quatro razões para que os professores investiguem a sua própria prática, são elas:

[...] (i) para se assumirem como autênticos protagonistas no campo curricular e profissional, tendo mais meios para enfrentar os problemas emergentes dessa mesma prática; (ii) como modo privilegiado de desenvolvimento profissional e organizacional; (iii) para contribuírem para a construção de um patrimônio de cultura e conhecimento dos professores como grupo profissional; e (iv) como contribuição para o conhecimento mais geral sobre os problemas educativos. Ou seja, os problemas da construção e gestão do currículo, bem como os problemas emergentes da prática profissional nos seus diversos níveis, requerem do professor capacidades de problematização e investigação, para além do simples bom senso e boa vontade profissionais. Além disso, em determinadas condições, o conhecimento gerado pelos professores na investigação sobre a sua prática pode ser útil a outras comunidades profissionais e académicas (PONTE, 2002 p. 3).

Corroboro com as ideias do autor, uma vez que, ao investigar a minha própria prática, sou protagonista do processo de identificar e enfrentar os problemas que a minha prática apresenta e me desenvolvo profissionalmente. Tornando a investigação pública, contribuo com a cultura e conhecimento dos professores e ainda tenho a possibilidade de apresentar questões mais amplas que podem servir para outros professores se impulsionarem a problematizar e investigar os problemas que encontram no seu dia a dia, na sua própria prática.

Além de tudo isso, cumpre acrescentar que, ao investigar a minha própria prática, entrecruzo as experiências que tive com a minha formação inicial, com a minha formação continuada, com as minhas trocas com colegas de profissão, com as minhas experiências de vida e com as minhas reflexões e, assim, me constituo uma docente de bebês e crianças pequenas, movida por constantes entrecruzares de teoria e prática. Este posicionamento tem relação com a afirmação de Lima e Nacaratto (2009, p. 260): “Os nexos da pesquisa são indissociáveis da reflexão. Entendemos que a formação é, na verdade, a autoformação, ou seja, os saberes iniciais são confrontados com as experiências práticas, vivenciadas no contexto escolar”.

Através deste confronto entre saberes iniciais com a própria prática investigo uma questão que me desacomoda e alimenta as minhas reflexões a fim de compreender qual a constituição da minha docência junto aos bebês e crianças pequenas.

Outra informação importante em relação à pesquisa da própria prática é também apresentada por Lima e Nacaratto (2009):

A pesquisa da própria prática vem ganhando destaque, uma vez que estudos vêm apontando que os modelos de formação docente, principalmente a continuada, não têm dado conta de transformar as práticas pedagógicas, pois ocorrem de forma vertical, “de cima para baixo”, sem que o(a) professor(a) seja protagonista, quer de seu desenvolvimento profissional, quer do desenvolvimento curricular. As pesquisas, tanto nacionais quanto internacionais, produzidas pelo(a)s professore(a)s da escola básica vêm apresentando indícios de transformações não apenas pessoais, mas também organizacionais (LIMA; NACARATTO, 2009, p. 246).

Com base na citação dos autores, pesquisar a própria prática tem o seu valor, pois o professor protagoniza os seus processos de constituir-se docente, diferente do que acontece nas formações de professores, nas quais são apresentadas teorias e a relação com a prática geralmente fica em segundo plano. Scherre (2015) complementa este pensamento por meio da afirmação de que quando o pesquisador investiga a sua própria prática amplia a sua consciência a respeito dos seus processos de conhecimento e de aprendizagem e isso não significa uma postura egocêntrica, mas sim, uma postura de (auto)observação, de (auto)crítica, de autonomia.

Além disso, ao pesquisar a minha própria prática não desejo de forma alguma menosprezar a minha formação inicial ou continuada, muito pelo contrário, foi a partir das aprendizagens oriundas destas formações que impulsionei-me a buscar compreender a constituição da minha docência e isso também significa refletir sobre as minhas experiências de vida.

Para protagonizar os processos de constituir-se docente, é necessário falar um pouco sobre uma característica fundamental de quem se dispõe a pesquisar a própria prática e que me acompanha já há algum tempo na trajetória profissional: o processo reflexivo, que será abordado na seção seguinte desta dissertação.

6.1 Entre os meus silêncios: Constantes reflexões

“Ser profissional reflexivo é fecundar, antes, durante e depois da ação, as práticas nas

teorias e nos valores” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 14). Assim, refletir sobre a própria prática tem o seu valor não só na etapa que antecede a ação, como também no momento em que ela acontece e depois de finalizada, pois, dessa forma, o profissional reflexivo aproxima a prática e a teoria.

Ser ou tornar-se um professor reflexivo vai muito além de pensar sobre algo superficialmente. Na verdade, a reflexão referida pela autora tem sempre uma intenção, o professor reflexivo vai pensar sobre o que irá propor, como irá propor e também irá refletir sobre os processos que foram vivenciados tanto pelos bebês e crianças pequenas quanto por ele mesmo, enquanto professor.

Além disso, Oliveira-Formosinho (2007), ao utilizar as ideias John Dewey (1929 apud PINAZZA, 2007), entende que o ato de pensar reflexivamente requer três posturas do professor: a) o espírito aberto, que significa aceitar diferentes possibilidades e novas inquietações; b) o interesse absorvido, que exige envolvimento pessoal com o objeto sob análise; c) e a responsabilidade em examinar e assumir as consequências de algo projetado e da ação resultante.

No que tange à presente proposta, o espírito aberto apontado por Oliveira-Formosinho (2007) tem ligação com a autocrítica, visto que, através dela, o professor vai estar aberto a aceitar novas possibilidades e novos olhares para o seu trabalho. Já o interesse absorvido está voltado para disposição em se envolver com o outro, a fim de criar diferentes estratégias e modificar ou reafirmar sua prática pedagógica, o que tem relação com a escuta sensível abordada no segundo capítulo desta dissertação, uma escuta que vai muito além de simplesmente escutar com os ouvidos. Tudo isso, por sua vez, deve acontecer com seriedade, comprometimento e responsabilidade, pois nesse processo o professor está se constituindo.

Assumir a postura de um profissional reflexivo tem suas exigências na medida em que é um processo que exige tempo que nem sempre é encontrado pelos professores, que têm carga horária de trabalho extensa. Exige também que o profissional seja ético em meio às relações que poderá estabelecer, que suas ações sejam mediadas pelo respeito e pelo cuidado; exige abertura ao novo e ao movimento que não se sabe aonde vai levar, e talvez seja esse o segredo do encantamento que a prática reflexiva produz na constituição da minha docência. Encantamento que produz em mim o dever de retribuir tudo que tenho a oportunidade de aprender junto aos bebês e às crianças pequenas através de uma docência comprometida,

responsável, fundamentada e sustentada por relações cheias de sentido para as crianças e para mim.

Esses pensamentos e ideias compartilho com Moss (2013, p. 18):

A prática reflexiva pressupõe determinadas compreensões, qualidades e valores. Requer certas condições materiais, no que toca à formação dos profissionais assim como à garantia que haja tempo para a prática reflexiva na vida cotidiana. Requer uma certa ética ao relacionar-se consigo mesmo e com os outros: uma ética dialógica e democrática, cuidadosa e respeitosa, que ouça e esteja aberta ao outro, ao múltiplo. É uma jornada longa e difícil, sem fim óbvio em vista, mas na qual vale a pena embarcar.

Pinazza (2007) também nos apresenta questões importantes sobre a reflexão. Salienta que, para haver efetivamente reflexão e o repensar na postura a partir da reflexão, a teoria não é o suficiente se o professor não vivenciá-la:

As postulações científicas só podem contribuir com a transformação de práticas quando os professores tornam-se autores nesse processo e protagonizam, verdadeiramente, o processo de constituição de saberes pedagógicos (PINAZZA, 2007, p. 90).

Levando em consideração as ideias da autora, a teoria só contribuirá efetivamente com a transformação da prática quando o professor realmente estiver envolvido no processo de constituir saberes. Um caminho para que isso possa acontecer é investir na formação de professores reflexivos, que é um dos propósitos deste trabalho. Desta forma, desejo que os professores que tiverem contato com esta pesquisa encontrem meios para se impulsionarem a serem reflexivos para que possam realizar práticas sustentadas por uma teoria que eles mesmos vão tecendo no dia a dia com as crianças.

Essa lógica é confirmada por Dewey (1929 apud PINAZZA, 2007, p. 89): “[...] a ciência da educação não se encontra nos livros, nem nos laboratórios experimentais, nem nas salas de aula onde se ensina, senão nas mentes dos que dirigem a atividade educativa”.

Nesse sentido, é na prática reflexiva do professor, baseada nas suas observações e vivências diárias, que ele vai constituindo seus saberes. Portanto, o pensamento reflexivo é primordial para a ciência da educação.

Além disso, a prática reflexiva pode também ser fundamental para identificar outros desafios da docência, os quais serão apresentados a seguir.

6.2 Minha docência está lá, em algum lugar!

Considero-me uma professora que gosta de desafios já que, através deles, encontro grandiosas possibilidades de reflexões que me tornam uma professora mais fortalecida no sentido de buscar constantemente compreender que docência é essa que tanto me encanta, mas que, ao mesmo tempo, exige tanto comprometimento e estudo do docente.

Apresento a seguir um trecho do meu diário de vivências, que evidencia um desafio encontrado no meu campo de pesquisa.

Bernardo está passando pelo período de adaptação na escola. Nos primeiros dias, apesar de estarmos nos conhecendo e nos vinculando afetivamente, Bernardo mostrava-se muito à vontade, porém, depois de alguns dias, começou a demonstrar certa dificuldade para adormecer na escola. E agora, o que fazer?

Registro do diário de vivências do dia 08/08/2016

Diante deste desafio, eu, enquanto docente, faço um levantamento de possíveis causas para essa reação de Bernardo. Ele pode estar dormindo de diferentes maneiras na sua casa, pode ter mudado algo na sua rotina, pode estar com algum tipo de dor, pode estar me testando para adormecer no meu colo, enfim, vários pensamentos fazem parte das minhas reflexões e fazem com que eu me movimente para tentar auxiliar Bernardo nesses momentos de sono.

Assim, remeto-me às minhas experiências anteriores, relacionando-as com a minha formação inicial e continuada. Converso com a família, troco ideias com as demais professoras e vou elaborando diferentes estratégias com o propósito de proporcionar a Bernardo um momento de sono mais tranquilo. Estas minhas ações podem ser relacionadas ao que Schön (2000) irá chamar de conhecer-na-ação. Para este autor:

[...] é possível, às vezes, através da observação e da reflexão sobre nossas ações, fazermos uma descrição do saber tácito que está implícito nelas. Nossas descrições serão de diferentes tipos, dependendo de nossos propósitos e das linguagens disponíveis para essas descrições. Podemos fazer referência, por exemplo, às sequências de operações e procedimentos que executamos; aos indícios que observamos e às regras que seguimos; ou aos valores, às estratégias e aos pressupostos que formam nossas “teorias” da ação. Qualquer que seja a linguagem que venhamos a empregar, nossas descrições do ato de conhecer-na-ação são sempre construções Schön (2000, p. 31).

De acordo com Schön, conhecer-na-ação seria debruçar-se reflexivamente sobre a nossa ação para, a partir disso, construir novas teorias. O que me propus a fazer nesta situação é justamente utilizar-me de diferentes experiências e relações para encontrar caminhos e auxiliar o bebê a adormecer no seu berço, como sempre fazia.

O fato de Bernardo não adormecer no berço como de costume representa um desafio que me move a pensar sobre ele. Poderíamos dizer que “algo não está de acordo com nossas expectativas” (SCHÖN, 2000, p. 32). O mesmo autor enfatiza que diante de um desafio ou de algo que não acontece conforme o esperado podemos ignorar o fato e colocar a situação de lado, ou podemos responder através da reflexão, o que, segundo Schön, pode ser feito de duas formas: refletindo sobre a ação ou refletindo na ação. Quando me proponho a refletir sobre a ação, conforme o autor, estarei descobrindo como o ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado. Podemos também refletir no meio da ação sem interrompê-la. Dessa maneira, o nosso pensar serve para dar nova forma ao que estamos fazendo, no momento em que estamos fazendo; assim, refletimos na ação (SCHÖN, 2000, p. 32).

Seguindo nesta linha de pensamento, apresento outro trecho do meu diário de vivências, que deixa transparecer como reflito sobre a situação que se desencadeava no desenvolvimento de Bernardo em relação ao sono.

Hoje conversei com a mãe de Bernardo em relação ao seu sono na escola. Sua mãe relatou que em casa Bernardo também anda mais resistente, chora quando é colocado no seu berço mesmo demonstrando estar bem cansado. Juntas decidimos utilizar a mesma estratégia, deitar Bernardo no berço e permanecer ao seu lado até que adormeça. Mesmo que chore, não lhe daremos colo, pois identificamos que o seu choro é característica de um teste que ele vem fazendo conosco. Decidimos tentar desta forma e voltar a conversar em breve.

Registro do meu diário de vivências do dia 09/08/2016

A partir da análise deste registro, podemos dizer que juntas, eu e a mãe de Bernardo, a partir do “conhecer-na-ação”, elaboramos uma estratégia que não sabíamos ao certo se funcionaria ou não, mas a partir do que as nossas observações apresentavam tinha tudo para dar certo, e decidimos investir. No trecho do diário de vivências que apresento a seguir,

podemos acompanhar o que aconteceu depois da estratégia que elaboramos juntas.

Hoje Bernardo chorou novamente para adormecer. Expliquei a ele que estava no berço para dormir um pouco pois estava cansado e lhe disse que eu ficaria por perto. Bernardo me observou, continuou chorando e não largou a minha mão, aos poucos foi se acalmando e logo adormeceu. Porém, quando tentava tirar a minha mão, ele acordava. Fiquei mais um tempo perto do seu berço, até que caiu num sono profundo e não se deu conta de que havia largado a minha mão.

Registro do Diário de Vivências do dia 10/08/2016

Dessa forma, a partir do que foi relatado no diário de vivências e refletindo sobre a ação, a estratégia parece estar funcionando. Faço referência também à hora em que tento tirar a minha mão e Bernardo acorda. Nesse momento, faço uma reflexão na ação sem interrompê-la, o que faz com que eu permaneça ao lado do seu berço até que o bebê solte a minha mão espontaneamente. Essas questões apontadas em relação ao momento de sono de Bernardo nos registros do diário de vivências dizem respeito a uma especificidade desta docência, que é um grande desafio. Essas reflexões são permeadas por uma docência que se preocupa com o outro, com o seu bem-estar e com as aprendizagens do bebê em relação às suas necessidades.

Nesse sentido, vale lembrar que as relações estabelecidas com Bernardo têm uma linguagem específica. O bebê demonstra que necessita de uma atenção especial para dormir através do choro, e o docente tenta de diferentes formas compreender o que o bebê comunica, e isso é um desafio grandioso, pois muitas vezes o docente, diante de inúmeras tentativas, não encontra caminhos e, a partir disso, as reflexões intensificam-se com o propósito de, de uma forma ou outra, atender às necessidades de todas as crianças do seu grupo.

Esta especificidade da docência com os bebês requer que exista uma sintonia entre o docente e as crianças. Compreender o que o choro de um bebê quer comunicar não é uma tarefa fácil e por isso a interação do bebê com o docente é muito importante. Quanto mais os dois estiverem sintonizados afetivamente, mais fácil será para o professor compreender o que o bebê deseja dizer. Tardif e Lessard (2005) me ajudam a compreender esta docência que é “um trabalho de interações humanas, através da qual, me dedico para o outro”. Neste caso, minha dedicação direcionou-se para Bernardo, que precisava de uma atenção especial para adormecer na escola.

Diante do desafio apresentado, me coloco a pensar: *“Se eu não fosse uma professora reflexiva teria me preocupado com o sono de Bernardo? Teria criado diferentes estratégias para tornar esse momento mais prazeroso para o bebê? Teria conversado com a mãe do bebê para tentar auxiliá-lo a dormir na escola? Como o sono de Bernardo aconteceria sem as minhas reflexões? Eu poderia tê-lo feito dormir no meu colo, ou embalado no carrinho? E a sua autonomia? E as suas aprendizagens em relação às próprias necessidades?”*

Podemos dizer, pois, que este é um desafio que a docência junto aos bebês e às crianças pequenas apresenta e pode ser compreendido pela prática reflexiva do professor. Seguindo com as minhas reflexões, apresento na próxima seção, o desafio do docente compreender o momento de intervir nas situações de aprendizagem vivenciadas pelas crianças.

6.3 Intervir? Faz assim, ó, Davi!

Seguindo as minhas análises, na filmagem do dia 04/08/2016, encontro outro desafio da minha docência: o desafio de saber qual o momento certo e como realizar uma intervenção no sentido de apoiar a criança nas suas buscas ou na resolução de problemas que se apresentam em seu dia a dia. ¹⁷. Ao perceber que Davi deixa um carrinho cair dentro do berço e tenta retirá-lo, inicio a filmagem. Davi demonstra certa dificuldade através de uma expressão facial, e eu logo em seguida pego o carrinho, levanto-o um pouco e digo: “Faz assim, ó, Davi, assim, ó, tenta tirar ele por cima, pega ele agora, agora vamos ver se o Davi consegue!”. Analisando a filmagem, faço uma reflexão sobre a minha ação e penso o quanto é difícil saber quando e como intervir.

Analisando as minhas falas e a minha postura, percebo que me precipitei, pois eu poderia ter dado tempo para Davi fazer suas tentativas de forma autônoma, possibilitando a ele que através do seu protagonismo criasse estratégias para resolver o seu problema, o que para ele teria mais sentido. Refletindo sobre esta situação, assistindo à filmagem várias vezes e conhecendo Davi, penso que, se eu tivesse perguntado *“Como será que tu podes tirar o carrinho do berço?”*, provavelmente Davi pensaria em diferentes formas para alcançar o que esperava. Contudo, é visível o quanto Davi se realizou nesse momento, o carrinho para ele

¹⁷ **Davi tentando tirar o carrinho preso no berço.** Autora: Daiane Horn. Dropbox. mp4. (55 seg.). Disponível em: <<https://www.dropbox.com/s/zj7mf6rut4ng3fg/018.mp4?dl=0>>.

parece ter o valor de um grande troféu e, quando eu vibro junto com ele, mostra-se ainda mais satisfeito. Porém considero importante enfatizar que, apesar desta reação de Davi, a minha reflexão continua me sinalizando que a minha intervenção foi precipitada, as falas deixam transparecer que eu quero que ele faça como eu e que, se ele fizer o que eu desejo e como eu espero que ele faça, tudo estará resolvido.

No momento em que digo para Davi o que ele deve fazer e como deve fazer, não possibilito que ele viva esta experiência, ao contrário, privo a criança de estabelecer uma relação com o problema que está diante dele. Davi age a partir de uma informação que lhe ofereço, o que é momentâneo. Para complementar esta ideia, apoio-me em Larrosa (2002):

A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. Por isso, a ênfase contemporânea na informação, em estar informados, e toda a retórica destinada a nos constituir-nos como sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência. O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de “estar informado”), o que consegue é que nada lhe aconteça (LARROSA, 2002, p. 21-22).

Diante do exposto pelo autor, pode-se entender que a informação é mera informação, não marca, não fica, pois não é vivida verdadeiramente. Já a experiência deixa a sua marca. Para Larrosa (2002, p. 21), a experiência é “o que nos passa, o que nos acontece e o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. É nesse sentido que as minhas reflexões me levam a compreender que a situação vivenciada com Davi me exige um olhar atento, pois, a partir do momento em que digo para Davi como ele deveria fazer para tirar o carrinho do berço, subestimo a capacidade e a potência da criança para resolver situações que se apresentam em seu dia a dia e de certo modo não compreendo o tempo da experiência que Davi poderia ter vivido se eu não tivesse interferido precipitadamente. Tognetti (2016) nos apoia nesta reflexão:

O tempo da experiência precisa ser longo, disponível as pausas, a descontinuidade, acolher das crianças sem interrupções repentinas no fluxo das relações ou da exploração de objetos, um tempo que seja aliviado da ansiedade de respeitar uma programação rígida e disposto a curvar-se a perturbações imprevistas, sejam elas resultantes de necessidades fisiológicas a serem satisfeitas ou do desenrolar inesperado das brincadeiras que tomam forma (TOGNETTI, 2016, p. 29).

Seguindo a linha de pensamento da autora e levando em consideração as reflexões que realizei a partir dessa filmagem, muitos questionamentos ficam suspensos: Como teria sido essa conquista de Davi sem a minha intervenção? Será que Davi teria desistido do carrinho?

Será mesmo que através de uma simples pergunta Davi teria se impulsionado para tirar o carrinho do berço? E se ele tentasse tirar o carrinho sem a minha intervenção e não conseguisse, o sentimento de frustração não seria também importante para Davi?

São questões muito difíceis de responder por representarem um desafio desta docência, porém a reflexão sobre a ação docente é fundamental e indispensável nestes casos, visto que, quando acontecerem situações que tenham características parecidas com esta, utilizarei como base as reflexões já realizadas e, desse modo, poderei agir com mais cautela e de outras formas na hora de fazer uma intervenção junto às crianças.

Vale lembrar que, mesmo assim, não há a garantia de ser ou não o momento certo. O docente precisa estar atento e sensível o suficiente para ouvir o que a criança deseja e, assim, arriscar-se e aventurar-se com responsabilidade junto com os bebês e as crianças pequenas e, através do processo reflexivo, encontrar maneiras e tempos de intervir, permeados de experiências significativas que permitam que a criança se desafie e explore o mundo que a cerca. Mallmann (2015) confirma esse meu pensamento:

Uma educação *para e com* os bebês necessita estar atenta a ouvir o que eles têm a dizer. Observando seus corpos, atenta para enxergar seu interior, ouvindo o que sentem e o que os faz serem da forma como são ampliando, desse modo, a visão que se restringe simplesmente ao ser biológico. Uma educação sustentada em experiências/acontecimentos que permitam que os bebês se utilizem de seus corpos como instrumentos que os lançarão ao mundo, criando, recriando, enfim, interagindo (MALLMANN, 2015, p. 32).

Levando em consideração a visão da autora, acredito que, se Davi tivesse a oportunidade de retirar o carrinho do berço sem a minha intervenção, a experiência que ele teria vivenciado seria utilizada por ele em outras situações, através das quais o bebê se lança ao mundo, cria, recria, interage e vai em busca de seus desejos sem precisar da intervenção do adulto em todos os momentos.

Dessa forma, através das minhas reflexões diante a filmagem do dia 04/08/2016 reitero a importância do docente de bebês e crianças pequenas procurar compreender o momento mais adequado de intervir numa situação de aprendizagem que a criança está vivenciando, a fim de proporcionar-lhe uma experiência que realmente seja significativa.

Na próxima seção deste capítulo, abordarei o desafio de trabalhar numa turma de crianças de multi-idade, que neste estudo, irá caracterizar uma turma de crianças com idades entre 4 meses até aproximadamente 2 anos e 2 meses.

6.4 Entre reflexões: Um desafio que encanta...

O grupo de crianças com as quais realizei esta pesquisa tinha idades entre 4 meses até aproximadamente 26 meses. Assim, trabalhava com um grupo multi-idade, caracterizado por crianças que, além de diferentes faixas etárias, apresentavam características e interesses diferentes, o que constitui mais um grande desafio desta docência.

Lembro-me até hoje do dia em que recebi a notícia de que uma bebê de 5 meses iniciaria seu processo de adaptação no meu grupo. Fiquei assustada e ao mesmo tempo me senti desafiada, tendo em vista que até então as idades das crianças com as quais eu trabalhava eram mais homogêneas. A partir disso, fui buscar na literatura alguns materiais que pudessem me apoiar nessa novidade que se apresentava no meu cotidiano junto às crianças.

Apresento a seguir um trecho do registro do meu diário de vivências que conta como foi a chegada de Rafaela à escola.

Primeiro dia de Rafaela na escola, ela tem 5 meses. Chegou muito sorridente no colo de sua mãe, passou 1 hora conosco e a maneira como foi recebida pelas demais crianças, para mim, foi surpreendente. Laura não saía de perto de Rafaela, lhe oferecia o bico, a beijava e muito sorridente dizia "Bebê, Dai, bebê, Dai!". Em meio a tudo isso, Davi lhe ofereceu um brinquedo, Rafaela não o pegou, estava com os olhos arregalados, observando a movimentação das crianças maiores que não saíam de perto dela. Está primeira hora de Rafaela conosco passou voando...

Registro do diário de vivências do dia 02/08/2016

As imagens a seguir registram o momento relatado no trecho do diário de vivências do dia 02/08/2016.

Figura 10 - Crianças recebendo Rafaela em seu primeiro dia de aula



Fonte: Vanessa Aline da Silva (02/08/2016).

A partir da análise do registro, bem como das imagens apresentadas, relembro um pouco os sentimentos que perpassaram pela minha docência nesse dia. Quando digo que estar com um grupo de crianças é desafiador e ao mesmo tempo encantador, este momento de acolhida relatado por mim torna-se um modo de representar o desafio e, ao mesmo tempo, o encanto.

Não posso negar o quanto eu estava ansiosa para receber Rafaela naquele dia, e, como descrito no diário, nem percebemos o tempo passar de tão prazeroso e significativo que foi para todos nós, inclusive para Rafaela, que demonstrou estar à vontade conosco. Contudo, aquele era apenas o nosso primeiro contato e ainda teríamos muitas vivências juntas.

Quando Rafaela foi embora, as demais crianças me interrogavam: “*Bebê?*”, “*Onde foi o bebê, Dai?*”, “*A mamãe buscou?*” Assim, iniciava-se um vínculo afetivo entre as crianças e Rafaela, a nossa bebê recém-chegada. Diante desta acolhida oferecida pelas crianças, muitos questionamentos recheavam as minhas reflexões: “Por que não havia me passado que a acolhida de Rafaela pelas crianças poderia ser tão tranquila? Por que antes de vivenciar esse momento eu já estava tão preocupada com a reação das crianças? E como seria daqui para a frente? Enquanto as crianças maiores correm pela sala, onde ficará a Rafaela, no tapete, no bebê conforto, no carrinho? Como isso vai funcionar na prática quando Rafaela permanecer conosco a tarde inteira?”

A partir destas reflexões, passei a me dar conta do quanto as próprias crianças estavam me sinalizando que aquele desafio poderia se tornar uma grande aventura e que elas estavam

ali, vivendo junto comigo esta novidade e, assim, fui encarando este desafio de outras formas. Continuei realizando leituras que me ajudaram nesse processo de compreensão, elaborando diferentes estratégias e pensando em possibilidades de conduzir o meu trabalho numa turma multi-idade. Para complementar esta ideia, apresento o entendimento de Esteban (2003, p. 25-26):

Professores arriscam novas possibilidades, delineiam novos percursos, esboçam novas análises de antigas questões e se sentem estimulados pelos desafios diários implícitos no ser professor: profissionais cientes dos riscos e erros entranhados na construção do novo, capazes de ler nos erros respostas que instigam a repensar o processo e sinalizam novos pontos de partida. Professores e professoras que encontram no desconhecido pontes para novos e mais profundos conhecimentos e que veem seus alunos (as) como parceiros (as) nesse caminho, enquanto convidam os/as alunos (as), na verdade também estão aceitando um desafio.

Diante do exposto, pode-se afirmar que a reação das crianças na acolhida de Rafaela me impulsionou a refletir ainda mais sobre esse desafio, que seria o desconhecido, citado pelo autor, e, a partir disso, é o próprio desafio que se torna uma ponte para a constituição de novos saberes. Identifico um desafio, reflito sobre ele e assim vou delineando novos percursos e novas possibilidades, conforme explica Estevan (2003).

Abordo a seguir um trecho do meu diário de vivências que evidencia a minha preocupação e reflexão sobre a chegada de mais dois bebês no grupo de crianças com as quais trabalho:

Passados alguns dias, mais dois bebês são apresentados ao grupo: Sara e Bernardo. Agora, somos entre 12 crianças, 3 bebês e 9 crianças pequenas. O desafio aumenta. E agora, como as demais crianças irão reagir?

Registro do diário de vivências do dia 04/08/2016

Diante dessas questões, apoiada pelo estudo de Schön (2000), que sugere os processos de conhecer-na-ação, refletir-na-ação e refletir sobre a ação, vou construindo novas formas de organizar o meu trabalho docente, a partir dos desafios que surgem no meu dia a dia junto às crianças.

Os questionamentos não cessavam e eram permeados por uma avalanche de ideias. *Será necessário mudar a rotina do grupo? Vou conseguir enxergar as individualidades de*

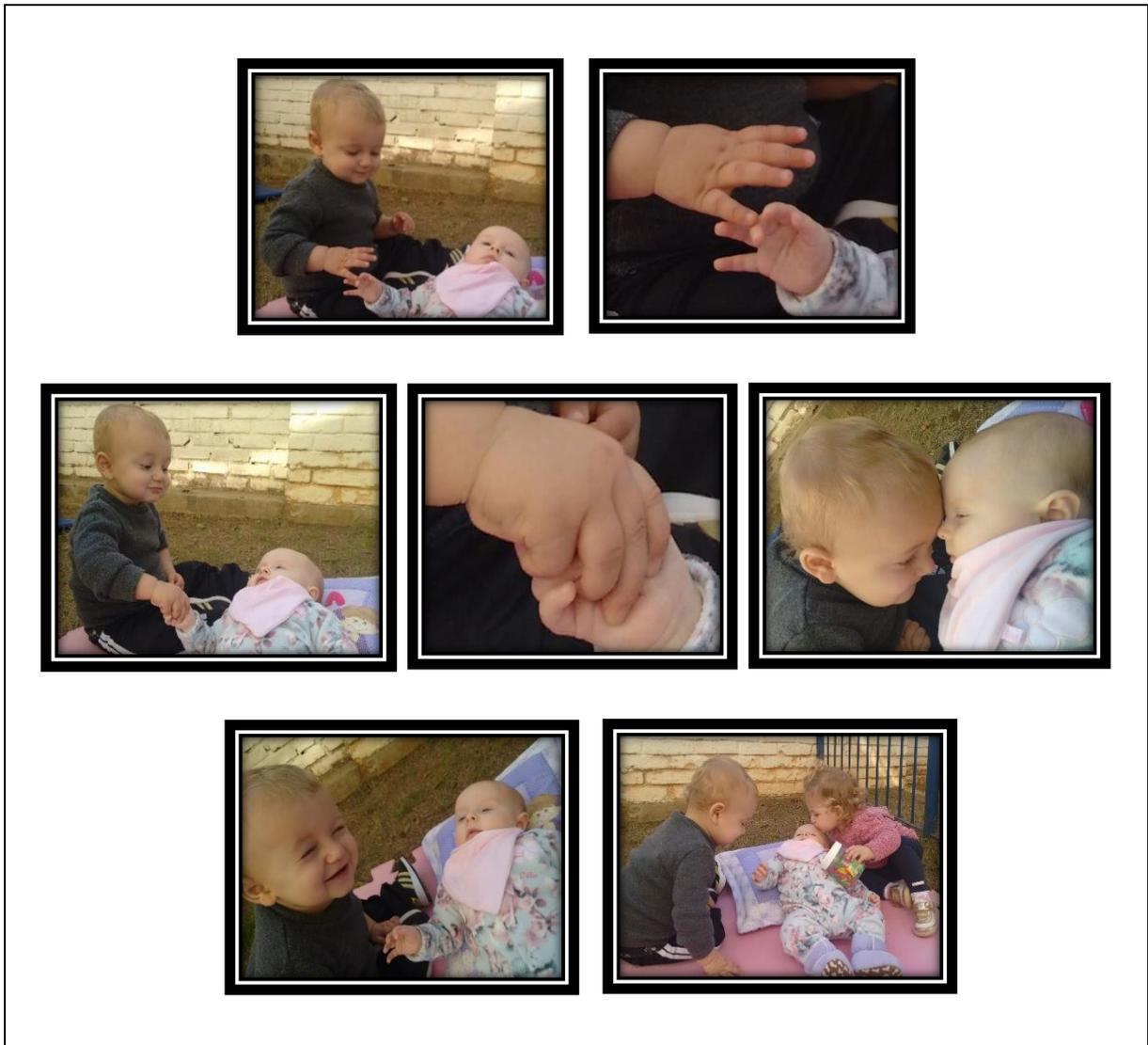
todas as crianças? Como será o sono desses bebês? E no pátio, onde os bebês ficarão? A relação que as crianças estabeleceram com Rafaela será estabelecida com Sara e Bernardo também? E o meu planejamento? Vou conseguir contemplar os interesses e necessidades de todas as crianças do grupo? Como levar os bebês até o pátio? Como organizar o espaço com o fim de proporcionar experiências significativas?

A partir dessas reflexões, através dos processos de conhecer-na-ação, refletir-na-ação e sobre a ação, fui fazendo escolhas, tornando o meu planejamento mais amplo, criando estratégias diferenciadas em relação à rotina, à organização do espaço, enfim, gradativamente, as minhas reflexões iam me auxiliando a pensar modos através dos quais novas oportunidades pudessem emergir nesse novo contexto que representava o desafio de atender um grupo com crianças de multi-idade. Tognetti (2016) complementa o meu pensamento ao utilizar-se da expressão grupos mistos, o que aproximo da ideia de grupo com crianças de multi-idade. O autor ressalta:

A organização dos grupos mistos, é claro, exige que sejam feitas escolhas que levem em conta as condições de contexto físico – tanto em termos de tamanho do grupo, quanto em relação às idades que o compõe [sic] – a fim de poder absorver a responsabilidade de responder às necessidades do todo e de cada um, e ainda do ponto de vista de cuidados nas experiências e nos jogos de exploração, garantindo um clima geral de bem-estar que sustente a curiosidade e a motivação das crianças para que elas sejam protagonistas ativos (TOGNETTI, 2016, p. 27-28).

Apoiada nas ideias de Tognetti, as minhas constantes reflexões foram me auxiliando a descobrir novas formas de conduzir o meu trabalho junto às crianças. A cada dia percebia o quanto o grupo de multi-idade tornava o nosso dia a dia diferenciado. Surgiam novas formas de aprendizados, as relações que as crianças estabeleciam entre elas intensificavam-se, existia cooperação, afeto, os olhares atentos dos bebês observando os movimentos das demais crianças me inspiravam, os cuidados oferecidos aos bebês pelas crianças maiores me encantavam e me ensinavam sobre a vida, sobre o respeito, sobre as emoções, sobre o amor. Acredito que as imagens que apresento a seguir possam representar resumidamente o que tive a oportunidade de acompanhar através deste desafio que encanta.

Figura 11 - As relações entre crianças de multi-idade



Fonte: Elaborado pela autora (09/08/2016).

Essas imagens significam muito para mim, pois representam uma experiência que eu, como docente de uma turma multi-idade, tive o privilégio de vivenciar e, além das imagens, todo o processo reflexivo que transcorre pela minha prática em relação a este desafio também é uma experiência valiosa que vai me constituindo como docente de bebês e crianças pequenas, uma experiência que Larrosa (2002) define como algo que nos toca, que nos marca. Dessa forma, esta experiência de conviver com um grupo de crianças de multi-idade marca a minha docência e torna-se fundamental para a minha caminhada profissional: a cada dia tenho a oportunidade de aprender algo novo ao lado do grupo de crianças com as quais trabalho.

Vale lembrar que, no momento em que utilizo essas imagens, é como reviver uma experiência vivida e, ao analisá-las, minhas reflexões ganham força e me impulsionam a

compreender que docência é esta que exerço junto aos bebês e às crianças pequenas e que representa a vida para mim. Nesse sentido, Ostetto (2014) corrobora dizendo que:

A proposta de registrar a experiência vivida, descrevendo e analisando a complexa trama do cotidiano educativo, com seus fios, laços e nós, tem sido apontada e assumida como essencial para a qualificação da prática pedagógica. Para além de uma tarefa a ser executada ou técnica a ser aplicada, o registro diário, compreendido como espaço privilegiado da reflexão do professor, converte-se em atitude vital. Quando vivenciado no seu sentido profundo, como significado, dá apoio e oferece base para o professor seguir sua jornada educativa junto com as crianças (OSTETTO, 2014, p. 13).

Assim, ao registrar uma experiência, seja através de imagens, filmagens ou registros escritos, estou contribuindo e sustentando o meu processo reflexivo e, conseqüentemente, qualificando a minha docência junto aos bebês e às crianças pequenas que compõem o grupo multi-idade.

Seguindo com as reflexões acerca do trabalho com um grupo de crianças de multi-idade, apresento mais um trecho do meu diário de vivências:

Hoje, dia 22 de agosto, chego em casa e desejo descrever mais alguns momentos interessantes que vivi junto às crianças. Ao chegar à escola, todas as crianças já haviam chegado, a auxiliar havia colocado uma música bem animada, algumas crianças estavam dançando, Rafaela rolava pelo tapete e Sara observava atentamente os movimentos de Laura, que estava dançando. Samuel estava com um livro no mão e dizia "O papo, o papo!", apontava para o desenho de um sapo e em seguida mostrava o livro para Bernardo e Davi. Laura continuava dançando e, ao perceber que Sara a observava, começou a gargalhar e Sara retribuiu balançando seu corpo, batendo palmas e balbuciando. Quanto mais Sara se mexia, mais Laura gargalhava, e ficaram brincando desta forma por um bom tempo. Convidei as crianças para lanchar, mas Laura e Sara ficaram brincando. Rafaela lancha no cadeirote e as demais crianças sentaram-se à mesa. Ofereci maçã para todos e não me dei conta de que Rafaela estava esperando a sua fruta, pois ela ainda não come as frutas em pedaços. Quando ofereci a maçã pela segunda vez para as crianças, Pietro me observou e franzindo a testa, disse: "Dai, a Rafa também quer maçã!". Eu disse: "É verdade, Pietro, a profe Dai esqueceu!". Ele continuou me observando com um ar de reprovação. Outro fato que chamou minha atenção foi quando chegamos ao pátio. Geralmente organizo um espaço para os bebês embaixo da sombra de uma árvore com um tapete e alguns brinquedos. A auxiliar pegou o tapete e foi carregando-o até a sombra. Nesse mesmo momento, Saulo pegou dois brinquedos e entregou um para Sara e outro para a Rafaela, saiu correndo e buscou mais um, que entregou para Bernardo. Estas são algumas experiências que tenho a oportunidade de vivenciar junto aos bebês e às crianças pequenas, e, apesar de

(Continua...)

(Conclusão)

estar muito cansada, posso dizer que foi mais um dia cheio de encantamentos.

Registro do Diário de Vivências do dia 22/08/2016

Refletindo sobre este registro, faço uma espécie de balanço em relação às oportunidades que emergem no cotidiano entre crianças de multi-idade. Samuel envolvido em contar histórias para Bernardo e Davi, Sara e Laura se divertindo juntas num jogo de imitação protagonizado por elas, Pietro preocupado com a Rafaela, que não recebeu seu alimento, e Saulo cooperando com a organização do espaço e preocupando-se com a oferta de brinquedos para os bebês que estavam no tapete. São iniciativas das próprias crianças que mostram caminhos e evidenciam o quanto esta relação entre crianças de diferentes idades é riquíssima no sentido de ampliar as experiências no contexto escolar

Na visão de Pucci (2016, p. 128), “Você nunca para de aprender, você nunca para de descobrir para onde as crianças nos levam. Portanto, o olhar deve estar sempre atento, sempre pronto para se maravilhar”. Inspirada nas ideias de Pucci, não há como não se maravilhar, não se envolver, não há como não se deixar cativar, não há como não se encantar com esse tudo infinito que a minha docência revela no dia a dia junto às crianças.

Como dizia o Pequeno Príncipe (2016, p. 72), “*Sou responsável por minha rosa*”, eu também sou responsável por minha docência, pois ela é como uma flor que precisa ser cuidada, que precisa ser regada, que precisa ser protegida, que às vezes enfraquece, que às vezes perde pétalas e, no lugar daquelas perdidas, brotam outras, cheias de vida, fortalecidas ao serem desafiadas pelo frio, pela chuva ou pelo vento.

6.5 Um olhar dedicado às famílias

Outro desafio que identifiquei na minha pesquisa e que me permite refletir é o olhar sobre a relação que se estabelece com as famílias já nos primeiros contatos com a escola, tendo em vista que geralmente esse momento representa, principalmente para a mãe, o primeiro passo de independência do bebê, o que gera inúmeras dúvidas e uma ansiedade muito grande que deve ser acolhida pela escola.

A professora conhecerá a família da criança no momento da entrevista. Durante minha

trajetória enquanto docente, muitas entrevistas foram realizadas e, através das minhas reflexões, pude compreender alguns processos vividos pelas famílias nesta etapa que antecede a vinda da criança para a escola. Essas reflexões me sinalizam que, apesar de cada família reagir de diferentes maneiras, é um processo delicado para ambas. Uma das razões diz respeito ao fato de estarmos falando de bebês que até então permaneciam na sua casa, mais especificamente com a sua mãe, e a grande maioria em tempo integral. Diante disso, além de ouvir atentamente as informações trazidas pela família em relação às vivências da criança no contexto familiar, sempre procurei acolher a insegurança, a ansiedade, as dúvidas, as expectativas e, de certa forma, o desconforto causado pelo momento. Assim, de um modo geral, percebia que se iniciava uma relação de parceria com as famílias, permeada por laços de confiança que iam se constituindo nessa relação.

Abordo, na sequência, um trecho do meu diário de vivências para refletir sobre o momento da entrevista na escola:

Hoje, no final da tarde, fiz uma entrevista com a mãe de uma criança que vai iniciar seu período de adaptação na escola. Ela demonstrava estar muito ansiosa. Iniciamos uma longa conversa, e ela me contou detalhes sobre o dia a dia da criança, me falou sobre o seu sono, sua alimentação, sua troca de fraldas, suas brincadeiras preferidas, sobre como preparar o seu leite, sobre o tempo que recebe colo, entre outras informações importantes. Em vários momentos, repetia que até então o seu bebê nunca havia ficado longe dela nenhum minuto e, por isso, estava muito angustiada, mas sabia que na escola ele ficaria melhor do que em casa com uma babá. Depois de ouvir atentamente tudo o que a mãe relatou, falei sobre alguns sentimentos que são muito normais neste período. Falei que eu e ela iremos que nos conhecer, nos vincular gradativamente e que este é um processo difícil para todas as pessoas envolvidas, inclusive para mim, que me proponho a ouvir tudo o que as famílias trazem e, a partir disso, compreender as primeiras vivências da criança. Frisei mais uma vez que eu entendo a sua angústia, pois ela ainda não sabe quem eu sou e quem é a auxiliar do grupo de crianças que vai estar com o seu bebê boa parte do seu dia. Depois disso, falei um pouco sobre mim, sobre a auxiliar, sobre as crianças da turma, falei da proposta pedagógica da escola, sobre a rotina, enfatizando como cada momento é conduzido. Mostrei a ela um portfólio para falar sobre as documentações pedagógicas que registram as vivências da criança na escola e percebi que ela, além de me ouvir com muita atenção, foi se tranquilizando. Algumas de suas falas evidenciavam algumas expectativas: “Nossa, que legal, isso parece muito divertido!”, “Nestas fotos, as crianças parecem estar muito felizes!” Continuamos conversando, falei sobre a adaptação, fizemos alguns combinados e, assim, fomos firmando uma parceria. No final da conversa, a mãe disse: “Mesmo muito ansiosa e

(Continua...)

(Conclusão)

preocupada com esta fase na nossa vida, me sinto mais segura agora. Eu nunca imaginei que acontecia tudo isso na escola com crianças tão pequenas e apesar de pensar que ninguém vai cuidar do meu bebê como eu, sei que aqui ele vai ter tudo que precisa". Eu disse a ela que precisamos manter um diálogo constante, que precisamos manter uma parceria principalmente para a criança perceber que existe um laço entre a sua família e a sua escola, que são os lugares em que a criança vai estar com uma permanência maior. Mais uma vez enfatizei que vai dar tudo certo e que estou disposta para conversarmos sempre que precisar. A mãe me abraçou e me senti muito feliz por ela ter saído da entrevista menos ansiosa do que quando chegou.

Registro do Diário de Vivências do dia 03/08/2016

Este trecho do diário de vivências possibilita falar sobre a importância do docente. Além de ele saber explicar o seu trabalho com segurança e conhecer o bebê a partir do ponto de vista da família, é de extremo valor ouvir a família, no sentido de acolher suas preocupações e dúvidas e, ao mesmo tempo, tentar canalizar as emoções e sentimentos latentes nesse período.

Desse modo, a escola torna-se um lugar mediado por relações de afeto, de respeito e confiança, o que de certa forma viabiliza uma relação de troca de experiências, de diálogo constante e de transparência entre professores e famílias. Reis (2008) complementa essa ideia:

A escola deve ser um espaço aberto, um espaço onde existe uma relação de confiança mútua, de diálogo e de troca de informações, uma referência educativa, um lugar de construção do conhecimento e, principalmente um lugar de troca, de felicidade e de afetividade (REIS, 2008, p. 117).

Seguindo nesta linha de pensamento e refletindo sobre a entrevista, quando a mãe relata que está muita angustiada pois seu bebê nunca ficou longe dela, mas sabe que na escola ficará melhor do que com uma babá, eu inicio uma fala que acolhe o sentimento da mãe e, ao mesmo tempo, tenta tranquilizá-la. Desejo lhe dizer quem serão as pessoas que estarão com o seu bebê, me apresento e apresento a auxiliar do grupo de crianças, falo de experiências de vida, experiências profissionais, sobre a formação inicial e continuada e, dessa maneira, procuro evidenciar que o bebê estará com profissionais qualificados. Segui a conversa falando sobre a rotina, sobre a proposta pedagógica da escola e, no momento em que lhe mostrei um portfólio, percebi que as suas angústias cediam espaço para suas expectativas, pois, dessa forma, a mãe pôde ver por algumas imagens como acontecia na prática, junto aos bebês e às crianças pequenas, aquilo que eu estava relatando.

Nesse sentido, é importante que, no momento da entrevista, o docente procure compreender de que forma pode auxiliar a família a passar por esse período de uma forma menos dolorosa, o que representa um grande desafio, uma vez que o docente precisa fazer o exercício de se colocar no lugar do outro, tentar compreender o que a família está transmitindo e, a partir disso, criar diferentes maneiras de criar vínculos e firmar parceria. Colocar-se no lugar do outro é exercitar a empatia, que, segundo Tavares e Antônio (2016, p. 25), “é um processo vital do desenvolvimento humano - o colocar-se no lugar do outro, sentir o que o outro sente, viver imaginariamente o que o outro vive”.

Colocar-se no lugar do outro é uma tarefa difícil para o docente. Refiro-me à perspectiva de que cada família traz consigo suas experiências de vida, que muitas vezes não aparecem no momento da entrevista, mas sim no decorrer do tempo de convivência. Portanto o docente precisa estar aberto para ouvir o que as famílias trazem consigo e, para tanto, a escuta sensível, conceito que já apresentei nesta dissertação, é uma forte possibilidade de o docente fazer o exercício de ouvir o que o outro tem a dizer e, de certa forma, colocar-se no seu lugar. Complemento esta ideia com Reis (2008, p. 62): “A capacidade de comunicação exige a compreensão da mensagem que o outro quer transmitir e para tal faz-se necessário o desejo de querer escutar o outro, a atenção às ideias emitidas e a flexibilidade para as recebermos pois podem ser diferentes das nossas”.

A capacidade de comunicação mencionada por Reis (2008) pode também ser interpretada como a maneira como o docente vai comunicar-se com a família, o que é diferente para cada uma: existem famílias que precisam apenas ser ouvidas, outras que precisam de mais explicações, outras ainda que precisam de uma representação mais concreta para compreender algo, algumas perguntam mais do que outras, enfim, cada família tem suas particularidades, e cabe ao docente compreendê-las e acolhê-las. Para isso, faz-se necessário o exercício de escutar com sensibilidade o que as famílias trazem.

Apesar de ser um grande desafio para o docente compreender e acolher as particularidades de cada família, é fundamental que ele busque estabelecer uma relação de parceria, pois é nesta relação que serão divididas as primeiras experiências de vida da criança na escola. Conseqüentemente, confrontando as percepções do contexto familiar com as percepções do contexto escolar, temos a oportunidade de conhecer melhor os desejos e as necessidades das crianças. Enfatizam Brogni e Parrini (2014, p. 91):

A centralidade dada à dimensão social dos processos evolutivos torna inevitável a abertura das escolas para às [sic] famílias das crianças, mediando seus primeiros encontros com o mundo. Nesta perspectiva, o protagonismo das crianças gera um similar e fundamental protagonismo das famílias. Elas tornam-se elemento essencial com o qual as escolas devem confrontar desde o início para gerar e construir novas oportunidades, alianças e relacionamentos, se estivermos realmente dispostos a compreender o crescimento como uma tarefa compartilhada entre crianças e aqueles que cuidam delas.

A construção de novas oportunidades, alianças e relacionamentos citados pelas autoras acontece a partir de uma relação de parceria contínua entre família e escola, o que exige que esta relação seja constantemente fortalecida. Reis (2008, p. 117) corrobora, dizendo que “A existência de um diálogo aberto e sincero entre estas duas entidades deverá ser desde os primeiros momentos permanente e construtivo”.

A partir dessas reflexões, coloco-me a pensar: *Como teria sido o momento da entrevista se eu não tivesse me proposto a ouvir e acolher as angústias da mãe? Será que eu realmente consegui transmitir-lhe a confiança necessária nesse momento inicial na escola? Como será a nossa relação nos próximos dias? E se eu tivesse apenas falado sobre a proposta da escola, sobre a rotina, sem me preocupar com as falas que demonstravam a insegurança da mãe, como teria sido o nosso primeiro contato? Será que quando falamos em período de adaptação na escola levamos em conta que este período atinge todas as pessoas envolvidas, e não somente a criança?*

Seguindo nesta linha de reflexões, apresento a seguir um trecho do meu diário de vivências que aborda brevemente algumas sensações da mãe depois da entrevista em relação ao período de adaptação.

Hoje o meu dia na escola começou muito feliz, pois a mãe de um bebê que está conosco há poucos dias veio relatando como estava se sentindo. Ela disse: “Profe Dai, eu preciso te confessar que eu estava muito angustiada nos primeiros dias de adaptação. Tudo era muito novo para mim, mas já na entrevista senti uma segurança no teu trabalho, na maneira como tu me contavas a proposta da escola, e na acolhida que tu me ofereceste, isso foi fundamental, agora vejo que aquela angústia era mais forte que eu e tudo está acontecendo gradativamente como tu sempre me dizia. Hoje eu sinto até ciúmes quando chego aqui, e o meu bebê se joga nos teus braços, mas isso é sinal de que gosta muito de vir para a escola. Foi nítido também que, a partir do momento que eu me senti mais tranquila, tudo se tornou mais fácil e agradável, eu só tenho a agradecer”. Este depoimento da mãe foi extremamente significativo para mim, pois sei do tamanho da minha dedicação no sentido de acolher, neste caso, principalmente a mãe da criança nesse período que é tão delicado para todos.

Registro do diário de vivências do dia 22/08/2016

Este relato da mãe evidencia o quanto a maneira como a entrevista foi conduzida fez diferença em todo o processo de adaptação da criança e principalmente da mãe, que relatou sentir segurança na minha fala e, ao mesmo tempo, sentiu-se acolhida. Assim, compreende-se que, além de o docente explicar o seu trabalho, precisa também buscar acolher os sentimentos que emergem nesse período. É bem provável que a criança tenha percebido que, aos poucos, sua mãe também ficava mais tranquila diante do desafio de deixá-la na escola, o que refletiu no seu comportamento. Lembro que nos primeiros dias o colo era solicitado com maior frequência, o choro se fazia presente em alguns momentos da nossa tarde, porém aos poucos tudo ia se encaminhando, até chegar o momento de a criança jogar-se nos meus braços na chegada à escola, como a mãe relatou.

Diante de todas estas questões, mais uma vez reafirmo que essa docência apresenta muitos desafios, mas, quando compreendidos através da prática reflexiva, eles podem ser desafios encantadores. Dando continuidade às minhas reflexões acerca das relações do docente com as famílias, apresento a seguir um trecho do meu diário de vivências que deixa transparecer o quanto o professor precisa estar preparado para explicar o seu trabalho.

No fim do dia de hoje, uma família me procurou trazendo algumas dúvidas quanto à mudança na configuração do grupo, a qual ocorreu em meados de agosto, em relação à turma multi-idade. Os pais estavam muito preocupados com o desenvolvimento do seu filho, que era maior que os bebês recém-chegados à escola. Relatavam que tinham medo de o filho regredir, ou sem querer até vir a machucar os bebês. Também traziam questões relacionadas à atenção que tanto eu, professora, quanto a auxiliar teríamos que dispensar às crianças menores, que, no seu ponto de vista, seria maior do que para o seu filho. Diante desse posicionamento da família, realizei uma breve explicação de como essa novidade estava sendo vivenciada pelo grupo de crianças e do quanto esta nova configuração estava criando diferentes oportunidades para todos, enfim, que a chegada destes bebês não estava interferindo de forma negativa no dia a dia das crianças, muito pelo contrário. Falei do quanto uma criança estava aprendendo com a outra nestas relações e expliquei que o que mais nos chamava atenção era o cuidado oferecido aos bebês pelas crianças maiores do grupo, o que de certa forma é tão importante na sociedade, pois as relações parecem estar enfraquecidas e o cuidado com o outro diminui a cada dia. A família demonstrou compreender, mas, mesmo assim, me coloquei à disposição para voltarmos a conversar, caso fosse necessário.

Registro do diário de vivências do dia 26/08/2016

A partir deste trecho do meu diário de vivências surgem algumas reflexões: “Será que a família compreendeu a minha explicação? O que mais eu poderia fazer para que esta família compreendesse as inúmeras oportunidades que estão surgindo entre as crianças a partir das diferentes idades que compõem o grupo? O que faz com que eu me preocupe com os questionamentos da família? Em que momento da minha formação inicial ou da minha formação continuada eu vivenciei algo que pudesse me preparar para responder questionamentos ou dúvidas das famílias? E se eu não soubesse me posicionar diante deste questionamento, o que iria acontecer na relação entre escola e família?”.

Analisando o registro apresentado anteriormente, é relevante ressaltar que, como docente, preciso me posicionar diante dos questionamentos trazidos pela família e, além disso, permanecer atenta no sentido de acompanhá-la e apoiá-la nas suas dúvidas. Para que eu, docente, possa apresentar uma explicação às famílias, preciso estar preparada para desempenhar tal função. Além de ter embasamento teórico para falar sobre determinado assunto, preciso saber de que forma comunicar o que desejo dizer. Nesse sentido, Nóvoa

(2005) complementa o meu pensamento, afirmando que os professores têm de vencer a batalha da credibilidade, o que pode acontecer dentro e fora da escola, na capacidade de explicarmos melhor o nosso trabalho.

Assim, pode-se dizer que o docente precisa se apropriar de elementos que perpassam sua docência e falar sobre eles com propriedade, afinal, somos nós, docentes, os profissionais que se preparam para isso. Todavia, em alguns casos, a formação inicial e a formação continuada não dão conta de preparar o docente para explicar melhor o seu trabalho, por conseguinte é necessário que o professor reflita sobre a sua própria prática entrecruzando suas experiências de vida com as experiências da formação inicial e da formação continuada para, desse modo, tornar-se um profissional mais fortalecido e preparado para compreender os desafios da docência junto aos bebês e às crianças pequenas.

A partir do momento em que compreendo que a relação entre professores e famílias é um desafio dessa docência, coloco-me no lugar de uma profissional que precisa preparar-se para tal desafio e, quando não encontro pistas para compreendê-lo, busco na prática reflexiva possíveis caminhos. Dessa maneira, além de aprimorar o meu trabalho, a relação com a família consequentemente se fortalece, na medida em que consigo me posicionar e explicar o meu trabalho com propriedade, fato que gera segurança tanto para o professor que buscou atender à expectativa da família quanto para a própria família, que sente segurança no trabalho do docente.

Diante do exposto, surgem mais algumas reflexões: *“Será que eu, enquanto docente, esperava este questionamento da família? Eu estava preparada para respondê-lo? Quais foram os saberes que utilizei para responder o questionamento da família?”*

Analisando as respostas que direcionei à família, é possível perceber que me vali de argumentos observados no dia a dia junto com os bebês e as crianças pequenas para tentar explicar as relações entre as crianças de multi-idade e as oportunidades que esta configuração vem trazendo ao grupo de crianças. Tardif (2005, p. 33) explica que “O saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes”. Neste caso, eu estaria utilizando-me dos saberes identificados por Tardif (2002) como saberes experienciais, que seriam os saberes oriundos das experiências de cada professor, os saberes práticos que o professor utiliza no seu cotidiano. Assim, pode-se deduzir que muitas vezes as explicações direcionadas às famílias partirão das experiências do professor diante de determinado assunto

e nem sempre se originarão exclusivamente da formação inicial ou continuada.

A partir da minha prática reflexiva, posso afirmar que, diante de todos os desafios da minha docência identificados nesta pesquisa, procuro entrecruzar as minhas experiências de vida, sejam elas oriundas da minha infância, da minha história escolar, do meio acadêmico, sejam provenientes das formações continuadas, das inúmeras relações estabelecidas com as crianças, com as famílias, com as demais professoras e parceiros de trabalho para constituir uma docência comprometida, fundamentada e repleta de encantamentos. É muito importante, pois, que a minha prática reflexiva continue fortalecendo a minha docência para que as estrelas nunca se apaguem.

7 UM PERCURSO DE INÚMERAS REFLEXÕES: UM DESFECHO SEM FIM

“Olhava para o espelho, ia de um lado para outro, recuava, gesticulava, sorria e o vidro exprimia tudo. Não era mais um autômato, era um ente animado. Daí em diante, fui outro. Cada dia, a uma certa hora, vestia-me de alferes, e sentava-me diante do espelho, lendo olhando, meditando; no fim de duas, três horas, despia-me outra vez”.

(MACHADO DE ASSIS, 1994)

Chego, agora, ao desfecho de um percurso, um desfecho que não tem fim, mas que foi iniciado diante de um grande espelho. Um espelho que me fez ver muitas coisas e outras que eu talvez não tenha visto, quem sabe um dia saberei. O espelho às vezes parecia embaçado, empoeirado e, por isso, eu nunca enxergava a mesma coisa, mas sempre mantive dentro de mim a vontade de ver algo. Caso contrário, para que espelho?

Durante este longo processo, muitas vezes enxerguei medo, ansiedade, angústia, insegurança, interrogações, mas também enxerguei, força, persistência, encantamentos, surpresas... Este espelho pôde representar o reflexo ora da criança, ora da estudante, ora da professora, ora da pesquisadora... todas estas figuras percorreram um caminho rico em experiências marcantes e essenciais para a minha vida.

Machado de Assis, por meio do seu poema, me fez reviver algumas imagens refletidas que ficarão para sempre nas minhas memórias. Quantas vezes me deparei diante do espelho, refletindo sobre o que eu via ou sobre o que eu tentava ver? Horas e horas de reflexos, os movimentos produzidos pelo espelho faziam que eu recuasse, me aproximasse, trocasse o figurino, me observasse mais um pouco e mais um pouco...

Este é o momento em que desejo amarrar alguns reflexos encontrados diante deste

espelho. Na tentativa de encontrar possíveis caminhos para compreender a constituição da minha docência junto aos bebês e às crianças pequenas, percebo que aquela criança que cresceu em meio à liberdade de sua infância, transformou-se diante do espelho, mas não perdeu o encantamento que aquela infância produzia. Muito pelo contrário, foi este encantamento que a moveu até aqui.

As minhas constantes reflexões em relação à minha própria prática antes mesmo de esta pesquisa de fato acontecer já existiam, mas não desta forma. Agora, a partir desta dissertação, posso dizer que pude organizar melhor as minhas reflexões. As inspirações no livro “O Pequeno Príncipe”, de Antoine de Saint-Exupéry (2016), foram uma espécie de âncora neste processo. As escolhas foram difíceis; os caminhos percorridos, tortuosos. Foi necessário limpar o espelho e, em alguns momentos, até distanciar-me dele para que aos poucos pudesse me aproximar da compreensão do meu problema de pesquisa.

Entre as minhas escolhas estão os objetivos desta pesquisa. O primeiro - “Analisar como a prática reflexiva de uma professora pode contribuir para o repensar ou reafirmar de algumas posturas diante os bebês e as crianças pequenas” - levou-me ao encontro dos momentos da rotina que chamei de rotina estruturada. Encontrei nos momentos de sono, de alimentação e de troca de fraldas elementos que evidenciavam diferentes maneiras de conduzi-los a fim de não se tornarem repetitivos e engessados. Assim, identifiquei que a prática reflexiva me conduziu a desenvolver a autocrítica, que me apoiava no repensar ou reafirmar de algumas posturas diante das crianças durante os momentos da rotina.

O segundo - “Compreender como a professora em sua prática reflexiva se utiliza do que emerge do cotidiano da rotina junto a bebês e crianças pequenas” - me permitiu perceber que o exercício da escuta sensível é fundamental para o docente utilizar-se do que emerge do cotidiano da rotina junto às crianças. É através dessa escuta, que vai muito além de escutar com os ouvidos, que o docente encontra a possibilidade de descobrir o que as crianças apresentam no cotidiano e, dessa maneira, compor o seu planejamento e organizar o espaço levando em conta os interesses e as necessidades das crianças, o que se torna mais significativo.

Já o terceiro - “Conhecer os desafios da docência junto aos bebês e às crianças pequenas a partir da prática reflexiva” me levou ao encontro de alguns desafios, entre eles: ser uma professora pesquisadora e pesquisar a própria prática, este desafio evidencia que na

pesquisa sobre a própria prática tenho possibilidades de protagonizar os processos que me constituem como docente. Além disso, pesquisando a própria prática, conheci um tudo infinito repleto de outros desafios e encantamentos. Evidenciei que a prática reflexiva é uma característica fundamental de quem se dispõe a pesquisar a própria prática e é um desafio na medida em que é um processo que exige tempo que nem sempre é encontrado pelos professores por terem uma jornada de trabalho extensa. Além do mais, a reflexão exige ética em meio às relações que serão estabelecidas, exige respeito e cuidado, abertura ao novo e um movimento constante de reflexões que não se sabe ao certo aonde podem chegar. Talvez seja este o motivo por que me causa tanto encantamento.

Compreender o que os bebês e as crianças pequenas desejam comunicar também representa um desafio desta docência na medida em que as formas de linguagens destas crianças são amplas e diferentes, podem ocorrer através de gestos, expressões faciais, choro..., o que exige que exista uma sintonia afetiva entre o docente e a criança. Além disso, o estudo revela que para compreender o que as crianças desejam comunicar é importante que o professor utilize-se de diferentes experiências e relações, desta forma, poderá encontrar possíveis caminhos para compreendê-las e assim, atender as suas necessidades.

Outro desafio encontrado diz respeito ao tempo e à forma do docente intervir em determinadas situações de aprendizagem junto às crianças. Verifico através da minha prática reflexiva que uma ação precipitada do docente pode privar a criança de viver uma experiência mediada pela sua autonomia e pelo seu protagonismo.

Seguindo minhas reflexões, encontro no desafio de atender crianças de multi-idade sinais de ricas e novas oportunidades a partir das relações que as próprias crianças estabelecem entre si, principalmente no que diz respeito ao cuidado oferecido ao outro, necessidade do tempo em que vivemos atualmente, por isso, um desafio que encanta.

Outro desafio revelado neste estudo mostra que na relação que o docente estabelece com as famílias, além dele saber explicar o seu trabalho com propriedade, esta relação deve ser permeada pela escuta sensível, pela competência do docente de procurar ouvir e acolher os sentimentos, ansiedades e questionamentos que as famílias trazem para a escola, justamente pela necessidade dessa relação ser estabelecida a partir de laços de confiança e de muita parceria.

Diante do exposto, desejo dizer aos professores, especialmente aqueles que exercem a

sua docência junto aos bebês e às crianças pequenas que este trabalho possa lhes oferecer inspiração e os impulsionem a refletirem sobre a sua própria prática a fim de compreenderem a constituição da sua docência, que é repleta de encantamentos, responsabilidades e desafios e que além disso, apresenta inúmeras especificidades que ainda necessitam de muito estudo pelos profissionais da área da Educação Infantil.

Chegando ao fim da escrita desta dissertação posso dizer que a prática reflexiva me levou a compreender que a minha docência é constituída pela minha autocrítica, pela minha escuta sensível e pelos desafios que fazem com que eu movimente as minhas experiências de vida para tentar compreendê-los, o que me sinaliza que as minhas reflexões continuarão sendo constantes e eu nunca poderei dar fim a este percurso que a minha docência revela.

Assim como o Pequeno Príncipe se sente responsável pela sua flor e oferece a ela a sua proteção e os seus cuidados, eu busco fazer o mesmo com a minha docência a partir da prática reflexiva e, dessa forma, procuro compreender os reflexos que emergem do meu encontro com o espelho. Em alguns momentos, minha flor está murcha, em outros ela está forte e brilhante, muitas pétalas podem cair para que outras possam brotar. O vento, a chuva, o frio, as ovelhas e a força dos baobás não poderão enfraquecê-la enquanto a minha reflexão estiver viva e pulsante, o que me faz pensar que eu nunca abandonarei o meu espelho.

“E o tempo que você gastou com sua rosa é que faz sua rosa ser tão importante” - E o tempo que gastei com a minha rosa... - disse o príncipezinho, para guardar na memória. Saint-Exupéry (2016, p. 72).

REFERÊNCIAS

- ASSIS, Machado de. **O Espelho**. 1994. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000240.pdf>>. Acesso em: jan. 2017.
- BARBIER, René. **A Pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro, 2004.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis E. **Educação Infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre: ArtMed, 2001.
- _____. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2008.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- _____. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil - Bases para a reflexão sobre as Orientações Curriculares**. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, 2009.
- _____. **As especificidades da ação pedagógica com os bebês**. 2010. Disponível em: <http://transreg.amavi.org.br/sistemas/pagina/setores/educacao/freiavi/arquivos/2014/As_Especificidades_da_Acao_Pedagogica.pdf>. Acesso em: jan. 2017.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira; RICHTER, Sandra. Os bebês interrogam o Currículo: as múltiplas linguagens na creche. In: CAIRUGA, Rosana Rego; CASTRO, Marilene Costa de; COSTA, Márcia Rosa da. **Bebês na escola: observação, sensibilidade e experiências essenciais**. Porto Alegre, RS: Mediação, 2014. p. 81-101.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 70. ed. São Paulo: Edições, 2012.
- BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2012.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BROGNI, Angela; PARRINI, Chiara. Participação e Educação: construir confiança, experiências e saberes junto às famílias. In: FORTUNATI, Aldo (Org.). **A abordagem de San Miniato para a Educação das Crianças**. [S.l.: s.n.], 2014. p. 91- 101.

CAIRUGA, Rosana Rego. Os profissionais que atuam com os bebês. In: CAIRUGA, Rosana Rego; CASTRO, Marilene Costa de; COSTA, Márcia Rosa da. **Bebês na escola: observação, sensibilidade e experiências essenciais**. Porto Alegre, RS: Mediação, 2014. p. 35- 47.

CARONI, Cybelle. Conhecendo a rotina da classe bebê. In: CAIRUGA, Rosana Rego; CASTRO, Marilene Costa de; COSTA, Márcia Rosa da. **Bebês na escola: observação, sensibilidade e experiências essenciais**. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 173-201.

CEPPI, Giulio; ZINI, Michele. Bem-estar global. In: **Crianças, espaços, relações: como projetar ambientes para a educação infantil**. Porto Alegre, RS: Penso, 2013.

COSTA, Márcia Rosa da. Infância, Educação e Saúde: Aproximações necessárias no cuidado com crianças de zero a três anos na escola. In: CAIRUGA, Rosana Rego; CASTRO, Marilene Costa de; COSTA, Márcia Rosa da. **Bebês na escola: observação, sensibilidade e experiências essenciais**. Porto Alegre, RS: Mediação, 2014. p. 17- 33.

ESTEBAN, Maria Teresa. A avaliação no cotidiano escolar. In: **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 4 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 7-28.

FALCÃO, Adriana. **Pequeno Dicionário de Palavras ao Vento**. 1. ed. digital. São Paulo: Editora Moderna, 2015. ISBN 978-85-16-07985-7.

FORTUNATI, Aldo; ZINGONI, Sara. Provocar com oportunidades as experiências. In: FORTUNATI, Aldo (Org.). **A abordagem de San Miniato para a Educação das Crianças**. 2014. p. 69 – 70.

FORTUNATI, Aldo. **Por um Currículo aberto ao possível: protagonismo das crianças e Educação**. [S.l.: s.n.], 2016.

FRIEDMAN, Adriana. A arte de adentrar labirintos infantis. In: **Quem está na escuta? Diálogos, reflexões e trocas de especialistas que dão veze voz às crianças**. 2016. Disponível em: <http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2016/11/T300000001836-0-Mapa_infancia-000.pdf>. Acesso em: jan. 2017.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. **Linguagens Geradoras: seleção e articulação de conteúdos em Educação Infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

JUSTO, Joana Sanches; VASCONCELOS, Mário Sérgio. Pensando a fotografia na pesquisa qualitativa em psicologia. **Estudos e pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, dez. 2009.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], n. 19, p. 20-28, 2002.

LIMA, Claudia Neves do Monte Freitas de; NACARATO, Adair Mendes. A Investigação da própria prática: mobilização e apropriação de saberes profissionais em Matemática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 02, p. 241-265, ago. 2009.

MALLMANN, Elisete. **Materiais potencializadores e os bebês-potência**: possibilidades de experiências sensoriais e sensíveis no contexto de um berçário. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2015.

MARTINS-FILHO, Altino José; MARTINS, Ana Cláudia Ferreira. Os bebês, as professoras e um modo de viver a vida na creche. In: MARTINS-FILHO, Altino José. **Educar na creche**: uma prática construída com os bebês e para os bebês. Porto Alegre, RS: Mediação, 2016. p. 23-35.

MEIRA, Marly Ribeiro; PILLOTTO, Silvia. **Arte, Afeto e Educação**: a sensibilidade na Ação Pedagógica. Porto Alegre, RS: Editora Mediação, 2010.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de Eliane Lisboa. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MOSS, Peter. Prefácio. In: PAIGE-SMITH, Aline; carft, Anna. **O desenvolvimento da prática reflexiva na educação infantil**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2010. p. 18.

OLIVEIRA, Maíra S.; PRATES, Cibele de S. Temas da Saúde em Instituições de Educação Infantil. In: CRAIDY, Carmen; KAERCHER, Gládis E. **Educação Infantil**: Pra que te quero? [S.l.]: Artmed, 2001. p. 39-60.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezzato (Orgs.). **Pedagogias(s) da infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de; MARANHÃO, Damaris; ABBUD, Ieda; ZURAWASKI, Maria Paula; FERREIRA, Marisa Vasconcelos; AUGUSTO, Silvana. Planejar Práticas Pedagógicas: princípios e critérios. In: **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2012. p. 43-67.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Linguagens expressivas e modos de relação com o mundo: Sentidos da arte na educação infantil. Universidade Federal Fluminense (UFF). In: Resumo apresentado no II Simpósio Luso-Brasileiro de Estudos da Criança. **Pesquisa com crianças**: Desafios éticos e Metodológicos. Porto Alegre, RS: UFRGS, 2014.

PINAZZA, Mônica Apezzato. John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezzato (Orgs.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007.p. 65-94.

PONTE, João Pedro. **Investigar a nossa prática**. GTI – Grupo de Trabalho e Investigação. Refletir e investigar sobre a prática profissional. Portugal: Associação de professores de Matemática, 2002. p. 5-55.

PONTE, João Pedro. **Investigar a nossa própria prática**: uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. In: Actas del VIII Simposio de la SEIEM. [S.l.], 2004.

PONTE, João Pedro da; BOAVIDA, Ana. Investigar a nossa prática profissional: O percurso de um grupo de trabalho colaborativo. **Educação e Matemática**, [S.l.], n. 77, mar./abr. 2004.

PRATES, Cibeli de Souza; OLIVEIRA, Maíra Sanhudo de. Temas de Saúde em Instituições de Educação Infantil. In: CRAIDY, Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.

PUCCI, Arianna. Olhares em confronto: quando as experiências das crianças inspiram o pensamento dos adultos. In: FORTUNATTI, Aldo. **Por um Currículo aberto ao possível: Protagonismo das crianças e Educação**. [S.l.: s.n.], 2016. p. 126- 135.

REIS, Maria Paula Ivens Ferraz Colares Pereira dos. **A relação entre pais e professores**: Uma construção de proximidade para uma escola de sucesso. Tese (Doutorado em Educação Infantil e Familiar Investigação e Intervenção Psicopedagógica) - Universidade de Málaga e E.S.E. João de Deus, [S.l.], 2008.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. 1 ed. Tradução de Vania Cury. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

_____. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Leila; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre, RS: Penso, 2016.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1999.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O Pequeno Príncipe**. 1900-1944. Tradução de Ivone C. Benedetti. Porto Alegre, RS: L&PM, 2016.

SCHERRE, Paula Pereira. E quando pesquisador e pesquisado são a mesma pessoa? Reflexões epistemo-metodológicas à luz da complexidade e da transdisciplinaridade. **NUPEAT–IESA–UFG**, [S.l.], v. 5, n. 1, p. 263-286, jan./jun. 2015.

SCHNEIDER, Mariângela Costa. **O protagonismo infantil e as estratégias de ensino que o favorecem em uma turma da Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES, Lajeado, 2015.

SCHON, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, Jacqueline Silva da. **O planejamento no enfoque emergente**: uma experiência no 1º ano do ensino fundamental de nove anos. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2011.

STACCIOLI, Gianfranco. Um método de trabalho. In: **Diário do acolhimento na escola da**

infância. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. p. 27-28.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TAVARES, Katia; ANTONIO, Severino. Poética da Infância. In: **Quem está na escuta?** Diálogos, reflexões e trocas de especialistas que dão veze voz às crianças. 2016. Disponível em: <http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2016/11/T300000001836-0-Mapa_infancia-000.pdf>. Acesso em: jan. 2017.

TOGNETTI, Gloria. Protagonismo das crianças e pedagogia indireta: dar vida às experiências das crianças através das relações. In: FORTUNATTI, Aldo. **Por um Currículo aberto ao possível:** Protagonismo das crianças e Educação. [S.l.: s.n.], 2016. p. 22-35.

TRISTÃO, Fernanda C. D. A sutil complexidade das práticas pedagógicas com bebês. In: FILHO, Altino J. M. **Infância plural:** crianças do nosso tempo. Porto Alegre, RS: Mediação, 2006. p. 39-119.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre, RS: Bookman, 2010.

IMAGENS, VÍDEOS E ÁUDIOS AUTORAIS

Foto da capa da Dissertação - A prática reflexiva de uma professora e a sua docência junto aos bebês e às crianças pequenas - Daiane Horn, é Parte Gráfica de Vanessa Aline da Silva. Fotografia, color. 13,52 cm. x 8,58 cm. Coleção particular.

Vídeos e áudios:

Os passos. Autora: Daiane Horn. p. 28. Dropbox. mp4. (20 seg.). Disponível em: <<https://www.dropbox.com/s/pxh4931o3qe3fag/os%20passos....mp4?dl=0>>.

Momento da janta das crianças – 1. Autora: Daiane Horn. p. 34. Dropbox. mp4. (29 seg.). Disponível em: <<https://www.dropbox.com/s/oowul6qcbwqewok/001.mp4?dl=0>>.

Momento da janta das crianças – 2. Autora: Daiane Horn. p. 36. Dropbox. mp4. (1 min. 27 seg.). Disponível em: <<https://www.dropbox.com/s/sjws1e2r7xle1tr/002.mp4?dl=0>>.

Momento da janta das crianças – 3. Autora: Daiane Horn. p. 36. Dropbox. mp4. (1 min. 14 seg.). Disponível em: <<https://www.dropbox.com/s/77jz6otyjdvt20c/003.mp4?dl=0>>.

Momento da janta das crianças – 4. Autora: Daiane Horn. p. 37. Dropbox. mp4. (1 min. 01 seg.). Disponível em: <<https://www.dropbox.com/s/geapzt06xinpgpp/004.mp4?dl=0>>.

Momento da janta das crianças – 5. Autora: Daiane Horn. p. 38. Dropbox. mp4. (1 min. 15 seg.). Disponível em: <<https://www.dropbox.com/s/9r658c77mpfa8x1/005.mp4?dl=0>>.

Momento da janta das crianças – 6. Autora: Daiane Horn. p. 38. Dropbox. mp4. (2 min. 23 seg.). Disponível em: <<https://www.dropbox.com/s/6nhitrxalv69yf4/006.mp4?dl=0>>.

Momento da janta das crianças – 7. Autora: Daiane Horn. p. 38. Dropbox. mp4. (3 min. 01 seg.). Disponível em: <<https://www.dropbox.com/s/pmg9p7jemgza0kf/007.mp4?dl=0>>.

Momento do sono das crianças – 1. Autora: Daiane Horn. p. 43. Dropbox. mp4. (1 min. 10 seg.). Disponível em: <<https://www.dropbox.com/s/zn0th92pf6tyhur/008.mp4?dl=0>>.

Momento do sono das crianças – 2. Autora: Daiane Horn. p. 44. Dropbox. mp4. (1 min. 15 seg.). Disponível em: <<https://www.dropbox.com/s/vqze1pwqfzww7le/009.mp4?dl=0>>.

Momento do sono das crianças – 3. Autora: Daiane Horn. p. 46. Dropbox. mp4. (2 min. 25 seg.). Disponível em: <<https://www.dropbox.com/s/fney6lj1yy2ih2l/010.mp4?dl=0>>.

Gargalhadas. Autora: Daiane Horn. p. 55. Dropbox. mp4. (12 seg.). Disponível em: <<https://www.dropbox.com/s/omb7ga4jlfkqoob/Gargalhadas....mp4?dl=0>>.

Crianças assistindo seus vídeos. Autora: Daiane Horn. p. 69. Dropbox. mp4. (3 min. 09 seg.). Disponível em: <<https://www.dropbox.com/s/33l8oeth41pdc7/013.mp4?dl=0>>.

Contação da história “Os Três Porquinhos” – 1. Autora: Daiane Horn. p. 71. Dropbox. mp4. (3 min. 14 seg.). Disponível em: <<https://www.dropbox.com/s/wn9vc81sx4mesz2/011.mp4?dl=0>>.

Contação da história “Os Três Porquinhos” – 2. Autora: Daiane Horn. p. 71. Dropbox. mp4. (1 min. 08 seg.). Disponível em: <<https://www.dropbox.com/s/ttnn39cyayhbhn3/012.mp4?dl=0>>.

O Lanche. Autora: Daiane Horn. p. 82. Dropbox. mp4. (51 seg.). Disponível em: <<https://www.dropbox.com/s/uy3nfpx4uphk82/o%20lanche.mp4?dl=0>>.

Davi tentando tirar o carrinho preso no berço. Autora: Daiane Horn. p. 92. Dropbox. mp4. (55 seg.). Disponível em: <<https://www.dropbox.com/s/zj7mf6rut4ng3fg/018.mp4?dl=0>>.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Anuência da Direção da Instituição de Ensino**TERMO DE ANUÊNCIA DA DIREÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO**

Por meio deste, a Instituição de Ensino _____, concede a autorização para a realização da pesquisa de dissertação do Mestrado em Ensino, da Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES de Lajeado/RS de Daiane Horn. A pesquisa intitula-se “A PRÁTICA REFLEXIVA DE UMA PROFESSORA E A CONSTITUIÇÃO DA SUA DOCÊNCIA JUNTO AOS BEBÊS E ÀS CRIANÇAS PEQUENAS”.

O objetivo geral da pesquisa é “Investigar como a prática reflexiva de uma professora constitui a sua docência junto aos bebês e às crianças pequenas”.

A participação dessa Instituição é um ato voluntário e a deixa ciente de que a pesquisa não lhe trará nenhum apoio financeiro, despesa ou dano e as atividades ocorrerão a partir da análise de materiais produzidos em uma turma de Berçário em relação a própria prática da pesquisadora.

A pesquisadora colocou-se à disposição para esclarecer qualquer dúvida quanto ao desenvolvimento da pesquisa.

Estou ciente que esse tipo de pesquisa exige uma apresentação de resultados, devido a isso, autorizo a divulgação das informações, dos registros escritos, das fotografias e das filmagens utilizadas, para fins exclusivos de publicação, divulgação científica e formativa de educadores.

Lajeado/RS, _____ de _____ de 2016.

Direção da Instituição de Ensino: _____

Pesquisadora Daiane Horn: _____

Informações: daiahorn@yahoo.com.br

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Informado para os responsáveis pelas crianças

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO PARA OS PAIS DAS CRIANÇAS

Eu, _____, aceito que meu (minha) filho (a) participe da pesquisa de dissertação do Mestrado em Ensino, da Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES de Lajeado/RS de Daiane Horn, intitulada “A PRÁTICA REFLEXIVA DE UMA PROFESSORA E A CONSTITUIÇÃO DA SUA DOCÊNCIA JUNTO AOS BEBÊS E ÀS CRIANÇAS PEQUENAS”.

Fui esclarecido (a) de que a pesquisadora poderá se utilizar de registros escritos, fotografias e filmagens de situações do cotidiano escolar. As imagens e filmagens terão o propósito único de pesquisa, respeitando-se as normas éticas necessárias. Fui informado que o nome verdadeiro de meu (minha) filho (a) será mantido nesta pesquisa.

Estou ciente de que a pesquisa não me trará nenhum apoio financeiro, dano ou despesa, uma vez que a participação de meu (minha) filho (a) é um ato voluntário. Houve a garantia de que esse tipo de pesquisa não compromete ou prejudica em nada o desenvolvimento do meu (minha) filho (a).

A pesquisadora colocou-se à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas quanto ao desenvolvimento da pesquisa.

Essa pesquisa pode contribuir no campo educacional, por isso autorizo a divulgação das fotografias, das filmagens e dos registros realizados para fins exclusivos de publicação e divulgação científica e para atividades formativas de educadores.

Lajeado/RS, _____ de _____ de 2016.

Nome da criança: _____

Responsável legal pela criança: _____

Pesquisadora Daiane Horn: _____

Informações: daiahorn@yahoo.com.br

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Informado para a auxiliar do grupo de crianças participante da pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO PARA A AUXILIAR DO GRUPO DE CRIANÇAS PARTICIPANTE DA PESQUISA

Eu, _____, aceito participar da pesquisa de dissertação do Mestrado em Ensino, da Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES de Lajeado/RS de Daiane Horn, intitulada “A PRÁTICA REFLEXIVA DE UMA PROFESSORA E A CONSTITUIÇÃO DA SUA DOCÊNCIA JUNTO AOS BEBÊS E ÀS CRIANÇAS PEQUENAS”.

Fui esclarecido (a) de que a pesquisa poderá se utilizar de registros escritos, fotografias e filmagens de situações do cotidiano escolar nas quais a minha imagem poderá aparecer. Os materiais produzidos terão o propósito único de pesquisa, respeitando-se as normas éticas necessárias.

Estou ciente de que a pesquisa não me trará nenhum apoio financeiro, dano ou despesa, uma vez que a minha participação é um ato voluntário. Houve a garantia de que esse tipo de pesquisa não compromete ou prejudica em nada a minha imagem enquanto auxiliar de uma das turmas investigadas.

A pesquisadora colocou-se à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas quanto ao desenvolvimento da pesquisa.

Essa pesquisa pode contribuir no campo educacional, por isso autorizo a divulgação dos registros escritos, das fotografias e das filmagens realizadas para fins exclusivos de publicação e divulgação científica e para atividades formativas de educadores.

Lajeado/RS, _____ de _____ de 2016.

Nome da auxiliar: _____

Pesquisadora Daiane Horn: _____

Informações: daiahorn@yahoo.com.br