

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

ROSIANE CRISTINA LAISSNER

**Documentação pedagógica: uma abordagem construída no cotidiano de um
berçário**

SÃO CARLOS
2021

ROSIANE CRISTINA LAISSENER

**Documentação pedagógica: uma abordagem construída no cotidiano de um
berçário**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Cleonice Maria Tomazzetti.

SÃO CARLOS
2021

Laissener, Rosiane Cristina

Documentação pedagógica: : uma abordagem construída no cotidiano de um berçário / Rosiane Cristina Laissener -- 2021.
128f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos
Orientador (a): Profa. Dra. Cleonice Maria Tomazzetti
Banca Examinadora: Profa. Dra. Andréa Braga Moruzzi, Profa. Dra. Gabriela Guarnieri de Campos Tebet
Bibliografia

1. Educação Infantil. 2. Bebês. 3. Documentação pedagógica. I. Laissener, Rosiane Cristina. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Rosiane Cristina Laissener, realizada em 28/01/2021.

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Cleonice Maria Tomazzetti (UFSCar)

Profa. Dra. Andrea Braga Moruzzi (UFSCar)

Profa. Dra. Gabriela Guarnieri de Campos Tebet (UNICAMP)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação.

*À memória de meu pai Aparecido que nunca deixou de me incentivar a estudar, que acreditou em meus sonhos, que jamais deixará de ser exemplo ...
Meu coração transborda gratidão.*

AGRADECIMENTOS

À Deus em primeiro lugar pelo dom da vida e a oportunidade tão sonhada.

À todas as pessoas que estiveram comigo neste processo de estudo, pesquisas e descobertas e, aos amigos que com paciência e carinho, souberam respeitar meus momentos de recolhimento para a produção desta dissertação.

Aos bebês que passaram por minhas turmas de berçário, que nas sutilezas das relações que acontecem nos espaços de vida coletiva, permitiram que eu me tornasse uma pessoa melhor e uma professora pesquisadora. Minha gratidão pelos aprendizados, sorrisos, abraços e carinhos verdadeiros.

À Cléo, minha orientadora, tão especial, que com sabedoria me ajudou a compreender meu processo de formação docente com os bebês, iluminando os caminhos para que esta pesquisa se tornasse objeto. Minha gratidão pelas orientações, incentivos, conselhos e calma.

Às professoras Andréa Braga Moruzzi e Gabriela Tebet, que me deram a honra de tê-las em minha banca e que, além de serem grandes inspirações para mim como pessoa e professora, fizeram considerações importantes me ajudando a construir a pesquisa.

Às professoras do CEMEI, onde estou professora de bebês, que foram companheiras de sala, de desabafos, de incentivos, de ajuda e de parceria, Conceição de Araújo, Erika Fernanda Brizolari Soad e Maria Clara Augusto Brambilla; com o apoio de vocês, documentar o cotidiano do berçário, se tornou possível. Gratidão.

Às colegas de turma Deza e Vivi pelo companheirismo durante a construção desta dissertação, tornando este processo leve com a partilha das alegrias e dos desafios que o mestrado proporciona.

À minha mãe e irmão por acreditarem em meu sonho, me apoiarem, ajudarem com as meninas e por acreditarem que valeria a pena.

À minha avó Rita pelas muitas orações.

À meu esposo Wagner por ser incentivador, por ser calma, porto, companheiro, por entender minhas ausências, por ser parceiro em todos os momentos.

Às minhas filhas, Pi e Manu, pelo maior amor do mundo, pelas muitas cartinhas e bilhetes deixados entre os livros, pela paciência, pelos silêncios, pelos abraços, por compreenderem a importância desse momento e aceitarem minhas ausências. Eu desejo ser céu e terra para vocês alçarem voos, mas terem onde pousar.

Aquilo que se mostra no limiar entre ser e não ser, entre sensível e inteligível, entre palavra e coisa, não é o abismo incolor do nada, mas o raio luminoso do possível.

Giorgio Agamben (2007, p. 30)

RESUMO

Esta dissertação tratou de estudar como a Documentação Pedagógica produzida no berçário possibilita a discussão sobre as práticas pedagógicas com os bebês favorecendo a formação docente, considerando a ação da professora que registra e pesquisa por meio desta abordagem, e dos bebês, ambos como atores nos contextos de vida coletiva. A princípio, procurou compreender a concepção desta abordagem, tal qual os estudos realizados pelas pedagogias do Norte da Itália, na Região de Emillia Romana, como instrumento de reflexão e planejamento das ações docentes a fim de construir experiências significativas com os bebês como protagonistas, e amparar as práticas pedagógicas e a formação profissional. Adotando as técnicas da observação, registro, análise documental, estudo, reflexão e compartilhamento com a comunidade escolar, construiu-se a Documentação Pedagógica, produzindo os dados da presente pesquisa e implementando seus princípios como método de pesquisa da própria prática. A Documentação Pedagógica como ferramenta de pesquisa, reflexão e comunicação pode ser um novo caminho para a educação de bebês e crianças pequenas tornando a escola viva, produtora de cultura, de oportunidades, que provoca a pensar, revela aprendizagens e dá sentido ao cotidiano a partir das provocações que causa à ação docente e, concomitantemente, às ações dos bebês. Propõe um rever de novo e com uma escuta sensível, possibilitar a comunicação do vivido a partir do compartilhamento de mini-histórias que evidenciam as descobertas da professora pesquisadora e dos bebês como autores protagonistas.

Palavras-chave: Documentação Pedagógica. Bebês. Adaptação. Formação docente.

ABSTRACT

This dissertation aimed to study how the non-nursery Pedagogical Documentation enables the discussion of pedagogical practices with babies, favoring teacher education, considering the action of the teacher who registers and researches through this approach, and the requests, both as actors in the contexts of collective life. At first, it understands the conception of this approach, like the studies carried out by the pedagogies of Northern Italy, in the Region of Emilia Romagna, as an instrument for reflection and planning of teaching actions in order to build forced experiences with babies as protagonists, and to support pedagogical practices and professional training. Adopting the techniques of observation, recording, document analysis, study, reflection and sharing with the school community, the Pedagogical Documentation was built, producing the data of this research and implementing its principles as a research method of the practice itself. Pedagogical Documentation as a research, reflection and communication tool can be a new way for the education of children and young children, making the school alive, producing culture, opportunities, which provokes thinking, reveals learning and gives meaning to everyday life from of the provocations it causes to the teaching action and, concomitantly, to the babies' actions. It proposes a review again and with a sensitive listening, enabling the communication of what has been lived through the sharing of mini-stories that show the discoveries of the researcher teacher and the babies as protagonists and authors.

Keywords: Pedagogical Documentation. Babies. Adaptation. Teacher training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Planta baixa do CEMEI	20
Figura 2 - Fluxograma da Documentação Pedagógica	26
Figura 3 - Funções da Documentação Pedagógica	46
Figura 4 - Exposição para as famílias	48
Figura 5 - Cartaz explicativo.....	48
Figura 6 - Painel com os trabalhos do bimestre	49
Figura 7 - Bebê observando um material novo no ambiente – uma pena	56
Figura 8 - Bebê explorando o material	56
Figura 9 - O bebê se movimenta, fica em posição agachado, coloca a pena na cabeça e pega outro material para explorar – uma bola.....	57
Figura 10 - O bebê senta e movimenta a pena sobre a bola.....	57
Figura 11- Charge – Os passeios instrutivos.....	59
Figura 12 - Ambiente preparado.....	63
Figura 13 - O primeiro toque	63
Figura 14 - O material e o corpo.....	63
Figura 15 - As marcas	63
Figura 16 - Presença.....	63
Figura 17 - Caderno de Registros – maio de 2019.....	69
Figura 18 - Caderno de Registros – 25 de junho de 2019.....	70
Figura 19 - Caderno de Registros – Fevereiro	74
Figura 20 - Caderno de Registros – Fevereiro	75
Figura 21- Caderno de Registros – Adaptação	75
Figura 22 - Instalação de cones e pipas de mão	87
Figura 23 - Cestos dos Tesouros	87
Figura 24 - Circuito com blocos de espuma	87
Figura 25 - Livros para manuseio e farinha na bacia	87
Figura 26 - Cestos dos Tesouros	88
Figura 27- Semanário.....	105
Figura 28- Semanário.....	105
Figura 29 - Caderno de Registros – 22 de outubro de 2018	106
Figura 30 - Caderno de Registros – 22 de outubro de 2018	106
Figura 31- Fluxograma os bebês em um ano na Creche	109
Figura 32 - Registro de Mini-história.....	110
Figura 33 - Registro de Mini-história.....	112
Figura 34 - Registro de Mini-história.....	111
Figura 35 - Registro de Mini-história.....	111
Figura 36 - Brincando sozinha.....	112
Figura 37- Explicando a Brincadeira para a amiga.....	112
Figura 38 - Compartilhando.....	112
Figura 39 - Recebendo.....	112
Figura 40- Brincando como a amiga ensinou.....	112
Figura 41 - Colocando óleo no pneu	114
Figura 42 - Olhando se deu certo.....	114

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Idade e relação criança /professor	16
Quadro 2 - Excerto do Diário de Registros.....	52
Quadro 3 - Excerto do Diário de Registros.....	52
Quadro 4 - Excerto do Diário de Registros.....	54
Quadro 5 - Excerto do Diário de Registros.....	55
Quadro 6 - Excerto do Diário de Registros.....	61
Quadro 7 - Excerto do Diário de Registros.....	80
Quadro 8 - Excerto do Diário de Registros.....	83
Quadro 9 - Excerto do Diário de Registros.....	95

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CDCC	Centro de Divulgação Científica e Cultura
CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEFPE	Centro de Formação dos Profissionais da Educação
CEMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CF	Constituição Federal
CME	Conselho Municipal de Educação
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EBTT	Ensino Básico Técnico e Tecnológico
EC	Ementa Constitucional
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EVA	Etil, Vinil e Acetato
HTPI	Hora de Trabalho Individual
IFSP	Instituto Federal de São Paulo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PAE	Programa de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEI	Plano Nacional de Educação Infantil
RME	Rede Municipal de Ensino
SEB	Sistema Educacional Brasileiro
SME	Secretaria Municipal de Educação
UAC	Unidade de Atendimento a Criança
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
USP	Universidade São Paulo

SUMÁRIO

Introdução	12
1 Percurso Metodológico	22
1.1 Memorial pessoal e profissional	26
2 Educação Infantil: um direito garantido por lei	33
3 O que é Documentação Pedagógica?	40
3.1 Documentação pedagógica para quê?.....	51
4 Caminhos para uma Documentação Pedagógica	65
4.1 Como a Documentação Pedagógica instrumentaliza minhas práticas?.....	72
4.2 A Documentação Pedagógica e a formação docente	77
5 O lugar dos bebês na Educação Infantil: acolhimento e preparação do ambiente	82
5.1 Mas os bebês aprendem?	88
5.2 O que os bebês podem aprender?.....	92
5.3 O bebê e o brincar.....	96
5.4 Os espaços planejados para bebês	98
6 Dados de uma Documentação Pedagógica que permite descobertas	103
6.1 O bebê na creche e suas descobertas	108
Considerações finais	116
Referências	119

Introdução

Os caminhos percorridos durante a vida pessoal e profissional muitas vezes nos levam a nos conhecermos, a percebermos o outro, a refletir, mudar de trajeto, conhecer novas pessoas, novos métodos e construir conhecimentos, assim, lecionando como professora na Educação Infantil por dezessete anos, quatro consecutivos em Centros Municipais de Educação Infantil – CEMEIs com bebês, percebi algumas mudanças em minhas concepções e novas formas de ser professora de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas¹. Considero que tais mudanças estão relacionadas, entre outras situações de aprendizado que trataremos mais adiante, às formações, nos cursos de Aperfeiçoamento em Educação Infantil e Especialização em Docência na Educação Infantil, ambos na Universidade Federal de São Carlos, onde aprendi que as formas como eu registrava e planejava as minhas práticas pedagógicas possibilitavam uma reflexão sobre algumas inquietações que durante meu percurso pessoal e profissional me acompanhavam. Os estudos na Universidade, a construção de conhecimentos e a troca de experiências, respondiam com a teoria tais inquietações, desta maneira, fui compreendendo que os registros e a Documentação Pedagógica permitiam uma autoformação docente.

Há que se destacar, que a escrita desta dissertação em primeira pessoa vem atender a especificidade desta pesquisa, uma escrita com peculiaridades sobre meu processo formativo profissional como professora de bebês e crianças pequenas, uma escrita particular de uma professora que pesquisa sua própria prática e que trás a Documentação Pedagógica como metodologia e instrumento de narrativa da própria formação profissional, discutindo as práticas pedagógicas com os bebês.

O interesse em continuar estudando, associado ao exercício da profissão intensificou-se, o que me fez buscar o ingresso no mestrado profissional unindo as práticas pedagógicas planejadas que produzia, com a pesquisa no trabalho com os bebês com idade de zero a um ano e seis meses, procurando afinar meu olhar para a Documentação Pedagógica produzida no berçário, compreendendo seu significado, sua possibilidade reflexiva, sua capacidade de anunciar e organizar o trabalho docente, e o que esses documentos poderiam revelar.

¹ Definição de acordo com a BNCC (2019) que considera bebês o sujeito com a idade de 0 a 1 ano e 6 meses, crianças bem pequenas com idade de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses e crianças pequenas com idade de 4 anos a 5 anos e 11 meses.

Considerando a Pedagogia como um campo de saber em que os estudos da própria prática levam à compreensão, a análise das experiências vividas, a reflexão e a autoformação (BARBOSA, 2000), esta dissertação procurou responder a questão: como a Documentação Pedagógica produzida no berçário possibilita a discussão sobre as práticas pedagógicas com os bebês favorecendo a formação docente.

O objetivo geral da dissertação procurou mostrar a formação docente a partir da documentação das práticas pedagógicas com bebês, assim como os objetivos específicos que procuraram verificar como se dão essas práticas no cotidiano, além de, reconhecer a Documentação Pedagógica como meio para se fazer pesquisa na docência com bebês e apresentar as peculiaridades desta docência.

Como método de pesquisa, adotamos a Documentação Pedagógica produzida no berçário como meio de investigação da própria prática e do trabalho docente com os bebês, qualificando nosso fazer docente na Educação Infantil, considerando que ao documentar, refletir, estudar, repensar, estamos fazendo pesquisa, o que faz parte da docência como anunciou Paulo Freire, uma pesquisa diferente da acadêmica que possui singularidades próprias – método, rigor, produção dos dados, mas que por sua vez, nas relações práticas do cotidiano permite que a professora reconstrua saberes, concepções, construa conhecimento, problematize seu estar em uma instituição educativa, provocando que assuma a autoria do percurso que ali são trilhados (FOCHI, 2019, p. 60).

Na segunda seção abordamos o tema Educação Infantil como um direito garantido por lei, trazendo dados da legislação que afirmam esse direito aos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas.

Na terceira seção discorremos sobre o significado da Documentação Pedagógica e as três funções que constituem essa abordagem, refletindo sobre a importância de se fazer a Documentação Pedagógica no cotidiano da Educação Infantil de forma a potencializar o trabalho docente e os fazeres dos bebês.

Na quarta seção, dialogando com a segunda, consideramos os caminhos para nossa forma de documentar e a relevância desse material, seu estudo, reflexão e compartilhamento para a autoformação docente.

Na quinta seção, iniciamos com uma discussão sobre a Documentação Pedagógica trazendo alguns registros do período de acolhimento e de adaptação dos bebês, com uma discussão feita a partir do conceito de inserimento, logo trouxemos os bebês como sujeitos de direitos que são potentes e protagonistas nos espaços de

vida coletiva se tiverem a professora e os outros adultos da instituição como parceiros e, com um olhar atento para os fazeres do cotidiano, além do planejamento dos espaços como instrumentos de exploração, aprendizado e desenvolvimento.

Na sexta seção trouxemos como dados da pesquisa as descobertas da professora e dos bebês por meio das mini-histórias registradas na Documentação Pedagógica e concluímos considerando que: por meio dos registros e documentação realizada, construiu-se conhecimentos para a formação e práticas docentes e percebeu-se o protagonismo dos bebês.

Contexto da pesquisa

Os estudos para esta dissertação se deram em um CEMEI - Centro Municipal de Educação Infantil do Município de São Carlos² interior do Estado de São Paulo, e apesar dos documentos oficiais do país utilizarem o termo Creche para definir o nome das instituições de acordo com a faixa etária das crianças - Creche para crianças de 0 a 3 anos e Pré-escola para crianças de 4 a 6 anos (LDB/1996), decidimos adotar o termo CEMEI como a Rede Municipal de Ensino de São Carlos define em seus documentos oficiais, pois, estaremos analisando os documentos oficiais da própria unidade educacional.

Levando em consideração a relevância de situar o leitor sobre o contexto macro onde está inserido o campo desta pesquisa, trouxemos alguns dados demográficos referentes ao atendimento dos bebês (0 a 1 ano e 6 meses), das crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e das crianças pequenas³ (4 anos a 5 anos e 11 meses) na Educação Infantil do Município.

Para administrar o Sistema Educacional, o Município conta com uma Secretaria Municipal de Educação (SME), um órgão executivo das políticas de educação, responsável por organizar, manter, desenvolver e avaliar as atividades do Sistema Municipal de Ensino⁴, integrando-o às políticas e planos educacionais da União e do Estado. Conta também com um Conselho Municipal de Educação⁵ (CME), um órgão

² O Município possui 211.755.692 habitantes atualmente segundo informações obtidas no site do IBGE – 2020;

³ Definição de acordo com a BNCC;

⁴ Dados do site: saocarlos.sp.gov.br

⁵ De acordo com o Art. 1º da Lei nº 13.166 de 18 de junho de 2003 – “ O Conselho Municipal de Educação é um órgão normativo, deliberativo e consultivo, nos termos do artigo 197 da Lei Orgânica

normativo, deliberativo e consultivo cujo objetivo segundo o Art 2º da Lei Nº 13.166, de 18 de junho de 2003 é de contribuir para a definição de normas educacionais, buscando a qualidade social da educação, democratização do acesso, da gestão das unidades educacionais, dos órgãos diretivos e do sistema em si. Além dos órgãos citados anteriormente, o Município ainda possui Leis Municipais, Resoluções, Decretos e um Plano Municipal de Ensino para regulamentarem o Sistema Educacional⁶.

Visando a formação continuada, permanente e sistemática dos profissionais da educação o Município dispõe de um Centro de Formação dos Profissionais da Educação (CEFPE) inaugurado no ano de 2017, cuja função é oferecer formação aos profissionais da educação do Município dentre eles: serventes, merendeiras, auxiliares administrativos, motoristas, professores, agentes educacionais, diretores, coordenadores, entre outros, com cursos, palestras, oficinas, colóquios e exposições em parceria com a UFSCar, O IFSP, o CDCC/USP, a Diretoria de Ensino de São Carlos, o Corpo de Bombeiros, a Escola da Floresta, os profissionais da própria Rede e a equipe do CEFPE (FORNACIARI et al., 2019, p. 3).

Há que se ressaltar a importância das formações que o CEFPE proporciona aos profissionais que trabalham diretamente com as crianças da Educação Infantil, pois, por meio do desenvolvimento profissional, dos conhecimentos adquiridos e das reflexões, podemos projetar e construir contextos que apoiem os processos das ações, dos pensamentos, das lógicas interrogativas e construtivas das crianças, favorecendo as relações, as aprendizagens e seu desenvolvimento (FILIPPINI; GIUDICI; 2014, p. 14).

De acordo com as informações coletadas no site oficial da Cidade⁷, para que o atendimento das crianças fosse realizado conforme a legislação, neste ano de 2020, o Município contou com 49 Centros Municipais de Educação Infantil sendo que 14 destes atendem bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas de 0 a 3 anos, 9 CEMEIs que atendem crianças de 0 a 6 anos e 26 CEMEIs que atendem crianças de 4 a 6 anos organizadas por Fases, considerando os parâmetros de organização de

do Município e da Lei Estadual nº 9.143, de 9 de março de 1995, criado pela Lei Municipal nº 10.659, de 27 de julho de 1993, passa a reger-se por esta Lei, ficando vinculado à Secretaria Municipal de Educação e Cultura”.

⁶ A lei que rege esse Sistema Educacional é a lei Nº 13.795 de 4 de maio de 2006, cujo artigo 2º apresenta todas as esferas que compõem o Sistema Municipal de Educação.

⁷ saocarlos.sp.gov.br

grupos e relação professor / criança de acordo com o Cap. IV, Art 12 e inciso IX da Resolução CME nº 02/2012 que fixa as “Diretrizes para a autorização de funcionamento e supervisão de Instituições de Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino do Município de São Carlos”.

Quadro 1 - Idade e relação criança /professor

Etapas	Idade	Relação professor /crianças
Fase 1	Nascidos de 01/04/2020 a 01/03/2021	1 professor para 6 (seis) crianças de 0 a 1 ano;
Fase 2	Nascidos de 01/04/2019 a 31/03/2020	1 professor para 8 (oito) crianças de 1 a 2 anos;
Fase 3	Nascidos de 01/04/2018 a 31/03/2019	1 professor para 12 (doze) ou 15 (quinze) crianças de 2 a 3 anos;
Fase 4	Nascidos de 01/04/2017 a 31/03/2016	1 professor para 20 (vinte) crianças de 3 a 4 anos;
Fase 5	Nascidos de 01/04/2016 a 31/03/2017	1 professor para 25 (vinte e cinco) crianças de 4 a 5 anos.
Fase 6	Nascidos de 01/04/2015 a 31/03/2016	1 professor para 25 (vinte e cinco) crianças de 4 a 5 anos.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir dos estudos de documentos oficiais.

É importante ressaltar segundo os Parâmetros que, caso haja a necessidade de organização de grupos em idade mistas deve se considerar que “o grupo de 0 a 3 anos terá no máximo 15 crianças, devendo ser prevista ajuda em caso de concentração de crianças mais novas e, o grupo de 4 e 5 anos terá no máximo 20 crianças” (Cap. IV, Art 12 e inciso IX da Resolução CME nº 02/2012 que fixa as “Diretrizes para a autorização de funcionamento e supervisão de Instituições de Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino do Município de São Carlos”).

Segundo dados da SME, neste ano de 2020, tivemos 12.200 crianças menores de 6 anos matriculadas no Município, atendidas em CEMEI's e Escolas conveniadas por 1.840 servidores concursados dos quais 1.400 são professores com formação inicial no magistério, graduações, especializações e pós graduações⁸.

Neste contexto, a instituição onde se desenvolveu este estudo atende atualmente 94 bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, de 0 a 3 anos em turmas de Fase 1 à Fase 3 e está organizada em 11 turmas - 3 turmas de Fases 1, sendo duas parciais e uma integral, 4 turmas de Fases 2, sendo duas parciais e duas integrais e 4 turmas de Fase 3, sendo duas integrais e duas parciais, entretanto, possui capacidade para receber aproximadamente 120 crianças.

A equipe profissional da instituição é formada por uma diretora (contratada por meio do primeiro concurso para direção do Município que aconteceu em maio de 2019), uma coordenadora pedagógica (também concursada que atende a região em que nossa instituição está inserida), uma agente educacional⁹ (concursada), uma lactarista¹⁰ e duas merendeiras (concursadas), uma auxiliar de limpeza (terceirizada) e o corpo docente formado por 18 professoras com formação que contempla desde o magistério, à graduações, pós graduações, mestrado (a diretora e duas professoras) e doutorado (uma professora).

Na divisão geográfica estabelecida pela Secretaria Municipal de Educação, o CEMEI está situado na Região 4, localizado em um bairro periférico da cidade, este que por sua vez é urbanizado, possui infraestrutura e saneamento básico, parques e praças comunitárias, comércio, indústria, posto de combustível e contempla políticas públicas que garantem direitos à moradia em casas populares com taxas de financiamentos menores para a população de baixa renda, oferecido pelo Governo, assim como o benefício do Bolsa Família, onde uma parte significativa das famílias das crianças matriculadas na instituição são beneficiadas.

No próprio bairro a população tem acesso à saúde com atendimento médico gratuito em um Posto de Saúde Municipal, educação gratuita em Centros Municipais de Educação Infantil, Instituições Filantrópicas e Estaduais, alimentação acessível em

⁸ Há que se considerar que 60% destes professores são mestres e/ou doutores de acordo com o site: <http://www.saocarlos.sp.gov.br>

⁹ O Agente Educacional tem a função de auxiliar a unidade escolar, prestando apoio ao diretor, aos professores e demais funcionários da equipe.

¹⁰ Lactarista é a profissional que trabalha no preparo da alimentação dos bebês de 0 a 18 meses nos CEMEIs.

um Restaurante Popular que tem a capacidade de fornecer 500 refeições por dia, das 11h às 13h com custo de R\$1.¹¹, atendimento psicológico no CRAS e nos casos específicos acompanhamento da assistência social e do conselho tutelar, no entanto, ainda existem casas improvisadas que foram construídas em terrenos ou espaços com vegetação, além de casos de violência em geral.

A instituição foi inaugurada em 28 de junho de 2014 com o nome de Professor Antônio Cotrim, e recebe bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas de 0 a 3 anos, contemplando o art. 208 da Constituição Federal que concebe ao Estado o dever de garantir a Educação Infantil em Creches e Pré Escolas, às crianças de até 5 anos de idade¹² e desta forma, fazendo com que a educação das crianças passe a ser um direito e deixe de ser assistencialista para fazer parte da educação básica.

No último levantamento realizado em 2016 para o Projeto Político Pedagógico do CEMEI, identificou-se que as famílias atendidas eram constituídas em sua maioria por grupos de quatro a seis pessoas, com renda familiar de até três salários mínimos. O grau de escolaridade dos responsáveis em média se dava com a formação completa no Ensino Fundamental e Médio e apenas 3,5% possuíam Ensino Superior. As famílias trabalhavam em profissões diversas, tanto formais como informais como, serviços domésticos, atendentes, mecânicos, entregadores e metalúrgicos .

Os espaços da unidade foram projetados pelo Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos da Rede Escolar Pública de Educação Infantil, o Proinfância, que é um programa cuja função está em garantir o acesso de crianças a Creches e Pré Escolas, bem como melhorar a infraestrutura física da rede de Educação Infantil¹³.

A instituição possui seis salas para receber as crianças, uma sala de professores, uma sala de HTPI, uma secretaria, um refeitório, uma cozinha, um lactário, um almoxarifado, despensa, triagem e lavagem, lavanderia, pátio coberto, oito sanitários, sendo dois adaptados, dois infantis e quatro para funcionários. A área externa possui espaços gramados nas laterais e na frente do prédio, árvores frutíferas

¹¹ “O valor inclui arroz, feijão, carne, verduras, legumes, suco de polpa de fruta e sobremesa. Crianças menores de 5 anos, idosos e pessoas com deficiência não pagam, porém devem apresentar documento de identificação” (<https://g1.globo.com/sp/sao-carlos-regiao/noticia/2020/10/19/novo-restaurante-popular-comeca-a-funcionar-nesta-segunda-feira-em-sao-carlos.ghtml>).

¹² Em 1997, ano em que entrou em vigor a LDB, Lei n. 9394/96 o Município de São Carlos inseriu as Creches à Secretaria Municipal de Educação que até então estavam sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Promoção e Bem Estar Social (TEBET, 2007, p. 71).

¹³ portal fnde.gov.br

entre outras, um tanque de areia coberto por um quiosque e playground de madeira com escada de corda, escada, casinha com telhado, ponte pênsil, escorregadores e balanços.

As duas salas de berçário em que foram realizados os registros da Documentação Pedagógica para os estudos desta dissertação, atendiam aos parâmetros estabelecidos pelo MEC/PNE, com a quantidade de bebês adequada por metros quadrados - 1,50 m² por criança para instituições com crianças menores de 3 anos e 1,20m² por criança para instituições com crianças de 3 a 5 anos de acordo com o “Parágrafo Único, Cap. V, Art.16 da Resolução CME nº02/2012 que fixa as “Diretrizes para a autorização de funcionamento e supervisão de Instituições de Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino do Município de São Carlos”.

Os espaços das duas salas, eram bem arejados com janelas adequadas, iluminação natural e artificial e ventiladores, uma possuía espaço coletivo interno, banheiro com trocadores, chuveiros e bancadas adequadas para o banho dos bebês, sala de descanso e solário, e a outra, era uma sala comum adaptada para o atendimento dos bebês, com chuveiros sem bancadas, um trocador, dois banheiros infantis, espaço coletivo interno e solário, as duas tinham problemas estruturais como a queda de água do piso do solário que era oposta ao ralo, inundando as salas em dias de chuva, falta de infraestrutura em uma das salas onde o chuveiro não funcionava adequadamente e mobiliários adaptados.

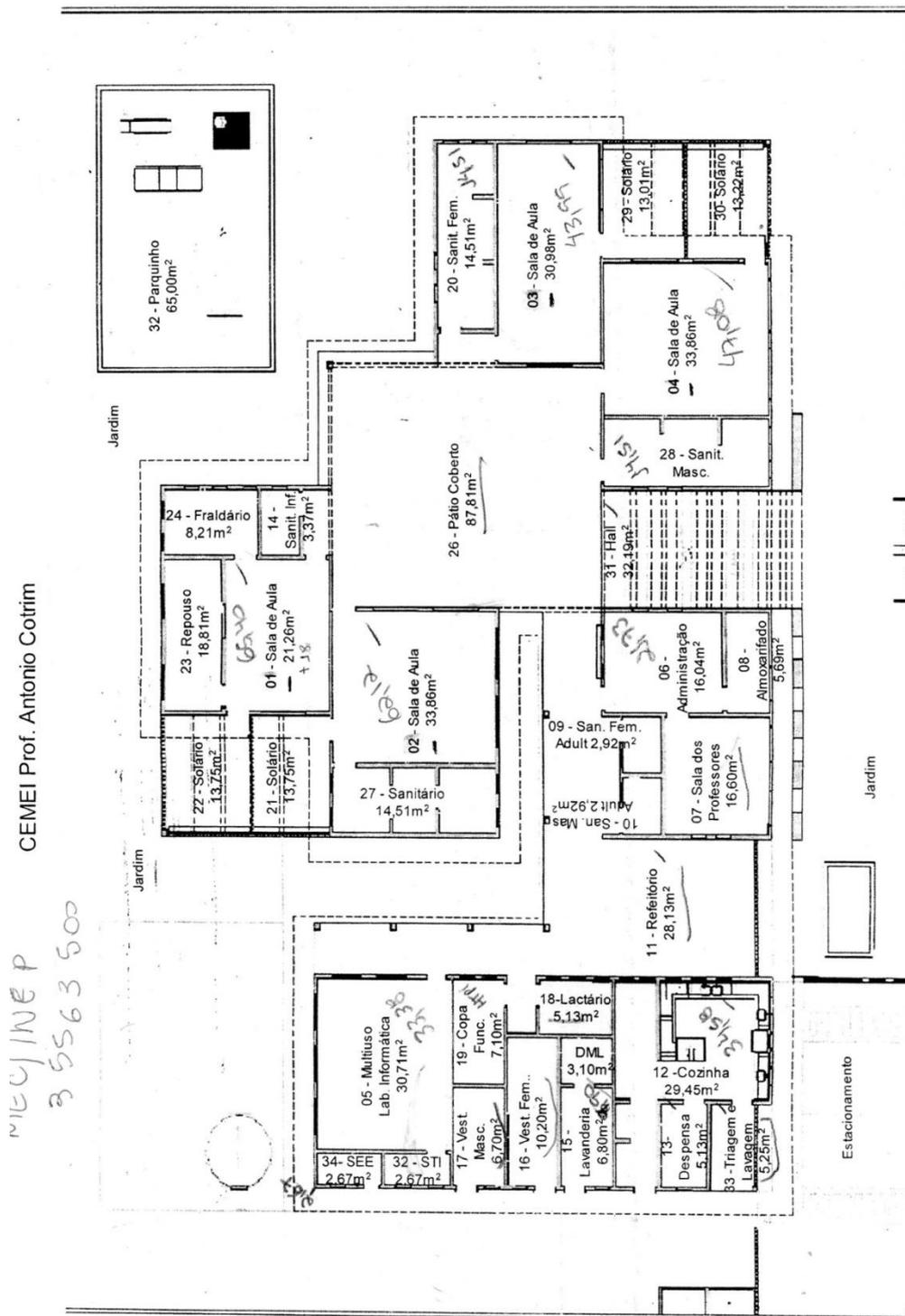


Figura 1- Planta baixa do CEMEI

A rotina das duas salas estabelecidas pela instituição eram compatíveis com flexibilidade, constituídas por: horário de entrada com a recepção e o acolhimento, lanche, práticas pedagógicas que envolviam a exploração dos ambientes, o brincar, a exploração de materiais organizados e planejados nos espaços, cuidados pessoais que incluíam trocas, banhos, almoço, oferecimento de água, higiene do rosto, sono e

lanche. É importante ressaltar que, com a rotina flexível do berçário nem sempre as situações aconteciam no horário determinado, então, procurando estabelecer um trabalho de qualidade, as professoras das salas de berçário durante os anos anteriores (2015 e 2017) e durante esta dissertação (2018 e 2019), se revezavam, se adequando¹⁴ ao espaço e rotina estabelecida pela instituição nos fazeres do cotidiano – recepção e acolhimento, cuidados com a higiene e a alimentação, possibilitando os registros, a Documentação Pedagógica, reflexões em conjunto, o planejamento das práticas pedagógicas e a comunicação exposta aos bebês e às famílias¹⁵ por meio de cartazes com imagens e registros escritos, painéis e exposições nas áreas externas comuns, onde as famílias e comunidade poderiam apreciar os fazeres dos bebês e das professoras da sala.

Os espaços externos eram explorados na medida do possível tanto pela quantidade de bebês por professoras (6 bebês por professoras), como por contratempos com os espaços inadequados em alguns momentos¹⁶, no entanto, apesar das objeções, nos esforçávamos para proporcionar experiências ao ar livre – no pátio, nos espaços gramados e no tanque de areia, considerando a importância do movimento, da liberdade para explorar os espaços, pesquisar, se encantar, interagir, observar e brincar.

¹⁴ Procurávamos trabalhar em conjunto, revezando os fazeres com os bebês para que conseguíssemos registrar, fotografar, documentar o cotidiano e planejar nossas práticas respeitando suas singularidades. Juntas, nós professoras do berçário, pedimos a mudança da rotina estabelecida pela instituição pois os bebês não se adequavam a ela, e assim, explicamos para a direção a necessidade da flexibilidade da turma e, após algumas conversas a rotina foi modificada para melhor atender os bebês, que não mamavam no mesmo horário, não almoçavam e não dormiam no mesmo horário. No diário de registros, nos dias 27 de fevereiro e 27 de março de 2019, escrevi sobre essa situação da rotina.

¹⁵ Outra forma de comunicação com as famílias acontecia oralmente de forma rápida nos horários de entrada e saída dos bebês, com informações sobre os fazeres, a alimentação e as necessidades fisiológicas.

¹⁶ Por conta de questões burocráticas, nosso CEMEI passou por atrasos referentes à manutenção do jardim e trocas de areia, o que impossibilitou a frequência e o uso desses espaços externos, porém, com a chegada de uma diretora concursada em 2020 e a união da equipe, essas questões passaram a ser discutidas e resolvidas.

1 Percurso Metodológico

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Freire, 1996

Esta epígrafe, anuncia por meio da voz de Paulo Freire - que ecoa viva na educação brasileira e de tantos outros lugares, as inquietações provocadas a partir dos estudos, e da construção da Documentação Pedagógica em salas de berçário, onde venho tecendo a profissionalidade docente, na busca por conhecer de fato o território da pequena infância e suas singularidades, anunciando os fazeres junto com os bebês.

Essa profissionalidade docente a que me refiro, é aquela que segundo Oliveira-Formosinho apud Oliveira-Formosinho (2002, p. 43) diz respeito à ação da professora junto das crianças e suas famílias, que ocorre no cotidiano, com base nos seus conhecimentos, competências e sentimentos, e a leva, a assumir a dimensão moral da profissão, tornando-se, uma construção que ocorre durante o percurso da docência e da vida.

Ao registrar, pesquisar e refletir sobre os fazeres diários com os bebês e as crianças bem pequenas no CEMEI, pude perceber que estava percorrendo o caminho da formação, aprendendo e me tornando uma professora questionadora, reflexiva, que via no cotidiano, uma oportunidade de aprendizado e de transformação pessoal e das próprias práticas, além de perceber os bebês como sujeitos potentes. A Documentação Pedagógica construída nas salas de berçário onde venho compartilhando com outras educadoras os fazeres com os bebês (de 0 a 1 ano e 6 meses) ao longo dos últimos quatro anos (2015, 2017, 2018 e 2019) possibilitou que a profissionalidade docente fosse se consolidando e, tornando os registros feitos, método de pesquisa, estudo, autoformação docente e ressignificação de minhas práticas pedagógicas.

Neste contexto, buscando respostas para o embasamento metodológico desta pesquisa com bebês, após alguns questionamentos sobre a possibilidade de utilizar a própria documentação pedagógica construída no cotidiano do berçário como metodologia, recorri à dissertação do professor Paulo Fochi que debruçou-se

profundamente sobre a abordagem da Documentação Pedagógica e a utilizou como metodologia em sua dissertação.

A questão da abordagem metodológica nesta pesquisa me inquietava desde o início de sua construção pois, a partir dos estudos e conversas com a orientadora, percebíamos que ao construir a Documentação Pedagógica nas salas de berçário onde vinha atuando, produzia registros diversos, me questionava, buscava respostas em obras literárias, refletia, buscava na teoria argumentos para as questões que surgiam no cotidiano, na legislação embasamento para fazer valer o direito dos bebês e assim construir conhecimentos, além de “não encontrar na Pedagogia, metodologias para utilizar no campo de pesquisa com bebês” (FOCHI, 2013, p. 52).

Penso que por conta das pesquisas com bebês serem mais recentes, a busca por metodologias que contemplem seus fazeres, seus modos de estarem no mundo, de produzirem cultura e serem reconhecidos como sujeitos, abre a possibilidade para a construção de metodologias próprias a fim de responderem às questões a cerca destes sujeitos.

Becker (1997 *apud* FOCI, 2013, p. 53) ao falar sobre os temas das metodologias de pesquisa, considerará esta questão sobre a construção metodológica como:

[...] um modelo artesanal de ciência, no qual cada trabalhador produz as teorias e os métodos necessários para o trabalho que está sendo feito. [...] Em vez de tentar colocar suas observações sobre o mundo numa camisa de força de ideias desenvolvidas em outro lugar, há muitos anos atrás, para explicar fenômenos peculiares a este tempo, a este lugar.

Becker (1997 *apud* FOCI, 2013) nos convida a repensar a forma de nos enquadrarmos nas metodologias existentes, nos provocando a construir ferramentas para as pesquisas atuais, tomando consciência do que é necessário para este fazer.

Nesta pesquisa, a abordagem da Documentação Pedagógica, se tornou uma ferramenta, uma estratégia para compreender as situações vivenciadas no cotidiano do berçário, como a construção e os estudos acerca desta abordagem com a análise dos registros escritos e das imagens que a compõem, procurando investigar e discutir minhas práticas pedagógicas a fim de aprimorá-las (TRIPP, 2005) e transformá-las.

Há que se ressaltar, que aqui, a professora pesquisadora observa, registra e transforma seus fazeres no cotidiano de forma que, os bebês possam, junto dela, pesquisar os materiais que lhes são disponibilizados, explorar os espaços, se

movimentarem e serem respeitados nesta construção de conhecimento coletivo, além de, buscar compreender os espaços educativos como um organismo que se transforma conforme seus sujeitos adquirem conhecimentos, refletem e assim se formam coletivamente.

A construção do conhecimento se situa, portanto, dentro de um complexo processo de reelaboração e de metaleitura das experiências e do conhecimento adquiridos passo a passo. Somamos a isso a capacidade de descrever, isto é, de interpretar, de construir uma nova e diversa reinterpretação da realidade ou da experiência vivenciada (MARTINI, 2020, p. 51).

Estudar a própria prática nesta pesquisa, é reconhecer que “a construção de conhecimento precisa associar formação científica e percepção prática” (SEVERINO, 2001, p. 18), uma construção coletiva, com base nas relações como nos ensinou Paulo Freire, cujo objetivo é ver com novos olhares a educação da pequena infância e, com comprometimento, experienciá-la, transformá-la e anunciá-la.

Esse modo de estudo da experiência educativa, afirma a Pedagogia como Ciência, considerando que é papel dela, a articulação entre o conhecimento prévio e as experiências práticas na construção do conhecimento novo, dando voz aos sujeitos envolvidos (ROCHA, 2001).

[...] os sujeitos humanos envolvidos no processo educacional são seres empíricos, entidades naturais e sociais, entes históricos, determinados por condições objetivas de existência perfeitamente cognoscíveis pela via da ciência. Mas, ao agirem, esses sujeitos interagem permanentemente com essas condições, modificando-as pela sua práxis. Nesse sentido, como sujeitos, formam-se historicamente, ao mesmo tempo que vão formando, igualmente de modo histórico, os objetos de suas relações (SEVERINO, 2001, p. 17).

A formação dos sujeitos envolvidos na prática educacional, se configura socialmente em um processo tanto individual como coletivo, tendo como foco, “a transformação da realidade e a construção do conhecimento praxiológico” (FOCHI, 2019, p. 60), por isso, nesta pesquisa, essa formação, se constitui por meio da Pedagogia como campo de conhecimento e da Documentação Pedagógica como metodologia de investigação da própria prática e do trabalho docente com os bebês, qualificando nosso fazer docente na Educação Infantil.

A Pedagogia como campo de conhecimento segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2019, p. 27) “organiza-se em torno de saberes que se constroem na ação situada, em articulação com as concepções teóricas (teorias e saberes) e com as

crenças (crenças, valores e princípios)” e a Documentação Pedagógica como estratégia educativa potente para:

[...] produzir conhecimento praxiológico sobre a Educação Infantil a partir da oportunidade de aprender a olhar as experiências das crianças na escola e evidenciar o seu papel no processo educativo, convidando a reposicionar o papel do professor e a construir um contexto educativo de qualidade (FOCHI, 2019, p. 30).

Considerando que a Documentação Pedagógica produz conhecimentos sobre a Educação Infantil e os sujeitos envolvidos, os dados desta pesquisa estão sendo gerados a partir de seus registros escritos, fotográficos, vídeos, textos, reflexões, descrições sobre o cotidiano com os bebês e seu compartilhamento¹⁷.

Entendemos que

[...] a utilização dessa abordagem pedagógica como metodologia está vinculada ao seu caráter teórico e prático, aspectos que sintonizam com a própria Pedagogia. Caracteres estes que desvinculam a escola e o professor de serem tratados apenas como meros objetos de estudo e dão a eles uma posição autoral nesse processo (FOCHI, 2013, p. 27).

Ao narrar suas experiências pedagógicas, de acordo com por meio de uma escrita particular, na primeira pessoa do singular¹⁸ ou pluralizada, o professor ou o coletivo de professores, tornam-se autores da trama narrativa, reconstruindo a experiência pedagógica que está sendo documentada (COLECCIÓN de..., 2007).

Assim, a Documentação Pedagógica permite que os professores pensem teoricamente e explicitem os conhecimentos sobre suas experiências educativas, transformando sua consciência, seus fazeres, seu modo de agir o que os tornam pesquisadores de sua própria prática, além da formação de compromissos coletivos de reflexão, investigação e transformação das práticas educativas do grupo docente que trabalha na mesma instituição educativa ao compartilharem seus registros (COLECCIÓN de..., 2007).

Um dos objetivos que a documentação narrativa de experiências pedagógicas pretende alcançar, como instância e processo de formação e desenvolvimento profissional de professores, é lançar as

¹⁷ Ao compartilhar o que escrevemos sobre o cotidiano na Educação Infantil, possibilitamos que nossas teorias sejam ouvidas pelos outros e, expressá-las para terceiros torna possível a transformação de um mundo que não é somente nosso em algo compartilhado, assim nossas teorias precisam ser comunicadas, vistas e ouvidas para existir. (Rinaldi, 2012, p.123).

¹⁸ Experiências pedagógicas ao serem narradas por seus protagonistas em primeira pessoa contribuem para modificar o indivíduo, a comunidade, o senso comum e o público da experiência escolar, para recriar ativamente o jogo de linguagem da prática escolar e buscar novas formas de nomear e qualificar o que fazem, sentem e pensam os professores (COLECCIÓN de..., 2007, p. 9).

bases para a constituição de grupos ou comunidades de professores, escritores e leitores de experiências pedagógicas, ou seja, formas de agrupamento e vínculo recíproco entre professores que tendem a aproximar suas vontades e interesses específicos em função da definição de objetivos comuns (COLECCIÓN de..., 2007, p. 21, tradução nossa).

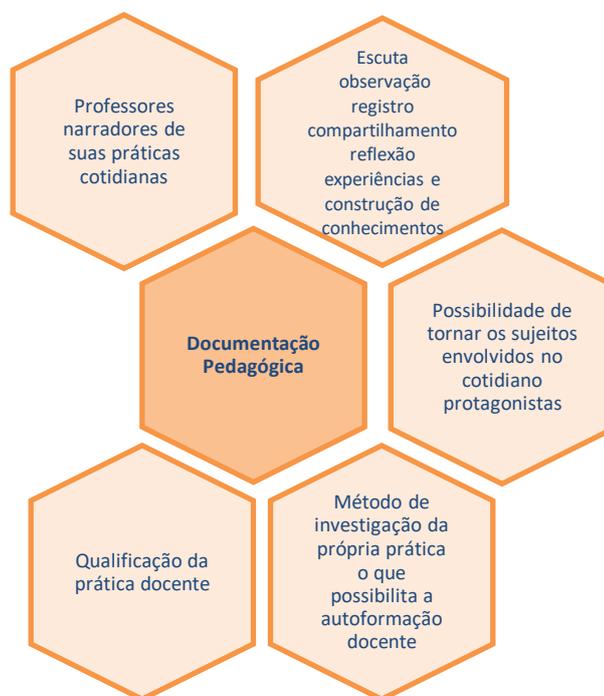


Figura 2 – Fluxograma da Documentação Pedagógica

Neste sentido, a Documentação Pedagógica se torna um meio para que os professores narrem suas práticas anunciando seus fazeres cotidianos, observando, registrando, refletindo, pesquisando, reconstruindo e construindo conhecimentos, compartilhando com as crianças, as famílias, a comunidade escolar e seus pares, possibilitando o protagonismo dos sujeitos envolvidos, a formação coletiva, tornando-se método de investigação da prática docente como anunciou Paulo Freire.

1.1 Memorial pessoal e profissional

Todos os dias havia uma criança indo adiante. E o primeiro objeto para o qual ela olhava, nele se transformava. E aquele objeto tornava-se parte dela durante o dia ou durante uma parte do dia. Ou por muitos anos, ou isso se estendia por ciclos de anos. [...]. Tudo isso se tornou parte daquela criança que ia adiante todos os dias, e que agora vai, e sempre irá em frente, todos os dias.

Whitman, 2005

A professora que sou hoje carrega as marcas de uma infância ativa, brincante e feliz, mesmo com as dificuldades financeiras que passávamos em casa com a renda baixa somada do trabalho de meu pai como servente de escola e de minha mãe como empregada doméstica, ambos trabalhando integralmente, o que acarretou meu ingresso à Creche por volta dos meus três anos de idade, primeiro em uma escola filantrópica gerida por freiras, depois em um Centro Municipal de Educação Infantil.

Da Creche filantrópica lembro da professora, do cheiro da merenda e da música “meu lanchinho”, do CEMEI tenho muitas lembranças da professora Sueli, que chamávamos de tia e que vez ou outra acompanhava, eu e minha mãe até nossa casa, entrava, tomava água, recebia de presente um ou dois pedaços de sabão caseiro que meu pai fazia, era carinhosa, contava histórias, produzia conosco bonecos com sucatas, deixava colocar água na areia do parque, dava massinha de modelar – aquela que grudava na mesa e eu ainda lembro do cheiro e da textura, dava tinta guache, papéis para desenhar, e dois chocolates de sobremesa, um para mim e um para eu levar para meu irmão que, aos doze anos, já trabalhava entregando jornal. Eu admirava essa professora, ela foi muito especial para a pessoa e professora que sou hoje.

Lembro de ter sido uma criança ativa, inquieta, curiosa e exploradora, que podia brincar no quintal de terra batida de casa, *meu quintal era maior que o mundo*, como escreveu Manoel de Barros, e minha imaginação me permitia ser o que eu quisesse, e eu me lembro de várias experiências incríveis como encontrar tesouros cavando a terra, escalar a caixa de força antes do meu pai chegar do trabalho, ouvir o eco quando eu gritava palavras aleatórias no terreno ao lado de casa, de conversar com as formigas e observar por horas suas casinhas cheias de terra com folhinhas e pequenos gravetos em torno de um buraquinho no centro.

Cursei o Ensino Fundamental, da primeira série à oitava, em uma escola estadual onde meu pai trabalhava, e lembro perfeitamente de, no primeiro dia, olhar para o espaço cinza do pátio e procurar pelo parque de areia, essa foi minha primeira decepção na escola, logo, com o encontro com a professora do primeiro ano, tive a segunda, disse que: “agora a gente era grande, que não teríamos mais brincadeiras!” Nesse primeiro dia, a imagem de escola que eu sonhava se desfez. Eu era uma criança inquieta, não conseguia parar de me mexer e vejo essa mesma energia em muitas das crianças que passaram por mim como professora, minha sorte, era meu pai, que foi muito importante para meu desenvolvimento, porque mesmo sem ter

estudo, entendia minhas inquietações e me colocava para brincar, para me sujar, para correr, ele dizia que eu precisava me cansar, mas a instituição escola não permitia o mesmo.

Uma vez por semana meu pai trabalhava no sítio do diretor da escola onde eu estudava e ele trabalhava, e lá eu podia explorar a natureza, eu me sentia livre, uma heroína, uma desbravadora. Foi este mesmo diretor, senhor Marciano, quem me deu os primeiros livros sob o “compromisso” de cuidar e usar com cuidado, era uma coleção promocional de um posto de combustíveis, com seis livros com histórias clássicas infantis. Lembro-me de ter prometido lê-los para meus “alunos” – porque eu já falava que seria professora nesta época, seu Marciano dizia que eu chegaria “lá” e meu pai concordava.

Das tardes no sítio me recordo com emoção dos aprendizados informais como a contagem das galinhas e de seus ovos, dos passos para medir o terreno da casa ainda em construção, das “aulas” de anatomia com os peixes e rãs caçados para o jantar, das experiências com álcool e fósforo para ascender o fogareiro e cozinhar sozinha meu macarrão instantâneo, recordo das brincadeiras com as crianças do sítio vizinho que se tornaram mais que amigas e dos machucados que deixaram cicatrizes para jamais esquecer aqueles momentos.

Aprendi a ler antes do primeiro ano e tinha uma vontade enorme de estar na escola de “gente grande”, porém, eu não sabia escrever muito bem ainda, eu queria os livros, mas a professora queria que a gente escrevesse, foi quando comecei a ter medo da escola. Ela me esfregou muitas vezes na lousa porque eu não conseguia escrever e ameaçava para que eu não contasse ao meu pai, eu nunca contei.

Um dia meu irmão me viu chorando perto do banheiro e contou para meu pai que na sua simplicidade pediu para eu ser melhor e “obedecer a professora”, eu me esforçava, chorava e ficava de castigo, meu pai me incentivava a estudar e cobrava um melhor comportamento, eu não conseguia ser quieta.

Alguns anos mais tarde, ao cursar a Especialização em Educação Infantil na UFSCar, li, por indicação da professora Suely A. Mello, no livro “Cuidado Escola”, uma definição da maneira como a criança é recebida no Ensino Fundamental:

Imediatamente depois do Maternal, a criança de seis anos é “parafusada” numa cadeira dura para estudar palavrório durante horas e horas. Será por acaso que a criança em desenvolvimento, essa força da natureza, essa exploradora aventureira, é mantida imóvel, petrificada, confinada, reduzida à contemplação das paredes, enquanto o sol brilha lá fora, obrigada a prender a bexiga e os

intestinos, 6 horas por dia, exceto alguns minutos de recreio, durante 7 anos ou mais? (HARPER *et al.*, 1987, p. 47).

Pude me ver na criança “parafusada” deste texto e compreendi as inquietações da docência que me moviam a estudar para fazer diferente da professora do primeiro ano e de tantas outras que a escola produzia.

O Ensino Médio foi junto com o magistério no CEFAM em 1998, onde estudávamos das 7h30 às 17h por quatro anos, foi neste período que senti a necessidade de buscar informações além da escola e junto com outras colegas de sala fazia pesquisas nas bibliotecas da cidade, procurava conhecer sobre arte, música popular brasileira, entre outros assuntos, logo, a curiosidade da infância passou para a adolescência em outro formato, a busca por conhecimentos que eu não tinha nem em casa e nem na escola.

Segundo Rinaldi (2014, p. 248):

[...] o desenvolvimento pessoal e profissional, assim como a educação, não deveria ser visto como qualidade estática e imutável, alcançada de uma vez por todas, mas, ao contrário, como um processo, um percurso que percorremos desde que nascemos e por toda a nossa vida [...].

Continuando no percurso pessoal e profissional, concluí o Magistério em 2002 e comecei a lecionar em uma escola particular que atendia do berçário ao 5º ano do Ensino Fundamental com sistema apostilado, eu tinha apenas 18 anos e nenhuma experiência como professora de crianças pequenas e muito menos uma formação que me levasse a refletir sobre minhas práticas com elas, porém, passados os dois primeiros anos comecei a observar o comportamento inquieto das crianças e vi que alguma coisa estava errada, elas eram como eu quando criança e o sistema apostilado as “parafusava” na cadeira, elas queriam espaço, liberdade e tempo, eu não estava fazendo a diferença na vida delas, estava me tornando uma professora moldada pelo sistema, e isso me incomodava.

Ingressei no curso de Pedagogia em uma faculdade particular e os questionamentos, reflexões e inquietações me tomaram, então, com o apoio do meu esposo, pedi demissão e comecei a prestar concursos e conhecer novas experiências educacionais, aquelas que me interessavam, que respeitavam as crianças e suas particularidades.

Passei por escolas da periferia de duas cidades e escolas centrais, mas foi em dois lugares específicos, na UAC¹⁹ e na Escola Toca do Futuro²⁰, que aprendi a escutar²¹ as crianças e a estudar, porque a professora de Educação Infantil, tal qual, as professoras de outros níveis da educação, tem um papel importante na formação do indivíduo pois, é na pequena infância que ocorre a formação da inteligência e personalidade de cada criança²² e portanto, das novas gerações (MELLO, 2014, p. 50), foi neste período que compreendi meu papel como professora da pequena infância, me tornando uma professora pesquisadora.

Na UAC aprendi a registrar, a refletir sobre minhas práticas, a estudar uma teoria, conheci, me encantei e passei a me inspirar com a abordagem de Reggio Emília, aprendi a discutir minhas práticas com outras professoras, descobri novas maneiras de conceber as crianças e a Educação Infantil vendo o trabalho de outras companheiras que se tornaram inspirações e, junto das crianças, construí projetos e planejamos o cotidiano naquele espaço de vida coletiva com aprendizados tão significativos.

Em seguida, em 2011, fui para a Fazenda da Toca, onde trabalhei na escola Toca do Futuro por um ano e, vivenciei a educação com a natureza em espaços abertos: uma educação por sensibilidade que respeitava os ritmos das crianças, sua natureza, o meio ambiente e o outro, continuei treinando a reflexão sobre minhas próprias práticas, percebi a importância do trabalho em conjunto com outros educadores, pratiquei o registro, refleti, compartilhei e discuti com os colegas, conheci

¹⁹ A UAC – Unidade de Atendimento à Criança é uma Creche Universitária inserida na UFSCar que possui espaços planejados, amplos e estruturados, para atender crianças da comunidade, sendo que 75% das vagas são destinadas à comunidade e 25% são destinadas aos filhos/as de estudantes da própria universidade que fazem parte do PAE – Programa de Assistência Estudantil. As salas são organizadas em turmas do berçário à fase 6 e a unidade possui em seu corpo docente 12 professoras EBTTs, todas com ensino superior, sendo que duas são especialistas, uma mestre e nove doutoras. Sendo professoras EBTT- Ensino Básico Técnico e Tecnológico, possuem dedicação exclusiva e realizam pesquisa, ensino e extensão.

²⁰ A escola Toca do Futuro, estava situada na Fazenda da Toca e possuía um espaço planejado e estruturado para receber as crianças em turmas multisseriadas. A proposta pedagógica levava em consideração as relações das crianças com seus pares e os professores, em contato com a natureza, explorando os espaços, os materiais, os elementos da natureza e o brincar como forma de desenvolverem seus corpos físico, mental, emocional e espiritual. A escola teve suas funções encerradas no ano de 2018.

²¹ "Escuta que tira o indivíduo do anonimato, que nos legitima, nos dá visibilidade, enriquecendo tanto aqueles que escutam quanto aqueles que produzem a mensagem [...]" (RINALDI, 2012, p.125).

²² De acordo com Mello (2014, p. 50) "Esse processo de formação da inteligência e da personalidade não acaba na pequena infância, mas começa aí e precisamos organizar as experiências que as crianças vivem na creche para promover essa formação em suas máximas possibilidades."

e passei a valorizar nossa cultura popular, exercitei a escuta interna e dos fazeres das crianças.

Me formei no curso “A arte do Brincante para educadores” no Instituto Brincante onde vivenciei a cultura popular brasileira, fiz um estágio de três dias na Casa Redonda Centro de Estudos, que tem como coordenadora a Péo - Maria Amélia Pereira, uma formadora que me mostrou os caminhos para compreender as minhas inquietações de criança observando o comportamento das crianças que estavam ao meu redor, ela dizia: “a criança nunca é, ela está”, assim, passei a me observar mais, a observar a natureza e as crianças, comecei a refletir e a me questionar mais e mais sobre como agir, como ensinar e que caminho seguir na docência com crianças pequenas. Foi neste momento que percebi a diferença entre ser professora e ser professora pesquisadora, porque, na busca por conhecimentos fui me transformando e logo transformando minhas práticas.

Estou professora concursada na Prefeitura Municipal de São Carlos há 8 anos e a Educação Municipal me trouxe muitos questionamentos, principalmente sobre o papel que nós professoras desempenhamos nas instituições de vida coletiva e como os bebês, as crianças bem pequenas e as crianças pequenas são concebidas por nós todos. Será que a escola é para a criança? Ou a criança para a escola? Porque temos tantos problemas como falta de material, falta de estrutura? O que posso fazer para mudar a realidade da educação hoje? Como valorizar nossa classe profissional?

Com tantos questionamentos senti novamente a necessidade de buscar respostas e, após os cursos de Aperfeiçoamento em Educação Infantil, e Especialização em Docência na Educação Infantil, ambos na UFSCar, descobri que as formas como eu planejava e registrava as minhas práticas pedagógicas me ajudavam a refletir sobre algumas dessas inquietações.

Os estudos na universidade respondiam com a teoria, a troca de conhecimentos e de experiências à essas inquietações, assim, fui compreendendo que os registros e a Documentação Pedagógica que construía, auxiliavam no meu trabalho docente, logo, o interesse em continuar estudando, associado ao exercício da profissão docente cresceu, o que me fez buscar o ingresso no mestrado profissional, unindo as práticas cotidianas, com a pesquisa sobre os bebês de zero a dezoito meses, procurando afinar meu olhar para a Documentação Pedagógica produzida no berçário, compreendendo seu significado, sua capacidade de discutir as práticas pedagógicas com bebês e assim, favorecer a formação docente.

Na perspectiva de observar, registrar, refletir e modificar minhas práticas pedagógicas e compreender como essa Documentação Pedagógica produzida no berçário de uma instituição Municipal periférica, do estado de São Paulo, auxilia no trabalho e na formação docente, estou realizando este estudo e, apesar das dificuldades para construir a escrita desta dissertação relacionando a teoria com a prática, me vejo hoje, como uma professora de bebês pesquisadora.

2 Educação Infantil: um direito garantido por lei

Historicamente, a Educação Infantil no Brasil passou por alguns processos até ser reconhecida como primeira etapa da educação básica, além de avanços e retrocessos, inicialmente as Creches eram lugares onde as mães trabalhadoras deixavam seus bebês e crianças pequenas para serem cuidadas durante seu período de trabalho. Em meados dos anos noventa, especificamente após o período militar de governo em 1985, novas políticas para Creches foram incluídas no Plano Nacional de Desenvolvimento elaborado em 1986. Nesse período, com o crescimento do país, “intensificou-se os *debates e pesquisas acadêmicas*” (MARTINS FILHO, 2020) unidos aos movimentos feministas e sociais por políticas públicas que contemplassem uma educação de qualidade para as crianças pequenas, admitindo que a Creche não dizia respeito apenas a mulher, mas também ao Estado e as empresas (OLIVEIRA, 2010).

Por força legal, a Educação Infantil teve seus primeiros avanços ao ser incluída na Constituição Federal de 1988, onde no artigo sétimo, Título II Dos Direitos e Garantias Fundamentais, prevê: *assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até cinco anos de idade em creches e pré-escolas*, logo, a educação das crianças de zero a seis anos, que até então era concebida assistencialmente, passou a figurar como direito do cidadão e dever do Estado, numa perspectiva educacional, em resposta aos movimentos sociais e em defesa dos direitos das crianças, conseqüentemente, podemos dizer que foi a partir da Constituição que a criança passou a ser reconhecida como um sujeito de direitos (FOCHI, 2013).

De acordo com o documento Política Nacional de Educação Infantil:

A inclusão da creche no capítulo da educação explicita a função eminentemente educativa desta, da qual é parte intrínseca a função de cuidar. Essa inclusão constituiu um ganho, sem precedentes, na história da Educação Infantil em nosso país (BRASIL, 2006, p. 9).

Em 1990, com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente, o ECA, foram reafirmados esses direitos com a implementação de políticas para a infância, estávamos no caminho para mudanças importantes no cenário social e educacional das instituições de vida coletiva.

No capítulo IV, Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, a lei anuncia no Art. 54 o atendimento em Creches e Pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade e afirma no Art. 58 que:

[...] no processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura (BRASIL, 2006, p. 16).

Além da garantia de atendimento em Creches e Pré-escolas, as crianças também conquistaram o direito à liberdade de criação e acesso às fontes de cultura do seu meio e do mundo todo.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, em 20 de dezembro de 1996, no Capítulo II da Educação Básica, Seção II evidenciou-se a importância da Educação Infantil, que passou a ser reconhecida como primeira etapa da educação básica, com a finalidade de promover o “desenvolvimento integral da criança de até 6 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social” (BRASIL, 1996, p. 9).

As propostas pedagógicas para os trabalhos com as crianças de 0 a 6 anos conquistaram reconhecimento e importância no sistema educacional e, assim, compreendeu-se a relevância no atendimento das especificidades do desenvolvimento das crianças dessa faixa etária e contribuir para a construção e o exercício de sua cidadania.

Apesar da importância e do reconhecimento que a Creche como instituição de educação coletiva teve ao ser reconhecida como parte da educação básica, até então os documentos legais não discutiam sobre esse espaço, um dos primeiros documentos a orientar uma construção coletiva de políticas públicas para os bebês e as crianças pequenas foi os Parâmetros de Infraestrutura (2006), cuja função era “planejar, refletir e construir/reformar os espaços destinados à educação das crianças de 0 a 6 anos em parceria com educadores, arquitetos e engenheiros” (BRASIL, 2006, p. 3).

Atualmente, os documentos que podem nos orientar sobre os espaços de vida coletiva e sobre as especificidades e direitos dos bebês e crianças bem pequenas são os Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (2009), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009)²³ e a Base Nacional Comum Curricular (2017).

²³ As Diretrizes possuem um papel central como instrumento de formação, definindo que a educação das crianças pequenas tem função sociopolítica e pedagógica, destacando-se seus princípios éticos, políticos e estéticos, articulados a uma pedagogia que deve orientar os projetos e as práticas nas instituições de Educação Infantil. Trata-se, então, de um currículo que compõe experiências e

Os Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças traz parâmetros sobre o funcionamento interno das Creches, que dizem respeito a práticas concretas a serem adotadas no trabalho dos professores e educadores diretamente com os bebês e também evidenciam medidas para a definição de diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de financiamento de Creches, tanto governamentais como não governamentais.

O documento traz orientações sobre os direitos das crianças pequenas quanto à brincadeira, atenção individual, ao ambiente acolhedor, seguro e estimulante, ao contato com a natureza, à higiene e à saúde, a uma alimentação saudável, a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão, direito ao movimento em espaços amplos, à proteção, ao afeto e à amizade, a expressar seus sentimentos, atenção durante seu período de adaptação à creche, a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa.

A Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - um documento mandatário, ou seja, todos devem cumpri-lo, sejam de escolas públicas ou privadas, traz normas, princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização de propostas pedagógicas na Educação Infantil, apresentando a definição de currículo e proposta pedagógica e atualizando a definição de educação infantil em substituição à Resolução anterior (1999).

Segundo estas DCNEI (2009, p. 12) o currículo “é um conjunto de práticas que articula as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, a fim de promover seu desenvolvimento integral”. As Propostas Pedagógicas deverão considerar a criança o centro do planejamento, compreendendo que elas, como “sujeitos históricos e de direitos, aprendem e se desenvolvem por meio das práticas cotidianas, constroem sua identidade pessoal e coletiva, brincam, imaginam, experimentam e produzem cultura”.

O documento define a Educação Infantil como “primeira etapa da Educação Básica oferecida em Creches e Pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos

aprendizagens a partir das práticas sociais e linguagens, em íntima relação com a vida cotidiana (FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de. (Org.). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. p. 20).

ou privados” como direito garantido pelo Estado, com a obrigatoriedade de matrícula²⁴ - estabelecida pela emenda constitucional nº 59/09, para crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula (2009).

A Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009 (EC/59, 2009) – atual Lei 12.796, de 4 de abril de 2013, altera a CF (1988) na redação do inciso I, do Artigo 208, a qual traz a obrigatoriedade e gratuidade da educação básica dos quatro aos dezessete anos de idade, pode trazer retrocessos ao desenvolvimento das crianças pequenas, considerando que muitas vezes as práticas educativas não estão de acordo com as especificidades de sua faixa etária, ao contrário, são planejadas com objetivo de alfabetizá-las precocemente (CAMPOS, 2010), além de poderem ser prejudicadas por conta das Creches ficarem de fora da aplicação de recursos públicos, já que esses deverão ser destinados primeiro à faixa etária obrigatória²⁵.

No momento atual, o último documento que vem dar visibilidade à educação dos bebês, das crianças bem pequenas e crianças pequenas²⁶ é a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017), outro documento mandatário que coloca a Educação Infantil como *início e fundamento do processo educacional*, que reafirma o vínculo entre o cuidar e o educar como um processo indissociável, assim como a importância do compartilhamento de responsabilidades entre a instituição e a família, reafirmando os fazeres das DCNEI quanto às práticas pedagógicas a partir das interações e brincadeiras como eixos estruturantes.

Segundo Barbosa *et al.* (2016) tanto a BNCC como as DCNEIs são documentos importantes, não apenas por seu caráter normativo, mas por evidenciar os estudos e os trabalhos com as crianças em instituições de educação coletiva, porém, não

²⁴ Vale ressaltar “que as pesquisas com dados estatísticos sobre o atendimento à demanda por Educação Infantil em nosso país apontam que o Brasil ainda não garantiu oferta suficiente de vagas públicas para suprir a demanda de atendimento à faixa etária de até cinco anos, conforme metas previstas no Plano Nacional de Educação 2001-2010 (PNE) – Lei n.º 10.172/2001. A meta específica para a faixa de até três anos de idade permanece igual no novo PNE, aprovado em 25 de junho de 2014, projetada para mais dez anos (FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de. (Org.). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. p. 20).

²⁵ Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino. § 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação. Disponível em:

https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_07.05.2020/art_212_.asp

²⁶ De acordo com a BNCC (2017) são bebês os sujeitos de zero a 1 ano e 6 meses, crianças bem pequenas, sujeitos de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses e crianças pequenas sujeitos de 4 anos a 5 anos e 11 meses.

devemos interpretá-los como um meio de uniformizar os aprendizados de todas as crianças do território brasileiro.

A BNCC traz em seu texto seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, além de cinco campos de experiências constituídos por: eu, o outro e o nós; corpo gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação e espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, que, para serem assegurados, nós, professores e instituições, devemos garantir experiências significativas e diversificadas.

O documento “impõe a necessidade de intencionalidade²⁷ educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na Creche como na Pré-escola” (BRASIL, 2017, p. 38) e, segundo Fochi (2020), essa intencionalidade é exercida por um professor que observa, registra, pensa, reflete, que investiga o cotidiano pedagógico, que tem intenções e, assim, cria possibilidades com ambientes e materiais planejados, que interage e possibilita que os bebês e crianças bem pequenas exerçam seu protagonismo construindo juntos percursos de aprendizagem.

Não é objetivo desta pesquisa discutir em profundidade o conteúdo da BNCC e suas finalidades para a organização do trabalho docente com os bebês e as crianças pequenas, porém, a partir dos nossos estudos, buscando compreender tanto seus pontos positivos e também os negativos, compreendemos que ao indicar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil e os campos de experiências, a BNCC pode orientar o trabalho docente nos espaços de educação coletiva, o que ressaltamos é a necessidade de estudo e reflexão conjunta por meio da comunidade escolar, a fim de adaptá-la para sua realidade, considerando seu contexto – Creches e Pré-escolas, assentamentos rurais, quilombos, comunidades indígenas, pomeranas e ribeirinhas, as diferenças étnicas, de gênero, de classe, idade e geração e o protagonismo das crianças (SOUZA, 2016).

A importância dessa reflexão conjunta deve-se ao fato de que, ao unificar os saberes, com uma base comum a todos, o documento amplie ainda mais as

²⁷ “Ter intenções significa afirmar que não há currículo sem haver uma proposição, isto é, algo que diz respeito ao planejamento curricular, como documentos, guias, etc. A referência a ações demonstra o quanto a experiência, isto é, aquilo que realmente acontece no encontro entre crianças e adultos no cotidiano da escola, é expressão e consolidação do currículo — algo vivo e presente. Como tal, um currículo exige interações entre as pessoas mediadas pelo conhecimento” (BARBOSA, 2010, p. 5).

diferenças, pois, a ideia do “comum e do universal, impõe, desde logo, um conteúdo que deve ser ‘homogêneo’, único, comum e universal, pois a diferença não se encapsula, uma vez que sempre difere” (ABRAMOWICZ; CRUZ; MORUZZI, 2016, p. 51).

Nosso papel como professoras formadas e comprometidas com a educação, é o de refletirmos sobre os documentos mandatórios de forma que não sejam entendidos como simples manuais de instrução, subestimando nossa capacidade de sujeitos competentes na construção dos conhecimentos e do currículo em nossa prática docente, para que não perpetuemos e ampliemos as diferenças já existentes, mesmo porque “de acordo com Stephen Ball, os textos oficiais não acontecem idealmente como foram pensados quando chegam nos contextos de prática”. (TRAVERSINI, 2020 *apud* MAINARDES; MARCONDES, 2009)²⁸.

Com a abordagem da Documentação Pedagógica, tanto os conhecimentos como o currículo são construídos a partir da elaboração de significados sobre a prática, no entanto, para a construção do currículo para a Educação Infantil é preciso considerar que esta etapa da educação básica possui identidade própria - como explicitou o Parecer CNE/CEB nº 20/09 e a Resolução CNE/CEB nº 05/09 que definem as DCNEIs, como sua estrutura legal e institucional que se diferenciam das outras etapas da educação (OLIVEIRA, 2010, p. 2).

A definição de currículo defendida nas DCNEIs põe o foco na ação mediadora da instituição de Educação infantil como articuladora das experiências e saberes das crianças e os conhecimentos que circulam na cultura mais ampla e que despertam o interesse das crianças. Tal definição inaugura então um importante período na área, que pode de modo inovador avaliar e aperfeiçoar as práticas vividas pelas crianças nas unidades de Educação Infantil (OLIVEIRA, 2010, p. 4).

Devemos pensar o currículo como uma forma de organizar o cotidiano, contemplando a realidade que estamos inseridas, construindo práticas pedagógicas que respeitem os sujeitos, possuam intencionalidade, respeitem a identidade das crianças e suas famílias, que articulem conhecimentos, experiências e reestruture a Educação Infantil.

O cotidiano dessas unidades, como contextos de vivência, aprendizagem e desenvolvimento, requer a organização de diversos aspectos: os tempos de realização das atividades (ocasião, frequência, duração), os espaços em que essas atividades transcorrem (o que inclui a estruturação dos espaços internos,

²⁸ Transmitido ao vivo em 15 de abr. de 2020 via Youtube

externos, de modo a favorecer as interações infantis na exploração que fazem do mundo), os materiais disponíveis e, em especial, as maneiras de o professor exercer seu papel (organizando o ambiente, ouvindo as crianças, respondendo-lhes de determinada maneira, oferecendo-lhes materiais, sugestões, apoio emocional, ou promovendo condições para a ocorrência de valiosas interações e brincadeiras criadas pelas crianças etc.) (OLIVEIRA, 2001, p. 4-5).

A Documentação Pedagógica permite pensar o currículo não como uma lista de conteúdos a serem seguidos, ou que não precise de planejamento, pelo contrário, ela sustenta as ações docentes por meio de seus registros, das reflexões, da articulação entre o que se vê, se vive e o que se pode fazer, colocando professora e crianças como sujeitos de seus fazeres, em uma relação recíproca (entre si mesma como pedagoga e a criança/crianças), tornando-as co-construtoras do processo e do que se escolhe documentar (DAHLBERG; MOSS; PENCE; 2019, p. 193).

Sob essa perspectiva, a Documentação Pedagógica se torna um instrumento de consciência e resistência aos discursos dominantes, nos permitindo refletir sobre a Base Comum Curricular na busca por construirmos um currículo que respeite “as singularidades, as especificidades, a pluralidade, a diversidade que diz das muitas infâncias, crianças, experiências, interesses, relações socioculturais, escolas comunidades e grupos” (SOUZA, 2016, p. 141), contestando nossos fazeres no cotidiano dos espaços da Educação Infantil, construindo conhecimentos e o currículo, transformando nossas práticas e, conseqüentemente, fazendo valer de fato os direitos dos bebês e crianças bem pequenas dando-lhes oportunidade para exercerem seu protagonismo.

3 O que é Documentação Pedagógica?

A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. E mesmo estes podem prolongar-se em memória, em lembrança, em narrativa. Quando o visitante se sentou na areia da praia e disse: “Não há mais que ver”, sabia que não era assim. O fim duma viagem é apenas o começo doutra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já [...]. É preciso voltar aos passos que foram dados para os repetir, e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso sempre recomeçar a viagem. Sempre.

José Saramago, 1997

Como no poema de José Saramago²⁹, a Documentação Pedagógica é um “ver de novo”, “é voltar aos passos que foram dados para os repetir e traçar caminhos novos”, é um processo de registro, a fim de tornar o trabalho pedagógico visível ao diálogo, interpretação, contestação e transformação (DAHLBERG, 2019).

Para compreender o significado desta abordagem, considerando a Documentação Pedagógica um importante recurso para a construção de uma relação ética com o outro e o mundo, usamos como aporte teórico obras que trouxeram embasamento para esta dissertação, especificamente com olhar para a perspectiva malaguzziana, pela qual sentimos profunda admiração.

Nossos estudos se concentraram sob o olhar de Gunilla Dahlberg no livro *As cem linguagens da criança*, do professor Paulo Fochi em suas obras, da ex-diretora dos centros municipais para a primeira infância de Reggio Emilia e sucessora de Loris Malaguzzi Carla Rinaldi, de Suely Amaral Mello, Maria Carmen Silveira Barbosa e Ana Lúcia Goulard de Faria no livro *Documentação pedagógica: teoria e prática*, Anna Lia Galardini e Sonia Iozzelli, pedagogas de Pistóia na Itália, entre outros, não tão menos importantes.

Por volta da década de sessenta, Loris Malaguzzi, filósofo e diretor-fundador das creches e pré-escolas do Município de Reggio Emilia, na Itália, foi quem deu início, com suas orientações, a essa forma de registrar as práticas pedagógicas docentes. Enquanto exercia o trabalho de consultor pedagógico na cidade de Modena e gestor das escolas de Reggio Emilia, sugeriu às professoras que elaborassem um diário, onde deveriam, com todo o cuidado, anotar e refletir sobre tudo aquilo que acontecia

²⁹ Trecho do livro: *Viagem a Portugal* de José Saramago (Companhia das Letras, 1997).

em sala e que recolhesse a essência da vida na escola (MELLO; BARBOSA; FARIA, 2018).

Não devemos pensar neste diário como um compilado de materiais escritos, pois a Documentação Pedagógica não é somente um produto palpável, mas uma estratégia educativa construída diariamente contemplando o passado, o presente e o futuro, buscando memórias, promovendo transformações, inovações, possibilitando criações de situações de aprendizagens, promovendo uma forma de restituir e de construir novas narrativas para a educação (informação verbal)³⁰.

Segundo Galardini e Lozzelli (2018), a Documentação Pedagógica é definida como um instrumento essencial para professores em suas variadas tarefas: construir experiências positivas com as crianças, amparar sua própria formação profissional e aperfeiçoar sua capacidade particular de comunicação com as crianças, seus pais e outros adultos. Nesta perspectiva, a Documentação atua como um recurso contínuo e cooperativo de observação e de interpretação que auxilia os professores a repensar e refletir sobre suas práticas, escutar e observar as crianças no cotidiano da educação infantil propondo a elas experiências que fortaleçam seu protagonismo.

Foi nessa busca, de construir experiências positivas com as crianças pequenas e amparar minha formação profissional, que procurei registrar as situações que mais me chamavam a atenção no berçário nos últimos anos, afinando o olhar para os bebês como protagonistas, refletindo sobre a inserção deles na Creche, o acolhimento deles e de suas famílias, refletindo sobre pelo que se interessavam no ambiente, suas conquistas quanto à comunicação, percepção dos objetos e de nós professoras, sua curiosidade e como coletivamente e individualmente exploravam os espaços da sala e os espaços externos. Além desses registros em meu caderno de documentação com escritas, fotografias, citações textuais, anotações, memórias e reflexões, também discutia com as outras professoras, que compartilhavam a sala na qual eu trabalhava, sobre os acontecimentos do cotidiano e logo produzíamos cartazes com fotografias, frases e pequenas descrições das vivências e experiências para as famílias e a comunidade escolar.

Documentando e estudando sobre Documentação Pedagógica neste período, buscava uma forma de dar visibilidade aos bebês e a Creche, que é vista por muitos

³⁰ Informação verbal realizada pelo professor Paulo Sérgio Fochi por meio de uma Apresentação no canal Paulo Sergio Fochi, no Youtube para o 1º congresso Internacional Integrando Saberes: Pedagogia, formação e investigação em educação. Lisboa/Portugal, 20 de abril de 2018.

somente como um lugar para deixá-los para serem cuidados, assim, com a documentação recolhida, interpretada e verificada de forma coletiva, buscávamos – nós, professoras da sala – organizar os acontecimentos na ação educativa de forma democrática, respeitando os bebês como sujeitos e possibilitando as famílias e a comunidade de participar dos nossos fazeres.

O que documentamos representa uma escolha, assim como o que não documentamos também representa uma escolha (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2019, p. 193), construímos e produzimos a Documentação Pedagógica como sujeitos ativos e quanto mais capazes formos de narrar o processo, mais os outros poderão compreender o valor e o sentido do nosso trabalho, todas as etapas e sentidos dos caminhos percorridos. A Documentação é um instrumento que ajuda a acolher aqueles que fazem parte de um contexto a dar visibilidade, a desenvolver um processo de circulação do conhecimento (TOMASELI; ZOCCHI, 2009 *apud* FOCHI, 2015) por meio da linguagem, da comunicação, é um treino diário que vai se aperfeiçoando com o passar do tempo, podendo dar sentido e visibilidade às nossas ações, gerando conhecimentos recíprocos entre os sujeitos atuantes.

Documentar, no sentido etimológico do termo, significa provar, ratificar, comunicar algo que se considera importante ou significativo (GALARDINI; IOZZELLI; 2018), por isso, os passos finais da Documentação que estão na preparação de painéis, livros, jornais, etc., terão sentido se forem precedidas de ações contínuas e compartilhadas na observação e na reflexão sobre os contextos educativos, para depois possibilitar que cada comunicação "pública" esteja cheia de valor e significado. Uma Documentação que seja o reflexo de experiências reelaboradas por todos os protagonistas, é capaz de colher os significados das práticas vivenciadas pelas crianças, significados que tem suas raízes e que se inspiram em cada uma das sensibilidades culturais e pedagógicas dos adultos que as organizam (GALARDINI; IOZZELLI, 2018).

Ao documentar o cotidiano da Educação Infantil, por exemplo o berçário, é possível observar diversos processos consideráveis de descobertas: o bebê que se comunica não verbalmente, que explora o ambiente, analisa atentamente os objetos, imita o adulto, se movimenta, engatinha, anda. O professor que observa, registra, reflete, que planeja práticas a fim de criar relações entre uma situação e outra, que

possibilita escolhas, cria ritmo, bem estar para os bebês, cria intencionalidades³¹. Assim, a Documentação Pedagógica proporciona aprendizados tanto para o professor quanto para as crianças. Um processo que gera a formação docente caracterizado pela reflexão e investigação da própria prática – tema que falaremos na 3ª seção, concebendo a Documentação como objeto de autoformação docente.

Documentação, segundo Dahlberg (2016), de maneira sucinta, envolve um processo de tornar o trabalho docente visível ao diálogo, interpretação, contestação e transformação, incorporando valores da subjetividade – *de que não existe ponto de vista objetivo que torne a observação neutra*, é uma ferramenta que torna o trabalho docente visível, porém, institui que, enquanto profissional da educação, assuma as responsabilidades por suas ações e reflita sobre elas de forma comprometida.

Em Reggio Emilia a Documentação Pedagógica é um tecer da vida que se dá por meio de uma escuta ativa sobre os acontecimentos presentes no cotidiano dos espaços da Educação Infantil. Essa escuta na verdade é uma metáfora que se relaciona à estrutura da Documentação Pedagógica.

A escuta a que nos referimos significa estarmos atentas aos fazeres dos bebês na creche, uma escuta que nos permite perceber o que fazem, o que estão observando, o olhar dos bebês, como se conectam com o outro – espaços, objetos, outros bebês e adultos - suas capacidades de comunicação, como podemos ser sensíveis a eles, como podemos ser afetadas por eles e onde podemos ajudá-los a chegar³². Essa escuta que a Documentação Pedagógica permite, vai além de ouvir, ela da voz aos bebês³³.

A escuta exerce um importante papel no alcance de um objetivo que sempre caracterizou a experiência em Reggio Emilia: a busca por significado. Essa busca acontece de forma implícita quando os educadores questionam como podem ajudar as crianças a encontrarem o significado no que fazem, no que se deparam e no que vivenciam, a busca por significado permite que tenhamos identidade, esperança e

³¹ Criar intencionalidade, segundo Ostetto (2013, p.105), é quando o planejamento nos faz refletir: “[...] para onde o educador quer seguir com as crianças? O que pretende? Quais seus objetivos? Sendo assim, revela intenções e traduz sua proposta de trabalho. Também revela concepções e valores. Não há neutralidade no ato de planejar”.

³² Informação verbal realizada pela professora Gabriela Tebet por meio da Live: “Os bebês e os estudos da sociologia”, no canal Paulo Sergio Fochi, no Youtube, no dia 16 de julho de 2020.

³³ Concordando com Barbosa (2010), ao nos referirmos a dar voz aos bebês queremos falar da importância de reconhecermos suas capacidades, potencialidades e os reconhecer como sujeitos de direito e de sua própria história. Reconhecermos o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças e, assim, quando tomados como seres capazes, se tornam protagonistas no projeto educacional.

noção de futuro (RINALDI, 2016), logo, escutar não é uma ação simples, exige tempo para observar, dialogar e refletir, exige olhar para dentro, se perceber, romper com concepções ou reformulá-las.

A capacidade de escuta e expectativa recíproca, que permite a comunicação e o diálogo é a qualidade da mente e da inteligência humana que está claramente presente nas crianças pequenas, desde o nascimento, as crianças desenvolvem essa atitude de fazer parte da identidade dos outros. Os educadores em Reggio tiveram a oportunidade de refletir sobre a relação entre a aprendizagem individual e em grupo, “a prendemos o valor da aprendizagem que é coletiva, colaborativa e democrática” (RINALDI, 2016, p. 235-236).

Ao estarmos presentes, atentos aos bebês, dialogando com seus fazeres a fim de sermos parceiros deles no processo de descobertas, estamos concebendo um ser ativo, forte e competente, que aprende tanto individualmente como em grupo, uma criança que, desde seu nascimento, anseia por explorar o mundo, experimentando formas de se relacionar com ele por meio de habilidades e estratégias (RINALDI, 2014).

É essencial ter tempo para ouvir e ser ouvido, para percebermos onde queremos chegar e onde está o significado do que buscamos, o presente mais importante que podemos dar às crianças na escola e na família é o tempo, porque o tempo possibilita a reciprocidade em ouvir e ser ouvido (RINALDI, 2016). Não o tempo de nós adultos, o *Chrónos*, o tempo cronometrado do relógio, pois o tempo das crianças é peculiar, é um tempo que permite estar presente no seu fazer, que possibilita apreciar calmamente um inseto, mover os dedos pela areia formando desenhos, construir um prédio com caixas de papelão mais alto que sua própria altura³⁴, o tempo *Aión*, que segundo Kohan (2004, p. 54), “é aquele onde não há sucessão nem consecutividade, mas a intensidade da duração”. Podemos aprender com os bebês e as crianças, enquanto vivem seu tempo, a importância do presente, a importância de ouvir e ser ouvido, pois as crianças abraçam os momentos em sua plenitude (HOYUELOS, 2020).

Quando nos permitimos ouvir, estamos nos dando a chance de crescermos, de nos conhecermos, não só profissionalmente, na escola com as crianças, mas intimamente, como pessoas.

³⁴ No dia 25 de outubro de 2018, uma bebê separou várias caixas de papelão e fez um prédio maior que sua altura, fizemos o registro fotográfico e escrito.

[...] é essencial que escutemos cuidadosamente a nós mesmos ao que somos e ao que queremos. Às vezes, passamos tão rápido por nossas vidas que perdemos a coragem de nos conhecermos. O que está fazendo? Aonde você está indo? Essa coragem de escutar, essa atenção ao que está dentro de nós é um tipo de escuta e reflexão anterior (RINALDI, 2016, p. 237).

Assim, escutar é uma maneira de se ver, de conseguir perceber se o caminho que está seguindo é prazeroso ou se é um fardo, é ter a coragem de repensar os passos dados e mudar a direção, rever perspectivas e compreender que meu ponto de vista pode ser diferente do dos outros.

É por isso que a Documentação Pedagógica é tão fascinante e tão difícil de compartilhar, essa abordagem como escuta visível pode ajudar você a entender e a mudar a sua identidade, pode ser um convite à reflexão dos seus valores (RINALDI, 2016).

O professor Paulo Fochi vai diferenciar os termos documentar e documentação, articulando exatamente sobre esse papel da Documentação como escuta, diálogo, reflexão e ferramenta que dá visibilidade ao trabalho docente.

Segundo Fochi (2019), documentar é sinônimo de fundamentar, demonstrar, evidenciar, registrar, produzir documentos. Nesse caso, estamos nos remetendo à ação de fotografar, filmar, anotar, descrever situações do cotidiano da educação infantil, no entanto, somente produzir materiais não abrange o termo documentação, pois, o registro por si só não sustenta uma prática pedagógica com a estratégia da Documentação Pedagógica .

Dessa forma, o ato de documentar não é o mesmo que Documentação Pedagógica, a diferença entre os termos está na ação que eles promovem no cotidiano³⁵ da Educação Infantil.

Destacamos que é por meio da Documentação Pedagógica que o educador pode refletir sobre suas práticas, possibilitar experiências que provoquem a curiosidade das crianças, organizar o ambiente de forma planejada, promover situações de aprendizagens e estabelecer momentos significativos de descobertas.

Assim, a Documentação Pedagógica é uma ferramenta de extrema importância, que transforma o cotidiano pedagógico, ajuda a construir novas e

³⁵ “Para tanto, entendemos que a pedagogia do cotidiano é constituída por temporalidades, espacialidades, relações e linguagens que se estabelecem na escola” (FOCHI, 2017, p. 16).

diferentes narrativas a respeito dele e das crianças e adultos que participam (FOCHI, 2019).

Por fim, para concluirmos o significado da Documentação Pedagógica, corroborando com as ideias já descritas acima, de acordo com Mello, Barbosa e Faria (2018) trazemos as três funções específicas que essa abordagem possui: Função política, Função de organização do trabalho docente e Função de reflexão sobre o material registrado.

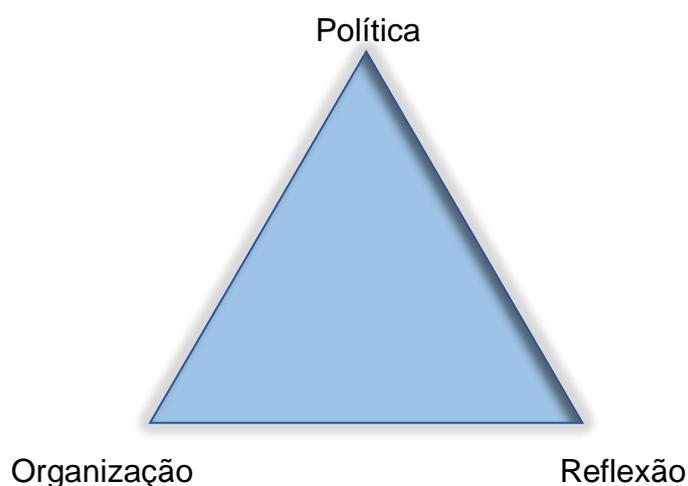


Figura 3: Funções da Documentação Pedagógica – autoria própria

A **função política** proporciona o diálogo entre escola, professores, famílias e comunidade, ela também possibilita o estreitamento dos vínculos, que são fundamentais nos fazeres da Educação Infantil, unindo família e escola para o bem comum dos bebês e crianças pequenas.

Segundo Mello, Barbosa e Faria (2018, p. 9-10):

Para que uma sociedade compreenda a importância de uma escola de educação infantil, a complexidade do seu funcionamento, as suas especificidades curriculares, didáticas, ambientais é preciso que ela seja conhecida por todos.

Compartilhando dessas ideias citadas acima, quando documentamos nossas práticas pedagógicas e expomos para as famílias, damos a elas a oportunidade de conhecerem e participarem do universo da Educação Infantil, observarem os aprendizados e desenvolvimentos que perpassam naqueles espaços.

Para a Documentação ter essa função política, além de ser compartilhada à comunidade, deve ser, segundo Davoli (2018), tanto argumentação como narração e explicação de processos, situações e experiências, ela pode nos ajudar a repensar

nossas práticas, repensar nossas concepções, “pode contribuir para uma auto-reflexividade aprofundada e nos dizer algo sobre a maneira como temos nos constituído como pedagogos” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2019, p. 200).

Ela pode abrir uma possibilidade para o pedagogo perceber suas subjetividades e práticas como sendo socialmente construídas, abrindo, dessa forma, **uma oportunidade para romper os discursos dominantes**, pois pode ampliar o nosso entendimento de quem somos hoje e como nos construímos para ser dessa maneira[...] (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2019, p. 200, grifo nosso).

O que a Documentação pode fazer é permitir que ao tomarmos consciência das nossas práticas, conseguimos romper com os discursos dominantes e assim, podemos mudar nossa realidade. Questionando nossas práticas, nossa escola, quando nos unimos para mudar a realidade, estamos fazendo valer essa função política da Documentação Pedagógica, “trazendo à tona o fato de que há outras leituras de mundo” como dizia Paulo Freire.

Na realidade da Educação Infantil por exemplo, a Documentação Pedagógica pode ser um potente instrumento de construção ou re-construção das concepções que carregamos sobre o cuidar e o educar, sobre os bebês, sobre os fazeres que ocorrem naqueles espaços de vida coletiva, pois, segundo Dahlberg, Moss e Pence (2019, p.86) são espaços socialmente construídos, ou seja, “elas são o que nós, como uma sociedade de agentes humanos, fazemos delas”.

Desta forma, para rompermos com essa imagem dominante de que a instituição dedicada à primeira infância é a de um produtor de cuidado e de resultados padronizados e predeterminados - entende-se resultados padronizados a ideia de que todas as crianças pequenas são reprodutoras de conhecimento, identidade e cultura (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2019), por meio do compartilhamento da Documentação Pedagógica, tanto professores, como funcionários, as famílias e a comunidade no geral, podem perceber a junção do cuidar e do educar, podem compreender que existem diversas formas de possibilitar, por meio de experiências sensoriais, das relações, da exploração dos ambientes, dos materiais, de vivências planejadas, do afeto, do acolhimento, das múltiplas linguagens, o aprendizado e o desenvolvimento dos bebês.

Nos berçários que venho atuando como docente, procuramos compartilhar (dentro das nossas possibilidades, com os materiais que temos) com a comunidade

escolar³⁶ a Documentação feita por meio de exposições em painéis com registros escritos, fotográficos, pequenos parágrafos com textos sobre as práticas pedagógicas, o que vivenciamos juntos naqueles espaços de aprendizagens coletivas.

A seguir, seguem algumas imagens de painéis expostos durante o ano de 2019 para exemplificar essa forma de dialogar com a comunidade.



Figura 4: Exposição para as famílias

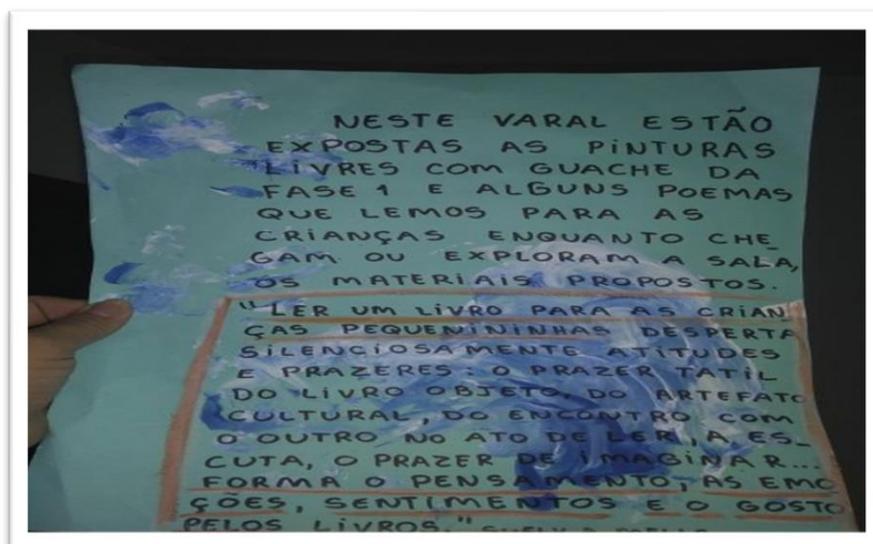


Figura 5: Cartaz explicativo

³⁶ Crianças, professores, gestores, funcionários, famílias, visitantes e a comunidade em geral.

Uma maneira sensível de se comunicar, organizar e acompanhar a vida dos bebês na creche é por meio das mini-histórias, que se configura, segundo Fochi (VECCHI, 2013, p. 211 *apud* FOCHI 2019, p. 17-18) como um gesto de:

Capturar, por meio da fotografia e das palavras das crianças, uma síntese que dê a essência do contexto e das estratégias utilizadas pelas crianças carregadas de um sentido mais profundo do que está acontecendo [...] com o objetivo de mostrar, o máximo possível, a aprendizagem, a atmosfera, o sentido de vida que pulsa dentro do grupo.

As mini-histórias são uma forma de comunicação do vivido, é a exposição visível da “escuta” do educador por meio de cenas capturadas por ele no cotidiano e para as crianças, essa Documentação exposta, proporciona uma valiosa oportunidade de revisitação, reflexão, interpretação e auto-organização do conhecimento (RINALDI, 2014).

Com a Documentação Pedagógica, a criança pode se ver sob uma nova luz, comentar sobre si mesma e ouvir comentários dos outros – e isso possibilita uma transformação importante em termos da construção do conhecimento e, assim, da identidade. (RINALDI, 2014). Além da criança como sujeito de sua aprendizagem, ter a oportunidade de rever o material produzido por ela e construir sua identidade, ela também tem o prazer em se ver nas imagens, em rever seus trabalhos, seus desenhos, suas escritas e seu processo de aprendizado.

A Documentação tem uma terceira função, a **função de reflexão**, que trás, tanto para as crianças como para o professor, a possibilidade de refletir sobre suas práticas e produções, assim como falamos anteriormente. Ao refletir, a criança poderá perceber suas conquistas, seus aprendizados e assim interiorizar as experiências vividas, compreendendo a importância de seus fazeres.

A vida das crianças na escola contém muitas pequenas coisas nas quais os afetos se unem ao prazer de fazer juntos: descobertas, explorações, jogos, mas também as trocas, o intercâmbio e laços de cooperação e amizade. Quando a Documentação é capaz de perceber este clima emocional, através das sequências fotográficas, certamente oferece um presente extraordinário para aquela criança, para um grupo de crianças e para seus pais que recebem imagens de uma infância ativa e aberta aos outros (GALARDINI; LOZZELL, 2018).

Refletir sobre a Documentação Pedagógica significa dedicar tempo e energia profissional a um aspecto que qualifica o projeto educativo e o torna coerente com as necessidades de crescimento das crianças (GALARDINI; LOZZELLI, 2018).

Para os professores, refletir sobre a Documentação Pedagógica é uma forma de validar a sua profissão, em nosso caso, profissão: professora de bebês!

Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 200 *apud* FOCHI, 2015, p. 90), registram que:

Por meio da documentação, podemos mais facilmente ver e questionar a nossa imagem de criança, os discursos que incorporamos e produzimos e que voz, direitos e posição, a criança adquiriu em nossas instituições dedicadas à primeira infância. Por exemplo, só falamos sobre conceitos como “centralidade da criança”, “assumir a responsabilidade pela própria aprendizagem”, “aprender como aprender”, “criatividade”, “participação” e uma “prática reflexiva” – ou eles realmente permeiam a prática pedagógica? A documentação pedagógica nos permite refletir de forma crítica sobre se essas ideias estão apenas no nível da conversa ou se estão sendo postas em prática e, se estão, de que maneira são entendidas.

Refletir consiste em atuar para além da prática diária, permitindo que o pensamento e as competências profissionais evoluam, repensando sobre o que deu certo, o que não deu e o que poderia fazer para melhorar e, segundo Fochi (2015), revelar qual o grau de consciência que temos ao fazer nossas práticas pedagógicas.

Assim, a Documentação Pedagógica é uma abordagem metodológica composta por essas três funções descritas à cima, que dialogam entre si de forma sutil, são documentos construídos no cotidiano a partir das escolhas feitas pelo professor com registros escritos, fotográficos, vídeos, memórias, uma escuta que ouve e se faz ouvir, diálogo, reflexão, interpretação, contestação, transformação da própria prática e de si mesmo, que possibilita seguir novos percursos, reelaborar hipóteses e teorias e a partir da comunicação dá visibilidade às comunidades aprendizes – instituição, crianças, adultos e fazeres no cotidiano da Educação Infantil.

3.1 Documentação pedagógica para quê?

A Documentação Pedagógica interpretada e utilizada por seu valor como ferramenta para recordar (RINALDI, 2014) possibilita a reflexão do cotidiano que se dá pela rotina estabelecida em tempo, espaço, linguagens e relações. Ao registrarmos o cotidiano na Creche podemos refletir sobre ele, considerando os espaços e os

materiais a serem explorados organizados de forma planejada, podemos refletir sobre as práticas pedagógicas considerando os bebês como sujeitos ativos que merecem respeito e assim, levando em consideração inclusive, seu estado físico e emocional para que possam de fato, exercer seu protagonismo conforme expressa o registro a seguir.

Quadro 2 - Excerto do Diário de Registros

De 30 de julho a 03 de agosto de 2018

Como parte da proposta pedagógica para esta semana, dispusemos materiais não estruturados, músicas aconchegantes porque os dias estão mais frios.

As crianças estão gripadas (a maioria) e nós adultos, como parceiros mais experientes estamos propondo experiências nas quais as crianças possam explorar o meio e serem acolhidas também. Terem objetos diferentes para exploração, cores, texturas e músicas, oportunizam novos saberes, novos olhares.

Poder dormir em caminhas confortáveis onde seus corpos ficam livres para se movimentarem é humanizador!

Em seguida o registro de uma frase do livro : Os fazeres na Ed. Infantil, 2009,p.151

“Os espaços e os objetos de uma creche devem estar a favor do desenvolvimento sadio dos bebês, proporcionando-lhes experiências novas e diversificadas.”

Com este registro pode-se perceber que as práticas foram planejadas pela professora de acordo com o tempo que estava mais frio, pensando no ambiente para que se tornasse aconchegante para os bebês, considerando que estavam gripados. As propostas não estavam sendo disponibilizadas somente para que explorassem e aprendessem algo, era importante que os bebês ficassem seguros e acolhidos, além de terem seus corpos respeitados (dias antes deste registro, os bebês passaram a dormir em camas adequadas para eles).

Quadro 3 - Excerto do Diário de Registros

Semana: 23 a 27 de julho

Bem estar dos bebês e crianças pequenas!

Transição dos carrinhos para as caminhas!

Nesta semana as crianças passaram a dormir nas caminhas e a comer nos cadeirões. A sala ficou mais espaçosa e as crianças já andam e engatinham por todo o espaço.

Dispusemos caixas de papelão, brinquedos, bolinhas coloridas e brinquedos durante essa semana.

Penso que essa percepção sobre o outro tem a ver com o que Dahlberg, Moss e Pence (2019, p. 204) chamou de ética de um encontro, que “trata-se de uma ética que emana do respeito pela criança e do reconhecimento da diferença e da multiplicidade [...]”, ver e ouvir o outro com respeito, assumindo nossa responsabilidade perante nossos atos e nossas escolhas em nosso dia a dia com os bebês, alias, faz parte do currículo da Educação Infantil o acolhimento com afeto (BARBOSA, 2010, p. 4).

Quadro 4 - Excerto do Diário de Registros

Dia 15 de março de 2019

Recepção com a cantiga de bom dia e lanche às 8h.

Antes das crianças chegarem preparamos a sala com um tecido grande e uma bacia também grande com farinha dentro. Após a degustação da fruta no lanche fomos colocando uma criança por vez na bacia para a exploração da farinha. Algumas crianças colocavam a mão aberta, outras passavam os pés, ”desenhavam com o dedo indicador. Deixamos o tempo livre para a exploração porque hoje estamos com quatro crianças – (nomes das quatro crianças), assim os bebês ficavam à vontade em sua atividade de descobertas.

Citação em um quadro:

Segundo Giovanni Piazza (2012, p. 29) ”investigar e descobrir como um determinado material se apresenta e é transformado ajuda a criança a adquirir conhecimentos sobre o material em si- sobre a textura, forma, configuração, cor e aparência externa e interna [...]”.

Desta forma, cabe ao professor diversificar os materiais a serem utilizados e propostos às crianças sendo assim, mediadores de seus aprendizados.

Antes do almoço, fizemos leituras de alguns dos livros que estavam no tatame para exploração e as crianças se mostraram atentas.

Além deste registro escrito, trago na memória dessa vivência com a exploração da farinha de trigo um bebê que me chamou a atenção, pois no início se recusou a tocar o material, ficou sentado imóvel, olhava à sua volta e olhava para nós, como se estivesse perguntando: *o que eu faço agora?*, no entanto, com nossos incentivos, foi se movimentando, colocando e tirando as mãos da farinha que ficava “carimbada”, mexia as mãos para um lado e para o outro fazendo marcas compridas com os dedos, sorria, pegava a farinha com as pontinhas dos dedos polegar e indicador, passava somente o dedo indicador, e assim ficou por um tempo longo experimentando algumas sensações.

O que quero demonstrar trazendo esse registro e memória é que a função da Documentação Pedagógica, além de registrar momentos como esse, nos permitir escutar, dialogar, refletir e dar visibilidade ao trabalho docente, também possibilita repensar³⁷ os fazeres no cotidiano da Educação Infantil garantindo a qualidade de suas práticas.

Os bebês se relacionam e convivem coletivamente nestes espaços, mas também brincam e exploram materiais individualmente, como na memória que trouxemos, “exploram sons, cheiros, cores, formas, gestos, texturas e variadas manifestações culturais e expressivas que lhes anunciam o mundo” (GOBBI, 2010, p. 1):

[...] as crianças expressam-se utilizando várias linguagens, com as quais constroem a si mesmas e as culturas nas quais estão inseridas, levando-as ao encontro entre palavras, choros, sons, movimentos, traçados, pinturas, todos imbricados em ricas manifestações [...] (GOBBI, 2010, p. 1)

Os bebês possuem grande potencial de aprendizagem desde seu nascimento, por isso, cabe a nós professoras criar possibilidades de experiências diversas e significativas concebendo essas crianças como parceiras interessadas no conhecimento do mundo (MELLO, 2003).

Segundo Fochi (2015, p. 46):

[...] por meio da documentação pedagógica, Malaguzzi tornou visível outra imagem de criança, diferente daquelas que até então eram encontradas nos livros de pedagogia e de psicologia. Assim, revelou uma criança capaz, portadora do inédito.

Em seu poema *As cem linguagens da criança*, nome dado a uma exposição itinerante que viajou o mundo, compartilhando documentações sobre as crianças de Reggio Emilia, Loris Malaguzzi faz uma reflexão, e talvez até mesmo um apelo, sobre essa criança capaz de transformar o inédito, traz um alerta sobre o papel da escola e da sociedade (FOCHI, 2015).

Ao contrário, as cem existem. A criança é feita de cem. A criança tem cem mãos, cem pensamentos, sem modos de pensar, de jogar e de falar. Cem, sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar. Cem alegrias para cantar e compreender. Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar. Cem mundos para sonhar. A criança tem cem linguagens (e depois cem, cem, cem) mas roubaram-

³⁷ Esse “repensar os fazeres na educação infantil é escuta! [...] escuta como a capacidade e a necessidade de escutar, de coletar, de organizar e de compreender o que a inteligência das crianças e dos adultos produz no contexto da escola” (ALTIMIR, 2018, p. 57).

lhe noventa e nove. A escola e a cultura lhe separam a cabeça do corpo. Dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça, de escutar e de não falar, de compreender sem alegrias, de amar e maravilhar-se só na Páscoa e no Natal. Dizem-lhe: de descobrir o mundo que já existe e de cem, roubaram-lhe noventa e nove. Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho, a realidade e a fantasia, a ciência e a imaginação, o céu e a terra, a razão e o sonho, são coisas que não estão juntas. Dizem-lhe que as cem não existem. A criança diz: ao contrário, as cem existem (MALAGUZZI, 1999, p. 1).

Esse poema é muito especial, define sensivelmente a criança criativa, curiosa, potente, criticando o papel da escola que poda suas “cem linguagens” porém, dentro das nossas realidades, com planejamento, organização dos espaços, dos materiais, da rotina é possível modificar nossos fazeres e a Creche. No registro a seguir, nas imagens e nas memórias desse dia, pude perceber a importância da escuta, do planejamento dos espaços e dos materiais, do registro para vermos a criança das cem linguagens presente nos nossos bebês.

Quadro 5 - Excerto do Diário de Registros

Dia 26 de abril de 2019

Presença: 14 bebês

Preparamos a sala com cantos. Canto com tecidos, com cestos dos tesouros e com caixas de papelão.

Procuramos propor para o grupo experimentar a exploração de materiais diversificados em espaços diversos – sala e solário.

Citação em papel colado no registro: [...] toda experiência é um arco por onde resplandece esse mundo não viajado, cuja margem desaparece toda vez que me movo. (ALFRED, Lord Tennyson-Ulysses, 1842, p.19-21 retirada do livro: Experiência e Educação. John Dewey, Ed. Vozes, p. 36).

(Nome de um bebê) ficou bastante tempo após mamar olhando, pegando, passando os dedos em uma pena que soltou de uma peteca. Ele observava o material novo, (Primeira vez que colocamos a peteca entre os objetos) explorava e pesquisava suas possibilidades. As gêmeas (Nome de duas bebês) quando chegaram, não foram para os carrinhos como de costume para receber o leite das 8h. Foram para um dos cantos com tecidos e materiais não estruturados, não quiseram mamar e continuaram explorando os materiais.

[...]

O primeiro bebê do nosso registro costumava chorar bastante, não saía do tatame, mas percebemos que ele se interessava pelos materiais disponibilizados perto dele então sempre trocávamos os objetos e colocávamos outros por perto para que, quando se sentisse confiante, saísse do lugar para pegá-los e foi isso que aconteceu neste dia com a peteca de penas vermelhas. O bebê engatinhou por toda a sala brincando, explorando a pena que ora flutuava, ora parava no chão, nos dedos e no seu corpo.

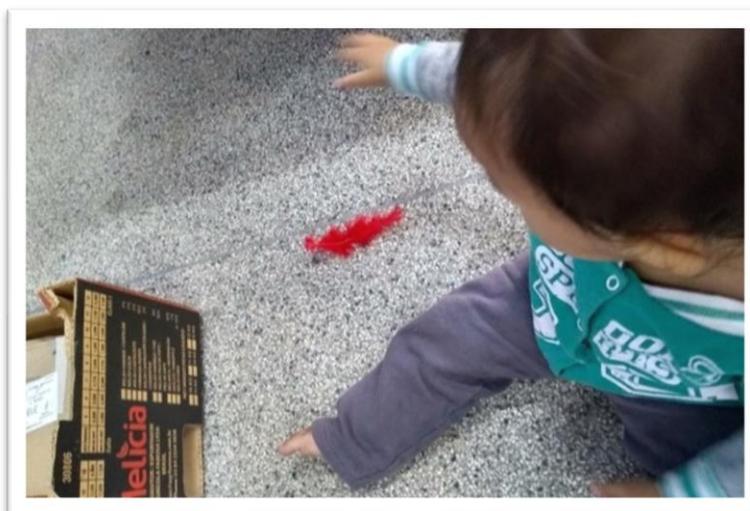


Figura 7: Bebê observando um material novo no ambiente – uma pena

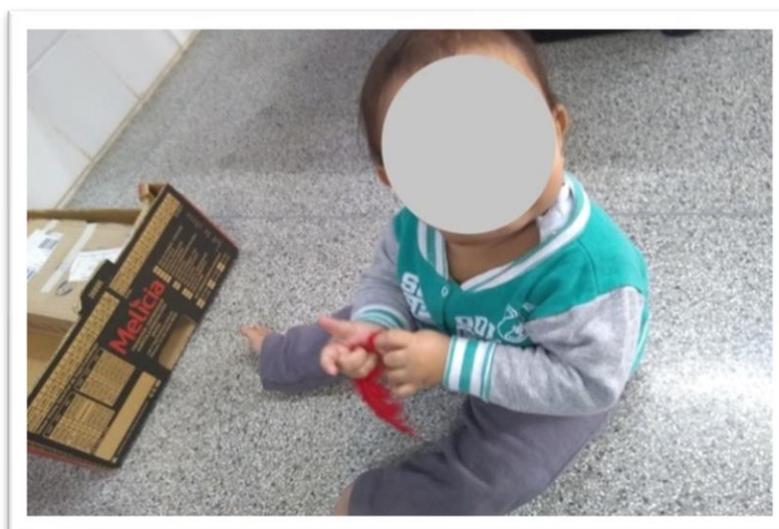
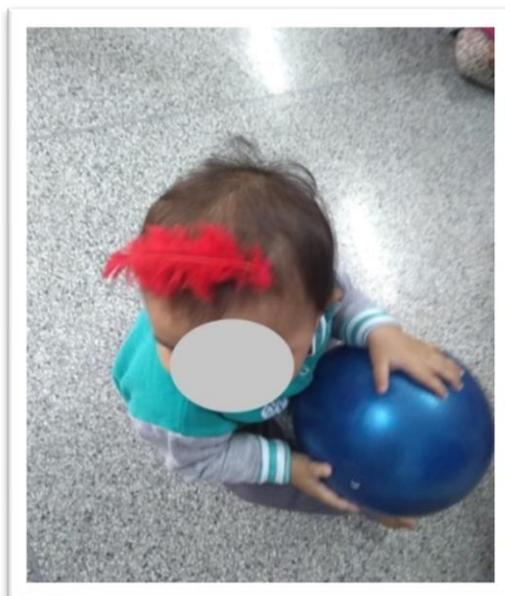


Figura 8: Bebê explorando o material



Figuras 9: O bebê se movimenta, fica em posição agachado, coloca a pena na cabeça e pega outro material para explorar – uma bola.



Figura 10: O bebê senta e movimenta a pena sobre a bola

Percebe-se que só com a memória não poderia rever os detalhes da cena, não poderia refletir sobre o ambiente, o material que era novo, o histórico do bebê (que tinha determinados comportamentos e que estão registrados no diário em outros dias), para pensar no planejamento das práticas pedagógicas assegurando o protagonismo desse bebê que pouco se movimentava. A Documentação Pedagógica foi fundamental e é exatamente sobre isso que queremos falar, neste subitem intitulado “Documentação Pedagógica para quê? pois, quando damos aos bebês a

oportunidade de interagirem, de criarem, de explorarem os espaços e os materiais fora dos carrinhos, cercadinhos, cadeirões e berços estamos buscando a concepção de criança das cem linguagens e fazendo dos espaços da Educação Infantil um lugar de relações, de aprendizados e de desenvolvimento. Não um lugar para ocupar seu tempo com folhas prontas, a serem preenchidas, pintadas, como preparação para as etapas seguintes, desta forma, estamos deixando de respeitá-las como sujeitos e a Documentação Pedagógica permite refletirmos verdadeiramente sobre como concebemos a criança, a Educação Infantil e nós mesmos, com ela podemos nos construir como sujeitos e parceiros do processo.

A Documentação nos diz algo sobre como construímos a criança, assim como nós mesmos como pedagogos, por isso, nos permite enxergar como nós mesmos entendemos e “interpretamos” o que está acontecendo na prática; partindo daí é mais fácil perceber que as nossas próprias descrições como pedagogos são descrições construídas, por isso, elas se tornam passíveis de pesquisa e abertura à discussão e à mudança – o que significa que, por meio da Documentação Pedagógica, podemos perceber como nos relacionamos com a criança de outra maneira (DAHLBERG; MOSS; PENSE, 2003 *apud* FOCHI, 2015).

Quando observo meus registros, procuro me questionar sobre as situações, sobre os bebês, como posso mudar minhas práticas, meu modo de agir para não cair na tentação da imposição de conhecimentos ou de atitudes para com os bebês, mesmo porque, a ideia de posse do conhecimento acontece na escola desde muito tempo e reflete desde a Creche com os bebês até as séries finais do Ensino Médio.

O ensino tradicional, aquele no qual o professor é o contendor de conhecimentos e os alunos receptores, assim como Paulo Freire identificou como uma educação bancária, onde o educador é o que diz a palavra, o que contém o conhecimento, e os educandos os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados (FREIRE, 2005).

Reproduzimos o ensino tradicional nos espaços de educação coletiva quando não permitimos que os bebês se movimentem pelos espaços e os colocamos em cadeirões, carrinhos ou berços para mantê-los imóveis, quando não lhes damos opções de escolha quanto aos materiais a serem explorados, quando os obrigamos a fazer fila, para saírem da sala para irem ao refeitório ou áreas externas.

No livro “Frato: 40 anos com olhos de criança”, Francesco Tonucci faz uma crítica por meio de charges aos erros que cometemos com as crianças e escreve para Frato (2008, p. 71) :

[...] você, ao contrário, conseguiu entrar nesse mundo para defender as crianças que, normalmente, não tem nem voz nem voto e denunciar os erros educativos, não só dos pobres professores tradicionais, como também dos progressistas, para os quais trabalhei toda a minha vida.



Figura 11 - Charge - Os passeios instrutivos (Francesco Tonucci)

Segundo Guattari (1981, p. 50), a criança é modelada pelo mundo adulto “em fases cada vez mais precoces de seu desenvolvimento, especialmente por meio da televisão e dos jogos educativos”, ele fez uma crítica aos meios audiovisuais existentes da época que modelavam – e ainda modelam – as crianças aos códigos perceptivos, códigos de linguagem, aos modos de relações interpessoais, à autoridade, à hierarquia, a toda tecnologia capitalista das relações sociais dominantes (GUATTARI, 1981).

Guattari (1981) coloca como exemplo a escola primária na época de Jules Ferry, em 1880, em que o professor se preocupava em iniciar as crianças num certo

tipo de lei, de disciplina, ele lhes ensinava a permanecer em fila, a falar quando lhes solicitassem, esse tipo de escola correspondia a um certo modo de organização da produção, por exemplo àquele dos trabalhos em série.

Ainda hoje fazemos essa educação de 1880 que exemplificou Guattari, uma educação que treina, adentra precocemente as crianças a fim de serem futuramente pessoas manipuláveis, que não questionam, não refletem, produzindo o que se configurou a educação tradicional que, Formosinho e Formosinho (2019) explicam que é feita de forma transmissiva, baseada em memorização e na prática de decorar (memorização sem tentativa de compreensão do significado).

Voltando às ideias de Paulo Freire, que foi um crítico da mera transmissão, em suas ideias considera a educação como meio imprescindível de mudança social, Freire defende que a educação é um ato político, visto que desenvolve uma consciência crítica. Para ele a pedagogia transmissiva é uma prática social opressiva, o professor “enche” os alunos com conteúdos sem significados e estes por sua vez repetem os conteúdos transmitidos (FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2019).

Na Educação Infantil, desde a Creche, quando fazemos as crianças maiores repetir os números de 0 a 10 ou o alfabeto, estamos apenas as “enchendo” com conteúdos sem sentido, fazendo com que fixem, repitam, decorem e memorizem sem perceber o real significado:

[...] a narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em ‘vasilhas’, em recipientes a serem enchidos pelo educador (FREIRE, 1996, p. 52-53 *apud* FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2019, p. 14).

Os espaços da Educação Infantil que deveriam ser de experimentação, convívio social, movimento, corpo, brincadeiras, passa a ter uma rotina engessada com a transmissão de conteúdos sem significado.

Atualmente temos um currículo único, se não procurarmos refletir sobre ele em nosso dia a dia na nas instituições de vida coletiva, estudá-lo e pensarmos um planejamento de práticas pedagógicas que o contemple de forma que o bebê e as crianças sejam o centro do planejamento, criando relações entre uma situação e outra, fazendo escolhas, criando ritmo e bem estar para elas na rotina, estaremos domesticando essas crianças, calando-as, mantendo-as quietas, sentadas, reproduzindo uma educação que prepara para a indústria como disse Guattari.

A Documentação Pedagógica permite esse repensar nossos fazeres, pois, se como educadoras, não refletirmos sobre a educação que fazemos e queremos, acabamos por reproduzir essa educação que adestra, não uma educação emancipatória, que liberta, faz pensar, questionar como indicou Paulo Freire.

Dessa maneira, a fim de garantir que a Educação Infantil seja um local habitado por crianças com possibilidades de viverem atribuições de crianças, como o brincar (FOCHI, 2015), com liberdade para se expressar, experimentar, se socializar, se desenvolver e aprender, a Documentação Pedagógica tem papel fundamental nesses fazeres, caso contrário, seremos apenas transmissores de conhecimentos.

A seguir, um exemplo de um registro em que faço algumas perguntas para reflexão:

Quadro 6 - Excerto do Diário de Registros

Dia 25 de abril de 2019

- Solário;
- Brinquedos na sala;
- DVD galinha pintadinha³⁸;

Manhã agitada

Para refletir:

Nossos bebês, tem a possibilidade de ser essa criança que observa, questiona, levanta hipóteses, etc.?

Citação em papel colado:

“Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola.” (Base Nacional Comum Curricular, p. 36).

Questões escritas em papeis coloridos:

O que planejamos?

O que queremos com nossas práticas?

Como temos refletido?

³⁸ Apesar de considerar o uso de mídias produzidas pelo mercado para crianças inapropriadas para os bebês nos contextos de vida coletiva, sua utilização era feita em alguns momentos de acordo com a escolha das outras professoras que dividiam a sala, mesmo com divergências de ideias sobre sua utilização.

É importante destacar que a Documentação oportuniza a reflexão do cotidiano da Educação Infantil, transformando práticas e promovendo aprendizados tanto para as crianças quanto para os educadores.

Em nossas práticas docentes, quando produzimos a Documentação Pedagógica, descrevendo as práticas pedagógicas, as situações com os bebês, a preparação do ambiente para receber a turma, os questionamentos e as citações, percebemos que estamos construindo um processo de autoformação, podendo compreender, como argumentou Rinaldi (2014, p. 28), que “o conhecimento é construído nas crianças por meio das atividades, com experimentações pragmáticas e livres, e com participação nas atividades”.

Com os bebês não é diferente, nas imagens a seguir, podemos ver um ambiente preparado a partir de nossas observações, registros, documentação e reflexão a fim de colocar os bebês no centro de sua própria aprendizagem por meio da exploração de materiais diversos. A disposição dos objetos foi intencionalmente organizada a fim de possibilitar à professora, uma administração do ambiente, de forma que os bebês estivessem seguros ao manusearem tanto os livros dispostos, quanto a farinha, já que nesse dia, tínhamos um número razoável de bebês e, ao cair no chão, a farinha o deixava liso.

A experiência de tocar em um material como a farinha trouxe um novo repertório de material pesquisado pela turma que, até então, tocavam em brinquedos de borracha, de plástico, materiais dos cestos de tesouros – colheres de pau, potes plásticos, sementes, canequinhas de alumínio e tecidos. A farinha era uma nova descoberta, sua textura, sua cor, seu cheiro, deu às crianças a possibilidade da exploração livre, de pesquisa, exploração, reflexão, prazer e presença.



Figura 12: Ambiente preparado

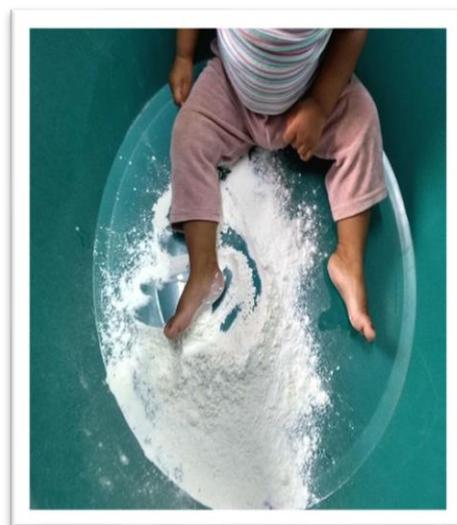


Figura 13: O primeiro toque



Figura 14: O material e o corpo



Figura 15: As marcas



Figura 16: Presença

A experiência modifica a pessoa!

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes [...] cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (BONDIÁ, 2002, p. 24).

Por meio da escuta e da reflexão da Documentação Pedagógica, podemos criar possibilidades às crianças, tornando as autoras visíveis, assim como suas produções. Na exploração da farinha de trigo seca, vista nas fotos à cima por exemplo, aprendemos juntas, fomos parceiras nesta pesquisa, nesta investigação, nesta experiência.

A Documentação possibilitou pesquisa, estudo e reflexão daquilo que se fez nos espaços da Educação Infantil, permitindo experiências significativas aos bebês e às professoras, desconstruindo juntos a pedagogia tradicional (FREIRE, 1972), fazendo desse espaço de aprendizagem e conhecimento um lugar não preparatório para o Ensino Fundamental, mas de participação na vida, pela vida e pela democracia desde a Creche (DEWEY, 1916 *apud* FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2019).

4 Caminhos para uma Documentação Pedagógica

“[...] uma das coisas mais maravilhosas da vida é que o aprendizado é contínuo”.

Clarice Lispector

Desde quando me tornei professora, há dezessete anos, faço registros dos trabalhos realizados com as crianças, no entanto, esse processo de registrar as práticas pedagógicas foram tomando formas diferentes até o modo de registro que faço hoje, próximo da Documentação Pedagógica. Digo próximo, porque acredito que ainda estou no processo de aprender como fazê-la, estou encontrando minha forma de documentar estudando, participando de grupos de leituras e pesquisando sobre a abordagem.

Durante este meu percurso como professora de bebês e crianças pequenas, lembro de sempre ter um caderno de registros, além do exigido pela direção. Na primeira escola particular onde lecionei, descrevia a rotina da turma em tópicos, em uma caderneta e, no meu caderno escrevia sobre as crianças, sobre as atividades, colava os bilhetes entregues à turma, era um diário pessoal, sem compartilhamento com a direção.

Segundo Marques (2010, p. 98-99):

Os registros de práticas podem ser caracterizados como materiais autobiográficos, contextualizados em um cenário de valorização da experiência como espaço de produção de saberes e de formação contínua, de reposicionamento da dimensão pessoal na profissionalidade do educador, e de percepção da complexidade da prática pedagógica e da reflexão como componente fundamental do trabalho docente.

Concordando com o que descreveu Marques (2010), percebo que meus registros iniciais eram uma forma de autobiografia de minhas próprias práticas, que direcionava minha profissionalidade docente, era uma maneira de eu afirmar meus fazeres, repensá-los, estudar novas possibilidades de trabalho com as crianças.

Ostetto (2012) ressalta que o registro é particular do professor, é algo peculiar que tem a ver com seu olhar, suas observações do cotidiano, pertence a ele, não sendo necessário sua sistematização, ou formatação como em um texto formal. Para ela não existe uma forma correta de registrar, cada professor vai descobrir uma maneira pessoal e autoral de como escrever o vivido, porém, afirma que:

[...] isso não significa que o conteúdo de sua reflexão ou mesmo os dados colhidos no seu cotidiano devam ficar guardados só para si. Sua história e a de seu grupo, marcadas diariamente, podem ser entrelaçadas às histórias de muitos outros, da escola, da instituição educativa (OSTETTO, 2012, p. 26).

Compartilhar os registros em forma de relatório com os colegas professores, coordenação e direção permite olhar com outros olhos, suscitando outras reflexões, o que é uma característica da Documentação Pedagógica.

Em outra escola particular, no ano de 2011, fazíamos descrições diárias de tudo que acontecia no período de trabalho, descrevendo como passou cada criança, como se deram as práticas, a alimentação, os cuidados de higiene, o que tornava a escrita cansativa, pois, deveríamos descrever diariamente tudo o que cada criança realizava, falava, etc. Era um registro compartilhado em reuniões coletivas com os outros professores e com a coordenação, todos podíamos aprender uns com os outros, trocar ideias, sugestões e fazer críticas mas, acima de tudo, era uma forma de controle da gestão que lia, fazia reflexões particulares³⁹, carimbava e datava.

Sobre esta questão, Ostetto (2012, p. 25) ressalta:

[...] que o registro é espaço específico de cada educador, é pessoal, particular; seu caráter é individual, como os “diários de adolescente”, pois é também uma espécie de “confissão”, de “testemunho”. Não pode ser concebido, nem utilizado, como forma de controle, de qualquer coordenador ou supervisor.

Registrar o cotidiano não pode se configurar como burocracia, o registro não pode ser uma forma de prestação de contas a alguém, se não perde sua função de reflexão, de comprometer-se com a própria prática (OSTETTO, 2012).

Assim, nossos registros obrigatórios não eram prazerosos, não nos provocavam a refletir sobre nossos fazeres, nos causava a sensação de receio em expor certas situações e nos tomavam bastante tempo.

Refletindo sobre esta situação em conjunto com a direção e a coordenação, a equipe de educadores foi orientada a descrever sobre cada criança semanalmente, pensando nos acontecimentos mais relevantes, isso tornou o registro mais “leve” e mais coerente, também possibilitou um tempo maior para que todos os professores da escola conseguissem fazer suas colocações nas reuniões coletivas, todos

³⁹ Lembro de um episódio em que a coordenadora corrigiu um relato, riscou a palavra “numa”, como se estivesse errada. Escreveu para eu não usá-la sugerindo “em uma”, ou “nesta”. Eu percebia, que havia um prazer em corrigir “o errado”, não havia uma reflexão saudável.

conseguiam falar sobre suas anotações, nas reuniões e conseguíamos discutir sobre o que cada um havia observado de importante e o coletivo refletia junto. Nesta época, aprendi a refinar o olhar para os fazeres das crianças, a descrever as situações do cotidiano, a refletir em grupo, a repensar minhas próprias práticas e a planejar coletivamente, estava no caminho para a Documentação Pedagógica sem ainda conhecê-la.

Acredito que essas experiências de registro, impostos ou não, e os estudos posteriores que fizeram parte da minha experiência como docente, nos cursos de Aperfeiçoamento em Educação Infantil e Especialização em Educação Infantil na UFSCar⁴⁰, me ajudaram a pensar na forma de documentar minhas práticas atuais.

Nesse sentido, registrar o cotidiano é um fazer por comprometimento com minha própria prática e com os bebês, refletindo, estudando, planejando, repensando, tornando meus registros uma maneira de estar em constante formação.

Este processo não é linear, e os estudos sobre a Documentação Pedagógica nesta pesquisa, permitiram perceber que minha forma de documentar o cotidiano com os bebês, como já disse acima, ainda está em construção.

Hoje, observo, escrevo, questiono, procuro fazer descrições sobre os bebês, sobre o cotidiano, descrevo os momentos que para mim foram mais importantes, disponho citações de acordo com o assunto registrado, faço colagens de fotografias, porém, esses registros são pouco discutidos com as companheiras de sala⁴¹ e não é discutido com a direção⁴² ou supervisão, o que torna todo este conjunto documental um documento de reflexão pessoal que me auxilia nos planejamentos das práticas pedagógicas semanais.

Ostetto (2012) vai nos ajudar a pensar também na ligação entre registro e planejamento, pois, através da reflexão diária do material documentado, podemos avaliar e planejar nossas práticas, pois, é com o registro dos fatos, dos atos, dos acontecimentos do dia a dia que aprendemos a ver o grupo em geral e cada criança em particular, compreendendo, assim, que lá estão meninos e meninas em busca de

⁴⁰ No ano de 2014 iniciei o Curso de Aperfeiçoamento em Educação Infantil na Universidade Federal de São Carlos e, em seguida, de dezembro de 2014 a 2016, o curso de Especialização Docência em Educação Infantil.

⁴¹ Nós, professoras da sala, discutimos os registros uma vez na semana dentro do possível e não temos coordenadora pedagógica para auxiliar nas discussões, no entanto, houve um concurso e em breve teremos além da coordenadora concursada, diretora e supervisora.

⁴² Desde o início desta dissertação, em 2018, a escola que atuo como docente teve quatro mudanças na direção, o que dificultou o compartilhamento e discussão dos fazeres no cotidiano.

tempo para viverem a infância, a busca de um tempo nem sempre sincronizado ou harmonizado com o tempo do planejamento, do previsto pelo professor (OSTETTO, 2012).

Refletindo sobre os acontecimentos do dia a dia, vamos conseguindo estudar nossas próprias práticas a fim de transformá-las, compreendendo a extraordinária capacidade dos bebês de se relacionarem com o mundo e viverem sua infância, e desta forma, nós, professoras da sala, realizamos nosso planejamento semanalmente – às sextas-feiras – a partir da Documentação Pedagógica feita anteriormente. Pensamos em práticas pedagógicas que possam contribuir para a aprendizagem e desenvolvimento dos bebês, respeitando sua forma específica de se comunicar – olhar, choro, balbucios, toque, gritos, gestos, sorrisos, brincadeiras, interações, movimentos, recusas e até mesmo os silêncios.

Iniciamos este planejamento com a leitura dos principais acontecimentos da semana, com os fatos importantes que ocorreram com os bebês, alguma conquista, curiosidades, algum problema de saúde, as falas das famílias quando nos entregam ou quando os buscam, e logo, iniciamos uma troca de ideias refletindo sobre as situações. Eu, como a responsável entre as três professoras da sala⁴³ em fazer o planejamento das práticas pedagógicas além da Documentação Pedagógica, vou pensando em práticas cotidianas que poderão potencializar o aprendizado e desenvolvimento dos bebês, e as colegas propõem sugestões para compor nosso planejamento, e assim, nossas práticas vão se qualificando por meio da Documentação feita, registrada e compartilhada em um processo cooperativo.

Ostetto (2012) considera que a prática refletida vai ganhando dimensões, vai crescendo, lançando-se ao coletivo, as anotações poderão servir de base para as reuniões de grupo de educadores, para estudo e avaliação das práticas pedagógicas no cotidiano, para reunião de pais, para a própria instituição e, nesse percurso, vai se constituindo como documento.

A socialização, a partilha, é sem dúvida necessária e recomendável, mas é um processo que se articula à conquista do trabalho coletivo, no qual as singularidades devem ser respeitadas à medida que evidenciadas. Ambientes livres de tensão,

⁴³ Nossa sala de fase 1 é composta por dezoito crianças e três professoras pedagogas. Cada professora tem uma função na parte de registros da turma. Duas fazem os registros nos dois Diários de Sala e uma o registro diário e o planejamento semanal. As três, no horário de sono das crianças, compartilham e refletem juntas sobre todas as anotações feitas.

pautados na confiança mútua que se estabelece no contínuo trabalho do grupo, construindo identidade, certamente são ambientes propícios para o cultivo dessa prática (OSTETTO, 2012).

Em harmonia e parceria, a partilha do material escolhido para ser registrado em forma de relatos escritos e fotográficos, é discutido por nós professoras, com diálogos construtivos dando vida às nossas práticas docentes, possibilitando um crescimento profissional e pessoal.

A seguir, mostrarei dois registros da nossa Documentação Pedagógica, com anotações, descrições e citação de texto sobre o cotidiano no berçário, considerando que nosso foco neste ano de 2019 estava sobre o brincar dos bebês.

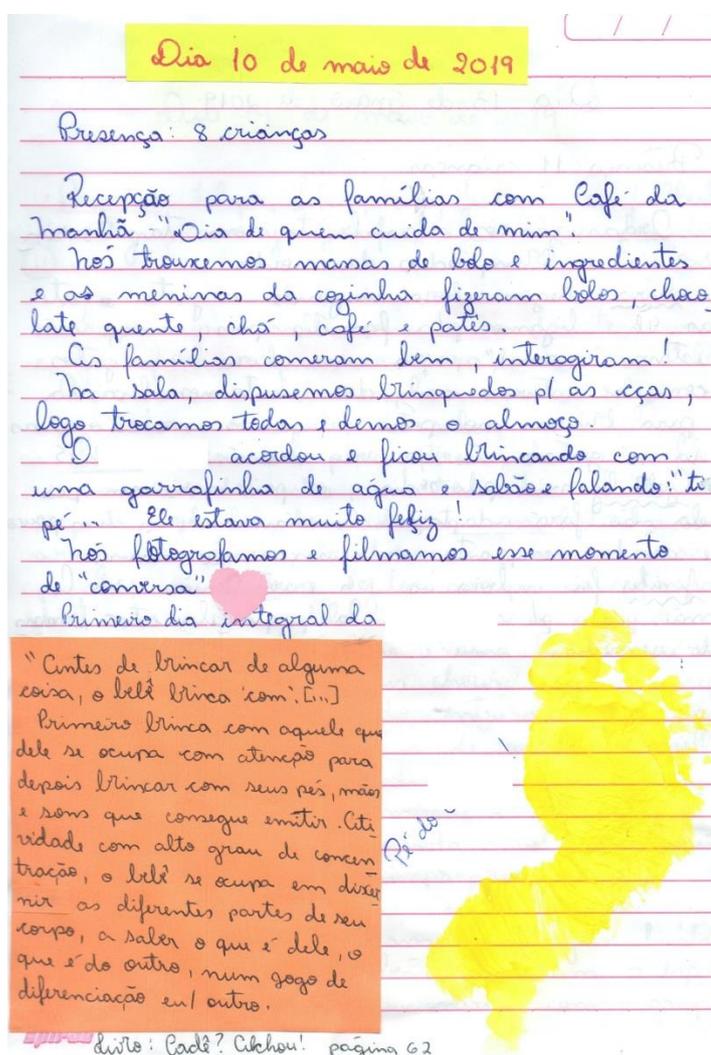


Figura 17 – Caderno de Registros - maio de 2019

Dia 25 de junho de 2019

Presença: 10

Organizamos a sala com caixas de papelão de tamanhos diversos e cestos dos tesouros. No solarium colocamos garrafinhas sensoriais e tecidos.

- ° Brincaram um pouco, exploraram os ambientes porém ainda não andam.
- ° sentou perto da porta e viu no feixe de luz as partículas de poeira "brilhando" ele sorria, me olhava e apontava com os dedos indicadores para cima.

Esses momentos para serem percebidos, vistos, precisam do nosso estado de "presença", da nossa atenção!

O papel da presença de educação infantil estas nossas sutilezas, no olhar atento, além das práticas pedagógicas, registros, estudos e reflexões. "Não é fácil transmitir um resumo completo das tarefas do professor" Louis Malaguzzi (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p.153)

Temos um compromisso árduo com a educação infantil, além de cuidar, de educar, das especificidades do trabalho docente com crianças pequenas ainda precisamos buscar um olhar possível para o significado da docência **epist** na creche.

Figura 18 – Caderno de Registros - 25 de junho de 2019

Na figura 17, de 10 de maio de 2019, escrevi sobre a recepção das famílias e dos bebês, com um café da manhã especial - "Dia de quem cuida de mim" - onde nós, professoras da instituição, levamos massas de bolo e ingredientes e as cozinheiras fizeram um lanche especial e caprichado, com bolos com coberturas, torradas com patês, chá, café e chocolate quente. Foi uma maneira de interagir com a comunidade e acolhê-la, trazê-las para o ambiente em que seus filhos passam boa parte do dia, queríamos mostrar às famílias que podemos ser parceiras.

Registrei sobre como preparamos a sala para receber os bebês e sobre uma situação que mais nos chamou a atenção no dia: o brincar de um bebê ao acordar e ser respeitado em sua necessidade ou não necessidade de dormir. Quando nossos bebês não querem dormir, procuramos acolhê-los dando atenção para eles e, neste dia, um menino acordou e ficou brincando com uma garrafinha de água com sabão que lhe oferecemos. Ele virava a garrafinha de um lado para o outro, colocava nos

pés e falava “ti pé”, demonstrando a associação da palavra *pé* à parte do corpo além de demonstrar tranquilidade e alegria. Fiquei observando esse momento por alguns minutos, refletindo sobre essa comunicação do bebê comigo, com a verbalização de uma pequena palavra, com o olhar, o sorriso, os gestos, o movimento, pensando na importância de estarmos ali, juntos, e esse bebê brincando com o corpo, o objeto oferecido. Anotei, então, junto com esse pequeno relato da situação que vivenciamos, uma citação do livro “Cadê? Achou!” sobre o brincar do bebê, buscando na literatura como se dá essa ação.

Antes de brincar de alguma coisa, o bebê:

[...] Primeiro brinca com aquele que dele se ocupa com atenção para depois brincar com seus pés, mãos e sons que consegue emitir. Atividade com alto grau de concentração, o bebê se ocupa em discernir as diferentes partes de seu corpo, a saber o que é dele, o que é do outro, num jogo de diferenciação eu/outro (PINTO, 2019, p. 62).

O bebê interage com seu corpo, com o outro e com os objetos por isso é importante a organização dos espaços, para assim como descrevi no próximo registro, de 25 de junho de 2019, potencializar suas ações. Neste dia, disponibilizando caixas de papelão de tamanhos diversos e cestos dos tesouros nos espaços da sala e no solário, colocamos garrafinhas sensoriais e tecidos, registrei sobre como alguns bebês reagiram e interagiram, entre eles estava o bebê da foto anterior, ele sentou perto da porta e ficou olhando para o feixe de luz, olhava para as partículas de poeira “brilhando” e sorria, olhava para mim e erguendo os dois braços para cima apontava com os dedos indicadores.

Em seguida registrei: Esses momentos para serem percebidos, vistos, precisam de nosso estado de “presença”, da nossa atenção! O papel da professora de educação infantil está nessas sutilezas, no olhar atento, além das práticas pedagógicas, registros, estudos e reflexões. Segundo Lóris Malaguzzi (1995, p.18 *apud* EDWARDS, 2016, p. 153): “Não é fácil transmitir um resumo completo das tarefas do professor”. Temos um compromisso árduo com a Educação Infantil, além do cuidar, além do educar, das especificidades do trabalho docente com crianças pequenas, ainda precisamos buscar um olhar sensível para o significado da docência na Creche (Relato do nosso caderno de registros, de 25 de junho de 2019).

Terminei o registro do dia com a colagem de um poema de Galeano sobre exatamente o que buscamos no trabalho com os bebês, aprender a olhar!

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovakloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: me ensina a olhar! (GALEANO, 2002).

Assim como no poema, queremos “aprender a olhar”, com compromisso, com os bebês e a incansável busca por um olhar sensível para o significado da docência na primeira infância.

Nos dois exemplos citados acima tivemos a intenção de mostrar o brincar, que, muitas vezes, acontece sem o brinquedo comprado, sutilmente, mas para percebermos isso nos espaços coletivos, precisamos nos dispor e estar atentas, observar, registrar, fotografar, filmar, refletir e compartilhar com as colegas de sala, tornando a Documentação Pedagógica um instrumento, uma abordagem pedagógica que só é possível se nos comprometermos de fato, tanto com a Educação Infantil quanto com os bebês.

Meu processo de documentar o cotidiano foi se transformando gradativamente, dos simples registros a relatos de cenas escolhidas, observadas, com citações, reflexões e trocas de ideias entre as professoras por meio de seu compartilhamento, comunicando aos próprios bebês, suas famílias e a comunidade, o que se passa no cotidiano do berçário.

4.1 Como a Documentação Pedagógica instrumentaliza minhas práticas?

Ao documentar as vivências dos bebês no cotidiano da Educação Infantil, procuramos anotar, registrar, fotografar, filmar de forma que esse material possa nos auxiliar na reflexão dos processos que ocorrem neste ambiente potente de aprendizagem e desenvolvimento e em nosso planejamento.

De acordo com Dalberg (2016, p. 231):

O ponto de partida aqui é que, quanto maior a nossa consciência sobre as nossas práticas de ensino, maior a possibilidade de podermos promover a mudança construindo um novo espaço, em que um discurso alternativo possa ser estabelecido.

Dessa forma, o processo de documentar torna visível ao diálogo o trabalho pedagógico, possibilitando a interpretação e a transformação nos permitindo tomar consciência dos nossos fazeres.

Quando registro e planejo nosso dia a dia, penso nos bebês como protagonistas, com especificidades próprias que respondem e agem de acordo com seu entorno, exploram e investigam o meio, com um modo particular, interpelam a cultura e carregam a novidade consigo por serem portadores do inédito (FOCHI, 2018) logo, procuro refletir sobre como acolhê-los juntamente com suas famílias, como melhorar os espaços, como propor vivências significativas entre nós – eles e nós professoras – procuro refletir sobre como ajudá-los a avançar em suas conquistas.

A Documentação possibilita a construção e reconstrução da própria prática docente:

[...] o processo da documentação pedagógica também pode funcionar como uma forma de revisitar e revisar experiências e eventos anteriores. Ao fazer isso, criam-se não apenas memórias, mas também novas interpretações e reconstruções do que aconteceu no passado. Dessa forma, os professores poderão aprofundar e utilizar experiências bem estabelecidas enquanto simultaneamente participam do desenvolvimento de novas teorias quanto à aprendizagem e à construção de conhecimento das crianças, usando a documentação como base (DALBERG, 2016, p. 232).

A partir dos registros é possível ver e rever as experiências vividas no dia a dia com os bebês, visitar as memórias, refletir sobre elas, interpretá-las e reconstruir o que se passou de forma consciente, compreendendo a construção do conhecimento desses sujeitos, utilizando a Documentação como suporte para o planejamento do trabalho docente.

Segundo Ostetto (2013, p. 109, grifo nosso):

Assumindo o planejamento como um **processo reflexivo alimentado pela observação e registro do cotidiano**, com coragem, comprometimento e ousadia, o educador poderá, pouco a pouco e continuamente, exercitar a escuta curiosa e sensível de tudo o que as crianças têm a dizer, ampliando a capacidade de perceber suas necessidades, aprendendo a localizar manifestações (de desejos, de interesses, de problemas), construindo compreensões e hipóteses sobre o processo que está vivendo [...].

A partir da Documentação feita, da leitura dos registros, da reflexão sobre eles, a produção do planejamento acontecerá de forma efetiva sobre o que se passa no

cotidiano da Educação Infantil e, assim, nos auxiliará na construção de nossas práticas docentes.

Ao iniciar o ano letivo por exemplo, em nossa turma de fase um, nós, professoras da turma, fazemos nosso planejamento unindo a rotina da instituição a práticas de acolhimento aos bebês e suas famílias, pois, normalmente, a Creche será a primeira instituição não familiar que essas crianças irão frequentar por grande parte do seu dia, o que gera, na inserção dos bebês e suas famílias, insegurança, angústias, medos, desconfianças que só são sanadas com um acolhimento sensível, responsável e respeitoso. É importante lembrar que, cada família tem uma maneira de lidar com seu bebê, uma maneira de pensar, assim, o papel das professoras nesta conexão será fundamental para uma boa relação entre todos.

No início do ano de 2019, por exemplo, passamos as duas primeiras semanas observando os bebês, como cada um reagia ao ambiente novo e a nós professoras da sala, registramos quais já sentavam ou engatinhavam, ouvimos as famílias, suas angústias, perguntamos sobre como reagiam a certas situações como no banho, na alimentação, se os bebês tinham paninho para dormir, se chupavam chupeta e, assim, fomos conhecendo um pouco sobre cada bebê, suas peculiaridades e suas famílias.

O planejamento foi sendo elaborado por meio desses registros sobre o que as famílias trouxeram, e sobre o que fomos anotando no dia a dia.

Primeira semana...

De 5 a 8 de fevereiro de 2019

Nesta semana estamos recebendo as crianças com acolhimento e adaptação. Colocamos os bebês que estão vindo no teta me, sentamos junto, cantamos algumas canções: Flor, linda flor; Brabins; Palma, palma, palma; e Minha sabiá, minha zebê.

Dispuzemos brinquedos, cante dos tesouros e caixa com instrumentos musicais.

As crianças chegam bastante e nós, temos nos adaptado junto com elas em novas práticas e propostas de acolhimento, diversificando os locais da sala, colo, carrinho e colchonete.

Percebemos que as mães chegam com bastante sono e talvez esse seja o motivo de choro que ficam bastante irritadas e assim não mamam e não almeçam.

Leitura da primeira semana de aula: 10 dúvidas sobre adaptação na Ed. Infantil.

Revista Nova Escola

Figura 19 – Cadernos de Registros - Registros Fevereiro

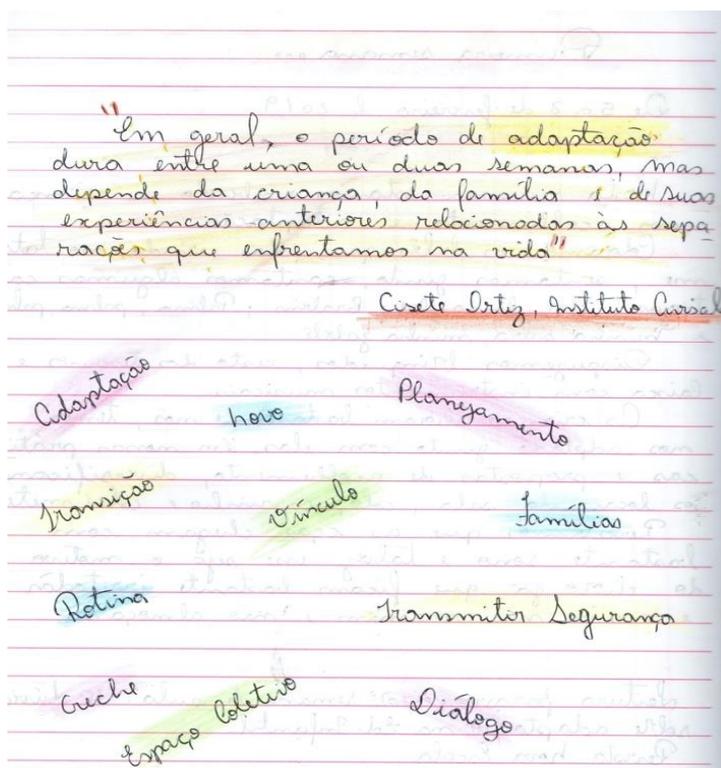


Figura 20 – Caderno de Fevereiro

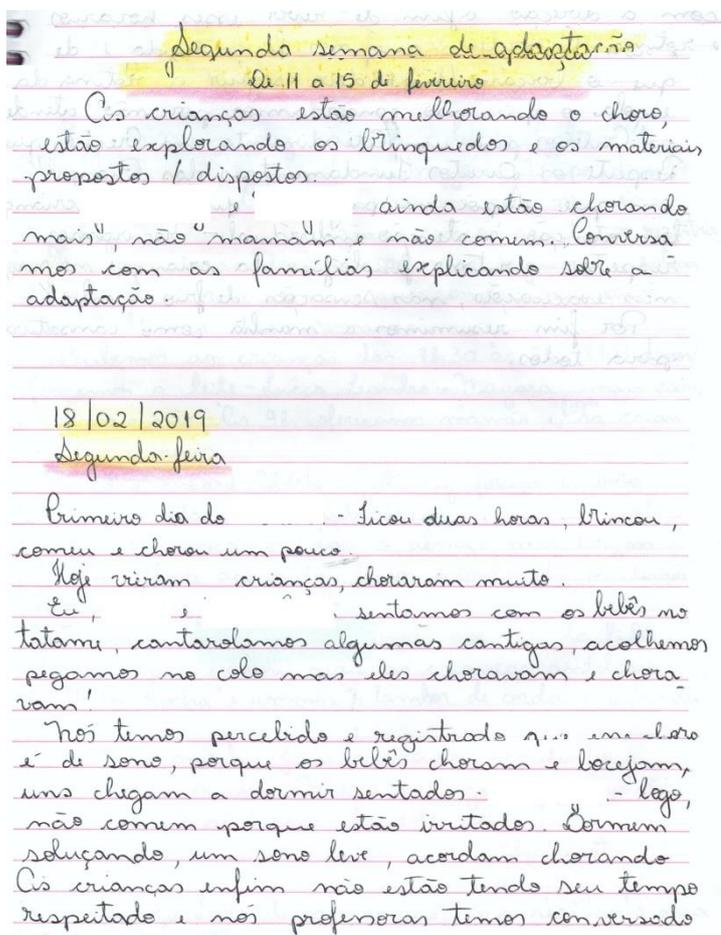


Figura 21 – Caderno de Registros - Adaptação

A partir dos nossos registros e da nossa Documentação, conhecendo os bebês e suas famílias, fomos construindo nossa rotina e nossas práticas por meio do planejamento semanal às sextas-feiras.

Em meio ao turbilhão de emoções do início do ano, registrei no dia vinte e dois de fevereiro de dois mil e dezenove, uma sexta feira:

Para esta semana [...] As nossas observações podem servir de base para a comunicação. Podemos refletir sobre elas junto aos nossos colegas e comparar nossos pontos de vista a fim de construir uma interpretação multifacetada do que vimos e ouvimos enquanto observávamos as crianças [...] através dessa prática reflexiva, os educadores experimentam um contínuo crescimento profissional junto com o prazer de operar e aprender em conjunto (GANDINI, 2002, p. 150-169).

Esta foi uma citação para a semana seguinte, pois tínhamos tido uma semana cansativa anteriormente com a inserção dos bebês, mas nos dias que sucederam, fomos percebendo uma melhora no choro, fomos nos adequando à rotina da instituição e assim fomos planejando a organização do ambiente com materiais diversificados para os bebês explorarem e se movimentarem pelos espaços.

O planejamento foi norteando de forma flexível nosso trabalho e relacionando-se com a Documentação de maneira direta a partir das observações, registros e reflexões, alimentando a documentação e vice-versa (MARQUES, 2010).

Segundo Proença (2018), o planejamento prévio à atividade é feito com base nas experiências anteriores, assim como realizamos no início do ano após as observações e registros sobre nossa turma de bebês, logo, ele foi norteando o fazer cotidiano. A autora também faz considerações sobre o planejamento realizado que acontece com base na experiência concretizada em que registramos, de fato, o que aconteceu, mesmo porque, por ser flexível, às vezes, não acontece como planejamos.

No dia 31 de agosto de 2017 planejamos uma experiência sensorial com sagu para realizar com os bebês, neste dia não fizemos um registro escrito detalhado em nosso Diário de registros, somente algumas fotografias e as memórias do vivido.

Na noite anterior à vivência, em casa coloquei o sagu de molho, acordei de madrugada para prepará-lo e leva-lo para a instituição em temperatura ambiente em uma bacia grande, cheguei antes do horário bem empolgada para vivenciar junto aos bebês e colegas professoras a experiência sensorial planejada e desejada. Com as outras professoras da sala, organizamos um espaço pensando em colocar dois bebês por vez dentro da bacia, no entanto, quando eles começaram a explorar o material,

pegando e jogando para fora da bacia, começamos a escorregar muito, era impossível ficar em pé ou segurá-los, pois escorregavam também. Neste momento, colocamos lençóis pelo chão e fomos limpando os bebês com toalhas. O chão estava todo melecado e escorregadio, ficamos depois do nosso horário limpando tudo.

Essa experiência não deu certo, fizemos nosso planejamento desejando que fosse uma exploração incrível para os bebês, mas não foi, na verdade, foi perigosa para nós todos da forma que realizamos, porém, percebemos, refletindo entre nós, professoras da sala, que poderíamos ter feito de outras formas. Ficou claro para nós que o planejamento às vezes não sai como esperado e tudo bem nos frustramos por isso, porque ficamos desanimadas com aquela situação toda, mas a não linearidade dos aprendizados nos permitem crescer e evoluir, tanto pessoalmente como profissionalmente e seguir em frente.

Neste movimento do observar, fazer, registrar, refletir, planejar, documentar, refletir novamente, ver e rever as cenas do cotidiano, podemos construir nossas próprias práticas, e a Documentação Pedagógica com os registros que a compõem, irão instrumentalizá-las, consolidando uma autoformação docente.

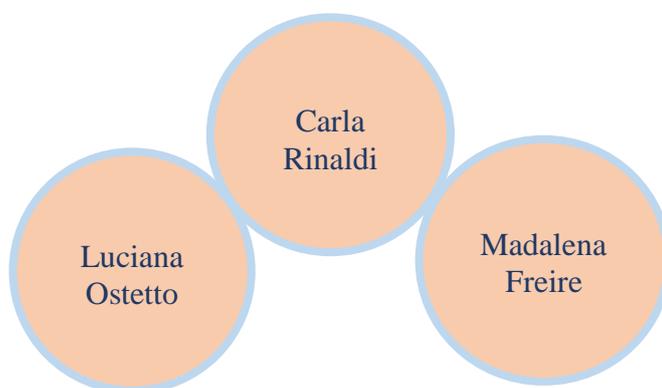
4.2 A Documentação Pedagógica e a formação docente

Durante o percurso de minha carreira docente até este momento, a necessidade por buscar conhecimentos sobre as crianças e meus fazeres no cotidiano junto delas acontecia de forma constante, talvez a curiosidade por compreender cada vez mais o universo da Educação Infantil era alimentada pelas observações, registros, reflexões, pelas inspirações que me surgiam na figura de outras professoras, abordagens, autores e autoras pesquisados.

A graduação em uma universidade particular, no período noturno, me deu poucos recursos para a docência com bebês, crianças pequenas e bem pequenas, no entanto, a busca por conhecimentos, me levou ao encontro do curso Aperfeiçoamento em Educação Infantil na UFSCar e à Especialização Docência na Educação Infantil também na UFSCar, onde fomos motivadas a refletir sobre nossas práticas, a estudar teorias, a dialogar com temas importantes para nossa formação e fazeres do cotidiano com professoras e professores altamente capacitados e dispostos a nos auxiliarem nesta busca pela formação e construção de novos conhecimentos.

O ingresso no mestrado profissional, parte deste caminho que venho percorrendo como professora de bebês, tem sido um presente para minha formação pessoal e profissional, assim como as conversas com minha orientadora Cleonice Tomazzetti, que me possibilitaram ver em minhas práticas diárias a construção de conhecimentos e autoformação a partir da Documentação Pedagógica e, assim, realizar os estudos desta dissertação me tornando uma professora de bebês pesquisadora.

Para tratar sobre o tema da formação docente nesta subseção vou dialogar com as ideias de autoras e pesquisadoras que assumem uma interlocução teórica junto à prática, me ajudando a explorar a Documentação Pedagógica como pesquisa e, concomitantemente, autoformação.



Rinaldi usou o conceito de professor como pesquisador ao preparar um discurso para uma conferência em St. Louis, em 2001, nos Estados Unidos, onde considerou a Documentação como elemento essencial da pesquisa didática e pedagógica que leva ao desenvolvimento pessoal, profissional e da educação. Para ela, assim como refleti inicialmente neste texto sobre minha própria formação, o desenvolvimento pessoal, profissional e da educação é uma construção constante, um processo que vamos vivenciando ao longo dos anos na relação com os outros a partir dos nossos ideais, valores, das nossas buscas por respostas, dos nossos estudos, das discussões e reflexões em conjunto (RINALDI, 2014).

Na Educação Infantil, pelas salas comportarem mais que um grupo de crianças da mesma fase ou faixa etária, o trabalho docente normalmente acontece coletivamente, com duas ou mais professoras nas salas, o que torna as ações docentes, relações de partilha, de respeito aos valores do outro, de reflexões em conjunto e construção de um coletivo onde acontecem formações pessoais e profissionais.

O desenvolvimento profissional é mudança, pesquisa e renovação (RINALDI, 2014) no dia a dia, aprendemos a lidar com as outras professoras da sala, com respeito, empatia e parceria dividimos tarefas, organizamos o ambiente, adquirimos materiais, planejamos vivências, observamos os bebês, discutimos sobre o cotidiano, sobre a rotina fixa da instituição, buscamos auxílio nas teorias, pensamos juntas sobre as famílias, o contato com elas, com a direção, compartilhamos angústias, estreitamos laços neste emaranhado de relações e aprendizados, e fortalecemos a qualidade da nossa interação com as crianças.

Na experiência de Reggio Emilia, de acordo com Rinaldi (2014, p. 240):

O desenvolvimento profissional é um direito de cada educador individualmente e de todos aqueles que trabalham na escola. É também o direito das crianças de terem um educador competente capaz de entrar num relacionamento de escuta recíproca de mudar e renovar a si mesmo de maneira dinâmica, com a máxima atenção às transformações que estão ocorrendo na realidade em que vivem as crianças.

O trabalho coletivo nos espaços de Educação Infantil possibilita esse desenvolvimento profissional, e a Documentação Pedagógica como ferramenta da professora faz toda a diferença no trabalho com os bebês e crianças pequenas, pois para que se dê uma escuta recíproca é essencial o registro, o diálogo, a interpretação, a contestação e a comunicação para transformar o cotidiano e os fazeres desse espaço de vida coletiva.

Ostetto (2012, p. 13) aponta que, ao registrarmos o cotidiano da Educação Infantil, qualificamos nossa 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, com significado, dá apoio e oferece base para o professor seguir sua jornada educativa junto com as crianças.

O registro e suas possibilidades de reflexão se torna um instrumento de trabalho da professora, da base para o planejamento e avaliação, pois, por meio dele, identificamos os avanços dos nossos bebês, percebemos o espaço e os objetos como parceiros, fazemos perguntas e encontramos respostas e, assim, vamos construindo nossa profissão de professora de bebês.

Quando descrevemos o cotidiano da sala de fase 1, nossos fazeres ganham visibilidade, nossas práticas registradas se tornam documentos a serem estudados, vistos e revistos, o planejamento acontece em diálogo com a Documentação feita.

Nessa perspectiva, é impossível não relacionar o trabalho de Madalena Freire ao registrar suas práticas no livro *A paixão de conhecer o mundo* (1984), no qual compartilhou os processos de aprendizados de sua turma. Lembro de ter lido esse livro inteiro enquanto viajava de ônibus para São Paulo, tendo ficado encantada com a forma que Madalena “costurava” as suas práticas com as crianças. Os temas escolhidos pelo grupo e a professora, as conversas, as pesquisas, o rever o que tinham experimentado, vivenciado, o conhecimento sendo construído em um processo diário.

A partir desta leitura, passei a me questionar mais sobre minhas formas de registro e as possibilidades de estudos sobre eles, de pesquisa, de como poderia ser uma professora de bebês e crianças pequenas pesquisadora.

Em 2018, após ter passado por formações na Universidade Federal de São Carlos, minha forma de documentar se consolidou deixando de ser apenas anotações vagas e passei a registrar meus fazeres com os bebês diariamente, ou semanalmente, e isso foi fundamental para a preparação do planejamento e da constituição das minhas práticas pedagógicas.

Reverendo meu diário de registros de 2018, encontrei registros significativos, histórias das crianças, onde pude perceber o desenvolvimento gradativo daquelas que, no início do ano, mal sabiam sentar e, no final deste, estavam empilhando blocos de papelão, em uma altura maior que elas.

Quadro 7 - Excerto do Diário de Registros

De 22 a 26 de outubro de 2018

Planejamento dos espaços da sala!

Citação:

“As especificidades da docência com os bebês são reveladas pelas sutilezas cotidianas tecidas nas relações educativas” (GONÇALVES; ROCHA, 2017, p. 398).

Procuramos nesta semana propor desafios para os bebês com blocos de espuma para subir, caixas diversas para empilhar, materiais para encaixe, livros para manusear, rodas com músicas e palmas no tatame e leitura de histórias.

Nome de um bebê – começou a falar papai, mamãe, xixi, cocô e ti, ele gosta de brincar de roda com a música “caranguejo não é peixe”.

Brincamos as cores!

Os bebês puderam explorar as cores no solário por meio da cabaninha de tecidos coloridos, celofanes onde nós professoras brincamos junto com as crianças jogando os papéis para cima, colocando nos buracos da parede vazada, na caixa surpresa, no brincar com os amigos explorando os materiais.

(Nome de uma bebê) – foi muito protagonista nesta semana. Brincou conosco e com os colegas, montou torres com caixas de papelão enormes, sorriu e balbuciou palavras como “papá” e “tiii”. Se movimentou andando devagar e rápido, disputou brinquedos e materiais com os amigos.

Demos as possibilidades, criamos ambientes planejados, disponibilizamos materiais, sentamos junto no tatame dentro da sala e no solário.

(Anotação no final sobre uma leitura feita na semana) Artigo: Indicativos da produção científica para a educação dos bebês e crianças.

Esse registro nos mostra a importância de registrar e rever nossas práticas, pois assim, a professora tem a possibilidade e a oportunidade de planejar e propor práticas pedagógicas desafiadoras e refletir sobre elas posteriormente.

Madalena Freire (1983) destacou a importância do diário como uma ferramenta de reflexão constante da prática do professor, por meio dessa reflexão diária, ele pode avaliar e planejar sua prática. Para ela, o diário já era um importante documento onde se registrava os fazeres vividos pelas crianças e pelos adultos nos espaços coletivos e, assim, os dois podiam repensar suas práticas.

O que Madalena Freire fazia era autoformação, pois, como afirmou Ostetto (2012), todo material registrado, torna-se um documento reflexivo do professor, espaço no qual deixa suas marcas e possibilita a própria formação docente.

Ao analisar meus registros, percebo que vou tecendo a trama dos fazeres nos espaços da Educação Infantil com meus bebês, repensando minha própria prática, me questionando, refletindo, pesquisando e me autoformando, buscando mesmo com a dificuldade que há em fazer uma autorreflexão crítica, pensar criticamente a prática de hoje ou de ontem para melhorar a próxima prática (FREIRE, 1996).

5 O lugar dos bebês na Educação Infantil: acolhimento e preparação do ambiente

Como dito anteriormente, os bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas (BNCC) tem direito à Educação Infantil, garantido por lei, mas como são recebidos nesta etapa da educação básica?

Quando o bebê inicia na Creche, possivelmente será “a primeira separação deles a seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada” (BNCC, 2017, p. 36), por isso, refletindo sobre meus registros e práticas pedagógicas, observei, juntamente com as companheiras de sala, a necessidade de tornar esse momento mais receptivo, recebendo as famílias com suas crianças e preparando o ambiente para um bom acolhimento⁴⁴.

No início do semestre de 2019, antes dos bebês chegarem à instituição, em reunião, decidimos o projeto pedagógico que iríamos trabalhar coletivamente na instituição durante o ano e, possíveis pequenos projetos que orientarão nossas práticas com nossas turmas. A inserção dos bebês e suas famílias à Creche tem sido um tema que tem me inquietado nesses últimos anos, pois, como professora de berçário, venho observando a angústia das famílias para deixar seus bebês pela primeira vez neste espaço de vida coletiva, então, propus às companheiras de sala, no planejamento de 2019, que realizássemos um projeto sobre esse assunto.

Em uma reflexão em meu Diário de Registros da turma de Fase 1 do ano de 2019 (26 de março), fiz a seguinte anotação sobre acolhimento:

Concordando com Barbosa (2010, p. 4), compreendemos que [...] faz parte do currículo da Educação Infantil o acolhimento afetivo para a fim de que, ao ingressar em uma turma de berçário, o bebê possa ampliar seu universo pessoal e conectar-se a universos familiares diferenciados.

Não só acolhemos os bebês, pensando nesse sujeito que se separa da família para entrar em um ambiente novo em que provavelmente passará boa parte de seu dia, como também recebemos suas famílias, ouvindo suas angústias, seus recados sobre os bebês, orientando sobre os fazeres nos espaços de vida coletiva e também apresentando a rotina e explicando a importância do período de inserção.

⁴⁴ Utilizaremos o termo acolhimento como uma dimensão de escuta do outro, famílias e bebês, a fim de construirmos um vínculo respeitoso (MOTTA, 2014).

Ao recebermos as famílias no início do ano, percebemos que chegam com diversos sentimentos: às vezes assustadas, às vezes angustiadas pela separação e, às vezes, com pressa⁴⁵ para deixarem as crianças sem compreenderem a necessidade do período de inserção.

De acordo com o primeiro registro escrito em fevereiro de 2019, nós professoras do berçário, fizemos a leitura do texto “10 dúvidas sobre adaptação na Educação Infantil”⁴⁶, com a intenção de melhorar nossa forma de lidar com este momento.

Quadro 8 - Excerto do Diário de Registros

Primeira semana...

De 05 a 08 de fevereiro de 2019

Nesta semana estamos recebendo as crianças com acolhimento e adaptação.

Colocamos os bebês que estão vindo no tatame, sentamos junto, cantamos algumas cantigas: “Flor minha flor; Parabéns; Palma, palma e Minha sabiá, minha zabelê”.

Dispusemos brinquedos, cestos dos tesouros e caixas com instrumentos musicais.

As crianças choram bastante e nós, temos nos adaptado junto com elas em nossas práticas e propostas de acolhimento, diversificando os locais da sala, colo, carrinho e colchonetes.

Percebemos que chegam com bastante sono e talvez esse seja o motivo do choro já que ficam bastante irritadas e assim não mamam e não almoçam.

Leitura da primeira semana se aula: “10 dúvidas sobre adaptação na Educação Infantil”

Iniciamos o ano (nós professoras da turma), com o propósito de tentar fazer a inserção dos bebês de forma mais acolhedora, por isso além da leitura que citei acima, procuramos diversificar os lugares da sala para recebê-los, cantamos algumas cantigas ao invés de ligarmos a TV com um dos DVDs que sempre era colocado no início do ano, dispusemos vários materiais divididos por categorias em espaços separados do ambiente, demos colo e usamos os colchonetes ao invés de usarmos só os carrinhos. Fizemos observações importantes que sucederam a modificação da rotina que citei no início desta dissertação, no contexto da pesquisa.

⁴⁵ Muitas vezes, a pressa em deixar os bebês acontecia/acontece por motivos particulares diversos como a dificuldade em associar a vida com a rotina engessada das instituições públicas.

⁴⁶ SEMIS, Laís. 10 dúvidas sobre adaptação na Educação Infantil. **Revista Nova Escola**, 25 de agosto de 2015.

Desta forma, a partir das observações, registros, leituras e desta dissertação, pude repensar como eu vinha reproduzindo a maneira de fazer a adaptação dos meus bebês e crianças pequenas durante minha carreira docente, sem considerar as singularidades de cada família e cada bebê e sem refletir sobre esse momento importante de transição.

Após ampliar meu olhar para este momento, compreendi que a participação das famílias neste período é muito importante. Neste ano de 2019, em minha turma, tivemos famílias que enviaram as chupetas dos bebês, outras que enviaram um “paninho de dormir”, e tivemos aquelas famílias a qual pedimos para que enviassem uma peça de roupa da mãe no intuito de acalmar o bebê lhe oferecendo algo familiar e, assim, conseguimos dar um passo estreitando os laços entre nós.

Cisele Ortiz, do Instituto Avisa lá⁴⁷, considera que o período de “adaptação”⁴⁸ dura entre uma ou duas semanas dependendo da criança, da família e suas experiências relacionadas às separações, no entanto, tivemos bebês em adaptação com choro e falta de sono por quase dois meses, assim como tivemos famílias que não conseguiram ficar longe de seus bebês e desistiram da vaga na instituição.

Motta (2014, p. 212) registra que, nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006):

[...] aparecem a ideia de complementariedade entre a família e a escola e a importância da interação entre essas instâncias. A questão do acolhimento é tratada então, sob a perspectiva do estabelecimento de uma relação que antecede o ingresso da criança na instituição e que permite aos profissionais e às famílias um conhecimento mútuo, além de uma continuidade desse contato para a escuta de solicitações, reclamações ou sugestões. Especificamente sobre o momento inicial da criança na instituição de Educação Infantil.

O documento orienta que o acolhimento deve ser feito não apenas com as crianças, mas também com suas famílias, pois desta maneira teremos uma parceria na recepção das crianças, nos cuidados, nas orientações sobre seus aprendizados e desenvolvimentos, na escuta e diálogo entre as partes.

Na recepção inicial dos bebês na Creche estamos falando de um acolhimento como lugar onde se encontra amparo, proteção, um lugar onde podemos receber,

⁴⁷ Cisele Ortiz é coordenadora adjunta do Instituto Avisa lá. O Instituto é uma organização não governamental, sem fins lucrativos que, desde 1986, vem contribuindo para qualificar a prática educativa nos Centros de Educação Infantil, creches e pré-escolas públicas.

⁴⁸ Mais adiante explicaremos sobre o termo adaptação e a utilização de inserção para configurar o ingresso do bebê nas instituições de vida coletiva.

ouvir, falar, dividir angústias, compartilhar do mesmo desejo de proporcionar bem estar para “quem chega”, cuidar e educar, procurando fazer do que antes chamávamos de “período de adaptação” um momento de acolhimento.

No final do ano de 2019, por exemplo, em outubro, recebemos um bebê novo na turma – a maioria dos bebês entrou no início ou antes do meio do ano, e estavam familiarizados com o ambiente e conosco, professoras.

Com a chegada desse bebê de 11 meses, a turma ficou mais agitada, pois ele chorou bastante no primeiro mês, no mês seguinte passou a interagir com os colegas, a brincar explorando os espaços e a procurar por nós, suas professoras, porém, com o nascimento de seus dentes, passou a chorar compulsivamente incomodado, causando um grande desconforto para a turma, que chorava junto, não conseguiam descansar e nem se alimentar por conta do barulho, então, após conversarmos entre nós professoras da sala com a direção, explicamos a situação para a família, que afirmou que a criança também estava “manhosa em casa por conta dos dentes que estavam nascendo”, logo, pedimos que, se fosse possível, que o bebê não ficasse todos os dias no período integral neste momento, considerando seu bem estar.

A família aceitou buscar a criança em períodos mais curtos em alguns dias da semana, assim o bebê foi melhorando o incômodo pelo nascimento dos dentes, foi sendo inserido com mais tranquilidade ao grupo, e juntos, instituição e família, fomos estabelecendo uma relação de confiança, segurança e bem estar tanto para o bebê quanto para sua família.

No documento *Crerios para um Atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009), as autoras trazem diretrizes e normas políticas a fim de que os direitos das crianças a uma escola que as respeite como sujeito sejam garantidos. No tópico sobre a adaptação - “Nossas crianças têm direito a uma atenção especial durante seu período de adaptação à creche” (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009, p. 13-26), as autoras apontam itens para garantir que esse ingresso à Creche aconteça de forma respeitosa, acolhedora e planejada⁴⁹.

⁴⁹ “Nossas crianças recebem nossa atenção individual quando começam a frequentar a creche; As mães e os pais recebem uma atenção individual para ganhar confiança e familiaridade com a creche; Nossas crianças têm direito de trazer um objeto querido de casa para ajudá-las na adaptação à creche: [...] uma chupeta, um travesseiro; Nosso planejamento reconhece que o período de adaptação é um momento muito especial para cada criança, sua família e seus educadores; Nosso planejamento é flexível quanto à rotina e horário para as crianças em período de adaptação” (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009, p.13-26 passim).

Para falar do ingresso dos nossos bebês, considerando o lugar destes, na Educação Infantil como sujeitos de direitos, escolhi assumir o termo ‘inserção’ ao invés de usar o termo ‘adaptação’, segundo o qual a pessoa se adapta ao ambiente.

Mantovani e Terzi (1998, p. 173) descrevem a inserção como um momento delicado e que merece respeito, trazendo esse momento como “primeira experiência educacional” neste lugar de encontro e de rede de relações complexas que é a instituição para crianças pequenas:

Trata-se de uma consciência muito atual que acompanhou, ou até antecipou – em sede educacional e institucional – a perspectiva de pesquisa que vê, nas relações e nas interações entre adulto e criança e não no comportamento da criança ou do adulto separadamente, a raiz do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social (SCHAFFER, 1977; KAYE, 1982 *apud* MANTOVANI; TERZI, 1998, p. 173).

Esse processo de inserção deve ser pautado em relações e interações respeitadas, afetivas e planejadas que acolhe tanto os bebês como suas famílias, que se organiza com a parceria dos adultos e da própria instituição e sua rotina.

Quando estudamos e refletimos sobre nossa própria prática, percebemos que nosso papel como educadoras é o de auxiliar bebês e famílias a enfrentarem essa nova situação de socialização estruturada e, concordando com Mantovani e Terzi (1998), é crucial conhecermos seus costumes para nos relacionarmos bem com bebês e famílias, não exigindo o esforço só de um lado para estar naquele ambiente de forma abrupta.

[...] trata-se de fornecer o máximo de continuidade, o máximo de âncoras sensoriais, perspectivas de imagens e de hábitos, para que a criança se reconheça no ambiente, sem ser bloqueada pelo excesso de discrepância do “tudo novo” e para que possa, a seguir, estabelecer ativamente novos hábitos e novas relações. A continuidade, para os bem pequenos, explica-se antes de tudo nos cuidados físicos (MANTOVANI; TERZI, 1998, p. 178).

Como educadoras conscientes, é nosso papel planejar o momento de inserção dos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas à instituição, conversando com as famílias, ouvindo sobre seus costumes, possibilitando um diálogo a favor do bem comum desse bebê que chega, mesmo que essa mudança de posicionamento aconteça gradativamente, conforme tomamos consciência dos nossos atos, começamos mudar também nossas atitudes e o ambiente.

Ao refletirmos sobre a inserção e o ambiente como parceiro deste momento, passamos a prepará-lo para receber os bebês desde o primeiro dia do ano letivo até

os dias que sucederam, fomos nos questionando sobre o espaço, o lugar em que recebíamos os bebês, pensando em um ambiente acolhedor, com materiais diversos dispostos de forma organizada, colchonete para sentarmos juntos ou dar colo, passamos a organizar a sala com várias instalações respeitando esse sujeito de direitos, que interage, se relaciona com seus pares, com os adultos, com o meio, que pensa, cria e produz cultura.

Os ambientes planejados e preparados convidam à exploração dos espaços, instigam os bebês a se movimentarem, intimam à investigação dos objetos que o compõem, inspiram à pesquisa por meio de seus sentidos e a interação entre sujeitos - bebês e bebês, bebês e adultos e bebês e ambiente.



Figura 22: Instalação de cones e pipas de mão



Figura 23: Cestos dos tesouros



Figura 24: Circuito com blocos de espuma



Figura 25 : Livros para manuseio e farinha na bacia



Figura 26: Cesto dos tesouros

O planejamento do ambiente com materiais diversificados convida os bebês a explorá-lo, e assim, o fazer docente planejado, terá a intencionalidade de possibilitar o protagonismo dos bebês e das crianças pequenas nos espaços de vida coletiva, reconhecendo suas potencialidades para se relacionarem com o ambiente, os adultos e os outros bebês, reconhecendo sua ação social neste contexto como autores singulares e detentores de um conhecimento de mundo do qual se apropria (TEBET, 2018).

5.1 Mas os bebês aprendem?

Assim como tantas outras perguntas que me acompanham na carreira docente, esta é uma que vem mexendo com minhas ideias⁵⁰ nesses últimos quatro anos (2015, 2017, 2018 e 2019), em que estou professora de bebês, pois, ser professora de bebês é uma profissão com peculiaridades próprias, exige presença, atenção, exige que se crie condições para que os bebês e as crianças pequenas possam exercer, segundo Abramovicz (2010), seus direitos como sujeitos e atores sociais de seu processo de socialização e também como construtores de sua infância como atores plenos e não apenas como objetos passivos deste processo e de qualquer outro.

⁵⁰ Ao falar sobre uma pergunta que vem “mexendo com minhas ideias”, quis nesta, me referir à ideia do texto “Curiosidade: é uma coceira nas ideias” de Rubem Alves, onde o autor descreve uma experiência em que uma criança fica curiosa ao lhe ver trabalhando com ferramentas e madeira.

Observando minhas práticas docentes, percebo a partir do olhar atento, da escuta de ouvir não somente com o sentido da audição, mas com todos os sentidos, dos estudos e dos registros, como os bebês se relacionam, como exploram o ambiente, os materiais, o que lhes causam curiosidade, como interpretam o mundo, como se comunicam, suas conquistas motoras e psíquicas, porém, é comum ouvir das pessoas que “a professora de bebês só cuida, só alimenta, troca e coloca a criança para dormir” (RINALDI, 2014, p. 124).

Estes questionamentos me levam a pensar que a professora de crianças pequenas não tem o mesmo reconhecimento profissional que as professoras de outros níveis na área da educação possuem, talvez, pela falta de conhecimento acerca do trabalho com os bebês em ambientes coletivos de educação ou mesmo por quererem desmerecer o trabalho dessas profissionais e as próprias crianças pequenas.

Assim, nesta subseção, trataremos exatamente da questão sobre a capacidade dos bebês de aprender e se desenvolver, pois estudos, pesquisas e discussões realizados nos últimos anos sobre os bebês acerca de suas capacidades, vem apontando para a certeza de que a criança pequena não pode ser vista apenas como um ser frágil ou incapaz (HORN; BARBOSA, 2015).

De acordo com Mantovani e Terzi (1998, p. 177):

Pesquisas recentes (BRAZELTON, 1982) mostram como a criança, desde os primeiros dias e as primeiras semanas de vida, é ativa, influencia o parceiro adulto e é capaz de responder com comportamentos diferenciados aos diversos adultos, tais como a mãe e o pai [...]. Outras observações (MANTOVANI, 1983) mostram como já aos 7 ou 8 meses, antes que possa dar por adquirida a assim chamada permanência do objeto, as crianças sabem antecipar rituais típicos com uma pessoa específica, em situações específicas: por exemplo, antecipação de gestos, brincadeiras ou movimentos habituais nos momentos da refeição ou de ir dormir; em alguns sujeitos também percebeu-se a recusa do mesmo ritual se proposto por uma pessoa diferente daquela com a qual o ritual foi estabelecido. Isso significa, a nosso ver que a criança é capaz de reconhecer pessoas diferentes e de distinguir e recordar alguns de seus estilos comunicativos através de hábitos comuns ou rituais, que se criaram em geral nos assim chamados momentos de rotina (refeição, troca de roupa, preparação para dormir), quando é mais intensa a intimidade, o relacionamento é individualizado e a participação é recíproca.

Desde o ventre materno e seus primeiros dias de vida o bebê é ativo, percebe o que se passa no ambiente em que está inserido, é capaz de reconhecer pessoas diferentes e identificar comportamentos de pessoas que estão à sua volta, o

conhecimento - atenção, memória, expectativa do jogo, sinais comunicativos e a emotividade são indissoluvelmente ligados enquanto são constituídos nesta idade (MANTOVANI; TERZI, 1998).

Segundo Mukhina (1996, p. 79-80):

[...] já no período do nascimento (até nos prematuros) é totalmente possível a formação dos reflexos condicionados, o que demonstra que a criança estabelece relação com o mundo externo e que estão funcionando os setores superiores do cérebro: o córtex dos grandes hemisférios. Desde os primeiros dias de vida, o peso do cérebro aumenta rapidamente, as fibras nervosas crescem e são envolvidas por uma camada protetora de mielina. Desenvolvem-se, em particular, os setores relacionados com a obtenção de impressões externas: em duas semanas, a superfície dos campos visuais no córtex dos grandes hemisférios aumenta 50%.

Os bebês estão inseridos em contextos sociais diversos e nestes estabelecem relação com o mundo externo, nesta relação, por meio de suas vivências, acontecem as interações sociais, que inicialmente estabelecem com a mãe ou o adulto cuidador, e com as pessoas que possui contatos diários, o que leva os bebês a aprenderem e se apropriarem da cultura. Eles não herdam os conhecimentos da cultura humana, no entanto, seus cérebros, assim que formados, desde o ventre da mãe estão prontos para aprender e se desenvolver. O meio onde este bebê está inserido e as mediações vivenciadas serão os responsáveis pelo tipo de aprendizagem e desenvolvimento que eles se apropriarão.

No processo de assimilação da experiência social, determinados mecanismos reflexos isolados integram-se em sistemas complexos: nos órgãos funcionais do cérebro, cada um desses sistemas funcionam como um todo e cumpre uma função nova diferente da dos mecanismos que a compõe: determina o ouvido linguístico, o ouvido musical, o pensamento lógico e outras qualidades psíquicas do ser humano (MUKHINA, 1996).

Se considerarmos o bebê como sujeito e ator social do seu processo de socialização, e também construtor de sua infância como ator pleno e não apenas como objeto passivo deste processo (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010) aos poucos, assimila a cultura do mundo⁵¹ aprende e se desenvolve.

⁵¹ Após nossos estudos, consideramos que tanto a Teoria Histórico Cultural como a Sociologia da Infância, tratadas neste texto, apresentam pontos que se complementam em relação ao processo de socialização do bebê que se dá a partir do outro, e assim, se não houver respeito pelas especificidades das infâncias, seu desenvolvimento integral ficará comprometido.

Segundo Fochi (2015, p. 11):

A complexidade de sua genética, sua capacidade neuronal e suas competências sensoriais e sociais nos levam a acreditar que são indivíduos com múltiplas condições de interagir e de aprender desde o nascimento, contanto que estejam rodeados por pessoas que acolham e os sustentam emocionalmente. Os afetos, a corporeidade e a cognição dos bebês estão profundamente conectados, e os modos de articulação entre estas instâncias, definidas nas relações estabelecidas no percurso de cada história de vida, possibilitam a emergência das singularidades de cada ser humano.

Quando damos condições físicas e emocionais aos bebês, possibilitando sua participação ativa nos processos, eles aprendem e se desenvolvem, esse é, seguramente, o principal papel do adulto, da professora de bebês: criar condições propícias que favoreçam as experiências múltiplas dessas crianças considerando e respeitando seu protagonismo.

O aprendizado da herança cultural acumulada pela humanidade acontece por meio das experiências que a criança vive, segundo Mello e Farias (2010), no meio cultural e social, podemos observar as qualidades humanas como *possibilidades de apropriação para as novas gerações em cada momento histórico*.

Segundo Mukhina (1995), uma condição imprescindível para a maturação do cérebro do recém-nascido é o exercício dos órgãos dos sentidos, o que leva ao desenvolvimento rápido de reflexos de orientação criando uma base para o desenvolvimento de movimentos mais complexos, tal como para a formação dos processos e qualidades psíquicos. O adulto faz a mediação entre o bebê e o objeto, se aproxima dele, mostra suas impressões faciais, fala com ele, incentiva suas reações de orientação.

Com base nos estudos da Teoria Histórico Cultural, que foi elaborada pelas obras de Vygotsky, Luria, Leontiev, entre outros, o aprendizado e o desenvolvimento da pessoa desde o ventre materno acontece por meio da mediação na cultura historicamente constituída.

Segundo Mello e Farias (2010, p. 55):

[...] o ser humano é produto do momento histórico e da sociedade e cultura de que participa, compreende que seu desenvolvimento é resultado e não condição do processo de aprendizagem. Isso significa concretamente que a aprendizagem, ou, em outras palavras, as experiências vividas impulsionam o desenvolvimento. Sem aprendizagem – sem experiências vividas – não há desenvolvimento humano. Ou seja, a relação aprendizagem-desenvolvimento deixa de ser entendida como *desenvolvimento natural que cria condições para*

a aprendizagem e passa a ser entendida como *aprendizagem que impulsiona o desenvolvimento*. O desenvolvimento deixa de ser entendido como natural e passa a ser entendido como cultural, social e historicamente condicionado.

Compreendemos, estudando a Teoria Histórico-Cultural, que o ser humano aprende por meio das experiências vividas socialmente e, em nosso trabalho docente, procuramos refletir sobre esse papel do adulto e do ambiente como mediadores dos aprendizados dos bebês a partir dos nossos registros e planejamentos.

5.2 O que os bebês podem aprender?

O período inicial da vida dos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas de zero a três anos, define-se por transformações constantes e aceleradas, logo, podemos perceber essas transformações de uma semana para outra, observar um bebê hoje e novamente daqui há um mês, possibilita ao observador a admiração pela rapidez com que aprendem e se desenvolvem (PEDROSA, 2009), a cada dia, semana ou mês, veem-se novas mudanças.

Enquanto aprende a contorcer o abdômen, rolar, rastejar, sentar, ficar em pé e andar, o bebê não apenas está aprendendo aqueles movimentos como também o seu modo de aprendizado, ele aprende a fazer algo por si próprio, aprende a ser interessado, a tentar, a experimentar, ele aprende a superar dificuldades, passa a conhecer a alegria e a satisfação derivadas desse sucesso, o resultado de sua paciência e persistência (PIKLER, 1940).

O bebê adquire conquistas marcadas por aprendizagens complexas e sutis como por exemplo:

[...] um olhar orientado para um foco, o tônus muscular mais firme, a cabeça que se sustenta sem escoras, a mão que se desloca curiosamente para um objeto, o movimento dos dedos em oposição ao polegar formando uma pinça para alcançar o objeto, um pezinho que já é levado à boca, um sorriso que encanta e cativa o interlocutor, sons de diversas intensidades e ritmos que são emitidos, um corpo que se ergue e se firma, experimentando movimentos de deslocamentos, e ainda mais difíceis, movimentos de equilíbrio, de firmeza, de ficar parado, etc. O engatinhar e o andar surgem possibilitando novas explorações e a fala emerge em meio a tantas trocas sociais, organizando-se, complexificando-se e atingindo sofisticados propósitos comunicativos [...] (PEDROSA, 2009, p. 1).

O bebê passa por diversas transformações: se comunica, imita, interage, brinca, experimenta, explora, se movimenta, se reconhece e cria sentido sobre o mundo, em diferentes contextos sociais, crianças da mesma faixa etária constroem capacidades intelectuais diferentes para o uso da cultura, bem como para interpretar, interpelar e organizar seus conhecimentos (BARBOSA; FOCHI, 2012).

Nascem com desejo de entrar no mundo das ações humanas, age numa condição de eco e, um olhar, uma palavra, um afago, tudo isso são condições importantes para o êxito de suas conquistas (BARBOSA; FOCHI, 2012) e assim, passam pela interação com o outro:

Desde seu nascimento, o outro ser humano é o estímulo mais relevante para a criança em seu meio. Essa preferência é identificada pela orientação do olhar para o outro; pela discriminação sutil da voz humana em confronto com outros sons do ambiente; pela evidência de que com três dias de nascido, o bebê discrimina o odor de sua mãe do odor de uma estranha [...] (PEDROSA, 2009, p. 18).

O bebê, ainda tão pequeno, já observa, acompanha com o olhar, identifica sua mãe pelo cheiro, pela voz e se comunica emocionalmente, segundo Mello (2004), essa forma de comunicação é a atividade principal do bebê em seus primeiros meses, aquela pela qual ele entrará em contato com o mundo, aprenderá e se desenvolverá, essa comunicação que não é verbal e sim, emocional.

Comunica-se com o adulto antes mesmo de ser capaz das mais simples ações com objetos (MUKHINA, 1995), a necessidade de comunicação emocional da criança vai sendo definida de acordo com suas necessidades de comunicação e interação com o outro, assim, nos dois primeiros anos de vida passa pela etapa da primeira infância e, nesses dois anos, apresenta importantes mudanças psíquicas como desenvolvimento da linguagem, da memória e imaginação e alcança grandes conquistas como a comunicação, expressão emocional, narrativa de fatos e acontecimentos (LIMA, 2018).

A necessidade de comunicação leva o bebê a imitar a fala humana, é possível observar quando está feliz, com fome, com dor, quando fez suas necessidades fisiológicas, se percebem a aproximação de alguém, mudam o choro ou os sons que emitem de forma mais intensificadas, e logo surgem os primeiros balbucios que anunciam a ânsia da criança em se comunicar verbalmente.

De acordo com Mukhina (1995), o exercício de balbuciar leva ao desenvolvimento dos lábios, da língua e da respiração preparando a criança para

futuramente assimilar os sons de qualquer língua. Quando o adulto fala com o bebê nos primeiros meses de vida, seja para brincar, expressar sentimentos ou anunciando o que irá fazer com ele, por exemplo na hora da troca, cria a necessidade de comunicação.

A partir da interação com o adulto o bebê estabelece a relação entre palavra e objeto, a identificação do seu nome, de sons, imita sons das cantigas ouvidas e, assim, a assimilação da linguagem adquire um caráter ativo, converte-se num meio importante que permite a criança ampliar comunicação com o adulto e o meio (MUKHINA, 1995).

Vygotsky (1984) ressalta que a criança começa a dominar o ambiente com a ajuda da fala antes mesmo de dominar o próprio comportamento, passa a explorar o ambiente em que está inserida de forma ativa, executa novas formas de se relacionar com o meio, além de reorganizar o próprio comportamento.

A criação dessas formas caracteristicamente humanas de comportamento produz, mais tarde, o intelecto, e constitui a base do trabalho produtivo: a forma especificamente humana do uso de instrumentos (VYGOTSKY, 1984).

Juntamente com a fala, comportamento de característica humana, o bebê adquire a capacidade de ser tanto sujeito como objeto de seu próprio comportamento e, ainda no primeiro ano de vida, outra importante conquista é o desenvolvimento sensório motor.

[...] ela aprende a sustentar a cabeça, a sentar, a engatinhar, fica em pé e dá alguns passos; começa a estender a mão em direção aos objetos, a apanhá-los e a segurá-los e, no final do período, a manipulá-los, a balançá-los, a atirá-los, a bater com eles contra o berço, etc. (MUKHINA, 1995, p. 88).

A partir da sustentação da cabeça, da formação e do fortalecimento da musculatura corporal, o bebê passa a explorar o meio e se movimentar pelos espaços, os primeiros movimentos surgem com o rolar, depois a primeira forma de deslocamento autônomo do bebê é o arrastar-se e, assim, ao tentar alcançar um brinquedo que chama sua atenção, estica uma mão e depois a outra, consegue prosseguir gradativamente, os movimentos que levam ao deslocamento se fixam e se transformam em conduta motora (MUKHINA, 1995).

O bebê começa a engatinhar se deslocando e se arrastando, em seguida vai ganhando forças e começa a se apoiar nos objetos, nos móveis, na parede e fica em

pé, logo essa conquista permanece por um período maior, ele consegue manter-se ereto e assim passa a dar os primeiros passos.

Vi todas essas conquistas de aprendizados, que levaram ao desenvolvimento dos nossos bebês em minha última turma de berçário, no final do mês de novembro de 2019, onde, acompanhei junto das outras professoras da sala o progresso deles: a maioria estava andando ou quase andando, pudemos vê-los nas situações citadas acima, desde a comunicação não verbal, aos sons e choros diferentes, do arrastar-se até o andar, escutar desde seus primeiros sons aos balbucios e primeiros fonemas.

No registro a seguir podemos observar alguns desses avanços dos nossos bebês.

Quadro 9 - Excerto do Diário de Registros

Segunda-feira 16 de setembro de 2019

Presença: (nomes das crianças presentes)

(Nomes das professoras)

Sala e Solário

Preparamos os ambientes com cestos dos tesouros e caixas de papelão.

As crianças exploraram os ambientes, está bem calor e elas se movimentaram pelos espaços.

Percebemos hoje que eles estão entrando dentro das caixas, dos cestos, das bacias e caixas de guardar os brinquedos. Me remete o ninho, o estar dentro, aconchegante.

Bebê 1 – que só deitava está ficando mais firme, está quase se mantendo sentado;

Bebê 2 – está explorando os ambientes, fica em pé, engatinha, brinca, mudou bastante, está bem ativo;

Bebê 3 – está bem falante mas hoje parecia sonolento, passou a manhã com o olhar “caído”;

Bebê 4 – está bem mais calma que o início do ano, não chora e não fica brava quando contrariada;

Bebê 5 – brinca bastante com a irmã mas também gosta de interagir com os bebês menores que ficam no tatame;

A capacidade humana de aprender e se desenvolver em tão curto tempo é fascinante, comparando os registro do início do ano à este e dos dois meses seguintes, percebemos o progresso dos aprendizados e desenvolvimentos dos nossos bebês após dez meses de ingresso no CEMEI, bebês que mal sentavam, que não se moviam, que demonstravam insegurança, que choravam sem parar, passaram

a se comunicar, aprenderam a falar, se sentiam seguros, estavam explorando os materiais e o ambiente, interagindo conosco, com outros adultos da instituição, com outros bebês e crianças das outras salas, passaram a se movimentar livremente e a brincar fazendo suas próprias escolhas a partir da organização dos ambientes que lhes permitiam movimento, autonomia e protagonismo.

5.3 O bebê e o brincar

O bebê interage com seu próprio corpo, com o outro⁵², com o adulto, com o ambiente e com outros bebês, a experiência lúdica de brincar com o próprio corpo e com o outro inaugura o humano por configurar a primeira referência de compreensão individual e social que o bebê terá a partir dessas interações (RICHTER; BARBOSA, 2010). O brincar oportuniza o fazer junto, a troca, a resolução de conflitos entre os sujeitos, a autonomia, as interações físicas e mentais que possibilitam que os bebês se movimentem, fortaleçam sua musculatura corporal, se comuniquem e se expressem.

Nos espaços da Educação Infantil, a disposição de materiais, a preparação do ambiente para a exploração no brincar, leva o bebê a desenvolver a linguagem, o pensamento, a atenção, a memória, os sentimentos morais, os traços de caráter e assim, vai aprendendo a conviver coletivamente (MELLO, 2004). O papel dos educadores como parceiros mais experientes será o de garantir a criação de aptidões por meio da exploração dos espaços, dos objetos, orientando e mediando as ações dos bebês, essa mediação provoca avanços que espontaneamente não aconteceriam (MELLO, 1999).

Por meio do brincar o bebê reconhece o mundo, explora, interage, cria, observa, imita, constrói conhecimentos, este fazer, oportuniza diversas descobertas, dentre elas a curiosidade pelo novo, a observação dos objetos, a pesquisa, a concentração, a percepção, a curiosidade, a criação de hipóteses, a consciência, a formação de competências e habilidades, desenvolve a linguagem, a memória, o raciocínio e a imaginação.

⁵² Brunner traz o “outro” como ferramenta principal para o bebê conseguir o que deseja.

Uma forma de proporcionar o brincar e a exploração de materiais diversificados na sala de berçário, além da interação com o adulto de forma afetividade, com os outros bebês e o ambiente é a disposição de cestos dos tesouros.

Nos últimos quatro anos (2015, 2017, 2018 e 2019), trabalhando em sala de berçário, utilizamos os cestos dos tesouros como forma de possibilitar aos bebês a exploração de materiais de diversas texturas, temperaturas, pesos, formas e sons.

Os cestos dos tesouros compõem-se de um cesto ou uma caixa, de fundo plano, de material resistente, de preferência sem alças no qual estão dispostos materiais naturais escolhidos e pensados para a exploração das crianças bem pequenas, é uma maneira estruturada de propor objetos do cotidiano, de fácil aquisição, para a brincadeira espontânea da criança (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006).

Analisando e estudando os registros fotográficos e escritos sobre os bebês da minha sala de berçário do ano de 2019 em seus fazeres, percebi mudanças no que se referia ao brincar, eles passaram da exploração do próprio corpo, aos movimentos para chegar até os objetos mais próximos, seguindo para a exploração e manuseio dos objetos dos cestos dos tesouros, bolinhas de lã, instrumentos musicais, livros, caixas, subindo em blocos de espuma, balançando nos cavalinhos, deslizando no escorregadores, fazendo escolhas, brincando de faz de conta, pesquisando os materiais atentamente e explorando os ambientes seguros e destemidos.

Escrever sobre o brincar em nossas práticas é uma tarefa prazerosa, de boas lembranças e de reflexões sobre como poderia melhorá-las, pois, nós professoras da sala, fomos mediadoras na relação dos bebês com o meio e os objetos por meio da organização dos espaços da sala diariamente, estivemos atentas aos bebês e seus pares, possibilitando segurança, mobilidade e boas relações, registramos, refletimos sobre as interações e intenções que percebíamos dos bebês e isso nos deu a oportunidade de compor os cenários da sala dia após dia.

Certa vez dispusemos vários refis de cápsulas de café em um espaço da sala, um bebê de oito meses que ainda não andava, mas rastejava, se movimentou do tatame onde estava sentado, apoiado em almofadas, até o local em que estavam os refis de cápsulas de cafés, ele olhava, pegava, batia as mãos, parava, prestava atenção, pegava de novo, colocava na boca, entregava para outro bebê.

Revendo meus registros por meio da Documentação Pedagógica, pude perceber nesta situação inúmeros aprendizados que um bebê pode adquirir e

demonstrar por meio do brincar, do explorar objetos, um tipo de objeto de fácil acesso, simples e que organizado será instrumento de manuseio, exploração e descobertas.

De acordo com Mello (2014, p .50):

A inteligência e a personalidade da criança se formam na vida, com as experiências que as crianças vivem desde que nascem e dependendo do lugar que as crianças ocupam nas experiências vividas: quando podem agir, participar, escolher, decidir, explorar e experimentar, sua aprendizagem e seu desenvolvimento avançam. Quando são expectadoras apenas, ou seja, quando observam e esperam, quando recebem passivamente a ação da educadora, sua aprendizagem e desenvolvimento têm um ritmo lento.

Nós, professoras da turma de berçário, atuamos como mediadoras nesta formação da inteligência e personalidade, com papel fundamental se interagirmos atentamente com os bebês, se os acolhermos com afeto, respeito, se nos comunicarmos de forma respeitosa, se escolhermos bem os objetos para manipularem, se preparamos os espaços, se estamos presentes, atentas, se ampliamos seu repertório cultural, se lhes damos o direito de escolha, de serem de fato autores de suas criações.

Com o passar do tempo, devagar, os bebês vão ampliando a quantidade de objetos que manipulam, vão ampliando suas sensações e formando uma percepção das sensações provocadas pelos objetos e criando uma memória dessas sensações, selecionando o que é quente ou frio, o que é macio ou duro e, assim, conforme vão ampliando sua atividade, também vão organizando seus processos de pensamento (MELLO, 2014). Cabe a nós, professoras e instituição, planejarmos os espaços do cotidiano da Educação Infantil a fim de possibilitarmos autonomia, criação, ampliação do repertório de brincadeiras dos bebês e crianças pequenas em seus fazeres.

5.4 Os espaços planejados para bebês

Um bebê no tatame, sentado e apoiado em almofadas, outro deitado com a cabeça sobre um travesseiro, outros nos cadeirões ao lado da porta de entrada da sala, as três professoras se revezando em recebê-los, acolhê-los, anotar a presença na ficha para a cozinheira do lactário. Um colo, um abraço, um olhar, muitos “bom dias”, mais bebês explorando o chão, o ambiente, os materiais disponibilizados de forma organizada em cantos da sala, muitos sons, o choro, os balbucios, as risadas, as vozes das professoras, das famílias. Os cheiros da fábrica de café ao lado do

CEMEI, da cozinha, da sala, das professoras, dos bebês. No solário um bebê coloca cápsulas de café em um tubo de papelão pregado em diagonal na parede enquanto outros o observam, e neste movimento do cotidiano, um outro bebê maior entra atrás da mesa de apoio das professoras, abre a primeira gaveta, retira os papéis, as canetas e outros objetos, estamos em um berçário, onde a vida é vivida e apresentada aos potentes bebês.

Ao apresentar esta cena do espaço de vida coletiva, registrada em nossa Documentação Pedagógica, quero mostrar que embora estejamos em uma instituição de educação coletiva que contém uma rotina, o fazer docente com os bebês e as crianças pequenas possui especificidades próprias e a organização do ambiente planejado possibilita a formação e o desenvolvimento da inteligência e da personalidade dessas crianças⁵³, por isso, nada pode ficar no improvisado. Os espaços e os objetos da Educação Infantil, devem estar a favor do desenvolvimento dos bebês e das crianças pequenas, propiciando-lhes experiências novas e diversificadas (BERTOLINI; CRUZ, 2009).

De acordo com Zabalza (1998, p. 231):

Para a criança, o espaço é o que sente, o que vê, o que faz, nele. Portanto o espaço é sombra e escuridão, é grande, enorme ou, pelo contrário, pequeno: é poder correr ou ter que ficar quieto, é esse lugar onde ela pode ir para olhar, ler pensar. O espaço é em cima, em baixo, é tocar ou não chegar a tocar, é barulho forte, forte demais ou pelo contrário, silêncio, são tantas cores, todas juntas ao mesmo tempo ou uma única cor grande ou nenhuma cor. O espaço, então, começa quando abrimos os olhos pela manhã em cada despertar do sono, desde quando com a luz, retornamos ao espaço.

O espaço é o mundo para os bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, por isso se faz necessário a organização deste que é um lugar potente de descobertas, exploração e movimento.

Horn (2004, p. 37) destaca que:

[...] o espaço é algo socialmente construído, refletindo normas sociais e representações culturais que não o tornam neutro, e como consequência, retrata hábitos e rituais que contam experiências vividas.

⁵³ A formação da inteligência e da personalidade da criança se formam na vida, iniciando na pequena infância com as experiências que vivem desde que nascem, e dependem do lugar que elas ocupam nas experiências vividas: quando podem agir, participar, escolher, decidir, explorar e experimentar (MELLO, 2014).

O documento “Práticas Cotidianas na Educação Infantil - Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares” (BRASIL, 2009) traz em sua proposta o papel do professor na organização do ambiente⁵⁴ da escola da Educação Infantil pensando na criança como sujeito protagonista que interage com esse ambiente.

A professora prepara o ambiente da Educação Infantil, organiza-o a partir do que sabe, dos estudos, do que é importante para o desenvolvimento de todos e, incorpora os valores culturais das famílias em suas propostas pedagógicas, fazendo-o de modo que as crianças possam ressignificá-lo e transformá-lo. A criança pode e deve propor, recriar e explorar o ambiente, modificando o que foi planejado. Acredita-se que ambientes variados podem favorecer diferentes tipos de interações e que o professor tem papel importante como organizador dos espaços onde ocorre o processo educacional, tal trabalho baseia-se na escuta, diálogo e observação das necessidades e interesses expressos pelas crianças (BRASIL, 2006).

No berçário por exemplo, quanto mais ampla for a gama de possibilidades que oferecemos aos bebês, mais intensas serão suas motivações e mais ricas suas experiências (MALAGUZZI, 1999), assim, para que os espaços sejam organizados, estruturados e pensados, se faz necessário o planejamento das práticas docentes. E o planejamento nada mais é do que projetar o que está por vir, quando planejamos, tomamos decisões considerando nossas concepções de bebês, crianças, infâncias, Educação Infantil e docência.

Segundo Fochi (2015, p. 1):

[...] planejar a partir de evidências concretas ajuda a superar a naturalização das ações do cotidiano, pois permite interrogar-se sobre a realidade e convoca a construir uma experiência educativa menos improvisada e mais consciente.

Neste sentido, planejar os espaços para os bebês no berçário, a partir da Documentação Pedagógica produzida, me permite como professora, ampliar suas vivências, considerando suas especificidades conciliadas ao cuidar e o educar. A ideia de planejamento dos espaços não está direcionada a um conjunto de atividades a serem cumpridas, pelo contrário, queremos criar ambientes como “elementos dinâmicos de relações que provocam, instigam, convidam, convocam, acolhem e

⁵⁴ Nesta dissertação utilizamos os termos espaço e ambiente como sinônimos para especificar os lugares onde os bebês ficam, exploram e se movimentam.

educam” (WOLFF, 2020, p. 13), criando possibilidades para dar autonomia aos bebês⁵⁵.

Concordamos com Wolff (2020, p. 1) quando considera que:

Falar em ambiente na educação infantil pressupõe falar de relações, da capacidade de se criar narrativas cotidianas, do entrelaçamento das experiências de crianças e de adultos, de encontros curiosos e interessados que deixam marcas não apenas em quem os vive, mas nos lugares aonde são vividos, de histórias que não são contadas apenas por meio da voz, mas por meio de objetos, traços, cores, sons, imagens, aromas, gestos olhares [...].

Os espaços planejados oportunizam as relações, as experimentações e deixam marcas, mas para o planejamento assumir funcionalidade é preciso que seja sistematizado, registrado, revisado periodicamente e flexível, considerando os imprevistos.

No primeiro semestre de 2019, na semana de vinte e sete a trinta e um de maio, registrei em meu caderno de registros que não conseguimos realizar quase nada do planejado no berçário, porque a maioria dos bebês tiveram problemas de saúde, desestabilizando a rotina da turma e isso nos frustrou, porém, focamos nosso planejamento nos cuidados com os bebês que estavam doentes e, dentro do possível, reorganizamos a rotina e os espaços disponibilizando materiais para a outra parte da turma explorar com autonomia. Foi uma semana cansativa, desgastante, as famílias não compreendiam a necessidade e a responsabilidade de cuidarem dos bebês, porém, com esse imprevisto no planejamento, foi necessário que fizéssemos uma reunião para conversar e orientar os responsáveis, e o resultado dessa reunião com as famílias trouxe resultados positivos no decorrer do ano.

Compreendi que o planejamento dos espaços do CEMEI, ou sua reorganização, são capazes de oferecer, segundo Wolff (2020, p. 13), “oportunidades de relação entre interesses, esforços, criação de ações e estratégias para a solução de problemas” é um instrumento para as ações do professor e deve ser encarado como comprometimento na busca de uma prática de qualidade⁵⁶. Refletir sobre o que

⁵⁵ Todos os dias, trinta minutos antes da entrada dos bebês, organizamos a sala com vários materiais e tentamos propor espaços onde os bebês consigam explorá-los sem a interrupção dos adultos. Para os bebês que não se locomovem, colocamos materiais próximos a eles, para que tenham acesso, se movimentem, explorem, escolham, interajam, etc. Para os bebês que se locomovem montamos instalações nos espaços da sala e do solário, para lhes dar opções de escolha, de interação, pesquisa e criação.

⁵⁶ “As definições de qualidade dependem de muitos fatores: os valores nos quais as pessoas acreditam; as tradições de uma determinada cultura; os conhecimentos científicos sobre como as

não deu certo, como no caso da semana em que os bebês estavam doentes, além de ter sido um aprendizado, foi uma forma de buscar essa qualidade para nossas ações docentes, além de percebermos que quando trouxemos as famílias para o CEMEI, essa reflexão pode acontecer coletivamente.

Portanto, a maneira que organizamos os espaços para os bebês e a forma como, tanto os adultos como eles o ocupam e interagem, são reveladores de uma concepção pedagógica, dando voz aos sujeitos que no cotidiano integram esses espaços.

crianças aprendem e se desenvolvem; o contexto histórico, social e econômico no qual a escola se insere. No caso específico da educação infantil, a forma como a sociedade define os direitos da mulher e a responsabilidade coletiva pela educação das crianças pequenas também são fatores relevantes. Sendo assim, a qualidade pode ser concebida de forma diversa, conforme o momento histórico, o contexto cultural e as condições objetivas locais” (BRASIL, 2009, p. 13).

6 Dados de uma Documentação Pedagógica que permite descobertas

Eu roubo as horas para lhes dar tempo. Tempo de aprender a usar o tempo. Quem tem hora não tem tempo: tempo de olhar o tempo. Será que vai chover? Será que as flores já abriram? Como será o arco-íris? Qual a cor dos olhos dos meus amados? Temos tempo para isso? Não! Isso ocupa muitas horas. E tocamos nossas vidas, olhando os relógios que marcam as horas de nossas vidas, e esquecemos de marcar nossas vidas no tempo!

Munduruku, 2007

Descobertas da professora

Documentar o cotidiano da Educação Infantil diariamente, rever os passos dados, os acontecimentos, refletir, pesquisar, planejar e compartilhar requer tempo, tempo para acompanhar os ritmos intensos que entrelaçam as vidas nos espaços de vida coletiva.

Nesta seção, quero compartilhar as descobertas que a pesquisa no mestrado profissional, elencada à prática como professora de bebês que produz registros na busca por fazer Documentação Pedagógica, possibilitaram para minha formação e meu trabalho docente, concordando com Campos (2002), que coloca como fundamental que educadores e educadoras tenham um domínio de conhecimento para serem autores de sua própria prática.

Ao escrever sobre o cotidiano fui assumindo uma consciência de um “modo de ser professora”⁵⁷, que me permitiu grandes transformações e aprendizados, que vão desde as formas de fazer registros, a escuta aos bebês, a busca por uma educação das crianças pequenas que respeite sua função social, política e pedagógica e entender o diálogo entre teoria e prática que afirmam a carreira docente, sua formação e pesquisa.

⁵⁷ Quando me refiro a um “modo de ser professora” quero dizer que a profissionalidade docente da professora de crianças pequenas tem suas peculiaridades e descobri isso registrando, observando e estudando minhas práticas junto dos bebês e suas famílias. Formosinho (2002) registra que aspectos diferenciadores configuram uma profissionalidade específica do trabalho das educadoras de infância, como as características de desenvolvimento das crianças pequenas, seu processo de crescimento e sua vulnerabilidade.

Zabalza (2004), ao escrever sobre os registros como diários de aula, os considerou como uma importante ferramenta de exposição e interpretação da ação docente diária, porém, cabe destacar que:

Não é a prática por si mesma que gera conhecimento. No máximo permite estabilizar e fixar certas rotinas. A boa prática, aquela que permite avançar para estágios cada vez mais elevados no desenvolvimento profissional, é a prática reflexiva. Quer dizer, **necessita-se voltar atrás, revisar o que fez, analisar os pontos fortes e fracos de nosso exercício profissional e progredir baseando-nos em reajustes permanentes.** Sem olhar para trás, é impossível seguir em frente (ZABALZA, 2004, p. 137, grifo nosso).

Para demonstrar essa questão reflexiva que Zabalza (2004) expressou como caminho para a formação docente, a seguir temos algumas imagens do meu processo de documentação que se iniciou juntamente com minha carreira docente, primeiro com descrições em cadernos, depois em cadernetas, registros nos semanários até a forma de documentar que assumi atualmente, estudando e procurando aperfeiçoar os registros a fim de torná-los Documentação Pedagógica.

Nos dois semanários a seguir, do ano de 2017, as vivências planejadas foram descritas em tópicos, destacando a rotina, que, para Barbosa (2000, p. 45):

[...] 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 torna apenas uma sucessão de eventos, de pequenas ações, prescritas de maneira precisa, levando as pessoas a agirem e a repetirem gestos e atos em uma sequência de procedimentos que não lhes pertence nem está sob seu domínio, é o vivido sem sentido, alienado, pois está cristalizado em absolutos. É fundamental, ao criar rotinas deixar uma ampla margem de movimento, senão encontraremos o terreno propício à alienação.

Logo, percebe-se um registro que não narra o cotidiano, não destaca os bebês, não questiona, não possibilita uma reflexão e não provoca quem lê a compreender o papel da professora de bebês e as potencialidades destes sujeitos, no entanto, a partir dos estudos da professora, os registros tomaram uma forma diferente.

Semanário De 08 a 19 de maio 2017 Prof. Raquel				
SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
DATA 08/05 ANO 2017	DATA 09/05 ANO 2017	DATA 10/05 ANO 2017	DATA 11/05 ANO 2017	DATA 12/05 ANO 2017
Recepção Música: Cito a Roda 3 rodas Brinquedos de madeira Bolicos de Pano Material não estruturado: Teia dos <u>Projeto Democracia</u> Jogos Histórias: Chapeuzinho Vermelho Calmos com fantoches e muncas Lono	Recepção Música: Cito a Roda 3 rodas Chocalhos Blocos de espuma - Solários Jogos Calmos Lono Lono: <u>Patiss.</u> no parquinho da sala 08/05 com oca em andar	Recepção Música: <u>Tranqueiras</u> Gafalhos sensoriais Brinquedos diversos Jogos DVD Porquinho Calmos Lono	Recepção Música: Rodas e Círculos Brinquedos de madeira Bóchas de Salão - Solários Projeto Democracia Jogos OK Calmos Lono	Recepção Música: Cito a Roda 3 rodas Chocalhos Teatro de sombras Jogos Calmos Lono * <u>Presente mãos</u> 08/05

Figura 27 - Semanário

Semanário De 20 a 24 de novembro de 2017 fase 1				
SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
DATA	DATA	DATA	DATA	DATA
ANO	ANO	ANO	ANO	ANO
Cantões instrumentais OK Brinquedos Pátio OK massagem OK	Músicas de roda Brinquedos de madeira Pátio Histórias: cordeiros	Músicas instrumentais Mat. não estruturados Solários TV: Baby Einstein	Músicas de roda Brinquedos Pátio Histórias com fantoches	Músicas instrumentais Bolas Pátio Bóchas de salão

Figura 28 - Semanário

Nas imagens abaixo, podemos ver as transformações que os estudos possibilitaram à minha forma de registrar, a frase que inicia o registro como forma de reflexão, a descrição da semana com detalhes sobre os acontecimentos, as vivências,

o espaço, uma mini-história com uma sequência de imagens que narram a potência de um bebê que separa os materiais, escolhe, pesquisa, pensa, observa e constrói uma torre mais alta que ele com os materiais.

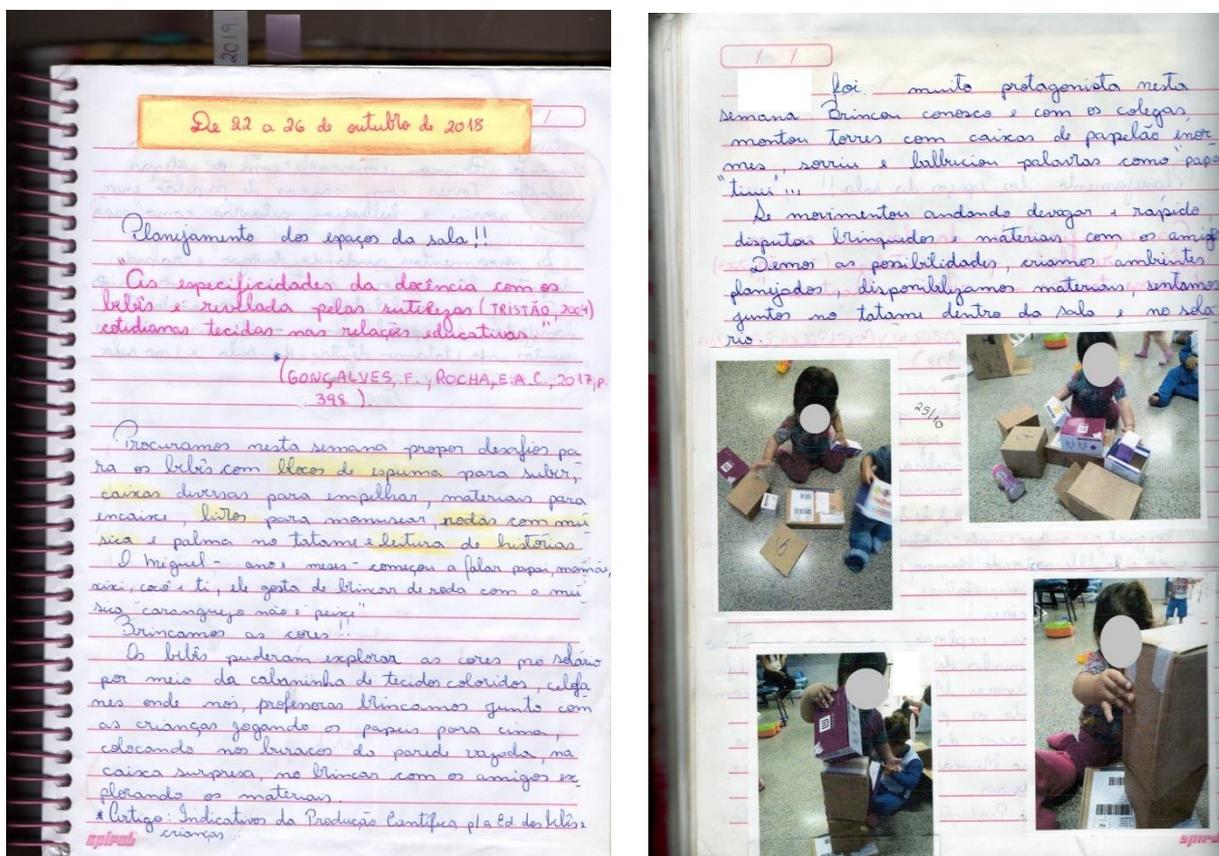


Figura 29 e 30 – Caderno de Registro – 22 de outubro de 2018

As mudanças em relação a forma de registro foram bastante consideráveis, pois, juntamente com a necessidade de registrar as práticas para compreender os processos pelos quais passavam os bebês em vida coletiva, aprendi a documentar comunicando o percurso vivido tanto pelos bebês quanto por mim, professora de berçário.

A Documentação Pedagógica se faz neste movimento de ver e rever os registros, e sustenta a ação docente em um tempo não linear, necessita-se ver e rever, refletir e retomar, repensar, pesquisar, deixar para trás velhas concepções e ter a coragem de seguir buscando a construção de significados para seus fazeres docentes.

Documentar significa, acima de tudo, deixar vestígios, criar documentos, notas escritas, tabelas de observação, diários e outras formas narrativas, mas também,

gravações, fotografias, slides e vídeos que possam tornar visíveis os processos de aprendizagem das crianças e as formas de construção do conhecimento (RINALDI, 2014).

Devemos ressaltar que observar, registrar, narrar e interpretar é uma experiência em que recolhemos diversos materiais - fotografias, vídeos, notas, gravações, descrições sobre as crianças e o cotidiano da Educação Infantil e, o que torna esse material documento é a sua reflexão e, ao expor para as famílias e a comunidade escolar, esse material torna visível os processos de aprendizagem dos bebês.

O ato de documentar nos impulsiona e nos ajuda a continuar a aprender todos os dias a nossa profissão, porque todos, a cada dia, temos o que reaprender (MELLO; BARBOSA; FARIA, 2018).

Descobri, no processo de registrar, que tenho uma maneira própria de documentar, gosto de escrever sobre as situações do dia a dia dos bebês, de seus fazeres, da infância e, pesquisando e refletindo, aprendi que meus registros são documentos que sustentam minha prática e me permitem fazer pesquisa, pois, através da observação e da escuta atenta e cuidadosa às crianças, podemos encontrar uma forma de realmente enxergá-las e conhecê-las (GANDINI; GOLDHARBER, 2002).

O mais interessante deste processo de aprender a registrar, a rever as práticas e os avanços no desenvolvimento dos bebês é que descobri que ser professora de bebês vai muito além do cuidar, ser professora de bebês requer escuta, e se precisamos ser ouvidos, então, escutar é uma das atitudes mais importantes para a identidade do ser humano (DAHLBERG; GUNILLA, 2016).

A nossa forma de escutar significa estar aberto a dúvidas e a incertezas. Essa escuta significa estar aberto ao inesperado, e muitas vezes a entrar em crise, a aceitar frustração. [...] não é sempre ruim estar em crise, porque isso significa que você está mudando (RINALDI, 2016, p. 237).

Assim, questionando minhas práticas educativas como professora de bebês, vendo e revendo meus registros, fomentando a escuta como momento de questionamento e reflexão, fui construindo minha identidade profissional de professora que cuida e educa no contexto da Educação Infantil e, apesar de tantas dificuldades que vivemos em nosso dia a dia, a luta pelo reconhecimento do nosso trabalho e dos bebês como sujeitos, a luta incessante pelos direitos de terem infraestrutura, alimentação e material, quero dizer que é possível fazermos a

diferença, é possível fazer Documentação Pedagógica dentro da nossa realidade⁵⁸, buscando se aproximar da Documentação regioemiliana que é única, é possível com profissionalismo e comprometimento, saindo da nossa zona de conforto, documentar o vivido nos espaços de vida coletiva e reconhecer nossas descobertas e também as dos bebês, que veremos a seguir.

6.1 O bebê na Educação Infantil e suas descobertas

As descobertas dos bebês acontecem em um tempo singular, um tempo que não se mede cronologicamente, o tempo dos instantes que só podem ser capturados pelos sentidos de quem está presente⁵⁹ nas cenas do cotidiano.

Os tempos que cada criança vive nos falam de sua expressão em cada situação: às vezes são momentos reservados, sujeitos à espera do que acontece, outros são usados para comunicar suas emoções, seus tempos imitam os tempos das coisas, do cair de uma gota d'água, do tempo em que um objeto cai (CABANELLAS, 2020).

Foi *escutando* o cotidiano como professora de berçário nesses últimos anos que percebi que certas situações na sala com os bebês aconteciam como um ritual⁶⁰, com as mesmas características no mesmo movimento do tempo que não pode ser medido, mas pode ser observado e, assim, poderíamos dividir o ano em três momentos, destacando que nas três características principais os registros, as observações, as reflexões e o planejamento estão presentes como norte para colocar os bebês no centro do nosso trabalho docente juntamente com a pesquisa que permite reconhecermos suas singularidades e protagonismo, tornando nossa busca por uma educação de qualidade para a primeira infância possível.

⁵⁸ Para registrar nosso dia, eu usava o tempo do sono dos bebês. Se todos estivessem dormindo ou se mesmo com alguns acordados, o ambiente estivesse tranquilo, havia a parceria total entre as três professoras da turma para esse momento além do tempo de HTPI (hora de trabalho individual), que era usado para registro, estudo, organização do ambiente, preparação de cartazes para expor nossos fazeres para as famílias e diálogo com as parceiras de sala.

⁵⁹ Presente no sentido estado de presença, de atenção, de escuta.

⁶⁰ Compreendemos esse ritual como situações naturais que acontecem coincidentemente todos os anos por conta da idade dos bebês, do planejamento, da própria rotina da instituição, sem que sejam ou se tornem regras.

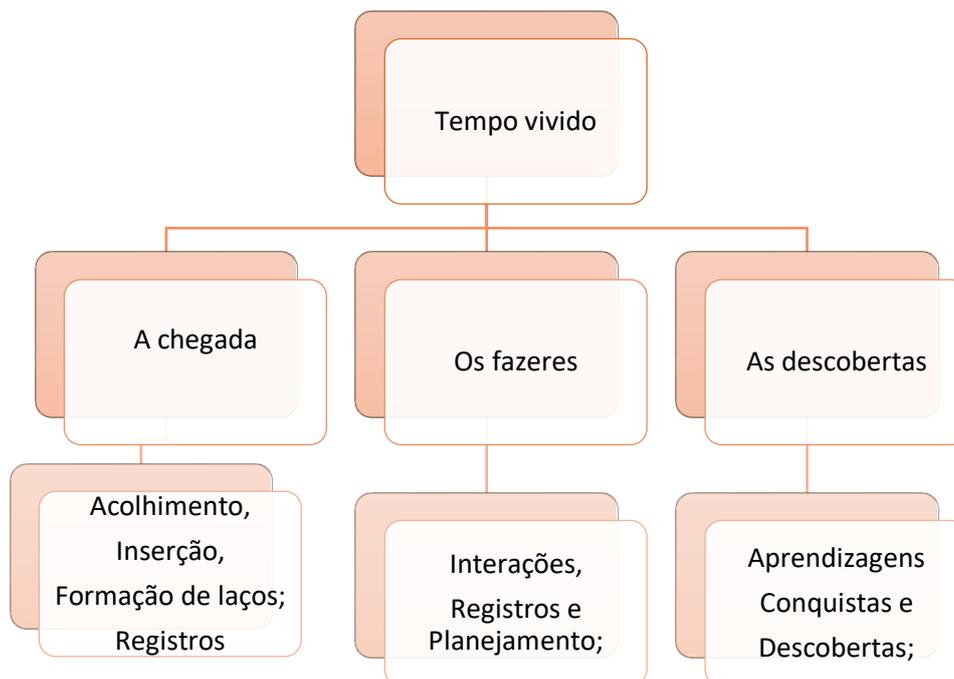


Figura 31 - Fluxograma os bebês em um ano na Creche

Iniciamos o ano com a inserção e o acolhimento dos bebês e de suas famílias, nosso desafio é o de construir uma boa relação de confiança mútua, estreitando laços para construirmos as propostas pedagógicas de forma que sejam oportunidades tanto para os bebês como para as professoras da sala adquirirem autonomia e serem protagonistas.

O planejamento das práticas pedagógicas giram em torno desse momento inicial da inserção levando em consideração que estamos nos conhecendo, construindo laços afetivos por meio do toque, do olhar, do colo, das cantigas e acalantos, da exploração de brinquedos de borracha, chocalhos e garrafinhas sensoriais.

Passados alguns meses, o planejamento se volta para a recepção dos bebês que já nos reconhecem (professoras da sala) na entrada do período, o acolhimento das famílias, as práticas pedagógicas planejadas com base na exploração dos espaços, dos novos materiais acrescentados aos do início do ano, como cestos dos tesouros, instrumentos musicais, tecidos, brinquedos, instalações com materiais não estruturados entre outros.

No final do ano, temos além da recepção que agora se dá de forma mais espontânea com os bebês entrando sozinhos na sala, sorrindo, dando abraços, andando pela sala e solário, temos práticas pedagógicas baseadas no que estão

demonstrando interesse, como por exemplo, se querem subir em algum lugar, propomos vivências desafiadoras, como blocos e caixas para subir, escada do escorregador para escalar.

Exploramos mais os espaços externos além da sala e do solário, contamos mais histórias “em roda” no chão, disponibilizamos mais materiais como farinha, tinta, balanças, escorregadores, motocas e, registramos e observamos os bebês se movimentando – alguns se arrastam, outros engatinham e outros andam.

A partir dos nossos registros vamos planejando e propondo essas práticas pedagógicas da qual resultaram inúmeras descobertas dos bebês, e uma forma de comunicar essas descobertas são as mini-histórias, uma forma de comunicar as evoluções das experiências das crianças observadas pelas professoras no cotidiano pedagógico, usadas como ferramentas em Reggio Emilia e publicadas pela primeira vez em 1995 no livro *As cem linguagens da criança*.

Segundo Gambetti e Galardini (2021, p. xi): “[...] essas histórias revelam o papel do adulto que reflete e investe na inteligência das crianças, oferecendo-lhes situações e materiais que tem potencial para serem transformados”.

São pequenas narrativas observadas e escolhidas pela professora com o uso de imagens e textos em que se interpreta as cenas captadas no cotidiano (Fochi, 2019) assim, as imagens apresentadas a seguir, feitas por professores, representam fragmentos da vida cotidiana nas Creches e Pré escolas de Reggio Emilia.



Figura 32: Registro de Mini-história de Reggio Emilia

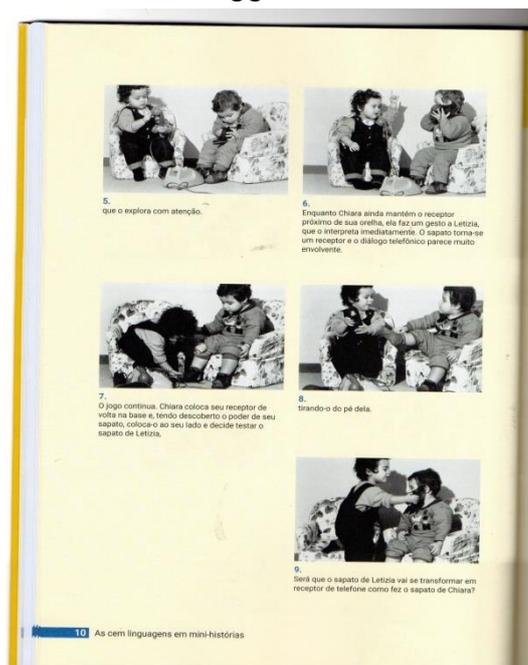


Figura 33: Registro de Mini-história de Reggio Emilia



Figura 34: Registro de Mini-história de Reggio Emilia

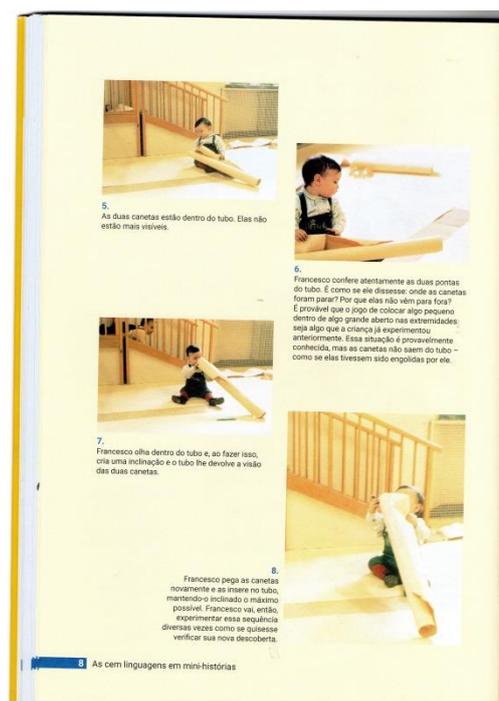


Figura 35: Registro de Mini-história de Reggio Emilia

Essas rapsódias são fragmentos poéticos, portanto, sempre episódicos, que, quando escolhidos para serem interpretados e compartilhados, ganham valor educativo, tornam-se especiais pelo olhar do adulto que acolhe, interpreta e dá valor para a construção de uma memória pedagógica (FOCHI, 2019).

Assim, a professora interpreta a cena captada e a transforma em um fazer educativo com a intenção de comunicar, contar, narrar, explicar, valorizar e reconhecer a potência do percurso vivido pelos adultos e bebês no cotidiano.

As imagens fotográficas [...] expressam a esperança de testemunhar a inteligência das crianças, de provar suas habilidades de auto-organização, de autoaprendizagem e de tornar visível sua curiosidade inexaurível e sua inabalável competência para a cooperação (SPAGGIARI, 2021, p. xv).

As mini-histórias que serão narradas a seguir trazem experiências vividas em um berçário, escolhidas para ilustrar os fazeres dos bebês e das professoras como forma de produzir conhecimentos. Com a primeira seção de imagens, podemos perceber a comunicação não verbal entre os bebês, depois o brincar simbólico (ou de imitação) e a pesquisa de um material novo.

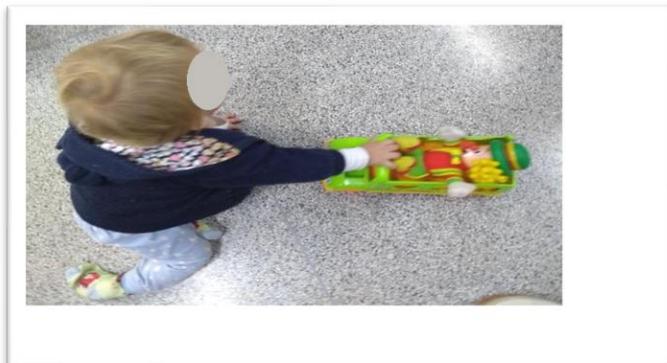
Mini-história 1 – O ambiente, o brinquedo, os bebês e as possibilidades.

Figura 36: Brincando sozinha

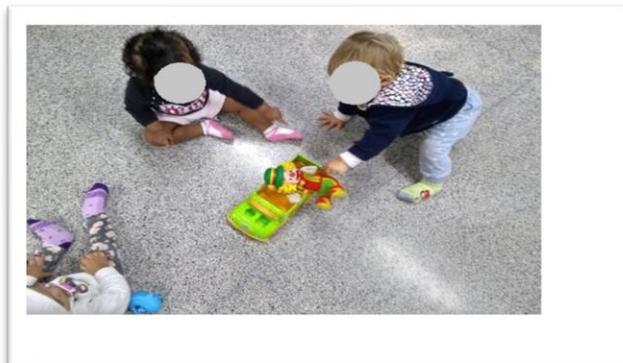


Figura 37: Explicando a brincadeira para a amiga



Figura 38: Compartilhando



Figura 39: Recebendo



Figura 40: Brincando como a amiga ensinou

Nas imagens da primeira mini-história vemos dois bebês brincando com um caminhãozinho e um palhacinho, essa cena aconteceu em maio de 2019 e, ao presenciar e registrar essa interação, percebi que havia uma comunicação entre os bebês, com olhares, toques, atenção, pausas, pensamentos, o que me pareceu não ser somente um brincar no chão do berçário, ou uma simples interação, havia comunicação naquela situação e o que me fez perceber isso, foram os estudos sobre os bebês que realizei na Especialização em Educação Infantil na UFSCar nos anos anteriores e, que me fizeram despertar a escuta para as minúcias do cotidiano com os bebês.

Na figura 36, um bebê está brincando sozinho com um palhacinho de borracha e um caminhãozinho, ele coloca o palhacinho em cima do caminhão, empurra, derruba e pega o boneco, observa e experimenta as possibilidades com os objetos. Em seguida, um outro bebê se aproxima engatinhando, para e senta perto, logo, iniciam uma “conversa” não verbal que, a meu ver, era uma explicação da brincadeira de colocar o palhacinho sobre o caminhãozinho, em seguida o primeiro bebê entrega o boneco para o colega que recebe, coloca sobre o caminhão e empurra.

É interessante destacar que o bebê que recebe o brinquedo estava chorando, então, além da conversa, havia uma forma de acolher o outro, como se o primeiro bebê estivesse pensando: “se isso me faz bem, pode fazer bem para meu colega que chora”, essa foi minha interpretação deste momento tão bonito captado, não consegui pensar em outra coisa, era nítida a comunicação para que o companheiro se acalmasse.

Os dois bebês são protagonistas nesta história relatada, os dois com menos de um ano se comunicam sem palavras, constroem um diálogo, se olham, se socializam, conseguimos perceber a criança protagonista.

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

Compreendemos que nas cenas demonstradas acima os bebês estavam, por meio da interação direta, construindo sua própria identidade, em um ambiente preparado, com adultos que os respeitaram, não interferiram, registraram para narrar seus fazeres como sujeitos de suas práticas.

Esse novo conceito de criança informado pela teoria – e também construído a partir da observação das crianças num ambiente com múltiplas possibilidades de vivências – aponta que, diferentemente do que pensávamos até pouco tempo atrás, a criança pequena não é um ser incapaz, frágil e dependente absoluto da atenção do adulto para dirigir sua atividade.

Ao contrário, a criança que surge da observação e da teoria que a vê como um ser histórico-cultural é, desde muito pequena, capaz de explorar os espaços e os objetos que encontra ao seu redor, de estabelecer relações com as pessoas, de elaborar explicações sobre os fatos e fenômenos que vivencia (MELLO, 2007, p. 90, grifo nosso).

Assim, convivendo em um contexto de Educação Infantil que possibilite suas vivências, os bebês como um ser histórico-cultural, podem estabelecer relações, aprender e se desenvolver.

Mini-história 2 – O bebê e o faz de conta

Nas cenas a seguir acompanhamos um brincar imitativo de um bebê que experimenta suas possibilidades de simbolizar a partir de suas vivências sociais.

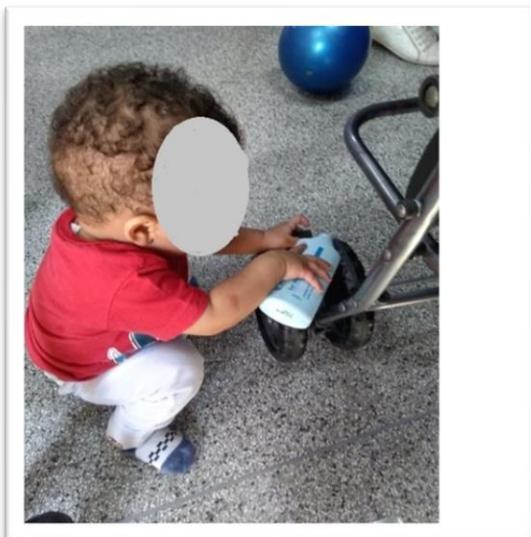


Figura 41: Colocando “óleo” na roda



Figura 42: Olhando se deu certo

O bebê que acompanhamos nestas duas cenas, desde o início do ano, não costumava interagir com o grupo ou se movimentar pelos espaços, mas, neste dia, em agosto de 2019, pegou um recipiente plástico e foi até as rodas de um dos carrinhos de bebê que haviam pela sala, e passou parte da manhã como se estivesse

colocando algo nas rodas, “colocava”, olhava, empurrava o carrinho mexendo as rodas, colocava de novo.

Essa situação me pareceu um brincar de faz de conta e, após conversar com sua mãe, a mesma confirmou que a criança costuma acompanhar o pai e o irmão nos cuidados com o carro e as bicicletas em casa.

Segundo Arce (2013, p. 25), ao brincar, a criança procura, pela imitação apreender o mundo:

[...] não imita apenas como algo estático, a imitação é algo dinâmico motivado pelos adultos e as relações sociais travadas por seu intermédio, algo do qual a criança atribui sentidos e significados próprios em sua tentativa de compreender o mundo.

Assim, por meio do brincar, o bebê também compreende o mundo e atribui sentidos a ele, e a interação com os adultos foi o início para que a brincadeira ganhasse sentido e, também, para que aos poucos, a interação com os pares ganhasse forma e vida.

Considerações finais

Antes desta pesquisa se tornar objeto, algumas questões foram essenciais para a reflexão sobre o papel da professora de bebês no contexto da Educação Infantil que, muitas vezes, é vista apenas como cuidadora e, sobre os bebês, que são vistos como seres frágeis que só precisam de cuidados, desconsiderando sua potência em explorar, experimentar, conhecer, pesquisar, analisar, produzir cultura, aprender e se desenvolver no meio em que vivencia tais experiências.

O que se compreendeu com este estudo foi que, ao longo do percurso, percebemos que o conhecimento possibilita inesgotáveis descobertas, aprendizados, nos modifica e talvez, por isso, conseguimos reconhecer que temos sempre o que aprender, e que com ele podemos nos formar, modificar nossas percepções, modificar nossas práticas, nossa forma de pensar a docência para/com os bebês e crianças pequenas.

O conhecimento é fonte inesgotável de respostas às nossas perguntas e com ele damos sentido ao vivido nos espaços de vida coletiva, especificamente a Educação Infantil e as crianças pequenas, tão menosprezadas no debate público (PRADO; MARIANO, 2017), inclusive, recebendo menos recursos do que outras esferas da educação básica. O conhecimento nos torna conscientes a respeito do nosso papel como educadoras e com ele podemos refletir acerca do que Fochi (2015) chamou de triângulo funcional da Creche, destacando suas funções sociais, políticas e pedagógicas⁶¹.

O que se compreendeu com os estudos para esta dissertação, é que por meio da Documentação Pedagógica, seus registros, as observações, estudos, reflexões adquirimos conhecimentos e conseguimos perceber as concepções de criança e infância que permeiam nossos fazeres docentes na Educação Infantil e, nas salas de berçários, pensando os espaços como lugares, onde a potencialidade da aprendizagem e do desenvolvimento dos bebês possam manifestar-se de diferentes modos, “um espaço que seja capaz de oferecer, suscitar e acolher boas oportunidades de relação entre interesse, esforço e criação” (WOLFF, 2020, p. 13).

⁶¹ Para saber mais, acessar o documento: *Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares*. Brasília: MEC, 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf. Acesso em: 5 fev. 2020.

Procurou-se ao longo da pesquisa aprofundar o conceito da abordagem da Documentação Pedagógica tal qual as referências italianas da região de Emilia Romana, que construíram abordagens educativas inspiradoras e que concebe a Documentação como um instrumento que “transforma o cotidiano pedagógico, nos auxilia a construir novas e diferentes narrativas a respeito dele e, das crianças e adultos que participam” (FOCHI, 2019, p. 14).

O conceito da documentação como uma coleção de documentos utilizados para demonstrar a verdade de um fato ou confirmar uma tese é historicamente correlato ao nascimento e à evolução do pensamento científico, e a uma conceituação do conhecimento como entidade objetiva e passível de demonstração. [...] Nesse contexto, a documentação é interpretada e utilizada por seu valor como ferramenta para recordar, isto é, como possibilidade de reflexão (RINALDI, 2012, p. 120).

Assim, utilizou-se nesta dissertação a Documentação Pedagógica como metodologia da pesquisa, afirmando os fazeres docentes e produzindo um conhecimento científico, consolidando a Pedagogia como ciência, já que esta “articula o conhecimento prévio e as experiências práticas na construção do conhecimento novo dando voz aos sujeitos envolvidos” (ROCHA, 2001, p. 28). Essa afirmação sustentou-se com a pesquisa e as ideias de autores importantes na área como Loris Malaguzzi, Carla Rinaldi, Paulo Fochi, Maria Carmem S. Barbosa, Julia Oliveira Formosinho, Luciana Ostetto e Eloisa A. Candal Rocha.

Percebeu-se, a partir das reflexões da Documentação produzida no berçário, a organização e re-organização do trabalho docente (res)significando os fazeres, o planejamento e a organização dos espaços para os bebês, incluindo a recepção com acolhimento e a inserção deles e de suas famílias aos espaços da Educação Infantil.

Com relação aos bebês, a partir do momento em que os conhecemos, os acolhemos, os concebemos como sujeitos e centro do planejamento, construímos uma relação empática, proporcionando condições de interações os considerando “como efetivos seres sociais e não apenas como um corpo a ser banhado alimentado ou trocado” (TRISTÃO, 2004, p. 2).

Com a Documentação Pedagógica refletida, estudada e interpretada viu-se que a ação dos bebês e seus fazeres acontecem de forma singular, e que eles aprendem e se desenvolvem em uma velocidade assustadora, surpreendente e fantástica.

Mesmo com as dificuldades em cumprir as rotinas burocráticas estabelecidas pela instituição, vimos que é possível documentar o cotidiano, vendo e re-vendo a vida

que respira, que transborda naqueles espaços de educação coletiva, tomando consciência dos nossos fazeres e dando visibilidade aos bebês por meio da Documentação feita.

Há que se ressaltar que esse processo, de perceber a potência da Documentação, foi sendo construído com o passar do tempo e não foi algo simples, foi trabalhoso, exigiu disciplina, tempo, foi preciso romper barreiras com a continuidade e a persistência dos estudos e da escuta para fazer dos espaços da Educação Infantil um lugar de oportunidades para professoras e bebês. Professoras de bebês que, tal qual as outras professoras de modalidades diferentes de ensino, fazem pesquisa por meio da Documentação Pedagógica produzida no cotidiano dos espaços coletivos, assumindo um papel autoral, reflexivo, crítico e político construindo saberes sobre a educação da pequena infância.

Referências

- ABRAMOWIC, Z. A.; OLIVEIRA, F. A Sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 39-52, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://www.ufsm.br//revistaeducacao>. Acesso em: 27 out. 2020.
- AGUILERA, M. I. C; CABANELLAS, M. C. E; CABANELLAS, J. J. E; RUBIO, R. P. **Ritmos Infantis: tecidos de uma paisagem interior**. 2. ed. São Carlos: Pedro & João editores, 2020.
- ALTIMIR, D. **Documentação Pedagógica: teoria e prática**. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.
- ARCE, A. **Interações e brincadeiras na educação infantil**. Campinas: Editora Alínea, 2013.
- ARCE, A.; MARTINS, L. M. **Quem tem medo de ensinar a Educação Infantil?: em defesa do ato de ensinar**. Campinas: Editora Alínea, 2013.
- BALL, S. J. Entrevista com Stephen j. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf>. Acesso em data: 20 fev. 2020.
- BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: rotinas em Educação Infantil**. Campinas: [s.n.], 2000.
- BARBOSA, M. C. S. **Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília, DF: MEC, 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf. Acesso em: 5 fev. 2020.
- BARBOSA, M. C. S. Especificidades da ação pedagógica com os bebês. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, I., **Anais[...]**, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem/file>. Acesso em: 16 fev. 2019.
- BARBOSA, M. C. S.; FOCHI, P. S. O desafio da pesquisa com bebês e crianças bem pequenas. *In*: ANPESUL-SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, IX., **Anais[...]**, Caxias do Sul, 2012.
- BARBOSA, M. C. S.; CRUZ, S. H. V.; FOCHI, P. S.; OLIVEIRA, Z. M. O que é básico na base nacional comum curricular para a educação infantil? **Revista Educação em Debates**, Maceió, v. 8, n. 16, p. 11-28, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2492/2131>. Acesso em: 29 out. 2020.
- BERTOLINI, C.; CRUZ, I. B. Um ambiente para explorar. *In*: FERREIRA, M. C. R. (org.). **Os fazeres na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2009. Cap. 45. p. 151.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil>. Acesso em: 15 nov. 2019.

BRASIL. **Brinquedos e brincadeiras nas creches**: manual de orientação pedagógica. Brasília, DF: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. 2. ed. São Paulo: Oliveira Mendes, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Art. 212. Dispõe sobre o financiamento da educação básica. Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_07.05.2020/art_212_a_sp. Acesso em: 26 out. 2020.

BRASIL. Emenda Constitucional. nº 59, de 11 de novembro de 2009. Dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e amplia a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília-DF, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm. Acesso em: 26 out. 2020.

BRASIL. **Critérios para um atendimento em Creches que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>. Acesso em: 1 abr. 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>. Acesso em: 1 abr. 2020.

BRASIL. Resolução CEB nº. 1, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial** [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 13 abr. 1999. Seção 1, p. 18. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2020.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Institui o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Brasília-DF, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de novembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília-DF, 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 13 fev. 2019.

BRASIL. **Práticas cotidianas na Educação Infantil:** bases para reflexão sobre orientações curriculares. Projeto de Cooperação Técnica MEC/Universidade Federal do Rio Grande do Sul para a Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf. Acesso em: 25 jan. 2020.

BRASIL. **BNCC - A etapa da educação infantil:** a Educação Infantil no contexto da Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 4 abr. 2020.

BRUNER, J. **El habla del niño.** Barcelona: Paidós, 1995.

BONDIÁ, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 9, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 6 fev. 2019.

BONDIOLI, A. A dimensão lúdica na criança de 0 a 3 anos na creche. *In:* BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. (Org.). **Manual de educação infantil de 0 a 3 anos.** 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. Cap.13. p. 212-227.

CARDOSO, J. G. L. **A documentação Pedagógica e o trabalho com bebês:** estudo de caso em uma creche universitária. 2014. 221 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

CARVALHO, R. S. de; FOCHI, P. S. **A Pedagogia do cotidiano na (e da) Educação Infantil.** **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 1-192, set./dez. 2017.

COLECCIÓN de Materiales Pedagógicos. Documentación Narrativa de Experiencias y Viajes Pedagógicos. Fascículo 3: Cómo documentar narrativamente experiencias pedagógicas? Buenos Aires: Laboratorio de Políticas Públicas, 2007. 39 p.

DAHLBERG, G. Documentação pedagógica: uma prática para a negociação e a democracia. *In:* EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Org.). **As cem linguagens da criança:** experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016. V. 2. Cap. 12. p.229 – 234.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na Educação da Primeira Infância:** perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003. Cap. 4 e Cap. 7.

DAVOLI, M. **Documentação Pedagógica:** teoria e prática. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

DAVOLI, M. Documentar a vida das crianças na escola da infância: documentar processos, recolher sinais. *In:* MELLO, S. A.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. (Org.) **Documentação pedagógica:** teoria e prática. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p. 25-84.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Org.). **As cem linguagens da criança: experiência de Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2016. V. 2.

FILIPPINI, T.; GIUDICI, C. **Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo**. São Paulo: Editora Phorte, 2014.

FLICK, U. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOCHI, P. S. **A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do observatório da cultura infantil – OBECI**. 2019. 347 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25072019-131945/publico/PAULO_SERGIO_FOCHI_rev.pdf. Acesso em: 10 mar. 2020.

FOCHI, P. S. **Mas os bebês fazem o que no berçário, heim?: documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em um contexto de vida coletiva**. 2013. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/70616/000878275.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 mar. 2020.

FOCHI, P. S. **Mini-histórias: rapsódias da vida cotidiana nas escolas do Observatório da Cultura Infantil – OBECI**. Porto Alegre: Comunicação Impressa, 2019.

FOCHI, P. S. Planejar para tornar visível a intenção educativa. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, n. 45, p.4-7, out./dez. 2015.

FOCHI, P. S.; DOURADO, M. **Planejamento na Educação Infantil**. Escutatória, Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cvuOl-qO1yg&t=31s>. Acesso em: 25 mar. 2020.

FORMOSINHO, J. O.; KISHIMOTO, T. M.; **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Thomson, 2002.

FORMOSINHO, J. O.; PASCAL, C. **Documentação Pedagógica e Avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação**. Porto Alegre: Penso, 2019.

FORNACIARI, G.; MOREIRA, R. A atuação do CEFPE/São Carlos na formação permanente de professores em horário de trabalho. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO, 7., Anais[...]*, Bauru, 2019. Disponível em: <https://cbe.fc.unesp.br>. Acesso em: 10 dez. 2020.

FRANCO, M. A. S. Pesquisa Ação-Pedagógica: práticas de empoderamento e participação. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 18, n. 2, p. 511–530, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8637507>. Acesso em: 24 abril. 2021.

FREIRE, M. **A paixão de conhecer o mundo**: relato de uma professora. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GALARDINI, A. L.; IOZZELLI, S. **Documentação Pedagógica**: teoria e prática. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

GAMBETTI, A.; GANDINI, L. **As cem linguagens em mini-histórias contadas por professores e crianças de Reggio Emilia**. Porto Alegre: Editora Penso, 2021.

GANDINI, L.; GOLKHABER, J. Duas reflexões sobre a documentação. *In*: GANDINI, L.; EDWARDS, L. G. C. (Org.). **Bambini**: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 150-169.

GARCIA, J. A. S. **A couraça como currículo oculto**: um estudo da relação entre a rotina escolar e o funcionamento encouraçado. 2010. 197p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

GOBBI, M. **Múltiplas linguagens de meninos e meninas no cotidiano da educação infantil**. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6678-multiplaslinguagens&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 out. 2020.

GOLDSCHMIED, E.; JACKSON, S. **Educação de 0 a 3 anos o atendimento em creche**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GONÇALVES, F.; ROCHA, E. A. C. Indicativos da produção científica para a educação dos bebês e crianças bem pequenas no contexto da educação infantil. **Revista zero – a – seis**, v. 19, n. 36, p. 397-410, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2017v19n36p397>. Acesso em: 19 set. 2018.

GUATTARI, F. **Revolução Molecular**: pulsações políticas do desejo. São Paulo: Brasiliense, 1981.

HORN, M. das G. S. **Sabores, Cores e Sons**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

IOZZELLI, S.; GALARDINI, A. L. Dar visibilidade aos acontecimentos e aos itinerários de experiência das crianças nas instituições para a pequena infância. Os significados da documentação. *In*: MELLO, S. A.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. (Org.). **Documentação pedagógica**: teoria e prática. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p. 87-92.

KOHAN, W. O. A infância da educação: o conceito devir-criança. **Revista Educação Pública**, 2002. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/2/1/a-infancia-da-educacao-o-conceito-devir-crianca>. Acesso em: 26 out. 2020

KOHAN, W. A infância da educação: o conceito devir-criança. *In*: KOHAN, W. (org.). **Lugares da Infância: filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 51-68.

LIMA, V. G. de. A atividade principal no processo de educação de bebês (Parte 1 - Perspectiva histórico-cultural no cuidado e educação dos bebês). *In*: LIMA, V. G. de; MELLO, S. A.; SOUZA, R. A. M. de; SILVA, J. R. **Educação de bebês: cuidar e educar para o desenvolvimento humano**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2018. Cap. 1. p. 91-117.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Por meio da Live: Aula Aberta - Pedagogia Unisinos | A Base Nacional Comum Curricular e a Educação Infantil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uB8CQPr8jf8>. Acesso em: 13 fev. 2021.

MARCHETTI, R.; VERGNA, A. C. G. **Eixo 1: Políticas Públicas, Financiamento, avaliação e Gestão da Educação - Plano Municipal de Educação de São Carlos/SP: embates e concepções acerca das perspectivas curriculares para a educação infantil**. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/RafaelaMarchetti-ComunicacaoOral-int.pdf>. Acesso em: 7 maio 2021.

MARIANO, C. L. C.; PRADO, R. L. C. **Fúlvia Rosemberg e sua luta pelo direito à creche e à educação infantil**. São Paulo: SME/COPED, 2017. (Revista Magistério, n. 3. Edição Especial - 15 anos Centro de Educação Infantil).

MARIOTTI, A. T. G. A. M.; BENEVENUTO, A. B.; DODI, F.; ADAMI, G. **Documentação pedagógica: caminhos para a continuidade e identidade da escola**. Jundiaí: Ed. In. House, 2019.

MARTINI, D. **Educar é a busca de sentido: aplicação de uma abordagem projetual na experiência educativa de 0-6 anos**. São Paulo: Ed. Ateliê Carambola de Educação Infantil, 2020. Cap. 4, p. 45-52.

MARQUES, A. C. T. L. **A construção de práticas de registro e documentação no cotidiano do trabalho pedagógico da Educação Infantil**. 2010. 390 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

MELLO, S. A. A Escola de Vygotsky. *In*: CARRARA, K. (Org.). **Introdução à Psicologia da Educação: seis abordagens**. São Paulo: AVERCAMP, 2004. p. 135-155.

MELLO, S. A.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. Documentação Pedagógica: outro modo de escutar as crianças e a prática pedagógica refletindo sobre a formação continuada de professores e professoras. *In*: MELLO, S. A.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G.; MELLO, S. A. **Documentação Pedagógica teoria e prática**. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p. 7-24.

MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, 83-104, jan./jun. 2007.

MELLO, S. A.; FARIAS, M. A. A Escola como lugar da Cultura mais elaborada. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 53-68, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1603/898>. Acesso em: 12 ago. 2020.

MELLO, S. A. Os bebês como sujeitos no cuidado e na educação na escola infantil. **Revista magistério**, São Paulo, n. 3. 2014. Disponível em: <https://causos escolares.files.wordpress.com/2015/08/revista-magisterio-3.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2020.

MELLO, S. A. **Os bebês como sujeitos no cuidado e na educação na escola infantil**. **Revista Magistério**, São Paulo, v. 3, p. 50-54, 2014.

MICHAELIS Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa Online. 2019. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/>. Acesso em: 21 abr. 2019.

MOREIRA, J. C. **Avaliação na educação infantil**: a documentação pedagógica e as práticas docentes no contexto dos direitos das crianças. 2015. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Maria, 2015 Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/7246>. Acesso em: 15 fev. 2021.

MOTTA, F. N. Notas sobre o acolhimento. **Educ. Rev.**, v. 30, n. 4, p. 205-228, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982014000400010&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 19 set. 2019.

MUKHINA, V. **Psicologia da Idade Pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA, Z. M. R. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? *In*: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, I., **Anais[...]**. Belo Horizonte, 2010.

OSTETTO, L. E. **Educação Infantil**: saberes e fazeres da formação de professores. 5. ed. Campinas: Papirus, 2012.

OSTETTO, L. E. Planejamento e prática pedagógica na Educação Infantil: conhecer as crianças, construir diálogos, tecer possibilidades. *In*: SOMMERHALDER, A.

Educação infantil em perspectiva: fundamentos e práticas docentes. São Carlos: Edufscar, 2013. Unidade 5. p. 101-128.

OSTETTO, L. E. **Registros na educação infantil: pesquisa e prática pedagógica.** Campinas: Papirus, 2017.

PEDROSA, M. I. História e concepções do atendimento em creches: a surpreendente descoberta: quem é e o que pode aprender uma criança de até três anos. **Revista educação de crianças em creches**, Ano XIX, n. 15, p. 17-24, out. 2009.

RICHTER, S. R. S.; BARBOSA, M. C. S. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 85-96, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://www.ufsm.br/revistaeducacao>. Acesso em: 15 jun. 2020.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emília: escutar, investigar e aprender.** 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

RINALDI, C. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. *In*: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação.** Porto Alegre: Penso, 2016. V. 2. Cap.13. p. 235-247.

ROCHA, E. C. A pedagogia e a Educação Infantil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 16, p. 27-34, jan./abr, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/v3P9wYtgnVDf3DcVcywdLSK/?lang=pt>. Acesso em: 19 abr. 2020.

SÃO CARLOS. Resolução n. 004, de 11 de dezembro de 2007. Cartilha que apresenta a proposta final do plano municipal de educação São Carlos. Fixa normas para admissão de docentes na rede municipal de ensino de São Carlos e dá providências. São Carlos: Conselho Municipal de Educação, 2007. Disponível em: http://www.saocarlos.sp.gov.br/images/stories/casa_conselhos/resolucoes/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CME004-2007.pdf. Acesso em: 19 abr. 2012.

SÃO CARLOS. Resolução CME nº 02/2012, de 25 de outubro de 2012. Fixa as Diretrizes para a autorização de funcionamento e supervisão de Instituições de Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino do Município de São Carlos. Disponível em: <http://www.saocarlos.sp.gov.br/index.php/educacao/155933-legislacao-educacional.html>. Acesso em: 23 abr. 2021.

SÃO CARLOS. Lei nº 13.166, de 18 de junho de 2003. Dispõe sobre o Conselho Municipal de Educação, criado pela Lei Municipal nº 10.659/93, de 27 de julho de 1993. Disponível em: http://www.saocarlos.sp.gov.br/images/stories/legislacao_educacao/04_lei13166_ConselhoMunicipaldeEduca%C3%A7ao.pdf. Acesso em: 23 abr. 2021.

SEVERINO, A. J. A pesquisa em educação: a abordagem crítico-dialética e suas implicações na formação do educador. **Contra pontos** - Revista de Educação da UNIVALI, Itajaí, Ano 1, n. 1, p. 11-22, jan./jun. 2001.

SOARES, S. Educação de 0 aos 3 anos: contribuições de Emmi Pikler. **Tempo de Creche**. 2015. Disponível em: <https://tempodecreche.com.br/relacao/educacao-dos-0-aos-3-anos-contribuicoes-de-emmi-pikler/>. Acesso em: 27 set. 2019.

SOUZA, M. L. A. de. Quais as crianças da base nacional comum curricular? Um olhar para as “culturas” sem diversidade cultural. **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, p. 137, jul./dez. 2016.

SPAGGIARI, S. **As cem linguagens em mini-histórias contadas por professores e crianças de Reggio Emilia**. Porto Alegre: Editora Penso, 2021.

TEBET, G. G. de C. **As políticas públicas municipais para a educação de crianças de zero a três anos na cidade de São Carlos**: um estudo sobre o período de 1977 a 2006, a partir das falas de agentes do Estado. 2007. 203 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2433?show=full>. Acesso em: 7 mar. 2020.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

TRISTÃO, F. C. D. Ser professora de bebês: uma profissão marcada pela sutileza. **Revista Zero a Seis**, v. 6, n. 9, 2004, jan./jun. 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/9360/8612>. Acesso em: 7 mar. 2020.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

XERRI, E. G.; ZIMMER, R. O. D. Diário de Aula: práticas de ação e reflexão, reações pedagógicas potencializadas pela perspectiva freireana de educação. **Revista educação por escrito**, v. 1, n. 1, p. 87-94, 2010.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

WOLFF, D. **Lugar de existência, lugar de aprendizagem**: a importância do ambiente na educação infantil; Jundiaí: CEDUC, 2020.