

UFRGS - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACED - FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA - LICENCIATURA

Deise Bruna Massena Leite

**CONSTITUINDO-SE DOCENTE COM BEBÊS E CRIANÇAS BEM
PEQUENAS: Análise de uma experiência formadora**

Porto Alegre,
2. semestre
2015

Deise Bruna Massena Leite

**CONSTITUINDO-SE DOCENTE COM BEBÊS E CRIANÇAS BEM
PEQUENAS: Análise de uma experiência formadora**

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

Orientadora: Professora Doutora Maria Carmen Silveira Barbosa.

Porto Alegre
2. Semestre
2015

AGRADECIMENTOS

A maior gratidão rendo ao Deus vivo e verdadeiro, que o tempo todo me amou e guiou, sem sua misericordiosa graça e intervenção nada disso seria possível.

Agradeço aos meus pais João Batista Massena e Lisiane Machado Massena, pela dedicação e paciência durante toda a minha vida, pelo auxílio sempre atencioso nos temas de casa, no cuidado em me levar e buscar desde a pré-escola até a faculdade, pela luta diária pelo meu sustento econômico e emocional, a vocês meu eterno agradecimento.

Ao meu irmão e amigo João Batista Massena Junior que desde a infância é meu companheiro, sendo meu primeiro aluno nas nossas brincadeiras de escola.

Ao meu marido Cláudio Antônio Cardoso Leite, que sempre soube me amar e foi o grande incentivador e orientador na minha vida acadêmica.

A minha dinda Maria Angélica Massena de Azevedo que sempre foi um exemplo de aluna, professora e gestora.

Aos colegas, amigos e parentes que torceram por mim durante todos esses anos.

À Susana Rangel Vieira da Cunha, agradeço a sensibilidade e apoio durante a supervisão do estágio de docência da graduação.

À Maria Bernadette Rodrigues que mesmo afastada da Academia pela sua aposentadoria, generosamente auxiliou na organização do cronograma deste trabalho.

À Maria Carmen Silveira Barbosa, pela disposição em orientar este trabalho e pelo exemplo de uma vida acadêmica dedicada aos estudos em busca do aperfeiçoamento da Educação Infantil no Brasil.

Às professoras Liliana Maria Passerino, Maria Luiza Rodrigues Flores e Simone Santos de Albuquerque, que me proporcionaram a oportunidade de ter experiência como bolsista de Ensino, Pesquisa e Extensão nesta Universidade.

Às crianças que me constituíram professora, minhas fontes de renovo e inspiração na profissão que escolhi, muito obrigada por tudo o que docemente me ensinaram!

RESUMO

Este trabalho tem como tema a peculiaridade da ação docente com os bebês e as crianças bem pequenas. Pontua a falta de tradição pedagógica com essa faixa etária e a lacuna nos cursos de formação de professores. É uma pesquisa do tipo narrativa de experiência educativa. A partir da análise de uma experiência docente, o problema de pesquisa em questão é interrogar sobre em que medida as peculiaridades da educação de bebês e crianças bem pequenas na creche contribuem na constituição da especificidade da ação profissional docente. O principal objetivo foi analisar as peculiaridades da docência com bebês, bem como desenvolver uma reflexão sobre uma prática desenvolvida com bebês e crianças bem pequenas. Tendo como categorias e objetos de análise o currículo, o planejamento e o acompanhamento avaliativo dos processos pedagógicos. O trabalho foi fundamentado no referencial teórico da área: Oliveira (2002); Barbosa (2010); Ostetto (2000); Coutinho (2013); Fochi (2015); Martins Filho (2015); Gomes (2015); Tristão (2004); Duarte (2011). Conclui-se que é fundamental o exercício da observação e da construção de um olhar atento às ações e reações dos bebês, um olhar capaz de decifrar as múltiplas linguagens das crianças, constituindo-se um elemento peculiar da ação docente para essa faixa etária. Identificou-se ainda a necessidade de rediscutir os currículos dos cursos de formação de professores para que seja efetivo um espaço adequado para a Educação das crianças de 0 a 3 anos.

Palavras-chave: **Bebês, Crianças bem pequenas, Educação Infantil, Docência.**

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Nomes fictícios e idade das crianças	16
Quadro 2: Reflexão da ação docente no estágio.....	23
Quadro 3: Episódio da exploração do sagu.....	33
Quadro 4: Episódio: A tenda	36

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Evelin e Valéria explorando a tinta com garrafas.....	25
Figura 2 - Lara e Ane explorando a tinta.....	25
Figura 3 - Manuseando instrumentos musicais.....	25
Figura 4 - Roda de dança com crianças e professoras.....	25
Figura 5 - Momento de roda musical com violão.....	26
Figura 6 - Videoclipes diversos para assistir e dançar.....	26
Figura 7 - Proposta pedagógica de chuva de papel.....	27
Figura 8 - Interação dos bebês com a chuva de papel.....	27
Figura 9 - Hora do Conto: A nuvem triste.....	28
Figura 10 - Exploração dos sentidos com a fibra macia do móbile de nuvem.....	28
Figura 11 - Túnel de bambolê com tapete sensorial.....	28
Figura 12 - Brincadeiras de entrar e sair.....	28
Figura 13 - Exploração com sagu colorido e aromatizado.....	33
Figura 14 - Pietro dentro da barraca.....	35
Figura 15 - Ane e Evelin dentro da cabana de lençol.....	35
Figura 16 - Tenda que as professoras planejaram.....	36
Figura 17 - Isabel passando entre os "buracos" da tenda.....	36
Figura 18 - Aline brincando com Ane de esconder.....	37
Figura 19 - Evelin brincando com a professora: Cadê o bebê?.....	37
Figura 20 - Achou!!!.....	37
Figura 21 - Hora do conto: A Cenoura Gigante.....	37
Figura 22 - Brincando de fazer e comer sopa de cenoura.....	42
Figura 23 - Momento culinária: Cenoura ralada no almoço.....	42
Figura 24 - Valéria "devolvendo" a cenoura para a coelha.....	42
Figura 25 - Exposição do trabalho desenvolvido com a turma do Maternalzinho.....	44

SUMÁRIO

Introdução	8
1. Educação de bebês e crianças bem pequenas na creche e a constituição docente. .9	
2. Caminhos metodológicos da pesquisa.....	13
3. As idiossincrasias e as vicissitudes de um percurso de formação docente para bebês e crianças bem pequenas	17
4. Caminhos analíticos: As peculiaridades da docência com bebês e crianças bem pequenas	20
4.1 Apontamentos sobre o currículo: criando contextos e decifrando narrativas	21
4.1.2 As pistas que os bebês dão no decorrer do cotidiano favorecem um currículo que considera As suas curiosidades e especificidades.....	24
4.2 O Planejamento e as especificidades dos bebês e das crianças bem pequenas	29
4.2.1 Planejando tempos e espaços para brincar	31
4.2.2. Planejando tempos e espaços para melear	32
4.2.3 O planejamento é flexível: o planejado que não deu errado, foi modificado!	35
4.3 O brilho dos inícios: A valorização dos processos em detrimento dos resultados.....	39
Considerações Finais	45
REFERÊNCIAS	47
APÊNDICE A: Termo de consentimento informado.....	51

Introdução

Este trabalho visa demonstrar a relevância e a peculiaridade da ação docente com os bebês e as crianças bem pequenas. Está fundamentado no aporte legal da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e na Resolução do CEB/CNE que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil.

A falta de tradição no trabalho pedagógico com o bebês e crianças bem pequenas e caráter recente da docência para esta faixa etária tem resultado em uma lacuna nos cursos de formação de professores. Sendo essa a justificativa para o trabalho uma vez que busca investigar em que medida é necessária a constituição de uma ação docente singular para tal grupo.

O fundamento teórico basilar se dá a partir de Richter (2010)Barbosa (2010), Fochi (2015), Martins Filho (2015), Gomes (2015), Tristão (2004), Duarte (2011), dentre outros autores relevantes para o tema.

O trabalho analisa uma experiência docente para bebês e crianças bem pequenas em uma Escola de Educação Infantil pública de Porto Alegre, como estágio final do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade federal do Rio Grande do Sul.

Trata-se de uma experiência singular uma vez que era necessária uma postura diferenciada devido às particularidades da faixa etária de 0 a 3 anos. Mesmo se tratando de uma professora de educação infantil, formada no curso Normal integrado ao ensino médio e com experiência profissional de 7 anos.

O problema de pesquisa proposto foi: em que medida as peculiaridades da educação de bebês e crianças bem pequenas na creche contribuem na constituição da especificidade da ação profissional docente? O principal objetivo foi analisar as peculiaridades da docência com bebês, bem como desenvolver uma reflexão sobre uma prática desenvolvida com bebês e crianças bem pequenas. As três categorias que se destacaram dentre os dados investigados e que se tornaram objetos de análise foram: o currículo, o planejamento e o acompanhamento avaliativo dos processos pedagógicos.

Concluiu-se que é fundamental o exercício da observação e da construção de um olhar atento às ações e reações dos bebês, um olhar capaz de decifrar as múltiplas linguagens das crianças, constituindo-se um elemento peculiar da ação docente para essa faixa etária. Identificou-se ainda a necessidade de rediscutir os currículos dos cursos de formação de professores para que seja efetivo um espaço adequado para a Educação das crianças de 0 a 3 anos.

1. Educação de bebês e crianças bem pequenas na creche e a constituição docente.

O presente trabalho versará sobre a temática da organização da prática pedagógica e das ações pedagógicas com bebês e crianças bem pequenas em espaços coletivos de educação. A temática é ampla, por isso, não se pretende com este estudo esgotar o tema, mas sim, refletir sobre a necessidade de pensar ações pedagógicas de qualidade em instituições de educação coletiva para crianças na faixa etária entre 0 a 3 anos. Uma vez que tal tema está atualmente sendo bastante discutido e ainda é considerado como um desafio entre muitos profissionais da educação

De acordo com Oliveira (2002), no decorrer da história da educação no Brasil, percebe-se que a última educação a se consolidar é aquela que abarca as crianças da primeira infância. Inicialmente, essas crianças frequentavam creches, nas quais esse atendimento institucional se dava por uma razão assistencialista, por motivos econômicos e sociais, em que o objetivo era o cuidado e a sobrevivência das crianças com o ingresso da mulher no mercado de trabalho.

A partir da promulgação da Constituição Federal do Brasil de 1988, foram realizadas modificações no âmbito legal e social que determinaram que a educação é um direito fundamental das famílias e das crianças pequenas a ser realizada em instituições coletivas de educação. Assim, essa educação tornou-se um dever do Estado, isto é, a oferta dessa etapa de educação. Estabelecendo-se assim a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica. Isso se afirma também com a aprovação da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Congresso Nacional, 1996). E a Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Conselho Nacional de Educação, 2009).

Desse modo, pode-se dizer que ocorre uma ruptura com a tradição assistencialista e se determina um caráter pedagógico e educativo para o atendimento da primeira infância, o que demandou uma produção teórica visando qualificar as ações pedagógicas no exercício desta docência, assim como formação pedagógica adequada aos profissionais que atuam com esse grupo de crianças. No entanto, os estudos da área apontam uma dificuldade dos profissionais em realizar o atendimento com a faixa etária dos menores, onde ainda prevalece o caráter mais assistencialista e de cuidado em

detrimento ao processo educativo e pedagógico, existindo em certos contextos, uma dicotomia entre o cuidar e o educar. Tal dicotomia é inadequada, já que no trabalho com bebês e crianças bem pequenas o cuidar e o educar estão intimamente relacionados, devem estar unidos em todos os momentos da ação pedagógica, pois um complementa o outro.

A tarefa dessa pedagogia da pequeníssima infância é articular dois campos teóricos: o do cuidado e o da educação, assegurando que cada ato pedagógico, cada palavra proferida tenha significado, tanto no contexto do cuidado – como ato de atenção àquilo que tem de humano e singular – como de educação, processo de inserção dos seres humanos, de forma crítica, no mundo já existente.(BARBOSA, 2010).¹

É importante destacar aqui os estudos da Sociologia a Infância, acerca das concepções adotadas na contemporaneidade que afirmam o papel da criança na sociedade como de um ser capaz, sujeitos da história e de direitos, construtores de cultura. (DELGADO; ALBUQUERQUE e MOTA, 2004).

Nesse sentido, crianças e adultos igualmente são participantes ativos na construção social e na reprodução interpretativa de suas culturas compartilhadas. De tal modo, diferencia-se das teorias tradicionais que entendiam a criança como um mero consumidor da cultura estabelecida pelos adultos, seres incapazes, dependentes, um vir a ser. Sendo assim, torna-se necessário rever o panorama das práticas educativas com bebês e crianças pequenas, com o intuito de garantir o acesso à educação e à qualidade desse atendimento desde a mais tenra idade. Para isso é preciso compreender as crianças como seres capazes de aprender, o que deve incluir também os bebês, levando em consideração suas curiosidades, suas capacidades, sua criatividade. Barbosa (2010) destaca:

Quando as crianças são tomadas como seres capazes elas se tornam protagonistas no projeto educacional. Essa é uma mudança paradigmática na compreensão da educação dos bebês, pois se afirma o compromisso com a oferta de um serviço educacional que promova, para todas as crianças, a possibilidade de viver uma experiência de infância comprometida com a aprendizagem gerada pela ludicidade, brincadeira, imaginação e fantasia. Nesse espaço, os bebês aprendem observando, tocando, experimentando, narrando, perguntando, e construindo ações e sentidos sobre a natureza e a sociedade, recriando, deste modo, a cultura. (BARBOSA, 2010)²

Como o trabalho docente com bebês é considerado recente, os estudos e pesquisas científicas sobre as práticas pedagógicas com bebês ainda são escassos. Contudo,

¹ Documento eletrônico sem numeração de página.

² Documento eletrônico sem numeração de página.

segundo Gonçalves (2014) nos últimos anos as pesquisas têm aumentado nesta área no Brasil. Principalmente no Sul do Brasil alguns grupos de pesquisa tem se destacado pela ampliação das pesquisas na área da educação na faixa etária de 0 a 3 anos: Grupo de Pesquisa Contexto educativo e prática docente da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em Itajaí, Santa Catarina. Núcleo de Estudos e Pesquisa da Educação em pequena infância, e Grupo de Estudo e Pesquisas sobre Infância, Educação e escola da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) em Florianópolis, Santa Catarina. Grupo de Estudos em Educação Infantil da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em Porto Alegre, Rio Grande do Sul.

Os estudos na área revelam que há pouco espaço nos currículos dos cursos de formação de professores para a especificidade da docência com crianças na faixa etária de 0 a 3 anos (MELLO, 2012). É o caso do currículo Curso de Pedagogia da UFRGS, que apesar de ter disciplinas voltadas para educação de 0 a 3 anos, ainda é insuficiente, uma vez que de todas as disciplinas obrigatórias apenas duas abordam a ação pedagógica com bebês e crianças bem pequenas, e aquelas outras disciplinas que poderiam abordar questões envolvendo esta faixa etária, tais como Literatura Infantil, Teatro e Educação, Música e Educação, Linguagem, Matemática, raramente o fazem.

Diante deste cenário, é possível considerar um desafio desenvolver a constituição da docência com bebês e crianças bem pequenas, uma vez que há uma tradição assistencialista consolidada que está sendo interrompida e uma profissão nova que está surgindo e que necessita de reflexão e discussão para a efetivação da qualidade da formação docente do profissional da Educação Infantil.

Algo relevante a considerar é que o cuidado e a educação estão intrinsecamente ligados especialmente com os bebês, pois é durante o convívio diário, na rotina, nas funções de alimentar, vestir, trocar, que a educação acontece; é no cotidiano que o currículo se desenvolve (BARBOSA, 2010). E o currículo também é foco de ampla discussão nos estudos sobre a docência para esta faixa etária, pois há de se construir uma concepção de currículo diferenciada para esta faixa etária que leve em consideração as peculiaridades desta etapa.

De acordo com Gomes (2015) o processo histórico de constituição de um lugar mais qualificado de atendimento às crianças vem reorganizando e reconfigurando as escolas de Educação Infantil. Ao mesmo tempo, o processo de profissionalização daqueles que atendem a essas crianças colocou nesse trabalho a função de docência, que

deve ter uma propriedade singular para essa etapa. Portanto, é ainda uma função a ser explorada e definida. É o que ressalta Gomes (2015) nos seguintes termos:

No entanto, não falamos da mesma escola, não falamos de uma mesma docência, não falamos de uma mesma forma de constituição de profissionalidade. A educação infantil possui uma lógica própria de funcionamento, e a possibilidade de vivenciar os princípios desse trabalho está articulada a uma nova docência. (GOMES, 2015, p.20).

Em entrevista recente³, Fochi (2015), seguindo as ideias de Mantovani e Perani (1980) menciona que a docência com bebês e crianças bem pequenas é uma “*profissão à ser inventada*”, ou seja, é algo necessário, mas o caminho ainda é longo e cheio de desafios. Em relação a esse movimento novo de constituir a docência com bebês e crianças pequenas, em outra entrevista⁴ Barbosa (2015) nos alerta de que esse trabalho demandará tempo, “[...] *é um trabalho que levará pelo menos uma geração para ser efetivado*”. Identifica-se esse processo lento desde a afirmação da Educação Infantil na Constituição Federal de 1988 até os dias atuais. Isso é evidenciado na comparação pelos autores Hoffmann e Silva (1995), Flores (2000) e Fochi (2015) em que os desafios na consolidação e organização do trabalho docente na faixa etária de 0 à 3 anos prevalecem.

Martins Filho (2015) especifica essa docência como uma profissão que se ocupa dos pormenores, o qual ele denomina de “minúcias” da prática docente, uma ação que precisa levar em consideração as coisas mais simples do cotidiano, pois tudo está envolvido no ato de educar e cuidar. Duarte (2011) marca esta docência na especificidade das “relações”, considerando esse um princípio central do ser professora de bebês. Tristão (2004) caracteriza a prática docente com bebês pela “sutileza” das ações cotidianas, que muitas vezes nem são percebidas. Barbosa (2010) define como um trabalho “artesanal”. Coutinho (2013) refere-se à existência de um caráter complexo na docência da pequena infância:

Reitero que a prática pedagógica deve ser sempre o encontro entre os fundamentos, as orientações legais e as realidades dos contextos educativos, tendo como centro a criança. A tradução de todos esses aspectos no processo

³ Leia a entrevista completa no endereço: <http://www.tempodecreche.com.br/palavra-de/palavra-de-professor-de-professor-da-educacao-infantil-paulo-fochi/>

⁴ Leia a entrevista completa em: Revista Eventos Pedagógicos Educação de 0 a 3 anos em espaços de vida coletiva v. 6, n. 3 (16. ed.), edição especial temática, p. 190-203, ago./out. 2015. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/1975/1550>

educativo é que constitui o *corpus* da docência, uma profissão complexa e insubstituível.(COUTINHO, 2013).⁵

Diante dessas fundamentações e reflexões bem como do desafio de minha experiência prática na docência com os bebês e crianças bem pequenas durante o estágio obrigatório do curso de Pedagogia, me dispus a compreender melhor a constituição da docência para esta faixa etária. É a necessidade de compreender as peculiaridades desse novo fazer docente que se distingue das docências já convencionalmente constituídas e reproduzidas nos cursos de formação de professores, que justifica esse trabalho.

2.Caminhos metodológicos da pesquisa

A pesquisa narrativa apresenta-se como uma boa opção no contexto das pesquisas em Educação, pois oferece aos docentes a participação ativa no processo de investigação, ao narrarem suas experiências e relembrem seus percursos de vida, compreenderem a si próprios, refletirem acerca de sua prática, relacionando o saber com o saber-fazer. (JOSSO,1998; NÓVOA,1988).

Assim, a pesquisa narrativa torna-se uma ferramenta valiosa nos processos formativos de professores. Vários teóricos ocupam-se dos estudos da pesquisa narrativa na formação de educadores: Nóvoa (1988), Dominicé (1988), Josso(1988,2004), e no Brasil Wanderley Geraldi (1993).

A metodologia utilizada neste trabalho, foi a pesquisa “narrativa de experiência educativa”, o que está fundamentado principalmente nos estudos de Lima, Geraldi C. e Geraldi W. (2015), que esclarecem este tipo de pesquisa da seguinte forma:

A especificidade delas reside no fato de que o sujeito da experiência a narra para, debruçando-se sobre o próprio vivido e narrado, extrair lições que valham como conhecimentos produzidos *a posteriori*, resultando do embate entre a experiência e os estudos teóricos realizados após a experiência narrada (LIMA, GERALDI C. e GERALDI W; 2015, p.04).

Desse modo, a pesquisa resultante da narrativa da experiência não é constituída anteriormente a esta, pois nesta perspectiva é a partir da experiência vivenciada que surgirão temas e questões a partir dos quais se escolherá os referenciais teóricos que dialogarão com as questões levantadas e que fará emergir as lições a serem analisadas e concluídas no estudo. Por se debruçar em fatos que ocorreram, esse tipo de pesquisa

⁵ Documento eletrônico sem numeração de página

contribui tanto para a formação profissional quanto para a constituição de pesquisador. Uma vez que, propicia “*aprendizagem de pesquisador ao sujeito/objeto da pesquisa que aprende a pesquisar no processo e pesquisando aprende mais sobre o exercício de sua profissão e de sua própria vida*”. (Lima, Geraldi C. e Geraldi W; 2015, p.04).

Os autores citados anteriormente, fundamentados nas ideias de W. Benjamim e Larrosa, explicam que as narrativas aqui abordadas não correspondem a meros relatos de fatos ocorridos em um decurso, mas sim aquilo que nos marca fortemente durante a experiência: “*O acontecimento é aquilo que se passou, enquanto o sentido da experiência se encontra naquilo que é narrável de um acontecimento, o que nos passou, nos (co)moveu*”(Lima, Geraldi C. e Geraldi W, 2015, p.04).

A pesquisa de narrativa da experiência vivida se difere de modelos tradicionalmente utilizados nas pesquisas positivistas, pois é um tipo de pesquisa que leva em consideração as singularidades da vida, desse modo cada pesquisa vai trilhando sua organização metodológica de forma muito diversa. Não há uma receita preestabelecida e imposta como em outros tipos de pesquisa. Ou seja, cada estudo é único e gera seu próprio caminho metodológico, o que pode gerar uma falsa ideia de que não existe uma metodologia na investigação.

Os autores destacam então, dois aspectos importantes na “coleta de dados” nesta perspectiva de pesquisa: a “Arqueologia” e o “Inventário”. O primeiro alude ao trabalho de um arqueólogo, uma vez que os dados devem ser encontrados e “desmisturados”, fragmentos que irão compor o todo posteriormente. O segundo, denominado “Inventário” consiste na organização dos “achados” e das novas informações que irão constituir a sistematização das análises ulteriores. Por este motivo:

[...] o inventário é peça fundamental de apoio à memória na reescrita da narrativa[...] Ainda assim, cotejar os dados, apossar-se deles, dá ao pesquisador maior garantia de que não está se baseando apenas na sua memória. Até mesmo a cronologia dos acontecimentos que os dados explicitam ajuda posteriormente na análise. Espaços e tempos se articulam e se explicitam a partir dessa bússola que os dados fornecem. (LIMA, GERALDI C. e GERALDI W; 2015, p. 6).

Este tipo de pesquisa tem aumentado entre os professores, oportunizando que eles se tornem pesquisadores de sua própria prática; desse modo, a investigação faz parte da sua formação profissional. O professor deixa de ser um “mero colaborador” em pesquisas na área da educação e assume o papel de autor. Concordo com os autores ao considerar que:

[...] para compreender a vida dos professores e suas práticas nas escolas, parece-nos que o melhor caminho é fazê-los narradores do próprio trabalho e da sua constituição como docente, apoiando-os em seu processo de se fazerem professores e pesquisadores, sujeitos que querem compreender o que lhes toca, o que lhes acontece e o que fazem acontecer. (LIMA, GERALDI C. e GERALDI W, 2015, p.8).

Foram os desafios que surgiram na minha experiência profissional, que me motivaram a buscar fundamentação teórico-metodológica no planejamento para uma turma de bebês e crianças bem pequenas, pois percebi que havia uma lacuna na minha formação no que diz respeito à educação infantil de 0 a 3 anos, tanto no Curso Normal como no Curso superior em Pedagogia, pois ambos privilegiaram a formação docente para o ensino fundamental. Porém, na ocasião de fazer o estágio dentro do curso de Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, tive a oportunidade de me capacitar e me constituir também professora de bebês e crianças bem pequenas na educação infantil, escolhendo realizar o estágio final em uma turma com faixa etária entre 1 e 2 anos.

Isso justifica a realização deste trabalho no qual realizo as análises dos meus registros e reflexões sobre a docência e o trabalho pedagógico que leva em consideração as peculiaridades desta faixa etária

O problema de pesquisa é: Em que medida as peculiaridades da educação de bebês e crianças bem pequenas na creche contribuem na constituição da especificidade da ação profissional docente.

Como a faixa etária entre 0 e 3 anos é relativamente grande, não consideramos as crianças em sua totalidade bebês, por isso para este estudo, trataremos como bebês crianças até 18 meses de idade, e as demais como crianças bem pequenas, conforme a especificação feita por Barbosa (2010). Como a turma pesquisada está em uma faixa etária intermediária com crianças entre um ano até dois anos de idade, iremos considerar esta turma de bebês e crianças e bem pequenas do decorrer da escrita deste trabalho e para preservar a privacidade das crianças, optou-se por utilizar nomes fictícios.

O principal objetivo foi analisar as peculiaridades da docência com bebês e refletir sobre uma prática desenvolvida com crianças entre um ano e dois anos de idade. Espero que esta pesquisa possa contribuir na divulgação do trabalho docente com bebês e crianças pequenas. Além de ampliar o debate acerca do desafio de educar crianças pequenas em espaços coletivos de educação que considerem a participação das mesmas

no processo de aprendizagem. Tornando visíveis as aprendizagens dos bebês, assim como a dimensão pedagógica do trabalho na creche.

O contexto da pesquisa ocorreu em uma turma de 16 crianças entre 1 e 2 anos de idade, denominada Maternalzinho, em uma escola de Educação Infantil pública em Porto Alegre-RS, no período de março a junho de 2015. O quadro abaixo contém os nomes fictícios e as idades das crianças no início do estágio.

Quadro 1 – Nomes fictícios e idades.

Nome	Idade
Ane	1 ano e 9 meses
Amélia	1 ano e 4 meses
Aline	1 ano e 8 meses
Felipo	1 ano e 2 meses
Henri	1 ano e 6 meses
Pietro	1 ano e 1 mês
Frederico	1 ano e 11 meses
Lara	1 ano e 2 meses
Evelin	1 ano e 10 meses
Marina	1 ano e 4 meses
Anna	1 ano
Valéria	1 ano e 4 meses
Isabel	1 ano e 3 meses
Fabiana	1 ano e 7 meses
Alana	1 ano e 7 meses
Paulo	1 ano e 1 mês

Fonte: (Leite, Relatório de estágio, 2015, p.10)

Os dados deste estudo foram obtidos através do Relatório de estágio final do Curso de Pedagogia em 2015 (Leite, 2015). O Relatório foi uma proposta da Disciplina [EDU03064] Seminário de Prática Docente - 0 a 7 Anos, situada no 7º semestre do curso, no qual relatei e refleti sobre minhas ações como docente durante o período do estágio final.

No Relatório constam os planejamentos de aula do período de estágio, um banco de fotografias⁶ e análises sobre o trabalho executado. Sendo assim, o Relatório não tem

⁶ Todas as figuras deste trabalho fazem parte do banco de fotografias do Relatório de estágio (LEITE, 2015).

um cunho apenas descritivo dos acontecimentos do período, mas também tem registros de reflexões, questionamentos, apontamentos de incertezas, frustrações e superações que me acompanharam durante o tempo que estagiei com aquela turma.

As principais categorias de análise decorrem do processo metodológico, inicialmente constituído pelo procedimento de arqueologia dos dados, em que revisei o meu relatório de estágio e o banco de fotografias, dos quais fui selecionando alguns episódios que se destacaram durante a prática docente e que me levaram a reflexões em torno da prática educativa e dos desafios encontradas na constituição da docência com esta turma. Após a seleção de alguns fragmentos significativos, iniciei o trabalho de inventariá-los, dando sentido analítico aos episódios e estabelecendo assim as categorias de análise e o diálogo com os referenciais teóricos dos assuntos abordados nas análises.

As três categorias que se destacaram entre os dados investigados e que se tornaram objetos de análise foram: 1) Currículo adequado para uma turma de bebês e crianças bem pequenas. 2) Planejamento que considera as especificidades dos bebês e crianças bem pequenas. 3) Acompanhamento dos processos iniciais do desenvolvimento dos bebês e crianças bem pequenas. Essas categorias surgiram dos temas que foram mais recorrentes de reflexões e indagações durante o trabalho docente com os bebês e me instigaram a aprofundar as pesquisas para aprimorar a minha formação docente.

3. As idiossincrasias e as vicissitudes de um percurso de formação docente para bebês e crianças bem pequenas

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar. (FREIRE, P. 2000, p. 155).

Desde a infância eu já desejava ser professora. Por isso, as minhas brincadeiras preferidas eram aquelas que envolviam o contexto escolar. Lembro-me de enfileirar as bonecas e lhes dar “aulas”, riscando em meu pequeno quadro negro e livros didáticos antigos que tinha casa. Como eu morava em um prédio que tinha muitas crianças, costumávamos brincar de “escolinha”, e aí eu tinha a oportunidade de ter alunos de “verdade”, além disso, meu irmão mais novo sofria as consequências de ser minha cobaia, pois sempre era “obrigado” a ser meu aluno nas brincadeiras.

Quando fui cursar o Ensino Médio, me vi diante do momento de escolher os rumos profissionais que eu iria seguir. Eu não tinha dúvidas do que eu queria, por isso,

me matriculei no Curso Normal para me formar como professora. Mesmo contra a vontade de meus pais que tentaram convencer-me, frustradamente, a fazer outro curso, algum com maior garantia de sucesso profissional em termos econômicos.

Concomitantemente com o Curso Normal, realizei trabalhos voluntários em um projeto social, me sentia já como professora, sendo monitora de crianças em vulnerabilidade social. Depois disso, ingressei na docência na educação infantil em escolas particulares.

Ao trabalhar em escolas de educação infantil, com crianças de quatro anos, percebi que o Curso Normal no qual me formei, não havia me dado suporte suficiente para lidar com esta pequena infância. Durante todas as disciplinas do Curso Normal, os estudos foram focados nas séries iniciais do ensino fundamental. Conseqüentemente, a minha prática na Educação Infantil era muito influenciada pelas práticas utilizadas com crianças maiores, e diversas vezes eu me questionava sobre a adequação de algumas práticas que realizava com os pequenos, eu desconfiava que alguma coisa não se encaixava. Isso motivou minha entrada no Curso de Pedagogia, para aperfeiçoar o trabalho que eu vinha conduzindo e a minha formação. Então foi na faculdade, que iniciei a compreensão das diferenças da ação pedagógica que envolve as crianças da etapa da educação infantil e do Ensino Fundamental. Contudo, sempre me identifiquei com as turmas das crianças maiores da Educação Infantil, turmas que contemplavam a faixa etária entre quatro e seis anos de idade, sendo assim, a Pré escola, o ambiente em que sempre me senti mais à vontade para exercer a docência.

Durante os sete anos em que exerci a função de professora, sempre preferi trabalhar com as crianças maiores de quatro anos e quando eu era convidada a estar com turmas de faixas etárias inferiores, eu nunca aceitei. A negativa se dava porque já estava habituada com o ritmo dos maiores e segura em como conduzir o trabalho docente com eles. Outro fator que me desmotivava a trabalhar com os menores era a ideia equivocada que eu tinha de que não havia muitas possibilidades de usar criatividade no trabalho pedagógico, pois eu possuía uma visão distorcida do trabalho docente com esta faixa etária. O que vinha em minha mente eram apenas as centenas de fraldas que teria que trocar, os choros que ouviria, além do fato de que as crianças desta idade não falariam comigo, o que também me incomodaria.

Ainda que eu soubesse que teoricamente o trabalho docente com bebês era igualmente importante, e poderia sim ser cheio de possibilidades, na prática eu não me imaginava sendo professora de bebês. Contudo, no quarto semestre do Curso de

Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, constava no currículo uma mini prática de uma semana com bebês; confesso que essa informação na época me deu arrepios. Desta vez, eu não teria escolha, seria obrigada a enfrentar o desafio com bebês.

Todavia, a cada aula daquela Disciplina de “Seminário de docência com crianças de 0 a 3 anos”, eu fui me interessando em ter esta experiência docente, ainda mais pelo fato de que se daria em um período curto de tempo. Resolvi encarar o desafio e escolhi uma turma formada por bebês e crianças bem pequenas. Foi *amor a primeira vista!* Fiquei encantada com a forma de se comunicarem com gestos e sons, e de manifestarem muita inteligência nas suas hipóteses, nas suas curiosidades e nas suas descobertas diárias. Esta prática me marcou profundamente e foi muito gratificante. Entretanto, foi muito curta, apenas uma semana e logo acabou. Apesar disso, aprendi muito com aquele grupo de bebês e percebi naquela experiência que o perfil de professora de crianças bem pequenas requer características bem específicas, as quais eu precisava desenvolver em mim. Uma professora de bebês precisa, por exemplo: agir mais do que falar. É necessário mais do que solicitar que a criança pegue seu sapato, é necessário oralizar isso e ir pegar o sapato e colocar no pé dela. É preciso pedir que a criança desça de certo objeto para não se machucar, mas é imprescindível ir até ela e retirá-la dali, diferentemente das crianças maiores em que você pede e elas agem autonomamente, na maior parte das vezes, atendendo ao pedido. Além disso, também é necessário estar atenta às portas abertas, pois os pequenos adoram escapar por elas. É importante atentar para a presença de materiais perigosos que possam estar ao alcance dos bebês, como objetos pontiagudos que possam cortar ou itens pequenos que possam ser ingeridos, pois tudo é colocado na boca neste período. É preciso se lembrar de olhar as fraldas, pois as crianças maiores não requerem esta preocupação, uma vez que eles mesmos solicitam a ida ao banheiro quando sentem vontade. Todas essas coisas que parecem simples fazem toda a diferença no cotidiano para um bom trabalho com os pequeninos.

Foi vendo a oportunidade de aprimorar o trabalho com os bebês, o qual requer dos docentes características peculiares em função desta faixa etária, que resolvi investir nesta experiência nova, para realizar o trabalho docente no estágio final do Curso de Pedagogia. Propus adentrar em uma turma de Maternalzinho (faixa etária entre 1 a 2 anos), em uma creche da rede pública em Porto Alegre – Rio Grande do Sul, disposta à investigar as peculiaridades da ação docente para esta faixa etária dos bebês e das crianças bem pequenas.

Esta experiência tirou-me da zona de conforto, pois eu me vi diante de uma situação completamente nova. Ainda que já me considerasse uma professora, uma profissional com certa experiência, me senti como uma “novata”, reaprendendo a docência, outro tipo de docência, uma docência que é peculiar com inúmeras singularidades. As indagações, os desafios e as surpresas eram diárias durante o estágio com os bebês e isso contribuiu muito na minha formação. Formação esta, que vem se dando durante toda a minha trajetória profissional, me fazendo e refazendo docente diante dos desafios impostos, das indagações, das superações, das reflexões, enfim diante do vivido que me impulsiona a continuar trilhando o caminho desta profissão.

4. Caminhos analíticos: As peculiaridades da docência com bebês e crianças bem pequenas

Como já dito, foram várias as reflexões sobre alguns aspectos que me inquietaram na prática pedagógica realizada durante o estágio com uma turma de bebês e crianças bem pequenas daquela escola pública de Educação Infantil. Algumas questões e desafios surgiram durante o fazer docente que me levaram a pesquisar e buscar algumas respostas possíveis para qualificar o trabalho com esta faixa etária.

Assim, neste capítulo são realizadas as análises dos dados da pesquisa realizada, que investigou as peculiaridades da docência com os bebês e crianças bem pequenas, objeto empírico da pesquisa. Depois do processo de arqueologia e inventário dos dados do Relatório de Estágio, foram estabelecidas as categorias de análise, a saber: 1) as especificidades: 1) do Currículo, 2) do Planejamento, 3) da Avaliação na organização do trabalho docente com os bebês e as crianças bem pequenas.

Tais análises estão relacionadas à organização do trabalho docente adequado para bebês e crianças bem pequenas, que favoreça o protagonismo das crianças na construção de um currículo relacionado aos interesses delas. Um planejamento pedagógico aberto, flexível e sensível às necessidades daquele grupo, levando em consideração a relação entre o cuidado e a educação na ação docente. Além de uma avaliação que valorize os processos aprendizagem, fundamentada na observação constante do educador às descobertas e curiosidades das crianças.

Para explicitar as análises, trarei alguns exemplos aqui denominados de “episódios”, com fotografias e descrições de algumas propostas pedagógicas realizadas no estágio, que exemplificam como se deu na prática a organização das ações

pedagógicas analisadas. Ou seja, são análises das tentativas de exercer a *práxis* de um trabalho docente adequado para aquela faixa etária (0 a 3 anos), aliando a teoria estudada no Curso de Pedagogia aos desafios impostos pela prática docente.

4.1 Apontamentos sobre o currículo: criando contextos e decifrando narrativas

Durante o trabalho pedagógico, uma dúvida que surgiu logo no início foi: como organizar um currículo para uma turma de bebês? As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) regulamentam e norteiam o trabalho para com esta etapa da educação; contudo, mesmo com a leitura atenta ao que estava exposto naquele documento, e às tantas obras escritas por estudiosos da área, ainda não estava bem claro como colocar aquele currículo em prática. Um dos motivos é a amplitude das Diretrizes que permitem diversas possibilidades e um trabalho bem singular a cada grupo de crianças.

Nas DCNEI (2009), são apresentados os princípios, objetivos, fundamentos de um trabalho adequado a ser desenvolvido com as crianças bem pequenas. Nela, são definidos dois grandes eixos norteadores para o currículo desta etapa: Brincadeira e Interações. Diante disso, todas as propostas pedagógicas devem estar relacionadas a esses eixos, abrangendo a partir deles todas as demais experiências que as crianças vivenciarão na escola.

A definição de currículo defendida nas Diretrizes 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)

Portanto, as DCNEI defendem uma concepção de currículo diferente daquela para o Ensino Fundamental que define e lista os “conteúdos” a serem ensinados de acordo com cada ano. Isso vem sendo combatido no âmbito da educação infantil. Barbosa e Richter (2010) destacam algumas práticas de organização de currículo usualmente utilizadas como inadequadas para uma proposta pedagógica que considere a criança como um ser participante de um processo de aprendizagem contextualizado e significativo:

Em nosso país (BRASIL, 2009), podemos encontrar basicamente três modalidades curriculares na especificidade da creche:

- a) listagem de ações educativas espelhadas no Ensino Fundamental, sustentadas na fragmentação das áreas do conhecimento;
- b) ações de “vigilância” ou “aceleração” do desenvolvimento infantil com base nas etapas evolutivas;
- c) ações voltadas prioritariamente para o atendimento às necessidades básicas das crianças.

Essas três modalidades curriculares apontam para pedagogias adultocêntricas, higienistas e “escolarizadoras” nas quais não há lugar para o reconhecimento dos bebês e das crianças pequenas como seres linguageiros, ativos e interativos. Esses currículos não os consideram em suas primeiras aprendizagens de convivência “no e com o mundo”. São propostas que têm como característica a prescrição advinda de diferentes discursos: da psicologia, da medicina ou enfermagem, do senso comum (BARBOSA, RICHTER, 2010, p.85-86)

Tendo em vista que os bebês e as crianças bem pequenas interrogam o currículo e segundo Barbosa e Richter (2010,p.90), “[...] rompem com a tradição de conceber e realizar o currículo como prescrição de objetivos e ‘conteúdos’ a serem aprendidos”, as crianças desta faixa etária não se interessam pelas mesmas coisas ao mesmo tempo. Enquanto um brinca, outro precisa ter a fralda trocada, outro lê um livro, outro dorme. Sendo assim, torna-se necessário pensar ações diferentes do modelo escolar organizado em “aulas” e baseado na transmissão de conteúdos. Os bebês não ficam imóveis para ouvirem lições, precisam de outras possibilidades de organização do trabalho docente que respeitem essas especificidades. De modo a contrapor os modelos de currículo prescritivos do que os educadores devem ensinar e do que as crianças devem aprender, Barbosa e Richter (2010) propõem uma concepção curricular interativa, pautando-se em “narrativas”.

Pensar a gestão de um grupo de crianças pequenas significa não apenas conhecer os contextos e apropriar-se de diferentes instrumentos e estratégias de ação pedagógica, mas construir uma história, uma narrativa com o grupo. Assim, para o planejamento, o acompanhamento e a avaliação das ações educativas com as crianças pequenas, a observação, o registro e a documentação potencializam a ação do docente. Eles capturam os processos em acontecimentos, sistematizam e propõem ações para enfrentá-los, desenvolvê-los, ampliá-los. (MEC, 2009, p.101).

A grande questão que me inquietou acerca do currículo durante a prática com os bebês foi em como dar “voz” às crianças e contextualizar as propostas pedagógicas, oportunizando o protagonismo das crianças durante a efetivação do currículo? Isso se impôs como um grande desafio no início, como colocar em prática um currículo interativo que levasse em consideração as curiosidades das crianças, sendo que o grupo de bebês no qual eu estava ainda não se comunicava de forma direta, pois as crianças

ainda não tinham a linguagem verbal desenvolvida. Isso demandou a constituição de um olhar e de uma escuta ainda mais sensível às ações e reações dos bebês (OSTETTO, 2000). Com as crianças de faixas etárias maiores, considerava a prática mais fácil, pois a comunicação e as reações delas diante das propostas eram aparentemente mais diretas e visíveis do que com as crianças menores. Essa dificuldade de perceber o retorno dos bebês e crianças bem pequenas durante as propostas, me deixavam preocupada com os rumos que eu estava dando ao trabalho pedagógico. Isso é explícito no seguinte trecho do relatório de estágio:

Quadro 2 – Reflexão da ação docente no estágio.

Avalio e reavalio constantemente minha ação pedagógica para preparar propostas educativas cada vez mais adequadas à idade e interesse da minha turma, respeitando os ritmos e preferências do grupo, mas sem perder de vista as particularidades de cada criança, e isso vem acontecendo à medida que conheço e observo atentamente a cada um. [...] A maior dificuldade até aqui não foi encontrar propostas interessantes, pois cada vez mais tenho procurado desenvolver minha criatividade para elaborar materiais e situações de aprendizagem ricas e desafiadoras para a turma. Porém, meu histórico docente é permeado de vasta experiência e preferência em lidar com crianças maiores, que já expressam verbalmente, que questionam mais, que são mais independentes e que por consequência demonstram os resultados da ação pedagógica mais rápido e de forma mais concreta, além disso, consigo manter um planejamento mais coletivo, no qual as crianças participam integralmente. E senti falta disso nas primeiras semanas de estágio com os bebês, tive a sensação de estar tomando a frente do trabalho e de que este estivesse muito mais centrado nas minhas idéias do que nas necessidades do grupo, senti receio de estar fragmentando o trabalho deixando-o desconectado e perdendo de vista a centralidade das crianças como sujeitos do trabalho pedagógico.

Fonte: (LEITE, 2015, p. 41-42).

Apesar das dificuldades era preciso colocar em prática um currículo que deixasse os interesses e necessidades das crianças em foco (OSTETTO, 2000). Assim, a partir destas indagações iniciais fui tentando desenvolver um olhar crítico ao trabalho realizado com a turma, e me colocando no lugar de observadora das ações delas, uma pesquisadora.

Partindo do pressuposto que o currículo deve emergir da curiosidade, dos questionamentos que as crianças demonstram no cotidiano, ficou evidente a importância da indissociabilidade entre o cuidar e o educar, pois é no decorrer da rotina, do brincar entre as crianças, dos momentos de alimentação é que a curiosidade surge. O professor

presente e atento em todos esses momentos consegue promover situações pedagógicas oriundas dessas curiosidades do dia a dia e que são significadas pelas próprias crianças.

4.1.2 As pistas que os bebês dão no decorrer do cotidiano favorecem um currículo que considera As suas curiosidades e especificidades

Inicialmente algumas dúvidas permeavam meus planejamentos pedagógicos: Como compreender as curiosidades e preferências dos bebês e das crianças bem pequenas? Como proporcionar um currículo que abrange as especificidades desta faixa etária? Como torná-los protagonistas de seu próprio currículo e aprendizagem assim como se faz com crianças maiores? Enquanto não conseguia ter respostas possíveis para estas questões, fui conduzindo o trabalho pedagógico, interagindo com a turma no cotidiano da sala, observando quais brinquedos e brincadeiras eles tinham a sua disposição e quais suas preferências e, mesmo o temperamento de cada um. E quando levava alguma proposta pedagógica dirigida, me baseava naquelas brincadeiras que segundo o que aprendi teoricamente eram adequadas à faixa etária do meu grupo de crianças: bolhas de sabão, bolas e balões, brinquedos sonoros, jogos de encaixe, etc.

Para conhecer as crianças e planejar seu trabalho, o professor precisa aprender a construir um olhar interrogativo. A observação, aqui, torna-se fundamental. Implica predispor-se a educar o olhar para observar cada criança e o grupo, de modo a alcançar e apreender as experiências significantes para elas. Exercitar e praticar a escuta das crianças é perseguir a compreensão de seus modos de sentir, pensar, fazer, perguntar, desejar, planejar. É também um modo de aproximar-se das tensões, das situações conflitantes, das cooperações, das interferências e das alegrias provocadas quando um grupo de crianças se encontra (MEC, 2009, 102).

Segui o trabalho tentando cada vez mais estar atenta às pistas que as crianças iam deixando no dia a dia para que os seus interesses fossem cada vez mais contemplados nos planejamentos. Por exemplo, todos os dias, quando oferecia água nos copos, vi que algumas crianças gostavam de derramar a água com o bico do copo e espalhar com as mãos em alguma superfície (mesa, chão). A partir disso, propus uma atividade com tinta que ficava dentro de uma garrafa com um furo na tampa, desta maneira eles poderiam se divertir derramando a tinta e espalhando-a com as mãos no papel. A escolha pela tinta dentro das garrafas ao invés de água se deu porque observei que havia uma resistência das crianças desta turma com os materiais que deixavam marcas, as crianças, estranhavam a possibilidade de estar “sujo”, além disso, tinha o objetivo de ampliar suas experiências e variar os suportes e materiais a serem

manipulados pela turma, como recomenda as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (2009).



Figura1-Evelin e Valéria explorando a tinta com garrafas.
Fonte: Banco de fotografias do Relatório de Estágio



Figura 2- Lara e Ane explorando a tinta.
Fonte: Banco de fotografias do Relatório de Estágio

Fui notando cada vez mais o forte interesse pelos sons, movimentos com o corpo, canções, batuques, tendo isso em vista, levei o violão, e então cantamos, tocamos instrumentos, dançamos fazendo diversas tentativas de dançar em roda.



Figura 3 - Manuseando instrumentos musicais.
Fonte: Banco de fotografias do Relatório de Estágio



Figura 4 -Roda de dança com crianças e professoras.
Fonte: Banco de fotografias do Relatório de Estágio



Figura 5- Momento de roda musical com violão.
Fonte: Banco de fotografias do Relatório de Estágio

Durante os momentos de interação com a música, a equipe de educadoras percebeu que as crianças gostavam de ver os adultos dançarem e frequentemente imitavam a dança das professoras. Então, propomos a apresentação de videoclipes variados (valsa, pop, samba, axé...) com músicas diferentes das infantis geralmente tocadas na sala. Essa proposta foi muito bem recebida pelas crianças que dançaram até o final com alegria e admiração.



Figura 6 - Videoclipes diversos para assistir e dançar.
Fonte: Banco de fotografias do Relatório de Estágio

Em outra ocasião, foram oferecidos ao grupo diversos materiais (tecidos, jornais, papel crepom, papel celofane, fitas de cetim, etc). Observou-se o interesse ao brincarem com os papéis, percebendo o barulho que cada um faz, descobrindo a rasgadura e o amassar. Tal proposta foi tão atrativa que no final propôs-se uma chuva com os papéis

picados pelo grupo, em que as crianças jogavam os papéis para cima e os observavam caindo, como uma chuva.



Figura 7- Proposta pedagógica de chuva de papel.
Fonte: Banco de fotografias do Relatório de Estágio

Nesta ocasião sobressaiu-se a participação de uma criança que ainda estava em fase de adaptação e costumava não aceitar participar das propostas oferecidas. Contudo, nesta proposta interagiu participando, manuseando e sorrindo diante especialmente dos celofanes coloridos. Todos permaneceram envolvidos um bom tempo nesta brincadeira; percebi que começaram a imitar a minha fala: “uhul!” para aquela diversão, inclusive este “uhul!” entrou no vocabulário deles, sendo repetido diversas vezes em outras brincadeiras a partir deste dia.



Figura 8 - Interação dos bebês com a chuva de papel.
Fonte: Banco de fotografias do Relatório de Estágio

Como a brincadeira da chuva de papel interessou e agradou ao grupo, possibilitando diversas interações e descobertas, a reelaborei e a repeti outro dia, pois notei que as crianças estavam se interessando por histórias e livros e permanecendo

mais atentos a momentos de contação de histórias. Conteí e dramatizei a história de uma nuvem de chuva. Depois da apreciação da história, em que a maioria do grupo participou atentamente do momento, brincamos novamente de chuva (com os papéis guardados da atividade anterior) e depois confeccionamos nossa nuvem de chuva, uma nuvem branquinha e macia feita com fibra, saco plástico. As crianças manusearam a fibra, perceberam que era macia e a abraçaram, passavam na pele, mostravam umas para as outras, abriam e iam desmanchando, espalhando pela sala. Depois “guardamos” a nuvem no saco, e fizemos um móbile colando com fita adesiva em cordões pedacinhos da nossa chuva colorida e penduramos na sala.



Figura 9- Hora do Conto: A nuvem triste.
Fonte: Banco de fotografias do Relatório de Estágio



Figura 10 - Exploração dos sentidos com a fibra macia do móbile de nuvem.
Fonte: Banco de fotografias do Relatório de Estágio

Em outro dia, ao mudar os móveis de lugar favorecemos novas descobertas. Um dia, enquanto pegavam brinquedos na estante, Evelin e Valéria riam muito, quando percebi que elas tinham descoberto que podiam ver uma a outra entre os vãos da estante. Aqueles sorrisos me contagiaram e me motivaram a planejar mais propostas com túneis, por exemplo, que também fez a alegria de toda a turma.



Figura 11- Túnel de bambolê com tapete sensorial.
Fonte: Banco de fotografias do Relatório de Estágio



Figura 12- Brincadeiras de entrar e sair.
Fonte: Banco de fotografias do Relatório de Estágio

Os episódios vistos acima permitem analisar a ação docente apresentada, de forma a refletir o modo como o currículo para bebês e crianças bem pequenas, pode ir sendo elaborado diariamente e existem inúmeras possibilidades de percursos e desdobramentos. Tais episódios, destacam um currículo que tem a criança como foco.

As concepções contemporâneas sobre os bebês, a infância, a aprendizagem e a educação encaminham para a compreensão de um currículo que vislumbre o desenvolvimento integral das crianças nas dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural, compreendendo a criança em sua multiplicidade e indivisibilidade. (BARBOSA, 2010, p.5).

E foi assim, percebendo as demandas das crianças diariamente, em uma relação em que o cuidado e a educação na ação docente, ocorreram simultaneamente que os interesses das crianças foram identificados levados em consideração e se tornaram conteúdos e aprendizagens.

Portanto, é necessário a constituição desse olhar, sensível às ações das crianças, algo fundamental à ação docente que visa a promoção da participação dos bebês nas propostas pedagógicas e fazendo deles construtores de seu currículo. É a partir da observação e da escuta constante que afirmamos o reconhecimento da capacidade dos bebês e crianças bem pequenas em propor e criar processos educativos com sentido e história. E é esta partilha entre docentes e crianças no ato de planejar que é destacada por Oliveira (2010):

[...] o desafio que se coloca para a elaboração curricular e para sua efetivação cotidiana é transcender a prática pedagógica centrada no professor e trabalhar, sobretudo, a sensibilidade deste para uma aproximação real da criança, compreendendo-a do ponto de vista dela, e não do ponto de vista do adulto. (OLIVEIRA, 2010, p.6).

Assim, esses episódios ressaltados constituíram uma experiência pedagógica que se desenvolveu com uma ação docente planejada e permanentemente avaliada, articulando os saberes e experiências das crianças. Estruturou de modo coletivo uma concepção curricular interativa, capaz de construir uma narrativa no decorrer do processo de descobertas e aprendizagens individuais e do grupo, de acordo com o que os referenciais teóricos da área afirmam como adequado.

4.2 O Planejamento e as especificidades dos bebês e das crianças bem pequenas

Outro fator importante a se refletir quanto à docência com os bebês e crianças bem pequenas é a organização do trabalho docente no que diz respeito ao planejamento, a segunda categoria de análise neste trabalho.

Em qualquer etapa que um docente trabalhe, haverá a necessidade de planejar a sua ação pedagógica, definindo objetivos para o trabalho, elaborando propostas pedagógicas adequadas ao grupo, estabelecendo os tempos e espaços apropriados para que o planejado ocorra da melhor maneira possível.

A docência em uma turma de bebês e crianças bem pequenas também carece de uma boa organização e planejamento, ainda mais pelo fato, de ter que dar conta de uma rotina muitas vezes cansativa, de atendimento das necessidades físicas dos alunos como: trocar as fraldas, alimentar, auxiliar no sono, organizar a sala, etc. De modo que a rotina, muitas vezes, acaba sendo corrida e cansativa para os adultos que trabalham com os bebês.

Além disso, as crianças têm ritmos e interesses bem diferentes, provavelmente não será possível propor uma “atividade” em que todos participem ao mesmo tempo, porque enquanto um presta atenção na história o outro quer dormir, ou brincar, etc. Por este motivo, é fundamental o professor reconhecer a potencialidade do ambiente no planejamento pedagógico. Organizar espaços em que as crianças possam interagir e brincar como os objetos e com os outros, um lugar atrativo e desafiador, para que as crianças criem suas próprias estratégias.

Alguns pesquisadores observaram que quando os espaços nas escolas estão bem planejados o professor deixa de ser o único foco de atenção das crianças e o próprio ambiente chama as crianças pequenas para diferentes atividades. Isto é, uma das tarefas principais de um professor de bebês é criar um ambiente onde as crianças possam viver, brincar e serem acompanhadas em suas aprendizagens individualmente e também em pequenos grupos. (BARBOSA, 2010).⁷

Parti deste princípio, que ao planejar as propostas pedagógicas para a turma, não seria possível esperar que todos participassem no mesmo momento. Então, a preocupação foi organizar e reorganizar o ambiente com desafios diversificados, nos quais a curiosidade das crianças conduzisse a exploração e a experiência delas. Desse modo, foram propostas situações em que o grupo não precisasse participar ao mesmo tempo.

⁷ Documento Eletrônico sem numeração de página.

Cabe ao docente planejar situações e vivências de acordo com o contexto, curiosidade e necessidade do grupo, mas deve ser o próprio grupo quem vai definir as aprendizagens que serão desencadeadas a partir do que foi proposto. Nem sempre haverá um produto concreto, palpável ao final de uma proposta pedagógica, mas o resultado são as interações e as relações que as crianças estabelecem diante das situações, das experiências delas com os outros, com os objetos, com o mundo. Nesse sentido, uma proposta pode ter um início previsto pelo docente, um impulso para as interações, de modo que no decorrer da proposta ela será desenvolvida pelas próprias crianças, neste caso, ela é revista, reinventada, e os resultados são múltiplos.

4.2.1 Planejando tempos e espaços para brincar

Nesta faixa etária, procura-se proporcionar às crianças um ambiente acolhedor, seguro e divertido. Desse modo, a brincadeira e a ludicidade tem espaço garantido no dia a dia das crianças. Os brinquedos devem ser variados e estar à disposição das crianças; a esse respeito, o relatório do MEC orienta a garantia da oferta de materiais diversos:

Garantir contextos que ofereçam e favoreçam oportunidades para cada criança e o grupo explorarem diferentes materiais e instrumentos através de suas brincadeiras exige dos estabelecimentos educacionais planejamento e organização de espaços e tempos que disponibilizem materiais lúdicos. (MEC, 2009,p.73).

Antes de iniciar a prática com a turma, enquanto docente pesquisador, a fiz um período de observação, e constatei que inicialmente os brinquedos que ficavam à disposição das crianças resumiam-se a algumas bonecas, bolas, pelúcias, poucos carrinhos, brinquedos sonoros de apertar que não funcionavam, carrinhos de bonecas e de supermercado. Tais brinquedos já não atraíam muito as crianças, que acabavam mais entrando em conflito e permanecendo em brincadeiras mais individuais.

Ao observar essa situação, reorganizei a sala, disponibilizando panelinhas, copos e talheres em uma cesta próxima à casinha de bonecas, reorganizei a estante colocando tudo ao alcance das crianças: chocalhos de garrafas em uma caixa pois as crianças gostavam muito de brincar com eles e estes ficavam em cima de uma prateleira alta. Organizei brinquedos variados como bonequinhos, bichos de plástico (boi, porco, cavalo), carrinhos pequenos, trens, etc. em uma cesta para que as crianças pudessem escolher os que preferissem ampliando as opções de brincadeiras. Enchi uma cesta com

livros variados, coloquei um cubo de peças de encaixe e um brinquedo de encaixar argolas, coloquei também panos pequenos para brincadeiras com as bonecas. Aumentando assim a variedade de objetos à disposição das crianças e proporcionando a elas a livre escolha dos brinquedos.

A sala de aula não era a mesma, estava frequentemente muito mais “bagunçada”, como disse uma professora: “*Essa sala está uma baderna!*” Realmente estava, mas percebia-se a diversão ocorrendo ali, todos envolvidos em suas brincadeiras, que aos poucos foram tornando-se cada vez mais coletivas. Com o tempo, fui incentivando os alunos a ajudarem a guardar coisas, como eles ainda não conseguem classificar os materiais, eu pegava uma cesta na mão e dizia: Está na hora de guardar, vamos guardar as garrafas aqui? Quem busca uma garrafa para a *profe*? E logo a caixa estava completa! E assim ia fazendo com todos os brinquedos. Com o tempo as crianças se habituaram a colaborar nestes momentos de reorganização da sala.

4.2.2. Planejando tempos e espaços para melear

Um episódio significativo foi a prática de melear, pois algo que se sobressaiu nesta prática foi a resistência das crianças em torno das propostas que envolvem a exploração de materiais que “sujam”, em tocarem e explorarem tinta, farinha, argila, etc. Sendo necessário esforço e insistência das professoras para mostrar que essa poderia ser uma boa experiência. Também percebeu-se que há resistência das próprias famílias atualmente em relação a esta possibilidade em “estar sujo”. Sendo que ao arrastar-se, engatinhar, comer sozinho, a criança está descobrindo um mundo de possibilidades e isso faz com que seja necessário este contato com “o sujar-se”.

Por este motivo é necessário que os adultos envolvidos reflitam sobre as concepções de sujeira. Uma vez que, geralmente os momentos de usar materiais como os já supracitados são relacionados à sujeira e há muitas vezes tentativas dos adultos em conterem e limitarem as explorações das crianças a fim de evitar que se sujem. No decorrer de minha experiência anterior como educadora na Educação Infantil já notei que tais explorações também deixam os próprios educadores desconfortáveis, por mais que sejam a favor destas propostas e saibam da importância delas para o desenvolvimento infantil. Muitas vezes, a falta de recursos, neste caso, tanto humanos quanto estruturais faz que os momentos de interações com as artes, por exemplo, seja um momento de “estresse” para os educadores, que muitas vezes não tem uma torneira

por perto. Isto é, um ambiente que facilite este tipo de atividade assim como auxílio de outros adultos, o que resulta em um certo “tumulto” na aula.

Cada vez mais, foi perceptível a necessidade de planejar bem tais momentos, um dia que se tenha tempo, auxílio, os materiais necessários e uma forma de limpeza facilitada, para que a experiência seja prazerosa para todos os envolvidos e assim os educadores consigam atender as demandas das crianças observando as descobertas delas enquanto a proposta é desenvolvida. No decorrer da prática docente ficou clara a necessidade de um planejamento permanente com a proposta de desafiar os alunos em experiências de ampliar o conhecimento de mundo que possuem. Manipulando diferentes objetos e materiais e iniciando o contato com formas diversas de exploração artística. Foram planejadas situações em que as crianças puderam manusear variados suportes e explorá-los livremente como: uma atividade utilizando areia colorida com grude, em que as crianças perceberam que a areia escorre entre os dedos tanto seca quanto molhada no grude, sendo assim eles apertavam a areia para vê-la sair entre os dedos. A argila foi utilizada tanto mais firme para amassar como mais dissolvida para pintar superfície de papelão ondulado com ferramentas como rolos e pincéis, além das mãos. Também tiveram experiência com tinta caseira. Em uma trilha de sensações os materiais (secos e molhados) eram explorados com os pés. A proposta que foi a preferida das crianças em geral foi realizada com exploração sensorial do sagu colorido e aromatizado com cravo e canela.

Quadro 3 – Episódio da exploração do sagu.

Coloquei o sagu na mesa (um pouco para cada uma) e com as cores separadas, logo elas foram pondo os dedinhos, depois espalhando com as mãos, separando as bolinhas, e os minutos foram se passando e ninguém aceitava sair da brincadeira para outros colegas brincarem, então resolvi chamar todos para brincarem juntos. Todos aceitaram muito bem a proposta, riram, usaram até os paus de canela como instrumentos para brincar com o sagu. Aos poucos alguns foram descobrindo que o sagu poderia escorrer pelo plástico e cair no chão, e na cadeira... não se escutava choro ou brigas, apenas um silêncio concentrado e algumas risadas desencadeadoras de mais risadas! Ficaram quase uma hora brincando alegres, e ao final tinha sagu espalhado pela mesa, pela roupa, chão, cadeiras, paredes, cortinas, rosto, cabelo, até dentro da fralda!

(LEITE, 2015, p.67).



Figura 13 - Exploração com sagu colorido e aromatizado.
Fonte: Banco de fotografias do Relatório de Estágio

De acordo com Cunha (2012, p.36) “*Além da descoberta espacial, há um desejo muito grande de exploração dos materiais pelas crianças. É uma fase em que tudo vira uma meleca, em que a mão desliza nas superfícies convencionais, nas roupas e no corpo*”. Esse tipo de proposta sensorial, como a do sagu, citada acima, dentre outras, ocorreram de forma tranqüila, pois eu tive tempo para interagir com cada um e com o grupo como um todo, um espaço separado da área de brincadeiras e convivência, torneiras na sala e pessoas para ajudar na limpeza. O que está de acordo com Ritcher (2001, p.53), que afirma que deve-se planejar a proposta levando em consideração a organização do espaço físico “*para suportar o inevitável e necessário caos*”, compreendendo e respeitando as crianças no seu sentir, no seu ritmo, possibilitando as mais variadas explorações expressivas. Ou seja, o tempo e o espaço para propostas deste tipo devem ser bem planejadas, antes, durante e depois, facilitando a reorganização da turma e incentivando a cooperação entre as crianças nestes momentos também. No caso dos bebês e crianças bem pequenas, isso se torna mais difícil, porque eles ainda não tem esta noção de organização e cooperação definida. Portanto, os docentes devem estar ainda mais conscientes do que devem fazer para reorganizar o ambiente e usar estas oportunidades para ir desenvolvendo com as crianças esta ideia de reorganização. Isso não quer dizer que sem essas condições ideais não seja possível realizar tais propostas, mas que um ambiente facilitador e propostas bem planejadas auxiliam e enriquecem as

experiências das crianças, que podem ser realizadas com mais tranquilidade e, sobretudo, qualidade.

4.2.3 O planejamento é flexível: o planejado que não deu errado, foi modificado!

Durante o estágio, várias foram as situações que possibilitaram reflexões acerca do ato de planejar evidenciando a especificidade de fazê-lo com uma turma de bebês e crianças bem pequenas. Pois o planejar requer flexibilidade, de acordo com Ostetto (2000) o planejamento não deve ser engessado, “uma fôrma”, devemos planejar a proposta, mas é maneira que as crianças interagem com ela que vai nos mostrar o real potencial de tal atividade. Muitas vezes, o que foi planejado inicialmente foi recebido pelas crianças de uma forma bem diferente, levando a descoberta de possibilidades diferentes de exploração de um objeto ou situação. Um exemplo disso que deve ser ressaltado foi a experiência de oferecer as crianças uma “tenda”, na qual as interações que as crianças estabeleceram foram bem diferentes do que planejado.

Desde o início do estágio, nós educadoras, eu como estagiárias e as docentes titulares, vínhamos pensando em montar uma barraca ou tenda, pois essa brincadeira poderia ser muito apreciada pela turma. Entre os materiais da sala havia uma barraca, porém pequena, e por isso gerava conflitos entre as crianças, pois todas queriam entrar e não cabia todo mundo. Também foram montadas outras barracas com lençóis, ainda assim pequenos.



Figura 14- Pietro dentro da barraca.
Fonte: Banco de fotografias do Relatório de Estágio



Figura 15- Ane e Evelin dentro da cabana de lençol.
Fonte: Banco de fotografias do Relatório de Estágio

Então, pensando no desejo das crianças e também em propor um espaço para que as almofadas ficassem a disposição das crianças, algumas que identificamos e permaneciam em local alto, e fora do alcance das crianças. Resolvemos montar uma

tenda, que permanecesse na sala, como um canto alternativo para que as crianças tivessem acesso quando quisessem. O objetivo era atender o anseio das crianças e que fosse fixo.

Quadro 4 – Episódio: A tenda.

Criei uma tenda com tecido de tule e amarrei as pontas no teto, pois as crianças estão em fase puxar as coisas e no lugar onde estava o tapete o único gancho possível de fixar a tenda seria nos encanamentos dos fios de luz, então resolvi inicialmente fixar a tenda no teto.

Foram horas de trabalho e empenho de nós professoras para que a tenda fosse criada. Ao final do trabalho, analisando o resultado da nossa tenda, não houve muita satisfação por parte da equipe, pois a tenda foi considerada “muito esquisita”. Além disso, ficou muito elevada e as crianças tinham que levantar a cabeça para perceber a “tenda”, não cumprindo assim a função que esperávamos. Mesmo assim, foi utilizada naquele dia para fazer roda para Hora do Conto, ler livros e brincar na montanha de almofadas, ainda assim a equipe ficou com uma sensação de que aquela tenda precisava estar mais em contato com as crianças.

No outro dia, resolvemos desmontar aquela tenda e rever um jeito para melhorá-la. Mudamos o tapete e a estante de lugar e conseguimos fixar em um gancho mais seguro, preso ao teto, assim as crianças poderiam puxá-la que não haveria perigo. E a tenda ficou assim:

Finalmente, o resultado agradou a todas as professoras. Melhor do que se imaginava, uma tenda “PERFEITA” na nossa ótica. Quando as crianças entraram na sala e se depararam com a tenda foi uma festa! A aluna Alice Costa inclusive disse: “Olha a cabaninha!” Reconhecendo desta vez como uma cabana, satisfazendo assim o nosso objetivo inicial. Contudo, não emendamos os tecidos com cola ou costura, apenas sobrepomos um ao outro. E quando as crianças descobriram isso, a melhor atração da tenda era tentar passar entre os “buiacos” como se referiu a Alice Costa. E todos começaram a enfiar as cabeças entre os tecidos, entrando e saindo da barraca. Ao observar isso, resolvemos abrir melhor os buracos entre os tecidos, amarrando-os com fitas. Desse modo as crianças poderiam entrar e sair mais facilmente e sem rasgar a barraca.

Fonte: (LEITE, 2015, P. 80-81).



Figura 16 - Tenda que as professoras planejaram.
Fonte: Banco de fotografias do Relatório de Estágio



Figura 17 - Isabel passando entre os "buracos" da tenda.
Fonte: Banco de fotografias do Relatório de Estágio

Garantir a intencionalidade educacional nos planejamentos e nas propostas é ajustar a observação e a intervenção no momento em que está acontecendo, com sensibilidade e sutileza. Como alguém que sabe acolher e potencializar o modo ativo, direto, implicado da criança pequena. (MEC, 2009, 103)

E depois da exploração dos “buracos” da tenda, ela tornou-se um espaço significativo na sala, para as crianças deitarem nas almofadas quando sentiam-se cansados, de fazer roda musical, leitura e brincadeiras diversas. Inclusive elas que podiam brincar de aparecer e desaparecer. Abrindo e fechando os buracos da tenda elas diziam: “Cadê o fulano? Achou!”



Figura 18- Aline brincando com Ane de esconder.
Fonte: Banco de fotografias do Relatório de Estágio



Figura 19 - Evelin brincando com a professora: Cadê o bebê?
Fonte: Banco de fotografias do Relatório de Estágio



Figura 20- Achou!!!
Fonte: Banco de fotografias do Relatório de Estágio

Ao analisar o episódio supracitado, percebe-se que esta proposta foi ampliando-se e transformando-se em algo bem diferente do que o planejado inicialmente. E foram as crianças, com suas hipóteses que foram moldando a proposta às suas preferências. O

que corrobora empiricamente a perspectiva teórica de que planejar com crianças bem pequenas exige flexibilidade e sensibilidade do docente às suas respostas, suas manifestações de interesse e de suas dificuldades. Desse modo, o planejado inicialmente pode ir tomando novas formas, novas possibilidades, neste caso, as que satisfizessem o grupo. De acordo com Ostetto (2000), o planejamento além de ser uma proposta é também uma aposta:

O planejamento como proposta que contém uma aposta, um roteiro de viagem em que, a cada porto, incorporam-se novas perspectivas, novos roteiros, rumo a novas aventuras. O importante é exercitar o olhar atento, o escutar comprometido dos desejos e necessidades do grupo revelados em seus gestos, falas, expressões, em suas linguagens, enfim. O planejamento não é um ponto de chegada, mas ponto de partida ou “portos de passagens”, permitindo ir mais além, no ritmo da relação que se construir com o grupo de crianças. (OSTETTO, 2000, p.9).

Para que a aposta fosse possível foi necessário o que Madalena Freire (2008) denomina por “olhar sensível” dos docentes, que permaneceram avaliando e reavaliando as interações das crianças com a tenda, e favorecendo estas mudanças demandadas pela turma, tornando a tenda mais um espaço rico de possibilidades, descobertas e conseqüentemente de aprendizagens. Este é o olhar docente asseverado por Ostetto (2000).

Portanto foi proporcionando um espaço estimulante, motivador, que valorizasse a invenção e a descoberta, possibilitando ao educando desenvolver sua capacidade de observar, pensar, comunicar e criar, estabelecendo relações significativas com o mundo em que vive.

Durante a prática pedagógica, foi fundamental planejar o ambiente de modo a permitir que as crianças estivessem livres para viver a infância com criatividade e aprendessem brincando, explorando, convivendo, se divertindo. Um lugar “almado” como refere-se a autora Adriana Friedmann (2005): *“É necessário pensar em um espaço almado (com alma), essencial, significativo, um espaço feito por e para a criança...Atividades com alma...são aquelas atividades que levam em conta o corpo, a mente, as emoções, o espírito da criança na sua inteireza.”*

Desse modo, respeitando o direito das crianças em gozarem sua infância e seu direito a brincadeira, ao inserir algumas intervenções e planejar situações desafiadoras nas relações da rotina escolar o docente contribui para a construção e integração dos saberes que abrangem as diversas áreas do conhecimento.

De acordo com Constance Kamii (2001), as ações simples de problematizações

sobre situações do cotidiano da turma, como a alimentação, higiene, a organização da sala e as situações de conflito entre colegas, foram elementos importantes que possibilitaram às crianças a criação de hipóteses e o exercício de resolução de problemas práticos de questões que surgem no decorrer da rotina em sala de aula, desenvolvendo a autonomia delas. Evidenciando de forma notória que o cuidar e o educar estão intrinsecamente ligados, principalmente se tratando da prática docente com bebês e crianças bem pequenas.

Portanto, como afirma Cairuga (2015), é essencial que o professor saiba “ler” os bebês, comunicar com eles, dar apoio e suporte através de propostas pedagógicas ricas e sustentadoras.

4.3 O brilho dos inícios: A valorização dos processos em detrimento dos resultados

O novo começo inerente a cada nascimento pode fazer-se sentir no mundo somente porque o recém chegado possui a capacidade de iniciar algo novo, isto é, de agir” (ARENDDT, 2010, p.17)

A citação acima, de Hanna Arendt, nos aproxima da ideia da natalidade como um início, oportunidade constante de renovação neste mundo comum. Remete-nos a condição dos bebês na ação de iniciar-se no mundo, empreendendo coisas novas e imprevistas por nós adultos. É nesse sentido que ao tratar da avaliação das ações dos bebês e crianças bem pequenas da turma analisada este capítulo trás em seu título a expressão: brilho dos inícios. É importante ressaltar que na Educação Infantil, a avaliação tem um caráter de “acompanhamento” dos processos de desenvolvimento e da aprendizagem sem objetivo de seleção, promoção ou classificação. Por este motivo nos remeteremos neste trabalho ao termo de “acompanhamento” ao invés de avaliação (Diretrizes e Bases para a Educação Infantil, 2009).

Aproximando-se o final do período de estágio, observei transformações individuais das crianças, como a ampliação do vocabulário, a firmeza no andar, o aperfeiçoamento da comunicação e a interação entre as crianças nas brincadeiras. As propostas oferecidas no decorrer destes meses proporcionaram a elas maior autonomia em relação às brincadeiras e rotinas em sala de aula, assim como melhores interações com os colegas.

O ambiente foi transformado diversas vezes a fim de ser um lugar desafiador e promotor de descobertas. Os brinquedos foram oferecidos em maior quantidade e variedade, não estando mais inacessíveis em estantes fora do alcance das crianças, assim eles podiam escolher com o que queriam brincar.

As propostas que sujavam ou melecavam foram sendo aceitas pelo grupo como um todo. Foi constatada a importância de fornecer mais tempo para brincadeiras espontâneas supervisionadas pelos adultos. Sendo nestes momentos que pude observar as preferências, as estratégias, as hipóteses e a expressão de sentimentos das crianças em suas interações, privilegiando a autonomia delas nas situações cotidianas.

Entre muitas ocasiões de surpresa, Lara pegou minha mão e levou até o rádio da sala, para que eu o ligasse para ela dançar. Entendendo seu pedido, o liguei, e logo as outras crianças se aproximaram e sozinhas fizeram uma rodinha de mãos dadas. Foi evidente ali o resultado da persistência em todos os dias de estimulá-los a dançarem juntos, para abrir a roda para um amigo entrar e depois fechar a roda, em pegar na mão do colega na posição adequada e sem machucar.

Assim, identificando diariamente pequenos avanços que foi despertando em mim o entusiasmo e o gosto com a oportunidade de trabalhar com os bebês. Resultados como a participação da Anna nas brincadeiras sem chorar como antes no período de adaptação⁸. O Henri, rindo, brincando de se esconder na cortina, dormindo sozinho na cama e passando a manhã alegre, sentindo-se acolhido e sem chorar como fazia na adaptação. Ver as crianças apontando o dedo em minha direção quando questionados: “Cadê a Deise?” já me reconhecendo e chamando pelo nome: “Deise” (alguns já falam meu nome). Olhar a admiração da Lara em rodar e da Valéria as rodinhas da mochila com as mãos. Observar a Isabel “colocando” o sapato na amiga Valéria. O Pietro espantado com o sumiço do elástico que estava esticado e de repente “sumiu” ao ser arrebatado. Assim como perceber que um cesto cheio de objetos considerados “cacarecos” pelos adultos, são como verdadeiros tesouros a serem explorados pelas crianças e rendem muito tempo de brincadeiras e descobertas. Enfim, promover situações que desencadeassem aprendizagens diversas e que contemplassem as demandas do grupo:

⁸ Período destinado à adaptação das crianças ao entrarem na escola pela primeira vez, ou no reinício do ano letivo, em que elas precisam acostumar com os novos tempos, espaços, colegas, professoras e rotinas.

Uma escola em que o ponto de referência não seja o programa oficial a ser cumprido (inutilmente), mas o corpo da criança que vive, admira, encanta-se, espanta-se, pergunta, enfia o dedo, prova com a boca, erra, machuca-se, brinca. Uma escola que seja iluminada pelo brilho dos inícios. (ALVES, 2007, p.55)

Um dos momentos mais marcantes de um dia de nossa rotina foi na hora do almoço quando uma das docentes dava comida para Paulo, um dos bebês mais novos da turma, enquanto eu oferecia a salada aos demais dizendo: “*Quem quer comer cenoura*”? Neste momento, ele repetiu “*cenola*”, apontando para o prato de cenoura ralada que estava em minha mão. Então, ficamos felizes e sorrimos, pois ele além de falar uma palavra nova, estava relacionando-a com o objeto. Todavia, a surpresa maior ainda estava por vir, ele virou o rosto apontando para o chão onde estava nossa cenoura gigante da contação de histórias da Páscoa e apontando seu dedinho para ela, disse novamente sorrindo: “*Cenola*”. Naquele momento, todas as docentes ficaram encantadas diante do processo de aprendizagem dos pequeninos, que na hora da contação da história nem sempre demonstram compreensão, mas assimilam e constroem o conhecimento no decorrer dos dias.

Concluindo, o que tenho observado, sentido nas crianças (e em mim), como reflexo do nosso trabalho, é um grande entusiasmo, os desafios sendo enfrentados com alegria e prazer. O que nos dá certeza de que a busca do conhecimento não é para as crianças, preparação para nada, e sim vida aqui e agora (FREIRE, M; 1983, p.50).

Este foi o episódio da cenoura, que despertou muito raciocínio entre os bebês. Depois da história em que arrancamos a cenoura gigante da horta da Dona Coelha e brincamos de cozinhar e comer uma sopa com as cenouras da horta da história, aparece uma sala para nos visitar, uma coelha (pessoa fantasiada), mas ao invés de alegria causou susto, desespero e o choro de quase todos. Naquele momento, a Valéria correu, pegou a cenoura gigante, tão grande como a coelha e entregou a ela, deve ter pensado: “quem sabe a coelha estava em busca da sua cenoura perdida e ia embora logo dali?!” Foi exatamente o que aconteceu para alegria e alívio de todos. A atitude da Valéria causou a admiração de todas as docentes que estavam na sala e inclusive da senhora Coelha!



Figura 21- Hora do conto: A Cenoura Gigante.
Fonte: Banco de fotografias do Relatório de Estágio



Figura 22- Brincando de fazer e comer sopa de cenoura.
Fonte: Banco de fotografias do Relatório de Estágio



Figura 23 -Momento culinária: Cenoura ralada no almoço.
Fonte: Banco de fotografias do Relatório de Estágio



Figura 24 - Valéria "devolvendo" a cenoura para a coelha.
Fonte: Banco de fotografias do Relatório de Estágio

Então os episódios relatados acima, permitem analisar as diversas situações em que pude em pude acompanhar as aprendizagens no decorrer da ação docente em parceria com as colegas, docentes titulares, sentindo um misto de emoção e de orgulho.

Aprendi a cada sorriso, a cada gesto, a cada “resultado” a valorizar mais aquele “processo” peculiar, superei a inicial sensação de subestimação da inteligência e capacidade do grupo de bebês e crianças bem crianças.

A frustração inicial transformou-se em um encantamento e aprendizado desencadeador de novas pesquisas e novas propostas ainda mais instigantes, consciente de que as aprendizagens nem sempre não são imediatas, mas sim consequência de todo um processo pedagógico e do desenvolvimento infantil de cada criança.

E esse processo precisa de empenho do professor, de um olhar sensível aos interesses do grupo, e especialmente deve ser centrado nas brincadeiras, na ludicidade, no prazer de aprender e ensinar, de descobrir e de se encantar com os pequenos progressos, com cada sorriso, rodeado de afeto e especialmente de alegria. Nesse sentido, concordo com Paulo Freire: *"A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria"* (p.90,1996). Levando em consideração que tal processo não pode se dar fora da alegria, do prazer de estar na escola, com os colegas e educadoras.

Entre as dificuldades que apareceram no trabalho docente com os bebês e as crianças bem pequenas, certamente a questão do acompanhamento das aprendizagens das crianças foi um ponto de grande preocupação, especialmente no início do estágio. Barbosa e Fochi (2015) pontuam que esta, inclusive, pode ser considerada uma idéia-chave da docência desta faixa etária, pois o interesse do educador deve estar “centrado nos processos de construção do conhecimento, e não no produto final em que isso possa resultar”. Neste momento da vida, as crianças estão descobrindo os movimentos (caminhar, andar, rolar, engatinhas, arrastar, etc.) descobrindo as cores, sabores, aromas e isso é possível através de vivências que não cabem em uma folha de papel, e em um “trabalhinho” palpável ou avaliação escolar tradicional.

Nesse sentido, o registro fotográfico se torna um grande aliado na avaliação, pois as imagens eternizam esses momentos de descobertas e construção do conhecimento, proporcionam a construção das narrativas que vão formando uma história de aprendizagem. Segundo Caroni (2015) são lembranças “ricas e vivas” de momentos significativos para as crianças, além disso, contribuem também para a avaliação do próprio trabalho docente, proporcionando a reorganização do seu trabalho.

No mês de junho, final do estágio, coincidiu também com o período de avaliação na escola, em que precisamos dar um retorno para os pais sobre o trabalho desenvolvido na turma. E a grande preocupação da equipe de docentes da turma era a “falta” de atividades e registros em folhas de papel para colocar nas pastas das crianças, que seria entregue aos pais, juntamente com os pareceres descritivos das crianças. Então, para mostrar aos pais aquilo que “não cabe na folha de papel” (Barbosa e Fochi, 2015), preparei uma “amostra” das propostas desenvolvidas com a turma no período do estágio, com fotografias, desenhos, pinturas, e pequenos textos explicando as propostas

e as reações das crianças diante delas, suas descobertas, hipóteses e estratégias, resultando em uma exposição no corredor da escola.



**Figura 25 - Exposição do trabalho desenvolvido com a turma do Maternalzinho.
Fonte: Banco de fotografias do Relatório de Estágio**

O objetivo desta “amostra” foi divulgar e dar visibilidade ao trabalho intencionalmente planejado desenvolvido com esta faixa etária, e a riqueza do processo de aprendizagem. Corroborando com as ideias de Barbosa (2010), defendo a importância de nós, educadores de bebês e crianças bem pequenas, divulgarmos a possibilidade de um trabalho intencional e de qualidade, para que a comunidade escolar possa conhecer, reconhecer e valorizar este lugar e esta docência que ainda vem se apresentando como uma novidade no âmbito educacional.

A reação das famílias durante a amostra foi muito positiva, pois puderam visualizar melhor através das fotografias e das legendas o trabalho realizado com a turma.

Considerações Finais

Este estudo contribuiu na minha formação, pois foi a sistematização das experiências formadoras da minha identidade profissional que proporcionaram analisar os caminhos que me trouxeram até uma turma de bebês e crianças bem pequenas no estágio final do curso de Pedagogia.

Minha trajetória profissional foi permeada de desafios, rupturas e escolhas, e foi por meio da oportunidade que este trabalho proporcionou que foi possível revirar minhas memórias. Assim, pude compreender melhor os motivos de me sentir tão desafiada e até mesmo “desamparada” ao exercer a docência com os bem pequeninos.

Muitas vezes, diante das dificuldades no estágio sentia-me culpada por não saber ao certo a melhor forma de proceder com a turma. Depois deste exercício de reflexão e investigação diante dos desafios que enfrentei na prática docente, foi possível perceber que a lacuna existente na minha formação como educadora, na qual os currículos dos cursos de formação por muitos anos privilegiaram a docência com crianças maiores, e a invisibilidade dos bebês e crianças bem pequenas nas produções bibliográficas, acabaram trazendo prejuízos ao meu trabalho. Justamente pela falta de clareza e de informação acerca da ação pedagógica adequada, própria para esta etapa.

Diante do supracitado, enfatizo a importância de haver o período do estágio nos cursos de formação, pois é uma boa oportunidade para os educadores ampliarem seus conhecimentos e aprimorar a sua prática, possibilitando o estabelecimento de uma práxis entre o saber e o fazer. Assim como a importância da formação continuada, pois nunca estamos “pontos”, é nesse processo inacabado que podemos nos fazer e refazer docentes, diante dos desafios que enfrentamos e superamos.

A revisão do processo de constituição da minha docência, através do percurso metodológico de abordagem dos dados pela pesquisa narrativa, possibilitou uma análise das experiências formadoras da docência que revelam a aproximação entre teoria e prática durante a ação pedagógica. Isso se deu pelo empenho em buscar materiais que apoiassem os planejamentos e esclarecessem as dúvidas e inquietações que iam surgindo durante o estágio, no qual pude estabelecer vínculos entre as minhas práticas com o que as teorias da área propõem, e notar que felizmente, houve consonância entre a prática e teoria durante a ação pedagógica no estágio.

As pesquisas na área ajudaram a entender as particularidades da docência com os bebês e crianças bem pequenas, a qual se distingue especialmente pela sutileza das

ações que envolvem o cotidiano. Em que o professor precisa estar atento em meio à rotina que integra atos de cuidado e educação. Em que nos momentos de trocar fraldas, alimentar, brincar, é preciso ter ali um docente de corpo e alma disponível para as crianças, disposto a elaborar propostas intencionadas com vistas a ampliar as descobertas e a visão de mundo das crianças. Um professor que organize a ação docente levando em consideração as especificidades dos bebês e das crianças bem pequenas, que não tenha em vista a mera aplicação de aulas, mas sim, que proponha situações desafiadoras que instigue as crianças à elaboração de hipóteses, de estratégias, de explorações diversas, e assim, por consequência, possibilite aprendizagens.

Esteve latente durante toda a experiência com as crianças de minha turma de estágio a preocupação em organizar os tempos e os espaços de acordo com a demanda das crianças. Para poder então, construir uma história, um percurso que fosse adequado para aquela turma, dúvidas em torno do currículo, planejamento e avaliação permearam o trabalho e foram objetos de análise neste estudo. Indagações e descobertas que emergiram durante o fazer pedagógico, pois muitas vezes foi durante as próprias propostas pedagógicas que fui identificando e comprovando na prática o que os teóricos afirmavam nos livros e artigos que eu lia. E o que ficou evidente neste trabalho, em todas as análises realizadas, foi o exercício fundamental da observação e da construção de um olhar atento às ações e reações dos bebês, um olhar capaz de decifrar as múltiplas linguagens das crianças, constituindo-se um elemento peculiar da ação docente para essa faixa etária.

Diante dos limites deste trabalho, pretendeu-se refletir acerca da docência de bebês e crianças bem pequenas, e assim ampliar o debate e a visibilidade do trabalho docente intencional e de qualidade para essa etapa. Urge que os profissionais da educação se mobilizem por essa causa, assim como é necessário rediscutir os cursos de formação de professores, para que seja efetivo nos currículos dos cursos um espaço adequado para a Educação das crianças de 0 a 3 anos, abordando suas peculiaridades quanto ao currículo, o planejamento e a o acompanhamento das aprendizagens.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **A escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. 5 ed. Campinas, SP, Papirus, 2003.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 10 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

BARBOSA, Maria Carmem. **As especificidades da ação pedagógica com os bebês**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6670-asespecificidadesdaacaopedagogica&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 27 de outubro de 2013.

_____. Entrevista em: **Revista Eventos Pedagógicos Educação de 0 a 3 anos em espaços de vida coletiva**. v. 6, n. 3 (16. ed.), edição especial temática, p. 190-203, ago./out. 2015. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/1975/1550> Acesso em: 10 de outubro de 2015.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FOCHI, Paulo Sergio. Os bebês no berçário: idéias-chave. In: FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de (Orgs.). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. Disponível em: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/Ebooks/Pdf/978-85-397-0663-1.pdf> Acesso em: 20 de setembro de 2015.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9394/1996. Brasília: 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> Acesso em : 15 de abril de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional e Educação/ Secretaria de Educação Básica. **RESOLUÇÃO Nº 5, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2009: Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf Acesso em: 15 de novembro de 2015.

BRASIL, Relatório do MEC - Ministério da Educação. BARBOSA Maria Carmen Silveira /Consultora. **Práticas Cotidianas Na Educação Infantil - Bases Para A Reflexão Sobre As Orientações Curriculares** – Brasília 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf Acesso em: 01 de novembro de 2015.

CAIRUGA, Rosana Rego. CASTRO, Marilene Costa de. COSTA, Márcia Rosa da (Org.) **Bebês na escola: observação sensibilidade e experiências essenciais**. Porto Alegre: Mediação, 2014. 240 p.

_____. Os profissionais que atuam com os bebês. In: CAIRUGA, Rosana Rego; CASTRO, Marilene Costa de; COSTA, Márcia Rosa da (organizadoras) **Bebês na**

escola: observação, sensibilidade e experiências essenciais. Porto Alegre: Mediação, 2014. 240 p.

CARONI, Cybelle. Conhecendo a rotina da classe bebê. In: CAIRUGA, Rosana Rego; CASTRO, Marilene Costa de; COSTA, Márcia Rosa da (Org.) **Bebês na escola: observação, sensibilidade e experiências essenciais.** Porto Alegre: Mediação, 2014. 240 p.

COUTINHO, Ângela Scalabrin. **A prática docente com bebês.** Revista Pátio – Educação Infantil, nº35,2013. Disponível em: <http://www.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/8569/a-pratica-docente-com-os-bebes.aspx> Acesso em: 24 de agosto de 2015.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da (Org.); Dulcimara Lemos Lino... [etc. e tal]. **As artes no universo infantil.** Porto Alegre: Mediação, 2012. 272p.

DELGADO, Ana Cristina Coll. **Reflexões metodológicas nas pesquisas com crianças.** In DELGADO, Ana Cristina Coll; ALBUQUERQUE, Simone Santos de; MOTA, Maria Renata Alonso (orgs.). *Tempos e lugares das infâncias educação infantil em debate.* 1. ed. Porto Alegre (RS): Instituto Popular Porto Alegre, 2004. 148 p.

DOMINICÉ, Pierre - A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, António e FINGER, Mathias. **O método (auto) biográfico e a formação.** Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

DUARTE, Fabiana. **PROFESSORAS DE BEBÊS: AS DIMENSÕES EDUCATIVAS QUE CONSTITUEM A ESPECIFICIDADE DA AÇÃO DOCENTE.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2011.

EDWARDS, Carolyn. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; VITA Anastácia de (Org) **Ler com bebês: contribuições das pesquisas de Susanna Mantovani.** Coordenação desta versão traduzida Ana Lúcia Goulart de Garcia; revisão técnica Maria Carmem de Silveira Barbosa e Suely Amaral Mello; tradução (do italiano) Fernanda Ortale, Ilse Pachcoal Moreira e Flávio Soares Jr. – Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

FILHO, Gabriel de Andrade Junqueira; KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva; CUNHA, Susana Rangel Vieira da. **Convivendo com crianças de zero a seis anos.** In: RAPOPORT, Andrea. [etc e tal]. *O dia a dia na educação infantil.* 2ª ed Porto Alegre: Mediação, 2014. 176 p.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues. **Conversando com educadoras e educadores de berçário: relações de gênero e de classe na Educação Infantil.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós Graduação. Faculdade de Educação. Porto Alegre, 2000.

FOCHI, Paulo Sergio. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário? comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva.** 1ª ed. Porto Alegre: Penso, 2015. 159p.

_____. **Entrevista** <http://www.tempondecreche.com.br/palavra-de/palavra-de-professor-de-professor-da-educacao-infantil-paulo-fochi/> Acesso em: 10 de outubro de 2015.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo: relato de uma professora.** Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Madalena. **Educador, educa a dor.** São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança,** São Paulo: Paz e Terra, 2000, 245 p.

FRIEDMANN, Adriana. **O universo simbólico da criança: olhares sensíveis para a infância.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisolia; GERALDI, João Wanderley. **O TRABALHO COM NARRATIVAS NA INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO.** Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 31, n. 1, p.17-44, Jan-Mar, 2015. Trimestral. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698130280>>. Acesso em: 15 dez. 2015.

GOMES, Marta Quintanilha. **SOBRE DOCÊNCIA E SER PROFESSORA DE BEBÊS.** *Revista Eventos Pedagógicos* Educação de 0 a 3 anos em espaços de vida coletiva v. 6, n. 3 (16. ed.), edição especial temática, p. 17-29, ago./out. 2015.

GONÇALVES, Fernanda. **A educação de bebês e crianças pequenas no contexto da creche: Uma análise da produção científica recente.** Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014, 202 p.

HOFFMANN, Jussara; SILVA, Maria Beatriz G. Da. **Ação Educativa Na Creche.** Edição 1. Mediação Editora. 1995. 61 p.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** São Paulo, SP: Cortez, 2004.

LEITE, Deise Bruna Massena. **Relatório de estágio final do curso de Licenciatura em Pedagogia.** Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2015, 104 p.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisolia; GERALDI, João Wanderley. **O TRABALHO COM NARRATIVAS NA INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO** Educ. rev. vol.31 nº1 Belo Horizonte. Jan./Mar. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698130280> Acessado em: 10 de setembro de 2015.

MARTINS FILHO, Altino José, **A VIDA COTIDIANA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: da ação reflexiva às minúcias da prática educativa**. Revista Eventos Pedagógicos. Educação de 0 a 3 anos em espaços de vida coletiva. v. 6, n. 3 (16. ed.), edição especial temática, p. 176-189, ago./out. 2015.

MELLO, Ana Maria. **O que um professor precisa saber para cuidar de bebês em espaços coletivos**. Revista Pátio Educação Infantil. Ano X, número 31, Abril/Junho 2012. p. 12 -15.

NÓVOA, A. (org.). Profissão professor. Porto, Portugal: Ed. Ltda, 1991.

_____. (org.). Vidas de Professores. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**/ Zilma Ramos de Oliveira – São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE PROPÕEM AS NOVAS DIRETRIZES NACIONAIS?** Anais Do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais: Belo Horizonte, novembro de 2010.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7153-2-1-curriculo-educacao-infantil-zilma-moraes/file> Acessado em: 29 de outubro de 2015.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco**. In OSTETTO, L. E. (org.) Encontros e Encantamentos na Educação Infantil: partilhando experiências de estágios. Campinas, São Paulo: Papirus, 2000.

RITCHER, Sandra. Manchando e narrando: O prazer visual de jogar com cores. In: CUNHA, Susana Rangel Vieira da (Org). **Cor, som e movimento: A expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança**. Porto Alegre: Mediação, 2001, 130 p.

RICHTER, Sandra Regina Simonis. BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche**. Educação, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 85-96, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacao> Acessado em: 23 de abril de 2015.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. **Ser professora de bebê: um estudo de caso numa creche conveniada**. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

APÊNDICE A: Termo de consentimento informado

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Aos pais e responsáveis

A aluna Deise Bruna Massena Leite, do Curso de Pedagogia da UFRGS, regularmente matriculada na disciplina **EDU 03078 - Estágio de Docência: 0 a 3 anos**, está realizando o estágio obrigatório de docência na _____ com objetivo de exercer uma iniciação à prática pedagógica com crianças da turma de Maternalzinho, objetivando fundamentalmente estar em contato com o cotidiano escolar.

Para isso, as atividades desenvolvidas durante o semestre, no turno da manhã, serão registradas através da captura de imagens com a máquina fotográfica, com a gravação de pequenos vídeos e registro de falas das crianças. O material coletado será utilizado para fins exclusivos de trabalhos acadêmicos, como relatório do estágio, atividades formativas de educadores e mostra de trabalhos do curso de Pedagogia/UFRGS.

O estágio docente é supervisionado na FAGED pelas Professoras Susana Rangel Vieira da Cunha, Fabiana Marcello e Simone Albuquerque, que se colocam à disposição, junto com o/a aluno/a, para esclarecimentos de quaisquer dúvidas. Telefone para contato: (51) 3308 3141.

Eu, _____, autorizo que a criança _____, pela qual sou responsável, seja fotografada e filmada durante a realização de estágio docente, neste semestre. Também autorizo a divulgação das imagens fotográficas e dos relatos das observações no âmbito da FAGED/UFRGS, para fins de estudos e pesquisa.

Pelo presente consentimento, declaro que fui informado dos objetivos dessa atividade e de que estou ciente de que terei total liberdade para retirar minha autorização, a qualquer momento, sem que isso traga qualquer prejuízo.

A participação de meu/minha filho/a é feita por um ato voluntário, o que me deixa ciente de que isso não me trará nenhum retorno financeiro, dano ou despesa.

Porto Alegre, ____ de _____ de 2015.

Assinatura do responsável: _____

Assinatura da estagiária: _____