

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Jaqueline Cadore Loboruk

EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS NO BERÇÁRIO:
as narrativas visuais como construção do conhecimento para estar com os bebês

Porto Alegre

2016

Jaqueline Cadore Loboruk

**EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS NO BERÇÁRIO:
as narrativas visuais como construção do conhecimento para estar com os bebês**

Trabalho de Conclusão do Curso de
Especialização em Docência Infantil, do
Programa de Pós-Graduação em Educação da
Faculdade de Educação da Universidade
Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Carmen Silveira Barbosa

Porto Alegre

2016

Para meus pais e minha irmã que sempre me motivaram e me acolheram em momentos difíceis. Para meus alunos, pequeninos, que fizeram eu me apaixonar pela Educação

AGRADECIMENTOS

Ao concluir este trabalho, quero agradecer...

... à minha orientadora Lica, que foi essencial não apenas para esta pesquisa, mas para a minha carreira.

... à escola que trabalho, Escola Municipal de Educação Infantil da Vila Nova São Carlos, e toda sua equipe de profissionais.

... às colegas de profissão que se tornaram amigas Milene, Daiane e Silvia que sempre acreditaram no meu potencial.

... às famílias dos bebês com as quais trabalho e compartilho as descobertas diárias, que atenderam prontamente o meu pedido de solicitação de uso das imagens,

... aos meus colegas do curso de especialização, que enriqueceram de forma ímpar e sublime todos os conhecimentos construídos junto com os professores.

... ao meu grupo de amigas, que ao longo do curso, tornou-se inspiração: Adriana Pinto, Gabriela Brasil, Gisele Rodrigues Soares, Mariane Vieira, Priscila Bica Gianechini, Tatiane Scalco.

A mudança do presente resulta também da mudança
de nossas compreensões do passado.

(GERALDI, 2015)

RESUMO

A pesquisa em questão tem como objetivo analisar a ação pedagógica com bebês, a partir de vídeos e fotografias, de experiências espontâneas de crianças bem pequenas em momentos de sua rotina escolar, tendo em vista compreender as relações entre os elementos estruturantes da rotina (BARBOSA, 2006) e as aprendizagens dos bebês. A finalidade da pesquisa é construir um possível repertório de ações educativas para estar com os bebês e realizar o atendimento dentro da realidade da escola pública. Os vídeos apresentados foram coletados em uma turma de Berçário I e II, durante os anos de 2014 e 2015, numa escola pública de Educação Infantil, na periferia do município de Porto Alegre – RS/Brasil, durante o atendimento na instituição, pela professora-pesquisadora do grupo. Assim, a presente pesquisa tem como metodologia a abordagem qualitativa de experiência narrativa, subsidiada por vídeos e fragmentos destes. Para compor as reflexões teóricas aborda-se os estudos de Geraldi, Larrosa, Mantovani; Bondioli, Barbosa, Cunha. Por fim, a pesquisa revela o ciclo entre três aspectos: tempo, materiais e interações, para compor um atendimento que valoriza os bebês como sujeitos potentes e protagonistas nas descobertas de si, do outro e do mundo.

Palavras-chave: Educação Infantil. Creche. Bebês. Experiência Educativa. Narrativas Visuais.

LOBORUK, Jaqueline Cadore. *EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS NO BERÇÁRIO: as narrativas visuais como construção do conhecimento para ~~estar com o atendimento~~ aos bebês*. Porto Alegre, 2016. Trabalho de Conclusão de Curso – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Olhares de afeto.	13
Figura 2: Frames extraídos de filmagem: Henrique brincando.	22
Figura 3: Frames extraídos de filmagem: Henrique brincando.	23
Figura 4: Frames extraídos de filmagem: Henrique brincando.	24
Figura 5: Foto de Almir Gabriel com mobile.	25
Figura 6: Foto de Amir Gabriel e Robertha brincando com caixa sensorial.	25
Figura 7: Montagem de fotos com caixas sensoriais e brincadeiras com papel higiênico.	26
Figura 8: Bacia dos Tesouros.	27
Figura 9: Frames extraídos de filmagem: Isabelly brincando.	27
Figura 10: Frames extraídos de filmagem: Isabelly brincando.	28
Figura 11: Frames extraídos de filmagem: Isabelly brincando.	29
Figura 12: Frames extraídos de filmagem: William brincando.	30
Figura 13: Frames extraídos de filmagem: William brincando.	31
Figura 14: Frames extraídos de filmagem: William brincando.	32
Figura 15: Frames extraídos de filmagem: Interação B1.	33
Figura 16: Frames extraídos de filmagem: Interação B1.	34
Figura 17: Frames extraídos de filmagem: Interação B1.	36
Figura 18: Frames extraídos de filmagem: Interação B1.	37
Figura 19: Frames extraídos de filmagem: Interação B2.	38
Figura 20: Frames extraídos de filmagem: Interação B2.	39
Figura 21: Frames extraídos de filmagem: Interação B2.	40
Figura 22: Frames extraídos de filmagem: Interação B2.	41

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: DAS DÚVIDAS AO ENCANTAMENTO - A PRIMEIRA EXPERIÊNCIA AO ESTAR COM BEBÊS	8
2 OS CONHECIMENTOS DOCENTES QUE SIGNIFICAM A RELAÇÃO COM OS BEBÊS	<u>Erro! Indicador não definido.</u>Erro! Indicador não definido.<u>12</u>
2.1 OS REGISTROS NARRATIVOS DESSA RELAÇÃO	16
3 TRÊS FATORES ESSENCIAIS PARA UMA AÇÃO PEDAGÓGICA COM BEBÊS: O TEMPO, OS MATERIAIS E AS INTERAÇÕES.....	21
3.1 O TEMPO.....	22
3.2 OS MATERIAIS	25
3.3 AS INTERAÇÕES NA VIDA COLETIVA	32
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: AÇÃO PEDAGÓGICA - UM CICLO QUE GERA MUITAS HISTÓRIAS	42
REFERÊNCIAS	44
APÊNDICE A – CARTA DE ACEITE DA PESQUISA	47
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO DOS RESPONSÁVEIS	48

1 INTRODUÇÃO: DAS DÚVIDAS AO ENCANTAMENTO - A PRIMEIRA EXPERIÊNCIA AO ESTAR COM BEBÊS

Executar a ação de deslocamento e sair de sua posição confortável e experimentar o mistério.
Cláudia Galhos, 2009

Ao longo da formação docente, entre o curso de graduação, as especializações e as experiências profissionais, vários são os caminhos e escolhas que são percorridos. A partir destes, acumulam-se vivências e ganha-se conhecimento, entretanto, há algumas decisões que não são tomadas pelas opiniões próprias e individuais, mas conforme a necessidade. E foi desta maneira, em um momento de falta de recursos humanos em uma escola, que fui apresentada à minha primeira experiência como professora de bebês, em uma instituição pública – também nova para mim – em abril de 2014.

O desafio foi lançado: professora do Berçário 1. Quem e como eram esses bebês? O que fazer com eles durante as 12 horas de atendimento? Como fazer o planejamento para crianças bem pequenas? Como e com o quê brincar com eles? Estes foram os questionamentos preliminares, de uma professora que nunca havia vivenciado a rotina com bebês em uma escola e sentia-se, em um primeiro momento, desorientada. Dúvidas surgidas a partir da intenção de não seguir apenas as metodologias tradicionais que se preocupam, exclusivamente, com os cuidados básicos e uma rotina fixa, mas construir uma ação pedagógica que acredita na capacidade dos bebês e na criação de experiências educativas.

Com a cabeça cheia de incertezas do que fazer, mas com a clareza do modelo de pedagogia que não seria seguido, deparei-me com os misteriosos bebês e, já de início, com a adaptação deles na Escola, assim como a minha própria adaptação a este novo cenário. No entanto, não demorou muito para que fosse possível transformar a preocupação em encantamento, de forma que as dúvidas se tornaram elementos motivadores para a realização do meu fazer pedagógico.

Assim, foi no convívio diário, no acompanhamento das descobertas e na observação dos aprendizados dos bebês que eu revisei o meu papel como professora. Mergulhei na maravilhosa novidade de redescobrir o mundo e apreciar as primeiras experiências junto com meus pequenos alunos. O autor Alfredo Hoyuelos (2015, p. 17) aborda uma reflexão a respeito:

Uma infância narrada desde histórias ou mini-histórias concretas, verídicas, que exploram mundos possíveis a partir do assombro, da surpresa, do estranhamento e da comoção. Crianças que são acompanhadas pelo que Malaguzzi definia como os

“profissionais da maravilha” (VECHI, 2013). Essas pessoas, capazes de aprender e desaprender criativamente os processos originais desses sujeitos exploradores, que começam “o princípio desde o princípio” (BUSTELO, 2007), para viver o mundo com os olhos da novidade.

Ao abraçar a ação *de viver o mundo com os olhos da novidade*, tive a sorte de encontrar uma equipe de trabalho com a mesma vontade, o que facilitou a minha adaptação, já transformada em encantamento, pelo berçário. Quando o curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, iniciou, a certeza do meu caso de amor em trabalhar com esta faixa etária ficou ainda mais evidente. Já que no decorrer desta especialização tive a oportunidade de obter novos conhecimentos e fortalecer os estudos sobre a primeira infância.

Durante o curso, notei que a minha ação pedagógica e os registros visuais que realizava dos meus bebês eram subsídios significativos para um aprofundamento teórico, já que as pesquisas realizadas com a faixa etária de 0 a 3 anos existentes, em sua maioria, são de redes privadas. A partir de tais reflexões, elaborou-se então o tema da pesquisa focado nas experiências educativas no berçário, que com o auxílio de vídeos e fotos do dia-a-dia dos bebês possibilitou uma abordagem ao campo das narrativas visuais.

Com a definição do tema, um novo papel foi incorporado na minha função de professora: o de pesquisadora. Ao ser professora-pesquisadora, deparei-me com uma ampla possibilidade de coletar materiais e observações, já que, me encontrava inserida por completo na rotina da escola e no grupo de bebês. De forma que, apresento nesta pesquisa, dados empíricos significativos da experiência que confluem com as teorias estudadas. Ou seja, propõem-se aqui uma pesquisa teórica a partir da experiência.

Pretendo, com minha pesquisa, provocar os professores da Educação Infantil, especialmente os da rede pública, a se aventurarem a apresentar o mundo aos bebês, a acreditarem nas suas potencialidades e a ofertar um espaço de vida coletiva que seja sensível as suas necessidades. Para defender a relevância deste trabalho faço uso dos estudos de Vargas (2014), que sinaliza a importância de pesquisas com os bebês ao observar que:

[...] ainda se faz necessário investigar, através da pesquisa, observando, compartilhando, experienciando, junto com os bebês, uma postura sensível, nesses espaços de educação e, assim, aprofundar aspectos pouco investigados, pois a educação de bebês é ainda um campo em formação. Isso se torna urgente uma vez que eles estão cada vez mais participando de espaços de vida coletiva e cada vez mais cedo. (VARGAS, 2014, p. 4)

Assim, busco com este trabalho apresentar uma proposta de ação de pedagógica que se coloque / sirva como alternativa para a docência com bebês, tendo em vista compreender as relações entre os elementos estruturantes da rotina (BARBOSA, 2006) e as aprendizagens dos bebês. Para isso parto da vivência de ser professora de berçário e das reflexões das narrativas visuais coletadas na escola. Adoto, então, uma pesquisa qualitativa de narrativa da experiência, norteada pela pergunta central: como os elementos estruturantes da rotina guiam a construção de uma ação pedagógica para proporcionar experiências educativas autônomas e intersubjetivas no berçário?

Desta forma, o ser professora e pesquisadora ao mesmo tempo, possibilita-me a oportunidade de elaborar uma pesquisa de narrativa da experiência e apresenta-me para o desafio de escrever em primeira pessoa. Para conceituar este diálogo, entre o saber da experiência e o conhecimento científico, investigo os estudos de Geraldi (2015) e Larrosa (2002; 2011). O uso das narrativas visuais dos bebês, em momentos espontâneos no cotidiano escolar, constitui a fonte principal das reflexões sobre os elementos estruturantes da rotina. Para embasar este conceito, do uso de imagens e vídeos, aproprio-me de Cunha (2015).

A pesquisa também evoca os estudos de Mantovani (1998), Barbosa (2006), Fochi (2015) e Vargas (2014), a fim de significar as experiências educativas no berçário e proporcionar a construção de conhecimentos para ação pedagógica. Explora-se em especial três elementos estruturantes da rotina: o tempo, os materiais e as interações.

Com o intuito de facilitar a compreensão, antecipo que a pesquisa está dividida, além desta introdução, em mais dois capítulos e a conclusão. No primeiro capítulo, busco argumentar sobre os conhecimentos e conceitos significativos a respeito da Educação Infantil para minha trajetória, principalmente em relação às vivências obtidas no berçário, que inspiraram esta pesquisa. Além disso, no subcapítulo, apresento tanto a Escola como a turma de bebês com os quais foi feito este trabalho e justifico o porquê da pesquisa de experiência e narrativas visuais.

Já no capítulo seguinte, apresento, de modo amplo, as abordagens sobre a rotina na Educação Infantil, para então, focar de maneira mais detalhada nos subcapítulos nos três elementos do cotidiano escolar: o tempo, os materiais e as interações. Em cada um deles exibo frames, fragmentos de vídeos, usados para subsidiar as reflexões, que se centram no olhar sensível ao tempo que é ofertado aos bebês, aos materiais disponibilizados e as interações construídas.

Por fim, aponto como esta história chegou em um final feliz e como, a partir dela, novas experiências podem e devem ser criadas, já que vivemos dentro da Escola em constante metamorfose. Por fim, na seção dedicada às conclusões, exploro a tríade dos elementos

apresentados no segundo capítulo e a exploração das narrativas visuais para a documentação pedagógica.

2 OS CONHECIMENTOS DOCENTES QUE SIGNIFICAM A RELAÇÃO COM OS BEBÊS

Ser professora de bebês é escutar constantemente nas conversas entre familiares e amigos frases como “que lindo! Tu passas o dia cuidando deles?” ou “mas tu também trocas as fraldas e dá comida?”. São nestes momentos em que reflito na beleza que é o conhecimento e o quanto ele é capaz de transformar a realidade e construir opiniões. Não parto do princípio que todos ao meu redor necessitam saber que a Educação Infantil, em especial a educação com bebês, não é apenas cuidar; que trocar fraldas não é apenas um ato de higiene; que dar uma refeição não é apenas alimentar o pequeno ser que ainda não é independente para isso. Pois, acredito que carrego uma função primordial para a valorização desta imensa responsabilidade que é ser educadora na primeira infância ao buscar constante por conhecimentos construídos na área, revisitar conceitos e abastecer-se de informações. Fazer tais movimentos é fundamental, não somente para valorizar a profissão ou ter respostas para as clássicas perguntas, mas porque escolher trabalhar com a educação é conviver com pessoas, crianças, bebês e gerações, sabendo que estes nunca serão iguais. Eles modificam-se, recriam-se e afetam a nós, professores, que devemos tentar acompanhar tais transformações.

Assim, na tentativa de rever conhecimentos e encontrar novos, já que, na prática vivenciava uma novidade na minha trajetória profissional, busquei o curso de Especialização em Docência Infantil. Desta forma, pude experimentar o que a graduação não me possibilitou: estudar e viver intensamente a Educação Infantil ao mesmo tempo. Teoria e prática, andaram juntas, durante o meu processo de encantamento pelo berçário.

Nessa caminhada, encontrei personagens importantes, que foram – sem eles saberem – inspiradores para eu me colocar no lugar de autora e narrar essa experiência. Inicialmente, o primeiro encontro teórico foi com a pesquisa de Paulo Fochi (2015) e, pode-se dizer, que ele foi o gatilho para os demais. A pesquisa deste autor, apresentada no livro *Afinal, o que os bebês fazem no berçário?*, levou-me às discussões essenciais sobre o atendimento à crianças bem pequenas.

A primeira questão encontrada, que abordo como um dos conhecimentos relativos as transformações sociais que se refletem na educação, é o fato de que cada vez mais cedo as crianças são levadas à escola. Com poucos meses de vida os bebês já são frequentadores das instituições educacionais, onde permanecem, normalmente, em turno integral e durante os cinco dias da semana. Neste cenário, então, as crianças bem pequenas, ainda muito dependentes dos adultos, são inseridas em um ciclo social, além do familiar, o que torna compartilhada as

experiências primeiras dos bebês, que até então eram exclusivas dos seus responsáveis, com os profissionais de ensino. Paralelo a isso, está a Lei nº 5/17.12.2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) ao definir como dever do Estado a oferta de Educação Infantil de qualidade e gratuita, sem requisito de seleção. Assim, as vagas em creches e pré-escolas devem ser próximas às residências, e, cabem às instituições incorporarem a função sociopolítica e pedagógica de compartilharem e complementarem o cuidado e educação das crianças, com as famílias.

Na rede de reflexões que esse fato incita, trago outro, ainda mais exclusivo ao atendimento das crianças bem pequenas: como acolher os bebês e elaborar uma ação pedagógica para esse grupo específico? Uso a palavra acolher porque trabalhar com bebês é mais do que os receber na escola, é estabelecer uma relação de confiança, afeto e compromisso com as famílias e as crianças. Essa relação torna-se um dos pilares para o desenvolvimento cognitivo e social dos bebês, já que, como abordado anteriormente, eles estão chegando às instituições cada vez mais cedo. Assim, proporcionar um atendimento de qualidade no berçário está ligado a disposição desse profissional de doar-se na relação e acreditar na importância de criar um vínculo entre professor e aluno baseado na empatia, afeto e respeito.



Figura 1: Olhares de afeto. Fonte: Foto do acervo da autora. Data: novembro/2014

Ainda no encontro com a pesquisa de Fochi (2015), foi possível rever e ampliar o meu conceito de escola, que atravessa uma caminhada histórica e por documentos legislativos que levantam a função social, política, pedagógica deste espaço de ensino. Além disso, situa-se a escola como um lugar que não é exclusivo para o aprendizado cognitivo, mas como um

ambiente que possibilita a socialização, a vida coletiva, uma experiência de aprendizagem com o outro. Assim, a escola – ou especificamente a creche, no caso da minha pesquisa – deve ser um espaço de aceitação, de oportunidade de conviver em grupo, interagir e brincar. Ao fazer uso das palavras de Fochi (2015, p. 35), expressa-se a conclusão que:

Portanto, a escola, enquanto um conjunto de contextos de vida coletiva, é compreendida aqui como um lugar de vida, tecido por vários fios juntos e em conjunto tramados e constituídos pela ação do eu com o outro e do outro, que supõe estar em contínuo exercício de construção. Enquanto, nesse contínuo, juntos colhem e acolhem aprendizagens e descobertas sobre si, sobre outros e sobre o mundo.

Deste modo, para o atendimento realizado com crianças de 0 a 3 anos, deve-se ter uma instituição que atenda às necessidades dessa faixa etária, sejam elas de higiene, cuidados, cognitivas e afetivas. Um espaço privilegiado para as crianças bem pequenas que promova capacidades autônomas e sociais, além de propor uma experiência de vida coletiva com respeito e diálogo. Ressalta-se que a compreensão e organização desse espaço refletem a maneira como os sujeitos envolvidos e a sociedade, de maneira geral, se relacionam e planejam-se para acolher as crianças bem pequenas. Reforço, assim, as reflexões argumentadas:

Nesse ponto, quando se trata de crianças com menos de 3 anos, nota-se que seu acesso à escola tem ocorrido cada vez mais cedo, o que influencia em diversas questões, como infraestrutura, tempo e perfil de profissionais. Enfim, aspectos que reivindicam a elaboração de pedagogias que atendam a essa especificidade e ofereçam condições para que as crianças possam criar hipóteses, experimentar e dar sentidos para o mundo. (FOCHI, 2015, p. 31).

O conceito de escola está em sintonia com os conceitos de criança, bebê e aluno. Neste momento, com a intenção de nortear as descobertas pessoais, vou deter-me em explicar o conceito de bebê, já que, durante a minha experiência como professora-pesquisadora este foi o mais revisitado. Ampliei o significado logo de início das minhas atividades, pois eu e minha equipe de trabalho acolhíamos os bebês com o olhar além das fragilidade e cuidados que são necessários. Nós acreditávamos nas capacidades de aprender e interagir dos bebês. Isso fez com que eu me aproximasse dos trabalhos de Emmi Pikler, a partir do entendimento de Falk (2011), que sustentam a necessidade de revermos os conceitos e práticas com as crianças bem pequenas, a fim de criar uma ação pedagógica mais humanizadora. Também, fomentam o rompimento de visão de passividade e incapacidade dos bebês, conseqüentemente, as crianças. Faço uso das palavras de Tardos e Szanto-Feder (2011, p.41), que ressaltam os novos olhares que estão surgindo:

Há cada vez mais lugares onde a criança é percebida de uma outra maneira: ativa por si própria e competente desde o nascimento, rica de iniciativas e de interesses espontâneos que a rodeia. As condições que a rodeiam, no sentido amplo do termo, determinam as possibilidades de realizar essas experiências.

Fortaleci essa percepção ao deparar-me com a pedagogia italiana, a qual me apropriei, entre as várias literaturas a respeito, a partir de Mantovani e Bondioli (1998). Com essa referência tomei conhecimento, de forma inicial, da trajetória histórica das creches na Itália e das pesquisas científicas que norteiam o trabalho pedagógico. Nas amplas investigações está a nova imagem da infância.

Portanto, ela funcionou essencialmente como filtro através do qual olha-se a criança, e as possibilidades de crescimento, com olhos diversos em relação ao senso comum, dismantando estereótipos ainda difundidos (a criança como objeto, ser puramente receptivo e necessitado, incapaz de intencionalidade comunicativa e de interação social) e reforçando novas imagens da infância. (MANTOVANI, BONDIOLI, 1998, p. 25).

Ao considerar e refletir tais conceitos renova-se também o significado do ser professor e o seu compromisso com a educação. Já que, ao considerar a criança capaz e agente do seu processo de desenvolvimento, surge a necessidade de o professor colocar-se em segundo plano e permitir que a criança seja o ator principal no cenário escolar. Entretanto, tal deslocamento encarrega o profissional de observar seus alunos com olhar sensível e escuta atenta àquilo que é significativo, para assim, este possa observar estes registros de diferentes formas. O professor deve ter ciência que tudo começa com a criança ao assumir a responsabilidade de planejar atividades e momentos que promovam o desenvolvimento dos alunos e potencializar as relações destes. Assim,

O professor tem um papel fundamental na investigação dos processos de significação das crianças tanto quanto na escolha de atividades promotoras de desenvolvimento. Ele deve se responsabilizar por criar bons contextos de mediação entre as crianças, seu entorno social e os vários elementos da cultura. Cabe-lhe a arte e competência de criar condições para que as aprendizagens ocorram tanto nas brincadeiras livres quanto nas demais situações orientadas intencionalmente, considerando o desenvolvimento, a ação mental e interações de maior qualidade envolvendo adultos e crianças, e as interações que as próprias crianças estabelecem enquanto brincam, produzem e aprendem cooperativamente. (OLIVEIRA, 2012, p.58).

O ser professor na Educação Infantil é criar, profissionalmente, uma relação de cuidado e respeito com as crianças, que ocorre paralelamente com o educar. O modo como o professor relaciona-se e observa o grupo com o qual trabalha reflete na sua ação de “ser professor”. Desta maneira, na amplitude de responsabilidades desta profissão, aborda-se a importância de investir no cotidiano com as crianças, de acolher os significados que são criados – individualmente ou

coletivamente – e estar junto nesses momentos. Assim, apesar de parecer contraditório, o professor caminha na tentativa de observar e ao mesmo tempo ser ativo.

Ser ativo entre quem é ativo é o modo privilegiado de agir, [...]. **Quando trabalho, eu, quando posso, brinco.** Brinco porque, em vista da coerção que me é dada e que aceito para ganhar o meu pão como professor, não é a coisa mais boba que posso fazer em uma classe. Brinco porque o que faço brincando fica visível, chama a atenção, *recruta, ensina*. O que faço brincando (pelo menos enquanto e não me tornar um bobo completo) contém – visto pelos olhos dos *pequenos* – ideias, habilidades, organização, novidade, dificuldade, regras, imaginação adulta. É por causa de uma ou mais dessas coisas que o meu modo de brincar, sozinho, ou com eles, chama a atenção [...]. (RUSSO, 2008, p. 163) {grifo do autor}.

Esse conjunto de conceitos revistados fortaleceram o meu prazer em trabalhar no berçário e justificam o movimento de construção dessa narrativa. Foi a partir deles que a minha prática se tornou significativa e transformou-se em uma rica experiência, que incita a elaboração de novos conhecimentos, os quais tento apresentar aqui. Deste modo, dou continuidade neste trabalho, ao apresentar no próximo subcapítulo o contexto desta narrativa, a escola e os bebês.

2.1 OS REGISTROS NARRATIVOS DESSA RELAÇÃO

Ao construir essa pesquisa e deparar com a possibilidade de escreve-la como narrativa de experiência pessoal, percebi que teria o desafio de contar o que aconteceu, para então, a partir desta descrição, apresentar *o novo conhecimento* que foi gerado. Ao mesmo tempo, foi enriquecedor poder elaborar uma pesquisa que se origina da vivência, para então, encontrar-se com a teoria. Assim, a narrativa fez-me buscar os saberes da experiência e dialogá-los com o saber acadêmico, confiando para ambos significados e valores. Encontrei em Geraldi (2015), questionamentos a respeito da democracia entre os conhecimentos científicos e os da experiência, já que, ao tratar-se de uma narrativa, resgata-se tal reflexão. Assim,

Conhecimentos socialmente produzidos – de que o conhecimento chamado “científico” é apenas uma parte – têm sido desperdiçados ou têm circulação restrita porque são considerados de segunda ordem. Há questões a serem sempre enfrentadas a este respeito: como caracterizar esses dois modos de pensar? Como pôr em relação saberes da experiência e saberes científicos? Cabe lembrar aqui a necessidade de compreender e superar a cisão entre o mundo da cultura (ciência) e o mundo da vida (BAKHTIN, 1993) [...]. (GERALDI, 2015, p. 20).

O encontro com Geraldi (2015) promoveu uma continuidade com as visões de Bakhtin (1993) e enriqueceu a minha perspectiva sobre narrativas. Destaco a argumentação sobre o conhecimento singular, no qual o autor aborda sobre duas verdades distintas, uma que diz respeito a uma verdade de local particular (*pravda*) e outra generalizada (*intina*) que partiu da

abstração da primeira. Com isso, relacionei a minha narrativa de uma singularidade específica em um tempo e espaço, mas que ao ser contextualizada, com este trabalho, faz-se universal, já que, pode atingir outras realidades.

Entretanto, o contexto e o conhecimento construído ao longo da narrativa devem ser analisados juntos, pois são elementos que completam uma unidade. Tal raciocínio acompanha os estudos de Larrosa (2002), ao afirmar que a experiência é o que nos passa, nos acontece, o que nos toca e, conseqüentemente, transforma o sujeito que a viveu. Desde modo, este tipo de pesquisa torna-se muito peculiar, pois o vínculo e olhar do pesquisador, que ao mesmo tempo é narrador e sujeito, interferem na coleta de dados. Assim sendo, o saber da experiência é algo subjetivo e particular, todavia ao ser narrado, questionado e dialogado com referências teóricas, faz emergir lições e conhecimentos que ampliam a experiência educativa vivida, para além do sujeito que a viveu. Para melhor esclarecer, faço uso das palavras de Geraldi (2015, p. 26):

[...] as pesquisas só passam a existir porque, havendo uma experiência significativa na vida do sujeito pesquisador, este a toma como objeto de compreensão. Essas pesquisas decorrem de uma situação não experimental, mas vivencial. Podem ser chamadas de narrativas de experiência educativas. 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.

Portanto, na escrita do projeto de pesquisa, assumi, além do papel do professora e pesquisadora, o de narradora e com isso percebi, também ser um dos sujeitos da experiência. De tal modo, fui o sujeito que Larrosa (2011, p.18), aborda como *aberto, vulnerável, sensível, ex/posto, é também sujeito singular que se abre à experiência desde sua singularidade*. Assim, a partir do que me passou e do que me marcou pela minha sensibilidade, organizei temas e questões que me levaram a diálogos teóricos, com os quais elaborei conhecimentos que, humildemente, prefiro chamar de conselhos, já que *só pode ser prudente e dar conselhos quem é experiente*, conforme comenta Geraldi (2015, p. 24) ao citar Lima (2005)

Portanto, ao realizar a investigação narrativa da minha experiência, percebi a necessidade de mesclar a narrativa escrita com a visual, pois através das fotos e, especialmente, dos vídeos realizados no cotidiano com os bebês, que emergiram as minhas inquietações e reflexões. Assim, encontrei aprofundamento teórico sobre os significados que as imagens carregam e as múltiplas interpretações e questionamentos que surgem com elas, ao discorrer com Cunha (2009) que explica o termo narrativas visuais:

As imagens em si, sejam elas símbolos, signos, ícones, emblemas, alegorias, não “passam” mensagens unívocas, mas o modo como os grupos sociais se apropriam delas nos contextos culturais (temporais e espaciais) determinam e constroem significados diferenciados. Nesta perspectiva as imagens são “narrativas visuais”, abertas e sujeitas às múltiplas leituras por aqueles que estabelecem diálogos com elas. (p. 30).

Assim, pude concluir que os meus registros carregavam significados e serviram como ponto de partida das reflexões que o ato de narrar me oportunizava. Ou seja, a narrativa visual acompanha, nesta pesquisa, a escrita, para compor o conhecimento e não o traduzir. Considera-se, então, que “as imagens, estes textos visuais, portam e constroem significados. São textos, porém com outra gramática” (CUNHA, 2009, p. 28). Deste modo, lancei-me, como Cunha (2015, p. 83) declara, a experimentar “a linguagem visual como possibilidade discursiva e expressiva no artefato acadêmico, dialogando e/ou ampliando o texto escrito”.

Apesar das imagens proporcionarem o reconhecimento do cenário e de alguns personagens dessa experiência, situo o leitor a respeito de algumas informações básicas sobre a escola e a turma de bebês envolvidos nesta pesquisa. A Escola Municipal de Educação Infantil da Vila Nova São Carlos, na qual assumi, pela primeira vez a função de professora de berçário, está localizada no Bairro Lomba do Pinheiro, na Zona Leste da cidade de Porto Alegre. A Escola foi fundada em 1992 e atende as famílias da região ao disponibilizar vagas para turmas de Berçário 1¹, Berçário 2, Maternal 1, Maternal 2, Jardim A e Jardim B. A Escola possui uma turma para cada faixa etária, cada uma delas com o número máximo de alunos autorizados pela lei. Atualmente, estão lotadas na escola 13 professoras, dentre elas a Diretora, a Vice-diretora e outra que tem a função de Coordenadora Pedagógica² pela manhã e de docente em sala pela tarde – todas têm ensino superior completo e pós-graduação. Além destas, também fazem parte do corpo docente quatro monitoras graduadas em Pedagogia e sete estagiárias, de diferentes cursos superiores ou magistério. Destaca-se que a escola em questão, ainda, conta com uma professora de Educação Física e um professor de Música, que fazem suas atividades com as crianças na Escola uma vez por semana. Além disso, a equipe da escola se completa com o setor nutricional, que é composto pela técnica nutricional, cozinheiras e auxiliares. Também está presente a equipe de serviço gerais, formada por quatro profissionais.

Em relação ao contexto espacial, a escola conta com o prédio das instalações internas (onde estão localizados a sala da direção, seis salas de aula, a biblioteca, a sala de informática, a cozinha, a despensa, o refeitório, os banheiros, o depósito e o saguão) e dois pátios externos.

¹ No início do ano letivo de 2016, por decisão da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, a turma de Berçário 1 foi fechada e uma nova turma de Jardim A foi ofertada.

² O cargo de Coordenadora Pedagógica foi inserido no quadro de funcionários apenas em fevereiro de 2016.

Ressalto que uma peculiaridade significava da organização da escola, que favoreceu muito o meu processo de acompanhamento dos bebês com os quais realizei esta pesquisa, é o fato da equipe de professores acompanhar o grupo das crianças até sua conclusão na etapa do Ensino Infantil. Segundo o Plano Político da Escola³ (2014, p. 18)

A escola entende que o acompanhamento e avaliação do desenvolvimento e aprendizagem da criança em seu grupo de trabalho, nos diferentes níveis que ela percorre na educação infantil, se dá de forma contínua, através de observação e trabalho de médio a longo prazo. Portanto, a proposta da EMEI Vila Nova São Carlos para organizar a ação educativa é que cada professora acompanhe o mesmo grupo de crianças do Berçário 1 até o Jardim B.

Deste modo, o grupo de bebês que fazem parte dessa narrativa está sendo acompanhado por mim desde sua adaptação na escola, no início do ano de 2014. Destaco que minhas atividades docentes são compartilhadas com mais duas professoras e duas estagiárias que, conforme os contratos acordados com cada uma, variam. É importante destacar que a escola atende as crianças apenas em turno integral, funcionando das 7 horas da manhã até às 19 horas, assim, as turmas de crianças convivem, normalmente, com uma equipe de trabalho que se divide entre o turno da manhã e o da tarde.

No ano de 2014, durante a minha docência no Berçário 1, a turma era composta por dez bebês, com idade entre 06 meses até 1 ano e 11 meses. Entre os objetos da sala do berçário destaco os tatames no chão, a estante com prateleiras com brinquedos, a mesa com três cadeiras e o armário com materiais para turma e outros pertences da escola. A sala é bem iluminada, arejada e com janelas baixas que permitem o contato dos bebês com o pátio. Além disso, o ambiente possui um trocador com pia e chuveiro. Por motivos de locomoção dos bebês deste espaço até o refeitório, as cadeirinhas para alimentação dos bebês ficam dentro da sala, subdividida pela estante.

No ano de 2015, a turma e equipe de educadores continuaram juntas, porém foram deslocadas para outra sala, destinada ao Berçário 2, que é equipada com estante de prateleiras, brinquedos próprios para a faixa etária das crianças, duas mesas, 15 cadeiras, armário para guardar materiais, armário com televisão e aparelho de DVD e um banheiro – com dois vasos infantis e trocador. A turma de bebês, neste ano, entre 1 ano e 3 meses até 2 e 11 meses de idade, recebeu cinco adaptações, fazendo com que a turma ficasse então, com 15 alunos no total. Como uma das crianças que ingressou foi registrada como inclusão, o quadro de

³ Atualmente, a equipe escolar está reformulando o Plano Político Pedagógico da Escola, entretanto, para este trabalho será usado o documento vigente.

funcionários permaneceu com três educadoras pela manhã e outras três no turno da tarde, sendo este último, o período em que eu atuava.

Foi dentro deste contexto que meu encantamento e experiência com o berçário surgiram. Então, tento apresentá-los nesta pesquisa, com a proposta de utilizar as narrativas visuais, captadas no dia-a-dia com a turma em questão. No capítulo seguinte, são tramadas as reflexões junto com os frames dos vídeos.

3 TRÊS FATORES ESSENCIAIS PARA UMA AÇÃO PEDAGÓGICA COM BEBÊS: O TEMPO, OS MATERIAIS E AS INTERAÇÕES

A Educação Infantil, no seu sentido mais amplo, transformou-se ao longo da história e, com isso, elaborou-se diferentes conceitos e estudos a respeito que são constantemente revistos pela prática e pesquisas da área. Todavia, ao abordar temáticas referentes às instituições e aos trabalhos pedagógicos no cenário atual, é necessário inicialmente discutir sobre a rotina na Educação Infantil e suas diferentes pedagogias. Barbosa (2000, p. 40) esclarece que:

A importância das rotinas na educação infantil provém da possibilidade de constituir uma visão das mesmas como concretização paradigmática de uma concepção de educação e de cuidado. Poderíamos afirmar que elas sintetizam o projeto pedagógico das instituições e apresentam a proposta de ação educativa dos profissionais.

A rotina, de certo modo, possibilita repetições de rituais sociais e culturais que apresentam um modo de organizar a vida. A rotina escolar, entre seus diversos elementos, revela na sua constituição como a escola se organiza para receber as crianças, como a ação pedagógica é realizada e como são usufruídos os espaços e o tempo disponíveis. Esta maneira de planejar o dia-a-dia na escola é uma característica fundamental dos procedimentos pedagógicos que são aplicados nas instituições.

Assim, as instituições de Educação Infantil necessitam estruturar sua rotina na perspectiva da criança como sujeito de direitos, que deve ser respeitada, cuidada e exposta a um ambiente social que promova o seu desenvolvimento físico, cognitivo e afetivo. Além disso, este planejamento deve promover a utilização do tempo e espaço da escola de forma que favoreça os processos de aprendizagens em momentos coletivos. Deste modo, a rotina confere uma possibilidade de organização na vida em grupo e segurança para as crianças, sem excessos de normas que fixem a rotina a ponto de tornarem-se autoritárias e rígidas. Barbosa (2000, p. 45) descreve que

As rotinas podem tornar-se uma tecnologia de alienação quando não consideram o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos envolvidos. Quando se torna apenas uma sucessão de eventos, de pequenas ações prescritas de maneira precisa, levando as pessoas a agirem e a repetirem gestos e atos em uma sequência de procedimentos que não lhes pertence nem está sob seu domínio, é o vivido sem sentindo, alienado, pois está cristalizado em absolutos.

Com isso, apresenta-se nas subseções deste capítulo narrativas visuais de experiências a respeito de três elementos da rotina: tempo, materiais e interações. Estes, são fatores que

compõem o planejamento da rotina e, que considero, a partir das minhas experiências, essenciais para guiar, inicialmente, a ação pedagógica com bebês.

3.1 O TEMPO

A vivência que me levou a questionar a importância do conceito de tempo na Educação Infantil ocorreu no início da tarde do mês julho, em 2015, na sala do grupo de Berçário 2 (vídeo disponível em https://drive.google.com/file/d/0B_iml8A2xWDOaW5OYINzNmRHUk0/view?ts=576cbaba)

Naquele momento, os bebês acordavam aos poucos e iniciavam um brincar livre de acordo com os brinquedos e materiais que ficavam a disposição na estante da sala. Uma das educadoras realizava as trocas de fraldas, outra interagia e cuidava dos bebês acordado, enquanto eu estava organizando a sala para iniciar a tarde.

Foi então, que observei Henrique, bebê de 1 ano e 9 meses, que estava concentrado em brincar com um pote plástico de acrílico transparente (objeto fechado com uma tampa que foi furada no meio) e um cubo de madeira. Notei que Henrique investigava

o material, olhava de diferentes ângulos, como se procurasse conhecê-lo

melhor, assim, percebi que se tratava de uma experiência significativa e que, portanto, deveria ser registrada.

Vivenciei, então, junto de Henrique, o seu momento de descobrir, dentro do seu tempo, as possibilidades que aquele material oportunizava. Assim, entre as várias ações que consegui captar do Henrique, naqueles dois minutos de experiência, posso relatar que ele colocou o cubo dentro do pote, pelo orifício da tampa,



Figura 2: Frames extraídos de filmagem: Henrique brincando.
Fonte: a autora (2015). Duração: 02:19



sacudiu, abriu o pote, tirou o cubo, tentou fechar e abrir o pote de diferentes modos, da mesma forma como experimentou colocar o cubo de diversas maneiras.

O tempo oportunizado para Henrique, sem intervenções das educadoras presentes, que poderiam ter facilitado o ato de abrir o pote, por exemplo, levou-me a questionar as inúmeras descobertas que cada criança pode vivenciar, quando seu tempo é respeitado. Barbosa (2013, p. 215) aborda que

É ele, o tempo, que nos oferece a dimensão de continuidade, de durabilidade, de construção de sentidos, para a vida, seja ela pessoal ou coletiva. Mas é também o tempo que irrompe, e em um instante, desvenda outros caminhos, desloca, desvia, flexiona outros modos de ser, ver e fazer.

Aborda-se assim, o tempo, na rotina escolar, para além das definições de horário para entrar na instituição, para as refeições ou para brincar na praça. Há a necessidade de um tempo que possibilite as transformações, as interações e as experiências dos bebês. Um tempo que não seja cortado, apressado ou negligenciado para seguir uma sequência linear e rígida de uma rotina autoritária. Completo tal raciocínio ao fazer uso das palavras de Alfredo Hoyuelos (2015, p. 47):



As crianças – sobretudo os bebês – não se movem pela medida do relógio. Seu tempo é o da ocasião, o da oportunidade dos instantes que o próprio crescimento proporciona em seu fluir, fluxo e trajeto vitais.

Figura 3: Frames extraídos de filmagem: Henrique brincando. Fonte: a autora (2015). Duração: 02:19

Nesta experiência pessoal de Henrique, mas tornada coletiva no momento em que me insiro como professora e pesquisadora que me coloquei no papel de observadora a fim de compartilhar o momento sem interferir, destaco a importância de aproximar-se do tempo da infância. As crianças, na sua ampla variedade de idades, vivem e transformam instantes em acontecimentos ricos de significados e é nessa sensibilidade que se deve imergir para melhor compreendê-las. Invoco, novamente, os registros de Hoyuelos (2015, p. 47) que fizeram-me apreciar a aventura de Henrique com o material:



As crianças nos fascinam pelos momentos que transformam em únicos, embora os repitam (também a reiteração nos dá o pulso do tempo da infância). Ao mesmo tempo nos exigem o direito a tempo suficiente para que saibamos esperar-las sem pressa, antecipações sem estímulos precoces, desnecessários e violentos. Esperar-las na dilatação do tempo e, paradoxalmente sem tempo. Desta forma, os instantes se tornam completos, prazerosos, preciosos e consistentes. A criança aproveita a oportunidade das situações apenas se está disponível e sensível para isso.



Completo a reflexão acima, ao sugerir que os educadores também precisam estar dispostos e sensíveis a estes acontecimentos. Assumir uma postura observadora, faz com que

possamos valorizar, documentar e, quando possível, compartilhar junto com as crianças esses momentos. Ressalta-se, por fim, a importância de proporcionar o tempo para que os bebês possam elaborar ações autônomas. Entretanto, é de igual importância viver o tempo junto com eles, a fim de estabelecer relações de convívio em grupo.



Figura 4: Frames extraídos de filmagem: Henrique brincando. Fonte: a autora (2015). Duração: 02:19

3.2 OS MATERIAIS

Durante a minha experiência como professora de berçário passei a questionar constantemente os brinquedos e materiais que eram selecionados para os bebês. Compreendo a real necessidade de cuidados com as crianças bem pequenas, entretanto, criou-se uma excessiva preocupação com os objetos que os bebês podem manusear, experimentar, tocar e brincar. Isto, levou o surgimento de variedade de brinquedos de plásticos, emborrachados, os quais, são facilmente encontrados nas salas das escolas e, que, de certo modo, limitam as possibilidades sensoriais dos bebês.



Figura 5: Foto de Almir Gabriel com móbile. Fonte: acervo da autora. Data: Maio/2014



Figura 6: Foto de Amir Gabriel e Robertha brincando com caixa sensorial. Fonte: acervo da autora. Data: Junho/2014

No entanto, as creches muitas vezes acumulam uma enorme quantidade de brinquedos macios e animais de plástico de aparência ruim e que não portam um significado pessoal para as crianças. (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 109).

No entanto, eu, no papel de professora-pesquisadora, e minhas colegas de equipe introduzimos na sala de Berçário 1 e 2, materiais

diversificados, produzidos com sucata ou oriundos da natureza, a fim de proporcionar, aos nossos bebês, experiências sensoriais mais amplas, sem saber se tal iniciativa iria proporcionar o que almejávamos. Todavia, na construção desta narrativa, encontro suporte teórico para essa iniciativa:

Os bebês precisam tanto de coisas interessantes e de variedade em suas vidas quanto as crianças mais velhas, e devemos pensar cuidadosamente sobre os ambientes nos quais eles passam o dia e os brinquedos que oferecemos a eles. (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 112).



Ressalto que a seleção e construção dos brinquedos e objetos que são dispostos para a exploração dos bebês deve ser cuidadosa. Deve-se estar atento a higiene, durabilidade e resistência. Assim como, uma constante revisão, para evitar qualquer possibilidade de lesão ou acidente com os bebês. É de grande importância estar atento as peças pequenas ou objetos que possam se desmontar, já que nessa fase de

desenvolvimento, os bebês levam o que encontram para a boca. Dentre os brinquedos construídos estão o móbile com garrafas pets e objetos como sapatos de bebês (figura 5) e as caixas



sensoriais (figuras 6 e 7). Também, para exploração e investigação dos bebês eram propostas brincadeiras com papel higiênico e “Bacia dos Tesouros” (figuras 7 e 8), composta variados objetos do cotidiano.

Ao longo do tempo, percebemos que nossa intenção foi recebida com curiosidade pelos bebês,



Figura 7: Montagem de fotos com caixas sensoriais e brincadeiras com papel higiênico. Fonte: acervo da autora. Data: 2014

que prontamente buscavam pelas novidades que eram inseridas na sala. Vários foram os registros visuais capturados a partir das experiências educativas vividas pelos bebês, além destes apresentados. Todavia, foram usados para compor as reflexões os frames de dois vídeos, que considero mais significativos, já que os materiais utilizados pelos bebês são essencialmente simples.

A filmagem ocorreu no primeiro dia que o material feito com lata de alumínio com tampa previamente furada e palitos foi colocado na

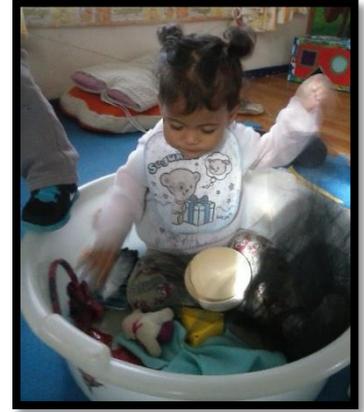


Figura 8: Bacia dos Tesouros.
Fonte: Acervo da autora.



sala. Era início da tarde, momentos antes da turma ir para o refeitório, quando Isabelly, 2 anos e 2 meses, interessou-se pelo *brinquedo novo*. O vídeo possui apenas dois minutos de duração, porém,



destaca-se que Isabelly permaneceu concentrada na sua ação até a hora que foi encaminhada ao refeitório.



Figura 9: Frames extraídos de filmagem: Isabelly brincando. Fonte: a autora (2015). Duração: 02:06

A partir dos frames do vídeo (disponível em https://drive.google.com/file/d/0B_iml8A2xWDOdnkyYUVTY2xYcDg/view?ts=576c8980 é possível observar que Isabelly, além de mostrar-se atraída e concentrada pelo material, está vivenciando a possibilidade de manipular, repetir e praticar as ações que deseja com o objeto. Além disso, Goldschmied e Jackson (2006) abordam que ao disponibilizar brinquedos para crianças dessa faixa etária deve-se proporcionar experiências ricas, com possibilidades de texturas, pesos, formatos, tamanhos, que possam ser explorados com as mãos e a boca. Como pode ser observado apesar de Isabelly não levar os materiais na boca, fica visível a livre exploração pelas mãos e o envolvimento de todo seu corpo na atividade, já que, ela prende a lata com as pernas.



Figura 10: Frames extraídos de filmagem: Isabelly brincando. Fonte: a autora (2015). Duração: 02:06

Na continuidade das sequências fotográficas, observa-se que Isabelly busca os palitos que *sumiram* e descobre sozinha como recuperá-los. O prazer de Isabelly fica evidente pela sua manifestação e prontamente ela retoma a brincadeira, recolhendo todos os palitos, fechando a tampa e colocando-os, um a um nos buracos da tampa, mais uma vez. Destaco, também, a troca



de olhares entre Isabelly e eu, que vivia as suas descobertas junto com ela. A felicidade compartilhada do momento, foi verbalizada por Isabelly, quando a questioneei o que tinha dentro da lata e ela imediatamente respondeu: *Palitu!*.



Com isso,

reforço a importância desse momento com os estudos de Goldschmied e Jackson (2006), ao apontar a confiança que o adulto presente, mas não ativo, transmite para o bebê. As autoras relatam que a presença interessada do adulto permite que o bebê encare com segurança os desafios que os materiais apresentam, pois,

Figura 11: Frames extraídos de filmagem: Isabelly brincando.
Fonte: a autora (2015). Duração: 02:06

Não é uma questão de ter de estimular os bebês a manipular o material para o brincar – desde que tenham essa chance, eles o farão. Mas no desconhecido sempre há algo ameaçador, e é a atitude de calmo interesse do adulto que acalma a ansiedade do bebê, e assim libera sua energia para desfrutar do brincar de maneira concentrada. (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 116).

Outra experiência que levou-me investigar os materiais, foi quando William, 2 anos e 1 mês, também no início da tarde, interessou-se pelos blocos de madeira, que estavam dispostos em uma caixa de papelão, no meio da sala. William brincava na companhia de outro bebê, que em seguida o deixou sozinho. A partir deste momento, ele iniciou espontaneamente uma seleção de peças, as quais passou a empilhar de forma cuidadosa e atenta. Goldschmied e Jackson (2006, p. 148) explicam que:

No segundo ano de vida, as crianças sentem um grande impulso de explorar e descobrir por si mesmas a maneira como os objetos se comportam no espaço quando são manipulados por elas. Elas precisam de uma ampla gama de objetos para fazer esse tipo de experiência, objetos que sejam constantemente novos e interessantes, os quais certamente não podem ser comprados de um catálogo.



Figura 12: Frames extraídos de filmagem: William brincando. Fonte: a autora (2015). Duração: 01:57.

Ressalto, ao ter compartilhado essa experiência com William (vídeo disponível em https://drive.google.com/file/d/0B_iml8A2xWDOcnoxMVJLRTVkwms/view?ts=576cba99),

a autonomia dele ao criar sua própria brincadeira com os blocos de madeira. Ao falar de autonomia, neste caso, refiro-me ao entendimento do termo a partir de Mantovani (1998), que argumenta sobre a capacidade por parte da criança de dedicar-se com concentração às suas atividades, sem temor ou medo.



Figura 13: Frames extraídos de filmagem: William brincando. Fonte: a autora (2015). Duração: 01:57.

Nestas duas narrativas, é possível acompanhar o quanto os bebês foram capazes de agir livremente sob os materiais que desejavam e, como, dentro do seu tempo, fizeram suas descobertas, experiências e questionamentos. Além disso, a variedade de materiais possibilita

construções e reconstruções de conhecimentos, como no caso de William, ao fazer força para juntar dois blocos de madeira. Barbosa e Fochi (2015, p. 63) expõem que:

A seleção de materiais é também uma forma de dar condições para as crianças explorarem o seu entorno, e nesse exercício os meninos e meninas olham, manipulam, colocam, tiram, deixam cair, encaixam, acoplam, surpreendem-se, choram, repetem, desistem, retomam ações que garantem a possibilidade da construção de sentidos pessoais e significados coletivos.

Com isso, verifica-se que selecionar materiais e brinquedos não é apenas oferecer objetos para distrair os bebês, pois ofertar tal experiência de descoberta às crianças necessita de um olhar atento e cuidadoso do educador presente, que, a fim de compartilhar o momento, observe e respeite o tempo e as capacidades da criança.



Figura 14: Frames extraídos de filmagem: William brincando. Fonte: a autora (2015). Duração: 01:57.

3.3 AS INTERAÇÕES NA VIDA COLETIVA

Ao longo dos dois anos que atuei como professora de berçário e, felizmente, com o mesmo grupo de bebês, pude acompanhar os processos de desenvolvimento social dos membros desta turma. Por estar presente desde os primeiros dias dos bebês na escola, compartilhei os

momentos iniciais de construção de vínculo deles com as educadoras, com os outros profissionais da escola e com os colegas da turma, além de observar as relações dos pequenos com os diferentes espaços da escola.

Consegui vivenciar e admirar as primeiras experiências de interações, nas quais os bebês notam a existência dos outros, buscam companhia e contato dos seus semelhantes. O processo de expansão social, com trocas de afetos e comunicação em suas diversas linguagens baseadas no respeito e empatia, favorece as relações na vida coletiva e a escola – neste caso específico ao atendimento a crianças bem pequenas – é a instituição que torna isso possível, como caracteriza Barbosa e Fochi (2015, p. 64):



Além de aprender sobre o mundo concreto, os bebês e as crianças pequenas têm uma grande trajetória para prender sobre o mundo humano, simbólico. Ao chegar à escola, cada criança traz consigo uma experiência de relacionamentos familiares e de modos de vida. Quando ingressam na escola, eles terão de aprender duas novidades: relacionar-se com adultos e crianças desconhecidos e aprender a conviver com muitas outras crianças, isto é, numa vida caracterizada pela coletividade.

As narrativas visuais que escolhi para compor essa reflexão, sobre as interações na vida



coletiva, ocorreram em anos diferentes, fato que tornou possível notar a evolução destas ações sociais. A partir da

figura 15 são apresentados frames da filmagem realizada em 2014. É possível observar, então, que três bebês aparecem como atores principais: William de 1 ano e 2 meses, Kamila com 1 ano e 3 meses e, Almir Gabriel com 1 ano e 7 meses. A turma estava brincando em um momento livre na sala quando notei que Kamília e William iniciaram uma interação especial, na qual os



Figura 15: Frames extraídas de filmagem: Interação B1. Fonte: a autora (2015). Duração: 01:53.



dois se divertiam. Para melhor compreensão da narrativa, esclareço que Kamilia segurava nas mãos o bico de William.

Figura 16: Frames extraídos de filmagem: Interação B1. Fonte: a autora (2015). Duração: 01:53.



Observa-se na figura 16 que entre muitas risadas, quedas, “quase mordidas” e olhares, Kamilia e William provocavam-se no jogo de “dar e não dar o bico”. Os dois iniciaram de forma espontânea e natural, o jogo de “pega-pega”, sendo que, Kamilia sempre permanece ao alcance de William, que o busca de

todas as formas que consegue, inclusive com boca. Neste caso, fica evidente a necessidade e exploração oral dos bebês, pois a “quase mordida” fazia parte do repertório de comunicação. Ressalto, como no item anterior deste capítulo, a importância do adulto presente e atento ao que acontece, pois em dois momentos nota-se a busca do olhar dos bebês para o educador: Kamila, quando fugia com o bico do William na mão e, William, quando quase mordeu Kamila. Ambos buscaram o contato visual comigo, que estava filmando, participando, de certa forma, e, autorizando do que estava acontecendo. (Vídeo disponível em https://drive.google.com/file/d/0B_iml8A2xWDOZEdhQ0EwTThpZDg/view?ts=576c8b69)

Conforme alegam Bondioli e Mantovani (1998) as crianças são os sujeitos que o educador deve dedicar maior parte do tempo, seja ao preparar o espaço, ao colocar-se companheiro nas brincadeiras e como adulto que dá segurança, além de observar, avaliar as situações, esperar reações e intervir de maneira adequada. Neste ponto, destaco, também, a importância do conhecimento cotidiano do grupo de bebês, pois, foi a partir dele que permiti Kamila “fugir” com o bico e William “morder”.





Figura 17: Frames extraídos de filmagem: Interação B1. Fonte: a autora (2015). Duração: 01:53.

Na sequência, após mais diálogos entre os principais envolvidos, surge Almir Gabriel, que se incluiu na interação de Kamília e William. Ele manifesta-se verbalizando que o bico é do William e vai ao encontro de Kamila, para pega-lo e devolver para o dono.

Como é apresentado na figura 18, Almir Gabriel, após pegar o bico, desenvolve uma nova interação, diferente da qual ele verbalizava, inicialmente. Além disso, afasta-se de todos os envolvidos, inclusive fica fora do meu alcance. Argumenta-se, com isso, como essas experiências na vida coletiva são únicas e surpreendentes, pois nelas os bebês são autores, tomam decisões, manifestam sentimentos e agem de maneira autônoma, mesmo estando inserido no coletivo. Nos dizeres de Barbosa e Fochi (2015, p. 65):

Assim, é na vida cotidiana que as crianças aprendem aquilo que é fundamental para viver, para serem ativas protagonistas da sua vida e do mundo: cuidarem-se, cuidarem dos demais, estarem atentas, calmas e ativas, fazerem escolhas; agirem no mundo, criarem, copiarem, inventarem um estilo de ser.



Figura 18 : Frames extraídos de filmagem: Interação B1. Fonte: a autora (2015). Duração: 01:53.



A partir desta citação, apresento a outra vivência de interação entre os bebês na qual se torna mais ampla a quantidade de envolvidos e a narrativa de acontecimentos. Neste vídeo, filmado em 2015 e do qual foram capturados fragmentos para a presente pesquisa, encontram-se quatro bebês: Giovana de 2 anos e 6 meses, Mariah de 1 ano e 10 meses, Robertha de 2 anos e 6 meses, Miguel de 1 ano e 10 meses. A cena ocorreu durante a manhã, enquanto uma das educadoras realizava a higiene dos bebês para almoçar e as demais (incluindo eu), organizavam a sala junto com a turma. Foi neste momento, em que notei, em um canto da sala que Giovana e Mariah estavam envolvidas em uma brincadeira, muito particular.

As duas meninas ao tomarem posse das caixas de papelão, que ficavam à disposição dos bebês na sala, iniciaram uma interação a partir do objeto. Sem verbalizar combinados, Giovana e Mariah passaram a agir de maneira cooperativa, em que uma aguardava a ação da outra para sair



Figura 19: Frames extraídos de filmagem: Interação B2. Fonte: a autora (2015). Duração: 03:31.



e entrar nas caixas. Em seguida, ambas tentaram fazer movimentos como se quisessem se locomover com as caixas. A partir disso, uso as seguintes argumentações para conceituar que

A interação entre as crianças evidencia-se como uma das fortes características da experiência na creche, realizada através das modalidades de ações imitadoras ou complementares, mediada pelo objeto, expressa na cooperação do jogo e como elaboração comum de significados e de normas. (FONI, 1998, p. 146).

Após a experiência frustrante de não conseguirem se locomoverem com as caixas, foi possível observar que Giovana chamava Mariah, que respondeu, do seu modo para sua coetânea. Após, elas resolvem mudar de ambiente e, percebe-se mais uma vez, o quanto em sintonia as duas estavam durante sua interação. Fica evidente a elaboração comum de significados e normas, como abordados na citação a cima.



Figura 20: Frames extraídos de filmagem: Interação B2. Fonte: a autora (2015). Duração: 03:31.

A decisão de escolher outro espaço, chamou a atenção de Robertha, que ao escutar Giovana, que estava dentro da caixa, falar “bibí”, teve a iniciativa de tentar empurrar a caixa com a colega. Ressalto que as educadoras costumam brincar com as caixas de papelão como se fossem carros, com os bebês, entretanto, nessa situação não houve nenhuma intervenção dos adultos presentes. Também, levanto a reflexão a respeito das possibilidades de interações que se ampliam, perante os materiais dispostos, os espaços e os tempos que são destinados e organizados para os bebês. Faço uso, novamente, dos ensinamentos de Foni (1998, p. 146):

[...] os resultados das pesquisas sobre as interações entre as crianças evidenciam a estreita correlação entre a qualidade das próprias interações e as condições ambientais e organizacionais presentes na creche. Obviamente, como já foi afirmado anteriormente, o estilo de intervenção e de presença do adulto é determinante, mas também o são as características do contexto global que abrange, além dos relacionamentos entre as pessoas, os fatores situacionais do número de crianças nos grupos, o tipo e a variedade dos materiais à disposição, a condição de “brincadeira livre” ou de atividade mais orientada, etc.

Naquele momento (vídeo disponível em https://drive.google.com/file/d/0B_iml8A2xWDOMjYxRmttTDhjQTQ/view?ts=576c8b38),

eu, como adulto que acompanhava a interação, deixei a brincadeira livre que ocorria seguir e me surpreendi com o envolvimento das outras crianças, que passaram a inserir-se de maneira espontânea na interação de Giovana e Mariah. Observa-se, na continuidade das imagens (figura 21), que Miguel passou a fazer parte do que estava acontecendo e Robertha não mediu esforços para empurrar as caixas com as colegas. Seguindo as explicações de Musatti (1998), compreendo que ocorria a atração das outras crianças, para com a caixa, a partir de uma ação inicial, que foi gerada por Giovana e Mariah.



Figura 21: Frames extraídos de filmagem: Interação B2. Fonte: a autora (2015). Duração: 03:31.

A presença de Miguel promoveu uma modificação na interação que ocorria pois, como não conseguiu empurrar Mariah, ele dirigiu-se para Giovana e, espontaneamente, Robertha foi ao encontro da outra colega. Com a modificação dos pares, Giovana manifestou-se insatisfeita pois Miguel não conseguiu empurrá-la e também tentou fechar sua caixa, o que gerou um conflito na brincadeira. Assim, destaco que a experiência se torna ainda mais rica com estes acontecimentos, pois possibilita que os envolvidos desenvolvam outros conhecimentos, caracterizando uma ação educativa. De acordo com Bondioli e Mantovani (1998, p. 23):

Na creche, idealmente a criança pode experimentar as mais variadas possibilidades de troca, construção de planos de ação, de resoluções de conflitos em um ambiente protegido e pensado para ela.

Por fim, por ser a escola um local projetado e seguro para a criança, como abordado na citação anterior, reforço a importância de os adultos envolvidos acompanharem e observarem as interações. As experiências vividas pelos bebês serão mais ricas e variadas se a eles forem dados

tempo,
oportunidade e
materiais diversos,
pois a instituição
escolar é o espaço
em que as crianças
aprendem a
compartilhar vida.



Figura 22: Frames extraídos de filmagem: Interação B2.
Fonte: a autora (2015). Duração: 03:31.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: AÇÃO PEDAGÓGICA - UM CICLO AMOROSO QUE GERA MUITAS HISTÓRIAS

Ao longo das narrativas que constituem esta pesquisa, tive a oportunidade de rever momentos significativos, que marcaram a minha trajetória como educadora. E, apesar de fragmenta-los em subcapítulos, construí um olhar sensível que me permite compreender os conhecimentos gerados de forma dialogada ao envolver os três elementos da rotina: materiais, tempo e interações.

Tento, assim, propor a construção da ação pedagógica na perspectiva de que estes três elementos agem como um ciclo. Isto, porque ao analisar os vídeos, construir a pesquisa e, ao mesmo tempo, viver o cotidiano dos bebês na escola, pude concluir que um favorece a qualidade do outro. Assim, se durante a prática houver respeito ao tempo de cada criança e dispor uma ampla variedade de materiais, as interações serão mais ricas, com maiores desafios motores e valores emocionais, como aborda Musatti (1998). Além disso, reforço esta conclusão ao referir os estudos de Staccioli (2013, p. 34):

Já mencionamos a importância de preparar bem os ambientes, os tempos, os materiais, os móveis e os objetos. Quanto mais forem pensados em função das atividades e da autonomia das crianças, mais fazem surgir situações interessantes, relações que permitem que as crianças se sintam bem, contextos que possibilitem aos adultos perceber a riqueza da vida infantil e também seus efeitos na construção do conhecimento.

Ao compreender o funcionamento deste ciclo, acredito ter encontrado uma alternativa para a construção de uma ação pedagógica que promova experiências educativas para os bebês. Deste modo, espero que a presente pesquisa guie ações em outras realidades. Também, ao subsidiar-me dos conceitos abordados na pesquisa, vejo que o ciclo tempo-materiais-interações, como referência para a ação pedagógica, contempla as abrangências funções da escola.

As crianças têm direito de viver experiências nas quais possam expressar todas as potencialidades evolutivas implícitas na sua exploração do ambiente, de aprender e adquirir conhecimentos e habilidades, de construir a própria identidade através das trocas e das relações com as outras crianças e com adultos que não pertencem ao seu núcleo familiar. Esta finalidade, consideradas por todos os educadores como fundamentais, estão sem dúvida no centro da programação educacional. (FONI, 1998, p. 150)

Além disso, percebi ao longo das observações das filmagens que captei dos bebês que criei uma vasta documentação pedagógica, sobre o meu grupo. Ou seja, as narrativas visuais, recheadas de momento especiais e significativos, passaram a servir como meio de conhecer, me

aproximar e questionar os bebês e a turma com a qual eu sou educadora. Sendo que, faço uso dos vídeos para escrever os pareceres descritivos dos bebês, planejar e avaliar a minha ação pedagógica. Faço uso das palavras de Horn e Silvia (2011, p. 139) para esclarecer que

A documentação pode ser entendida como um processo cooperativo, que auxilia professores a observar, escutar e assim entender melhor as crianças. Na abordagem de Reggio Emilia - Itália, a documentação não é vista como um trabalho isolado e os professores não preocupam-se com os passos finais, com os resultados. Para eles, é fundamental documentar o processo de interação, o processo de criação, e tudo isso é analisado no coletivo de professores, ou seja, a documentação é um importante instrumento de trabalho do professor. A análise e a interpretação da documentação auxiliam os professores a esboçar roteiros de ação, uma vez que não é mera coleta de dados para serem arquivados.

Destaco, todavia, que as fotos e os vídeos passaram a ser uma alternativa de documentação, mas não a única. Compreendo que a documentação pedagógica abrange um amplo repertório de registros, como relatado na citação anterior, dos quais também fazem parte as observações, as anotações e as reflexões sobre os acontecimentos diários

O uso das imagens possibilitou, ainda, compartilhar com as próprias crianças o que foi registrado. De tal modo que é realizado, em alguns momentos, sessões de projeções para que os bebês possam reviver, através das fotos e vídeos, suas experiências na escola. Além disso, é disponibilizado para as famílias anualmente um DVD com tais registros. Horn e Silva (2011, p. 142) afirmam que:

Acreditamos que a documentação pedagógica contribui como uma estratégia para, além de buscar o envolvimento com as famílias, permite preservar as memórias no tempo e no espaço em que aconteceram, dar visibilidade às experiências vivenciadas pelas crianças, possibilitando ao professor e às próprias crianças revisitar, reconstruir e ressignificar estes momentos.

Nestas considerações finais, então, percebi como a narrativa e a documentação pedagógica me possibilitaram revisitar experiências individuais e coletivas. Além disso, ampliei saberes e elaborei conhecimentos que podem guiar outros educadores que se aventurem a entrar nessa história de amor que é prática pedagógica com o berçário.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor & Por força:** rotinas na educação infantil. Campinas: UNICAMP. 2000. 283 f. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2000.

_____. **Por amor e por força:** rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. Tempo e cotidiano: tempos para viver a infância. In: **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v.31, n.61, p. 213 – 222, nov. 2013.

_____; FOCHI, Paulo. Os bebês no berçário: ideias-chave. In: FLORES, Maria Luiza R.; ALBUQUERQUE, Simone Santos de (Org.). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul:** perspectivas políticas pedagógicas. Porto Alegre: Edipucrs, 2015.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: SEB/MEC, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Práticas cotidianas na educação infantil:** bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília: SEB/MEC/UFRGS, 2009.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. As imagens na educação infantil: uma abordagem a partir da Cultura Visual. In: **Revista Zero-a-Seis**. Universidade Federal de Santa Catarina, v. 11, n. 19, p. 26 – 42. jan/jun. 2009.

_____. Qual o lugar dos materiais visuais na pesquisa em educação? In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v. 31. n. 01. p. 69 – 91. jan/mar. 2015.

FALK, Judit (Org.). **Educar os três primeiros anos:** a experiência de Lóczy. Tradução de Suely Amaral Mello. 2ª edição. Araraquara: Junqueira&Marin, 2011

FERNANDES, Susana Beatriz. Como uma empirista cega: pesquisa-experiência. In: **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p. 120-135, jul./dez. 2011

FLORES, Maria Luiza R.; ALBUQUERQUE, Simone Santos de (Org.). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul:** perspectivas políticas pedagógicas. Porto Alegre: Edipucrs, 2015.

FOCHI, Paulo. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?** Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015

FONI, Augusta. A programação. In: MANTOVANI, Susanna; BONDIOLI, Anna. **Manual de educação infantil:** de 0 a 3 anos uma abordagem reflexiva. Tradução de Rosana Severino Di Leone e Alba Olmi. 9ª edição. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GALHOS, C. Unidades de Sensación. In BUITRAGO, A (Ed.). **Arquitecturas de la miranda**. Madri: Universidad de Alcalá, 2009.

GERALDI, João Wanderley. O trabalho com narrativas na investigação em educação. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v. 31. n. 01. p. 17 – 44. jan/mar. 2015

GOLDSCHMIED, Elionor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos**: o atendimento em creche. Porto Alegre: Artmed, 2006.

HORN, Cláudia Inês; SILVA, Jacqueline Silva da. Experiência e documentação: é possível articular estes conceitos? In: **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p.136-145, jul./dez. 2011.

HOYUELOS, Alfredo. Os tempos da infância. In: FLORES, Maria Luiza R.; ALBUQUERQUE, Simone Santos de (Org.). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul**: perspectivas políticas pedagógicas. Porto Alegre: Edipucrs, 2015.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. In: **Revista Brasileira de Educação**. n. 19. p. 20 – 28, jan/fev/mar/abr. 2002. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em 05 mar. 2016.

_____. Experiência e alteridade em educação. Tradução de Maria Carmen Silveira Barbosa e Susana Beatriz Fernandes. In: **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011.

LIMA, M. E. C. de C. **Sentidos do trabalho**: a educação continuada de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MALMANN, Elisete. **Materiais potencializadores e os bebês-potência**: potencialidades de experiências sensoriais e sensíveis no contexto de um berçário. UFRGS, 2015. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

MANTOVANI, Susanna. A pesquisa psicológica sobre a primeira infância e a pesquisa na creche. In: MANTOVANI, Susanna; BONDIOLI, Anna. **Manual de educação infantil**: de 0 a 3 anos uma abordagem reflexiva. Tradução de Rosana Severino Di Leone e Alba Olmi. 9ª edição. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____; BONDIOLI, Anna. **Manual de educação infantil**: de 0 a 3 anos uma abordagem reflexiva. Tradução de Rosana Severino Di Leone e Alba Olmi. 9ª edição. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MUSATTI, Tullia. Modalidades e problemas de processo de socialização entre crianças na creche. In: MANTOVANI, Susanna; BONDIOLI, Anna. **Manual de educação infantil**: de 0 a 3 anos uma abordagem reflexiva. Tradução de Rosana Severino Di Leone e Alba Olmi. 9ª edição. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. Escola Municipal de Educação Infantil da Vila Nova São Carlos. **Projeto político-pedagógico**. Conselho Municipal de Educação CME/POA. Porto Alegre, 2011.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de (Org). **O Trabalho do professor na educação infantil**. São Paulo: Editora Biruta, 2012.

RUSSO, Danilo. De como ser professor sem dar aulas na escola da infância. Tradução de Fernanda Ortale & Ilse Paschoale Moreira. In: **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos: UFSCar, v.2, no. 2, p. 149-174, nov. 2008. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br>>. Acesso em 05 mar. 2016.

STACCIOLI, Gianfranco. **Diário do acolhimento na escola da infância**. Tradução de Fernanda Ortale & Ilse Paschoal Moreira. Campinas: Autores Associados, 2013.

TARDOS, Anna; SZANTO-FEDER, Agnès. O que é a autonomia na primeira infância? In: FALK, Judit (Org.). **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy**. Tradução de Suely Amaral Mello. 2ª edição. Araraquara: Junqueira&Marin, 2011

VARGAS, Gardia Maria dos S. **Bebês em suas experiências primeiras: perspectivas para uma escola da infância**. Porto Alegre: UFRGS, 2014. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

APÊNDICE A – CARTA DE ACEITE DA PESQUISA**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL****CARTA DE ACEITE DA PESQUISA**

Srs. Responsáveis,

Eu, Jaqueline Cadore Loboruk, pedagoga, professora da Escola Municipal de Educação Infantil da Vila Nova São Carlos e estudante do curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, estarei realizando uma pesquisa sobre a ação pedagógica e as experiências educativas no berçário, sob orientação da doutora em educação Maria Carmen Silveira Barbosa. As turmas escolhidas foram o Berçário 1 (2014) e Berçário 2 (2015), já de acordo com a escola, que aceitou fazer parte da pesquisa.

Para analisar e significar as vivências, serão utilizadas as filmagens e fotos do grupo de bebês, que são realizadas durante o cotidiano na escola. A pesquisa tem relevância nos estudos da primeira infância, especialmente, do atendimento ao berçário na escola pública.

Desta forma, solicito, a colaboração dos responsáveis e/ou pais, já que, as imagens dos bebês serão utilizadas para fins de pesquisa e educação, divulgação da pesquisa em congressos, seminários, palestras e aulas. As imagens não serão usadas para fins de publicidade.

Declaro que a os dados do seu/sua filho(a) utilizados para pesquisa serão apenas o primeiro nome e data de nascimento; demais dados serão mantidos em sigilo. Assim sendo, coloco-me a disposição para esclarecer dúvidas e conto com a colaboração das famílias.

Atenciosamente,

Jaqueline Cadore Loboruk

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO DOS RESPONSÁVEIS**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL****TERMO DE CONSENTIMENTO DOS PAIS E/OU RESPONSÁVEIS**

Eu,

_____, estou
ciente e autorizo a professora-pesquisadora Jaqueline Cadore Loboruk, utilizar as imagens,
primeiro nome e data de nascimento do/a meu/minha filho/a
_____ em
sua pesquisa para o trabalho de conclusão do curso de Especialização em Docência na Educação
Infantil, do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande Do Sul, sob
orientação da professora doutora Maria Carmen Silveira Barbosa. Também, permito o uso de
imagens para apresentações com fins acadêmicos e educacionais.

PORTO ALEGRE, ____ DE _____ DE 2016.

Assinatura do responsável