

Lavínia Lopes Salomão Magiolino
Luciane Muniz Ribeiro Barbosa
Maria Aparecida Guedes Monção
(Orgs.)



Vol
2

Relatos de experiências de práticas cotidianas na Educação Infantil

**Relatos de experiência de práticas
cotidianas na Educação Infantil**

Volume II



**Lavínia Lopes Salomão Magiolino
Luciane Muniz Ribeiro Barbosa
Maria Aparecida Guedes Monção
(Organizadoras)**

**Relatos de experiência de práticas
cotidianas na Educação Infantil**

Volume II



Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Lavínia Lopes Salomão Magiolino; Luciane Muniz Ribeiro Barbosa; Maria Aparecida Guedes Monção [Orgs.]

**Relatos de experiência de práticas cotidianas na Educação Infantil.
Volume II.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 449p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1924-0 [Impresso]

978-65-265-1925-7 [Digital]

1. Educação infantil. 2. Práticas cotidianas. 3. Relatos de experiência. 4. Teoria e prática. I. Título.

CDD – 370

Capa: Marcos Della Porta

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Revisão: Lucas Riehl

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2025

Prefácio

É preciso estar atenta e forte: práticas cotidianas na Educação Infantil

Célia Regina Batista Serrão
Universidade Federal de São Paulo

Educação Infantil nos anos de 2020: quais desafios, demandas, tendências, perspectivas e disputas do campo que devem compor o conteúdo programático de um curso de formação de especialistas para professoras e professores da rede municipal de ensino e de unidades universitárias de educação infantil?

Esta é a questão suscitada ao ler os 17 relatos apresentados neste livro, fruto do curso de formação de especialistas *Educação Infantil e os Direitos Fundamentais da Criança e da Infância*, sob coordenação da Profa. Dra. Maria Aparecida Guedes Monção, da Profa. Dra. Luciane Muniz Ribeiro Barbosa e da Profa. Dra. Lavínia Lopes Salomão Magiolino, ofertado às professoras da Divisão de Educação Infantil e Complementar – DEDIC/UNICAMP e das redes municipais de Campinas e Valinhos¹.

O rigor teórico-metodológico e a qualidade textual dos relatos são indícios da solidez do processo de formação vivenciado. Os relatos, de forma explícita, buscaram situar o leitor quanto ao contexto de seu desenvolvimento, levando-nos a refletir: Sob qual política de Educação Infantil as práticas cotidianas aqui apresentadas estão inseridas? Quais são as questões do contexto sócio, político, econômico que, neste momento histórico, impactam as práticas cotidianas da Educação Infantil?

¹ Ofertado no período de agosto de 2023 a dezembro de 2024, pela Escola de Extensão da Universidade Estadual de Campinas - EXTECAMP.

Podemos começar lembrando que sobrevivemos à COVID-19, apesar do negacionismo e irresponsabilidade do poder público federal à época da Pandemia no Brasil ao não responder devidamente às demandas impostas pela realidade, bem como não atender as recomendações da Organização Mundial da Saúde – OMS. Temos a obrigação moral e ética de sempre lembrarmos dos 715.261² brasileiros que não resistiram e das centenas de pessoas que agonizaram à espera de oxigênio. Não podemos esquecer que nossas crianças e bebês, grupo etário invisibilizado, desconsiderado, foram os últimos a receber cobertura vacinal, sendo que, diferente do que foi divulgado, não havia consenso na comunidade científica sobre a gravidade e consequências da doença nessa faixa etária³. Abrimos as portas de nossas creches e pré-escolas em tempos de COVID-19, em meio a protocolos, medo, insegurança. Nos reinventamos com as crianças, os bebês, nossas equipes de trabalho e com as famílias. O quanto aprendemos!

Os bebês e crianças pequenas no Brasil estão sendo respeitadas no seu direito à educação? Pais, mães e responsáveis por crianças de 0 a 5 anos têm tido garantido o direito social e trabalhista de matricular suas filhas e filhos em creches e pré-escolas públicas e gratuitas? Estamos na iminência da aprovação do novo Plano Nacional da Educação (PNE). No entanto, ainda não atingimos, por completo, a Meta 1 do PNE de 2014-2024. Quanto à pré-escola, estamos muito próximos da universalização, conforme estabelecido. Segundo dados do Censo Escolar de 2023, 98% das crianças de 4 e 5 anos de idade estavam matriculadas na pré-escola. Em relação à creche, embora tenhamos avançado na expansão da oferta de vagas, falta-nos muito para atingir a meta estabelecida: em 2023 registramos 41% de cobertura da população de 0 a 3 anos.

No contexto de expansão das matrículas e frequência na Educação Infantil, em especial na faixa etária correspondente à

² Dados de 03/03/2025, Painel Coronavírus Brasil. Disponível em <https://covid.saude.gov.br/>

³ Ver Serrão; Bierrenbach; Godinho; Souza (2021).

creche, é muito importante a divulgação de boas práticas que possam inspirar quem está chegando. Redes que estão se constituindo ou que estão expandindo precisam de boas referências, de experiências exitosas. As práticas cotidianas aqui apresentadas cumprem também este papel. Têm os bebês, as crianças pequenas e suas famílias como protagonistas, seja nas práticas do contar e ler histórias, no brincar, no fazer da documentação, no uso dos materiais não estruturados, na organização dos tempos e espaços, nas visitas da família no horário do almoço, no acolhimento do processo de inserção, dos estágios e da pesquisa, na gestão e coordenação do trabalho pedagógico, no trabalho com a criança com deficiência.

Práticas cotidianas que são realizadas por profissionais devidamente qualificadas para o exercício da profissão, a docência na Educação Infantil, que nos remete à formação inicial e continuada das profissionais, à docência compartilhada, ao cargo de auxiliar compõem o quadro funcional da docência, entre outras.

Quanto à formação inicial, a política pública, por vezes, propôs retrocessos. Ao menos, desde a promulgação da LDB, os cursos de Pedagogia buscaram reorganizar seus currículos para incluir a formação de professoras e professores da Educação Infantil, compreendendo, conforme estabelecido pela LDB, que a Educação Infantil é composta por creche para crianças de 0 a 3 anos de idade e pré-escola às crianças de 4 e 5 anos. Porém, como nos alertava Rosemberg (2015), há resistência em incluir os bebês nas discussões do campo da educação, em aceitar a creche como espaço legítimo da primeira etapa da Educação Básica. Em 2012, renomadas pesquisadoras da Educação, incluindo pesquisadora da área de Formação de Professores, compunham o Conselho Estadual de Educação de São Paulo, quando foi aprovada a Deliberação CEE nº 111/2012, que fixa as Diretrizes Curriculares Complementares para a Formação de Docentes para a Educação Básica nos Cursos de Graduação de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas, oferecidos pelos estabelecimentos de ensino superior vinculados ao

sistema estadual: Unicamp, Usp e Unesp⁴. No que diz respeito à Educação Infantil, a Deliberação excluía a creche, considerava apenas a pré-escola “para fins da formação de docentes”. No artigo 3º, constava: “Parágrafo único – A Formação de professores para creches e para educação especial e a de profissionais não docentes para as creches serão objetos de regulamentações próprias”. Se a formação de professores para a creche teria regulamentação própria que não as Diretrizes do curso de Pedagogia e demais Licenciaturas, significava que as universidades públicas do estado de São Paulo não iriam formar esses profissionais. Pesquisadoras da área manifestaram-se em repúdio à exclusão da creche, bem como movimentos sociais, em especial o Fórum Paulista de Educação Infantil (FPEI) e o Movimento Interforuns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB). Em 2014 a Deliberação foi modificada (Deliberação CEE 126/2014), porém o Parágrafo único do art. 3º manteve-se inalterado. Somente em 2017 a Deliberação CEE nº 154/2017 revoga o Parágrafo único.

Se não fosse a pressão das pesquisadoras da área e dos movimentos sociais teríamos excluído os bebês e as creches dos cursos de Pedagogia nas universidades públicas do estado de São Paulo. Um curso de Especialização seria impensável. E aqui estamos com esses potentes relatos, que marcam a presença dos bebês, das crianças pequenas, suas famílias e profissionais da rede pública, expressando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão universitária

A resistência à creche e aos bebês na educação manifesta-se também na presença da figura da Auxiliar na composição do quadro funcional docente⁵. Parece justificar-se pela opção ao

⁴ Universidade Estadual de Campinas, Universidade de São Paulo e Universidade do Estado de São Paulo, respectivamente.

⁵ Optamos pelo termo Auxiliar por ser o utilizado no Censo Escolar para tipificar profissional escolar que atua em sala de aula junto ao docente (Auxiliar/Assistente Educacional). No entanto, na Resolução CNE/CEB nº 01, de 17 de outubro de 2024, que Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a

modelo de ampliação da Educação Infantil a baixo custo. Há situações distintas e para “todos os gostos,” considerando a realidade brasileira, composta por 5570 municípios. Temos acompanhado vários municípios e os editais de concurso. Há alguns que exigem formação em Pedagogia ou Ensino Médio modalidade Normal, ou seja, exigem qualificação de docente, mas o cargo é para auxiliar, monitora, recreacionista e afins. Se focarmos nas atribuições do cargo é interessante notar o exercício para tentar não explicitar as funções docentes, e muitos dos editais buscam marcar a distinção da função docente atribuindo à auxiliar a responsabilidade com “os cuidados com o corpo”, com a alimentação, acompanhamento do sono, atividade de recreação, entre outros. Há também a menção de auxiliar a professora, mas não há especificação de quais são as atribuições, no que consiste o auxílio, como “compor” com a professora o seu fazer docente⁶.

A questão é complexa demais e merece fórum próprio. Há neste livro relatos de práticas que permitem-nos apreender que a docência na Educação Infantil não se faz com uma professora e uma pessoa que a “auxilia” ou a “apoia”. A especificidade da docência na Educação Infantil, para além da indissociabilidade do cuidar e educar, se materializa na docência compartilhada ou dupla docência. Ação compartilhada entre duas profissionais, devidamente habilitadas e qualificadas para o exercício da docência, que atuam de forma não hierárquica, já que “a Educação Infantil rompe com a lógica do ensino fundamental – que é a de um professor sozinho na sua sala, com sua turma – pois ela precisa ser realizada em parceria” (Barbosa, 2009, p. 35).

Educação Infantil, o termo utilizado é “profissional de apoio e suporte”, indicando incluir de forma abrangente assistentes, auxiliares, monitoras(es) e outras denominações.

⁶ A pesquisa de Dias (2024) analisa os editais de concurso público para o quadro funcional da docência na Educação Infantil da região de Campinas. Matos (2025) analisa os editais para os cargos de auxiliar e de professor para a Educação Infantil do município de Itaquaquecetuba/SP. Vale conferir.

Recuperamos a afirmação de Campos e Haddad (1992): Educação Infantil: crescendo e aparecendo⁷. Agora como direito de dupla titularidade: direito dos bebês, crianças e de pais, mães trabalhadoras. Podemos afirmar ser uma conquista os índices de 41% e 98% de matrículas em creches e pré-escolas, respectivamente, embora saibamos que há grande desigualdade no acesso se considerarmos classe social e região geográfica. No entanto, a expansão da Educação Infantil, a ampliação das matrículas, em especial nas creches, não pode ser a custo da precarização. Não pode ser com a adoção do cargo de auxiliar ou “profissional de apoio” para completar o quadro funcional da docência.

Ao invés de ampliar o quadro de professoras, a prática tem sido a de complementá-lo com a contratação de auxiliares. Mantém-se no quadro o menor número possível de professoras para “supervisionar”, “coordenar/liderar” o trabalho realizado pelas auxiliares⁸ e/ou para “desenvolver o trabalho pedagógico” num dos períodos do dia, enquanto as auxiliares “ficam com as crianças/bebês” no período que, geralmente, é denominado como “complementar” ou “contra-turno”⁹. Tal prática fomenta e legitima relações hierárquicas, comprometendo o caráter da indissociabilidade das ações de cuidar e educar, como bem a história e tradição tem nos demonstrado¹⁰.

⁷Título do artigo publicado pelas autoras no Caderno de Pesquisa / Fundação Carlos Chagas.

⁸ Como estabelecido na Resolução CNE/CEB n. 01, de 17 de outubro de 2024: “Art. 18. Os sistemas de ensino que ofertam a Educação Infantil poderão organizar carreiras específicas para profissionais de apoio e suporte (assistentes, auxiliares, monitoras(es) e outras denominações), garantindo-lhes o reconhecimento como trabalhadoras(es) da educação, em função não equivalente à docência, desde que atuem sob a liderança e supervisão de professor legalmente habilitado”.

⁹ Prática recorrente em muitos dos municípios acompanhados pelo Movimento Somos Todas Professoras (MSTP). Para mais detalhes ver: <https://www.instagram.com/somostodasprofessoras?igsh=MWMxa3kyZ2cxNjFxbA==>

¹⁰ Ou ainda a ideia de que não há necessidade de contratar professoras para a creche. Essa foi a resposta do prefeito de um município de São Paulo (a 100Km da

Coutinho, Coco e Alves (2023, p. 138) analisaram a presença de auxiliares docentes¹¹ na composição do quadro funcional na Educação Infantil, a partir dos dados coletados no Censo escolar, e afirmam que:

Tais elementos de caracterização compõem uma condição de subalternidade das funções de auxiliares, e a atenção à sua presença no cenário nacional indica que um maior número de redes municipais passa a integrar auxiliares em seus quadros da Educação Infantil.

Esse tem sido o recurso para viabilizar, a baixo custo, a expansão da oferta de vagas na Educação Infantil, em especial nas creches, na rede direta, e tornar mais atrativa a prática da terceirização, opção de política pública para o atendimento aos bebês e crianças de até 3 anos de idade que muitos municípios têm articulado de forma alinhada, desobrigando-se do compromisso com a oferta da Creche sob a justificativa de não compor a escolaridade compulsória. Tem sido a materialização do que afirmava Rosemberg (2015): a escolarização da pré-escola e assistencialização da creche. Pré-escola com quadro funcional docente composto majoritariamente por professoras e ofertada em escolas municipais da rede direta, em período parcial de atendimento (geralmente em escolas que ofertam os anos iniciais do Ensino Fundamental). Creche com quadro funcional docente composto majoritariamente por auxiliares e ofertada por

capital do estado) ao Ministério Público, em 2024, quando questionado sobre a inexistência de professoras nas creches da rede pública. Ver <https://g1.globo.com/sp/sorocaba-jundiai/noticia/2024/09/23/justica-determina-que-prefeitura-mantenha-professor-em-salas-de-aulas-do-ensino-infantil-apos-episodio-de-crianca-em-jaula.ghtml>.

¹¹ As autoras e o autor consideram auxiliares docentes “as profissionais de Educação Infantil que atuavam em sala de aula, classificadas no Censo Escolar na categoria de auxiliar/assistente educacional, e cujo exercício se desse em turmas de atendimento não reputados com *atividade complementar* ou atendimento educacional especializado” (2023, p. 132).

instituições filantrópicas, por meio da parceria público/privado (terceirização), em período integral de atendimento.

E é nesse contexto que temos que celebrar a beleza, a força e a potência das práticas cotidianas relatadas neste livro, fruto de um curso de formação de especialistas, ofertado por uma universidade pública para a rede pública de Educação Infantil. Aqui nos alimentamos, nos inspiramos e nos fortalecemos para afirmar que vale a pena resistir e lutar por uma “Educação Infantil pra valer”¹²! Que todos os bebês e crianças pequenas tenham acesso à Educação Infantil de qualidade, conforme preceito constitucional. Que sejam cuidadas e educadas tão somente por profissionais habilitadas(os) e qualificadas(os) para o exercício da docência, conforme estabelecido pela LDB, ou seja, por professoras e professores! E que a política, a ética e a estética sejam realmente os princípios das práticas cotidianas na Educação Infantil, como tão bem estão traduzidos nesta obra.

É preciso estar atenta e forte¹³!

Março de 2025.

Referências

BRASIL, Conselho Nacional da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 01**, de 17 de outubro de 2024, que institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil. Brasília, DF: CNE, 2024.

CAMPOS, Maria M.; HADDAD, Lenira. Educação Infantil: Crescendo e aparecendo. **Cad. Pesq.** São Paulo, n. 80, p.11-20, fev., 1992.

¹² Temos usado essa expressão em alusão ao movimento pela inclusão da creche no Fundeb – “FUNDEB pra valer”.

¹³ Alusão à estrofe “É preciso estar atento e forte” da música *Divino, Maravilha*, de Caetano Veloso e Gilberto Gil

CORONAVIRUS BRASIL. Disponível em <https://covid.saude.gov.br/> Acesso em: 03 mar. 2025.

COUTINHO, Angela S.; CÔCO, Valdete; ALVES, Thiago. As auxiliares na composição funcional da docência na educação infantil nas redes municipais de ensino. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 43, n. 119, p. 130-143, jan-abr., 2023.

DIAS, Priscila C. P. **A docência nas creches municipais na Região Metropolitana de Campinas/SP no período de 2015-2022**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, 2024.

MANDL, Alexandre Tortorella. O reconhecimento da função docente na primeira infância como forma de garantir o direito à integralidade da docência às crianças: revelações a partir do Movimento Somos Todas Professoras. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; HUBARAC SOBRINHO, Roberto Sanches. **O direito das crianças a ter direitos: infâncias e políticas para a educação das crianças**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.

MATOS, Efini Gabriele Santos. **Olhares e discussões do trabalho da auxiliar de sala no cenário de creche**. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de São Paulo. Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Guarulhos, 2025.

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas públicas e qualidade da educação infantil. In: ARTES, Amélia; UNBEHAUM, Sandra. **Escritos de Fúlvia Rosemberg**. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 2015.

SERRÃO, Célia Regina Batista; BIERRENBACH, Ana Luiza de Souza; GODINHO, Luci Aparecida Guidio; SOUZA, Maria de Fatima Marinho de. A (in)visibilidade de bebês e crianças na pandemia. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 1285-

1304, ago./ago., 2021. Universidade Federal de Santa Catarina. ISSN
1980-4512. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e83039>

Apresentação

Lavínia Lopes Salomão Magiolino
Luciane Muniz Ribeiro Barbosa
Maria Aparecida Guedes Monção

Este exemplar, “Relatos de experiências de práticas cotidianas na Educação Infantil”, faz parte de uma coletânea composta por três volumes¹, fruto de projeto formativo enraizado no compromisso ético-político da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE/UNICAMP) com a formação inicial e continuada dos profissionais da Educação Básica, visando ao aprimoramento da qualidade do ensino público e à garantia do direito à educação para todas as crianças.

Tal projeto é alicerçado no estabelecido pelas Leis n. 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN) e n. 13005/14 (Plano Nacional de Educação - PNE), que preconizam o investimento na formação de profissionais da educação, atendendo às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica. Esta deve ser articulada com uma formação inicial de qualidade e com o provimento de condições adequadas de trabalho, salário e plano de carreira, como também demandam entidades representativas dos profissionais da educação.

Diante de tais disposições legais e do compromisso político da universidade pública para com a sociedade, foi elaborado o curso “Educação Infantil e os Direitos Fundamentais da criança e da Infância”, em parceria com profissionais da Educação Infantil das

¹ A coletânea é composta por: Vol. I - “Políticas, Gestão e Práticas na Educação Infantil”; Vol. II - “Relatos de experiência de práticas cotidianas na Educação Infantil”; e Vol. III - “Memórias Docentes na Educação Infantil”, sendo todos de livre acesso.

unidades da Divisão de Educação Infantil e Complementar (DEdIC/Unicamp) por meio do profícuo alinhamento das temáticas emergentes do trabalho realizado na efetivação da gestão e das práticas pedagógicas cotidianas e das pesquisas da área da Educação Infantil.

A proposta do curso seguiu os princípios éticos, políticos e pedagógicos pautados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), com disciplinas organizadas em torno de 05 eixos temáticos: Fundamentos da educação de crianças; Gestão e participação; Cotidiano e a organização do trabalho pedagógico; Educação e Diferenças; e Seminários de pesquisa. Também fez parte da proposta pedagógica, a oferta de atividades culturais e artísticas, visando ampliar as experiências formativas das educadoras. Dentre as ações realizadas destacamos: a ida a espetáculos de teatro - como a peça “Hoje, Godot não vem!”, no Teatro Municipal Castro Mendes, em Campinas, fruto de parceria com a Secretaria de Cultura do município e a peça “Eu de você”, protagonizada pela atriz Denise Fraga no teatro TUCA da Pontifícia Universidade Católica, em São Paulo; projetos que proporcionaram uma imersão na história e cultura africana e afro/brasileira (como percorrer o caminho das Rotas-Afro², em Campinas, ou participar de debate com autora de literatura negro-brasileira, Kiusan de Oliveira); serem presenteadas com livros de literatura e literatura infanto-juvenil; entre outras.

O curso, ofertado entre Agosto de 2023 e Dezembro de 2024, certificado pela Escola de Extensão da Unicamp (Extecamp) na

² A “Rotas Afro” se constitui como uma iniciativa de museologia social e preservação da memória afro-brasileira, através de caminhadas turísticas, culturais e tecnológicas que contribuem com a construção de imaginários positivos acerca da história do povo negro no Brasil. Reconhecido e premiado como Ponto de Memória pelo Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM) e Premiado pelo IPHAN, o Rotas Afro, atualmente, atua em Piracicaba, Campinas, Vinhedo e Rio Claro/SP.

modalidade Formação de Especialistas e financiado pela Unicamp³, foi oferecido às profissionais da educação infantil e da educação não formal que atuam nas unidades da Divisão de Educação Infantil e Complementar (DedIC), na Unicamp, e em instituições de redes públicas de educação localizadas nos municípios de Campinas e de Valinhos/SP.

A partir dos trabalhos de conclusão de curso desenvolvidos pelas cursistas educadoras e orientados por professoras doutoras que lecionaram no curso, foram produzidos os textos que compõem a coletânea da qual este volume faz parte. Neste Volume II - "Relatos de experiência de práticas cotidianas na Educação Infantil", são reunidos relatos de experiências que trazem à tona as práticas cotidianas no contexto da Educação Infantil com diferentes olhares, enfoques e temáticas que emergem e se (re)configuram nas diversas situações experienciadas. Como afirma Holiday (1996), o processo de sistematização de experiências é "uma interpretação crítica de uma ou várias experiências que, a partir da sua ordenação e reconstrução, descobre ou explicita a lógica do processo vivido: os fatores que intervieram, como se relacionam entre si e porque é que sucederam dessa forma" (p. 17).

O termo sistematização é utilizado em diferentes áreas para se referir ao ato de ordenar, classificar ou catalogar informações, dados em um sistema. No campo da Educação Infantil, contudo, o termo se expande, transborda e é ressignificado para dar o palco à experiência vivida e os relatos e reflexões sobre elas. Não vai se tratar tanto de ordenar, reunir e catalogar dados e informações, mas também de "obter aprendizagens críticas a partir das nossas experiências" (Holiday, 1996, p. 16).

Tal é o foco, em um primeiro momento, dos relatos em que a política, o trabalho de gestão, a docência compartilhada e o acolhimento ganham destaque nos 04 textos apresentados no início.

³ O financiamento se deu via Escola de Educação Corporativa, Educorp, concernente à formação das professoras que são funcionárias da DEdIC/UNICAMP.

O relato "O Trabalho da Gestão e do Coordenador Pedagógico na Educação Infantil: uma experiência ao longo do tempo", traz uma reflexão sobre a experiência vivida por Carla Torete e Márcia Rocha ao longo de sua trajetória, com destaque para o cargo de coordenação pedagógica, desde a sua vivência no contexto da creche universitária. Já no texto "Projeto de Acolhimento aos Estagiários", Dulce Grassi reflete sobre a importância de um projeto institucional que contemple uma experiência significativa e orientada de acolhimento das e dos futuros educadores no campo do estágio supervisionado que possibilite sua real imersão no contexto da docência na Educação Infantil, integrando teoria e prática em uma perspectiva dialógica. Márcia Soares e Sandra Alves relatam a experiência vivida e compartilhada por elas no texto "Docência Compartilhada na Educação de Crianças Pequenas: "Não há saber mais ou saber menos, há saberes diferentes", deflagrando a importância do trabalho realizado em parceria por duas professoras, pedagogas que atuam juntas em uma mesma turma durante todo o turno de trabalho - ao contrário do que acontece na maioria das creches em nosso país. E, finalizando essa primeira gama de textos, Marta Dellai e Vanilda da Silva, em "Acolhimento em período de pandemia Covid-19: proposições de duas coordenadoras pedagógicas", procuram sistematizar a experiência (in) tensamente vivida no período de pandemia de Covid-19 trazendo à tona as propostas de enfrentamento da situação na perspectiva da coordenadora pedagógica - cargo que ocupavam na instituição.

As práticas pedagógicas vivamente experienciadas com as/os bebês também ganham corpo e relevo, nos relatos que se seguem. Em "Acolher para colher: um olhar sobre a importância da escuta no acolhimento do berçário", Cyntia Savano reflete sobre a relevância da escuta no acolhimento do berçário - não só dos bebês, mas também das mães. Assim como a temática do acolhimento que compõe os primeiros textos em outra perspectiva, a da pandemia retorna em "Os saberes e os fazeres pedagógicos com bebês na pandemia da COVID-19", de Valdinéia Cordeiro - mas, agora, com

um apurado olhar para a experiência vivida com as/os bebês. Tal experiência ganha outros contornos no texto “O que o bebê vai fazer com isso? Reflexões sobre práticas e brincadeiras com materiais não estruturados”; nele Rafaela Montanini coloca em foco as possibilidades de criação em meio à diversidade de materiais que roubam a cena nas práticas e brincadeiras cotidianas com bebês. Em outra perspectiva, o texto “A escrita do Relatório de Observação Individual dos bebês como processo formativo docente: o olhar reflexivo-orientador das práticas pedagógicas”, de Kamylla Rocha e Kátia de Souza, se volta ao olhar das educadoras para suas próprias práticas que ao serem registradas e analisadas por elas, também se abrem à possibilidade de transformação. O olhar da educadora é redimensionado no texto “As Minúcias do Trabalho com Bebês e Crianças Pequenas: Construção da Prática Pedagógica, permeada pelas relações e experiências vividas, numa reflexão pré e pós-maternidade”, de Laura Paiva - a professora que se torna mãe se indaga sobre o educar e o cuidar e amplia suas possibilidades de atuação na Educação Infantil.

As práticas pedagógicas com as crianças maiores, centradas no brincar, no universo da literatura infantil e da leitura, também dão o tom à experiência vivida, refletida e retratada aqui nos últimos relatos que se apresentam. O texto de Gilmara Pinto, intitulado “E os parabéns é uma, duas, quantas eu quiser: implicações sobre o brincar na reflexão sobre práxis desde uma perspectiva histórico-cultural”, retrata a experiência vivida pelas crianças com a educadora e a transformação de seu olhar nesse processo que vai deflagrando os rituais, os afetos e as imagens que o (re)compõem. Rosana Nunes e Rosineide da Silva, no texto “Projeto Bolsa de Histórias: crianças e famílias compartilhando o universo da literatura infantil”, relatam a experiência de vivenciar a literatura no coletivo familiar e as possibilidades que se abrem ao aprendizado e desenvolvimento nesse percurso. De outro modo, a vivência literária também ganha relevo nas reflexões de Amanda Silva em “Relato de experiência do Projeto Ler é um ato de amor”. E a importância do registro reflexivo sobre a experiência como

potencializador do desenvolvimento infantil emerge em “Os Registros na Educação Infantil: compromisso com o desenvolvimento integral da criança”, de Sheyla Luchini. Já no texto “Turma dos Gravetos: escuta, acolhimento e afeto”, Adriely Quental e Erin Palmitesta retratam a experiência a(fe)tivamente vivida com as crianças que a protagonizam. Assumem destaque, nas práticas cotidianas, o ritmo, o tempo e os lugares que se transformam em espaços convidativos na reflexão tecida por Valéria Ramalheira em seu relato “Tempos e Espaços na Educação Infantil: observações e transformações do olhar para as relações do cotidiano na creche”. Fecha o volume um retrato dos desafios enfrentados por Tatiane Ieks em suas práticas cotidianas voltadas às crianças com deficiência no contexto da educação não formal no relato intitulado “A educação de crianças com deficiência na educação não formal: desafios e possibilidades” que desvela a emergência de se assegurar as condições estruturais e pedagógicas à promoção de uma educação realmente inclusiva.

Tais experiências dão a ver, como ainda assinala Holiday (1996), que são processos históricos e sociais dinâmicos; processos complexos em que se articulam fatores objetivos e subjetivos em um determinado contexto ou momento histórico - envolvendo também as políticas educacionais, sua base legal relativa aos direitos das crianças; e processos vitais e únicos que são inéditos, singulares e irrepetíveis.

Nesse sentido, a experiência vivida no cotidiano da Educação Infantil tem sempre algo de fagulha, algo daquela centelha de criação de que nos fala um conhecido autor dedicado aos estudos sobre o desenvolvimento infantil como um processo cultural - Lev S. Vigotski (2009).

Centelha, aqui, acendida já na capa deste livro ilustrada com a pintura em aquarela “Menina com pipa”, de Kátia Del Giorno (*in memoriam*). Kátia foi uma professora de bebês que atuou por anos em creches na rede municipal de São Paulo, com sensibilidade, compromisso e respeito aos direitos das crianças (desde bebês!) e se dedicou às artes plásticas. A “Menina com pipa” captura a

intensidade da experiência que, ao nos tomar do/no meio em que vivemos - tomar a todas nós, educadoras, e também às crianças e bebês - nos coloca em estado de sobrevoo, de olhar em outra perspectiva à experiência vivida, alterando seu curso e nos colocando, ao mesmo tempo, para além dela em outro plano.

Uma experiência como essa pode assumir um outro estatuto nas relações sociais, educacionais, nas trocas afetivas em que estamos imersas. Não à toa, Vigotski (2018) afirma a centralidade da *pereživánie* - ou a vivência (como traduzido o termo em português) - em sua obra: o prisma que reflete e refrata, em concomitância, as particularidades do meio e as potencialidades, singularidades de cada criança, de cada sujeito. Algo que pode mudar - e de maneira radical - todo o curso do desenvolvimento. Um encontro potencializador de afetos (nem sempre alegres, mas, necessários) que acontece no limiar entre o individual e o coletivo. E que, ao centelhar, abre a possibilidade à criação, ao novo, não é algo restrito a grandes artistas, mas que constitui a experiência humana nas minúcias cotidianas da existência.

As centelhas da criação de Kátia, de alguma forma, reverberam também nos relatos aqui apresentados. Os textos, cada um à sua maneira, retratam as experiências vividas por cada uma das professoras no contexto da Educação Infantil com diferentes enfoques, com relação ao trabalho de gestão, das políticas educacionais, das práticas com bebês, da (des, re)organização dos tempos-espços e brincadeiras, da inclusão.

Nessa perspectiva, é interessante pensar na experiência espalhada na Educação infantil: as educadoras e as crianças, nos espaços das creches, nos parques (trans)formam-se coletivamente. E isso se espalha e reverbera nas famílias - das crianças e delas próprias! - como vemos neste volume. A vivência - com/entre crianças, educadoras, famílias - coletiva se faz, por isso mesmo, potencialmente transformadora e revolucionária.

Referências

HOLLIDAY, Oscar Jara. **Para sistematizar experiências** / Oscar Jara Holliday; tradução de: Maria Viviana V. Resende. 1.ed., João Pessoa-PB: Editora Universitária UFPB. 1996.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na infância:** ensaio psicológico: livro para professores. Trad. Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia.** Organização [e tradução]: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes; tradução: Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

Sumário

1 - O Trabalho da Gestão e do Coordenador Pedagógico na Educação Infantil: uma experiência ao longo do tempo	27
Carla Iolanda Torete Márcia de Oliveira Rocha	
2 - Relato de experiência: Projeto de Acolhimento aos Estagiários	55
Dulce Mara Bertoluci Grassi	
3 - Docência Compartilhada na Educação de Crianças Pequenas: “Não há saber mais ou saber menos, há saberes diferentes”	77
Márcia de Oliveira Soares Sandra Regina Alves	
4 - Relato de experiência(s): Acolhimento em período de pandemia Covid-19: proposições de duas coordenadoras pedagógicas	105
Marta Regina Perissotto Dellai Vanilda Pena Dias da Silva	
5 - Acolher para colher: um olhar sobre a importância da escuta no acolhimento do berçário	129
Cyntia Aparecida Franklin Savano	
6 - Os saberes e os fazeres pedagógicos com bebês na pandemia da Covid-19	151
Valdinéia Bento Cordeiro	

7 - O que o bebê vai fazer com isso? Reflexões sobre práticas e brincadeiras com materiais não estruturados Rafaela Montanini	175
8 - A escrita do Relatório de Observação Individual dos bebês como processo formativo docente: o olhar reflexivo-orientador das práticas pedagógicas Kamylla dos Santos Rocha Katia Helena Orse de Souza	197
9 - As Minúcias do Trabalho com Bebês e Crianças Pequenas: Construção da Prática Pedagógica, Permeada Pelas Relações e Experiências Vividas, Numa Reflexão Pré e Pós-Maternidade Laura Linares Paiva	223
10 - “E os parabéns?... uma, duas, quantas vezes eu quiser!”: implicações e reflexões sobre no olhar para o brincar da criança na perspectiva histórico cultural Gilmar da Cunha Pinto	253
11 - Projeto “Bolsa de Histórias”: crianças e famílias compartilhando o universo da literatura infantil Rosana Rosana Gurita Nunes Rosineide Santos da Silva	273
12 - Relato de experiência do projeto “Ler é um ato de amor” Amanda Celestino Cassange da Silva	301
13 - Os Registros na Educação Infantil: compromisso com o desenvolvimento integral da criança Sheyla Cruz dos Santos Luchini	327

14 - Turma dos Gravetos: escuta, acolhimento e afeto	347
Adriely Adriely Ferreira Quental Erin Januzzi Palmitesta	
15 - Tempos e Espaços na Educação Infantil: observações e transformações do olhar para as relações do cotidiano na creche	367
Valéria Auxiliadora Guadagnini Ramalheira	
16 - A educação de crianças com deficiência na educação não formal: desafios e possibilidades	395
Tatiane de Miranda Ieks	
17 - Participando de uma pesquisa: o olhar das professoras da turma pesquisada	421
Elaine Aparecida Corrêa Silva Izamélia Stripoli de Sousa	
Sobre as organizadoras	441
Sobre as autoras	443

O Trabalho da gestão e do coordenador pedagógico na Educação Infantil: uma experiência ao longo do tempo¹

Carla Iolanda Torete

Márcia de Oliveira Rocha

Divisão de Educação Infantil e Complementar - DEDIC/Unicamp

Introdução

Este trabalho tem como objeto de estudo o trabalho da gestão e do coordenador pedagógico na educação infantil, com enfoque na experiência ao longo do tempo.

Ao falar do espaço da creche universitária, vale destacar a importância de lembrar o histórico de surgimento desses espaços no interior da universidade e o seu papel nos dias atuais.

Quanto às universidades estaduais, Palmen (2007) afirma: “A implementação das creches no interior das universidades públicas estaduais paulistas (USP, UNICAMP e UNESP) consolidou-se entre o final dos anos de 1970 e durante a década de 1980” (p. 50), tendo em vista responder às determinações da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), Decreto-Lei n.º 5.452 de 1943. A CLT dita, em seu artigo 389, parágrafos primeiro e segundo, que todo estabelecimento com pelo menos trinta funcionárias deveria oferecer, obrigatoriamente, o atendimento “aos filhos das mesmas durante o período de amamentação” (PALMEN, 2007, p. 51).

Destacamos que a demanda por creches na Universidade nasce da perspectiva do direito da mãe trabalhadora, uma necessidade distinta à necessidade da criança, e traz em seu histórico a especificidade de ter sido criada visando atender aos

¹ Este trabalho foi orientado pela Professora Doutora Ana Elisa Spaolonzi Queiroz Assis que atuou no contexto do Curso “Educação Infantil e os Direitos Fundamentais da Criança e da Infância”, ministrando disciplinas e realizando orientações.

direitos das funcionárias à educação e cuidado para seus filhos (com idade entre três meses e quatro anos) durante o período em que trabalham no interior da universidade.

A educação infantil no interior da universidade é um espaço de educação coletiva, que se complementa como um lugar de interação e socialização entre os envolvidos (instituição, profissionais, crianças e famílias). É um ambiente distinto dos demais tempos e espaços (casa e família, por exemplo), em que o brincar se entrelaça com o processo educativo. Nesse contexto, a educação infantil tem um papel relevante ao reconhecer a criança como um ser social, cultural e histórico.

O papel do gestor e do coordenador pedagógico tem sido de suma importância para o desenvolvimento das práticas pedagógicas. Segundo Lira, Pereira e Coutinho (2019), o coordenador deve realizar intervenções necessárias à sua função, como: “saber ouvir, dialogar, articular, mediar, a fim de construir uma relação de confiança com os membros da comunidade escolar, principalmente com os docentes” (p. 113).

A metodologia para a escrita desse trabalho se constituiu no delineamento do tema e no compartilhamento de narrativas cotidianas no âmbito da gestão. Nosso olhar se volta para o estudo da infância e, como já nos antecipou Quinteiro (2005), a infância é um campo de estudos em construção. Desse modo, para se discutir a organização dos espaços, faz-se necessário abordar historicamente o contexto da educação infantil enquanto lugar coletivo para conviver na diversidade.

Lüdke e André (1986) destacam que para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele.

No campo educacional cada vez mais os estudos partem da análise do contexto social, inserido em uma realidade histórica, que sofre uma série de determinações.

Entre as várias formas que pode assumir uma pesquisa, utilizamos a pesquisa bibliográfica (propriamente na seção 1 e 2) e o relato de experiência (seção 3).

Lima e Miotto (2007) afirmam que pesquisa bibliográfica é um procedimento metodológico importante que serve de ponto de partida para outras pesquisas, definindo o método e os procedimentos que envolverão sua execução.

A produção do conhecimento não é um procedimento isolado. É uma construção científica da comunidade acadêmica, um processo continuado de busca, no qual cada nova investigação se insere complementando ou contestando contribuições anteriormente dadas ao estudo do tema (Alves, 1992, p. 54).

Para complementar a análise das pesquisas, narramos e sistematizamos nossas experiências. De acordo, Hollyday afirma que através da sistematização se relatam experiências práticas concretas:

A sistematização possibilita compreender como se desenvolveu a experiência, por que se deu dessa maneira e não de outra; da conta das mudanças ocorridas, como se produziram e porque se produziram (2006, p. 30).

Na seção 1 apresentaremos a história da educação infantil, incluindo a gestão e o papel do coordenador pedagógico nessa etapa da educação básica, contextualizando a sua especificidade no campo das políticas educacionais, subsidiados por autores como Kuhlmann Jr. (1991); Campos (1999); Rosemberg (2003; 2015); Fernandes (2024); Lira, Pereira e Coutinho (2019); Brasil (2009); entre outros.

Já na seção 2, apresentaremos a Divisão de Educação Infantil e Complementar (DEdIC) no âmbito da universidade pública, especificamente o caso da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); e na seção 3 relataremos as experiências que as autoras vivenciaram nos últimos 20 anos de atuação nas unidades da DEdIC: Centro de Convivência Infantil (CECI) e Programa de Desenvolvimento e Integração da Criança e do Adolescente (PRODECAD). Uma, além da sala de aula, vivenciando a

coordenação pedagógica da instituição; outra, vivenciando as transformações e transições dos marcos de cada período histórico.

Nas considerações finais apresentaremos algumas reflexões acerca do trabalho da gestão e do coordenador pedagógico na educação infantil, tendo como princípio a importância da gestão democrática e o trabalho coletivo concomitante com a docência compartilhada.

Considerações sobre a gestão, o coordenador pedagógico e a educação infantil no Brasil

Através das pesquisas bibliográficas, esta seção visa apresentar a história da educação infantil, incluindo a gestão e o papel do coordenador pedagógico nessa etapa da educação básica, contextualizando a sua especificidade no campo das políticas educacionais.

A análise entrelaça a história da educação infantil no Brasil, apresentando além de referências nacionais, também referências europeias, a fim de que ajudem a aprofundar a pesquisa. O convite para essa aventura instiga conhecer, compreender e construir os territórios para a infância no cenário brasileiro.

Rosemberg (2003; 2015) e Campos (1999) apontam historicamente que por volta do século XVI as crianças eram confundidas com os adultos e sujeitavam-se ao poder autoritário destes. A partir do século XVIII, iniciam-se longos estudos que indicam o reconhecimento das particularidades das crianças, conferindo-lhes diferenças, necessidades e direitos, ou seja, uma especificidade própria para a infância. Neste momento, a criança deixa de ser considerada um ser incompleto, passando a ser reconhecida como um sujeito que tem necessidades, desejos e curiosidades próprias.

Dessa forma, ao entender o contexto histórico, as experiências que vivenciamos ao longo do tempo em nossa trajetória de trabalho docente e de coordenação pedagógica evidenciam que as práticas são reflexo de uma herança cultural que delimita e desconsidera as

diversas culturas que circulam fora das instituições entre adultos e crianças. À luz da pesquisa, o que pretendemos é refletir sobre a prática e transformá-la de forma a ser dialógica, humanizada e respeitosa.

Nesse sentido, a construção do trabalho pedagógico sofreu influência direta do olhar que a sociedade assumia em relação à criança. Kuhlmann Jr. (1991), Rosemberg (2003; 2015) e Campos (1999) entre tantos outros autores, ao analisarem a história da constituição dos espaços educativos para as crianças pequenas, constaram que a assistência foi a proposta de educação de um longo período com influência de uma educação médico-higienista, jurídico-policial e a religiosa analisada no período de 1899 a 1922 (Primeira República).

O papel do coordenador pedagógico no Brasil começou a se consolidar na década de 1920, por meio da inspeção escolar; destaca-se que na segunda metade dos anos de 1950 a Supervisão Educacional passou a focar mais no controle do trabalho docente, refletindo influências históricas e econômicas. “A supervisão escolar por muito tempo desenvolveu um trabalho mais tecnoburocrático do que um trabalho pedagógico em prol dos docentes” (p. 24.227), conforme apresentado no artigo “O coordenador pedagógico em movimento: perspectivas e desafios” (Nunes *et al.*, 2022).

Com o foco na infância pobre, as políticas visavam assistir a classe popular, vista como ameaça à tranquilidade das elites. A educação de baixa qualidade faz parte dos objetivos educacionais, pois previa uma formação que preparasse essas crianças para o futuro que lhes era destinado (trabalho subordinado), dessa forma a educação não seria igual a todos. O que se trabalhava com a classe popular era a educação moral voltada para o disciplinamento, de forma que a coordenação educacional não tinha um papel de reflexão sobre essas questões.

Campos (1999) afirma que com a inserção da mulher no cenário social e político, a educação passa por mudanças. A criança passa a ser uma responsabilidade compartilhada entre família e Estado.

Desde a década de 1970, Campos (1999) aponta que o país tem um crescimento na demanda de crianças ao acesso à educação pré-escolar (creches, instituições de educação infantil ...). Um documento importante que marca a defesa a creche como um direito da criança e não apenas da mãe trabalhadora é a Carta de Princípios Criança: Compromisso Social (promovida pelo Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, de 1986). Segundo os estudos de Oliveira (2017, p. 84):

com a reforma introduzida pela lei n. 5.692 (Brasil, 1971), a função de coordenador pedagógico, voltou-se para o desenvolvimentismo, a racionalidade, a produtividade, a eficiência, a eficácia e o controle do trabalho pedagógico exercido pelos professores.

Somente a Constituição Federal de 1988 reconhece o crescimento da sociedade e inclui o direito à educação de zero a seis anos, no entanto não é suficiente, se os efeitos de um longo período da história fizeram atribuições nos âmbitos assistenciais e de saúde preventiva.

Rosemberg (2003; 2015) detecta alguns embates ocorridos na década de 1980 no plano das ações e das ideias em que dizem respeito à prática e ao que se estava pensando sobre a educação da criança pequena, no que tange à assistência como competência pública e educação como competência privada.

Nessa perspectiva, a Constituição Brasileira de 1988 é um marco para garantir o direito das crianças à educação; outro marco ocorre em 1996 com a LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996), indicando que a educação infantil passa a fazer parte da primeira etapa da educação básica, além do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) que define as crianças e os adolescentes como sujeitos de direitos, em condição peculiar de desenvolvimento, demandando proteção integral e prioritária por parte da família, da sociedade e do Estado.

Segundo Fernandes e Campos (2015) e Fernandes (2024), ainda faltam estudos específicos em relação a gestão da educação infantil. A educação infantil, especialmente a creche, está inserida no

sistema educacional recentemente, enfrentando desafios de adaptação a modelos de gestão já consolidados em outros níveis.

Fernandes (2024) apresenta que a principal responsabilidade da gestão escolar é implementar a proposta pedagógica, mas ela também envolve a administração de recursos humanos, materiais e financeiros, embora esse aspecto não seja amplamente discutido na formação de profissionais da educação. Ainda assim, as escolas participam ativamente no cenário político, influenciando e sendo influenciadas pelas decisões educacionais mais amplas. Segundo Oliveira (2017) o papel do coordenador pedagógico evoluiu para incluir a mediação e o apoio aos professores, tornando-se um elemento fundamental na gestão escolar a partir da LDBEN (Brasil, 1996).

Após determinações legais acerca da especificidade atribuída à primeira infância, o governo nacional desenvolve o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (Brasil, 1998) primeira proposta curricular da área ao considerar necessária a articulação desta etapa com o ensino fundamental.

É importante destacar que nos estudos de Nunes *et al.* (2022), “a função ou profissão coordenação pedagógica surge a partir da segunda metade dos anos de 1990, como reflexo das políticas neoliberais” (p. 24.221), com metas e objetivos para o sistema educacional para uma sociedade capitalista.

No campo da gestão, de acordo com Fernandes e Campos (2015), as abordagens são diversas, os enfoques em torno da gestão se dividem em dois caminhos: uma “compreendida como um mecanismo democrático e participativo de intervenção na realidade, outra como uma ferramenta oriunda da administração empresarial” (p. 141).

A gestão educacional opera em dois níveis principais, segundo, Fernandes (2024): o macro, que se refere à administração do sistema educacional em geral, e o micro, focado na gestão interna das escolas. A gestão educacional está mais ligada às decisões sobre políticas públicas de educação, enquanto a gestão escolar cuida das operações nas escolas para garantir a oferta de ensino.

Na prática do cotidiano de creches e pré-escolas o antagonismo educação/assistência ainda é presente, entretanto, a produção científica de Campos, (1999); Rosemberg (2003; 2015), Kuhlmann Jr. (1991) entre outras pesquisas da área tem avançado no sentido de apontar sua indissociabilidade e a criança como um ser total.

Lira, Pereira e Coutinho (2019) em seu artigo “A importância do coordenador pedagógico em creches: uma revisão literária” enfatiza que o coordenador pedagógico deve estar preparado para as demandas atuais no cotidiano da escola:

[...] Ou seja, na prática, os saberes se referem às habilidades do coordenador, para realizar as intervenções necessárias à sua função, tais como: saber ouvir, dialogar, articular, mediar, afim de construir uma relação de confiança com os membros da comunidade escolar, principalmente com os docentes (p. 103).

É neste contexto que se destaca o coordenador pedagógico, como um agente de intervenções educacionais significativas na escola.

A partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), é possível entender que “ser criança”, como nos apresenta Faria (1999; 2007), muda de acordo com as sociedades, culturas e comunidades e pode variar no interior da família, no período histórico e com a definição institucional de infância predominante em cada época. Isso significa que as políticas públicas para a área, bem como as propostas educacionais, são influenciadas pelo olhar que se tem sobre a criança e a infância.

[...] o campo da Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como assegurar práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que prevejam formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (Brasil, 2009, p. 7).

A dinâmica de modificações das relações no cenário educativo com a comunidade leva a uma concepção de educação como ação coletiva centrada não somente na figura do professor ou da criança, mas nas relações que se estabelecem entre os indivíduos que participam da ação educativa. Nesse sentido que os estudos de Lira, Pereira e Coutinho (2019) corroboram na definição do:

[...] papel/função dos coordenadores pedagógicos das creches e pré-escolas, com as atribuições que envolvem o trabalho coletivo, a formação dos profissionais, a participação dos pais na vida das crianças, mediação de ações reflexivas da teoria/prática e promoção de ações pedagógicas que possibilitem aprendizagem e desenvolvimento das crianças, ou seja, a articulação de práticas focadas na melhoria da qualidade das instituições (p. 107).

Monção e Godoy (2021) no artigo “Desafios para a efetivação da oferta de Educação Infantil com qualidade: avanços e retrocessos nas políticas e na legislação educacional” apontam que existem desafios que exigem uma redefinição das relações entre família e instituições de educação infantil. Ressaltam a importância de as instituições oferecerem ambientes que respeitem os direitos das crianças e promovam uma educação de qualidade, considerando as necessidades e especificidades desse período da vida.

Nesse sentido, o trabalho do coordenador pedagógico na educação infantil deve articular as atividades da escola com a gestão escolar, do ensino dos docentes e o processo de aprendizagem dos discentes.

Constata-se que a ausência de diálogo entre as políticas para o ensino fundamental e a educação infantil reforça a necessidade de uma abordagem específica para a gestão da educação infantil. Nos últimos anos, pesquisas têm contribuído para a formulação de indicadores e procedimentos que visam melhorar e monitorar as políticas e programas nessa área.

Já o papel do coordenador pedagógico tem sido crucial na mediação entre professores e gestão, sendo um agente de intervenções educacionais que tem como principal função a formação continuada dos professores, colaborar e atuar na

construção do PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola. Porém, seu papel não se limita às práticas burocráticas, envolve a construção de relações de confiança e a promoção de um trabalho coletivo voltado à melhoria de qualidade do atendimento às crianças.

Conhecendo a educação infantil no contexto da instituição pública universitária: divisão de Educação Infantil e Complementar (DEdIC)

Considerando o contexto de formação das creches, em especial sua identificação como direito das crianças, a presente seção tem como objetivo apresentar a instituição de educação infantil e complementar no âmbito da universidade pública da Universidade Estadual de Campinas.

Conforme apresentado anteriormente, a educação infantil no Brasil percorreu um longo caminho, em alguns momentos vinculados à saúde – movimentos médico-higienistas; em outros, à caridade, ao amparo à pobreza, até ser identificada na área da educação. A trajetória histórica da educação infantil revela como se desenvolveram as propostas de trabalho nas instituições de educação infantil no Brasil. Em paralelo ao contexto histórico que se apresentava no país, na década de 1970 se inicia o debate por creches universitárias.

Segundo Raupp (2004) as reivindicações por um local onde pudessem deixar seus filhos se deram a partir do aumento das mulheres trabalhadoras no mercado de trabalho.

Em termos nacionais, Raupp (2004) aponta que

[...] a primeira creche universitária criada nomeada “Creche Francesca Zácaro Faraco” fundada em 19 de maio de 1972 pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul dirigida pelo então reitor Eduardo Zácaro Faraco. Este foi um período marcado por grandes mudanças na sociedade devido aos movimentos em luta pelo fim da ditadura. Nesta década destaca-se o crescimento de movimentos sociais no qual a creche passa a se constituir como um direito das crianças e das mulheres trabalhadoras. Neste período

documenta-se também a expansão de creches em contextos universitários em âmbito nacional (p. 201).

De acordo com a obra de Fagundes (1997) e Palmen (2007), as pesquisas realizadas sobre a implantação do Centro de Convivência Infantil – CECI/UNICAMP/CAMPINAS nasce das reivindicações das trabalhadoras da Unicamp que reivindicavam por melhores condições de trabalho, ou seja, por seus direitos trabalhistas, dentre os quais, o direito à creche no local de trabalho. Finco (2000) salienta que “a partir da história que se narra é possível destacar que a instituição desde sua criação apresentou em si uma natureza de caráter assistencialista, um benefício do empregador e não como direito da criança” (p. 6).

O primeiro registro de creche universitária no âmbito da Unicamp se localizava na Faculdade de Odontologia de Piracicaba (FOP); o marco inicial dessa unidade foi durante a paralisação reivindicatória dos funcionários públicos em abril de 1979. As funcionárias conscientizaram-se da necessidade da criação de uma creche onde seus filhos tivessem um local condigno e, principalmente, próximo ao local de trabalho.

O CECI/FOP integrou-se ao quadro da DEdIC – Divisão de Educação Infantil e Complementar – somente em 2015 (gestão do Reitor José Tadeu Jorge – 2013 a 2017). Além dessa unidade existem outras três: Centro de Convivência Infantil Integral – CECI Integral; Centro de Convivência Infantil Parcial – CECI Parcial; e Programa de Desenvolvimento da Criança e do Adolescente – PRODECAD; todas localizadas na Universidade Estadual de Campinas, campus Barão Geraldo, cidade de Campinas.

De acordo com Pierri, Barbosa e Mazza (2021), o primeiro registro da implantação de creche no Campus de Barão Geraldo deu-se com a inauguração do Centro de Convivência Infantil no ano de 1982 (berçário – bebês em fase de amamentação) na gestão do Reitor Prof. Dr^o. José Aristodemo Pinotti. Após o ano de 1986, amplia-se o atendimento para crianças de até os três anos.

A partir da Constituição de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), é conferido à criança direitos e tratamento como cidadã, um contexto que sustenta a criação da Divisão de Educação Infantil e Complementar (DEdIC), que ocorreu na gestão do reitor Prof. Dr. Fernando Ferreira Costa (2009 a 2013).

Sob essa administração foi feita a retirada de inúmeras enfermeiras que participavam em todas as instituições, deixando apenas um por prédio e restringindo seu trabalho aos cuidados médicos, quando necessário, mas sem atuação na gestão das creches. Também se expandiu a formação continuada em serviço para as professoras e incentivou-se idas a eventos de educação dentro e fora da Universidade (Pierri, Barbosa, Mazza, 2021, p. 69).

Fagundes (1997) apresenta que as primeiras profissionais contratadas para trabalhar com os bebês não precisavam ter formação na área da educação, somente experiência com crianças e poderia ser parental. De acordo com Pierri, Barbosa e Mazza (2021), a exigência por formação pedagógica das profissionais contratadas se inicia a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), considerando a obrigatoriedade mínima o antigo magistério e, preferencialmente, o nível superior.

Após a lei e as mudanças legais que foram sendo conferidas ao campo da educação, todas as unidades da DEdIC passaram por transformações durante os anos de existência, buscando formação, novos olhares e concepção de crianças e infâncias, revendo práticas pedagógicas, adquirindo brinquedos, materiais pedagógicos, acervo literário infantil adequado a cada faixa etária, bem como livros de apoio ao professor, se adequando para melhor atender seus usuários.

Atualmente, a DEdIC tem um quadro de cento e vinte professores, sendo que 95% desse quadro de profissionais tem formação pedagógica em nível superior, o ingresso dos profissionais da DEdIC desde 1990 se dá por meio de concurso público ou processo seletivo.

A experiência ao longo de 20 anos: o trabalho da gestão e da coordenação pedagógica

Esta seção visa relatar as experiências que as autoras vivenciaram nos últimos 20 anos de atuação na DEdIC. Uma, além da sala de aula, vivenciando a coordenação pedagógica da instituição, e, outra, vivenciando as transformações e transições dos marcos de cada período histórico.

A professora 1 ingressou na Universidade em 2005, como professora de educação infantil, na Unidade Creche Área da Saúde (CAS). No ano de 2010, foi convidada a exercer a função de “Professora Articuladora” também na unidade CAS – atualmente Centro de Convivência Infantil Parcial (CECI PARCIAL), e nesse mesmo período foi criada a Divisão de Educação Infantil e Complementar (DEdIC) – na Gestão do reitor Fernando Ferreira Costa (2009 a 2013). Em 2011, passou para a função de Coordenadora Pedagógica, na mesma unidade, e se manteve até 2014. No ano de 2015, com o intuito de integrar a Unidade do Centro de Convivência Infantil (CECI) localizada na Faculdade de Odontologia de Piracicaba (FOP) – incluída à DEdIC na gestão do Reitor José Tadeu Jorge – 2013 a 2017 – foi convidada a assumir a Direção da Unidade CECI FOP, que se deu até 2017.

Já na gestão Reitor Prof. Marcelo Knobel (2017 a 2021), ocorreu um processo seletivo para escolha dos dirigentes das unidades da DEdIC. No período de julho de 2018 a outubro de 2018 realizou a substituição da Coordenação CECI Berçário. De outubro de 2018 a janeiro de 2020, esteve na Coordenação do Programa de Integração do Desenvolvimento da Criança e do Adolescente (PRODECAD).

A partir de fevereiro de 2020 até abril de 2022 (já na gestão do atual reitor Antonio José de Almeida Meirelles – 2021 a 2024), retorna para a Coordenação CECI Berçário e FOP. A maior parte de sua carreira se deu desempenhando a função de Coordenadora Pedagógica. O trabalho desempenhado pelo gestor no contexto da DEdIC buscou integrar-se a concepção de infância em suas diferentes etapas.

Duas atuações desafiadoras nesse percurso como coordenadora pedagógica e Diretora ocorreu em unidades distintas. A primeira delas se deu no CECI/ FOP com foco na reorganização dos espaços, a segunda proposta ocorreu no PRODECAD com intuito de melhorar o espaço e avaliar as oficinas.

Desde 2013 as unidades educacionais da Universidade de Campinas foram assumidas pela DEdIC com a finalidade de unificar e normatizar as ações entre as unidades, aprimorando esse espaço educacional voltado aos filhos ou dependentes legais de servidores UNICAMP, servidores FUNCAMP e alunas(os) da universidade. A unidade do CECI/FOP integra a DEdIC somente em 2015, como meta, a coordenação da unidade teve como plano a construção e reformulação de espaços educativos e coletivos, proporcionando às crianças espaços de exploração, experimentação e vivências de diferentes situações e com diferentes materiais.

Em seu projeto educacional a DEdIC/UNICAMP empenhou-se em fortalecer o trabalho pedagógico exaltando o profissional que atua com as crianças, acreditando que dessa forma, agrega-se a crescente valorização dos saberes das crianças pequenas tornando-as protagonistas na construção das culturas infantis durante suas experiências lúdicas (brincadeiras), consolidando a realização da Pedagogia da Infância na qual nos apresenta Faria (1999; 2007).

Todo processo de reestruturação espacial dessa creche universitária pautou-se na ação da equipe de profissionais que coletivamente iniciou os estudos sobre o espaço físico, realizou sua avaliação e assumiu o compromisso em sua reestruturação como parte do trabalho pedagógico. A partir de um processo formativo coletivo, no CECI – FOP tivemos professoras que ambientalizaram o espaço de forma atraente e convidativa se apropriando da diversidade dos materiais, proporcionando às crianças a exploração das cem linguagens e das tantas outras que houver, de acordo com Malaguzzi (1999).

Outra experiência desafiadora se deu na Unidade do PRODECAD.

A proposta de educação não formal ocorre fora do sistema formal de ensino, sendo complementar a este, funciona como espaço e prática de vivência social, que reforça o contato com o coletivo e estabelece laços de afetividade com esses sujeitos. Com espaço suficiente para experimentar atividades lúdicas, possibilitando oportunidades de troca de experiências com diferentes idades e gerações.

Em avaliação coletiva que ocorreu no final de 2018, detectamos a necessidade de mudanças na logística da escolha “livre”, pois identificamos e observamos que, em algumas oficinas, havia um grande contingente de crianças e em outras não, bem como algumas crianças e adolescentes não se interessavam por nenhuma atividade proposta.

No ano de 2019, estávamos atendendo 333 crianças e adolescentes. A equipe de trabalho era composta por 17 pedagogos, 1 estagiário, 8 bolsistas (BAS – Bolsa Auxílio Social, antigo Serviço de Apoio ao Estudante – SAE/UNICAMP, atual Diretoria Executiva de Apoio Estudantil – DEAPE) e 2 professores de Educação Física; além disso, contávamos com uma equipe multidisciplinar formada por profissionais das áreas de: nutrição, enfermagem e odontologia. Frente a esse desafio, em 2019 convidamos nossa equipe pedagógica, crianças e adolescentes a repensar as práticas educacionais.

A coordenação pedagógica e Direção Geral, através do diálogo entre professoras e professores, realizou a sistematização e o registro sobre o fazer pedagógico da educação não formal, com o objetivo de (re)avaliar a organização pedagógica dos tempos e espaços no/do PRODECAD.

Os profissionais foram convidados a descrever, dialogar e refletir sobre as práticas sociais cotidianas; concepções de currículo; apresentar aspectos positivos do trabalho; bem como desafios/ críticas e proposição com especial atenção às oficinas do horário de “livre escolha”; apresentar síntese de propostas e encaminhar no plenário uma sugestão que abarcasse as diversas contribuições de

forma que se aproximasse ao máximo do ideal de cada um, mas também do coletivo.

Esse compartilhamento inicial apontou a necessidade de fortalecer os tempos e espaços de diálogo e construção coletiva do projeto de educação não formal do PRODECAD.

Diante do diálogo, reflexões e registros, os coordenadores, conjuntamente com professoras, professores, crianças e famílias foram convidados a encampar uma agenda de diálogo e construção coletiva do projeto político pedagógico do PRODECAD. Esse encontro visou re(pensar) o trabalho pedagógico de cada um e do PRODECAD no geral. São práticas que vêm sendo delineadas por muitos profissionais que ali estão há mais de 30 anos.

A coordenação mediou as reflexões e contribuições, propondo o fortalecimento e a articulação do planejamento coletivo, quanto ao currículo, avaliação e formação continuada dos professores. Apesar do coordenador pedagógico desempenhar muitas funções, e nem sempre conseguir cumprir todas a contento, procuramos nos organizar entre as atividades burocráticas e político-pedagógicas, conscientes de que há muito a ser feito.

A professora 2 iniciou suas atividades na DEDIC também em 2005, na Unidade do CECI/Berçário, mas estava grávida do seu primeiro filho, e trabalhou somente 35 dias, logo entrando em licença-maternidade; após a licença, voltou a trabalhar na mesma unidade até seu filho completar idade para frequentar o prédio do CECI/ Maternal (por volta de um ano e meio). A experiência como professora de educação infantil nesse início foi bem diferente do que se vivencia atualmente. A experiência profissional ainda não era significativa. O grande diferencial na creche na universidade era o espaço de visita no horário de almoço, espaço que se oportunizava às mães brincarem, amamentarem e cuidarem da higiene dos bebês para continuidade da rotina. Esses momentos vivenciados como mãe e professora contribuíram muito para o aprendizado sobre o educar e cuidar de bebês e crianças pequenas.

O cuidado com as crianças pequenas envolve não apenas atender as necessidades físicas, mas também criar ambientes

seguros para que as crianças se desenvolvam integralmente no social, emocional e cognitivo.

As administrações das creches por parte das enfermeiras visavam o cuidado com a alimentação e saúde dos bebês e crianças pequenas, deixando a parte pedagógica muito distante do esperado e muitas vezes frustrante para nós, os professores, que quase nada podíamos fazer, porque poderia prejudicar a saúde das crianças.

Uma destas enfermeiras ocupou o cargo de diretora da creche de 1983 a 2009 e acabou por priorizar todos esses anos, um atendimento cercado de cuidados higienistas ligados à amamentação compulsória, saúde, prevenção de doença e cuidado com o corpo (Pierri, Barbosa, Mazza, 2021, p. 67).

Nesse percurso de mudanças e transição entre a gestão de enfermeiras por professoras pedagogas, experimentamos uma modificação significativa na construção de práticas pedagógicas, entendendo que o cuidar e o educar são ações indissociáveis e valorizando a criança como um ser total, um sujeito de direitos, produtor de cultura.

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010, p. 12).

Trabalhar numa creche universitária em que o gestor é escolhido politicamente a cada quatro anos, com a troca do reitor, não possibilitou a continuidade do trabalho por parte dos gestores das creches, pois o trabalho feito acaba se desfazendo em novas gestões de acordo com pensamentos e opções políticas diferentes. Por isso as professoras das creches da DEdIC continuam as lutas e reivindicações por uma gestão democrática para que os trabalhos da gerência se tornem contínuos e todos possam dar contribuições para o melhor desenvolvimento integral das crianças.

É possível acompanhar na prática que o trabalho do coordenador pedagógico acaba sendo burocrático, como

administrar faltas de professores, solicitações de manutenções para melhorias nos espaços, gerenciar famílias, ou seja, questões administrativas que acabam tomando todo o tempo e deixando os professores sem o apoio pedagógico necessário, de forma que a parte pedagógica e apoio aos professores se torna frágil.

Diante dessas experiências relatadas, buscamos defender três princípios: i) docência compartilhada; ii) trabalho coletivo; e iii) gestão democrática, com a consciência de que esses estão em processo de construção no âmbito da DEdIC.

A luta das mulheres trabalhadoras(es) reitera e legitima as questões que englobam uma educação de qualidade, o brincar e o conviver como direito da criança, além da importância do acolhimento, da diversidade, da inclusão e da valorização do cuidar como prática educativa; esses são temas que emergem dentro dessa instituição.

Por isso, é importante que o coordenador também possa ser uma pessoa que incentive os professores a desenvolverem projetos e tentem fazer conexões entre as pessoas na escola, para que todos estejam juntos tecendo a mesma rede. Dessa forma, faz-se necessário compreender a especificidade do trabalho pedagógico que se oferece às crianças e adolescentes quando são recebidos no ambiente coletivo da educação, chegam carregados de vivências, sentimentos e percepções do mundo; essas impressões que já fazem parte da vida, e devem ser respeitadas e compartilhadas tanto com outros adultos quanto com as outras crianças, inclusive o espaço físico que deve ser pensado e planejado, para ser seguro e desafiador.

Reconhecemos a importância de situar a reflexão nas diferentes compreensões em relação à época vivida e às mudanças políticas, sociais, culturais, econômicas e tecnológicas que caracterizam a primeira infância.

O trabalho com as crianças pequenas (zero a seis anos) normalmente não é desenvolvido por um único profissional. O planejamento das ações pedagógicas, a decisão dos espaços que serão utilizados, a seleção da literatura que será apresentada e a

escolha dos recursos materiais a serem explorados devem perpassar todos os profissionais que atuam com o grupo de crianças. Por mais que esse processo seja repleto de desafios e de limites — devido às relações de poder postas dentro da instituição (gestão direta e indireta, professoras, estagiárias, bolsistas, demais profissionais, famílias etc.), às diferentes concepções de educação e de infância, às cargas horárias diferenciadas entre os educadores —, é preciso que esse conjunto de pessoas busque por propósitos comuns para atingir os objetivos educacionais e constituir relações democráticas. Sobre este aspecto, os estudos de Orlando (2021) e Terra (2004) nos apontam que o diálogo e o debate de opiniões divergentes são instrumentos primordiais para que se alcance um acordo coletivo, de forma que haja espaço para se considerar as individualidades de cada professor e todos possam se expressar sem se sentirem pressionados, ameaçados ou manipulados.

Para além dessas decisões cotidianas e da divisão social do trabalho, Rodrigues e Silva (2020) nos salientam a dimensão de complementaridade do trabalho coletivo, em que:

[...] a docência compartilhada na Educação de bebês, revela o quanto podemos ressignificar nossas ações a partir do olhar do outro que nos convida nas relações dialéticas a refletir, rever, mudar, assumir, transformar... nos convida a visitar um outro lugar, um lugar de exotopia, onde seja possível pensar sobre a nossa própria atuação como professor (Rodrigues e Silva, 2020, p. 745).

Diferente da prática solitária, na qual contamos apenas com os nossos próprios recursos para encontrar soluções para as dificuldades educacionais que enfrentamos na busca de uma educação de qualidade, trabalhar coletivamente “implica, por um lado, reafirmar as diferenças e, por outro, saber que, após esse trabalho, saímos diferentes do que éramos antes dele” (Chaluh, 2010, p. 221). Nessa perspectiva, a docência compartilhada e o trabalho coletivo complementam os processos pedagógicos tendo como eixos principais: o diálogo, a colaboração, a reflexão, o

aperfeiçoamento contínuo, a transformação crítica da realidade e a centralidade nas crianças.

Para este diálogo, nos colocamos em defesa de uma gestão democrática em que o trabalho coletivo tem sido enfatizado por Monção (2019) como instrumento para mudança de práticas pedagógicas. O objetivo é justificar a importância da democratização das relações defendendo a especificidade da gestão na educação infantil tendo como foco os direitos fundamentais das crianças.

Gestão democrática nas instituições de educação infantil deve primar pela democracia das relações internas, atentando para três elementos inseparáveis: a relação entre adultos e crianças, entre adultos que trabalham na instituição e entre educadores e famílias (Monção, 2019, p. 174).

Nesse sentido, a definição de políticas para a educação infantil, corrobora a refletir sobre as práticas, sobre os contextos de um programa educativo, conhecer seu significado em relação aos propósitos e aos fins estabelecidos, fortalece a sensibilidade do olhar e o respeito pela criança enquanto protagonista no processo histórico-social.

Considerações finais

Trazemos a charge a seguir, como uma imagem para provocar o diálogo acerca das questões que levantamos. É comum defendermos uma educação dialógica, humanizadora e respeitosa quando pensamos em nossa prática com as crianças, mas até que ponto colocamos nossas palavras em ação?



Fonte: Beck, 2021.

Para a escrita do presente texto, fomos convidadas a refletir sobre o quanto o espaço escolar é permeado por nossas relações com as crianças, famílias e nossos pares. Para este diálogo, nos colocamos em defesa de uma gestão democrática em que o trabalho coletivo e a docência compartilhada têm sido enfatizados por algumas pesquisas educacionais como instrumento para mudança de práticas pedagógicas.

A reflexão sobre a gestão na educação infantil tem como pressuposto a perspectiva democrática e a construção coletiva de qualidades que fortaleçam a prática de ser e fazer, junto com o outro, “uma escola alegre”. Mas é preciso alertar o leitor sobre o fato de que o exercício da democracia nas instituições educacionais ainda é um processo incipiente. Não por culpa dos professores e gestores, mas por um contexto social e histórico que não possibilitou o exercício da democracia em nosso dia a dia na sociedade. As bases do desenvolvimento de nosso país, pautadas no colonialismo, no autoritarismo, promovem uma formação educacional paternalista e antidemocrática (Monção, 2013, p. 148-149).

A análise das situações observadas no cotidiano da creche nos permitiu refletir sobre a importância de enxergá-las como instrumento potente para implementação de práticas democráticas nas instituições de educação infantil. O coordenador pedagógico tem sido o elo para que esse processo se efetive.

Nossas práticas vêm sendo cotidianamente reavaliadas a fim de fazermos com respeito e reconhecimento das crianças que atendemos na DEdIC.

Rodrigues e Silva (2020) apresentam que a docência compartilhada pode estar materializada de diferentes formas.

Destacamos que a abordagem que assume “um papel de assunção da corresponsabilidade do processo educativo em sua totalidade. E aqui nos remetemos novamente à ideia de trabalho coletivo, como espaço de diálogo parceria e não apenas de divisão social do trabalho” (Rodrigues e Silva, 2020, p. 744).

É importante destacar que cada instituição escolar possui realidades diferentes e olhares diferentes, de acordo com Ganzelli (2001):

Analisar a realidade particular de cada escola, torna-se uma tarefa fundamental no processo de planejamento, pois “problemas” semelhantes não são necessariamente identificáveis, ou seja, o mesmo “problema” deve ser pensado de forma diferente, em distintas realidades escolares (p. 2).

No trabalho coletivo e na docência compartilhada também se vivenciam desafios e limites, dentre eles Rodrigues e Silva (2020) destacam: as relações de poder que estão postas dentro da instituição, as diferentes concepções de infância presentes no grupo heterogêneo de professores/as, a carga horária de trabalho diferenciada entre professores/as e estagiários/as.

Conforme Terra (2004) observa:

[...] trabalhar colaborativamente é uma tarefa difícil, mas necessária quando se deseja mudanças educacionais que de fato tenham uma relevância qualitativa. Considerando que um trabalho colaborativo é uma atitude que se aprende e que o saber é uma construção social, não se pode deixar de descrever também que o saber dos professores está representado por suas experiências anteriores, sejam profissionais e pessoais, e que essas influenciam fortemente, “positiva e negativamente” na construção das relações colaborativas (p. 170).

Não há de se negar que o trabalho coletivo é necessário para que os problemas e necessidade da escola e do trabalho pedagógico sejam discutidos em grupo, nos estudos de Orlando:

Entendemos que o trabalho coletivo é, ao mesmo tempo, condição para e dependente da democracia na escola: depende dela pois é preciso que os

sujeitos não se sintam pressionados ou ameaçados ao exporem suas opiniões (Orlando, 2021 apud Alonso, 2002, p. 6).

Para concluir essa discussão, o trabalho coletivo dá sentido, significado e ressignifica a ação pedagógica para o bem comum, destacado por Chaluh (2010):

O trabalho coletivo na escola tem sido enfatizado, nas pesquisas educacionais, não só como forma de melhorar o ensino, mas também como um instrumento para garantia da gestão democrática e para mudança de práticas pedagógicas (p. 2).

Nessa perspectiva, o tripé (docência compartilhada, trabalho coletivo e gestão democrática) complementa os processos pedagógicos tendo como eixos principais o diálogo e a centralidade nas crianças.

Referências

ALVES, A. J. A revisão da bibliografia em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 81, p. 53–60, 2013. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/990>. Acesso em: 27 fev. 2023.

BECK, Alexandre.Armandinho: Centenário Paulo Freire. 16 de setembro de 2021. Disponível em: <https://www.facebook.com/tira sarmandinho/photos/a.488361671209144/4677736032271666/?type=3>. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional de educação infantil**. vol. 1,2 e 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2009.

CAMPOS, Maria Malta. A mulher, a criança e seus direitos. **Cad. Pesquisa**, São Paulo, n. 106, p. 117-127, mar., 1999.

CHALUH, Laura N. Do trabalho coletivo na escola: encontros na diferença. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 2 (62), p. 207-223, maio/ago., 2010.

FAGUNDES, Magali dos Reis. **A creche no trabalho...O trabalho na creche**: um estudo do centro de convivência infantil da UNICAMP – trajetórias e perspectivas. Campinas, SP, 1997. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação. UNICAMP.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (org.). **Educação infantil pós-LDB**: rumos e desafios. 5.ed. Campinas: Autores Associados, 1999, p. 67-99.

_____. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1013-1038, out. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> acesso em: 15 mar. 2007.

FERNANDES, F. S.; CAMPOS, M. M. Gestão da educação infantil: um balanço de literatura. **Educação em Revista**, v. 31, n. 1, p. 139-167, jan., 2015.

FERNANDES, F. S. Gestão da educação infantil: desafios, necessidades e possibilidades. **Educar em Revista**, v. 40, p. 1-18, 2024.

FINCO, Daniela. **As concepções do brincar entre as recreacionistas do CECI** (Centro de convivência infantil da UNICAMP). Campinas, SP, 2000. Trabalho de conclusão de curso (Pedagogia). Faculdade de Educação. UNICAMP.

GANZELI, Pedro. O Processo de Planejamento Participativo na Unidade Escolar. In: **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 1, p. 26–41, 2001. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9129>. Acesso em: 27 fev. 2023.

HOLLIDAY, Oscar Jara. **Para sistematizar experiências** / tradução de: Maria Viviana V. Resende. 2. ed., revista. – Brasília: MMA, 2006. Disponível em: <http://www.edpopsus.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/oscar-jara-para-sistematizar-experic3aancias1.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2024.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 78, p. 17-26, ago., 1991.

LIMA, T. C. S. DE; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007.

LIRA, S.; PEREIRA, C.; COUTINHO, D. A importância do coordenador pedagógico nas creches: uma revisão de literatura. **Revista Inclusões**, p. 95-109, 20 de janeiro. 2019. <https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/2196>. Acesso em: 04 ago. de 2024.

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

MALAGUZZI, Loris. Histórias, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artes Médica, 1999.

MONÇÃO, Maria A. Guedes. Educação infantil e gestão democrática: desafios do cotidiano para a garantia dos direitos das crianças. **COMUNICAÇÕES** (UNIMEP), v. 26, p. 167-189, 2019.

MONÇÃO, M. A. G.; GODOY, P. L. Desafios para a efetivação da oferta de Educação Infantil com qualidade: avanços e retrocessos nas políticas e na legislação educacional. In: MONÇÃO, M. A. G.; BARBOSA, L. M. R. **Políticas Públicas de Educação Infantil: diálogos com o legado de Fúlvia Rosemberg**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

MONÇÃO, Maria A. Guedes. **Gestão Democrática na educação infantil: O compartilhamento da educação da criança pequena**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

NUNES, Antonio de Assis; e outros. O coordenador pedagógico em movimento: perspectivas e desafios. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 8, n. 4, p. 24.219-24.229, abr., 2022.

OLIVEIRA, Jane C. de. Coordenador pedagógico: revisão empírica dos resumos de teses e dissertações produzidas no Brasil de 1988 A 2012 Regae - Revista de Gestão e Avaliação Educacional, vol. 6, núm. 13, septiembre/diciembre, 2017, pp. 83-99 <https://www.redalyc.org/pdf/4718/471855302007.pdf>. Acesso em: 04 ago. de 2024.

ORLANDO, Isabela R. Trabalho Coletivo Como Forma De Resistência: uma experiência na educação infantil durante a pandemia de Covid-19. **Revista Brasileira da Pesquisa Sócio-Histórico-Cultural e da Atividade**. V. 3, n. 2, 2021.

PALMEN, Sueli Helena de Camargo. A constituição das creches nas universidades públicas estaduais paulistas e os direitos sociais da mulher e da criança pequena. **Pro-Posições**, v. 18, n. 3 (54) - set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.proposicoes.fe.unicam>

p.br/proposicoes/textos/54-artigos-palmenshc.pdf. Acesso em: 15 mar. 2024.

PIERRI, Suellen Irene Pereira; BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro; MAZZA, Débora. As diferentes gestões nas creches da Unicamp: Histórico e concepções. In: AYOUB, Eliana; VARANI, Adriana; MOMMA, Adriana Missae. **Educação infantil na Unicamp**. Jundiaí, SP: Paco e Littera, 2021.

QUINTEIRO, J. Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: FARIA, A. L. G. de, DEMARTINI, Z. de B. e PRADO, P. D. (orgs). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. 2.ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2005, p. 19-47.

RAUPP, Marilene Dandolini. Creches universitárias em foco: análise de suas funções. UFSC. 1999. Disponível em: <http://www.cefetes.br/gwadoctpub/Pos-Graduacao/Especializacao>. Acesso em: 27 fev. 2023.

ROSEMBERG, Fúlvia. Sísifo e a educação infantil brasileira. **Proposições**, Campinas, SP, v. 14, n. 1 (40), p. 177-194, jan./abr. 2003. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643915>. Acesso em: 27 fev. 2023.

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas Públicas e qualidade da educação infantil. In: ARTES, A.; UNDERHAUM, S. **Escritos de Fúlvia Rosenberg**. São Paulo: Cortez, p. 216-235, 2015.

TERRA, Dinah. Orientação do trabalho colaborativo na construção do saber docente: a perspectiva do planejamento coletivo do trabalho pedagógico (PCTP). **Movimento**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 157-179, jan./abr., 2004.

Relato de experiência: Projeto de acolhimento aos estagiários¹

Dulce Mara Bertoluci Grassi
Divisão de Educação Infantil e Complementar - DEdIC/Unicamp

Introdução

O estágio supervisionado é uma etapa fundamental na formação de futuros educadores, proporcionando uma ponte entre a teoria aprendida em sala de aula e a prática pedagógica; como nos apresenta Ostetto (2019), a imersão no contexto da docência é o primeiro e principal objetivo do estágio curricular. No contexto da educação infantil² e educação não formal³, que são os segmentos do atendimento da Divisão de Educação Infantil e Complementar (DEdIC)⁴, essa vivência do período de estágio se torna ainda mais

¹ Este trabalho foi orientado pela Professora Doutora Ana Elisa Spaolonzi Queiroz Assis que atuou no contexto do Curso “Educação Infantil e os Direitos Fundamentais da Criança e da Infância”, ministrando disciplinas e realizando orientações.

² Contribui para a formação integral das crianças, valorizando os aspectos históricos, sociais e culturais que influenciam seu desenvolvimento. Com uma atenção especial às suas subjetividades, cria oportunidades que promovem o aprendizado e o crescimento (DEdIC Unicamp, s.d.).

³ Programa de Integração e Desenvolvimento da Criança e do Adolescente (PRODECAD) - acolhe as crianças matriculadas no contraturno da escola EE Prof. “Físico Sérgio Pereira Porto” (conforme CAD-A-013/2024). O programa é organizado em turmas de referência e são oferecidas atividades em oficinas, nas quais são promovidas vivências cotidianas baseadas em eixos formativos como artes, ciências, jogos, meio ambiente e movimento. As atividades são fundamentadas em experiências de aprendizagem que valorizam as brincadeiras como parte essencial do desenvolvimento (DEdIC Unicamp, s.d.).

⁴ Divisão de Educação Infantil e Complementar – DEdIC – constitui-se como um espaço educativo para bebês e crianças, filhos e filhas de servidores Universidade

significativa, uma vez que exige do estagiário não apenas compreensão de conceitos pedagógicos, mas também uma sensibilidade especial para lidar com o desenvolvimento integral das crianças, já que aproxima os professores em formação para conhecer e “expressar o mundo constitutivo das crianças” (Ostetto, 2019, p. 5), e conforme defende Ostetto:

O estágio converte-se em um tempo-espaço fecundo para provocar novas análises e sínteses integradoras, a partir do que conheceram em teoria e do que guardam em seus corpos da experiência educativo-escolar (2019, p. 4).

O acolhimento ao estagiário na DEdIC, da Unicamp, indica ser fundamental antes do início do estágio, pois oferece suporte, orientação e integração às práticas pedagógicas favorecendo o desenvolvimento do processo, indo além de uma recepção inicial. Este relato destaca as boas práticas e os resultados positivos dessa experiência em educação infantil e não formal.

O projeto de acolhimento estruturado não apenas facilita a adaptação dos estagiários à rotina escolar, mas também promove seu desenvolvimento profissional e pessoal, criando uma relação de troca e aprendizado mútuo entre estagiários, educadores e crianças.

A experiência aqui descrita demonstra como um acolhimento bem planejado pode potencializar a formação docente, tornando os estagiários mais preparados, reflexivos e comprometidos com a prática pedagógica.

A justificativa para este relato está na necessidade de aprofundar a compreensão sobre o impacto do acolhimento na formação dos estagiários e, conseqüentemente, na qualidade da educação oferecida. Em muitas instituições, o estágio é visto como uma etapa formal e burocrática, onde o estagiário é apenas um

Estadual de Campinas – Unicamp, Fundação de Desenvolvimento da Unicamp – Funcamp e estudantes de graduação e pós-graduação, doutorado e médico residente. Integram a DEdIC, no campus de Campinas e na cidade de Piracicaba CECI FOP vinculada à Faculdade de Odontologia (DEdIC Unicamp, s.d.).

observador ou assistente. Contudo, quando o acolhimento é planejado e estruturado, os resultados são significativamente mais positivos, tanto para o estagiário quanto para a instituição. A experiência vivida na Instituição de Educação Infantil e Não formal da Unicamp, aqui relatada e vinculada com a literatura, busca mostrar que práticas de acolhimento bem elaboradas podem gerar resultados expressivos na formação de professores, beneficiando estagiários, crianças e educadores envolvidos.

Assim, este relato defende a importância de compartilhar experiências e resultados positivos, baseados nos relatórios arquivados ao longo do processo de acolhimento dos estagiários.

A metodologia utilizada para a escrita deste relato, baseou-se na leitura e análise dos relatórios enviados pelos estagiários, nos quais compartilharam suas impressões e reflexões sobre a experiência de estágio. A leitura atenta desses documentos permitiu identificar percepções, desafios enfrentados e aprendizagens adquiridas durante o processo, que teceram o corpo deste registro de experiências (Ludke e Cruz, 2010 apud Mussi, Flores e Almeida, 2021, p.1).

A origem do projeto Acolhimento ao Estagiário

O projeto de Acolhimento ao Estagiário surgiu, para mim, em um momento difícil e bastante conturbado na minha vida profissional. Após um acidente de trabalho em 09/10/2013, precisei passar por quatro cirurgias de reconstrução ligamentar em ambos os joelhos e permaneci em licença médica por quase um ano. Retornei ao trabalho em 01/10/2014, com recomendação médica permanente de afastamento das atividades de docência em sala de aula.

No momento do retorno, não houve, por parte da gestão, nenhuma orientação sobre onde eu deveria me apresentar, apesar de saberem do meu retorno, das minhas restrições e das sequelas adquiridas após o acidente. Sem saber como proceder me dirigi à minha unidade de origem, PRODECAD, uma das unidades socioeducativas da DEdIC, no entanto, naquele dia, não havia

ninguém no prédio, pois todos estavam envolvidos na programação da Jornada dos Educadores (projeto institucional para formação de professores e profissionais).

Posso dizer que foi um retorno estranho. Afinal, retornar ao trabalho utilizando muletas, em um evento onde todos estavam reunidos, não foi nada fácil!

Posteriormente aos dois dias de formação e o fim de semana, recebi, numa segunda-feira, a orientação da coordenadora pedagógica do PRODECAD de que deveria aguardar uma reunião com a direção e um representante da Diretoria Geral de Recursos Humanos (DGRH), pois eles decidiriam onde eu ficaria. A orientação foi para esperar essa reunião na secretaria de alunos, setor responsável pelas matrículas e outros processos da DEdIC.

A conversa não se alongou, e, sem muitas explicações, disseram: "Você pode ficar na secretaria de alunos". Desde então, até os dias atuais, desenvolvo diversas atividades na secretaria, atualmente denominada Secretaria Educacional da DEdIC.

Acredito que minha experiência e tempo de trabalho corroboraram para a minha indicação à secretaria. Foi uma decisão acertada, visto que eu já tinha conhecimento do atendimento geral e da dinâmica do trabalho nas unidades. Entre 2007 e 2009, atuei como professora de apoio pedagógico no PRODECAD e, de 2010 a 2013, integrei a equipe de gestão. Essas experiências ampliaram significativamente minha perspectiva sobre o trabalho realizado nas unidades da DEdIC.

Gradualmente, construí uma relação de confiança com a equipe, dominando as rotinas de trabalho e me integrando aos processos. Minha formação como professora contribuiu para que, além das tarefas administrativas, eu desenvolvesse um acolhimento mais humanizado às famílias.

Antes do meu retorno, a equipe de gestão já sabia que a assistente social responsável pela seleção das famílias se aposentaria no final de 2014, algo que eu desconhecia. Após sua aposentadoria, o processo de entrada das crianças foi assumido por um membro da secretaria com formação em sociologia, e eu passei

a apoiar ativamente esse trabalho, sempre com o aval da direção. Com a chegada de uma nova assistente social em 2015, compartilhei as atividades e, juntas, desenvolvemos um projeto de Acolhimento Ampliado para aprimorar o atendimento às famílias que chegavam à Unicamp.

O projeto foi enviado para a direção da DEdIC em agosto de 2015, para validação e, durante o mês de setembro do mesmo ano, saí para um período de férias, bastante satisfeita com o encaminhamento do projeto e esperançosa com os resultados que poderíamos colher a partir de sua implementação.

No entanto, ao retornar das férias, fui convocada para uma reunião, onde fui informada pela direção da DEdIC, direção administrativa, pela secretária e pela assistente social que eu não poderia participar do projeto, pois não fazia parte das minhas funções. Esse foi um momento muito difícil.

De outubro a dezembro de 2015, após várias conversas e reuniões com a equipe da Divisão de Segurança e Saúde Ocupacional (DSSO), soube que a DEdIC não estava mais atendendo às solicitações de estudantes de pedagogia e de outros institutos para a realização do período de estágio obrigatório. Após muito refletir sobre o que poderia fazer, sugeri desenvolver um projeto voltado para o “Acolhimento dos Estagiários”, considerando minha facilidade em acolhê-los nas minhas turmas, tanto como professora em sala de aula quanto como coordenadora ou diretora de unidade. Ao final de 2015 e início de 2016, coloquei em prática o projeto de Acolhimento aos Estagiários de Disciplina, recepcionando aqueles que manifestavam intenção em desenvolver seu período de estágio obrigatório nas unidades da DEdIC.

Após quase 10 anos no projeto, acredito ter um amplo material destacando o excelente trabalho desenvolvido na DEdIC, evidenciando sua contribuição para a formação de estudantes de Pedagogia e de outros cursos da Unicamp e demais universidades.

Penso que, ao abrir as janelas da mente e ajustar continuamente a forma de enxergar e reagir ao mundo, enfrentei as adversidades do afastamento da sala de aula e descobri novas

maneiras de contribuir e estar envolvida com o trabalho pedagógico.

Qual a importância em se implementar um projeto de Acolhimento aos Estagiários?

Por que investir em um projeto de acolhimento? Porque acolher bem, com respeito genuíno pelas pessoas envolvidas, faz toda a diferença e sempre contribui para resultados mais enriquecedores. Acolher com cuidado significa criar uma atmosfera de respeito e colaboração, onde todos se sentem valorizados, conforme podemos ler em uma das frases do poema:

Na palavra acolhimento, não cabe adaptar porque adaptar é adequar sem afeto. Acolher é um ato sensível de amor. Então, acolhemos a criança. Acolhemos o professor. Acolhemos quem educa e acolhe a infância em seu interior (Poema autoral, Basso e Pagliarin, 2024, s/p.).

Um processo de acolhimento humanizado requer planejamento. O projeto de acolhimento da DEdIC organiza e estrutura o acesso dos estagiários, envolvendo coordenadoras pedagógicas e professoras, que recebem orientações antes do início do estágio. Essa preparação, alinhada ao que destacam Sarti e Araújo (2016), assegura que as aprendizagens no estágio ocorram com a intervenção sistemática de professores experientes, configurando um trabalho colaborativo como uma colcha de retalhos tecida por muitas mãos.

A primeira ação para um bom acolhimento é a orientação, pois é fundamental que o estagiário tenha clareza sobre suas funções e as regras estabelecidas pela instituição. É necessário ouvir suas expectativas e entender como seu papel pode se encaixar no contexto da turma e da unidade que o receberá, uma vez que já existe uma rotina de trabalho estabelecida. Quando há uma comunicação clara e informativa por meio do diálogo, o estudante se sente seguro e motivado para desempenhar suas atividades e contribuir com suas ideias.

Durante o estágio, é fundamental que os estagiários se sintam à vontade para expressar dúvidas e dificuldades, garantindo um aprendizado construtivo e minimizando erros. O *feedback* positivo e a orientação de educadoras experientes como mentoras enriquecem o processo, promovendo reflexões sobre práticas pedagógicas e decisões cotidianas. Isso contribui para o desenvolvimento tanto dos estagiários quanto das crianças, alinhando-se à visão de Borges e Tognozzi (2002) sobre a intencionalidade educativa como promotora do desenvolvimento infantil.

Outro aspecto importante é o incentivo ao protagonismo: permitir que o estagiário assuma gradualmente algumas responsabilidades no cuidado e educação das crianças. À medida que sua confiança e competência aumentam, ele se sente mais seguro.

Apenas a prática, integrada com a teoria, pode oferecer um aprendizado profundo que a teoria isolada ou a reflexão sobre ela não conseguem proporcionar. Somente essa vivência prática permite compreender, com clareza, os desafios reais que surgem diariamente no cuidado e na educação de crianças, sejam elas pequenas ou mais velhas.

Paulo Freire, em *Pedagogia da Autonomia* (2011), destaca a importância do aprendizado prático e do desenvolvimento da autonomia na formação dos educadores, ideias que se alinham diretamente com o incentivo ao protagonismo dos estagiários. Freire (2011) defende que o processo de ensinar não se limita à transmissão de conteúdos teóricos, mas é, acima de tudo, um ato de formação onde a prática ganha papel fundamental.

O autor acredita que apenas a vivência prática, em sintonia com a teoria, permite aos educadores desenvolver a autoconfiança, o senso de liderança e a capacidade de enfrentar desafios diários com crianças.

Freire (2011) argumenta que o professor deve atuar como mediador, incentivando a autonomia dos aprendizes para que eles assumam gradualmente suas responsabilidades, o que fortalece seu aprendizado e autoeficácia. Essa abordagem não só promove a

aprendizagem significativa, mas também contribui para a formação de educadores críticos e engajados, capazes de aplicar e refletir sobre a teoria em contextos práticos e desafiadores, como no cuidado e educação de crianças.

O livro *A práxis na formação de educadores infantis*, de Borges e Tognozzi (2002), apresenta uma abordagem enriquecedora sobre a relevância da práxis na formação de educadores infantis. As autoras definem a práxis como a integração entre teoria e prática, destacando-a como um elemento essencial para o desenvolvimento profissional e a eficácia pedagógica na educação infantil. Nesse contexto, a práxis é situada como um conceito central, fundamental para a interação direta com crianças pequenas.

O livro explora como a teoria pedagógica pode ser traduzida em práticas educativas efetivas, que levam em conta tanto as especificidades do desenvolvimento infantil quanto as necessidades educativas particulares dessa faixa etária.

Ao integrar teoria e prática de maneira reflexiva e aplicada, as autoras Borges e Tognozzi oferecem *insights* valiosos que podem inspirar novas abordagens na formação inicial e continuada de profissionais que trabalham com crianças pequenas, e defendem a integração entre teoria e prática:

No entanto, apenas a competência técnica não é, por si só, suficiente. Deve estar atrelada a um sentimento de humanidade, fraternidade e afeto que ultrapassa e reconstrói todos os impedimentos e limitações humanas. A prática educativa deve ser o contido de reflexões e indagações sobre de que mundo, de que futuro queremos participar e, principalmente, que mundo estamos ajudando a construir (Borges e Tognozzi, 2002, p. 58).

Por fim, acolher bem também envolve criar momentos de escuta ativa e permanente, conforme nos indica o mestre Paulo Freire (2011), que nos oferece contribuições significativas para a formação de professores e são essenciais para o desenvolvimento de uma educação mais humanizada e emancipatória.

Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas de minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. [...] a coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço (Freire, 2010, p. 103).

Perguntar como o estagiário está se sentindo, quais são seus desafios e de que forma a equipe pode ajudá-lo a melhorar cria um laço de confiança e estimula um ambiente colaborativo. Quando o estagiário se sente parte do grupo, ele tende a se engajar mais, trazer novas ideias e contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças. Não quero dizer que tudo corre como desejado, pois nem todos os professores estão dispostos ou abertos para acolher os estagiários, essa tarefa é exigente, demanda trabalho e disponibilidade.

Inspira-me a pensar, através da música de Nando Reis, que acolher bem os estagiários é um investimento para o futuro dos profissionais da educação. Ao recepcioná-los de uma forma mais acolhedora, estamos não apenas contribuindo para seu crescimento individual, mas também plantando as sementes, para eles possam transmitir uma prática pedagógica mais fortalecida e transformadora, pois “Quem cuida com carinho de outra pessoa, se importa com alguém que nem conheceria, Quem abre o coração e ama de verdade Se doa simplesmente por humanidade, Se coloca no lugar do outro, sente empatia” (Nando Reis, Laços, 2020).

O acolhimento no estágio supervisionado é essencial na formação docente, facilitando a transição entre teoria e prática e promovendo um ambiente colaborativo. Esse processo integra e apoia os estagiários, estimulando a reflexão crítica, o desenvolvimento de habilidades pedagógicas e a autoconfiança, tornando o estágio um espaço enriquecedor de aprendizado e integração ao ambiente escolar.

Ao priorizar modelos de estágio que promovem a reflexão, a colaboração e a orientação de mentores, cria-se uma formação mais rica e abrangente, que ultrapassa a simples repetição de práticas

consolidadas. Esse enfoque contribui para o desenvolvimento de profissionais críticos e inovadores, preparados para atuar de forma consciente na educação infantil e em contexto não formal, integrando teoria e prática de maneira significativa e autêntica.

Presumo que a DEDIC, como parte da Unicamp, tem o dever moral, social e institucional de participar ativamente na formação dos estudantes. Em lugar de apenas receber os estagiários de maneira formal ou burocrática, algumas professoras optam por acolhê-los, integrando-os de forma mais atenciosa e orientada. Esse acolhimento reflete uma abordagem mais colaborativa e humana, na qual as professoras vão além da supervisão, oferecendo suporte e orientação prática, e criando um ambiente de aprendizado mais enriquecedor e significativo para os estagiários, concordando com as palavras de Sarti:

A atuação daquelas professoras junto com as estagiárias, mesmo realizada sob condições tão frágeis, oferece pistas sobre o importante lugar a ser ocupado pelos professores da educação básica na formação das novas gerações docentes, como representantes de todo o grupo profissional docente (Sarti, 2013). Uma formação docente dessa ordem, como uma forte dimensão socioprofissional (Sorel, 2005), poderá “ultrapassar a perspectiva escolarizada que comumente orienta as incursões dos futuros professores na vida da escola, para lhes possibilitar conhecê-la como um espaço de docência” (Sarti, 2013, p. 96).

A Lei n. 11.788/2008 é responsável por regularizar os estágios na formação profissional, sendo eles obrigatórios e não obrigatórios (Brasil, 2008). As normas e as diretrizes que prescrevem as experiências de estágio se fazem imprescindíveis, uma vez que, por meio delas, há a delimitação dos papéis, responsabilidades e procedimentos das instituições de formação e dos próprios estagiários. Porém, percebe-se uma restrição das vivências do chão da escola diante da inserção dos estagiários a uma realidade estabelecida e rígida, sem diálogo e receptividade.

Além disso, a falta de orientação e planejamento para o desenvolvimento do estágio, também é evidenciada pela carência de transparência com relação aos vínculos estabelecidos entre as

instituições envolvidas (Gatti e Barreto, 2009 *apud* Carvalho, 2000), e limita o estagiário a apenas observar e registrar aspectos da rotina, das atitudes e das atividades. Percebe-se a ausência da possibilidade de troca de ideias ou reflexão sobre aquilo que vivencia que se faz um aspecto potente para a formação dos professores envolvidos, tanto aquele em formação inicial, quanto àquele que o recebe, que se encontra em formação continuada.

Institucionalizar o Projeto de Acolhimento é Importante?!

Institucionalizar um projeto em uma instituição de educação, significa integrar oficialmente esse projeto à rotina, à cultura e às práticas da instituição, tornando-o parte consistente do funcionamento e dos valores da organização. Em outras palavras, o projeto passa a ser reconhecido, apoiado e implementado de forma contínua e sistemática, deixando de ser uma ação isolada ou temporária.

Esse processo envolve adaptar o projeto às necessidades específicas da instituição, formar a equipe para que compreenda e aplique seus princípios, alocar recursos adequados e estabelecer práticas para avaliar e aprimorar suas atividades ao longo do tempo. Ao institucionalizar o projeto, a instituição assegura que ele não dependa de indivíduos específicos para sua continuidade, mas que se torne uma parte consolidada e sustentável da abordagem educativa.

A institucionalização do projeto de acolhimento aos estagiários pode propiciar e oferecer vantagens importantes para a instituição que o acolhe, pois ele passa a ser parte oficial das práticas pedagógicas, garantindo a sua continuidade em longo prazo independentemente de mudanças na equipe de gestão, podendo contar com o apoio formal da administração facilitado o acesso a recursos financeiros, materiais e humanos, disponibilizando tempo para que as professoras possam se organizar e preparar a turma pra recepcionar os estagiários de forma organizada; ações que, no meu entendimento, são

imprescindíveis para execução e aprimoramento de um bom período de estágio, conforme afirma Silva:

Toda instituição precisa definir de forma clara quais são os seus objetivos e como alcançá-los. É por meio do planejamento que a instituição direciona as suas ações. Sem um planejamento, com objetivos e planos claros, torna-se difícil uma instituição organizar a sua estrutura e os seus recursos. O planejamento favorece o norteamento das ações institucionais o que contribui para o desenvolvimento institucional (2018, p. 4).

Projetos que fazem parte oficialmente da instituição têm maior visibilidade e reconhecimento, o que pode aumentar a adesão dos envolvidos (professores, alunos, funcionários) e fortalecer sua credibilidade, permitindo que o projeto seja mais bem integrado ao Projeto Político Pedagógico (PPP). Pois ele “estabelece princípios, diretrizes e proposta de ações para melhor organizar, sistematizar as atividades desenvolvidas pela escola” (Silva, 2018, p. 1) e a outros documentos reguladores ou até mesmo da política pedagógica, promovendo uma coesão entre os objetivos do projeto e as metas educacionais da instituição.

A proposta de trabalho de um projeto institucionalizado passa a ser avaliada de forma sistemática, facilitando a identificação de pontos de melhoria, agregando ações de boas práticas pedagógicas, melhor adaptação das fases do projeto às necessidades da escola, promovendo impacto mais profundo na comunidade escolar e pode ser visto como parte importante das ações das professoras e equipe da instituição.

Atualmente, a forma em que o projeto de acolhimento aos estagiários ocorre na DEdIC o deixa vulnerável a mudanças administrativas e/ou políticas, indicando não existir uma proteção efetiva contra a sua descontinuidade.

A formalização do projeto na estrutura curricular da instituição é o que ajudaria a garantir que ele sobreviva às mudanças organizacionais, que sempre acontecem na realidade das instituições escolares.

Creio que, após tanto tempo organizando o projeto de acolhimento aos estagiários na DEdIC, posso dizer que institucionalizar um projeto escolar traz estabilidade, maior alcance e qualidade dos resultados, promovendo um ambiente mais propício para seu desenvolvimento contínuo de iniciativas, as quais beneficiam a todos os envolvidos no processo. Segue histórico do atendimento, indicando nossas responsabilidades com relação a formação dos estudantes:

Gráfico 1 - Histórico de Acolhimento ao Estagiário DEdIC



Fonte: dados obtidos pela autora, através dos arquivos das fichas de solicitação.

Estágio Supervisionado na DEdIC: como ocorre o acolhimento

Na DEdIC o acolhimento dos estagiários em Educação Infantil e no espaço Não Formal na Divisão é estruturado em três etapas principais, visando uma integração mais humanizada e eficaz. Esse processo permite que os estagiários não apenas compreendam seu papel dentro da rotina escolar, mas também se sintam parte integrante da equipe. Esse senso de pertencimento contribui para um vínculo positivo com a instituição, com as crianças e com a equipe pedagógica, fortalecendo seu engajamento e desenvolvimento profissional. Segue breve descrição dessas etapas:

1ª etapa: preparação e orientação inicial – o dia do acolhimento – Essa primeira etapa é marcada pela apresentação institucional. Nela, os estagiários são recebidos em um local preparado especialmente para isso; são orientados quanto à missão, aos valores e aos objetivos da DEdIC, pois “A instituição de Educação Infantil e Não Formal precisa ser um universo acolhedor, de valorização do sujeito e sua individualidade” (Basso e Pagliarin, 2024, p.12). É também nesse momento que eles conhecem as normas e os procedimentos da instituição. A ideia é proporcionar uma visão completa do ambiente em que atuarão, incluindo as práticas pedagógicas e a rotina das crianças. A orientação inicial oferece ainda um espaço para que os estagiários possam expressar suas expectativas (roda da conversa), entender o propósito de seu papel e sentir-se à vontade para tirar dúvidas. Esse momento é essencial para construir uma base de confiança e pertencimento.

Na primeira etapa, são coletadas minuciosamente todas as informações necessárias para o estágio, como o curso dos estagiários, os objetivos do estágio, datas previstas de início e término, o nome do professor responsável, a universidade de origem, entre outros dados importantes. Esse processo é realizado com atenção para que nenhum detalhe seja deixado de lado.

Após a coleta, os dados são organizados de forma sistemática, utilizando recursos como planilhas Excel, onde são analisados o número de turmas, a demanda e a oferta de vagas para estágio, e as informações recebidas são catalogadas em tabelas. Esse método de organização visa uma gestão eficiente dos dados, facilitando o acesso rápido às informações dos estagiários, que são frequentemente solicitadas pelas coordenadoras.

Com o material organizado, ele é enviado por e-mail às coordenadoras das unidades da DEdIC, que analisam os dados e, com base nisso, definem quantas vagas de estágio serão disponibilizadas para cada semestre letivo. A definição do número de vagas é um ponto importante, pois considera a capacidade de cada unidade em oferecer um ambiente adequado, que permita a

supervisão apropriada e a execução das atividades previstas no plano de estágio, garantindo que as vagas estejam alinhadas com a estrutura operacional e a proposta de acolhimento da unidade, e promovendo uma experiência enriquecedora para os estagiários.

Essa validação inclui a avaliação da compatibilidade entre os objetivos do estágio e as necessidades da unidade, além de verificar se há recursos suficientes, como supervisores e infraestrutura adequada.

2ª etapa: integração nas unidades de Educação Infantil – A segunda etapa do acolhimento acontece nas próprias unidades onde os estagiários começam a se familiarizar com o ambiente e com a equipe com a qual irão trabalhar. Eles são apresentados aos coordenadores pedagógicos, professores e demais colaboradores, além de serem integrados à rotina diária da unidade. Esse processo é individualizado, permitindo que os estagiários compreendam as especificidades de cada grupo de crianças e das práticas pedagógicas em ação. Nessa fase, eles começam a observar e a participar das atividades, com o suporte dos professores, para que se sintam confiantes e capacitados a contribuir nas interações com as crianças.

3ª etapa: acompanhamento e supervisão – Por fim, a terceira etapa é focada no acompanhamento contínuo e na supervisão do desempenho dos estagiários. A equipe pedagógica e os coordenadores monitoram e orientam o desenvolvimento de cada estagiário, oferecendo, dentro das possibilidades, *feedbacks* periódicos sobre suas ações e sugestões de melhorias das ações que envolvem o estágio. Essa fase permite que os estagiários reflitam sobre sua prática e evoluam ao longo do percurso, identificando suas habilidades e o trabalho desenvolvido pelas professoras e pela equipe.

Ao término do estágio, os estudantes encaminham relatórios detalhando as conclusões e observações sobre as experiências vivenciadas junto ao grupo que os acolheu. Esses relatórios são anexados ao prontuário do estágio com a ficha de solicitação e de outros documentos relevantes.

Relendo impressões: a importância do relato como avaliação do projeto de Acolhimento aos Estagiários

A formação de professores, especialmente no contexto da educação infantil, é um processo que vai além da simples transmissão de conteúdos teóricos. Ela exige um mergulho profundo na prática pedagógica, no convívio com as crianças e na dinâmica cotidiana das instituições de ensino. Garcia (1999) destaca a importância de uma formação docente contínua e transformadora. O autor argumenta que o desenvolvimento profissional dos professores não deve se limitar ao período inicial de formação, mas se estender ao longo de toda a carreira. Para ele, essa formação precisa ser construída com base na reflexão crítica das práticas pedagógicas, possibilitando que os professores compreendam os desafios e as demandas de um ambiente educacional em constante mudança.

A formação dos professores deve também incentivar o diálogo e a troca de experiências entre profissionais, promovendo uma visão coletiva e colaborativa do ensino. Através dessa abordagem, Garcia (1999) sugere que os professores se tornem agentes de mudança, capazes de transformar o ambiente escolar e adaptar suas práticas às necessidades dos alunos e às novas realidades educativas.

O estágio supervisionado na DEdIC se apresenta como um componente essencial desse processo, funcionando como um explorador de práticas, em que o futuro educador tem a oportunidade de vivenciar os desafios e as riquezas do ambiente escolar. Acredito que a forma como os estagiários são acolhidos e integrados ao ambiente da instituição pode determinar, em grande parte, o sucesso ou a dificuldade desse período formativo. Nesse contexto, o acolhimento dos estagiários se destaca como uma prática crucial para garantir uma experiência positiva e enriquecedora. Longe de ser um mero processo de inserção física ou administrativa, o acolhimento deve ser compreendido como uma estratégia para integrar o estagiário ao ambiente escolar de

forma humanizada. Essa integração favorece o aprendizado, facilita a reflexão sobre as práticas docentes e prepara o futuro professor para lidar com as complexidades da profissão de maneira mais confiante e competente.

Os pontos destacados a seguir são oriundos da análise da autora, obtidos através dos relatórios entregues ao final do processo e podem indicar como a trajetória do estágio na DEDIC contribuiu positivamente para a aprimoramento das práticas pedagógicas. O estágio, assim, torna-se um "campo de formação", no qual o futuro professor é desafiado a construir saberes pedagógicos próprios e a repensar seu papel dentro da educação e sendo assim o estágio é um “espaço privilegiado de autoconhecimento” (Ostetto, 2008).

Tabela 1 - Relendo impressões – a importância do relato como avaliação do projeto de acolhimento aos estagiários

RELATOS	PERÍODOS	ANO
Ter essa experiência em um ambiente recreativo foi enriquecedor.	1º SEMESTRE	2024
Fiquei muito admirada com relação entre professoras e crianças, pois havia muito respeito e carinho.	1º SEMESTRE	2023
Uma sistemática de trabalho participativa e visa o fortalecimento das relações interpessoais.	1º SEMESTRE	2022
Sem acolhimento – ano Pandemia Covid-19	1º SEMESTRE	2021
Entender funcionamento na prática foi importante para formação.	1º SEMESTRE	2020
É preciso ter sutileza, calma, empatia e delicadeza para lidar com os bebês. [...] Só posso agradecer.	1º SEMESTRE	2019
Esse estágio foi o melhor até o momento.	1º SEMESTRE	2018
Interessante conhecer a realidade de uma creche universitária.	1º SEMESTRE	2017

Analisando o processo de estágio foi possível perceber como a relação entre a teoria e prática juntas, pode ajudar a repensar a teoria.	1º SEMESTRE	2016
O período de estágio possibilitou observação de uma gama de atividades que não se observa em outras instituições de educação infantil.	1º SEMESTRE	2015

Fonte: tabela criada pela autora base em dados disponibilizado em relatórios enviados ao final do processo de estágio.

Considerações Finais

A abordagem dialógica, na perspectiva Freiriana, conduziu não só apenas a escrita desse trabalho, como permeou a leitura reflexiva durante todo o período de estágio. Dessa forma foi possível compreender como os estagiários relacionaram teoria e prática, bem como os caminhos que pensam em trilhar na construção de suas identidades como docente. Esse processo metodológico privilegiou o olhar interpretativo, buscando capturar as nuances das experiências vividas e evidenciar os aspectos formativos do estágio.

As lições aprendidas e as boas práticas desenvolvidas durante o estágio supervisionado em educação infantil moldam o futuro professor de forma significativa. Um estágio bem estruturado, com apoio adequado e oportunidades de reflexão contribui para a formação de um profissional mais preparado, empático e comprometido com a educação. O desenvolvimento de habilidades pedagógicas, a capacidade de trabalhar em equipe e a construção de uma postura crítica são resultados diretos de um processo de acolhimento bem conduzido e de boas práticas implementadas ao longo dessa jornada formativa.

As considerações finais destacam o projeto de acolhimento da DEdIC como um pilar essencial na formação de novos educadores. Além de organizar os atendimentos aos estagiários, o projeto promoveu a integração entre teoria e prática, transformando o estágio supervisionado em uma experiência enriquecedora de

inserção no cotidiano escolar e reflexão crítica sobre práticas pedagógicas.

O acolhimento proporcionado pela DEdIC não se limita ao aspecto técnico da formação; considera as dimensões emocional e pessoal do estagiário, promovendo uma integração humana e colaborativa. O projeto vai além da simples recepção e insere os estagiários em uma continuidade da prática pedagógica, onde podem interagir com educadores experientes, crianças e outros profissionais da área. Esse processo ampliou as perspectivas dos futuros docentes, que aprenderam a lidar com os desafios e dinâmicas da educação infantil e não formal, enriquecendo suas competências profissionais e habilidades socioemocionais.

Um dos diferenciais do projeto da DEdIC foi a criação de um ambiente reflexivo e colaborativo, em que o estagiário teve espaço para observar, experimentar, errar, corrigir e, principalmente, refletir sobre suas práticas. Esse ciclo de aprendizado prático-reflexivo possibilitou um maior amadurecimento profissional dos estagiários, que se sentiram incentivados a explorar novas metodologias e inovar em suas abordagens pedagógicas.

O projeto de acolhimento da DEdIC também facilitou uma troca rica de experiências entre os estagiários e os professores mais experientes. Ao longo do estágio, os estagiários tiveram a oportunidade de observar e conhecer boas práticas de ensino, entender as dinâmicas da sala de aula e, ao mesmo tempo, contribuir com novas ideias. Essa troca intergeracional enriqueceu a formação de ambos os lados, promovendo um ambiente de aprendizado mútuo.

A DEdIC, com seu espaço pedagógico voltado para a educação, oferece aos estagiários — ousado dizer — uma formação diferenciada e mais completa. Essa oportunidade permite que os futuros educadores possam compreender melhor as especificidades do campo da infância, como a importância do cuidado, da inclusão e da valorização da diversidade no ambiente escolar. A prática pedagógica nesse contexto expandiu a visão dos estagiários, sensibilizando-os para as necessidades e realidades das

crianças. Isso é o que nos indicam as escritas coletadas, através dos relatórios arquivados.

Figuras 1 e 2 - encantamento com o local – Visita *in loco*



Fonte: arquivo de fotos da autora (espaço Educação Infantil).

O processo de acolhimento pode possibilitar aos estagiários não apenas que desenvolvam habilidades pedagógicas, mas também condições para iniciar a construção da sua própria identidade como futuros professores. A experiência de estágio, ancorada em um projeto de acolhimento robusto, mesmo não sendo institucionalizado e com falhas, pode auxiliar os estagiários a reconhecerem suas potencialidades e a refletirem sobre o papel que desejam desempenhar na educação.

Referências

BASSO, Crislaine Vargas; PAGLIARIN, Lidiane Limana Puiati. **Ações de orientação para acolhimento de professores iniciantes de educação infantil** (livro eletrônico). 1ª Ed. Rio Grande do Sul, 2024. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/378277110_ACOLHIMENTO_DE_PROFESSORAS_INICIANTESEDEE

DUCACAO_INFANTIL_analise_de_Estado_do_Conhecimento .
Acesso em: 09 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.788**, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 set. 2008. Disponível em: <https://www.gov.br/ibama/pt-br/acao-a-informacao/arquivos/2020/legislacao.pdf> - Acesso em: 06 out. 2024.

CARVALHO, Marília Pinto de. De mestres de ensino a formadores de campo no estágio supervisionado. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 107, p. 109-139, mar., 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/t13HWZJBfW74gigi5MRPb3yv/?lang=pt>. Acesso em: 04 out. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43ª ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2011.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práx. Educ.**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, out., 2021. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-26792021000500060&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 dez. 2024.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. O estágio curricular no processo de tornar-se professor. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Educação Infantil: Saberes e fazeres da Formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

OSTETTO, Luciana Esmeralda; MAIA, Marta Nidia Varella Gomes. Nas Veredas do Estágio Docente: (Re) Aprender A Olhar. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 22, p. 1-14, 2019. Disponível em <<http://www.uepg.br/olhardeprofessor>>. Acesso em: 04 nov. 2024.

PIMENTEL, Maria da Glória. **O professor em construção**. 2ª ed. Campinas: Editora Papirus, Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico, 1995.

REITORIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. **Deliberação CAD – A-013/2024**, de 10 de setembro de 2024. Disponível em: <https://www.pg.unicamp.br/norma/31921/0>. Acesso em: 01 nov. 2024.

SARTI, Flavia Medeiros; ARAÚJO, Simone Reis Palermo Machado de. Acolhimento no estágio supervisionado: entre modelos e possibilidades para a formação docente. **Educação**, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, v. 39, n. 2, mai.-ago., p. 175-184, 2016.

SILVA, Betânia Morais de Oliveira. **A importância do Projeto Político-Pedagógico como instrumento de planejamento institucional**. Instituto Politécnico de Santarém/Portugal Escola Superior de Educação/Mestrado em Ciências da Educação/Administração Educacional, 2018.

SILVA, Débora Cristina da. **ORIGEM DA PALAVRA**. São Paulo (SP); 26 de junho de 2023. Disponível em: <https://origemda palavra.com.br/palavras/acolhimento/> Acesso em: 01 out. 2024.

SOUZA, Regina Célia de; BORGES, Maria Fernanda S. Tognozzi (orgs). **A práxis na formação de educadores infantis**. Rio de Janeiro: Editora DP&A, Coleção Conversas entre educadores, 2002.

Docência compartilhada na educação de crianças pequenas: não há saber mais ou saber menos, há saberes diferentes”¹

Márcia de Oliveira Soares
Divisão de Educação Infantil e Complementar - DEDIC/Unicamp

Sandra Regina Alves
Divisão de Educação Infantil e Complementar - DEDIC/Unicamp

Para início de conversa: nosso trajeto até aqui

Decidimos aqui, contar nossa experiência com a profissão, a partir de como foi nosso encontro como uma dupla de professoras. Para isso, no decorrer destas linhas, na primeira parte, vamos circular a palavra entre nós², para que possamos narrar nossas vivências singulares, sobre como chegamos à profissão e como nos encontramos no que caracterizamos como docência compartilhada.

Chegar até a profissão docente não é um caminho que se constitui de forma linear para todas que escolhem seguir este ofício. Em nosso caso não foi diferente; enquanto uma de nós dizia que queria ser professora desde pequena, brincava com suas bonecas e animais de estimação, dispondo todos como se fossem seus aprendizes, a outra sonhava em ser arqueóloga ou jornalista e, em seus sonhos de criança, não almejava escolher esta profissão. Em comum, ambas foram influenciadas por suas mães, primas ou

¹ Este trabalho foi orientado pela Professora Doutora Adriana Varani que atuou no contexto do Curso “Educação Infantil e os Direitos Fundamentais da Criança e da Infância”, ministrando disciplinas e realizando orientações.

² Optamos por inserir nossas narrativas de histórias pessoais, usando caixas de textos em cores diferentes e, para dar destaque, usamos uma fonte diferenciada chamada “Segoe Script” no texto. O mesmo fizemos com as narrativas das experiências vividas na prática educativa, as quais também destacamos, só que desta vez, usando formatação em itálico e recuo.

amigas, grandes mulheres que cruzaram seus caminhos e escolheram como profissão, ser professora.

Dentre os percursos diferentes:

eu, uma mulher branca vinda de uma família classe média, com apenas um irmão, fui alfabetizada em uma escola tradicional católica, da rede particular de ensino da minha cidade. Escolhi iniciar na profissão ciente dos percalços e das lutas que enfrentaria, pois minha mãe e minha prima já

atuavam há muitos anos no ensino público.

Márcia

E eu, mulher negra, periférica, caçula de uma família entre sete irmãos vivos, pois éramos dez, estudante da escola pública, escolhi o magistério por incentivo de uma grande amiga, apenas em busca de uma profissão, mas ainda não fazia ideia do que estava acontecendo e de que realmente um dia iria trilhar este caminho.

Sandra

No início de nossas carreiras, começamos a atuar em diferentes instituições de ensino, com cargos de monitora e/ou recreacionista e fomos trilhando um sinuoso caminho em busca de reconhecimento em nossa profissão; por vezes, nos foi delegado o papel de auxiliar aquela que seria a professora da turma, e nos cabia cuidar das crianças, fazendo a higiene, acompanhando algumas atividades, sem que pudéssemos dialogar com as famílias e participar das decisões sobre as práticas; em outras vezes, exercemos a função de professora, planejando as atividades pedagógicas, assumindo a responsabilidade pelo cuidado e a educação das crianças, elaborando o relatório de desenvolvimento individual e dialogando com as famílias, mas sem o devido reconhecimento e remuneração.

Ao chegarmos na Divisão de Educação Infantil e Complementar da Unicamp (DEdIC), onde nossos trajetos se cruzam, nossa luta por reconhecimento persistiu. Nossa carreira esteve associada a diferentes nomenclaturas e assumimos cargos

como profissional de nível médio e profissional da educação básica, onde nos foi delegado um plano de trabalho que nos atribuía diferentes funções, mas na prática, atuávamos como professoras. Em 2019 (até os dias atuais) passamos para a função de “professora de educação básica / profissional de nível superior educação infanto juvenil”.

Com as mudanças nas políticas públicas voltadas à educação infantil e as alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), que trouxe a educação infantil como parte da educação básica, estabeleceu-se não apenas a obrigatoriedade de sua oferta, mas também requisitos específicos para a formação dos profissionais que atuam na área. Tal mudança impactou diretamente nossa trajetória profissional, pois o reconhecimento de nosso campo de atuação trouxe consigo diretrizes e exigências específicas para a formação das professoras de educação infantil. Um exemplo claro desse impacto foi o estímulo para que as professoras ampliassem a sua formação inicial, buscando cursos superiores na área de pedagogia. E, deste modo, cada uma de nós, buscou ampliar sua formação, de modo a atender as exigências legais e melhorar a prática com as crianças.

Eu, comecei minha trajetória profissional na rede particular de ensino. Em paralelo, fui buscando minha formação continuada e fui construindo minha identidade docente enquanto questionava a minha prática e o uso de apostilas para crianças pequenas, ao mesmo tempo em que fui resgatando na minha infância, formas de aprender com toda minha experiência de ser alfabetizada em uma escola tradicional católica, onde até hoje lembro da aversão que eu tinha por esta metodologia de ensino que me foi imposta, que silenciava minha voz, doutrinava minha vontade e subjugava meu corpo e, através destas vivências, fui interrogando minha criança do passado e, na medida do possível, tentando produzir uma escola outra para meus alunos, diferente daquela que me fazia sentir que a vida pausava quando eu estava nela . Já trabalhava há alguns anos na rede particular, quando uma colega percebendo a minha frustração por não ter autonomia sobre os fazeres docentes, tendo que acatar uma prática cerceada por métodos padronizados, onde todos sentados e enfileirados deveriam preencher, ao mesmo tempo as páginas da sua apostila, dentre outras questões cotidianas que me causavam desconforto, me contou sobre

a Divisão de Educação Infantil e Complementar (DEdIC), na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Ela havia sido estagiária lá e sabia que havia um concurso em andamento, o qual decidi prestar e fui aprovada.

Márcia

Enquanto eu, já havia vivido uma história na UNICAMP. Quando eu e a Márcia nos encontramos, a DEdIC já estava muito diferente da época em que fiz meu estágio. Comecei lá como estagiária, enquanto ainda estudava Magistério na escola Carlos Gomes e, junto com mais oito meninas, iniciei minha vida profissional na Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Maria Célia Pereira, que ficava localizada dentro do Centro de Convivência Infantil da Unicamp (CECI). Uma menina mulher negra, tímida ao extremo, baixíssima autoestima, me vi num lugar onde meu contato direto era com crianças e eu podia ser quem eu era, sem responsabilidade alguma, sem holofotes, pois só tinha que ficar nos bastidores auxiliando as professoras e nisso eu fazia o meu melhor, o emprego perfeito. Até que tudo mudou, fui transferida para a Creche Área da Saúde (CAS) e dali em diante passei a ser personagem principal. Sofri e ainda sofro, mas agradeço a Deus porque até os dias de hoje, tem colocado em meu caminho como parceiras, mulheres fantásticas, que entendem minha dificuldade e me apoiam e com quem aprendi muitas coisas, principalmente a paixão que elas têm em ser professora.

Acho que demorou muito tempo até eu entender que também era professora, mas agora eu me enxergo como tal e posso dizer que o motivo foi as experiências que tive com minhas parceiras.

Sandra

Foi, aos poucos, conciliando trabalho e estudos, observando minhas parceiras de trabalho e dando continuidade a minha formação, que aprendi a ser professora. Por muitos anos observei a Sandra com suas turmas, o modo como interagia. Desejava aprender com ela. Mas em razão do meu lugar na lista de escolha de turma (explicamos mais adiante o que é), eu não tinha a chance de a escolher como parceira de trabalho.

Márcia

Passados alguns anos, eis que, finalmente, em 2020 conseguimos assumir uma turma juntas, mas em menos de dois meses de trabalho fomos assolados pela pandemia de Covid-19 e as aulas presenciais foram suspensas. Nossa primeira experiência com a docência compartilhada passa a ser virtual.

Passado o período de pandemia, a partir de uma primeira vivência positiva, ainda que através de telas, pactuamos de avisar ao grupo de colegas sobre nosso desejo de permanecer juntas, trabalhando em parceria. Deste modo, pedimos às demais professoras que não ficassem entre nós duas durante o processo de escolha das duplas de trabalho, assim poderíamos assumir a mesma turma quando retornássemos ao presencial.

Quando falamos em duas professoras assumindo uma turma, inicialmente, parece que só é possível destacar os aspectos positivos, afinal, é indiscutível que ter duas profissionais dividindo o cuidado e a educação das crianças é vantajoso, certo? Hoje, após quatro anos de parceria, podemos assumir que sim, mas nem sempre foram tempos bons, foi necessário construir acordos, refletir sobre as ações e discutir sobre os *saberese fazeres*³ cotidianos, para encontrar os caminhos da docência compartilhada.

O momento em que as parcerias se constituem

Para oferecer um panorama do que estamos falando aqui, o período que inicialmente em nossa instituição educacional foi denominado de atribuição de turma, mas que hoje chamamos de “escolha”, é tão tenso, que já foi apelidado pelas professoras de “atribuição de turma”. São várias as razões que tornam este um momento de apreensão entre a equipe, uma vez que engloba mudança de horário de trabalho, troca de unidade educativa, não conseguir atuar junto à faixa etária que gostaria, não conseguir escolher a parceira de trabalho desejada, dentre outras questões que detalharemos ao longo do texto.

Em 2008, quando a primeira de nós chegou à instituição, a distribuição das turmas acontecia por escolha da gestão, que com o tempo, passou a considerar a indicação (por parte das professoras), onde apontavam a intenção de turma / horário / parceira de

³ Optamos por esta grafia, unindo as palavras, por defender a indissociabilidade dos movimentos (Alves, 2010, p. 1.211).

trabalho / unidade; em que cada uma preenchia uma ficha e entregava à gestão, indicando estes quatro itens, por ordem de prioridade/preferência. As coordenadoras pedagógicas escolhiam onde cada profissional iria atuar, formando as duplas de trabalho. Havia um combinado de que a gestão tentaria atender pelo menos dois dos quatro itens (turma, horário, parceira e unidade de trabalho) e a garantia de que atenderia pelo menos um, que deveria ser sinalizado pela professora como sendo o mais importante.

Em 2017, este processo sofreu uma alteração e passou a ser definido junto com as professoras, ao final de cada ano letivo, geralmente em meados de novembro. A partir de uma normativa interna chamada “orientação processo de escolha turmas/unidades”, foram estipuladas algumas orientações para nortear o processo de escolha de turmas, como a elaboração de uma lista pela qual a gestão divulga a classificação das professoras, tendo como único critério para a colocação seu tempo de trabalho na instituição.

Com dia e hora marcados, é divulgada a lista com os nomes e horários que devemos comparecer para fazer a escolha. Neste dia, há uma planilha com as salas/turmas disponíveis. As professoras são chamadas seguindo a ordem de colocação, para que possam fazer a sua escolha, as primeiras colocadas desta lista conseguem atribuir a turma, o horário de trabalho e, em grande parte dos casos, formar dupla com a parceira escolhida e ainda escolher em qual unidade deseja ficar. Já para as que ficam no último lugar, não é possível que sejam contempladas em nenhum destes pontos: com muita sorte, uma ou outra, consegue escolher um dos itens que deseja.

Consideramos que administrar a troca de unidade ou o trabalho em diferentes faixas etárias é menos estressante do que lidar com parceiras de trabalho que apresentam dificuldade para dialogar e encontrar um consenso a respeito da tomada de decisões diárias. Dificuldades essas que estão no campo das divergências teórico-metodológicas, divergências nos modos de pensar o *espaçotempo* da organização do trabalho pedagógico, diferenças nas concepções e formas de conduzir as práticas, divergência na forma de conceber a infância, a falta de comunicação, dentre outras.

No entanto, ponderamos que a divergência não é o que consideramos como problema. Acreditamos que ter pontos de vista diferentes pode estimular o pensamento crítico, uma vez que oferece uma perspectiva outra, que não aquela com a qual estamos acostumados, o que acaba por enriquecer o nosso repertório de conhecimentos. Além disso, divergir e falar sobre os conflitos oferece outros olhares, que facilitam a resolução dos problemas. Aprender a buscar um consenso é um exercício de empatia e nos ensina sobre respeito, mas, para isso, é preciso antes querer dialogar e tentar estabelecer acordos. Chaluh (2010, p. 208) explicita que o potencial de um trabalho colaborativo não significa eliminar as diferenças individuais. Ao contrário disso, salienta que manter diferentes perspectivas dentro do grupo é possível e a pluralidade de objetivos pode, inclusive, fortalecer a equipe na hora de estabelecer e buscar os objetivos comuns.

O que queremos destacar é que compreendemos que cada um, no exercício do seu papel, vai olhar para a sua lista de funções de maneiras diferentes, atribuindo maior significado a algumas tarefas, em detrimento de outras. O que constatamos na prática é que o embate se estabelece quando a criança não está no foco das ações e não há abertura para dialogar e tratar as divergências.

Contudo, a partir do que temos observado ao longo dos anos em nosso coletivo, são dois pontos que geram incômodo neste modelo de escolha de turma.

O primeiro é que as professoras da lista que se encontram nas primeiras posições, em sua maioria, não escolhem as turmas com crianças mais novas (como berçário, maternal I e II), o que, por sua vez, acaba ficando de forma compulsória para as últimas colocadas, restringindo a experiência a um mesmo grupo etário, ano após ano.

O segundo ponto é que, além de serem vetadas na possibilidade de escolha das turmas e unidades de trabalho, as últimas colocadas ficam restritas nas escolhas da dupla, pois, como escolhem em último lugar, precisam ficar ao lado de parceiras aleatórias, sem chances de realizar parcerias com outras

professoras com as quais possuem interesses comuns ou mesmo que gostariam de conhecer mais sobre suas práticas.

Este segundo ponto é uma questão que entendemos como desfavorável, porque com a nossa prática, percebemos que estar juntas há quatro anos nos permitiu um tempo propício para discutir metodologias, firmar acordos e estabelecer boas reflexões. Se a cada ano trocássemos de parceiras e tivéssemos que recomeçar os diálogos, muito provavelmente não avançaríamos em algumas questões com maior aprofundamento.

Além disso, a demanda física e emocional do trabalho com os pequenos não pode ser ignorada. Uma vez que algumas das professoras com menos tempo na instituição já estão há mais de dez anos atuando no berçário ou maternal, sem possibilidade de experienciar o trabalho com outras faixas etárias.

A partir destas escolhas que fizemos, sobre narrar algumas situações da docência compartilhada que vivenciamos em nosso cotidiano, pretendemos destacar algumas das diferentes formas em que ela se apresentou em nosso local de trabalho, contando algumas das nossas experiências, bem como destacando estratégias que utilizamos para melhorar nossa prática. Salientamos que o texto é um recorte de momentos do nosso dia a dia e não pretendemos aqui afirmar como uma pesquisa completa, pelo contrário, trazemos aqui a materialidade da nossa experiência singular.

Para compreender melhor como poderíamos caracterizar a docência compartilhada, explorando as dificuldades e as possibilidades que fomos vivenciando ao longo do nosso tempo de trabalho juntas, articulamos nossas reflexões sobre a prática, recorrendo às nossas narrativas de experiências do vivido (Lima, Geraldi e Geraldi, 2015) como metodologia para a presente pesquisa e articulamos com outros aportes teóricos, que sustentam nossas crenças.

Fomos parceiras de trabalho de 2020 a 2023, mas no ano de 2024, não conseguimos atribuir turma juntas, então, o primeiro passo foi organizar nossos horários de formação, para que

pudéssemos nos encontrar para decidir sobre como faríamos a escrita do texto. Além disso, passamos a conversar de forma virtual.

Amparamo-nos na metodologia da pesquisa narrativa da experiência do vivido, por compreender que extraímos algumas lições das situações vivenciadas ao longo destes anos. Para além de histórias de vida, são situações com as quais aprendemos no exercício do fazer pedagógico, na prática cotidiana e, assim, a partir da reflexão sobre estes acontecimentos que nos marcaram, nos formamos enquanto profissionais.

Realizamos, também, um breve levantamento da literatura disponível sobre este tema.

Significados atribuídos à docência compartilhada na literatura

Para o levantamento bibliográfico realizado, definimos alguns descritores como “docência compartilhada”, “docência compartilhada e educação infantil” e usamos os seguintes mecanismos de pesquisa acadêmica: o “*Scientific Electronic Library Online*” (SciELO), o Sistema de Bibliotecas da Unicamp (SBU) também conhecido como Repositório de Produção Científica e Intelectual da Unicamp, o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o “*Google Scholar*” (Google Acadêmico), sendo este último, o que mais forneceu resultados pertinentes à temática investigada.

Os resultados que encontramos não correspondiam, necessariamente, às experiências com “docência compartilhada na educação infantil”, temática base da presente discussão. Encontramos descritores que se referiam a “docência compartilhada”, contudo, a maior parte deles fazia referência à educação inclusiva (Beyer, 2012; Gomes e Barby, 2022).

Os trabalhos de Silva e Trevisol (2022) e Bikel, Machado e Silveira (2024) demonstram a limitada produção sobre o assunto e apontam para a importância de produzirmos mais investigações acerca desse tema. Ambos fornecem indícios de que pesquisas nesta área são importantes porque podem aprofundar as

discussões referentes à docência na Educação Infantil, ampliar mais as especificidades da docência compartilhada e indicam caminhos para que possamos seguir efetivando alguns diálogos.

O descritor “Docência Compartilhada na Educação Infantil”, também foi encontrado em quatro estudos que trazem a experiência do estágio e da auxiliar de sala como uma possibilidade de trabalho entre pares. Este tema é discutido por Silva (2015), Almeida (2015) Buss-Simão e Rocha (2018) e Rodrigues, Silva e Varani (2020). Esses autores trazem como pressuposto que é o esforço coletivo dos envolvidos que rompe com o isolamento profissional na sala de aula, e defendem que, para que esse modelo de ensino seja caracterizado como compartilhado, é necessário desfazer as estruturas hierárquicas que promovem a divisão de papéis.

Encontramos na obra *As Cem Linguagens das Crianças*, referências ao termo coensino para caracterizar o trabalho de educadores em pares. Malaguzzi (1999, p. 81) destaca alguns pontos interessantes que são partes de um trabalho em parceria, como não haver hierarquia e, de forma colaborativa, os professores elaborarem estratégias que possam aprimorar as práticas com as crianças, a partir da pesquisa com a própria experiência.

Caussi (2013) e Santos (2017) provocaram alguns deslocamentos, uma vez que nos amparamos em suas ideias para reforçar o que caracterizamos como docência compartilhada, bem como ela se constituiu em nosso cotidiano. Elencamos algumas dificuldades e muitas possibilidades da relação entre pares, que dialogaram com nossas colegas, como o fato dela se configurar na escuta e no diálogo e não na existência das duas profissionais atuando juntas, em sala de aula. Um outro ponto de convergência entre as autoras, que também defendemos, é o fato de precisarmos estar atentas para a indissociabilidade entre educar e cuidar, pois percebemos que é um dos desafios a serem enfrentados nas instituições infantis, uma vez que a docência pode ser marcada por resquícios de hierarquizações e divisões de papéis.

Quanto aos documentos nacionais, compreendemos que os relacionados à infância como a Lei de Diretrizes e Bases da

Educação (Brasil, 1996), o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), as Diretrizes (Brasil, 2009) e os Referenciais Curriculares (Brasil, 1998), dentre outros, falam sobre a qualidade do atendimento, indicando o aumento da oferta de vagas na educação infantil, a presença de profissionais qualificados atuando com as crianças, a oferta de formação continuada e discutem a oferta de uma educação de qualidade para o desenvolvimento pleno falando do adulto e da criança, mas não relacionam a qualidade do serviço oferecido ao aumento do número de adultos por turma.

Em março de 2017, conquistamos algumas alterações importantes no regimento interno da DEdIC, entre elas, o direito a ter horas destinadas a estudo e formação. A partir do documento aprovado pela Câmara de Administração, a CAD-A-004/2017, de 07/03/2017⁴ (Unicamp, 2017) fizemos valer a normativa da lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008 (Brasil, 2012) que trata sobre termos 1/3 da jornada de trabalho destinada à formação docente, razão que levou a instituição a prever o trabalho com três⁵ professores em sala.

Não há documentos que registrem quando a instituição começou a prever o trabalho com duas professoras por sala. No início era uma professora e uma estagiária/monitora como apoio. Com o tempo, passaram a ser duas professoras por turma e, a partir de 2017, com o avanço da jornada para formação, uma terceira profissional passou a constituir a docência compartilhada. Assim sendo, não encontramos documentos que se refiram ao trabalho em pares, como docência compartilhada. Nossa instituição se refere ao

⁴ UNICAMP. Conselho Universitário. Deliberação CAD-A 004/2017, de 07 de março de 2017. Dispõe sobre o Regulamento da Divisão de Educação Infantil e Complementar da Unicamp. Disponível em: <https://www.pg.unicamp.br/norma/7111/0>. Acesso em: 20/11/2023.

⁵ A professora realiza a hora atividade dentro da unidade. Dependendo do curso/necessidade, é autorizada a sair, mas, geralmente, retorna para cobrir o intervalo do almoço das colegas, pois, no CECI Integral, todas realizam turnos de 40h semanais. Com isso, o diálogo e a troca de informações sobre o dia a dia com as crianças é constante.

trabalho com mais de uma professora por turma; como “dupla de professoras de referência” e “professora apoio”.

Em razão destas alterações na legislação, a instituição começou a prever a organização de duas professoras referências por turma e uma professora de apoio. A professora apoio pode ser requisitada a cobrir horas de planejamento em outras unidades/turmas, contudo, o combinado é que também atue como professora da sala a qual está designada, o que nos deixa com três professoras por sala.

As professoras, com carga horária de 40h semanais, separam 1/3 deste tempo para cursos de formação, planejamento, reuniões com as famílias etc., e o restante do tempo atuam junto às crianças. Como nossa unidade atende em período integral. Tanto as professoras quanto as crianças estão presentes das oito e trinta até às dezessete e trinta. Há um revezamento (em turnos manhã ou tarde) para que as professoras de referência e a apoio da turma consigam sair para realizar os horários de formação. Deste modo, pelo menos em três turnos da semana, as duas professoras de referência da turma não ficam juntas⁶.

Em nossa unidade de ensino trabalhamos com um sistema semelhante ao que Malaguzzi (1999, p. 81) chama de coensino, que é o trabalho de professores em pares. Em Reggio Emília, os professores trabalham em pares, mas também entre pares. Além de atuarem em duplas nas salas, são estimulados para que conversem entre si, criando uma espécie de colegiado, como uma forma de estimular a parceria entre o coletivo docente, com as famílias e crianças e, assim, evitar a solidão. O autor também defende que este tipo de organização é difícil porque depende do fato de os adultos aprenderem a cooperar uns com os outros, demanda tempo, mas os resultados são positivos quando as decisões são tomadas no e para o coletivo.

⁶ Destacamos que, por motivos diversos, o período destinado a 1/3 da jornada de trabalho para a formação ainda não se concretiza no formato garantido pela legislação. Na prática, ainda não construímos caminhos efetivos para a formação continuada.

A docência, a partir da perspectiva assumida aqui pode potencializar o trabalho de professores e professoras pesquisadoras, quando realizado pelo diálogo, pela reflexão crítica constante e pelo compartilhamento das ações. É neste sentido que no lugar do termo “dupla de professoras referências da turma”, utilizado em nossa instituição para denominar o trabalho entre pares, vamos nos referir à docência compartilhada, definindo-a como um modo de ensinar em que duas ou mais professoras trabalham conjuntamente para realizar uma série de atribuições de trabalho, junto a um mesmo grupo de crianças de forma refletida.

E, quando falamos em partilhar a responsabilidade com a turma, compreendemos que não há divisão das tarefas, porque cuidar e educar são indissociáveis e de responsabilidade de ambas as professoras, para tanto, nos referimos a exercermos algumas ações conjuntas como planejar e organizar as atividades de trabalho, pensar estratégias de aprendizado, interagir e dialogar com as famílias e demais participantes da comunidade escolar, avaliar e conduzir as práticas pedagógicas, estudar casos e levantar bibliografias, promover a relação ensino-aprendizado, além de demonstrar uma série de competências pessoais previstas no plano de trabalho⁷ (como trabalho em equipe, manter-se atualizado, saber lidar com a diversidade econômica, cultural e social etc.).

Narrativas de práticas com a docência compartilhada

O que construímos como docência compartilhada

Partimos do pressuposto de que a palavra docência estava relacionada a ensinar e a aprender e a palavra compartilhada a

⁷ *Plano de Trabalho* refere-se a uma lista de atribuições previstas na vida funcional do servidor da Unicamp, com as funções que lhe são atribuídas para o exercício da sua função no trabalho. No texto acima, foram citadas de forma resumida.

dividir. Portanto, não conseguimos conceber um conceito que não partisse da ideia de partilha entre as duas professoras⁸.

Estar no mesmo tempo e espaço na instituição escolar, em um dado momento, muitas pessoas estão: o técnico de computador, a atendente do almoxarifado, a assistente social e muitos outros. Há uma infinidade de sujeitos que circulam dentro da escola, mas nem todos estão, de fato, envolvidos na educação e no cuidado das crianças.

Quando passou o período de confinamento da pandemia de Covid-19 e retornamos para as aulas presenciais, em 2021, começamos a perceber que nossas práticas não estavam afinadas, em nosso primeiro ano presencialmente juntas. Uma dizia sim, a outra não. As crianças quando não estavam confusas se aproveitavam da nossa confusão, pediam para uma e recebiam a negativa, corriam até a outra para tentar reverter. Ensinar-nos uma lição; lá fomos nós “discutir a relação”, era preciso refletir melhor sobre nossas ações. E assim, percebemos que tínhamos que dialogar e avisar uma à outra sobre as nossas decisões, aprender a convergir nas ações.

Com o tempo aprendemos a construir acordos. Nosso objetivo não era pensar do mesmo jeito, mas encontrar pontos convergentes e conduzir nossa prática de forma mais equilibrada. É como já cantava a bela canção do Ira (Flores em você, 1986) “eu sou eu, você é você, isso é o que mais me agrada”. Cada uma chega com seu jeito de ser e seus modos de agir, mas para que o trabalho com as crianças aconteça de forma organizada, a primeira coisa que aprendemos a fazer é construir acordos.

Tiramos uma lição desta situação, que a prática docente não precisa ser isolada, pode ser permeada pelo diálogo e pelo encontro com o outro. Pois foi justamente nas diferenças e nas aproximações que nos permitimos experimentar o encontro com a outra.

⁸ No decorrer do texto, optamos por usar o termo “professoras”, por sermos nós, duas mulheres na escrita do texto, e por sermos a maioria no trabalho com a educação infantil.

Foi no encontro que dialogamos sobre como definiríamos a metodologia de trabalho. Quais os princípios que iriam prevalecer. Como seria organizada a rotina (tempo e espaço). Como seria organizada a sala. Qual seria a estrutura do planejamento. Como iríamos interagir e dialogar com as famílias e os demais participantes da comunidade escolar. O que acreditávamos ser parte da documentação pedagógica e como iríamos avaliar e conduzir nossas práticas pedagógicas.

Como alternávamos períodos/turnos em que estávamos fora da sala para realizar nossa formação e planejamento, com outros em que ficávamos juntas, realizando as propostas com as crianças, começamos também a pensar estratégias de comunicação para registrar e comunicar à outra o que acontecia neste período em que uma de nós estava fora.

Começamos a nos comunicar por *whatsapp*, criamos um grupo das professoras e um outro com as coordenadoras e a mãe representante da turma, assim a informação circularia rapidamente, em caso de urgência. Deixamos também em nosso armário um caderno para registro diário; qualquer intercorrência poderia ser escrita, assim como algo interessante que acontecesse ou alguma coisa que as crianças falassem. Deste modo, teríamos registros para acompanhamento e, posteriormente, para as avaliações individuais.

Para o planejamento das práticas, bem como para a documentação pedagógica, criamos um *drive*. Uma parte do *drive* partilhamos com a gestão (planejamento, rotina, registros diários, fotos), a outra partilhamos com as famílias (documentação pedagógica e fotos). O *drive* era nossa forma de fazer um planejamento coletivo, trocar registros e documentos.

Também criamos um plano anual, onde adicionamos uma espécie de carta de intenção, que trazia o que acreditávamos ser pertinente para a infância e como intencionávamos realizar o trabalho com as crianças, bem como os princípios que dariam as diretrizes para nosso trabalho. Consideramos a carta de intenção um documento pedagógico que expressa nossos desejos e os

objetivos planejados para o trabalho com as crianças ao longo do ano. Ela descreve a maneira como os *saberesefazeres* serão conduzidos, destacando as ações que orientam o nosso cotidiano escolar. Essa ferramenta reflete o nosso compromisso pedagógico com o desenvolvimento das crianças e a nossa intencionalidade educativa e passou a ser uma forma de comunicar nosso trabalho à gestão, às famílias e à comunidade escolar.

Em razão de termos períodos destinados à nossa formação, por mais que não estivéssemos juntas em todos os períodos do dia, devido às saídas para planejamento, reuniões, entre outras coisas, o trabalho não era solitário, estava permeado pela presença da companheira (ainda que estivesse ausente em alguns momentos), fazia-se presente na arrumação do espaço, na elaboração do planejamento, na organização da rotina com as crianças, uma vez que tudo era construído no/pelo coletivo.

A docência compartilhada não tornou necessário a renúncia à nossa individualidade, pelo contrário, a subjetividade e as singularidades eram consideradas e valorizadas, afinal, conforme nos ensina Chaluh (2010) é na pluralidade que a experiência é enriquecida.

Relações com as famílias

A relação com as famílias já foi uma questão delicada que enfrentamos ao longo dos anos. E se apresentou como um obstáculo em diferentes contextos. Algumas vezes, a oportunidade de aprender nos foi proporcionada a partir de acontecimentos experienciados com as famílias e com as crianças, nos quais aproveitamos para avaliar nossas ações e reconduzir nossa prática, como no dia em que vivemos a seguinte situação:

(Mãe) - A L. (2,5 anos) não chora quando é você quem recebe. (Márcia) - Pois é, por isso a Sandra me chama e eu venho recebê-la. (Mãe) - A Sandra sabe disso? Ela não fica chateada?

(Márcia) - Não, ela super entende e por isso vai me chamar. Com o Pedro é ainda pior. Ele só fica com ela, a ponto de ser difícil ela se afastar para ir ao banheiro, sem ele ficar chateado. (Narrativa Márcia – escrita em 21 out. de 2024)

Estas questões com às famílias, que outrora se mostraram como um ponto difícil de dialogar, entre nós, se estabeleceu como algo negociável de forma muito tranquila e quase espontânea.

Quando era uma professora que recebia as crianças e suas famílias no portão, mas percebia que alguém estava desconfortável com sua presença, voltava até onde a outra estava e dizia: — Vai lá, recebe você. E este gesto não ficou restrito ao período de adaptação, nós costumávamos mantê-lo ao longo do ano, pois percebemos que esta, na verdade, era uma vantagem e não uma dificuldade de estarmos em duas professoras.

Transitar o afeto, permitindo que as crianças se vinculassem a uma de nós trazia segurança a elas e às suas famílias e tornava o dia de todos mais agradável. Para nós duas era um movimento muito sossegado, compreendemos logo que o mais importante era que as crianças e suas famílias ficassem bem. Este movimento cessou os choros de estranhamento inicial, amenizando a ansiedade dos primeiros dias. Lembramos de Monção (2019), quando aponta que a criança é quem deve ser o foco do trabalho pedagógico, pois deste modo será possível constituir uma gestão democrática, compreendendo que ela se faz escutando todos os sujeitos presentes no cotidiano da escola.

Compartilhar a educação das crianças não se resume a atender apenas o que as professoras reivindicam em nome da educação, mas envolve as famílias e os demais adultos, e as próprias crianças. Para tanto, refletir juntas, quanto a esta questão, foi um aspecto positivo na docência compartilhada.

No lugar de disputar espaço para saber qual das duas teria mais visibilidade com as famílias ou, então, qual teria menos trabalho dialogando e tendo contato com as mães e os pais que se mostravam inseguros e ansiosos nos primeiros dias, optamos por alternar a recepção das crianças e das famílias, compreendendo que

algumas estavam mais confortáveis, inicialmente, com a presença de uma professora do que com a de outra, o que nos permitiu contemplar a singularidade dos sujeitos envolvidos e, deste modo, criar vínculos de afeto e confiança, ensaiando um exercício de construção de relações mais democráticas.

Aprendendo com as diferenças

As possibilidades de um *saberfazer*, geralmente, se apresentam depois que nos deparamos com alguma dificuldade prática. Foi diante de alguma situação de embate ou estranhamento, que surgiram as possibilidades de repensar nossas ações.

Seria mentira se a gente contasse que nosso desejo de ser uma dupla de trabalho vem do fato de pensarmos igual. Ousamos dizer que nem teríamos aprendido tanto uma com a outra, se fosse desse jeito. Foram nas situações de conflito e depois na escuta e reflexão que criamos as oportunidades de crescer juntas. Mas estar aberta ao impasse não foi tão simples, foi preciso construir a parceria, estar suscetível a ouvir a crítica, estabelecer uma relação de confiança para, então, compreender o gesto como uma ação amorosa e construtiva.

Além disso, antes de tudo, foi preciso compreender que carregamos nossas histórias pessoais, nossas concepções de vida e nossa forma de ser e agir está permeada por tudo o que nos constitui enquanto sujeitos, sendo assim, nossas decisões são amparadas em nossas experiências. Como defendem Edwards, Gandini e Forman (1999) professoras e professores pensam e agem de acordo com teorias pessoais. A questão central é pensar como estas teorias se conectam com a educação das crianças, com relacionamentos dentro da escola e com a organização do trabalho. Esta é a centralidade.

Intencional ou sem que a gente perceba, nossas ações e palavras estão permeadas por estas crenças pessoais que nos formam, quer saibamos expressá-las ou não. Então, se os adultos

não conseguirem encontrar um ponto de equilíbrio entre si, como pretendem trabalhar o respeito e a escuta com as crianças?

Certo dia estávamos no refeitório, onde cabem seis crianças por mesa. Nossa turma ocupava exatamente duas delas. Enquanto a Sandra estava atendendo uma das mesas, eis que eu corria de um lado para outro, tentando atender as duas. Oferecia suco em uma, agitada, ia até a outra mesa, oferecia para as outras crianças. Até que ela olha para mim e diz:

- PARA! Olha o que você está fazendo! Precisa ficar correndo de um lado para outro? Você não está me vendo aqui? Deixa que eu cuido das crianças que estão nesta mesa. Vai ali, atende as que estão sentadas lá. (Narrativa Márcia – escrita em 10 out. de 2024)

Neste dia, percebemos que esta situação acontecia com certa frequência e em vários contextos, na escrita dos relatórios das crianças, com o planejamento das atividades diárias, enfim, com tudo que se referia à turma. Enquanto uma queria tomar a frente, fazer sozinha, assumir o comando e “atropelava” a parceira de trabalho, a outra, embora impaciente, estava disposta a partilhar todas as responsabilidades. E, mais ainda, disposta a educar este comportamento, mostrando como todos poderiam ganhar se dividíssemos nossas tarefas.

Além disso, quando as crianças conseguem vivenciar o diálogo e a negociação e presenciam a resolução dos problemas com harmonia e respeito entre os adultos, extraem lições de vida desta situação, porque aprendem a viver em um ambiente equilibrado e colaborativo.

Apoio e Parceria

Nossa parceria nos permitiu perceber que a docência compartilhada possibilita construir suporte e apoio entre os pares em dois pontos: primeiro para a formação em partilha, depois para atuar onde o outro ainda não se sente seguro, até que ele se fortaleça e se sinta capaz.

Ao mesmo tempo em que podemos equilibrar nossa atuação, de forma que uma possa dar suporte à outra, podemos aprender juntas.

Em uma reunião, Márcia explicava aos pais o motivo de ter arrumado a sala, que segue a metodologia Freinet, e falava sobre o desenvolvimento da criança, e muitas outras coisas que eu pensava: - Mas eu já trabalho assim, só que, no entanto, não tinha a consciência de que havia um objetivo de se trabalhar daquela maneira, de que tudo era intencional... Quando a vejo nas reuniões com os pais, eu a admiro demais. Essa admiração também se estendeu ao ver o seu amor pela profissão, a busca por mais formações, a maneira como age com os pequenos, nunca se indispõe, acolhe cada e todas as necessidades seja das crianças como também de suas famílias, enxerga tudo com os olhos da sabedoria, do discernimento, do conhecimento e eu pensei, é esse o tipo de professora que quero ser, mas falhei muitas vezes pois tenho um olhar tradicionalíssimo, mas depois dessa parceria busco, á minha maneira, ser uma profissional como ela. Acredito que tenho coisas boas, mas não tenho dúvidas de que devo e posso melhorar, pois o lado bom que tenho, fazem parte das experiências vividas nesses longos anos de educação infantil, já a parte que sei que posso sim melhorar, vem exatamente desse lado que admiro em Márcia, são os conhecimentos das quais ela se espelhou, se firmou buscando sempre mais, teorias em que acredita, e que segue buscando saber sempre mais no intuito de dar o melhor para as crianças, acho isso louvável. Quando fala com os pais, o faz com propriedade, pois sabe o que está defendendo, sabe do que está falando, e isso impõe respeito e confiança aos pais. Somos pessoas diferentes e ao mesmo tempo parecidas. Um exemplo disso, é que sou tímida e tenho dificuldade em sustentar qualquer tipo de conversa séria com o adulto, pois me perco em meus pensamentos e a palavra que quero falar simplesmente some, pude encontrar na parceria este grandioso suporte, pois essa parte Marcia domina como ninguém, e assim nossas funções são bem organizadas. Numa docência compartilhada é possível que ambas adquiram e partilhem experiências diferenciadas, pois uma parte completa a outra, assim como é para ser num casamento. (Narrativa Sandra – escrita em 28 out. de 2024)

Temos encontrado alguns subsídios para amparar nossas descobertas, nas investigações de Chalu (2010), Varani (2020) e, principalmente, de Costa e Varani (2017) que nos contam sobre como o trabalho coletivo docente pode se apresentar como possibilidade de transformar a realidade, a prática, a existência (nos modos de ser e agir) e, por conseguinte, a realidade social, quando trabalhamos cooperando com o outro. No contexto educacional,

percebemos que construir uma prática que tenha como objetivo a interação e a cooperação entre os pares fortalece o trabalho.

Varani (2020) aponta que algumas questões do chão da escola podem provocar o adoecimento do professor e nos mostra que “re-existir” com e no coletivo pode ser um caminho propício para encontrar estratégias para se firmar como autora do próprio trabalho. Vamos aqui, usar suas palavras “A resistência está sendo compreendida como re-existência. RE-EXISTÊNCIA para a sua conotação de movimento em que sujeitos tomam para si o controle de suas vidas, mesmo que localizadas na microestrutura” (Varani, 2020, p.125). As autoras que citamos, assim como nós, defendem que o trabalho coletivo não precisa se resumir a duas professoras, mas a uma equipe. Se realizar a reflexão sobre os *saberese fazeres* de duas professoras que assumem a responsabilidade por uma turma já se mostra como um potente processo formativo, imagine em uma escala que envolva a instituição.

Transformar nossas experiências em palavras nos mostrou que a escrita apesar de desafiadora, deu continuidade ao processo de reflexão e aprendizagem. Vivenciar todo este processo de transformar em palavras o que aprendemos no cotidiano, fazer escolhas de quais experiências narrar e como deveríamos narrar fez com que o processo de escrever se tornasse um instrumento da nossa formação continuada, promovendo uma análise crítica e reflexiva do nosso fazer pedagógico, uma forma genuína de produzir conhecimento e tomar para si a autoria da própria prática.

Nornberg e Silva (2014) acreditam que o ato de escrever e partilhar suas descobertas, para além da prática autoral entre professores, cria um espaço colaborativo que ressignifica as experiências e amplia saberes, fazendo a ruptura hierárquica dos conhecimentos produzidos. É o que Freire (1996) definiria como não há saber mais ou saber menos, há saberes diferentes. Na escola, todos somos capazes de produzir conhecimento, quando nos propomos a refletir e a extrair lições do cotidiano.

Por hora, algumas lições

Falar sobre docência compartilhada nos provocou a buscar nas memórias acontecimentos do passado. A cada lembrança, outras eram despertadas, poderíamos seguir escrevendo mais e mais, pois este tema se abre para muitas possibilidades.

Foram vários os momentos em que paramos para refletir juntas e aprendemos algumas lições, a partir das vivências do cotidiano com as crianças. Em nosso plano de trabalho, definido pela instituição a qual somos vinculadas, são muitas as atribuições que nos são designadas, mas ao longo das nossas conversas, compreendemos que, resumidamente, na docência compartilhada tivemos a oportunidade de partilhar a educação e o cuidado de uma turma de educação infantil, ficando responsáveis pelo planejamento das propostas que seriam realizadas dia a dia e ficamos responsáveis por mediar o aprendizado, bem como dialogar com as famílias e fazer a avaliação do processo de desenvolvimento individual das crianças.

Logo, destacamos que a docência compartilhada só se efetivou quando, de fato, compartilhamos as atribuições que nos foram designadas. Ter duas professoras em sala, a nosso ver, não seria sinônimo do compartilhamento da docência, se não nos propuséssemos a refletir sobre nossas ações e a trabalhar juntas todos os aspectos da nossa função; do contrário, o máximo que teríamos feito teria sido dividir o mesmo espaço e a mesma turma e, muito possivelmente, isso teria impactado de forma negativa o desenvolvimento do grupo.

Neste processo de refletir sobre os *saberesefazer* produzimos conhecimentos a partir da reflexão sobre a experiência. Pensar sobre nosso cotidiano, refletir sobre situações com as quais aprendemos e nos tornamos melhores e, por fim, organizá-las neste texto colocou-nos neste caminho de autoria docente, firmando-nos como protagonistas da nossa prática.

A docência compartilhada requer convergência das ações e dos princípios que as orientam, por mais que outras pessoas

possam partilhar de alguns momentos da educação das crianças (como estagiários de observação, terapeutas ocupacionais, equipe de enfermagem e nutrição etc.), quando não realizam este movimento de forma sistemática e constante, não partilham a docência. Em razão disso, preferimos fazer a distinção entre docência e educação compartilhada. Defendendo a necessidade da formação profissional, respeitando a LDB (Brasil, 1996) e caracterizando a docência compartilhada como duas professoras/profissionais que compartilham a responsabilidade com o cuidar e o educar das crianças, independentemente da nomenclatura do cargo que ocupam, desde que respeitando as orientações legais e compartilhando as funções.

Por fim, acenamos para algumas evidências que apontam como a riqueza das relações humanas e como narrar a experiência provocam a reflexão sobre o cotidiano e levam a um rico percurso formativo, configurando-se como um instrumento potente para ampliar as possibilidades de trabalho com as infâncias. Apontamos professor e escola como um organismo único, as mudanças de um alteram intimamente os fazeres do outro. Por esta razão, não há como pensar a construção de uma identidade profissional ou a formação docente sem também olhar para as necessidades que o cotidiano impõe.

Referências

ALMEIDA, L. R. de. **Docência compartilhada**: do solitário ao solidário. Trabalho de final de Curso (Licenciatura em Pedagogia), Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2015. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/12964>. Acesso em: 16 out. 2024.

ALVES, N. A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos: para além dos processos de regulação. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1.195–1.212, out., 2010. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400008>. Acesso em: 11 nov. 2024

BEYER, H. O. O pioneirismo da escola flämming na proposta de integração (inclusão) escolar na Alemanha: aspectos pedagógicos decorrentes. **Revista Educação Especial**, [S. l.], p. 09–24, 2012. Disponível em: <https://encurtador.com.br/hRkiT>. Acesso em: 20 out. 2024.

BIKEL, R. L.; MACHADO, D.; SILVEIRA, J. Docência compartilhada na educação infantil: mapeamento da produção nas Universidades Federais do Sul do Brasil. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 37, 2024. Disponível em: <https://encurtador.com.br/FIPZc>. Acesso em: 10 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://encurtador.com.br/wRlSr> Acesso em: 09 nov de 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 09 nov. de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. 3 v. Disponível em: https://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 09 nov. 2024.

BRASIL. **Reexame do Piso Salarial Nacional**. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 18, de 5 de julho de 2012. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 9/2012, que trata da implantação da Lei nº 11.738/2008, que institui o piso

salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 6 jul. 2012. Disponível em: <https://encurtador.com.br/1ICYJ>. Acesso em: 20 nov. 2023.

BUSS-SIMÃO, M.; ROCHA, E. A. C.. Docência na educação infantil: uma análise das redes municipais no contexto catarinense. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. e230021, 2018.

CAUSSI, J. R. **Docência compartilhada nos anos iniciais do ensino fundamental de 9 anos**. Trabalho de Conclusão de Curso. Porto Alegre, 2013. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/88077>. Acesso em: 24 out. 2024.

CHALUH, L. N. Do trabalho coletivo na escola: encontros na diferença. **Pro-Posições**, v. 21, n. 2, p. 207–223, mai., 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072010000200013>. Acesso em 23 set de 2024.

COSTA, A. A. F.; VARANI, A. Do trabalho coletivo docente: o conceito revisitado (Teacher's working in group: the concept revisited). **Crítica Educativa**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 50–66, 2017. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/105> Acesso em: 10 nov. 2024.

EDWARDS, C.; GANDINI, L. & FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999

FLORES em você. Intérprete: Ira. Compositor: Edgar Scandurra. *In*: Vivendo e Não Aprendendo. São Paulo. WEA. 1986. 1CD, faixa 6.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários para a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIMA, M. E. C. de C.; GERALDI, C. M. G.; GERALDI, J. W.. O Trabalho com Narrativas na Investigação em Educação. **Educação Em Revista**, Belo Horizonte, n. 31, mar., 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698130280>. Acesso em: 23 set. 2024.

GOMES, K.L.R.; BARBY, A.A.O.M. Coensino, ensino colaborativo e docência compartilhada na inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista: uma revisão integrativa. **Educação em Revista**, SP, v. 23, n. 1, p. 287–304, 2022. Disponível em: DOI: 10.36311/2236-5192.2022.v23n1.p287. Acesso em: 10 nov. 2024.

MONÇÃO, M. A. G. Educação Infantil e Gestão Democrática: Desafios do Cotidiano para a Garantia dos Direitos das Crianças. **Comunicações**, Piracicaba, SP : Instituto Educacional Piracicabano da Igreja Metodista, v.. 26, n. 3, p. 167-189, set./dez., 2019. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1648319>. Acesso em: 22 set. 2024.

NORNBERG, M.; SILVA, G. F. Processos de escrita e autoria sobre a ação docente enquanto prática formativa. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 54, p. 185–202, out., 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.31359> Acesso em: 10 nov. 2024.

RODRIGUES, Silvia M. G. R; SILVA, Nicolas F. da; VARANI, Adriana. Docência compartilhada na Educação Infantil: construindo contrapontos no diálogo com a narrativa de uma experiência. **Revista Zero a Seis**, Florianópolis, v. 22, n. 42, 2020. Dossiê: Professores Homens na Educação Infantil: dilemas, tensões disputas e confluências.

SANTOS, J. O. **Docência compartilhada**: desafios e potencialidades do trabalho pedagógico na Educação Infantil. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11422/12474>

SILVA, M. P. **Docência Compartilhada na Educação Infantil** - para além da sala de aula. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Porto Alegre, 2015. Disponível em: <www.lume.ufrgs.br/bistream/handle/10183/139324/000990014.pdf?sequence=1>. Acesso em: 10 nov. de 2024.

SILVA, N.; T., M.T.C.. Docência Compartilhada na Educação Infantil: potencialidades e desafios. **Revista Zero a seis**, Florianópolis, v. 24, n. 45, p. 1208-1231, jul./dez., 2022. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8729858.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2024.

VARANI, A. Trabalho Coletivo docente como espaço de Re-existência. In: COSTA, A. A. F.; CUNHA, R. C. O. B.; PRADO, G. V. T.; EVANGELISTA, F. (orgs.). **Narrativas, Formação de Professores e Subjetividades Democráticas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

Relato de experiência(s) - acolhimento em período de pandemia Covid-19: posições de duas coordenadoras pedagógicas¹

Marta Regina Perissotto Dellai²

Divisão de Educação Infantil e Complementar - DEdIC/Unicamp

Vanilda Pena Dias da Silva³

Divisão de Educação Infantil e Complementar - DEdIC/Unicamp

Resumo

*Quando comemos juntos, somos um pelo outro...
É preciso força para construir algo de novo e belo
(do filme: O último pub)*

A tessitura deste relato de experiência retrata o trabalho realizado pelas coordenadoras e equipe de profissionais do Centro de Convivência Infantil - CeCI — unidade da Divisão de Educação Infantil e Complementar - DEdIC⁴ — no ano de 2020 — período mais crítico da pandemia de Covid-19. O presente trabalho, realizado por meio de um relato de experiência, tem como objetivo trazer à reflexão as estratégias utilizadas para acolhimento às

¹ Este trabalho foi orientado pela Professora Doutora Maria Aparecida Guedes Monção que atuou no contexto do Curso “Educação Infantil e os Direitos Fundamentais da Criança e da Infância”, ministrando disciplinas e realizando orientações.

² Marta Regina Perissotto Dellai é Professora de Educação Infantil há 35 anos e atuou como coordenadora pedagógica no Centro de Convivência Infantil (CeCI/DEdIC/Unicamp) no período de pandemia Covid-19.

³ Vanilda Pena Dias da Silva é Professora de Educação Infantil há 12 anos e atuou como coordenadora pedagógica no Centro de Convivência Infantil (CeCI/DEdIC/Unicamp) no período de pandemia Covid-19.

⁴ A Divisão de Educação Infantil e Complementar (DEdIC) constitui-se como um espaço socioeducativo para bebês e crianças, filhos e filhas de servidores Unicamp, Funcamp e estudantes de graduação e pós-graduação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

professoras, às crianças e às suas famílias, em especial a partir do dia 23 de março do respectivo ano.

A pandemia de Covid-19 teve como consequência o isolamento social, causou indescritível frustração em relação aos ideais planejados para o ano letivo. Num contexto de início dos trabalhos, quando havia expectativas de projetos para o ano, o pessimismo e a negação invadiram o cenário da educação infantil na DEDIC, no entanto tais sentimentos contribuíram para profícuas reflexões, especialmente no que tange ao acolhimento, pois acreditamos que é a partir do ato de acolher que acontecem os encontros entre a instituição de educação (leia-se “entre as profissionais que nela atuam”) e as famílias. É neste dialogar que falamos sobre e, paralelamente, para a criança.

Educam-na, assim, em coletividade e com cumplicidade. O acolhimento às famílias na educação infantil é um aspecto fundamental para estabelecer uma parceria entre escola e os responsáveis pelas crianças. É preciso trabalhar juntos para promover o desenvolvimento integral dos pequenos, dessa maneira cria-se um ambiente de confiança e apoio mútuo.

Neste relato, esboçam-se aprendizagens apreendidas no período de isolamento social e o quanto elas ressignificaram olhares e fazeres pedagógico com vistas ao acolhimento. O texto pretende retratar a experiência de duas coordenadoras pedagógicas que atuavam em uma das unidades da Divisão de Educação Infantil e Complementar – DEDIC/Unicamp.

A escrita se apresentará, predominantemente, na primeira pessoa do plural contendo breve contextualização histórica do período de pandemia e seus reflexos no Centro de Convivência Infantil – Ceci integral – maternal e pré-escola; reflexões sobre trechos das cartas enviadas às professoras na expectativa de acolhê-las; o acolhimento inicial e os diálogos com as profissionais de educação, estagiárias e estudantes do projeto Bolsa de Auxílio

Social⁵ da creche e os reflexos dessas ações de acolhimento com as famílias e as crianças.

Contextualização histórica - CeCI Integral em tempos de Covid-19

Devido às mudanças no cenário mundial causadas pela Covid-19, a DEdIC — assim como todas as instituições de ensino do mundo — viu a necessidade de reorganizar o atendimento em suas unidades. Essa decisão de reorganização ocorreu após publicação da Resolução GR-024/2020, de 16/03/2020 e de acordo com as orientações manifestadas em reunião entre a Diretora da DEEPU Teresa Celina Meloni Rosa; Diretora da DEdIC Adriana Momma e coordenações das unidades DEdIC. Frente ao cenário de evolução do coronavírus, a responsabilidade como profissionais da educação se manifesta — especialmente no exercício de coordenação — no propósito de esclarecer dúvidas, dirimir ou minimizar ansiedades e preocupações, gerenciando a situação, evidenciando a importância de cuidados básicos e preventivos, e tomando medidas protetivas com relação às profissionais e às crianças da creche. Num primeiro momento, as coordenadoras fizeram levantamento, em consonância com a Resolução GR-024/2020⁶, dos setores que estariam desempenhando suas funções, fossem nas áreas administrativas essenciais ou na área da saúde, desta forma, o CeCI priorizou o atendimento às crianças filhas ou filhos dos respectivos profissionais atuantes nos setores da Unicamp.

Com esse levantamento em mãos, todas as famílias foram notificadas — via e-mail, telefonema e/ou pessoalmente sobre o atendimento no Ceci Integral. Pediu-se a colaboração das que

⁵ Bolsa de Auxílio Social (BAS) visa ajudar financeiramente estudantes da Unicamp que possuem dificuldades socioeconômicas para arcar com o custo de vida nas cidades de seus campi. Na DEdIC, atuam em projetos específicos e auxiliam as professoras junto às crianças.

⁶ A GR-024/2020 (alterada pela GR-056/2020) dispôs sobre a suspensão das atividades da Unicamp no período de 13/03/2020 a 12/04/2020 em virtude da pandemia do coronavírus (Covid-19).

tivessem “rede de apoio” para que não levassem seu filho ou filha à creche, neste momento de insegurança. Destaca-se aqui o período equivalente a semana de 10 a 14 de março de 2020, quando as ocorrências relativas ao vírus se intensificaram.

Para essa solicitação considerou-se, ainda, que a maioria das professoras, por pertencerem a um grupo de risco, fossem afastadas de suas funções com amparo médico. Por precaução, os/as Estudantes Bolsa de Auxílio (BAS) que atuavam nos projetos da unidade também foram dispensados/as em sua totalidade.

Assim sendo, foi priorizado o atendimento às crianças de acordo com a necessidade das famílias que não haviam sido dispensadas do trabalho presencial, por estarem na linha de frente do combate ao coronavírus e pelo fato de não conseguirem se organizar com redes de apoio à criança diante da atual circunstância.

Em 23 de março, com o avanço da pandemia, as atividades presenciais da DEdIC foram totalmente suspensas e iniciado o trabalho remoto por todos os/as trabalhadores/as da Unicamp que não atuavam na linha de frente contra a Covid-19.

Carta às professoras da DEdIC – um espiral do acolher

A cuidadosa carta escrita pela Diretora Adriana Momma (*in memorian*) às professoras da DEdIC em 30 de março de 2020, apresenta alguns elementos essenciais para refletir sobre o processo de acolhimento experimentado no ano de isolamento. Alguns fragmentos foram eleitos por revelar a preocupação da diretora da época e das demais profissionais que compunham a equipe de gestão.

Momma inicia sua missiva mostrando-se sensível às dificuldades enfrentadas por todas as profissionais para além do trabalho com as crianças. Demonstra, logo na introdução da carta, o seu caráter humano e solidário, no intuito de acalmar as professoras no sentido de que concentrassem sua atenção, especialmente, na família, nos amigos e nas pessoas próximas.

Nas linhas seguintes aborda questões práticas relacionadas ao trabalho realizado por elas em casa, envolvendo: revisão do plano de trabalho anual, registros comuns ao início do trabalho com as crianças e ratificando as orientações das coordenadoras pedagógicas no sentido de “acolherem às crianças e às famílias”.

Revela, ao acolher os sentimentos de angústia das professoras, que também acredita que a educação infantil se constitua “na interação, no toque, nos afetos”, ressaltando a importância das experiências contidas na convivência presencial. Acalenta as professoras revelando acreditar em sua autonomia didático-pedagógica constituída da prática social e das experiências decorrentes destas.

Momma primou em sua carta conduzir ao diálogo, à escuta, à reflexão e ao compartilhar. Enfim, seu discurso apresentou, neste texto inicial e em todo o curso da pandemia, princípios acolhedores para com as profissionais que se encontravam em isolamento social. Assim como diz Staccioli (2013, p. 38), a diretora da época ocupava o papel de “se colocar na pele do outro” com a intenção de que, sendo ouvido e compreendido, pudesse mudar seu modo de ver e sentir, e seguisse o percurso com confiança.

Às vezes precisamos enfrentar desafios aos quais ainda não estamos preparados. Mas não há outra forma de ficarmos “prontos” senão, vivendo e aprendendo com determinada situação, para conformá-la em experiência humanizadora. Eis aí um princípio que orienta a prática social do professor e da professora: engajar-se com a formação humana. (trecho da carta escrita por Momma, 2020).

“Como dialogar com as famílias para que estas sejam efetivas interlocutoras nesse processo de aprendizagens? Isso é possível?” Adriana Momma remete esta pergunta às professoras e, nesta retórica, apresenta elementos para que reflitam e assumam a postura de “estar no lugar do outro”. Procura conduzir as professoras a pensarem que as demandas das famílias, assim como as suas, são diversas, embora singulares. Nesta oportunidade toca nos limites de determinadas professoras que, como algumas crianças, não têm acesso a computadores ou a redes de internet.

Encerra seu texto enfatizando o cenário inédito e tornando premissas suas: o diálogo e a escuta como essenciais no contexto de pandemia ou em qualquer outra situação das relações cotidianas. Acolher tornou-se essência neste contexto: coordenação que acolhe professoras, que acolhem famílias, que acolhem crianças. Pressupõe-se que, neste sentido,

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

Neste aspecto, a acolhida no contexto pandêmico não apenas nos alertou sobre a emergência de refletir e de agir de modo a acolher a criança e, para que esse acolhimento se desse de forma a tornar o tempo “útil”, abrangeu o amparo e escuta às pessoas adultas responsáveis pelos cuidados e educação da criança.

Ser acolhido para acolher: acolhimento às professoras, estagiárias e estudantes BAS

Assim, diante do inesperado cenário, e da carta indicando a necessidade de prosseguir no teletrabalho, ampliam-se as reflexões sobre a concepção de Educação Infantil, educar que se manifesta, conforme Piorini, Biazan e Serafim (2023, p. 869) “[...] nas interações criança-criança, criança-adulto e criança-conhecimento”. Como conduzir o trabalho de modo virtual sem desconsiderar as especificidades desta etapa? As autoras complementam na mesma página do seu dossiê que, com as crianças, “todas as ações têm uma dimensão pedagógica, não podendo ser reduzidas às atividades, principalmente àquelas que cabem no papel”. Afirmam ainda que na educação infantil “[...] há um componente relacional complexo no trabalho, que envolve estar junto fisicamente e emocionalmente” (Piorini, Biazan e Serafim, 2023, p. 869).

A partir do momento em que a DEDIC, assim como as demais escolas, fecharam suas portas por tempo indeterminado, iniciou-se com mais efetividade, mesmo que por “rumos incertos”, os diálogos sobre o “teletrabalho”. Na contramão do que apresenta o Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020 a respeito do teletrabalho, as professoras foram escutadas em suas preocupações para além da responsabilidade em cumprir as “horas letivas” — conforme cita o parecer, ou com o “cumprimento de atividades online”, assim como na ênfase às “ações voltadas para a prática de atividades escolarizantes”, sem considerar a possível vulnerabilidade em que se encontravam as crianças e famílias no determinado momento.

Ao longo de todo o período de afastamento do trabalho presencial as professoras foram acolhidas; bem como as estudantes BAS e estagiárias remuneradas da instituição. Tais estudantes eram acolhidas com bastante afeto e respeito pelas professoras orientadoras e pela coordenação da unidade pois, assim como Paulo Freire acreditamos que “É preciso não ter medo do carinho, não fechar-se à carência afetiva [...]” (2007, p. 69).

Como coordenadoras assumíamos nossa vulnerabilidade e impotência diante da pandemia, mas seguíamos confiantes acreditando na potência do acolher como “porta de entrada” para a resolução de conflitos. Para potencializar nossas forças, tornaram-se, a partir de então, constantes: as Reuniões Pedagógicas Coletivas Virtuais (RPCV) em que as professoras e estudantes participavam e traziam seus relatos de experiências; ou os encontros em duplas, trios e individualizados para atender a demandas específicas que envolviam desde as dificuldades em estar “presente” até os possíveis (in)sucessos diante das barreiras do trabalho na nova configuração.

Outro modo que esta coordenação encontrou para amparar as professoras foi enviar cartas mensalmente para elas. A fim de manter o contato e (re)estabelecer os afetos, mesmo diante das circunstâncias difíceis, elas foram um elo entre coordenação e professoras. Diferente da primeira carta, elaborada exclusivamente

pela diretora Adriana Momma, e de nosso conhecimento, as demais tiveram contribuições legítimas da equipe de coordenadoras. Nelas, eram elencadas possibilidades de conduzir o trabalho com a criança em parceria com as famílias. Muitas, diríamos a maioria das professoras, superaram todas as expectativas ao se reinventarem para atravessar o triste período.

Na segunda carta, redigida no mês de junho, a fim de caracterizar o acolhimento e a concepção de que a educação infantil se faz nas relações interpessoais, nos toques e nos afetos, destacamos o excerto “[...] esclarecer às famílias que propõe-se possibilidades significativas de experiências, em que o brincar constitui-se como meio e fim para o processo de aprendizagem e desenvolvimento.”

Na terceira carta denotamos como característico do acolhimento, dentre outros, os seguintes excertos com relação aos encaminhamentos de propostas online: “[...] sejam elas exclusivamente lúdicas e planejadas considerando o contexto atual de isolamento, trabalho presencial e teletrabalho das famílias.” Enfatizamos a necessidade de “escutar as considerações das famílias para autoavaliar e reconduzir a proposta”, se assim avaliado fosse.

Neste sentido, nos remetemos ao educador italiano Francesco Tonucci, em reportagem feita por Cecília Garcia — do Programa Educação e Território, promovido pela Associação Cidade Escola Aprendiz. No Auge da pandemia, indagou:

Como é possível que crianças fiquem em casa utilizando livros escolares e fazendo tarefas? Em muitas famílias há somente uma mesa na casa. Imagine que nesta mesa a mãe trabalha, o pai cozinha, dois filhos com um só computador. Imagine então nas casas sem conexão! Se são escolas comprometidas com a educação, elas vão pensar nisso! (Garcia, 2020, s/p.)

E, nestes moldes, seguem as cartas para as professoras a fim de se sentirem “aconchegadas” e agregarem elementos para poderem acolher as famílias. Todas estas, enfatiza-se aqui, foram escritas sob nossas nuances e conformadas com as Resoluções do Gabinete do

Reitor. A quinta carta anunciada, novamente no propósito de acolher, é representada pelos seguintes fragmentos: “As atividades têm como objetivo a manutenção do elo, da interação e do diálogo” e “O princípio de autonomia didático-pedagógica orientará este processo de construção e propositura.”

Em paráfrase à Monção (2022), destacamos que, tornando visível a importância do cuidar e do acolher nas práticas educativas com as crianças, com suas famílias e com as professoras, em contexto pandêmico ou em quaisquer outros contextos educacionais, desvela-se o sentido pleno da educação, que promove o encontro com o outro, o diálogo, a escuta e a experiência compartilhada (Monção, 2022, p. 87).

Entendemos, assim como consta no Documento Orientações para o acolhimento inicial de família e crianças na unidade de Educação Infantil (Campinas, 2022, p. 12) que “o diálogo e a escuta cotidiana favorecem o acolhimento”. Deste modo, conduzimos o trabalho elegendo essas premissas como balizadoras, acolhendo as inseguranças e medos das professoras que tinham pouca ou nenhuma habilidade com as tecnologias, visto que o trabalho em curso exigia habilidades mínimas. A coordenação procurou agir com responsividade em todos os aspectos, portanto, a escuta e o diálogo tornaram-se condutores do trabalho.

Houve um movimento necessário no que diz respeito à formação das professoras durante o ano de 2020; o que implicou parcerias com a Educorp — Escola de Educação Corporativa da Unicamp. Esta acolheu as educadoras no aspecto do manuseio básico das tecnologias, por exemplo. Outras temáticas específicas foram se agregando à formação das professoras ao longo dos meses de reclusão, dentre as quais, pode-se visualizar no quadro em destaque.

Tabela 1 - Ciclo de formação continuada - Temas

TEMA	PALESTRANTE
Integração entre as unidades	Professores da DEdIC - compartilhando experiências
Esclarecimentos sobre a vida funcional	Diretor do DGRH Gilmar Dias da Silva

Ciclo de Formação em participação Infantil - CECIP	Formadores do CECIP
Educação infantil em tempos de pandemia: desafios para garantia dos direitos das crianças	Profª. Drª. Maria Aparecida Monção e Luciane Muniz - FE
Contação de histórias em tempos de pandemia e a legislação de direitos autorais Confabula DEDIC - diálogo público Protagonismo Feminino e Direitos Humanos Confabula DEDIC - Educação Infantil em tempos de pandemia: construções e criações da Rede Municipal de Campinas na garantia do direito das crianças Confabula DEDIC - Verdejar e Conselhinho – experiência de João Monlevade	Simone Lucas G. de Oliveira - Coordenadora da Biblioteca da FE Profª. Drª. Neri de Barros Almeida, docente do IFCH e Profª Ms. Teresa C. Meloni Rosa, Diretora da DEEPU Professoras Marina Jardim e Renata Esmi Professora Vanise Pena
Confabula DEDIC - Diálogo sobre acidentes domésticos	Equipe de enfermagem DEDIC

Fonte: elaboração das autoras.

A formação continuada permitiu que as professoras, especialmente no contexto de isolamento social, conseguissem promover estratégias para lidar com o impacto emocional que a pandemia teve nas crianças; tais formações forneceram elementos, inclusive, para criarem experiências lúdicas e interativas em ambientes virtuais. Com os diálogos formativos, as profissionais permitiram-se expressar suas angústias e medos, bem como sua insegurança relacionada à interação com as crianças e suas famílias.

O acolhimento e formação deu conta de algumas das lacunas da formação continuada com vistas, especialmente, ao cenário pandêmico. Acolher e auxiliar as professoras no desafio que todos enfrentávamos foi ponto essencial para manter as boas relações entre escola e família. As formações, pesquisas e reflexões sobre as práticas no cotidiano educacional, de acordo com Monção (2017),

são potentes ferramentas para romper com o senso comum nos espaços de educação e nessa ruptura está intrínseco ao compromisso que temos com a infância.

Enfim, foram facilitados encontros com vistas a um trabalho comprometido com a formação, tendo como pilar o acolhimento às incertezas que o período de pandemia acentuou em nós. Acreditamos que este envolvimento e escuta da coordenação para com as professoras influenciou-as de modo a ter como base do seu trabalho o acolhimento às famílias e o dessas para com suas crianças.

Ser acolhido para acolher: acolhimento às famílias

No período de isolamento e distanciamento social, conforme Piorini, Biazan e Serafim (2023, p. 868), foi necessário “Um olhar especial para o impacto da pandemia na educação infantil é necessário, pois inegavelmente acentuou desafios já existentes e trouxe novos.” Entretanto, queremos eleger aqui o “velho desafio” a ser enfrentado: a relação escola/professoras com as famílias, conforme Cruz, Martins e Cruz (2021).

A escuta e o diálogo fundamentaram nossos esforços na organização e promoção de encontros com as famílias. Informalmente, as professoras já vinham fazendo contatos com elas, dialogando virtualmente com as crianças e acolhendo seus sentimentos. No entanto, a coordenação necessitava e desejava fazer parte destas “rodas de conversa” para contribuir e acolher os anseios dos adultos, principais elos e facilitadores entre a escola e as crianças.

E, no emaranhado de sentimentos, a coordenação promoveu a escuta, dialogou e ofereceu as respostas possíveis diante daquele contexto. Neste aspecto, ratifica o que é apresentado no documento CAMPINAS (2022, p. 13): “A escola foi um dos espaços públicos que mais dialogou e acolheu a população neste período de pandemia [...]”. Em seus apontamentos as famílias falavam desde assuntos triviais, como dificuldade de “abrir um vídeo” enviado

pelas professoras, a outros de âmbito institucional, preocupações como se ao retornarem as crianças teriam garantidas as mesmas professoras — aproveitavam estas oportunidades para demonstrar seu afeto e confiança pelas e nas profissionais. Dentre as perguntas sem respostas, havia a preocupação de mães que estavam no último ano de doutorado e queriam saber se seria concedida a vaga para a filha no ano seguinte, já que não usufruíra deste direito em 2020; ou seja, foi um momento de “acolher” as perguntas, mesmo que não dependesse exclusivamente de nós apresentar as respostas.

Este processo de acolhimento às famílias impulsionou a coordenação a fazer movimentos que, minimamente, atendessem às suas demandas. Facilitar o contato delas com as profissionais da área da saúde de modo que tivessem oportunidade de esclarecer algumas questões a respeito dos cuidados com a saúde da criança. Por exemplo, apresentavam questões relacionadas aos cuidados com a dentição da criança, sendo esse um trabalho comprometido da creche em parceria com o Centro de Saúde da Comunidade Unicamp — Cecom⁷ (odontologia infantil) — no atendimento presencial.

Os diálogos com as famílias e as relações positivas que, aos poucos, foram se constituindo contribuía diariamente para a (re)condução do nosso trabalho. Envolvidas em tantos desafios, a coordenação havia perdido o contato com as profissionais da saúde bucal. E foi assim, impulsionadas pela escuta às famílias, que tomamos consciência da importância de trazê-las para a nova configuração que se desenhava.

E, mais uma vez, confirma-se a grandeza do movimento de acolher. Ao agregar as profissionais da odontologia ao contexto, o acolhimento tornou-se “via de mão dupla”. O sentimento de

⁷ O Cecom é um ambulatório situado Centro de Saúde da Comunidade da UNICAMP - CECOM nas dependências da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, e destina-se ao atendimento de sua comunidade interna. Foi criado pela reitoria e iniciou suas atividades em 1986, contando primeiramente com assistência médica, odontológica, de enfermagem e fisioterapia, incluindo gradativamente profissionais de psicologia, educação física e nutrição.

gratidão demonstrado por elas que estavam na “linha de frente” do Cecom foi algo memorável para nós. Estavam envolvidas demais no cenário de pandemia e assistindo, segundo relataram posteriormente, um cenário de muita tristeza. O fato de poderem, mesmo que virtualmente, terem contato com a vivacidade das crianças era fato de êxtase. Assim, as dentistas vieram (re)compor nossa equipe.

A partir da escuta atenta, foram facilitados pela coordenação os encontros virtuais para orientação às famílias pelas profissionais e, além disso, as especialistas se aventuraram em gravar vídeos curtos que incentivavam os cuidados com os dentes das crianças, tanto pelas famílias quanto por elas mesmas. Enfim, o acolhimento direcionou inúmeras de nossas condutas ou, quiçá, todas elas.

Mencionamos anteriormente e agora com mais ênfase que há de se considerar o que prescreve a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em seu artigo 29 sobre esta primeira etapa da educação básica; em que a finalidade é de garantir o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social; complementando a ação da família e da comunidade.

Reconhecer que o trabalho com a criança pequena se torna efetivo apenas quando nos aliamos e alinhamos nossas ações pedagógicas em consonância com as famílias é fator essencial na educação infantil. O período de pandemia, por mais que tenha nos causado perdas irreparáveis, nos fez refletir sobre as lacunas abertas em consequência do “não acolher”. Foi uma oportunidade para fazermos reflexões sobre os benefícios de estar junto com a família — e ela conosco —, tão essencial no processo de educação e desenvolvimento das crianças pequenas. Assim, como afirma Monção,

[...] ao assumir a importância e dar visibilidade ao Cuidado e ao Acolhimento nas práticas educativas com as crianças e suas famílias, nesse contexto de pandemia, desvela-se o sentido pleno da educação, que promove o encontro com o outro, o diálogo, a escuta e a experiência compartilhada (Monção, 2022, p. 87).

Arriscamo-nos em afirmar que o distanciamento social aproximou, de fato, escola e família. Foi neste contexto que diálogos foram promovidos e, concluímos que, se eles não ocorressem, as crianças não “chegariam” a nós.

Acolhimento às crianças — Quais foram nossas ações?

E, finalmente, os/as “nossos atores/atrizes sociais” entram em cena neste relato de experiências: as crianças em toda sua potência. Queremos que elas venham “coroar” esta produção, porque para elas e, por garantir seus direitos, é que toda esta reflexão e nossas ações ganham sentido.

Após diálogo com e entre as professoras e, delas e da coordenação com as famílias, chega o esperado momento de acolher as crianças. Quando a pandemia chegou assolando o mundo, elas ainda estavam experimentando o acolhimento inicial na creche.

As professoras, em sua maioria, estavam ansiosas por saber qual seria a recepção das crianças que há meses estavam isoladas em seus lares. Digo em sua maioria, pois vale ressaltar que uma parcela de educadoras tinha tomado a iniciativa e, havia um tempo, que mantinham contatos com as crianças.

Era um misto de ansiedade e relutância para muitas, porque não acreditavam numa educação infantil realizada com distanciamento de corpos; mas estavam convencidas de que podiam, neste diálogo acolher as crianças, escutá-las e manter os elos que estavam se constituindo durante o acolhimento presencial iniciado em fevereiro e bruscamente interrompido no dia 23 de março.

Como exemplo dos “encontros e desencontros” virtuais, agora envolvendo as crianças, serão citadas aqui duas turmas: “Catavento” e “Alfabeto”. Conforme o relato das professoras, após a escuta às famílias e análise de questionários enviados, fizeram suas proposições. Neste primeiro momento ainda não realizavam encontros com as crianças evitando, desta forma, o incentivo ao uso

das telas. Dentre as propostas, envolviam sugestões de leituras de textos literários infantis para as famílias realizarem com suas crianças. Diante da impossibilidade de aquisição, as profissionais antecipavam fazendo *download* do material para facilitar a dinâmica.

Foi neste período também que as professoras informaram às famílias que, semanalmente, fariam sugestões e indicariam possibilidades de vivências com as crianças em casa. Sempre destacando que estas sugestões eram apenas contribuições e, de forma alguma, obrigatoriedade de realizarem. As professoras ratificaram, com frequência, que o objetivo do contato estava em “manter um elo entre todos e de facilitar, com ideias e sugestões, a rotina das crianças”. A intenção era que, em um retorno presencial, não fosse necessária a acolhida inicial do ponto zero.

Aos poucos as professoras foram agregando as estagiárias e/ou estudantes BAS aos encontros; uma destas universitárias sugeriu a proposta de iniciar um repertório em espanhol para crianças. Ressaltamos que nos grupos havia famílias estrangeiras cuja língua materna era o espanhol. Nestes encontros as crianças apresentavam suas “construções” e se divertiam contextualizando histórias, “materializando” partes delas e brincadeiras realizadas com as famílias. A cada encontro, havia um novo livro e muitas vivências que envolviam e divertiam as crianças. A cada reencontro, uma novidade.

Da turma do alfabeto, surgiu o projeto “sussurrar poemas”. Nesta oportunidade, famílias e professoras puderam expressar seus sentimentos e ternuras diante de um contexto das tantas incertezas que experimentávamos:

Poesia/Musical

Viagem

Na praia peguei sorvete

Levei para meus amigos A Laís e o Gabriel

Juntos demos muitos risos E o céu azul Gosto da cor Blue

Comemos de morango, uva e chocolate Queremos mais um

Durante a atividade desenhamos Andamos de bike como anjos

Durante a atividade desenhamos Somos apenas anjos!

(Família: Diego Toledo, **Aline Ferreira** e Allaf Fernando)

Poesia da Educação Física

Coragem, tristeza, alegria e

curiosidade,

Temos muitos monstrinhos na barriga, é verdade!

Dançar, imitar e imaginar...

Quantas formas de brincar!

Infância,

Respirar, se concentrar e observar, Um ótimo jeito de se desafiar!

Vou te contar um segredo...

Você pode construir seu próprio brinquedo!

Desafio, diversão e criatividade... Qual será a próxima atividade?

Profa. Débora Fabiani

No parque de areia crianças brincavam à sombra do Ipê,

que acabava de florescer trazendo o encantamento

com sua beleza! Saudades....

Profa. Sandra Mara

Representação de um mundo feliz - Luisa 4 anos

E, a mesma turma do Alfabeto, gostava de criar. No desafio que a coordenação propôs às professoras, muita arte foi surgindo. E delas, lia-se os sentimentos das crianças em isolamento social. Já era fim de agosto de 2020

Figura 1 – Luisa: quando acabar a pandemia quer que o mundo todo esteja feliz



Figura 2 – Lais: desejos pós-pandemia.
Figura à esquerda, parte superior: "Porque o dia tá lindo"
Figura à esquerda, parte inferior: "Porque eu não tenho muita coisa pra fazer"
Figura à direita: "Pós pandemia - voltar para a escola"

Fonte das imagens: Foto pelas famílias. Arquivo das professoras

O depoimento que segue dispensa imagem. Isa, apresenta um belo desenho e dirige um "olá" aos amigos: *"Ô gente, eu tô com muita saúde. Eu também tô com muita saudade de vocês, do pé de amooooora... tô com muita saudade, tô com saudade de vim na creeeche. Ó, eu também tô com saudade de todo mundo da minha creche. Tiau gente, beijo."*

A turma do Catavento, no contexto do projeto “brinquedos e brincadeiras”, não se intimidou diante da pergunta — *Qual a brincadeira (ou brinquedo) que você mais gosta de brincar em casa?* As crianças foram logo acolhendo a proposta e respondendo com sua arte:

A criança Pedro, de 04 anos, disse gostar de brincar com seu carrinho. Já o Caio, preferia fazer comida coloridinha. Quanto à Laura, disse que



gostava de brincar de *slime*, tinta, patinete e bicicleta



Ao serem indagadas sobre o que esperavam encontrar na creche quando voltassem aos encontros presenciais, uma das crianças afirmou esperar encontrar “um *slime*”. Segundo ela, “fez um desenho com amor e com o coração puro”. Outra criança disse que desejava encontrar, quando voltasse à escola, “os amigos Laura G., Rui, Pedro e Maria para brincarem de pega-pega”.

Consideramos, assim como Monção (2022, p. 84), que “[...] a criança está imersa na realidade e tem sua forma de sentir e pensar a respeito dela”. Destaca também que, sendo as crianças “sujeitos de direitos desde a mais tenra idade”, cabe questionar “como estão se sentindo diante do isolamento social e do fechamento das

unidades de Educação Infantil? Como estão vivendo neste momento?” (Monção, 2022, p. 84).

As profissionais de educação do Ceci integral, sob orientação da coordenação, mas cada uma à sua maneira e considerando, ao máximo, as especificidades da primeira infância, reuniam-se com as famílias de tempos em tempos, fosse em grupo ou individualmente, para acolher suas angústias e escutar seus anseios, permitindo-se, assim, avaliar e reavaliar suas condutas no complexo cenário que todas estavam vivendo. A pesquisadora docente da Faculdade de Educação da Unicamp, reforça esta afirmação:

[...] é salutar as professoras atuarem junto às crianças e suas famílias, promovendo encontros de forma virtual que propiciem a convivência e o estreitamento de vínculos, mitigando a falta das interações presenciais, e perscrutar como as crianças e suas famílias estão vivendo esse período de pandemia, para obter elementos que promovam um reencontro presencial seguro e repleto de afetos (Monção, 2022, p. 84).

Enfim, mesmo acreditando que a educação infantil se dê nas interações e brincadeiras, nos contatos físicos e nos afetos, buscamos estratégias de adequação pertinentes ao contexto de pandemia para manter e estreitar vínculos com vistas ao tão desejado reencontro presencial. Neste aspecto, voltamos a parafrasear Monção (2022), no sentido de que as dimensões pedagógicas não estão nas folhas, nas apostilas ou em outras propostas com materiais concretos; segundo a autora, a criança constrói conhecimentos em suas interações com outros sujeitos.

Ações solidárias: o acolhimento a profissionais pra lá” de especiais

Compreendemos, em nosso papel de coordenadoras pedagógicas na instituição de educação infantil e, para além disso, como seres humanos, que todas as profissionais que atuam na creche merecem o mesmo reconhecimento, cuidado e afeto —

mesmo que as políticas públicas venham de encontro a isso e não garantam os direitos de todos os trabalhadores e trabalhadoras.

No período de pandemia, as profissionais menos favorecidas da creche (atuantes nas empresas terceirizadas), além de estarem sob impacto da tragédia que assolava o mundo, ainda tinham de se sujeitar ao desemprego.

Neste período, quando experimentaram a triste perda de uma das parceiras de trabalho para a Covid-19, ainda tinham de administrar a angústia da demissão e da incerteza se teriam garantido o seu mínimo salário. Como poderíamos acolher estas mulheres e homens tão essenciais em nosso contexto da creche?

Diante da compreensão de que o acolhimento é essencial a todos os sujeitos e, nutrindo um carinho imenso pelas/os profissionais, iniciamos diálogo com as professoras da creche, com as famílias e com as crianças em busca de estratégias para acolher e ajudá-las/os.



Assim, mesmo diante dos obstáculos e, com extrema cautela para não sermos infectadas, organizamos escalas de grupos para receber doações, fazer aquisições de produtos

alimentícios não perecíveis e de limpeza e higiene para doar. Foram ações pontuais nos meses de junho e dezembro, mas acreditamos que foi um acolhimento essencial e possível diante da posição de insegurança



em que todas estávamos. Essa organização envolveu ainda a entrega dos produtos arrecadados nas casas das profissionais que nos acolheram com igual afeto demonstrado por nós. Vivemos momentos difíceis que comprovaram que o acolhimento é

significante e caracteriza “o cuidado de si e do outro”, fatores essenciais à existência humana.



E em dezembro, na segunda “ação solidária”, novamente em trabalho presencial — tendo sido as últimas funcionárias a estar em efetivo isolamento social

e as primeiras a retornarem —, estavam na creche, cuidando e organizando dos espaços para o breve retorno das crianças, as profissionais da limpadora a quem foram carinhosamente presenteadas as cestas de fim de ano.

Para Monção (2022), ao lado do termo Cuidado — em maiúsculo mesmo — há a palavra Acolhimento. As ações efetivas de Cuidar e Acolher devem, segundo a docente, “[...] ocupar lugar central nas ações individuais e coletivas em contextos como o atual”. A docente, ao citar “contexto como o atual”, refere-se, obviamente, à pandemia.

Considerações finais

A despedida — encerramento do ano de 2020 — também foi cuidadosamente organizada pelas profissionais de educação e famílias e crianças. Houve cautela no diálogo de negociação diante da insistência de algumas famílias em tornar possível os encontros presenciais para despedirem-se efetivamente uma das outras, sob alegação de que as crianças que seguiriam para o primeiro ano não teriam oportunidade de se despedirem dos seus pares ou dos espaços da creche.

Não foi possível acolher o pedido e, diante dos argumentos da coordenação, todas compreenderam que haveria oportunidade de retornarem à creche com segurança e em condições viáveis. Assim, consideramos que o período de isolamento social causado pela pandemia trouxe desafios e aprendizagens inéditas para todas nós. No respectivo ano em que estávamos distantes, consideramos que

tivemos oportunidade ímpar de refletir sobre a necessidade de acolher diante do mais inusitado contexto.

Oportunizar o acolhimento, exercitar e compreender esta prática como princípio que orienta as práticas educativas, facilita as relações sociais em contextos educacionais, e não apenas nestes. Afirmamos, com base na bibliografia utilizada que acolher promove a construção da tão desejada gestão democrática das instituições de educação pública. Gestão esta que considera a participação de todos da comunidade escolar, incluindo professores, pais, alunos e demais profissionais. O acolhimento nesse contexto significa ouvir, dialogar e considerar as necessidades e contribuições de todos para a melhoria do ambiente escolar e das práticas pedagógicas. Acolher é fundamental para a construção de uma gestão democrática nas instituições de educação infantil, pois proporciona a base para que crianças, educadores e comunidade escolar interajam de maneira respeitosa e colaborativa, visando o desenvolvimento integral das crianças.

Para tal acolhimento, concluímos que precisamos nos debruçar em estudos e efetuar planos de acolhimento, substanciando e referenciando nossas ações ao atendermos às professoras, famílias e demais profissionais responsáveis pela educação das crianças.

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 5/2020**, de 28 de abril de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 11/2020**, de 7 de julho de 2020. Orientações

Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no Contexto da Pandemia. Brasília, 2020.

CAMPINAS. Prefeitura Municipal de Campinas. **Orientações para o Acolhimento Inicial de Famílias e Crianças na Unidade de Educação Infantil**. Campinas, SP, 2022.

CRUZ, S. H. V.; MARTINS, C. A.; CRUZ, R. C. A. A educação infantil e demandas postas pela pandemia: intersectorialidade, identidade e condições para o retorno às atividades presenciais. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 147-174, 2021.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 18. ed. São Paulo: Olho D'água, 2007.

GARCIA, Cecilia. Francesco Tonucci: a casa como lugar de brincadeira e aprendizado durante a pandemia. **Educação e Território**, 18 de maio de 2020. <https://educacaoeterritorio.org.br/reportagens/francesco-tonucci-casa-como-lugar-de-brincadeira-e-aprendizado-durante-pandemia/> Acesso em: out, 2024.

MONÇÃO, M. A. G. Cenas do cotidiano na educação infantil: desafios da integração entre cuidado e educação. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 161-176, 2017.

MONÇÃO, M. A. G.; JARDIM, M. G. M.; ESMI, R. L. Acolhimento das crianças e das famílias no retorno presencial durante a Covid-19: desafios. In: ASSIS, A. E. S. Q. *et al.* (orgs.). **Temas de Política Educacional**: comemoração dos 30 anos do Laboratório de Políticas Públicas e Planejamento Educacional - LaPPlanE. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.

MONÇÃO, M. A. G.; ROVERI, F. T.; GUIMARÃES, S. D. Pedagogias dos encontros na educação infantil. In: MONÇÃO, M. A. G. (org.). **O cuidado e o acolhimento no (re)encontro com bebês, crianças,**

famílias e profissionais em tempos de pandemia (Coleção Oba-Obá, v. 1). Sorocaba: UFSCar; Editora Pedro e João, 2022.

ORLANDO, I. R. Trabalho Coletivo como forma de Resistência: uma Experiência na Educação Infantil durante a Pandemia de Covid-19. **Revista Brasileira da Pesquisa Sócio-Histórico-Cultural e da Atividade**, v. 3, n. 2, 2021.

STACCIOLI, G. **Diário do acolhimento na escola da infância**. Campinas: Autores Associados, 2013.

VITÓRIA, T.; Rossetti-Ferreira, M. C. Processos de adaptação na creche. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 86, p. 55-84, 1993. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos/issue/view/437>. Acesso em: out. 2024.

Acolher para colher: um olhar sobre a importância da escuta no acolhimento do berçário¹

Cyntia Aparecida Franklin Savano
Divisão de Educação Infantil e Complementar - DEDIC/Unicamp

Introdução

Este texto configura um relato de experiência sobre o acolhimento de bebês em uma creche da DEDIC — Divisão de Educação Infantil e Complementar da Unicamp-SP —, onde atuo desde novembro de 2006. Em minha trajetória profissional sempre me senti incomodada e desafiada quanto ao momento em que os bebês iniciam na creche. O que de fato é preciso para que o recebimento das famílias e bebês se torne um momento tranquilo para todos os envolvidos? Através de minha experiência, percebo que cada família possui o seu jeito, sua cultura, suas frustrações e muitas vezes carregam consigo o sentimento de culpa por estarem deixando o filho na creche. Falar sobre acolhimento me permite refletir sobre o meu trabalho e as qualidades profissionais de professora da infância que desejo ser. Quais conhecimentos e sensibilidades são necessários para lidar com esse momento tão importante que é a entrada do bebê na creche? Quais as dificuldades que perpassam o ambiente da creche neste momento inicial para garantir um trabalho de qualidade? Fundamentando minhas experiências vividas em documentos e textos, procurarei compreender e refletir sobre o assunto, objetivando melhorar as ações voltadas ao diálogo, a escuta dos bebês e suas famílias para desenvolver processos que auxiliem no momento do acolhimento.

¹ Este trabalho foi orientado pela Professora Doutora Renata Esmi Laureano que atuou no contexto do Curso “Educação Infantil e os Direitos Fundamentais da Criança e da Infância”, ministrando disciplinas e realizando orientações.

A Unicamp possui cinco unidades que fazem o atendimento educacional aos filhos dos funcionários. São escolas públicas pertencentes ao Sistema Estadual de Ensino de São Paulo e suas vagas são destinadas aos funcionários e alunos da Unicamp. Das cinco unidades de atendimento, quatro estão distribuídas no campus da própria Unicamp em Campinas e uma delas no Campus de Piracicaba. Cada unidade educacional tem sua especificidade, como horário de funcionamento e faixa etária das crianças matriculadas, visando melhor atender às demandas do público-alvo do seu entorno. A unidade educacional que será abordada nesta narrativa atende a faixa etária da creche e da pré-escola, compreendendo crianças de zero a seis anos. Funciona em dois períodos, das sete às treze horas e das treze às dezenove horas, sendo que cada período tem seis horas de atendimento diário. Esse horário foi organizado porque esta unidade atende uma parcela de crianças que são filhos e filhas de funcionários da área de saúde que cumprem estes turnos. Outra parte das crianças são filhos e filhas de estudantes de diferentes faculdades da Unicamp. Nessa unidade a oferta de vagas é superior à sua procura, por isso nem todas as turmas estão formadas ainda no início do ano letivo. A experiência que iremos percorrer neste texto conta o processo de acolhimento com uma turma de berçário que tem bebês entre 0 meses a um ano e seis meses de idade. O desafio do acolhimento se amplia justamente porque ele acontece ao longo de todo o ano letivo, conforme as matrículas vão sendo realizadas.

A entrada dos bebês na creche da Unicamp

O acolhimento nesta creche da Unicamp ocorre de duas formas. A primeira, no início do ano, em que todas as professoras se reúnem para o planejamento inicial. Nesta reunião, as professoras primeiramente definem as questões gerais de organização da escola e em seguida cada equipe se dirige para a sua futura sala de referência e ali, de acordo com a faixa etária, decide-se como será o acolhimento inicial e a recepção das novas

turmas. Algumas vezes acontece de a equipe acabar ficando com as crianças de rematrícula do ano anterior.

A segunda forma de acolhimento é quando as turmas não estão todas formadas e algumas professoras iniciam o ano letivo sem crianças e deste modo auxiliam outras professoras neste primeiro momento de acolhimento inicial até que as novas matrículas surjam no decorrer do ano. Essa dinâmica de formação das turmas permite que as professoras recebam mais apoio nas primeiras semanas letivas, mas cria a sensação de que o acolhimento inicial não se finda.

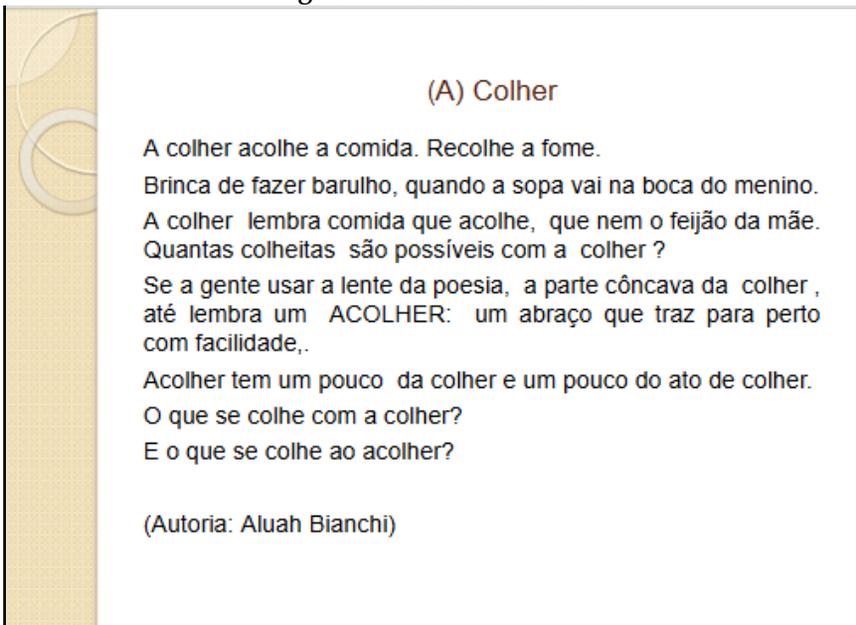
No ano de 2023, durante a escolha das turmas, optei por ficar com a turma do berçário com crianças que ainda iriam ser matriculadas ao longo do ano. Todavia, no primeiro semestre não ocorreu nenhuma matrícula nova, assim, neste período fui inserida em uma sala de berçário já formada para atuar como professora de apoio na “Turma da Natureza”. Foi uma experiência muito enriquecedora, aprendi novas abordagens significativas onde a criança foi o foco central, valorizada e respeitada e também protagonista do nosso trabalho. Essa experiência fez com que eu pudesse me apropriar de novos conhecimentos e utilizá-los quando, finalmente, as matrículas se iniciaram em minha turma de bebês de atribuição.

Antes mesmo do início do acolhimento com os bebês, entramos em contato com a família para combinar e marcar o dia em que iríamos nos encontrar. Esse contato é feito através do e-mail institucional da escola com o membro da família que possui o vínculo com a Unicamp. Através desse primeiro contato são enviados alguns informes da escola, uma ficha de anamnese sobre a criança, uma cópia com os horários da rotina da creche e, por fim, orientações e sugestões do que colocar nas mochilas dos bebês, para que, quando a mãe ou outro responsável chegue na creche, já tenha uma ideia do que é preciso levar nos primeiros dias. Na ficha de anamnese são feitas perguntas do tipo: que fruta seu bebê gosta? Chupa chupeta? Como costuma dormir? Tem algum objeto de

apego? Essas questões ajudam-nos a nos prepararmos para melhor acolher o bebê nos primeiros dias.

A partir do segundo semestre de 2023, deu-se então o início das novas matrículas dos bebês entre seis a nove meses de idade na turma que eu havia escolhido. Sendo preenchido um certo número de matrículas na turma, a secretaria da escola nos envia as fichas dos bebês contendo o nome e número de telefone dos responsáveis legais para que possamos entrar em contato com eles e agendar o dia e horário de uma primeira reunião. Como neste ano havia um bom grupo de bebês que iria começar a frequentar a creche em um mesmo momento, optamos por realizar uma reunião coletiva de acolhimento com todas as famílias. O ambiente foi preparado com o propósito de que todas as famílias se sentissem bem recebidas naquele momento. Selecionamos a seguinte mensagem para compartilhar com as famílias:

Figura 1 – Poesia - A colher



Fonte: acervo da autora, 2023.

Na reunião ocorreram trocas de experiências entre as famílias, conversaram sobre o que lhes angustia naquele momento e cada família pode falar de seu bebê e suas características. Também tivemos a participação e orientação da nutricionista que esclareceu algumas dúvidas em relação ao início da alimentação na creche, considerando o início da frequência do bebê na creche. Ainda na reunião, os responsáveis deixaram registrado em pequenos quadros o que desejavam para seus filhos: “amor, carinho, felicidade, saúde, paz, alegria” são algumas das palavras de afeto que marcaram as expectativas da família em relação ao ingresso do bebê na creche. Foi uma experiência tranquila e enriquecedora. O diálogo, a escuta e o respeito a esse momento foram essenciais para o nosso início.

Conhecer ou (re)conhecer as famílias dos bebês e das crianças atendidas em sua integralidade, ou seja, suas diferentes culturas, requer um compromisso de todos e não apenas da família, tendo como base o diálogo e a negociação (Monção, 2015). Concordando com Monção, procuro acolher as famílias em suas dúvidas e angústias, pois entendo a necessidade das famílias de estarem bem e tranquilas para que o bebê também fique mais tranquilo.

Após a reunião com as famílias, iniciamos o contato com os bebês em um processo de acolhimento gradual, tranquilo. A partir do momento em que todos já haviam chegado à nossa turma, sugerimos às famílias uma votação para a escolha de um nome para a turma e quão foi a surpresa que o nome escolhido foi “Turma do (a)colher” o que foi muito significativo para todos nós.

Os bebês não iniciaram ao mesmo tempo na creche, deu-se o espaço de uma semana para o início de novos bebês. Esse tempo nos permitiu observar e perceber durante o acolhimento inicial as necessidades de cada bebê, o que lhe acalmava ou o que o deixava irritado, por exemplo. Essa experiência, repleta de aprendizados para mim, me inspirou a optar no ano seguinte, em 2024, novamente por uma turma com essas características, ou seja, cujas matrículas acontecem ao longo do ano. O acolhimento inicial dos bebês não é um momento fácil, cada família possui uma maneira

de ser e pensar sobre seu bebê que até então estava em casa, somente com os pais, alguns compartilhando a mesma cama, outros só dormindo no peito, enfim, cada um com sua especificidade, desafiando-nos a reinventar a rotina da creche.

Em 2024, diferente da reunião com os responsáveis ocorrida coletivamente no ano anterior, nossas reuniões foram individuais com as famílias de cada bebê. Para receber as famílias foi preparado um ambiente tranquilo e aconchegante, para podermos conversar. Nas reuniões de acolhimento utilizamos espaços como a sala de professores, o jardim e até a própria sala de referência que foi utilizada durante o ano.

Ao receber cada família, procuramos acolhê-las de forma que se sintam à vontade e seguros. Muitas delas já trazem as dúvidas escritas, algumas preocupações, inseguranças de forma que, conforme as conversas fluem, o ambiente vai se tornando mais familiar, uma vez que estaremos com seus filhos, em um lugar diferente da casa, esse diálogo visa amenizar um pouco suas angústias. Todo esse cuidado e escuta da família para o acolhimento inicial é importante para a construção de uma relação de parceria com eles, pois logo atuarão conjuntamente dividindo a educação e cuidado do bebê. Sabemos que para os pais esse é um momento importante já que, na maioria das vezes, é a primeira vez que seu filho irá para um lugar diferente do ambiente familiar. Algumas famílias trazem consigo dúvidas em relação ao sono, ao choro, à alimentação. Assim procuramos tranquilizá-las para que esse momento ocorra de forma natural e gradual. Após conversarmos e tirarmos as dúvidas, as famílias são convidadas a conhecerem nossos espaços. Mostramos onde será a entrada, qual porta poderão utilizar, a sala de amamentação caso necessitem, depois vêm as salinhas onde as crianças terão os momentos de brincadeiras e o descanso. Caminhamos com os pais até o parque, o refeitório, os banheiros, mostrando onde fazemos a higiene dos bebês e crianças. Também apresentamos as demais profissionais que atuam naquele espaço e que irão compartilhar conosco diversos momentos. Depois de algumas dúvidas sanadas e do

reconhecimento dos espaços da creche, combinamos o dia em que o bebê dará início a esta nova fase de suas vidas.

No final de fevereiro de 2024, deu-se início à entrada dos bebês e conforme os dias foram passando, uma nova rotina foi se estabelecendo. As famílias concordaram em participar de um grupo de *whatsapp* em que somente elas fariam parte. Elegeram uma pessoa que ficou responsável por receber os recados da escola e compartilhá-los com este grupo de *whatsapp* das famílias. Ou seja, todos os recados da escola eram compartilhados com essa representante das famílias que, por sua vez, repassava os informes para as outras famílias. Porém, ao mesmo tempo, as famílias podiam entrar em contato direto conosco caso tivessem alguma dúvida específica ou avisar que não iriam na creche naquele dia.

Em 2024, nas primeiras semanas nossa adaptação ocorreu de maneira gradual como citado acima. As crianças que iniciavam na primeira semana ficaram meio período, ou seja, tomavam o lanche da manhã e conforme sentiam necessidade descansavam. Houve, portanto, flexibilidade de repensar e organizar o tempo dos bebês na creche. Neste momento de acolhimento inicial, a escuta precisa ser sensível de modo que através dela possamos nos conectar às crianças, às suas necessidades, reconhecendo os significados diferentes e formas do bebê se expressar.

A opção de escolher a turma na qual precisamos aguardar a matrícula dos bebês não foi uma escolha fácil, mesmo gostando muito de trabalhar no berçário, o momento da espera, se irá ou não entrar algum bebê, gera em nós expectativas, inseguranças, dúvidas em relação ao tempo que irão demorar para chegar à creche, quem são essas crianças e suas famílias, como será o acolhimento, mesmo sabendo que cada criança possui sua cultura e costumes.

Quando chegamos no meio do ano, no mês de junho precisamente, conseguimos marcar nossa primeira reunião coletiva, onde as famílias puderam se conhecer e trocaram experiências. Foi um momento enriquecedor para todos. O ambiente foi preparado com delicadeza e afeto por parte das

professoras. Fotos das crianças foram penduradas no jardim, um espaço foi montado para a exposição de almofadas de algodão cru confeccionadas por uma professora e cada família fez a decoração.

Figuras 2, 3 e 4 - Espaço organizado para receber as famílias na reunião



Fonte: acervo da autora, 2024.

Foi proposto também uma vivência envolvendo os bebês e as famílias, com garrafinhas sensoriais (figura 4). Utilizamos materiais como arroz colorido, guizos, sementes e botões que ficaram dispostos em uma mesa e assim cada família escolhia o que mais lhe chamava a atenção para confeccionar a garrafinha sensorial. O interessante é que algumas mães foram à reunião, porém não levaram seus filhos na creche naquele dia, mas mesmo assim acabaram aproveitando muito a atividade, percebemos que estavam se divertindo e interagindo entre si. Consideramos que a reunião foi uma experiência gratificante para todos.

Durante o processo de acolhimento dos bebês, pensamos em diversas formas de organizar o ambiente de modo que expressasse mais a identidade das famílias. Uma das estratégias utilizadas foi a confecção de uma almofada para colocarmos na salinha que servisse para aconchegar os bebês. Assim que iniciavam na creche, enviávamos um pedaço de algodão cru para que levassem para a casa e decorassem de acordo com a criatividade de cada um.

Quando nos referimos ao processo de acolhimento inicial é preciso considerar que cada pessoa tem uma maneira de reagir a esse momento, porém quando esse processo ocorre de forma tranquila, principalmente para as mães, as crianças tendem a se sentir mais à vontade no espaço da creche.

Quando os bebês chegam na creche, devemos valorizar o que trazem de acordo com suas vivências e culturas, que possivelmente estejam ligadas ao ambiente privado da família e do convívio com outros parentes. Entretanto, as reações que cada bebê apresenta durante esse período depende também de como o ambiente estará preparado para recebê-lo e de como será seu funcionamento de rotina e horários. Alguns aspectos devem ser levados em consideração, como a necessidade de compreender que este momento não será fácil, e ter uma equipe que possa nos apoiar e até nos direcionar a um caminho mais tranquilo e harmonioso pode fazer toda a diferença neste acolhimento inicial.

Segundo a teoria do apego (Rossetti-Ferreira, 1984), a criação de vínculos afetivos se dá por volta dos seis meses de idade, momento em que o bebê começa a mostrar reações evidentes de protesto à saída ou separação da mãe ou de pessoas da família, buscando ativamente sua proximidade e sentindo-se mais segura e satisfeita em sua presença. A autora ressalta que os bebês tendem a se sentir inseguros longe do colo da mãe, estranhar pessoas e rotinas que não conhecem, provocando choro intenso, além disso, tais situações contribuem para que adoeçam com mais facilidade, podendo interferir no sono e na alimentação. No entanto, conforme vão se familiarizando com o novo espaço e a nova rotina no contexto de educação coletiva, novas oportunidades de interação e aprendizagens vão surgindo. Além disso, a separação do bebê da sua mãe deve ser vista como algo momentâneo, pois logo o bebê retorna para o convívio familiar. Nesse sentido, o acolhimento diz respeito ao esforço que fazemos em construir um processo de transição da convivência familiar para a convivência coletiva, de modo que o cuidado e a educação do bebê passem a ser compartilhados entre essas duas instituições — família e creche.

Reconhecendo esse contexto, o processo de acolhimento ocorre desde o primeiro contato com a família, que, no caso da creche onde atuo, se inicia na entrevista feita na matrícula, na qual é conversado sobre assuntos gerais tal como o atendimento na unidade, a concepção de educação e os objetivos da creche. Também é conversado sobre a criança, seus costumes e expectativas da família em relação à creche. Com esta reunião, a família poderá se sentir mais segura e acolhida, contribuindo para que ambos se sintam menos inseguros neste início.

No momento do acolhimento inicial alguns aspectos podem causar angústia tanto para pais quanto para os educadores, sendo o choro contínuo um deles. Alguns educadores acham que se deixar o bebê chorar, com o tempo ele se acostuma. Esses educadores tendem a permanecer indiferentes frente a situação do choro contínuo. Tais atitudes negativas podem provocar dificuldades futuras no bebê, como ansiedade e medo, além disso a criança pode tornar-se desinteressada e com dificuldade em estabelecer novos vínculos (Rossetti-Ferreira, 1984).

Pensando em construir um processo de acolhimento pautado na construção de novos afetos na creche, voltamos neste momento à pedagogia da escuta que envolve o ouvir não somente com os ouvidos, mas sim com todos os nossos sentidos. A escuta é emoção, valorização, aceitação de que cada um tem seu jeito de ser e estar no mundo. Portanto a escuta não é somente para dentro da escola e sim para a vida toda.

Escutar é sim, uma das atitudes mais importantes para a nossa identidade, ou seja, como cada um se vê e se percebe diante do mundo e é construída através de nossas relações sociais ao longo de nossa vida. Na creche, como citado anteriormente, o processo de acolhimento ocorre de maneira gradual, algumas rotinas também podem sofrer alterações de modo que garantam uma atenção especial ao bebê nestes primeiros dias, como horários flexíveis, ambientes e situações em que a criança possa explorar o espaço. A qualidade do planejamento do acolhimento perpassa, portanto, pela experiência e conhecimento por parte do educador

sobre esse processo. Estudar sobre o acolhimento é algo fundamental para melhorar o trabalho da creche.

Em nossa unidade educacional temos uma condição bastante adequada no berçário com doze crianças/bebês para duas professoras titulares e uma professora de apoio, o que permite que consigamos sair e fazer nosso planejamento. Desta forma, neste momento de acolhimento conseguimos na maioria das vezes dar uma atenção especial a cada bebê.

O documento “Orientação para o acolhimento inicial das famílias e crianças na unidade de educação infantil” (Campinas, 2022) afirma que a gestão democrática pode contribuir e auxiliar na reflexão dos(as) educadores(as) no planejamento de suas ações educacionais para o momento de encontro inicial. Sendo assim, o diálogo e a escuta cotidiana favorecem o acolhimento das individualidades e os direitos dos bebês, crianças e de suas famílias, a partir de ações compartilhadas no coletivo.

O mesmo documento afirma também que para se concretizar o planejamento do processo de acolhimento inicial, se faz desejável a elaboração de um plano antes do término do ano visando o início do seguinte, o qual contribuirá na organização prévia para o estabelecimento de diálogos com as famílias.

O que a legislação nos diz sobre o acolhimento

A valorização da creche como uma instituição educativa preparada para acolher os bebês é algo recente na legislação brasileira. Devido a introdução da mulher no mundo do trabalho, o cuidar e educar, que antes era tarefa da esfera privada, tornou-se uma demanda social. Foi, sobretudo, a luta das mulheres trabalhadoras, sindicalistas e feministas que impulsionou a criação de creches e pré-escolas no país a partir da década de 1970. A Constituição Federal de 1988 marca uma mudança importante em relação ao atendimento à primeira infância, transformando a educação como um direito das crianças desde o nascimento e dever do Estado. A origem da DEDIC também faz parte da luta de mães

trabalhadoras da Universidade e que também foi adotada como política de incentivo às trabalhadoras. Posteriormente foi integrado às vagas os(as) filhos(as) de estudantes.

Em 2006, no documento *Parâmetros Curriculares Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* consta que o período de acolhimento demanda de todos os envolvidos na instituição de educação, professores, gestores, uma atenção especial com as famílias e/ou responsáveis pelas crianças, sugere também a presença de um representante da família na instituição nos primeiros dias (Brasil, 2006, p. 32). Já nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (Brasil, 2010), embora o termo acolhimento não apareça, fica claro que a função sociopolítica e pedagógica da instituição só se concretiza quando ela assume a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e o cuidado das crianças com as famílias (p. 17). Em relação a transição da casa para a instituição educativa, indica que sejam criadas estratégias adequadas que promovam a continuidade das aprendizagens das crianças (p. 29).

Os indicadores da *Qualidade na Educação Infantil* (2009) citam o acolhimento para além do período de adaptação, como uma ação do adulto ao receber a criança na instituição, preocupando-se com suas necessidades fisiológicas, de interação e de afetividade. Enfatiza também que a qualidade desse momento demanda acolhimento às famílias no espaço físico da creche e também através da escuta.

No documento *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica* (Brasil, 2013), o termo acolhimento também aparece no sentido de ampliar as interações para além de um período predeterminado, estabelecendo o compartilhamento de experiências, promovendo a sensação de aconchego e da garantia tanto do bem-estar quanto dos direitos dos bebês, crianças e suas famílias (Brasil, 2015, p. 25).

Assim como esses documentos visam garantir o direito das crianças e suas famílias, a DEDIC também possui em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) a importância do trabalho com bebês

com propostas voltadas a oportunizar diversas vivências que visam trabalhar o cuidado e a educação de modo indissociável em parceria com as famílias. Por isso nos preocupamos desde a matrícula do bebê em fazer conversas com os responsáveis para conhecer melhor a cultura familiar, os costumes da criança, seu modo de dormir, comer, objeto de apego etc. Essas informações nos ajudam a nos aproximarmos das famílias e dos bebês, criar ambientes mais familiares e ao mesmo tempo criarmos a oportunidade de as famílias nos conhecerem, conhecerem os espaços da creche e nossa proposta pedagógica. Um outro documento nacional denominado *Crerios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças* (Campos e Rosemberg, 2009) cita o direito dos bebês a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche, devendo receber atenção individual quando começam a frequentá-la. Nesse aspecto, procuro juntamente com a equipe com que trabalho me organizar para que consigamos neste primeiro momento dar a atenção necessária para o bebê ou acriança. Todavia nem sempre é possível, algumas vezes encontramos desafios e contratemos, como a falta de professores nesses primeiros dias de acolhimento, seja devido à doença ou compromisso pessoal da profissional, de forma a ser necessário o remanejamento dos professores que já haviam se organizado para cobrir a sala em que teve a falta do profissional. Tais situações podem dificultar que a criança tenha o seu atendimento individualizado neste momento. Também procuramos dar atenção especial aos pais e mães para que possam ganhar confiança e familiaridade com a creche; procuro sempre estar perto para que se sintam seguros em deixar seu bebê conosco.

Neste mesmo documento, entre as ações citadas que indicam a garantia de direitos das crianças e famílias, encontramos a indicação da presença de um familiar na creche durante o período de adaptação. Na creche em que trabalho essa participação ainda não é prevista na organização do período de acolhimento, sendo necessário nos perguntarmos o porquê de não nos abrirmos a essa possibilidade. Hoje, nos primeiros dias, o bebê fica apenas três

horas, porém se a criança estiver chorando muito, se recusar a comer ou a descansar, entramos em contato com a família para que possa vir buscar o bebê. E isso é combinado e conversado na reunião de acolhimento. No entanto, a família não fica junto com o bebê na creche, contrariando o que foi indicado no documento do MEC *Crerios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianas*.

Em relao ao planejamento flexvel, as rotinas e horrios, tambm temos algumas dificuldades para mudar um horrio, como o almoço. Alguns profissionais ainda resistem as mudanas e preferem manter a rotina engessada, discordando da flexibilizao dos horrios de alimentao, por exemplo. Isso dificulta uma organizao mais flexvel no perodo de acolhimento, indo de encontro ao preconizado na legislao em relao a ateno mais individualizada a cada crianca.

No documento *Crerios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianas* (Campos e Rosemberg, 2009), vemos a importncia e cuidado especial que e dado a alimentao e a sade durante o perodo de acolhimento, ali chamado de adaptao. Todavia em nossa creche encontramos algumas dificuldades, como ter que seguir o cardpio colocado pela equipe de nutrio. Alguns bebês chegam a creche iniciando o processo de introduo alimentar, ento alguns alimentos no sã de seu costume, o que acaba resultando no fato de o bebê no se alimentar muito bem. Quando isso acontece, ligamos para a famlia para informar o que aconteceu e ela tem a possibilidade de vir amamentar ou dar mamadeira na creche. Essa foi a alternativa que encontramos para que a crianca se sinta alimentada e mais tranquila para continuar seu perodo na creche. Outro fator de dificuldade com o setor de nutrio e quanto a flexibilizao dos horrios da alimentao que no permite ou dificulta a mudanca. Essas sã questes que precisam ser repensadas pelo coletivo da escola e as mudanas no dependem apenas da vontade de uma nica professora, mas precisam ser repensadas por todos da escola.

Concluímos, portanto, que em relação às ações de acolhimento indicadas no documento dos “Critérios” relativas ao cuidado com a saúde e alimentação, à flexibilização do tempo e à permanência de uma pessoa da família na escola constituem desafios para o cotidiano de nossa creche.

Em relação a poder trazer um objeto de casa para auxiliar e confortar o bebê neste período, incentivamos as famílias a trazerem algo que seus filhos gostam ou se sintam calmos, por exemplo a chupeta ou uma naninha.

Embora ainda não seja uma prática de nossa creche a família ficar com o bebê durante seu período de acolhimento, as mães e os pais são sempre bem-vindos à creche, inclusive se tem algo que ainda os deixa inseguros ou tem alguma dúvida, os deixo à vontade para me procurar, pois acredito que a conversa franca e sincera, possibilita a superação de dificuldades durante esse período. Por fim, um último documento que estudamos foi o *Orientações para o acolhimento inicial na educação infantil*, produzido pela Secretaria de Educação do Município de Campinas (2022). Este documento tem 32 páginas dedicadas a discutir o tema do acolhimento. Ele aborda tanto questões teóricas como indicações práticas. O interessante neste documento é que ele vai articular o acolhimento ao princípio da gestão democrática e, nessa direção, destacar a escuta das crianças. Também vai chamar atenção para a revisão bibliográfica salientando que o termo acolhimento se enquadra melhor na concepção de Educação Infantil adotada em contraposição ao termo adaptação. Considerando a relevância da escuta dos bebês e das famílias durante o acolhimento, no próximo item aprofundaremos essa questão.

A relação do acolhimento com a escuta

O acolhimento é sem dúvida o ponto principal entre o início da relação da escola com a família. Neste momento são iniciadas as trocas de experiências, conversas que oportunizam conhecerem uns aos outros, mesmo antes da entrada do bebê na creche. Para

que isto ocorra de maneira tranquila é necessário que o ambiente seja preparado e que haja colaboração das pessoas envolvidas no processo de acolhimento. Quando uma criança inicia na creche, procuramos nos organizar de forma que no momento da chegada sejam acolhidos e a relação se inicia. Neste momento se faz importante estarmos abertos à escuta da família.

Quando falamos em escuta, não nos referimos ao sentido da audição. A escuta é mais que isso. No dicionário, o verbo escutar diz respeito ao ato de ouvir com atenção, entender e compreender internamente o que nosso órgão de sentido, a audição, está ouvindo. Tal compreensão deve ser o ponto de partida quando pensamos no acolhimento. O que a escuta pode transformar no meu trabalho, especialmente neste momento do acolhimento? O que a escuta envolve? Segundo Rinaldi (2015)

Antes de nascermos, vivemos nove meses no corpo de nossas mães. Portanto, crescemos como ouvintes cercados de diálogos, e escutar torna-se uma atitude natural que envolve sensibilidade a tudo que nos conecta aos outros

A afirmação de Rinaldi é importante para que, quem trabalha com bebês, perceba o quanto eles estão sensíveis a tudo o que ocorre ao seu redor. Quando chegam na creche, tudo é novidade para o bebê. Muitos reagem chorando, e essa é uma forma de comunicação. O que ele quer dizer? Pensando na escuta como forma sensível de diálogo e reciprocidade, podemos pensar em como tornar esse momento mais tranquilo, percebendo através de sinais, como o choro contínuo. O que o bebê quer nos dizer com isso; podemos pensar que talvez pode representar dentre muitos sinais, que estar ali, neste momento está sendo difícil para ele, que precisa de uma atenção especial, de um aconchego. Neste momento, para que a escuta ocorra é preciso estar presente ali com o bebê e estar disposto a entender e aceitar o que ele traz consigo neste momento. A sensibilidade de ser ouvinte é ir além de interpretar o que aquele choro quer dizer, mas nos perguntarmos o que iremos fazer neste momento de choro contínuo.

Quando o bebê não recebe aconchego e atenção no seu choro, além do processo de acolhimento tornar-se mais demorado, pode gerar futuramente nos bebês comportamentos ansiosos, tornando-se uma criança com medo, podendo ficar até resistente a criar novos vínculos afetivos. Todo esse movimento e choro tem significados para os bebês, o que se faz necessário é estarmos abertos a escutar e interpretar o que ele está nos dizendo com o choro. Algumas vezes pode ser sono, medo, frio, fome. Em nosso meio é comum ouvir frases do tipo “é preciso deixá-lo chorar para que se acostume”, “é birra”, mas será que estamos abertos a essa escuta e a entender a real situação e emoção do bebê?

Rinaldi (2015) afirma que escutar não é fácil, pois exige estarmos abertos à necessidade de ouvir e ser ouvido. Para isso precisamos escutar a nós mesmos, isso acontece com mais tranquilidade quando somos ouvidos também. Refletindo sobre a fala da autora, podemos perceber que nem sempre é fácil nos ouvirmos, para que isso aconteça é necessário que alguém nos ouça também. Desta forma percebemos que a escuta é uma importante ferramenta para nós profissionais da educação, além de estarmos dispostos a escutar.

Quando uma família chega na creche ela pode estar insegura e muitas vezes, se sentindo culpada por estar tendo que deixar seu bebê ali, e neste momento a escuta deve ser aberta e reconhecer os sentimentos que atravessam a relação da família com a escola. A autora ainda cita que neste momento é preciso que deixemos julgamentos e preconceitos e valorizemos o desconhecido, entendendo que cada um possui sua subjetividade e sua cultura.

Desta forma, devemos entender que a escuta não deve acontecer apenas na escola, mas, sim, na vida, como um ato de empatia com o outro. Quando escutamos e somos escutados faz com que olhamos para nós, nosso interior, e isto nos leva a refletir sobre possíveis mudanças, transformações e evoluções, e para que isso ocorra, é uma grande responsabilidade, pois não é um processo simples e passageiro, mas, sim, para a vida toda. Assim é reconhecer e aceitar a escuta como base da nossa vida.

Percebemos em nosso meio que nem sempre a escuta é fácil. O choro excessivo acaba acarretando em nós educadoras e nos outros bebês um esgotamento. Para isso temos que pensar em planos de ações que poderão corroborar neste primeiro momento do acolhimento inicial, tornando a situação algo previsto com o qual aprendemos a lidar na creche. Aí a gestão democrática na escola deve sempre fazer parte deste momento, pois coletivamente podemos pensar em estratégias e em como acolher e diminuir as angústias que podem ser trazidas neste momento. É fundamental ter uma equipe que esteja preparada e disposta a enfrentar este momento, assumindo-o como algo próprio da educação infantil e da primeira transição da criança. Em nossa prática lidamos a todo momento com situações de dificuldade em entender o choro do bebê. O diálogo entre a família pode ajudar, mas é essencial não desistir de tentar estratégias diferentes, até que a criança se sinta mais segura e tranquila naquele espaço. O choro não é birra do bebê, ele não deve passar pelo cansaço, o choro comunica a todos como é difícil aprender a conviver com outras pessoas que ainda não conhecemos e não construímos afeto. Cabe aos profissionais se envolverem na construção de novos afetos. Partes da rotina como alimentação, sono e o cuidado com as necessidades fisiológicas dos bebês são as mais preocupantes para as famílias, é importante respeitarmos este momento e compreendermos que essa preocupação é muito relevante já que não estão mais ali perto e presentes para acompanhar essas atividades do filho. Nesse sentido a escola pode se fazer presente compartilhando com a família como esses momentos acontecem na creche, como seus filhos reagem a eles.

O documento *Orientações para Acolhimento Inicial de Famílias e Crianças na Unidade de Educação Infantil* tem uma citação de Staccioli (2013 *apud* Campinas, 2022) que define bem o processo de acolhimento inicial:

[...] O acolhimento é um método de trabalho complexo, um modo de ser do adulto, uma ideia chave no processo educativo. [...] Acolher uma criança é,

também, acolher o mundo interno da criança, as suas expectativas, os seus planos, as suas hipóteses e as suas ilusões. Significa não deixar passar, como se fosse tempo inútil, o tempo que a criança dedica às atividades simbólicas e lúdicas... na medida em que se procura acolher as coisas que vêm das crianças, se está construindo uma didática com base na vida real, no cotidiano, nas reais exigências das crianças (Staccioli, 2013 p.14).

A citação de Staccioli vem dizer que acolher não é fácil, ao contrário, é tarefa educativa complexa. Valorizar o que a criança nos traz e escutá-la faz com que possamos contribuir na construção de sua identidade humana, na sua vida.

Um outro ponto importante a ser destacado sobre o processo de acolhimento é quanto às novas configurações familiares, ou seja, acolher todos os responsáveis pelo bebê:

[...] é preciso promover também a participação paterna em todo o processo de educação compartilhada, recriando as relações entre escola e família. No caso da família monoparental, é necessária uma atenção especial, demandando abertura da equipe para ouvir e acolher as especificidades expressadas por seu(a) responsável. E ainda, em situações em que as crianças são atendidas pelo Serviço de Acolhimento Institucional, promover a aproximação e o diálogo junto aos adultos que com elas convivem (Campinas, 2022, p.16).

Atualmente em nossa instituição recebemos muitos pais (homens) responsáveis pelas crianças na creche. Nestas situações percebemos que o diálogo e a compreensão de suas dúvidas é muito importante. Percebemos que vários pais (homens) recebem as orientações da creche e repassam para a mãe de seus filhos que, por sua vez, demonstram interesse em saber detalhadamente como foi o dia do bebê na creche. O contato com os pais e com outros responsáveis pelas crianças nos fazem repensar o acolhimento, sobre as especificidades de cada família.

O fato de termos famílias muito diversas não diminui a importância do vínculo materno como apontado por Rossetti-Ferreira (1993), ressaltando que o modo como a mãe vê a entrada do(a) filho(a) na creche influencia na reação da criança.

Considerando a relação afetiva entre ambas, “[...] muitas das emoções da mãe nesse momento serão percebidas e expressas no comportamento da criança [...]” (Rossetti-Ferreira, 1993, p. 57). Temos percebido que essa afirmação pode ser expandida para outros responsáveis também.

Por isso, sempre procuramos deixar claro para as famílias, que estaremos ali sempre, caso tenham alguma dúvida, que esse processo precisa ser tranquilo e que, principalmente, a mãe, o pai e outros responsáveis, ao estarem tranquilos, farão com que o bebê também possa se sentir tranquilo.

Considerações finais

Vimos que o acolhimento é a base para a construção da relação de confiança e parceria entre a família e a creche. Mas para que ocorra de forma real e significativa, temos que levar em conta a elaboração de um plano de ação, juntamente com todos os envolvidos no ambiente escolar.

Refletir, agir e construir estratégias sobre esse momento nos ajuda a nos preparar para que essa chegada não seja tão dolorosa para o bebê, para a família e para as profissionais. Momentos complexos como o acolhimento nos causam tantas dúvidas e desafios não somente no início do ano, mas o ano todo, e nos levam a sempre estarmos nos aprofundando e nos atualizando nos estudos visando à construção de relações que sejam saudáveis e duradouras.

A partir dessas reflexões foi possível perceber a importância da escuta e estar aberta a ela, se colocar no lugar do outro e querer estar ali com o outro. A creche deve estar aberta e preparada para este momento, e a gestão democrática deve apoiar o bem-estar de todos os envolvidos. A instituição deve contar com a organização de processos formativos que pautem o tema do acolhimento, buscando qualificar este momento. Na instituição da qual faço parte nos sentimos respeitadas devido à quantidade de bebês por turma, que são no máximo doze, para duas professoras e, às vezes,

uma estagiária. Mesmo com essas condições de trabalho, algumas vezes ainda é possível ouvir falas sobre deixar o bebê chorando e não pegar no colo para que possa se adaptar mais rápido. Assim, o acolhimento não depende apenas de condições, mas também de revisão de concepções.

Colocar-se no lugar do outro, mostrar-se verdadeiramente interessada em acolher e construir uma relação com o bebê, com a família e com o outro é uma atitude importante no acolhimento. As leis estão cada vez mais voltadas à garantia dos direitos das crianças, mas ainda há muito que ser feito na prática, como oferecer melhores condições às crianças, garantindo turmas pequenas como as da creche da Unicamp; assegurar condições de trabalho dignas para o professor, pois temos visto que o cansaço e a exaustão têm deixado muitos doentes, tendo que se afastarem e sobrecarregando os que ficam.

Cabe aqui reforçar que a escuta não é somente para dentro da escola, mas, sim, para a vida. E que o acolhimento deve ser considerado em todo o decorrer do ano. Não é fácil e exige de nós, profissionais, uma entrega, pois ao se sentirem acolhidas, logo se sentirão compreendidas e valorizadas. Desta forma, estarão mais seguras para explorar o mundo, expressar suas ideias e construir conhecimentos.

Referências

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília: Senado Federal, 1988.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes**

curriculares nacionais gerais da educação básica. MEC, SEB, DICEI, 2013.

CAMPINAS. Orientações para o acolhimento inicial de famílias e crianças na unidade de educação infantil. Prefeitura Municipal de Campinas. Secretaria Municipal de Educação. 2022. Disponível em: <https://educa.campinas.sp.gov.br/biblioteca>. Acesso em: 04 set. 2024.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. 6º ed. Brasília: MEC/SEB, 2009.

RINALDI, C.. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emília. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (orgs.). **As cem linguagens da infância: A Abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância.** Rio Grande do Sul: Editora Penso, 2015, p. 235-247.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. O apego e as reações da criança à separação da mãe. **Cadernos de Pesquisa**, n. 48, p. 3-19, 1984.

VITÓRIA, Telma; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Processos de adaptação na creche. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 86, p. 55-84, ago., 1993.

Os saberes e os fazeres pedagógicos com bebês na pandemia da Covid-19¹

Valdinéia Bento Cordeiro

Divisão de Educação Infantil e Complementar - DEDIC/Unicamp

Introdução

Neste relato de experiência, abre-se o diálogo a partir do vivido em um momento atípico da humanidade, a pandemia da Covid-19, e em específico no contexto da Educação Infantil. A narrativa será baseada no trabalho realizado durante a pandemia, com uma turma de bebês que começaram a frequentar a creche, Ceci Parcial, no início de fevereiro de 2020. O Ceci Parcial é uma das unidades da Divisão de Educação Infantil e Complementar (DEDIC) da Diretoria Executiva de Educação Básica e Técnica (DEEDUC) pertencente à Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), localizada dentro de seu campus, e tem como público-alvo filhos/as de funcionários/as e de estudantes dos cursos de Graduação e Pós-Graduação e da Fundação Desenvolvimento da Unicamp (FUNCAMP).

Como é de conhecimento mundial, no início do ano de 2020, tivemos a pandemia do coronavírus, que assolou a população. Um vírus que mudou a forma de organização da sociedade de uma hora para outra, sem tempo para pensar qual seria a melhor forma de fazer isso. E o isolamento social foi uma das primeiras estratégias realizadas para proteção da população em geral.

No contexto educacional, esse acontecimento não foi diferente no impacto que causou na vida das crianças e dos professores. Na

¹ Este trabalho foi orientado pela Professora Doutora Maria Aparecida Guedes Monção que atuou no contexto do Curso “Educação Infantil e os Direitos Fundamentais da Criança e da Infância”, ministrando disciplinas e realizando orientações.

instituição em que trabalho, logo no início, algumas professoras do grupo de risco, por terem alguma comorbidade, foram afastadas imediatamente. Dias depois, a creche fechou totalmente. No início, pensávamos que seria por pouco tempo, mas os dias e os meses foram passando e não havia melhora da situação e a propagação do vírus só aumentava, juntamente com o alto número de mortes.

Os documentos do CECI construídos no período de isolamento social são a fonte para a produção do presente relato de experiência, para conclusão do curso de extensão "Educação Infantil e os Direitos Fundamentais das Crianças e da Infância".

Os materiais que foram elaborados nesse período pandêmico possibilitaram tecer o processo de trabalho construído, tendo como base o conceito de acolhimento, considerando que naquele período a preocupação principal foi acolher os bebês e suas famílias.

Isto porque, assim como afirma Staccioli (2013), o acolhimento é um método de trabalho e precisa estar presente em todos os momentos.

Acolher uma criança na pré-escola significa muito mais que deixá-la entrar no ambiente físico da escola, designar-lhe uma turma e encontrar um lugar para ela. O acolhimento não diz respeito apenas aos primeiros momentos da manhã ou aos primeiros dias do ano escolar. O acolhimento é um método de trabalho complexo, um modo de ser do adulto, uma ideia chave no processo educativo (Staccioli, 2013, p. 25).

Essa foi a maneira que encontramos para a realização do trabalho pedagógico remoto. Como já assinali, o objetivo principal foi acolher, na medida do possível, as famílias e os bebês com suas demandas, pois, ao se sentirem acolhidas, o vínculo seria fortalecido.

Minha opção pelo relato de experiência se dá pelo motivo de permitir reflexões e discussões colaborativas para o campo da educação; segundo Geraldi (2015):

Quando o(a) professor(a) conta uma história é porque, de algum modo, o acontecimento lhe tocou. Essa seleção inicial está relacionada com o impacto gerado sobre quem viveu tal experiência, seja em termos de transformação

produzida no lugar ou nos sujeitos envolvidos ou porque ela surge como ensinamento acerca de uma situação problema que outros membros do grupo trazem para os espaços de formação (Geraldi, 2015, p. 15).

Nesse sentido, a partir das considerações de Geraldi (2015), a seleção do que escolhemos relatar relaciona-se ao impacto que causou em quem viveu. Eu não poderia ficar sem refletir como foi ser professora de uma turma de bebês no período da pandemia por meio do ensino remoto. Refletir como foi o acolhimento e todas as dúvidas que permearam o trabalho pedagógico, tão diferente e distante das interações presenciais.

Para a elaboração deste texto, foram feitas pesquisas bibliográficas e levantamento de materiais produzidos no CECI nessa época, tais como: textos enviados para as famílias, vídeos com contação de histórias, textos reflexivos de como estava sendo o trabalho remoto elaborados a pedido da coordenação, semanários com propostas de vivências enviados para as famílias, diálogos e encontros remotos com as famílias e os bebês via aplicativos de *whatsapp* ou *Google Meet*.

As capacidades da memória são limitadas e ninguém conseguiria pretender memorizar tudo. A memória pode também alterar lembranças, esquecer fatos importantes ou deformar acontecimentos. Por possibilitar realizar alguns tipos de reconstrução, o documento escrito constitui, portanto, uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (Cellard, 2008, p. 295).

Vale ressaltar que nessa época foi necessário aprender as ferramentas digitais para comunicação com as famílias e com os profissionais da creche. Escrever acerca do vivido em um período tão desafiador como a pandemia instiga a analisar o processo por meio de um olhar crítico, buscando compreender como os direitos das crianças foram garantidos.

As narrativas das histórias do vivido constituem material importante na investigação das práticas docentes. De certo modo, resguardam sujeitos e práticas de terem seus sentidos corrompidos por pesquisas formatadas que enquadram a experiência ao olhar ou ao objeto do investigador. Contudo, as apropriações das experiências e das narrativas de experiências variam muito em função da visão de pesquisa e da formação dos envolvidos (Gerald, 2015, p. 20).

O relato de experiência tendo como base os documentos do CECI, sejam eles escritos ou registrados de outras maneiras, proporciona um movimento reflexivo que contribui para a minha formação profissional. Relembrar o que foi previsto e inesperado na prática pedagógica possibilita reconhecer que, apesar da interlocução entre teoria e prática, nunca é um percurso linear, precisa ser inventivo, colaborativo e ser adequado e readaptado diante das situações que surgem no cotidiano e na sociedade, sempre pautando-se nos direitos das crianças constituídos legalmente.

Construindo parceria

O ano se iniciou e tínhamos grande expectativas para 2020, bebês chegando, “prontos” para conhecer o mundo, e nós prontas para mediar esse processo. Acolhemos as famílias e os bebês com toda dedicação, preparamos o ambiente da creche para que se sentissem seguros. Diálogos, brincadeiras, canções e vivências foram pensados, além do projeto: “O bebê e seu contato com a música: Sensações, ritmos e ludicidade”, que foi escrito para ajudá-los a desvendar o mundo, possibilitando-lhes diferentes sensações, vivências e experimentações. Porém, algo inusitado e novo aconteceu, um vírus invisível nos fez mudar de rumo e em muitos casos até de opiniões acerca do mundo, pois, no dia 12 de março de 2020, a Unicamp anunciou suspensão das atividades presenciais a

partir de 13 de março² e na creche, em 18 de março, foi interrompido totalmente o atendimento, embora algumas pessoas já tivessem se afastado primeiro.

Em meados do mês de março, a coordenação geral da DEdiC, via coordenação das unidades, entrou em contato com as professoras pelo e-mail institucional, para que pudéssemos realizar algumas ações do trabalho pedagógico que tinham sido interrompidas quando a Universidade fechou, e instaurou o trabalho remoto, conforme a resolução da Reitoria da universidade.

De acordo com o Art. 2 e 3 da Resolução GR-24/2020, deve-se preservar apenas o funcionamento dos setores e atividades definidos como essenciais. Para os demais setores, os servidores deverão realizar teletrabalho, se possível (Portal da Unicamp. Resolução: GR 26/2020, de 17/03/2020).

Até aquele momento as orientações para o teletrabalho dos professores referiam-se à elaboração de documentações, tal como o projeto anual. Destaca-se que ainda não havia a intenção de trabalho remoto com as crianças, como é evidenciado no trecho abaixo:

Faz-se importante apontar que, a prioridade é mantermos o resguardo de nossa saúde e, portanto, não será efetuada nenhuma atividade para as crianças via online ou à distância. Isso será avaliado posteriormente após redefinição do cenário (Coordenações DEdiC - 2020)³.

Somente no final do mês de março, recebemos, via e-mail institucional, informações e orientações para que iniciássemos o trabalho remoto com as crianças e suas famílias, já que não tinha expectativa de retorno.

²Sobre isso, ver: G1 CAMPINAS E REGIÃO. Unicamp anuncia suspensão das atividades por conta do coronavírus; é a 1ª universidade pública do Brasil a tomar medida, diz MEC. **G1**, publicado em 12 de março de 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/2020/03/12/unicamp-anuncia-suspensao-das-atividades-por-conta-do-coronavirus.ghtml>.

³ Arquivos de e-mail pessoal da autora.

As atividades poderão ser encaminhadas a partir do dia 06/04 ao e-mail do responsável/pai/mãe representante do grupo (dialogar com estes com antecedência) que, gentilmente, multiplicará às respectivas famílias (Coordenações DEDIC - 2020).

E assim foi feito, seguindo as orientações da coordenação geral. O vínculo foi restabelecido com as famílias, por se tratar de bebês que tinham iniciado na creche naquele ano de 2020, e não houve tempo para a consolidação dos vínculos com eles e suas famílias; a melhor estratégia de comunicação foi criar um grupo de *whatsapp* com todas as famílias e não só com a representante de turma. Utilizamos também o e-mail e o *Google Meet*. Destaco que fui aos poucos aprendendo a manusear essas ferramentas para a realização do trabalho remoto. Não foi um processo tranquilo, porque a tecnologia não era algo que me despertava interesse, e eu tinha apenas o conhecimento básico para troca de e-mail, mensagens no celular e para o manuseio do pacote *office (word e powerpoint)*.

Para que o vínculo fosse restabelecido com as famílias, elaboramos⁴ o texto a seguir, solidarizando-nos com o momento e agradecendo a cada uma por estarem na linha de frente, pois todas as famílias da turma eram profissionais da saúde e trabalhavam no Hospital das Clínicas da Unicamp.

Prezadas Famílias e turma da Nuvem

Diante do atual cenário em que todos nós estamos vivenciando, continuamos mobilizados para o enfrentamento dessa crise, e imaginamos que para vocês também não está fácil administrar a quebra tão inesperada das rotinas de cada família.

Gostaríamos de estar junto com vocês, presencialmente! Rever nossos bebês, conversar com todos, matar as saudades, abraçá-los e proporcionar a todos momentos de aprendizagem e desenvolvimento, porém compreendemos que se faz necessário as medidas de proteção que estão sendo recomendadas pelas autoridades competentes.

⁴ Na DEDIC o trabalho acontece em duplas de professoras, ambas responsáveis pela turma, por isso em alguns momentos usaremos o verbo no plural.

Também reconhecemos e agradecemos o grande esforço dos serviços essenciais em especial a vocês profissionais da saúde que estão lidando bem de perto com esta realidade tão assustadora. O NOSSO MUITO OBRIGADO!

Sendo assim gostaríamos de restabelecer nossa parceria com vcs que são mães, pais e ao mesmo tempo profissionais. Entendemos que este período de quarentena apresenta dificuldades em nossa rotina diária e para nós é importante que transcorra da melhor forma possível, mesmo sabendo que essas vivências a distância não substituem o contato e a interação social tão importante para o desenvolvimento de nossos bebês.

Nada substitui a socialização entre adulto/criança, criança/criança e criança/escola, onde o espaço e a rotina são apropriados para favorecer o aprendizado e o desenvolvimento de nossos pequenos.

Com o intuito de amenizar estas ausências, sugerimos algumas vivências para os bebês

que consideramos significativas, como por exemplo, manter a rotina na medida do possível na organização familiar, interagir com eles por meio das brincadeiras, deixar que explorem os ambientes da casa, colocá-los no chão para que tenham movimentos livres.

Considerando esses apontamentos, gostaríamos de propor o envio de algumas brincadeiras, experiências e vivências que possam ser realizadas em casa, no entanto, a execução é opcional.

Gostaríamos de ressaltar que tais informações e ações propostas estarão pautadas nas orientações da equipe gestora da DEDIC.

E nesse momento precisamos que sinalizem o interesse em receber essas sugestões semanalmente, serão no máximo 3 atividades por semana, que poderão ser realizadas opcionalmente pelas famílias.

Enfim, são ideias para colaborar, proporcionar momentos de interação e desenvolvimento para os bebês.

Esperamos que estejam todos bem! Um caloroso abraço cheio de saudades e um beijinho no coração de cada um.

Att. As professoras

Analisando essa carta, reconheço que foi um ato de acolhimento por meio de palavras para as famílias que tiveram suas rotinas diárias transformadas de uma hora para outra; algumas nos relataram, após este primeiro contato que tivemos por meio da carta acima, que estavam trabalhando diretamente na ala Covid, e que o medo e as incertezas de como lidar com o vírus da Covid-19 faziam parte do cotidiano delas e dos colegas de profissão, que se sentiam sobrecarregadas. Estavam agradecidas pelo

reconhecimento que estavam tendo por desempenharem um papel tão importante naquele momento no atendimento aos pacientes, e que gostariam que seus filhos não passassem por essa situação de privação do convívio social, tão importante para a faixa etária, porém, entendiam que era necessário.

Ao perguntarmos às famílias se aceitariam receber sugestões de vivências para as crianças, por meio da representante das famílias da turma da Nuvem, tivemos o retorno de que poderíamos encaminhar. Assim deu-se início a um novo fazer pedagógico de forma remota.

O fazer pedagógico no contexto remoto

Na Educação Infantil, sempre defendemos as interações e a socialização, a brincadeira, o contato com a natureza, e sempre criticamos o uso de telas virtuais para as crianças. No entanto, a pandemia chegou e dominou o mundo. Nós ficamos isolados do convívio social, deixamos de ter contato com as famílias e os bebês, para que fossem garantidas a saúde e segurança de todos. No final de março e início de abril de 2020, tivemos que pensar em um novo jeito de trabalhar e de manter o vínculo com as famílias.

Nós, as professoras da turma, começamos a nos reunir semanalmente para pensar como iríamos prosseguir, como poderíamos organizar o trabalho. Surgiram muitas perguntas sem resposta imediata: O que organizar? Como organizar? Qual objetivo teríamos, já que todos eram bebês dependentes dos adultos? Qual espaço e tempo cada família tinha para brincar com as crianças? Será que tinha algum sentido enviarmos essas sugestões para as famílias?

Analisando estes questionamentos a partir de estudos que também trazem relatos desse período, o fazer pedagógico adaptado para este momento foi muito importante, pois foi o único modo pelo qual conseguimos estar presentes como professoras no contexto familiar junto com os bebês; como afirma Monção (2022):

As professoras realizam ações de forma remota e têm sido desafiadas a refletir como manter os vínculos e os encontros com as crianças e suas famílias, respeitando as especificidades da primeira infância e as recomendações da Sociedade Brasileira de Pediatria quanto ao uso de telas. Outro desafio nesse momento é garantir a centralidade nos encontros com os bebês e as crianças pequenas, e que as brincadeiras e as interações ocupem lugar fundamental, tal como é preconizado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (DCNEI), que orientam as políticas e as práticas em creches e pré-escolas brasileiras (Monção, 2022, p. 81-82).

Depois de muitos questionamentos e muitas reflexões em grupo, iniciamos a elaboração dos semanários, que, após aprovação da coordenação, eram encaminhados à mãe representante da turma, via e-mail, e compartilhados no grupo de *whatsapp* das famílias.

As vivências presentes no semanário foram pensadas de forma que contemplassem nosso objetivo principal, que era o acolhimento e desenvolvimento dos bebês. Planejamos as atividades de acordo com o Plano Anual, contemplando assim os campos de conhecimento estabelecidos pela Base Nacional Curricular Comum (2017): O eu, o outro e o nós — Corpo gestos e movimentos — Traços, sons, cores e formas — Escuta, fala, pensamento e imaginação — Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Assim como das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010), que destacam que as práticas pedagógicas na Educação Infantil devem garantir experiências que proporcionem o conhecimento de si, sendo respeitadas as individualidades e a diversidade.

Enviamos sugestões de atividades em frente ao espelho, brincadeiras com fotos, momentos de banho, massagem relaxante, dentre outras que oportunizavam a percepção do próprio corpo, reconhecimento e a diferença do outro, contribuindo no processo de construção da identidade, vivências de circuito com almofadas, brincadeiras com bolas, lençol e cesto do tesouro, para que os bebês pudessem explorar formas, cores, texturas, temperaturas, pesos e sons. Como também as canções “Pirulito que bate-bate” e “Serra,

serra, serrador”, que relacionam movimento e ritmo, resgatando brincadeiras infantis de outras épocas, que foram apresentadas a partir da escuta das famílias. Momentos de ludicidade para os bebês, como contação de história realizada pelas professoras, bolsistas, ou um link de sites como a Brinque book, Varal de história ou Quintal da Cultura. Sugerimos para as famílias que tivessem livros em casa e lessem para as crianças.

Todas as famílias da turma da Nuvem estavam trabalhando na linha de frente no hospital e a maneira como se organizavam, em sua maioria, foi com um familiar próximo que se instalou na casa para cuidar dos filhos. Nesse sentido, pensamos em algumas brincadeiras, pois observamos grande representatividade da figura da avó nessas organizações familiares. Em todas as propostas, deixamos claro que eram sugestões e que cada família poderia encaixar ou não em sua rotina, respeitando o seu tempo e o seu espaço.

Para melhor exemplificar, apresento um semanário no formato em que era enviado para as famílias com propostas de vivências:

Turma da Nuvem (berçário manhã)

DATA	ATIVIDADE	OBJETIVOS	ESPAÇO	MATERIAIS
31/10/ 2020	Vídeo do livro <i>Era Uma vez Um Gato Xadrez</i> , de Bia Vilela, elaborado pelas professoras do módulo. 	Integração e interação virtual com as famílias. Aguçar o gosto por ouvir histórias.	Local a definir pela família	Celular ou Computador 

Fonte: Arquivo pessoal da autora

A intencionalidade pedagógica não estava em considerar a família como mediadora pedagógica (MIEB, 2020). Porém o

formato dos semanários⁵ que eram enviados às famílias poderia ser compreendido como tal, por conter objetivos de desenvolvimento para os bebês e estar pautado nos objetivos da BNCC (2017) e da DCNEI (2010).

Considerando que o objetivo principal das propostas encaminhadas deveriam ser o acolhimento da família e do bebê por meio das interações virtuais entre professoras crianças e famílias, poderia ter sido pensado em outro formato no envio das propostas de vivências e brincadeiras, tais como vídeos convidando para os encontros virtuais, pelos quais poderíamos dialogar a respeito das propostas.

No primeiro mês não obtivemos retorno das famílias, e paramos para refletir: qual o nosso papel enquanto educador em meio à pandemia e por meio de contatos virtuais? O que precisávamos fazer para atingir o nosso objetivo, sem invadir o contexto familiar?

A partir destas reflexões, decidimos entrar no grupo no *whatsapp* com todas as famílias. Com esse processo, ou seja, por meio desse aplicativo de mensagens, conseguimos restabelecer o vínculo com todas as famílias e agendar reuniões via *Google Meet*. Realizamos encontros virtuais com as famílias e os bebês, sendo alguns com maior número de participantes, outros nem tanto.

Tecendo reflexões na escrita desse relato de experiência baseada em algumas leituras, penso que o trabalho realizado não estava pautado na escolarização, como estava acontecendo em algumas instituições. O Parecer 05/2020 do Conselho Nacional de Educação (CNE) recomendou a reorganização das atividades acadêmicas aos sistemas e redes de ensino de todos os níveis, etapas e modalidades. Segundo este documento, na Educação Infantil era necessário provar, computar horas letivas por meio de propostas on-line enviadas para as famílias, e o envio dos semanários era uma maneira de ficar registrado que estavam sendo cumpridas essas horas. Por mais que tentássemos desvincular as

⁵ Planilha com descrição das vivências.

práticas de algumas regulamentações burocráticas que são impostas a nós, professores, acabamos cumprindo, porém foi importante refletir sobre elas para garantir sua realização da melhor maneira possível.

Naquele momento de isolamento social, vivemos dificuldades de interação e foi importante dialogarmos acerca da prática das brincadeiras com as famílias, uma vez que a nossa sociedade é pensada exclusivamente na escolarização. Era uma forma de afirmarmos que as práticas contribuíam para o aprendizado das crianças/bebês, uma vez que estavam privados do coletivo da creche.

Quando já estávamos realizando o trabalho remoto, encaminhamos os relatórios individuais das crianças e as famílias nos deram retorno bem positivo. O documento foi construído a partir dos momentos que foram vivenciados no curto período que tivemos com os bebês. Para exemplificar, segue um trecho desse documento:

A avaliação do processo “ensino-aprendizagem” individual de I.

O I. chegou com 6 meses na creche, demonstra ser um bebê tranquilo e está sempre com um sorriso no rosto. Sua adaptação foi gradual, manifestando suas insatisfações através do choro, porém isto acontece em poucos momentos principalmente quando está com sono ou com fome, pois é um bebê que aprecia muito o momento do sono e da alimentação. Também gosta muito de colo, mas quando o colocamos no chão para brincar com os outros bebês aceita sem muitas objeções.

Nas primeiras semanas precisava de apoio para se sentar, mas logo já conseguia sentar-se com equilíbrio e sem apoio mantendo seu tronco ereto facilitando assim seu movimento para conseguir brincar ou buscar o brinquedo desejado. Quando colocado de bruços, também se esforça para tentar alcançar o que quer. Demonstrou interesse pelas bolas coloridas que temos no espaço e também gosta de manipular os aramados disponíveis na sala cri-cri.

[...] Aprecia se alimentar e experimenta todos os alimentos sem exceção. Estava na papa peneirada, mas nas últimas semanas (antes do isolamento social) já iniciamos a introdução da papa somente amassada, sua aceitação foi bem satisfatória.

Portanto, podemos perceber que I., está apresentando avanços significativos em seu desenvolvimento tanto motor, quanto social e que

temos proporcionados a ele um ambiente de confiança, respeito, carinho e gostaríamos de reforçar que a parceria entre escola família é de fundamental importância em todo processo educativo.

Por se tratar de algo específico de cada criança, as famílias se sentiram acolhidas e, por isso, se manifestaram no grupo de *whatsapp*. E mais uma vez ficou claro que para elas era importante falar de algo de sua realidade, ou seja, falar de seus filhos. Deixo aqui algumas falas destas famílias.

“Oi recebi... ah deu uma saudade da creche... ele realmente se sentia em casa”

“Recebi, sempre me emociono com o relato de vocês”

“Que orgulho, e hoje já está quase andando e adora livros, que sai os bichinhos para fora, uma graça!”

Após algumas reflexões, percebemos que o retorno que tínhamos por parte da família estava mais atrelado aos momentos dos encontros on-line com elas e as crianças ou somente com elas. Combinamos — professoras e famílias — que teríamos esses encontros quinzenalmente. Para tanto, organizamo-nos de acordo com a rotina da família e dos bebês. As mães dos bebês que atuavam no hospital trabalhavam no período da manhã, assim como o nosso horário também era no período da manhã, quando estávamos no presencial. Mas para que pudessemos dar continuidade, os encontros aconteciam por volta das 15h ou 16h, quando as famílias já estavam em suas casas com a rotina doméstica organizada.

Nos intervalos entre as reuniões virtuais, foram enviadas atividades, como contação de história por vídeo com diversos recursos que dispúnhamos, fantoches, figuras de animais, dentre outros. Vivências que permitiam a nossa presença, mesmo que remotamente.

O convite enviado para a realização desses encontros virtuais foi elaborado com fotos que tínhamos dos momentos das crianças na creche, nas brincadeiras, nos momentos das refeições e de sono, demonstrando que o cuidar sempre está entrelaçado com o educar,

e todas ações com os bebês têm uma intenção pedagógica e visa ao seu desenvolvimento pleno.

As diretrizes apresentam a escola de educação infantil como um espaço educacional que tem o importante papel de compartilhar, de forma indissociável, a educação e o cuidado das crianças pequenas com suas famílias. Essa é uma característica essencial desse tipo de instituição e a distingue de outros tipos de estabelecimentos e níveis educacionais (Barbosa, 2010, p. 3).

Os sentimentos das crianças/bebês também nos chamavam atenção, pois os acontecimentos da pandemia os atingiam de forma peculiar, e deveriam ser considerados. Mas isso não foi levado em conta nas políticas desencadeadas no período da pandemia, deixando as famílias sem apoio, tendo elas condições de se organizarem ou não. Como afirma Monção (2022):

Reacende também a constatação da ausência do Estado na implementação de políticas públicas para as crianças brasileiras, garantindo seus direitos, previstos na Constituição Federal de 1988 (CF/88), no Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) e na Convenção Internacional sobre os direitos das crianças, especialmente o direito à vida e à prioridade nas políticas. Enfatiza-se que a falta de atenção do Estado atinge majoritariamente as crianças pertencentes às camadas mais vulneráveis da sociedade, que enfrentam diariamente desafios para garantir a sobrevivência; e nesse momento, devido ao coronavírus, mas como ocorre historicamente no Brasil -, as crianças pretas e pobres são as mais afetadas (Monção, 2022, p. 85).

Os bebês e as crianças também foram afetados e sentiram muitas dores nesse período:

É importante lembrar que os bebês e as crianças estão sentindo também as dores da perda, da falta dos(as) amigos(as), da professora. Essas dores não podem ser camufladas, precisam ser cuidadas e acolhidas, compreendidas como uma dimensão humana, que nos alerta para a relevância da vida e da luta pela saúde para todos e todas (Monção, 2022, p. 87).

Mesmo em tempos sem pandemia, em nossa sociedade, os sentimentos das crianças e dos bebês em sua grande maioria são

desconsiderados pelos adultos ou até mesmo não são percebidos. Os adultos acham que irão poupar a criança de sofrer se não falarem com ela a respeito do que sentem. O intuito da nossa proposta era trabalhar com os sentimentos das crianças por meio dos vídeos produzidos por nós, com contação de histórias que remetiam aos sentimentos de tristeza, alegria, amor, raiva e outros.

Essas preocupações devem ocupar lugar privilegiado nas ações educativas nesse momento, evidenciando a reflexão coletiva como a possibilidade de entender qual o sentido das ações, visando encontrar possibilidades coletivas de Cuidado e Acolhimento (Monção, 2022, p. 89).

Para alimentarmos esse processo, que hoje considero como um trabalho com a intencionalidade de cuidar e acolher de outra forma, já que não podíamos estar presentes fisicamente na vida dos bebês e de suas famílias, sempre enviávamos algo para que se sentissem acolhidas por nós, como palavras de conforto, reconhecimento e carinho. Segue exemplo de um texto com esse objetivo:

Prezadas Famílias:

[...] Nós professoras gostaríamos de estar juntinho de vocês, dar aquele abraço apertado e brincar muito todos os dias, mas infelizmente como isso não é possível, estamos em casa estudando, organizando vídeos, preparando reuniões com os pais, planejando e enviando atividades. Vocês nos inspiram a cada dia e é por vocês todo nosso esforço.

Obrigada a todas as famílias pela parceria que nos ajudaram neste momento fazendo o melhor que podiam.

Gratidão aos profissionais da saúde, pois estão arriscando suas vidas para salvar as nossas.

Vamos todos nos cuidar para que possamos estar todos juntos novamente o mais breve possível.

Vai ficar tudo bem.

Carinhosamente: As professoras.

Assim como as crianças, nós, adultos, vivemos um turbilhão de sentimentos, a sensação de impotência diante de tanta demanda era gigantesca, era preciso dar conta das demandas da família, do trabalho, sempre adaptando às necessidades externas. Nada

poderia ser feito além de nos cuidar e esse cuidado exigia ficar longe de quem amávamos e do que gostávamos, seja no âmbito profissional ou pessoal.

Sentimentos de uma professora em tempos de trabalho remoto

No período da pandemia foram dias desafiadores, tanto pessoal quanto profissionalmente. As incertezas e os medos faziam parte do dia a dia, medo da perda, de não estar fazendo o certo. As incertezas rondavam as decisões que eram necessárias serem tomadas.

Uma das maiores incertezas foi o início do trabalho remoto. Como já afirmado, diante do isolamento social, fomos orientadas a retomar nosso trabalho pedagógico com os bebês, os sentimentos de insegurança e dúvida foram os primeiros que apareceram e dominaram durante todo o tempo em que foi realizado. Considero que a experiência faz o professor se sentir mais seguro, desde que acompanhada de reflexão e estudo, buscando compreender quais aprendizados essas experiências promovem, pois cada turma exige saberes diferentes. Mas quais experiências foram possíveis construir com algo tão inusitado como o trabalho remoto com bebês?

Ressalto que uma delas foi a importância da construção de parceria com a família por meio do acolhimento. A parceria com a família possibilitou que o trabalho remoto dentro de seus desafios acontecesse. Outra experiência é que nenhuma outra modalidade de educação substitui a educação infantil no presencial.

Sentia muita falta de estar presencialmente com os bebês, de pegá-los no colo, do abraço, do carinho, dos sorrisos, já que nada substitui a presença física. Porém, o distanciamento social foi algo necessário, assim como o trabalho remoto, pois era o que tinha que ser feito naquele momento. Ele só tinha que ser feito da melhor maneira possível, para que os vínculos fossem mantidos.

Durante toda minha trajetória profissional, sempre me identifiquei com as crianças menores, em especial os bebês. Gosto de acolher as famílias juntamente com os bebês em sua nova etapa,

é algo desafiador e gratificante ao mesmo tempo, porque os vínculos aos poucos vão sendo construídos, os laços estreitados e compartilhar se torna algo importante para família e para a professora, gerando as parcerias que permitem a fluidez do processo educativo e o desenvolvimento dos bebês.

Ser professora de bebês, segundo Tristão (2004), é uma profissão marcada por sutileza.

E como podemos conhecer melhor as crianças? As professoras que trabalham com bebês e crianças bem pequenas sabem da riqueza do modo de ser infantil. Conversando com algumas delas, percebemos que conhecem o jeito que cada criança gosta de dormir, o que cada uma gosta de comer, seus brinquedos favoritos, as muitas travessuras que fazem, se estão mais tristes, agitadas, tranquilas ou felizes. Percebem que para além da linguagem falada (que para nós adultos é indispensável), os bebês têm outras formas de comunicação e de expressão (olhares, toques, balbucios, choros, gargalhadas, sorrisos...), tão ou mais complexas que a fala e que dizem muito sobre cada uma delas, bastando que os adultos consigam percebê-las. Assim, é essencial que as profissionais que trabalham com bebês nas instituições de educação infantil alfabetizem-se nas diferentes linguagens das crianças pequenas, buscando entendê-las e, de certo modo, ouvi-las (Tristão, 2004, p. 2).

Diante desta sutileza que exige ser professora de bebês, como observá-los, compreender seus olhares, seus choros se não estávamos compartilhando esses momentos com eles presencialmente?

O caminho percorrido foi árduo; hoje, ao analisá-lo, constato que foi importante da maneira como aconteceu, que as sutilezas foram transformadas em outras minúcias, como quando realizávamos os encontros virtuais com as famílias com a presença dos bebês, e podíamos perceber se estavam gostando de estar ali, demonstrando por meio de sorrisos, atenção ou algo que a família nos transmitia segundo seus olhares. E por meio disso, podíamos repensar o que iríamos propor nos próximos encontros com a família.

As famílias não podem ser vistas apenas como usuárias de um serviço, mas como colaboradoras, isto é, coautoras do processo educacional, pois é preciso sintonia quando se trata de educar uma criança (Barbosa, 2013, p. 4).

Muitas vezes me sentia impotente perante algo que não podia ser mudado, gostaria de estar presente nas interações e socialização com os bebês e isto não era possível. Para que este sentimento fosse amenizado, sempre pensava na melhor opção para compartilhar momentos de escuta e interação à distância, e hoje as palavras do texto de Monção (2022) representam bem esse momento:

Promover a experiência compartilhada em tempos em que a alternativa de contato é o virtual parece algo paradoxal, entretanto, se considerarmos que não se trata de aulas virtuais e sim de encontros virtuais, permeados de Cuidado e Acolhimento, materializados pelo diálogo, com o intuito de estreitar os vínculos e compreender como os bebês e as crianças estão vivendo esse período de isolamento social; é possível constituir experiências com potencial para mudanças, no sentido que Larossa nos apresenta (Monção, 2022, p. 90).

O período de isolamento social me fez refletir muito acerca da importância da instituição de Educação Infantil e do papel do professor que está inserido nesse contexto. O surgimento dessas instituições ocorreu devido às mudanças em nossa sociedade, uma delas é a inserção das mulheres no mercado de trabalho, e durante a trajetória da Educação Infantil, leis a respeito dos direitos das crianças e suas famílias foram se ampliando, muito foi conquistado e há muito ainda para ser conquistado. Segundo Barbosa (2013):

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil definem as escolas infantis como instituições abertas às famílias e à comunidade, como um local que oferece a efetivação de um direito social de todas as famílias e que tem por objetivo garantir bem-estar a todos. Nesse sentido, esses estabelecimentos educacionais têm como foco a criança e como opção pedagógica ofertar uma experiência de infância intensa e qualificada. Torna-se assim, um espaço de vida coletiva onde, diferentemente do ambiente doméstico, os bebês convivem com um grupo de crianças pequenas. Nesse lugar, junto com seus amigos e amigas, sob a coordenação de adultos

especializados, as crianças têm a possibilidade de experimentar, aprender e construir relações afetivas (Barbosa, 2013, p. 4).

Diante desta afirmação, baseando-se na experiência vivida em período pandêmico, com todas as dificuldades enfrentadas, e do trabalho realizado remotamente, a instituição de Educação Infantil, a meu ver, é o local mais indicado para as crianças pequenas frequentarem. É onde experiências significativas acontecem por meio da interação com outras crianças e do que é proporcionado pelo professor, ou seja, pela organização do espaço, dos materiais e das relações de afetividade que são estabelecidas.

Escutar o outro é se importar com o que sente, que pertence ao mesmo coletivo, a confiança no outro é essencial, pois sem ela não é possível acolher. Confiança na potência dos seres humanos como sujeitos históricos, que transformam a realidade por meio de suas ações, em busca de garantir uma vida melhor (Monção, 2022). Escutar acolhe, acalenta o coração, promove a sensação de pertencimento aos coletivos existentes na sociedade, afirmando nossa identidade. Ao ser acolhido nos tranquilizamos, nos sentimos bem, o percurso torna-se mais leve.

O trabalho remoto e os encontros virtuais buscavam acolher e escutar; reconheço que foi desafiador, que não foi totalmente assertivo, mas foi significativo, de grande aprendizado e valia para que eu continuasse querendo ser professora de Educação Infantil, que continuasse querendo acolher os bebês e suas famílias, em busca da escuta atenta para me tornar mais apurada e fortalecer minha profissão; naquele momento, a ausência, a falta de estar junto com os bebês, de fazer junto, me mostraram o sentido de ser professora.

Considerações finais

Foi importante refletir sobre o trabalho realizado no período da pandemia, pois tive condições de ter um olhar mais crítico da minha prática, sem tanta influência emocional que o período

trouxe. Após três anos, há um distanciamento que é possível evidenciar com mais clareza o que deu certo, o que faria diferente e o que não deu certo, pude reviver momentos de profunda tristeza e de imensa gratidão, tanto pessoal quanto profissional.

O trabalho de acolhimento com as famílias e os bebês foi algo que deu certo, as estratégias que utilizamos para a manutenção do vínculo foram possíveis, mesmo que nem todas foram atingidas com a mesma intensidade; foi um trabalho interativo de modo virtual, entre famílias/bebês e professoras.

Já quanto ao semanário que enviamos com as propostas de vivências, hoje, após aprofundar mais acerca do trabalho remoto na Educação Infantil, considero que não foi a melhor maneira de apresentar sugestões de vivências para a família realizar com os bebês e é algo que faria diferente, dando prioridade para a ampliação do diálogo.

E o que não deu certo foi a cobrança que eu tinha da efetividade do trabalho pedagógico que estava sendo realizado. Ele era avaliado de minha parte na época pela participação das famílias, com o retorno das nossas solicitações.

Por mais que sempre deixássemos claro que a participação era opcional, havia cobrança da coordenação para refletirmos porque não havia tanta adesão da família, e eu tinha dificuldade em trabalhar com o sentimento de frustração, pelo não comparecimento nos encontros virtuais de algumas famílias.

Hoje, analisando esse período, não me cobraria tanto, pois compreendo melhor as ausências e as dificuldades enfrentadas naquele período de pandemia. Considero a manutenção do vínculo um dos fatores mais importante que poderia acontecer no trabalho remoto.

O trabalho remoto, que aconteceu durante o período da pandemia, foi o período mais difícil da minha trajetória como professora de Educação Infantil, por exigir o constante reinventar do fazer pedagógico. As ferramentas metodológicas de que dispúnhamos não eram as mesmas com as quais eu estava acostumada, a gravação de vídeos é um exemplo; por ser uma

pessoa de personalidade mais tímida, a câmera, a gravação, a filmagem me incomodavam muito, sentia-me exposta e isso gerava inquietação e insegurança.

Ao ter contato com o material, os documentos elaborados na época da pandemia, tais como semanários, vídeos de contação de histórias, gravação de encontros virtuais, textos reflexivos e cartas para as famílias, foi acolhedor para comigo também porque a cobrança de trabalhar remotamente para cumprir protocolos e justificar salário se fazia presente, porém, ao receber retorno das famílias ou quando compareciam nos encontros virtuais com os bebês esse sentimento era amenizado. E hoje ele não existe mais, porque vejo com nitidez que foi possível realizar um trabalho diferenciado por proporcionar o acolhimento para as famílias e os bebês mesmo dentro de um contexto tão diferente que foi o trabalho remoto. Porém, não me permito dizer que foi algo em que não existiram erros, foi um trabalho árduo que deixou evidente que as leis e as orientações de órgãos governamentais para a educação infantil não contemplaram as necessidades da mesma no período. Como afirmam Piorini, Biazan e Serafim (2023), é preciso um olhar especial para o impacto que a pandemia causou na Educação Infantil, pois, inegavelmente, acentuou desafios já existentes e trouxe novos.

A escrita deste relato de experiência me permitiu enxergar que o trabalho pedagógico à distância foi necessário para que houvesse um retorno das atividades presenciais com mais tranquilidade para os bebês e as famílias. Foi a partir dele que se manteve o laço, o vínculo entre professores, bebês e famílias. O contexto de pandemia, portanto, mostrou a importância de se compreender o acolhimento para além da entrada das crianças na escola, possibilitando o aprofundamento e o fortalecimento desse princípio (Piorini, Biazan e Serafim, 2023).

A Educação Infantil tem que ser presencial, sempre! Mas em casos extremos, como a pandemia, o que é possível é manter o vínculo, pois nada substitui as experiências que acontecem por

meio de interações presenciais que ocorrem nas vivências diárias entre as crianças e entre os adultos e as crianças.

A população do nosso país sofreu muito com o descaso por parte das autoridades governamentais, que negavam a existência do vírus com tamanha letalidade (Monção, 2022), e isso se refletiu na infância, pois os familiares, em sua grande maioria, com suas responsabilidades e preocupações excessivas, não davam conta de toda a demanda da vida cotidiana. Ficou claro que as políticas públicas para a infância não deram conta da demanda desse período, as leis que garantem a proteção da infância ficaram muito a desejar, não dando suporte às famílias para que pudessem acompanhar seus filhos mais de perto; que pudessem ter suporte emocional e financeiro.

É de extrema importância que os professores relatem experiências desse período para que possam deixar registrado historicamente como se deu a Educação Infantil na pandemia. São experiências que possibilitam ampliar horizontes na área da educação, aprimorando as leis, garantindo os direitos da infância em qualquer circunstância, pois arquivos de documentos históricos pedagógicos permitem reflexões críticas e não deixam cair no esquecimento.

Cada momento vivido é único por si só, mas, ao ser analisado e repensado, há a possibilidade de que poderia ter sido diferente, ou não. Por isso, concluo este relato de experiência afirmando que foi importante a realização do trabalho pedagógico remoto, mesmo diante das dificuldades enfrentadas diariamente durante o período. Mas a Educação Infantil no presencial é insubstituível, as relações humanas são primordiais para o desenvolvimento de todos.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília/ DF: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Federal 9.394/1996.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRASIL. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil** Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília/ DF: MEC/SEB, 2006, V. I e II.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19**. 2020.

BARBOSA, Maria Carmem. As especificidades da ação pedagógica com os bebês. I Seminário Nacional: currículo em movimento – perspectivas atuais, 2010, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos**. Belo Horizonte: nov, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem/file>. Acesso em 16 nov. 2024

GERALDI, C. M. G.; GERALDI, J. W.; MARIA, E. C. C. L. O Trabalho com Narrativas na Investigação em Educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 1, jan./mar., 2015.

MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes. O compartilhamento da Educação das crianças pequenas nas instituições de Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], v. 45, n. 157, p. 652-679, jul./set., 2015.

MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes. **Gestão na educação infantil: cenários do cotidiano**. São Paulo: Edições Loyola, 2021.

MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes. O cuidado e o acolhimento no (re)encontro de bebês, crianças, famílias e profissionais em tempos de pandemia. In: CAMARGO, Andreia Regina de Oliveira; ROVERI, Fernanda Theodoro; GUIMARÃES, Saluá Domingos (org.). **Pedagogias dos Encontros na Educação Infantil**. V. 1. São Carlos: Pedro e João, 2022, p. 81-102.

PIORINI, Carolina Salinas; BIAZAN, Cintia Cristina Escudeiro; SERAFIM, Tania Maria. Das legislações à pandemia: O acolhimento como princípio norteador das práticas na educação infantil. **Fragments de cultura**, Goiânia, v. 33, n. 3, p. 863-873, 2023.

STACCIOLI, Gianfranco. **Diário do acolhimento na escola da infância**. Campinas: Autores Associados, 2013.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. **Ser professora de bebês: uma profissão marcada pela sutileza**. Florianópolis, Faculdade de Educação: Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.

O que o bebê vai fazer com isso? Reflexões sobre práticas e brincadeiras com materiais não estruturados¹

Rafaela Montanini
Prefeitura Municipal de Valinhos

Introdução

Materiais que me encantam. Objetos que me mostram sobre o mundo em que vivo. Pequenas partes desse grande mundo. Sentir a natureza, a materialidade viva. Sou pequeno, sou inteiro. Aprendo com o simples, mas não mereço pouco. Sou potente, sou capaz. Conheço quem sou nas interações e brincadeiras. Quando reconheço que parte do outro faz parte de mim.

A reflexão acima faz parte de minha trajetória de formação, minha busca por estudar e pesquisar sobre os bebês em seu desenvolvimento cotidiano. O trecho foi escrito durante o curso de extensão da Unicamp — Formação de especialista “Educação Infantil e os direitos fundamentais da criança e da infância”, ocorrido dentre os anos de 2023 e 2024, enquanto refletia, em uma das aulas, sobre minha vivência e experiência profissional e me via envolvida com temas da infância e da potencialidade das crianças e bebês.

Sou formada em Pedagogia e, nos últimos anos, tenho a alegria de estar trabalhando e pesquisando sobre bebês. Busco estudar sobre o desenvolvimento deles e também sobre diferentes abordagens como Emmi Pikler, Reggio Emilia, Maria Montessori, e busco envolver minhas práticas com essas referências e propostas para que todos os direitos das crianças sejam respeitados.

¹ Este trabalho foi orientado pela Professora Doutora Fernanda Theodoro Roveri que atuou no contexto do Curso “Educação Infantil e os Direitos Fundamentais da Criança e da Infância”, ministrando disciplinas e realizando orientações.

Em minha prática, como professora, tenho buscado estudar e exercitar a constante autonomia do bebê. Acreditar em seu potencial, ter clareza de que o bebê é capaz e de que o adulto precisa ser base e não apenas buscar o comando e direcionamento dos bebês. É importante deixar que os mesmos se expressem livremente e sejam independentes, pois são desejosos de boas relações e buscam vivenciar sua autonomia com orientação e observação de adultos educadores responsáveis por acompanhar seu desenvolvimento.

A metodologia deste estudo se fundamenta em um relato de experiência, estabelecendo um diálogo com autores da abordagem Pikler (Falk, 2016; Kalló e Balog, 2017; Nabinger, 2010; Soares, 2020). O depoimento que apresento neste contexto emerge das minhas reflexões acerca do trabalho que desenvolvo como docente de bebês em um Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) localizado no município de Valinhos-SP.

O presente trabalho tem como finalidade expor as reflexões elaboradas a partir da observação, da escuta e do diálogo com bebês durante momentos de brincadeira livre, bem como as conversas realizadas com as educadoras do grupo sobre o desenvolvimento dos mesmos e sobre o nosso planejamento/fazer pedagógico.

Esta análise destaca a potencialidade e capacidade dos bebês, fundamentando-se na abordagem de Emmi Pikler e seus principais pilares: a valorização do vínculo entre o cuidador e o bebê; o reconhecimento e o respeito à individualidade destes; a promoção da autonomia por meio da liberdade de movimentos e da brincadeira espontânea; além do respeito ao tempo e espaço necessários para um desenvolvimento saudável (Falk, 2016; Kalló e Balog, 2017; Nabinger, 2010; Soares, 2020).

Em minha prática com bebês, tenho vivenciado e observado que muitas vezes os adultos e educadores oferecem a eles apenas carrinhos, cadeirinhas, colos e locais super protegidos e seguros para que o bebê possa ser cuidado e controlado pelos adultos à sua volta. Oferecem brinquedos emborrachados, de plástico e comercializados para essa faixa etária.

Assim como podemos observar que muitas pessoas acreditam ainda hoje, da necessidade de limitar os espaços e movimentos dos bebês, temos que:

[...] em casa comumente os mesmos estão em cercadinhos e ambientes fechados e quando começam a andar circulam por entre os espaços onde, por muitas vezes, essa “circulação” pode ser mal compreendida pelos adultos que a cercam acabando por limitar seus movimentos (Goldschmied; Jackson, 2006, p. 148).

É evidente que a nova perspectiva sobre a imagem do bebê resulta de uma construção social e histórica, refletindo a transformação do papel da mulher na sociedade. Isso, por sua vez, gerou uma demanda crescente por espaços coletivos destinados à educação e ao cuidado das crianças desde os primeiros anos de vida, além de promover o desenvolvimento de conhecimentos cada vez mais aprofundados acerca da identidade dos bebês (Neyrand apud Coutinho, 2017).

Esse processo se fortalece, principalmente, a partir da década de 80 do século XX, impulsionado pelos movimentos feministas que se organizaram na década anterior em defesa dos direitos das mulheres e pela promoção dos direitos sociais. Esses movimentos também englobam as crianças e suas famílias, além de outras iniciativas sociais que lutavam pelo direito à educação pública e gratuita para as crianças.

A ideia de criança como sujeito de direitos, no Brasil, ganhou respaldo legal com a aprovação da Constituição Federal de 1988, também conhecida como Constituição Cidadã, que estabelece liberdades básicas e garante direitos sociais, como educação e saúde, além de outros (Brasil, 1988), e do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 (ECA), que define que crianças e adolescentes são sujeitos de direitos e necessitam de proteção integral e prioritária (Brasil, 1990).

Quando práticas são baseadas sob perspectivas sobre a imagem do bebê como um ser totalmente dependente, que não pode ser ouvido ou livre, que não entende nada e que é menos

importante do que o adulto, os direitos dos bebês e das crianças de ser, pensar, sentir, querer, viver e sonhar não são valorizados e respeitados, pois acreditam que estes devem ser privados em função de uma segurança e zelo maior.

Há ainda, a concepção que se tem sobre o bebê, muitas vezes considerando-o como um ser indefeso, ingênuo, inseguro e carente de tudo e que, por isso, é restringido em sua autonomia e dependente dos adultos em muitos momentos. Acredita-se que não pode se mexer muito, para não correr riscos, pois, afinal, supostamente não possuem capacidade ou eficiência em seus atos.

No entanto, podemos observar e nos atentar ao que trazem as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Brasil, 2010), que a criança e o bebê possuem potencialidades que contradizem tais pensamentos e concepções ditas anteriormente.

Essas diretrizes caracterizam a criança como um sujeito histórico e detentor de direitos que, por meio das interações, relações e práticas presentes em seu cotidiano, desenvolve sua identidade tanto individual quanto coletiva. Conforme o documento, a criança brinca, imagina, fantasia, expressa desejos, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e elabora significados acerca da natureza e da sociedade, contribuindo assim para a produção cultural (Brasil, 2010).

Sabemos então que ainda estão acontecendo mudanças significativas no pensamento de educadores, famílias e professores frente à realidade dos bebês e de como agir com eles com respeito, compreensão e oferecendo caminhos de liberdade em suas práticas e em seu cotidiano.

Considerando a importância de refletir sobre as práticas pedagógicas com bebês, na perspectiva de infância acima descrita, apresentarei a seguir uma narrativa das experiências vividas em meu cotidiano.

Desenvolvimento

Ao iniciar minha atuação com bebês no CEMEI em Valinhos, observei que diversas práticas implementadas naquele ambiente eram fundamentadas em convicções e reflexões acerca do cuidado extremo e minucioso destinado aos pequenos, gerando insegurança, falta de autonomia e de independência dos bebês.

Os bebês deveriam ser adequadamente cuidados, alimentados e protegidos para que suas famílias pudessem desempenhar suas atividades laborais. Nesse contexto, era essencial devolvê-los aos familiares ao fim do dia sem quaisquer marcas, lesões ou cicatrizes que pudessem indicar uma inadequada supervisão por parte dos adultos presentes.

Constatou-se frequentemente que os bebês eram limitados em sua liberdade de movimentos, impedidos de engatinhar ou se deslocar para outros espaços nas proximidades. Eles eram mantidos em locais seguros onde podiam ser controlados e guiados pelos adultos responsáveis. Como consequência, os choros e a irritabilidade eram constantes entre bebês.

Para a recreação dos bebês, eram disponibilizados brinquedos confeccionados em plástico, borracha e materiais macios; no entanto, o acesso a outras materialidades e objetos, como colheres, madeira, areia, gravetos, sementes e folhas eram restritos, sendo tais materiais considerados como não apropriados. Ao refletirem sobre a influência do consumismo nas brincadeiras, Fernanda Roveri e Ana Carolina Santos (2016) destacam que

É importante destacarmos que brinquedos e outros produtos destinados às crianças não são objetos de pureza, inocência e encantamento, mas mercadorias de consumo cujos fabricantes competem pela conquista da infância. Essas criações, voltadas exclusivamente para crianças, têm produzido uma cultura infantil atrelada ao consumo, o que Steinberg e Kincheloe (2001) denominaram de “construção corporativa da infância” (Roveri e Santos, p. 160, 2016).

Além disso, na sala do berçário, existia uma televisão para entretenimento e para distração dos bebês, de maneira que ficassem sem chorar, em silêncio e sem muitos movimentos, para que assim não se machucassem e pudessem voltar para casa, para suas famílias, íntegros. Dessa maneira, os bebês eram intencionalmente super protegidos pelos adultos.

Após essas reflexões, dialoguei com a coordenadora pedagógica e com a diretora sobre essa questão do uso de tecnologias por bebês tão pequenos e também sobre a concepção do movimento na infância, o sentido de liberdade, da brincadeira e a importância de não existir televisão no berçário, além de que algumas famílias poderiam, por falta de conhecimento, observarem uma televisão dentro da sala como algo pertinente e parte da rotina de bebês, podendo entender como correto e adequado o uso de tecnologias para os mesmos, legalizando então seu uso em casa também.

A Organização Mundial de Saúde (OMS, 2019) recomenda que antes da criança completar dois anos não deve ser oferecido a ela o uso de tecnologias: celulares, televisão, computadores, tablets etc. O desenvolvimento neurológico e cognitivo pode ser afetado, impactos em habilidades físicas e saúde mental podem ser observados também, devido a essas utilizações inadequadas.

Após momentos de diálogos, a televisão foi retirada da sala e o uso de sons, ritmos diversos e músicas no aparelho de som se fez muito presente com os bebês, além de mais vozes de educadoras cantando e interagindo de maneira mais significativa e com vínculos colaborativos. Apesar de fatos positivos como estes, algumas educadoras se mostraram ainda resistentes a essas mudanças, não concordando com o posicionamento e com as novas concepções que estavam sendo regidas, tais como: sala sem televisão, materiais não estruturados como propostas de aprendizado, diálogos com intenção e significado com os bebês. Havia entre elas quem continuava acreditando e mantendo sua prática sem comunicar aos bebês o porquê e o que ia acontecer, intensificando o cotidiano de choros, murmúrios, inseguranças e desordem no grupo por algumas vezes.

O brincar livre e as explorações, considerados aspectos relevantes, em um amplo espaço para movimentos de investigações, eram vistos também como impróprios e inadequados por algumas educadoras e suas concepções fundamentadas em teorias tradicionais e não participativas.

De acordo com Kálló e Györgyi (2017, p. 37), “o espaço de brincar protegido não é adequado para crianças que já exploram o seu entorno dando voltas ou engatinhando, especialmente se devem conviver com várias crianças”. Isso significa que, como educadores, devemos favorecer que os bebês possam se movimentar nos diferentes espaços. Para isso, temos que planejar situações intencionais que favoreçam suas descobertas e o brincar livre. As crianças são protagonistas e brincam, interagem e descobrem o mundo ao seu redor. Como afirma Fernanda Roveri (2022, p. 338), “a criança, quando brinca, sonha. Manifesta, entre dedos e pensamentos deslizantes, esta potência”.

Diante disso, podemos observar que a criança e o bebê são potentes, capazes, possuem direitos e devem ser escutados, vistos e respeitados. As brincadeiras não devem ser restritas, assim como os movimentos, os desejos, sonhos e o desenvolvimento devem ser garantidos de maneira ampla e consciente da concepção real de um bebê ou criança.

Sabemos que, ainda atualmente, há contradições frente a essas afirmações, pois muitos adultos, inclusive profissionais da área da educação, não possuem clareza desses conhecimentos e enxergam o bebê em suas concepções errôneas e contraditórias.

Muitos acreditam que o bebê é um ser frágil e dependente, desprovido de potência e capacidade. Que necessita do adulto para o que deve ver, escutar, pensar e que não consegue fazer nada por si só e deve ser mantido sob certo domínio.

Ao longo da história, os bebês têm sido vistos como indivíduos vulneráveis, pequenos e sem defesas, o que requer vigilância contínua (Coutinho, 2017). Em decorrência disso, muitos educadores apresentam hesitações na escolha de materiais apropriados para essa faixa etária.

Em vista dessas considerações, busca-se disponibilizar unicamente brinquedos confeccionados em plástico e borracha, frequentemente vibrantes em suas cores, aqueles que são comumente comercializados por lojas e empresas sob a designação de “brinquedo para bebês”.

Contudo, há uma negligência em refletir sobre a prática como um processo transformador, dinâmico e encantador. Ignora-se que os bebês estão imersos em um contexto social repleto de diversos materiais, presentes em casa, estabelecimentos comerciais e restaurantes, tendo a oportunidade de interagir com essas variadas experiências que transcendem o chamado “seguro e limitado” ao universo dos pequenos.

Dessa maneira, os adultos acabam privando os bebês de relações, explorações e vivências com outros tipos de materiais, além do que já está dito como o ideal para bebês, acreditando que outros materiais não são corretos para manusearem e que não existe capacidade e autonomia entre bebês e crianças.

Conforme Kishimoto (2010, p. 1):

[...] a “criança”, mesmo as bem pequenas, já possui uma grande capacidade e autonomia de escolha e tomar as próprias decisões na hora de escolher um objeto para brincar; se comunica com as pessoas e com o mundo à sua volta através de gestos, olhares e movimentos corporais.

Como materiais não estruturados temos: blocos de madeiras, tecidos, pedras, água, areia, objetos do cotidiano com colheres, potes, caixas, cones e cilindros. Compreendemos, então, que o uso de materiais não estruturados no desenvolvimento de bebês na educação infantil é importante e essencial pois estimula a imaginação, a criatividade e a inteligência dos bebês e que o bebê é um ser com capacidade e potência para criar e investigar.

A ausência de regras e direcionamentos para a utilização dos materiais confere aos bebês e às crianças uma liberdade na manipulação, o que, por sua vez, propicia o estímulo à criatividade e à imaginação. Essas perspectivas sobre a criança e o bebê nos permitem entender que existem conceitos variados, levando em

consideração que diferentes adultos interagem e percebem os bebês de modos distintos.

A valorização do ritmo natural dos bebês e a ênfase no movimento e no brincar constituem fundamentos essenciais para um desenvolvimento saudável, promovendo respeito, autonomia, resiliência, concentração e autoconfiança.

Podemos compreender melhor a importância no desenvolvimento quando há interesse próprio, e não apenas direcionamento vindo do adulto e educador que detém o melhor conhecimento e precisa ensinar e controlar para que assim o bebê tenha sucesso.

Materiais não estruturados e elementos naturais são valiosos para os bebês. A manipulação desses itens pode levá-los a uma compreensão do mundo e de si mesmos, repleta de emoção, à luz das sensibilidades presentes em seu cotidiano, marcado por experiências, novidades e gestos sutis e gentis.

De acordo com Ferreira, materiais não estruturados são:

Objetos simples e facilmente encontrados na natureza. Por não terem, necessariamente, tamanhos ou formas definidas, eles incitam a criança a criar e a fazer uso da imaginação. Pedacos de madeira, osso, argila e tecidos são exemplos de materiais facilmente encontrados pela criança e que podem se tornar instrumentos valiosos de criação. Assim, um pedaço de pau pode, de repente, se transformar em um cavalo, ou uma caixa de papelão em um esplêndido ônibus. [...] São brinquedos não estruturados: terra, água, papel, argila, pedras, marimbas, bolas, blocos de construção, cubos de encaixe, tintas de várias cores, lápis, giz, contas de enfiar, massa de modelagem, tecidos, chocalhos, caixas com tampas ou então sucatas que a criança reaproveita (1992, p. 26).

A abordagem Pikler nos orienta a observar, investigar e questionar como é possível enxergar a criança e o bebê a partir de sua individualidade, considerando suas potencialidades e limitações. Essa abordagem nos instrui a focar atentamente nos aspectos da interação que envolvem cuidado, autonomia, vínculo afetivo e liberdade (Falk, 2016; Kalló e Balog, 2017; Nabinger, 2010; Soares, 2020).

Diante de meus estudos e pesquisas e incentivada pela abordagem Pikler, que nos ensina e sustenta uma prática do belo, de organização de materiais com intencionalidade e espaços que convidam para que o bebê se sinta acolhido e seguro em suas explorações, me vi cercada de grandes oportunidades de desenvolver um trabalho com os bebês que fosse dialogar diretamente com seus desejos em suas fases de desenvolvimento.

Com argumentos e pesquisas, fui ao encontro de materiais e materialidades, organizando espaços e proporcionando outras vivências aos bebês. Após dialogar com a gestão escolar, direção e coordenação pedagógica, que me incentivaram a mostrar meu trabalho de maneira cotidiana e buscando permanência em minhas propostas, fui acrescentando às práticas do CEMEI meu olhar atento e minhas pesquisas. Dessa maneira, foi possível também colaborar com outras educadoras para ampliação de práticas, olhares e concepções para que outros aspectos da vida dos bebês no ambiente escolar fossem respeitados, como emocional, psicológico, motor, cognitivo e físico.

Na abordagem Pikler, o cesto de tesouros permite a introdução de diversos materiais para os bebês, incluindo madeira, borracha, tecidos, silicone, papel, papelão, plástico e metal (Falk, 2016).

Uma das especialistas em cuidados e educação na primeira infância, Elinor Goldschmied, teve uma ideia que surgiu como experiência de exploração sensorial, que é o cesto dos tesouros, uma atividade para bebês que promove descobertas, proporciona o desenvolvimento dos sentidos, aflora curiosidades, além de desenvolver autonomia e concentração (Goldschmied, 2006).

O cesto é repleto de objetos de diferentes qualidades. Para cada material, há algumas variáveis como peso, textura, formato, cheiro, som, sabor, cor, forma, medida e temperatura.

A organização do ambiente e a seleção de objetos como rolos de papel, cones, cilindros, tampas e potes, garrafas, argolas, bolinhas em diferentes tamanhos, rolhas de cortiça, folhas secas e flores naturais, além de água, farinha de trigo e areia possibilita

atender aos bebês que já se encontram em fase de mobilidade ao se arrastarem ou caminharem durante suas explorações.

De acordo com Suzana Soares (2020), a criança deve interagir com seu ambiente de maneira autônoma e com liberdade de movimentos. Para além disso, deve desenvolver suas relações palpáveis com os objetos, o espaço e as pessoas ao seu redor.

Algumas fotos da preparação do espaço como um convite para a exploração com materiais não estruturados:

Figura 1 - Materiais não estruturados



Fonte: Registro pessoal, 2024.

O brincar com diferentes objetos — com sons, cores e texturas variadas — permite que o bebê vivencie diariamente um vasto repertório de sensações e movimentos. Enquanto brinca, o bebê experimenta o mundo e se desenvolve. Os olhos são as primeiras “mãos” do bebê e acompanham o ambiente atentamente. Com o passar do tempo, o tato: pela pele sentem as texturas, formas e características dos objetos. Os bebês são investigadores por

natureza: experimentam, tentam (uma, duas, três, diversas vezes), reconhecem os fenômenos e interagem para compreender os processos, relações e o equilíbrio da vida. De acordo com Emmi Pikler (1981), um bebê em liberdade explora posturas e experimenta seu corpo, repete e retoma o movimento quantas vezes necessitar e quiser.

Os bebês quando se encontravam com espaços preparados para suas pesquisas e investigações, explorações e interações, iam ao encontro dos materiais, no início de maneira observadora e atenta e depois com intenção de suas manipulações e movimentos.

Ao oferecer a eles o contato com diferentes texturas, sons, cores e materiais era despertada a criatividade e a curiosidade, além de desenvolver a coordenação motora fina, pois buscavam pegar os objetos e materiais para explorar com singeleza em seus toques, movimentavam o corpo de diversas maneiras para conseguir chegar ao objetivo, como deslocamento, verticalidade ou interação.

Quando os bebês se aproximavam dos objetos, os sentiam com as mãos, levavam até a boca, buscando conhecer e explorar, observavam e encantavam-se em sua busca por conhecer o mundo. Os bebês maiores, ao segurarem bolinhas e tampas buscavam colocá-las dentro de receptáculos diversos, como cones, cilindros, potes de diferentes tamanhos e até mesmo a boca, que também é um receptáculo. Alguns bebês quando pegavam potes parecidos com copos, os direcionavam à boca como se fossem beber algo que estava ali dentro, assim como observam os adultos à sua volta.

É respeitoso que os bebês tenham um espaço permeado de encanto e segurança, que seja oferecido a eles materiais que os acolham, os instiguem e que seja rico em observações dos adultos, atentos às suas necessidades e que esteja próximo para lhes dar a segurança que precisam, mas ao mesmo tempo, a liberdade que lhes é de direito.

A configuração dos espaços, tanto externos quanto internos, deve promover o fortalecimento da autonomia infantil. É fundamental que, apesar de serem considerados seguros, esses ambientes não sejam excessivamente protetores. Ou seja, em

função da segurança, não se deve restringir experiências que contribuam para o autoconhecimento acerca dos riscos e desafios que o ambiente oferece (Faria, 2007).

Conceitos dessa natureza possibilitam uma compreensão acerca do potencial que os ambientes, materiais e interações exercem sobre os indivíduos. Quando explorados de forma segura e ao mesmo tempo promovendo o fortalecimento das competências, habilidades e aptidões, esses elementos podem resultar em maior autonomia, destreza e aprendizagens significativas. Ademais, são capazes de atuar como facilitadores e desenvolvedores de um conhecimento real, abrangente e repleto de experiências valiosas.

No âmbito da educação infantil, é imprescindível reconhecer que, conforme enfatiza Nabinger (*apud* Freitas e Pelizon, 2010), os pequenos gestos cotidianos são determinantes na formação das bases para o desenvolvimento futuro.

Os materiais não estruturados referem-se a objetos que podem ser fornecidos à criança, possibilitando que ela crie suas próprias brincadeiras. Além disso, esses materiais desempenham uma função significativa no desenvolvimento social e emocional dos bebês.

Como afirma Maria Montessori (1965), a curiosidade é um impulso para aprender. Dessa maneira, podemos compreender que, quando colocamos materiais diversos, que podem aguçar a imaginação, a criatividade, o interesse e a aprendizagem, estamos favorecendo diferentes áreas do desenvolvimento do bebê.

Ao refletirmos sobre a manipulação e a interação dos bebês com esses objetos, consideramos a importância da liberdade de movimento — tanto física quanto mental — assim como a liberdade em termos de espaço e emoções.

Essa liberdade é essencial para que, além da criatividade, o bebê possa explorar os objetos: segurá-los, refletir sobre suas possibilidades de uso, perceber os sons que produzem, executar movimentos variados e aguçar diferentes sentidos ao tocar materiais diversos.

Por meio dessa relação lúdica e prazerosa com os brinquedos, os bebês têm a oportunidade de desenvolver seu entendimento do mundo e das relações interpessoais por meio de materiais que não só incentivam o brincar, mas que também acolhem e fazem parte do processo de aprendizado infantil. Afinal,

É a vida cotidiana do bebê pensada nos mínimos detalhes e qualidade do cuidado que lhe é oferecido que garantem a presença ou ausência, da estimulação necessária para saúde, o despertar, o desenvolvimento e o crescimento psicomotor e psicossocial (Falk, 2016, p.18).

É essencial refletir sobre a criação de um ambiente que seja acolhedor e capaz de oferecer oportunidades para aprendizagens que realmente façam sentido, além de promover relações efetivas e satisfatórias, contribuindo para o desenvolvimento global do bebê. Para isso, é fundamental que a rotina seja planejada levando em consideração as necessidades desse bebê, com educadores preparados para ouvir, observar, perceber e compreender tais demandas. Deve-se manter um olhar atento também para o grupo de bebês, investigando suas conquistas e interações com os materiais, seu próprio corpo, os outros e o ambiente ao seu redor.

Por meio de minha prática, compreendi que posso utilizar diversos materiais não estruturados para um conhecimento pedagógico significativo com os bebês. Materiais que são cheios de vida quando os bebês os manipulam e os conhecem.

A partir dos estudos de Malaguzzi, podemos entender que as crianças possuem grande potencial, mas muitas vezes não enxergam:

Há séculos as crianças esperam ter credibilidade. Credibilidade nos seus talentos, nas suas sensibilidades, nas suas inteligências criativas, no desejo de entender o mundo. É necessário que se entenda que isso que elas querem é demonstrar aquilo que sabem fazer. A paixão pelo conhecimento é intrínseca a elas (Malaguzzi, 1999, p.67).

Materiais que despertam a curiosidade, tais como garrafas, tampas, potes, tecidos e elementos da natureza como folhas

grandes, caroços de frutas, uma variedade de flores e jornais, além de argolas, canos, rolos e diferentes tipos de papéis, possuem um papel significativo nas investigações realizadas pelos bebês.

A maneira como estes se movem e interagem com os materiais impacta seu deslocamento, encaixe e transferência. Isso proporciona aos bebês amplas oportunidades para serem protagonistas de suas próprias ações, ao observarem os resultados que emergem em decorrência de suas condutas e interações. No ambiente do berçário, os movimentos observáveis entre os bebês ocorrem de maneira rotineira. As interações diárias entre as educadoras e as crianças são marcantes, tornando cada dia especial.

Através da nossa programação diária, estabelecemos relações de segurança que permitem aos bebês preverem os próximos acontecimentos. O nosso cotidiano é repleto de beleza e simplicidade, sendo que todas as atividades são conduzidas com paciência, tranquilidade e delicadeza.

Nos momentos de brincar livre na sala, os bebês desenvolvem diversos gestos, ações, atitudes de resiliência, quando buscam os materiais e percebem seus limites e potências, até onde seu corpo vai, os movimentos que conseguem fazer, o ir e vir dos objetos, sua permanência, o longe e perto, dentro e fora, o que cabe ou não, desenvolvem a paciência em esperar para descobrir o que os objetos e materiais fazem quando o jogo, o puxo para mim, qual som faz quando utilizo para bater no chão, no meu próprio corpo, no corpo do outro e as reações que acontecem com essas explorações. Diante disso conhecem, se relacionam com o outro, dividem objetos, buscam objetos que outros estão explorando e ampliam o seu conhecimento de mundo e sociedade.

Quando os bebês vão para o solário (espaço externo da sala) com o cesto dos tesouros e com os materiais organizados, onde podem explorar o corpo e os movimentos e o brincar livre, são capazes de conhecer, explorar, investigar os diferentes materiais de tecido, madeira, plástico, silicone, com diferentes tamanhos e formatos que garantem grandes aprendizagens. Alguns bebês arriscam-se na busca pela verticalidade e no deslocamento como:

arrastar e explorar o corpo para alcançar materiais e objetos, no subir e ficar em pé com e sem apoio, com destreza e segurança de si, demonstrando satisfação e alegria com olhares para as educadoras e entre si.

Os bebês têm a oportunidade de se conhecerem, se conectarem com o outro e explorar o corpo e os espaços com confiança e cuidado. Isso porque possuem “cem linguagens”, como percebe Malaguzzi (1999), “cem modos de escutar”, “cem alegrias”, mas o adulto e a escola acabam muitas vezes desconsiderando os direitos da infância, desejando que todos tenham apenas uma linguagem, que tenham amor e encantamento apenas em alguns momentos e em outros sejam dependentes e sujeitos como os demais, desrespeitando assim a singularidade e singeleza de cada bebê, de cada mundo individual.

O bebê está em uma busca contínua por explorar e entender o mundo ao seu redor, demonstrando diversas formas e possibilidades de expressão, comunicação, produção, ludicidade e criatividade.

É possível verificar que a oferta de materiais diversificados, não estruturados, elementos naturais em ambientes seguros, além de materiais criteriosamente selecionados com intencionalidade, reveste-se de grande importância no desenvolvimento cognitivo e emocional do bebê.

Tais recursos funcionam como facilitadores dos processos de aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades que promovem tanto a confiança quanto a aquisição de novos saberes pelos bebês.

Dessa maneira, foi possível, em minha prática cotidiana como professora do grupo do berçário, agregar tais pesquisas e ensinamentos com os bebês e perceber avanços, aprendizagens, progressões e diferentes perspectivas frente ao cotidiano do bebê no CEMEI quando oferecemos materiais não estruturados para os bebês.

Além de reconhecer o bebê como um ser de grande potencial e capacidade, por meio das minhas vivências e práticas diárias, pude auxiliar outros adultos e educadores a perceberem os bebês sob essa

mesma perspectiva, ampliando e alcançando outras concepções, maior respeito, conhecimento sobre a potencialidade deles.

Isso retoma a justificativa do trabalho que salienta que muitas concepções ainda vigentes costumam ver o bebê como um ser pouco potente, frágil e dependente dos adultos, que determinam o que deve ser visto, escutado ou pensado. Entretanto, para uma compreensão mais aprofundada do desenvolvimento do bebê é imprescindível novas práticas, através de estudos e pesquisas sobre o desenvolvimento infantil.

Dessa forma, podemos facilitar a percepção do verdadeiro e belo que existe no desenvolvimento dos bebês, quando fatores como o vínculo afetivo, o movimento livre, a brincadeira espontânea e a autonomia são devidamente reconhecidos, observados e respeitados.

Em alguns momentos, após essas mudanças de olhares e concepções, por meio dessas práticas e propostas diferentes, as outras educadoras puderam também ter novos modelos de práticas, por exemplo, abaixar e olhar para o bebê e conversar com ele:

“O que você precisa? Por que está chorando? Como você vai sair dessa posição?” Frases como essas passaram a ser utilizadas ao invés de apenas segurar o bebê ou puxá-lo para si para protegê-lo ou para fazer algo que antes acreditava que o bebê não era capaz, por exemplo se movimentar para mudar o corpo.

Pude presenciar relatos de educadoras que antes me questionavam: *“Por que você está colocando esses objetos como peneiras, colheres, potes, folhas e flores, rolhas? Nunca vi isso, acho que você tem um jeito diferente e esquisito de trabalhar com bebês”*. E agora me contam, com entusiasmo: *“Antes eu achava estranho, mas agora até que consigo entender um pouco como você trabalha, dá para ver como os bebês estão rápidos, mais autônomos e como brincam e exploram os materiais do jeito que você coloca”*. Além de famílias que também relataram terem notado que seus bebês estavam se movimentando mais em diversas ocasiões em que antes ficavam parados e estavam mais calmos e seguros quando eram colocados no chão para brincar e explorar.

A utilização de materiais não estruturados na educação infantil apresenta diversos benefícios para o desenvolvimento das crianças. Tais recursos proporcionam oportunidades singulares para o aprimoramento cognitivo, motor, social e emocional, possibilitando que os bebês explorem, criem e aprendam em um ambiente que se revela rico e desafiador.

A literatura acadêmica sustenta a adoção desses materiais como uma prática significativa na educação infantil, enfatizando sua relevância no desenvolvimento global das crianças.

Considerações finais

Durante meu percurso profissional, adquiri constantes aprendizagens, que são significativas e, ao mesmo tempo, desafiadoras, pois impulsionam a superar ideias que possam ser anteriores e que tendem a se manter no tradicional, acomodando valores e experiências passadas sem mudanças ou transformações. Diante dos objetivos estabelecidos, acredito que foi e é esclarecedor pesquisarmos, vivenciarmos e transformarmos o ambiente que habitamos como profissionais e educadores movidos de vontade de novidades, de renovação, modificação e mudanças para que transposições sejam feitas visando novos resultados em nossos cotidianos, que se renovam e mudam, que perpassam por constantes e singelas alterações para uma eficaz aprendizagem feliz, relevante, real e apreciável.

De acordo com Moyles (2009, p. 21), os bebês devem ser conduzidos para as ações de aprendizagem, pois possuem, sim, capacidade de realizar suas próprias deduções de experiências, cabe aos educadores promover estas mediações através de abordagens que venham ao encontro das características dessa etapa. Fochi (2019) também reitera que os materiais que serão oferecidos devem ser naturais (galhos, folhas, raminhos), entre outros, de modo a aumentar esse “movimento” ainda pouco explorado, e seguindo a percepção de descoberta heurística que

busca fugir do modelo convencional de brinquedos e materiais de plástico.

Frente a isso, é importante que tais desenvolvimentos sejam atingidos e que novas concepções, abordagens e metodologias sejam inseridas em nossos contextos de ensino e de aprendizagem para que possamos entender cada vez mais a multiplicidade de saberes e de potências que temos em nosso cotidiano simples e rico em detalhes, que é o trabalho com bebês capazes e respeitados em seus direitos.

Considerando o relato apresentado e a capacidade dos bebês de serem agentes ativos na criação de cultura e na vivência de suas experiências, é válido ressaltar a importância de permitir que esses indivíduos manipulem materiais conforme sua vontade e por períodos determinados, sob observação cuidadosa, mas sem interrupções por parte dos educadores.

Nesse sentido, a frase provocativa trazida no título deste artigo, “o que o bebê vai fazer com isso?”, nos desafia a buscar novas possibilidades de olhar, escutar e organizar o cotidiano, considerando os bebês como seres delicados, potentes, capazes, vibrantes e cheios de vida e encantamentos.

Conclui-se, portanto, que é essencial estimular os bebês ao proporcionar uma variedade de materiais e elementos da natureza, além de espaços apropriados para suas investigações. Isso não apenas se revela necessário, como também se torna fundamental, enfatizando a importância de que as metodologias utilizadas e a abordagem dos educadores sejam direcionadas nessa perspectiva.

Quando pensarmos em um bebê e no que ele pode fazer, que possamos sempre ter em mente que, acima de tudo, ele é um mundo, um pequeno universo que existe, que pulsa natureza, que é repleto de melodia, potência, curiosidade, cooperação, com seus gestos delicados, singelos e que busca liberdade, olhares atentos, cuidadosos, carregados de respeito e confiança. Que possamos olhar com generosidade e aprender com simplicidade.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: outubro de 2024.

BRASIL. **Lei n. 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266>. Acesso em: outubro de 2024.

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

COUTINHO, Angela Scalabrin. A experiência de ser bebê na creche: o ator social e a constituição da docência. **Humanidades & Inovação**, v. 4, p. 38-45, 2017.

FALK, Judith (org.). **Abordagem Pikler Educação Infantil**. São Paulo: Omnisciência, 2016.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. O coletivo infantil: o sentido da forma. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart (org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes**. São Paulo: Cortez, 2007.

FERREIRA, Sueli Camargo. **A indústria do brincar**. Dissertação (Mestrado em Educação) - FGV - Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1992.

FOCHI, Paulo. Materiais Naturais e não Estruturados e pouca Intervenção externa: Conheça o Brincar Heurístico. **Aliança pela Infância**, 2019. Disponível em: <https://aliancapelainfancia.org.br/>

inspiracoes/materiais-naturais-e-nao-estruturados-e-pouca-interve
ncao-externa-conheca-o-brincar-heuristico/ Acesso em: out. 2024.

FREITAS, Anita Viudes C; PELIZON, Maria Helena. As contribuições da experiência de Lóczy para a formação do professor de educação infantil. **Revista Acadêmica Eletrônica Sumaré**, n. 5, 2011. Disponível em: https://www.novaconcursos.com.br/arquivos-digitais/erratas/14962/19273/contribuicoes-da-experiencia-de-loczy.pdf?srsltid=AfmBOorCweWPfVv2U5I2iAC5ddHeVsDuO9BrbKlcI3_oqju3Q1ZZb3cU Acesso em: outubro de 2024.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche**. 2ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 2006.

KALLO, Eva; BALOG, Gyorgyi. **As origens do brincar livre**. São Paulo: Omnisciência, 2017.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; SANTOS, Maria Walburga dos. **Jogos e brincadeiras: tempos, espaços e diversidades**. São Paulo: Cortez, 2016.

MALAGUZZI, Loris. História, Ideias e Filosofia Básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L e FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MONTESSORI, Maria. **Pedagogia científica: a descoberta da criança**. Tradução de Aury Azélio Brunetti. São Paulo: Flamboyant, 1965.

MOYLES, Janet R. A Pedagogia do Brincar: entrevista. **Pátio: educação infantil**, Porto Alegre, v. 7, n. 21, p. 18-21, nov./dez, 2009.

OMS - Organização Mundial da Saúde. OMS divulga recomendações sobre uso de aparelhos eletrônicos por crianças de até 5 anos. **Nações Unidas Brasil**, abril de 2019. Disponível em:

<https://brasil.un.org/pt-br/82988-oms-divulga-recomenda%C3%A7%C3%B5es-sobre-uso-de-aparelhos-eletr%C3%B4nicos-por-crian%C3%A7as-de-at%C3%A9-5-anos#:~:text=A%20recomenda%C3%A7%C3%A3o%20foi%20divulgada%20nesta,ONU%20sobre%20sedentarismo%20e%20obesidade> Acesso em: outubro de 2024.

ROVERI, Fernanda Theodoro; TURRINI, Cristiane Turrini. “Parece que estou sonhando tudo isso...” brincadeira e interações multi etárias na Educação Infantil. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 24, n. 45, p. 337-357, jan./jun., 2022.

ROVERI, Fernanda Theodoro.; PEREIRA MARTINS DOS SANTOS, Ana Carolina. Mídia, consumo e publicidade: refletindo sobre o brincar na educação infantil. **Revista Espaço Pedagógico**, [S. l.], v. 23, n. 1, 2016. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/6362>. Acesso em: outubro de 2024.

SOARES, Suzana Macedo. **Vínculo, movimento e autonomia: educação até 3 anos**. 4. ed. São Paulo: Omnisciência, 2020.

A escrita do relatório de observação individual dos bebês como processo formativo docente: o olhar reflexivo-orientador das práticas pedagógicas¹

Kamylla dos Santos Rocha
Divisão de Educação Infantil e Complementar - DEDIC/Unicamp

Katia Helena Orse de Souza
Divisão de Educação Infantil e Complementar - DEDIC/Unicamp

Introdução

O presente trabalho é um relato de experiências escrito em dupla², no qual trouxemos as memórias de um período em que vivenciamos, escolhendo como mote, a escrita dos relatórios individuais de observação dos bebês de nossa turma, escrita que se deu de forma compartilhada, assim como a docência.

Escolhemos como forma de produção científica o relato de experiência, por compreender que esta é uma das possibilidades de sistematizar as produções de saberes presentes no cotidiano, em nosso trabalho com bebês e crianças; por concebermos que prática e teoria dialogam, e que neste momento temos a oportunidade de trazer nossas práticas à luz dos percursos teóricos que temos nos apropriado. Ademais, há o desejo de que o exercício do olhar crítico para/com as nossas práticas também sirva de contribuição para

¹ Este trabalho foi orientado pela Professora Doutora Gabriela Guarnieri de Campos Tebet que atuou no contexto do Curso “Educação Infantil e os Direitos Fundamentais da Criança e da Infância”, ministrando disciplinas e realizando orientações.

² Sob a orientação da Professora Dra. Gabriela Guarnieri de Campos Tebet, professora na Faculdade de Educação- Unicamp. Nossos agradecimentos à professora em conduzir as reflexões e escrita de nosso trabalho, e por enxergar em nós - e em nossas práticas-, a potência do que é vivido, como sistematização e produção de conhecimento acadêmico.

outros estudos e contextos formativos. Na perspectiva de Mussi, Flores e Almeida, a potencialidade da partilha do cotidiano se dá na experiência, sendo

A experiência “é vivida antes de ser captada pelo pensamento, apreendida pela reflexão, caracterizada em seus componentes” (Breton; Alves, 2021, p.3), portanto, é ela “que desperta o poder de conhecer” (Menezes, 2021, p.10). Em seu domínio ocorrem as aprendizagens (Kastrup, 2008). Apesar de não ser a única ou exclusiva maneira para seu atingimento, não se “pode aprender pela experiência do outro, a não ser que essa experiência seja revivida e tornada própria” (Capozzolo *et al.*, 2013). (Mussi, Flores e Almeida, 2021, p. 64).

O presente texto, então, parte de um breve panorama histórico sobre o atendimento de bebês em instituições nacionais que tutelavam a infância, e o recorte sobre a Divisão de Educação Infantil e Complementar (DEdIC), creche universitária localizada na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)³, a partir de memórias de uma das autoras. A seguir, abordamos acerca da formação específica para atuar com bebês e crianças nesse contexto da creche universitária ⁴, e a organização da docência compartilhada no Ceci Berçário Integral, ao longo dos anos. Neste sentido, o item seguinte traz as reflexões sobre o processo da elaboração dos relatórios de observação individuais dos bebês, este como um processo reflexivo e ao mesmo tempo formativo para nós, professoras, que compartilhamos as observações, as escritas, as análises e o tempo presente com os bebês.

³ Para conhecimento e aprofundamento acerca das histórias das creches Universitárias do Estado de São Paulo, Unesp, Usp e (em especial) Unicamp, consultar: https://www.siarq.unicamp.br/images/Palmen_SueliHelenadeCamarago_M.pdf; consultar também: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNICAMP-30_14abd62c318e3c1a506ba2ebe6fd9071

⁴ Outras pesquisas e trabalhos de Conclusão de Curso de Graduação e Especialização também foram desenvolvidos sobre as creches da Unicamp, não só sobre a sua fundação e constituição, mas como as práticas, as especificidades do trabalho docente no berçário, memórias das professoras no espaço da Creche da Área da saúde e do Ceci Integral, entre outros.

[...] torna-se preponderante a realização de estudos, críticas e reflexões que abordem o RE (*Relatório de Experiência*) enquanto modalidade de redação acadêmico-científica. Especialmente para a superação da mera questão normativa/estruturante, contribuindo para o aperfeiçoamento da compreensão e qualificação da construção/discussão do conhecimento a partir de ações crítica-reflexivas da experiência. (Mussi, Flores e Almeida, 2021, p. 63, *grifo meu*)

E, para finalizar, este relato de experiência traz as reflexões do que é o maior motivador do nosso trabalho: o que aprendemos com os bebês no cotidiano, e o acolhimento como um método de trabalho “complexo, um modo de ser do adulto, uma ideia chave no processo educativo” (Staccioli, 2013, p. 25) traduzido em forma de escuta ativa, observações e percepções acerca dos interesses dos bebês.

Breve panorama histórico das instituições de Educação Infantil e da DEdIC

A formação de professores para atuar com bebês tem sido um tema amplamente debatido no contexto educacional, principalmente com a expansão da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) estabeleceu a Educação Infantil como direito das crianças de zero a cinco anos divididas em creche (zero a três anos) e pré-escola (quatro a cinco anos). Nesse cenário, a atuação com bebês tem exigido formação específica e de qualidade para os profissionais de educação.

Em seus amplos estudos acerca da constituição da concepção sobre bebês, as instituições que os acolhiam e a necessidade de formação específica, Tebet (2018) traz o levantamento deste percurso no Brasil.

Muitos autores, como Kramer (2002), Hollanda e Cruz (2004), Tebet, Martins e Rittmeister (2013), entre outros, têm apontado em suas pesquisas para a necessidade e o papel de formação do/da profissional da Educação Infantil para um atendimento de qualidade. Além da questão da formação atrelada

à qualidade da Educação, outra questão que merece destaque é a especificidade do trabalho. De acordo com Rocha (2000) e Kuhlmann Jr (1998), por muito tempo, o campo pedagógico não contemplou a especificidade da educação da criança pequena em creche e na pré-escola. A educação infantil não era nem objeto de interesse e pesquisa e nem se fazia presente nos cursos de pedagogia. A atenção dada pelo campo da educação aos bebês iniciou-se na década de 90, conforme apontam Guimarães (2016) e Silva (2016). (Tebet, 2018, p. 66).

Na DEdIC não foi diferente do que ocorreu em todo o Brasil, as creches só começaram a existir na década de 1980, depois de muita luta das mães trabalhadoras da universidade. Fagundes (1997), em sua pesquisa intitulada “A creche no trabalho, o trabalho na creche”, traz um levantamento acerca do histórico da Unicamp, da luta política por um espaço como a creche, e a constituição da história das trabalhadoras da creche; também se utilizou de entrevistas com as primeiras famílias usuárias e as primeiras crianças atendidas.

Mediante o Decreto 18.370, de 08 de janeiro de 1982, o Governo do Estado de São Paulo, com base no artigo 89 da lei nº 9.717, de 30 de janeiro de 1967, é que inicia a história desta creche. Assim, segundo o Projeto Político Pedagógico da DEdIC de 2013, “esse Decreto gerou o assim chamado ‘Programa de Centros de Convivência Infantil das Secretarias de Estado e Descentralizadas’, que atendeu, inicialmente, 30 crianças do espaço denominado ‘Cantinho da Física’” (Unicamp; DGRH/DEdIC, 2013).

Para a fundação e funcionamento da creche não houve concurso específico na área da Educação para trabalhar com os bebês e crianças; as funcionárias inicialmente eram remanejadas de outros departamentos da universidade e a sua maioria eram provenientes da área hospitalar, conforme rememora uma das autoras. Oliveira, em sua tese sobre a antiga CAS⁵ (Creche da Área da Saúde, hoje

⁵ A antiga Creche da Área da Saúde, passou fazer parte do Sistema Educativo unificado em 2010; e ser denominada CECI Parcial, com a alteração da CAD de 2016.

denominada Ceci Parcial), uma das unidades que passou a compor a DEdIC em 2010, também aborda sobre esta questão:

O trabalho de Eliana como monitora de ônibus era suficiente para comprovar sua experiência de trabalho com crianças, conforme exigia o edital N°014/90 (UNICAMP, SIARQ, 1990), que tornava público o processo seletivo para a função de “Técnico de Atividades Operacionais Médio A (Recreacionista)”, na Universidade. As condições para inscrição eram que o candidato tivesse no mínimo 18 anos, 2o Grau incompleto e experiência prévia com crianças, em quaisquer segmentos de trabalho (Oliveira, 2014, p. 55).

Como resultado de muitos movimentos e lutas por creches que estavam ocorrendo em todo o país a Constituição Federal de 1988 estabeleceu em seus artigos 6º, 7º e 208º os direitos da população e os deveres do Estado em relação à educação, trazendo pela primeira vez na história do país a educação em creches como um direito dos bebês e um dever do Estado (ainda que usufruir deste direito era opção das famílias e não obrigação).

A partir de 1991, a contratação para trabalhar no Ceci Integral Berçário Integral deu-se por meio de terceirização (com a contratação via Funcamp — Fundação de Desenvolvimento da Unicamp), sem exigências que a profissional para o cargo tivesse formação na área da Educação; as funcionárias contratadas em sua grande maioria tinham apenas o ensino médio e algumas ainda estavam cursando o mesmo.

A seguir, para exemplificar, a imagem da carteira de trabalho que contém o registro via Funcamp.

Figura 1 - contrato de trabalho de recreacionista na Unicamp em 1993.

CONTRATO DE TRABALHO 13

FUNDAÇÃO DE DESENVOLVIMENTO

Empregador DA UNICAMP

CGC/ME 13.607.338/0001-08

COC/ME Campus Unicamp S. N.º

Rua Campinas S. N.º

Município Fundação

Esp. do estabelecimento Fundação

Cargo Recreacionista

CBO n.º

Data admissão 10 de maio de 1993

Registro n.º 2482 Fls./Ficha 211

Remuneração especificada R\$ 10.762,04 (dez mil, setecentos e sessenta e sete reais e quarenta e quatro centavos)

Ass. do empregador Ass. de Recursos Humanos

Fundação de Desenvolvimento da UNICAMP

1.º 2

Data saída 21 de agosto de 1994

Ass. do empregado Marcelo Baptista Nunes

Ass. de Recursos Humanos

1.º 2

Com. Dispensa CD N.º

Fonte: arquivo Pessoal (1993).

Os primeiros concursos aconteceram nos anos de 1990. No decorrer dos anos 1990 e 2000 a quantidade de funcionárias contratadas aumentou, mas a exigência de formação na área de Pedagogia na DEdIC só se deu no concurso de 2004⁶. Segundo o Censo Escolar do Brasil de 2023, foram contabilizados 2,4 milhões de professores e 161.798 diretores na Educação Básica. Quem exerce o cargo de direção, em sua maioria tem formação superior (90,8%) e é mulher (80,6%). A partir dos dados apresentados podemos notar que a formação ainda não é uma exigência quando tratamos de Educação Básica.

Assim como Tebet (2018, p. 58) elencou em seu estudo com entrevistas “mesmo sem formação específica, sempre

⁶ A exigência do nível superior e formação específica em Pedagogia para atuar diretamente com as crianças acontecia somente para o PRODECAD (Programa de Desenvolvimento e Integração da Criança e do Adolescente), um espaço de Educação não formal da Unicamp. O edital de abertura é de número 4/2009, pela Diretoria Geral de Recursos Humanos.

desenvolveram também tarefas educativas, o que corrobora a concepção de que cuidar e educar são ações indissociáveis”, tivemos situação semelhante na DEdIC, pois, mesmo sem ter a formação na área da Educação, as profissionais que se dedicaram a trabalhar nestas creches foram comprometidas com o trabalho, com as crianças e suas famílias; fizeram seu trabalho da melhor forma e com muita dedicação, com formações desde o início da história mesmo que, em sua maioria, direcionadas para as questões de saúde, o que também sofreu mudanças ao longo dos anos.

Oliveira (2014) também estabelece a relação entre o tempo histórico, as questões institucionais e as memórias, assim como o entrelace deste trabalho.

As rupturas e conflitos de cada período, a relação dúbia entre educação e assistência, os “estilhaços” do passado em constante relação com o presente, tecem fios que se entrelaçam o tempo todo, e põe em prova inclusive aquilo que a história “oficial” tem a contar. Ou seja, a historicidade de uma instituição está para além de sua legalização ou daquilo que quaisquer documentos oficiais possam abarcar. E aqui então, define-se a importância de relacionar história e memória. (Oliveira, 2014, p. 54).

Kuhlmann Jr (1998) com os temas relacionados à história da infância e da assistência à infância, à história das instituições de educação infantil e às políticas educacionais e propostas pedagógicas ainda articula elucidando que, mesmo quando as creches eram de responsabilidade da assistência social, havia um projeto de educação em curso, concebido e difundido como instituições educacionais, onde jardins de infância atendiam filhos das classes mais abastadas, ao passo que as creches eram destinadas aos filhos das classes trabalhadoras. Educação de rico para ricos e educação de pobre para pobres.

Da formação de professores para atuar com bebês

Compreendendo a necessidade de espaços de formação em trabalho para as mulheres que já atuavam nas creches,

teve início, em 1992, a “Jornada de Educadores”, que, segundo Chagas (2006) foi o primeiro evento que integrou todas as unidades do programa (CAS, CECI e PRODECAD) com o objetivo de oferecer formação em serviço. A autora destacou que a jornada de educadores, a princípio era oferecida durante o horário de trabalho, mas que, a partir de 1996, passou a suspender suas atividades em um dia específico do ano destinada à formação (Oliveira, 2014, p. 75).

Em caráter bianual, em parceria com outros setores da universidade (como Grupo Gestor de Benefícios Sociais – GGBS, Escola de Educação Corporativa da Unicamp – Educorp, entre outros); a equipe gestora conta com a organização de uma comissão para dias formativos sem o atendimento de crianças, com palestras, rodas de conversa, entre outros; que compõem a programação da “jornada”.

A formação continuada trouxe um grande enriquecimento ao trabalho das profissionais. A partir das formações acerca do papel da Educação Infantil na/para a sociedade, e da consolidação da identidade da categoria, os vínculos com as famílias fortaleceram-se; a concepção de bebês e crianças em espaços educativos coletivos modificou-se; estabeleceu-se um canal aberto e claro de comunicação, compreendendo as expectativas, preocupações e necessidades das famílias acolhidas e atendidas.

A composição de organização das professoras e das turmas sofreram diversas transformações ao longo dos anos. Do ano de 1993 até o ano de 2010 no CECI berçário integral, cada recreacionista era responsável por cinco bebês, conforme experiência vivida e lembrada por uma das professoras deste relato. A partir do ano de 2010, com a mudança da equipe gestora, a composição das turmas passou a ter duas professoras de referência e as duas eram responsáveis pelos dez bebês. No e-book organizado por Momma

(p. 21, 2021), há uma narrativa neste mesmo sentido: “Cada recreacionista na época era responsável diretamente por cinco crianças, os quatro módulos do berçário sempre estavam com sua capacidade máxima de atendimento (30 crianças por módulos)”⁷.

Sabendo que a docência se constitui na relação com o outro, esta é

[...] uma profissão marcada pela interação entre seres humanos, principalmente pela subjetividade, visto que a compreendemos como um trabalho sobre e com o outro [...]. Portanto, a docência compartilhada pressupõe a disponibilidade da troca, diálogo e relação com o outro (Gonçalves, 2014, p. 76, *apud* Silva e Trevisol, 2022, p. 1221).

A partir do ano de 2017 as turmas passaram a ser compostas por duas professoras de referência e uma terceira professora que era denominada de “professora volante”; esta oferecia suporte ao módulo em que estava lotada. Normalmente estava no módulo em que foi designada (e poderia trazer contribuições quanto à confecção de brinquedos e materiais, além de colaborar com as escritas dos relatórios), mas poderia ser solicitada a qualquer momento para cobertura de ausências em outras turmas.

Cabe o esclarecimento de que esta é uma organização interna de acordo com as demandas por vagas e a relação de professoras com laudo médico restritivo (por exemplo: restrição de peso levantado, não podendo trabalhar no berçário, restrição quanto à rampa etc.). Sendo assim, a organização da quantidade de professoras por turma não é fixa, e a cada ano acontecem reorganizações tanto para o ano seguinte, bem como dentro do mesmo ano letivo, conforme as necessidades que surgem.

A organização da escrita dos relatórios ficava sob a responsabilidade das duas professoras titulares e, as duplas escolhiam as suas dinâmicas de escritas, não tendo uma orientação

⁷ Na DEdIC temos uma forte presença da história oral, onde as organizações e reorganizações dentro da própria unidade não são institucionalizadas e formalizadas por portarias; não há formalizações de muitos processos vividos no cotidiano, como esta reorganização das turmas e a concepção que a fundamentou.

formal sobre os relatórios. Assim, em algumas duplas, a escrita era dividida pelo número de crianças na turma (exemplo: uma turma de doze bebês, uma professora escrevia seis relatórios e a outra professora escrevia seis); haviam duplas em que uma professora se responsabilizava pela escrita de todos os relatórios, enquanto a outra organizava as produções das crianças e sistematizava a reunião com as famílias.

Assim, a Docência Compartilhada foi se constituindo e se consolidando neste espaço educacional; na concepção de que o trabalho colaborativo, por envolver dois ou mais sujeitos, que são singulares e únicos, traz inúmeros desafios. No entanto é justamente essa interlocução com o outro que favorece o desenvolvimento profissional, pois permite trocas e partilhas entre os professores.

Levando em consideração o histórico de organização das turmas e das profissionais, a compreensão da docência compartilhada tem se feito presente em nós, professoras do Ceci berçário, nas nossas reflexões nos últimos anos

[...] a ideia da docência compartilhada que consiste em mais de um professor na sala de aula para promover a ação educativa. A docência compartilhada surge como uma possibilidade de ser afetado, de tomar parte e participar com o outro profissional de uma formação conjunta que confere uma qualidade de docente ao ato de educar. Portanto, o compartilhamento da docência se dará na partilha, de forma cooperativa e solidária (Hochnadel e Conte, 2019, p. 84).

Compreendemos a docência compartilhada como um grande desafio, mas também como uma potência de aprendizado tanto para adultos (professores, famílias e equipes de apoio, como limpeza e nutrição etc.) como para as crianças. Se temos desafios quanto aos modos de trabalho de cada um(a), temos a potência do trabalho coletivo, da docência compartilhando aprendizagens, experiências, sabedorias e reafirmando compromissos e princípios para/com a educação e a transformação social. Neste sentido, esta relação é marcada pela ação conjunta conforme Buss-Simão e Rocha

(2018, p. 9) e “ [...] exige uma articulação da ação com as crianças e uma cooperação nas estratégias da ação pedagógica, portanto uma prática docente coletiva”.

Esse modelo de ação valoriza a colaboração entre as professoras e permite que se aproveitem as diferentes habilidades, conhecimentos e experiências de cada profissional, beneficiando o aprendizado dos bebês de maneira significativa.

[...] o exercício da docência compartilhada, requer uma mudança de cultura em relação a várias dimensões (tempo, formação, desconstruções de pensamentos padronizados, estrutura de atendimento para as crianças, quebra de rotina rotineira, condições e recursos, entre outros) para o seu desenvolvimento pleno (Furtado, 2021, p.154 *apud* Silva e Trevisol, 2022, p. 1223).

Cabe ainda salientar que temos a concepção de que todos os participantes de nossa comunidade são compreendidos como educadores, tendo a formação em pedagogia ou não. Equipe de nutrição e alimentação tem papel fundamental não só na alimentação dos bebês e os modos de preparo dos alimentos, quanto no que diz respeito à ampliação dos vínculos afetivos. Equipe da limpeza tão presente em nosso cotidiano não só na manutenção do espaço, como na partilha dos cuidados dos ambientes, e também de nutrir e ampliar vínculos afetivos. Todos que possuem contato direto com bebês e suas famílias têm o potencial formador, seja partilhando suas visões de mundo, seja partilhando suas experiências e perspectivas de vida.

Além dos profissionais que atuam dentro das unidades (bolsistas, estagiários, coordenação e tantos outros), ainda temos a relação formativa com as famílias e os responsáveis legais pelos bebês e crianças. Estes repletos de conhecimentos e experiências de vida no qual, só é possível sustentar a educação institucional através do diálogo franco, aberto e do companheirismo na compreensão do cuidar e educar como indissociáveis neste tempo da vida, e não só.

E, por termos a compreensão do tripé que a educação infantil que se faz na relação com o outro, seja educador-bebê-família; seja

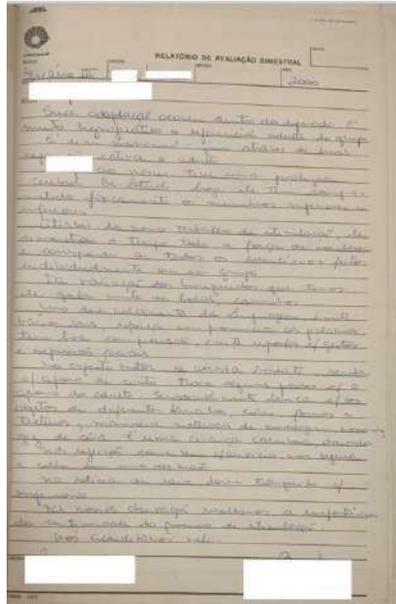
educador-educador, o próximo tópico discute a elaboração do relatório de observação individual como ferramenta potente de reflexões compartilhadas, como umas das finalidades a sua entrega para as famílias ao final de cada semestre.

O Relatório de Observação Individual como dispositivo de avaliação e acompanhamento pedagógico

O relatório de observação tem um percurso interessante nesta instituição. Os registros não eram necessários no berçário, e quando algo escrito era solicitado por alguma família, as pedagogas responsáveis pelos módulos⁸ dirigiam-se até as recreacionistas, conduziam uma conversa informal e a partir desta a escrita e as informações eram sistematizadas.

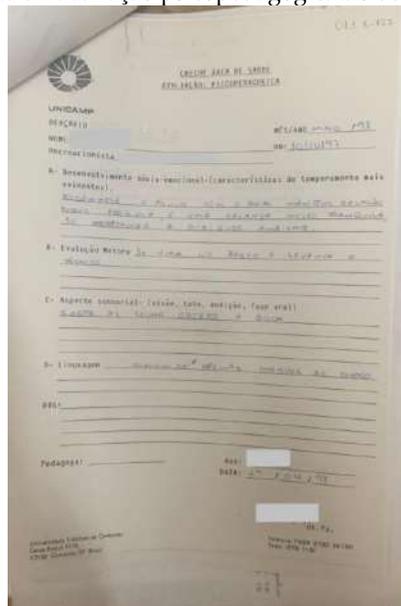
⁸ Desde 1993, quando uma das autoras deste artigo entrou para trabalhar na creche, os módulos eram compostos por seis recreacionistas; havia equipe multidisciplinar composta por: pedagoga, enfermeira, psicóloga e assistente social (não trabalhando todas ao mesmo tempo, necessariamente).

Figura 2 - relatório de avaliação bimestral



Fonte: ARQUIVO DEDIC (2000).

Figura 3 - avaliação psicopedagógica do berçário



Fonte: ARQUIVO DEDIC (1998)

A escrita dos relatórios passou a ser função das profissionais que atuavam diretamente com os bebês/ as crianças a partir do ano de 2010, conforme a experiência vivida por uma das autoras deste artigo, citada acima. O e-book sobre a DEdIC de 2021, organizado por Momma e outros, também conta que

Em meados de 2010 [...] puderam criar a DEdIC (Divisão de Educação Infantil e Complementar) para unificar as unidades CeCI/Berçário, CeCI/Maternal, Creche Área da Saúde (CAS) e PRODECAD [...] De 2010 ao início de 2011, pude trabalhar com os grandes profissionais [...] houveram novas mudanças (2021, p.27).

Se a concepção de bebês, crianças e de Educação Infantil foi mudando ao longo da história, conseqüentemente, a concepção sobre os registros, as documentações e, em especial, o relatório de observação também. Nas Diretrizes Pedagógicas da DEdIC do ano de 2022, é descrito que:

[...] cabe ao professor escolher qual a forma mais interessante de documentação para a faixa etária em que está trabalhando. No entanto, estabelecemos alguns períodos do ano em que seu trabalho possa ser apresentado à comunidade, dando visibilidade à aprendizagem das crianças. Uma das documentações realizadas nas Unidades é o relatório de desenvolvimento individual. Trata-se de um registro escrito professores onde destacam os aspectos integrais e a interação de cada um nos projetos, que são compartilhados com as famílias ao final de cada semestre (DEdIC, 2022, p. 26).

Também recebemos, via e-mail institucional, um documento com os elementos e orientações básicas do que deve constar no relatório.

No entanto, apesar destas orientações, a escrita do relatório permite trazer mais elementos que compõem as práticas e contemplem as especificidades de cada bebê/criança.

Na docência compartilhada, os momentos de escrita dos relatórios contribuem significativamente para a formação, pois permite: o diálogo sobre como cada professora vivencia as situações e propostas pedagógicas com a turma; observar as

interações dos pares entre eles e com os materiais/espços propostos; avaliar se as propostas estão adequadas para os interesses do grupo e as demandas específicas de cada faixa etária; reorientar e replanejar as propostas de acordo com o que observamos a partir das primeiras experiências vivenciadas pelos bebês no espaço coletivo.

A potência do relatório não está somente na escrita, muito antes disso, o que antecede é o olhar, a escuta ativa e atenta das educadoras; são as relações, os afetos. Os registros do tempo vivido...

[...] a docência interpretativa-relacional passa pela escuta, observação, palavra, olhar, toque, riso, acolhimento, pelo respeito ao tempo e ritmo de cada bebê, assim como pela organização do tempo, dos espaços-ambientes e pela disposição de objetos, materiais e brinquedos que são ofertados na sala de referência e em outras áreas da instituição. Interpretar o que significa cada movimento, gesto, olhar, expressão corporal, choro, riso, silêncio de um bebê é tarefa diária do professor que observa (Santos, 2021, p. 10 *apud* Silva e Trevisol, 2022, p. 1.223).

Também compreendemos que além da docência compartilhada diretamente em nossa atuação junto aos bebês e suas famílias, temos o trabalho coletivo, a partilha dos dias, do cotidiano com as demais educadoras da instituição, estas com as quais assumimos nosso compromisso com uma educação pública, gratuita e de qualidade. Neste sentido, faz-se necessária a menção sobre a experiência e o saber da experiência, de Larossa (p. 21, 2002) como *A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca*. Assim,

é possível aprender com os outros e modificar a própria cultura profissional (Nóvoa, 2009). Aprendemos através de exemplos que provêm do âmbito teórico ou prático e, sobretudo, das *exemplaridades* (Hameline, 1977 *apud* Meirieu, 2002), sejam estas do passado ou do presente, pois com elas pensamentos são elaborados ou compartilhados em razão das experiências derivadas de encontros entre humanos e em torno de objetos de estudo, de interesse ou de necessidade (Jäger e Nörnberg, 2022, p. 198).

Uma experiência de formação entre pares a partir da produção dos relatórios

Uma das práticas pilares da docência é o registro: sejam eles escritos (no caderno, no momento de sono das crianças, ou se possível durante as vivências propostas); em documento digital (no google drive); e também midiático, como fotos e vídeos. A partir do olhar atento para/com os bebês, os registros são ferramentas essenciais para a avaliação e reflexão do trabalho docente.

Partindo desta premissa, faz-se necessário colocar, frequentemente, as observações individuais sobre as crianças em um mesmo documento (e mesmo que as anotações sejam feitas à mão, é importante que todas as escritas dos respectivos olhares estejam concentradas em um único arquivo, como o *Google Drive*, por exemplo, ou um caderno que fique na sala e os registros possam ser feitos), para que todas tenham acesso às informações, e também possam alimentá-lo. Frequentemente, destinamos parte de nosso planejamento para acompanhar as vivências propostas para a turma, a fim de termos múltiplos olhares para o mesmo cenário de experiência e interações. Também compreendemos a importância do revezamento entre, ao menos, umas das professoras enquanto brincante nas vivências propostas para os bebês enquanto a outra faz o registro midiático e observa as interações de fora deste cenário.

As informações podem ser objetivas e curtas, como: “no dia tal ficou em pé pela primeira vez sem apoio na creche”, “na semana dos dias tal e tal entrou despedindo-se tranquilamente da família”; ou podem ser registros mais completos e elaborados, como vídeos de brincadeiras e interações, sequência de fotos; ou se estamos observando mais atentamente alguma criança, como foram as interações dessa criança em diferentes contextos.

Quanto à escrita dos relatórios, em nossa experiência, os arquivos individuais eram alimentados semanalmente com as nossas observações para que o relatório final contemplasse ao máximo os processos de aprendizagens (social, motor, emocional e cultural). Se as impressões de cada uma fossem destoantes,

conversávamos para refinar nossos olhares, compartilhando impressões, levantando possíveis hipóteses e reavaliando os modos como as vivências pedagógicas eram propostas.

Os registros são importantes ferramentas da ação pedagógica na Educação Infantil e auxiliam os professores a planejarem atividades e experiências que estimulem a curiosidade, a criatividade, a autonomia e o respeito às diferenças, além de favorecerem a construção de habilidades essenciais, como comunicação, socialização, resolução de problemas e conflitos e a cooperação.

O registro e o relatório de atividades são instrumentos que auxiliam, organizam e orientam a ação do professor. São espaços de sistematização da ação pedagógica onde o professor organiza seu trabalho através de registros escritos, a partir das reflexões que tece diante das inquietações presentes no seu cotidiano, das perguntas que se faz, das respostas que busca, das hipóteses que estabelece e de suas dúvidas (Magalhães e Marincek, 1995, p.4 *apud* Ostetto, 2008, p. 15).

Quando se aproximava o período de entrega dos relatórios para a coordenação de unidade (geralmente 1 mês e meio antes da reunião com as famílias de encerramento de semestre), os arquivos já continham informações relevantes e necessárias sobre os bebês, aquelas citadas acima, e então iniciamos o processo de tecer o texto em sua versão final.

A sistematização do texto contemplando as informações que já constavam nos arquivos individuais para a elaboração do texto que culminaria no relatório na versão que foi entregue para as famílias também foi um processo complexo, compreendendo que a elaboração escrita das informações não só exige o distanciamento do vivido, como o compromisso ético para com os bebês e suas famílias. Mobiliza conhecimentos, sentimentos e experiências vividas. Trevisol e Silva (2022) também trazem a abordagem quanto ao processo de elaboração, sistematização e produção de conhecimento a partir das experiências vividas na área de trabalho, e por consequência, à *práxis*.

Ao mesmo tempo das escritas individuais, nos pipocam e rememoramos nosso planejamento para o ano, nossas concepções sobre os bebês, a Educação Infantil e assim também delineamos a escrita de um texto voltado ao coletivo e introdutório, que consta no relatório de todos os bebês e crianças.

Como são, no mínimo, dois relatórios escritos ao longo do ano (um ao final do primeiro semestre e outro ao final do segundo semestre), o texto do primeiro semestre contém: nossa concepção acerca do acolhimento dos bebês e a transição entre os cuidados e educação do seio familiar para a instituição; nossas estratégias de acolhimento dos bebês e famílias; as propostas de vivências/experiências e materiais propostos nos documentos oficiais, como *Brinquedos e Brincadeiras de creches* (2012) e o que temos nos aproximado enquanto referências, por exemplo, do brincar heurístico.

Para o segundo semestre, o texto introdutório que está em todos os relatórios narra o percurso: se tivemos escolha de nome da turma, como foi esta escolha e quais elementos levamos em consideração; quais projetos desenvolvemos, observando os interesses e as necessidades dos bebês e crianças da turma. Também apontamos sobre as organizações do espaço/ambiente, as conquistas em relação à autonomia do grupo e dos vínculos afetivos que nasceram e se fortaleceram ao longo do ano.

Após estas contextualizações, seguimos para a escrita individual, fazendo um diálogo entre o que apontamos como geral da turma e as especificidades de cada bebê, suas interações entre pares, com os brinquedos, objetos, materiais e espaços, adultos de referência e demais educadores do espaço.

Quanto à sistematização para a escrita, primeiramente focamos nos bebês que nos chamavam a atenção e nos sentíamos desafiadas quanto à organização do trabalho pedagógico; nos aspectos de baixa interação com os pares, isolamento em brincadeiras (especialmente buscando objetos que giram, como rodas de carrinhos de bebê), desenvolvimento motor (hipotonia, engatinhar/marcha tardia), entre outros. Quais brincadeiras e

vivências propor para tirar o hiperfoco destas situações? O que podemos fazer para acolher estes bebês e favorecer as aproximações, interações e vínculos entre eles?

Terminado o primeiro grupo descrito acima, a seguir os bebês cujas interações eram mais intensas (sendo que quando necessário, fizemos reuniões com as famílias ao longo do ano e antes da entrega dos relatórios para conversarmos sobre estas de interações e comportamentos, conhecer se o bebê tinha contato com outros bebês/crianças além do espaço da creche), como bater, morder e as reações manifestadas quando se sentiam frustrados.

Por fim, seguíamos por ordem alfabética para os bebês que continham suas especificidades e aprendizagens, mas que era consenso nas observações e/ou não havia dificuldades e ponderações na escrita⁹.

Ainda sobre a sistematização das produções do relatório, é de suma importância termos amparo e subsídio teórico e documental, revelando que a prática docente é também a da pesquisa; além das trocas de experiências entre pares, de modo a atualizar-nos quanto às referências das práticas de registros e aprimorar nosso saber.

Neste sentido, o levantamento bibliográfico foi fulcral para dialogar com o relato de nossa experiência, trazer contribuições para outros professores-pesquisadores, com o seu potencial formador, elencando os desafios e ganhos nos percursos.

Lima e Mioto (2007) trazem contribuições importantes quanto ao estudo por levantamento bibliográfico como mote no sentido de que as escolhas das leituras e das fontes pesquisadas são intencionais, além da possibilidade de ser uma das lentes para a leitura e compreensão da realidade em que se vive.

Para nós, em nosso percurso de escrita deste relato de experiência, onde olhamos para nossas práticas e para as reflexões

⁹ Vale ainda ressaltar que esta turma era composta no primeiro semestre por nove bebês, sendo seis meninos (um bebê negro) e três meninas. No segundo semestre, um bebê saiu da creche e entraram mais quatro bebês para compor a turma: um menino e três meninas, todos brancos.

da formação em exercício que a docência compartilhada permite e com os subsídios das literaturas e discussões da Especialização em Educação Infantil e os direitos fundamentais da criança e da infância,

Utilizar-se de um desenho metodológico circular ou de aproximações sucessivas no encaminhamento da pesquisa bibliográfica, permite, através da flexibilidade na apreensão dos dados, maior alcance no trato dialético desses dados, pois o objeto de estudo pode ser constantemente revisto, garantindo o aprimoramento na definição dos procedimentos metodológicos, como também a exposição mais eficiente do percurso de pesquisa realizado (Lima e Miotto, 2007, p.44).

O que aprendemos com os bebês nesse processo?

Esta é a indagação que permeia todo o nosso percurso pedagógico. O que aprendemos com os bebês? O que podíamos fazer de melhor para, com e por eles? Como nossas propostas poderiam contribuir para o que cada um necessitava para se desenvolver de forma plena, integral, saudável e feliz? Enquanto educadoras, como nossos olhares e posturas poderiam interferir nos modos de ser e estar dos bebês, adultos e famílias com quem partilhamos os cuidados e a educação de bebês e crianças pequenas? Fomos professoras ouvintes como sinaliza Rinaldi (2016) em escutar, observar, registrar e interpretar o que os bebês nos traziam de respostas?

Além das angústias e inquietações que nos surgia, também tomamos contato com os novos conhecimentos no curso de especialização, ao qual este trabalho é um dos requisitos para a certificação de Especialista em Educação Infantil e os direitos fundamentais da criança e da infância.

Se o cotidiano nos traz os desafios, neste processo pudemos aprender umas com as outras, pudemos vivenciar a docência compartilhada em sua plenitude, concordando, discordando, reavaliando... na busca em oferecer uma educação pública gratuita e de qualidade para bebês e crianças pelas quais fomos e somos

responsáveis. A formação continuada não foi somente durante e pelas aulas da especialização, mas também na partilha do que estes conteúdos moviam em cada uma de nós, como assimilamos e como trazíamos — ou não — para as nossas propostas pedagógicas. Para além de como modificam diretamente nossas práticas, nosso intuito foi de que todas as profissionais da creche se beneficiassem com os conteúdos e aprendizados que tomamos contato, a fim de que nossos registros, nossas formas de olhar, questões e reflexões pudessem ser partilhadas com todas, seja nos encontros e nos momentos de planejamento individuais, seja nos momentos das reuniões pedagógicas coletivas semanais.

A este respeito Rocha; Girardi e Buss-Simão, afirmam que “[...] quando utilizamos nossos registros em discussões com os demais profissionais na Instituição, construímos conhecimento sobre as especificidades da docência na educação infantil” (2014, p. 5).

Neste processo, os bebês nos ensinaram a olhar... nos convidaram a contemplar as grandezas, sutilezas e as minúcias de cada instante e do cotidiano. Neste caminho, os bebês nos ensinaram que é preciso parar, que é preciso pensar quais espaços são acolhedores e convidativos e quais não. Nos trouxeram para o momento presente de viver, sentir e experienciar (Larrosa, 2002). Quais texturas são agradáveis, e quais não? Quais cores queremos tocar? Quais instrumentos podemos e desejamos explorar para deixar nossas marcas no chão, nas paredes e nos papéis? O que observamos que nos causa estranhamentos e questionamentos e não mais respostas?

Os bebês nos ensinaram que eles (assim como nós) não *são*, e, sim, *estão*. Ensinaram-nos a importância de olhar e reavaliar nossas propostas pedagógicas, para além do que poderia nos parecer “desinteresse” por tais texturas/contextos/espacos. Os bebês nos ensinaram que só se vê bem com o coração, e que nestas relações há toda a potência para/da/na humanidade.

Considerações Finais

A docência compartilhada tem o potencial do diálogo franco e aberto, colocando nossos receios, questionamentos, inquietações uma para com as outras. Esta é uma conduta que pode ser comum e natural para alguns, mas para outros é uma aprendizagem, um exercício constante de confrontar visões de mundo, valores e princípios. Revisitar-se.

“A docência compartilhada surge como uma possibilidade de ser afetado, de tomar parte e participar com o outro profissional de uma formação conjunta que confere uma qualidade de docente ao ato de educar” (Hochnadel e Conte, 2019, p.84).

Esta caminhada foi importante não só para nos fortalecermos, criar vínculos de trabalho e de amizade, mas também de respeito entre gerações de professoras no mesmo espaço educativo: uma com mais de 30 anos de profissão e com tantas experiências vividas e outra com 10 anos na DEdIC, tendo passado anteriormente pela DEdIC enquanto estagiária em formação.

Muito se lutou para que a Educação Infantil atingisse o patamar em que está e há muito que se lutar para que não só não haja retrocessos, mas que possamos ter muitos avanços quanto ao atendimento para os bebês, crianças e suas famílias, qualidade e condições dignas de trabalho para as professoras e todas as demais educadoras que ali estão, realizando as funções de apoio para que a instituição funcione da melhor forma e mais adequada possível.

A docência compartilhada possibilita que tenhamos vontade de crescer profissionalmente; procurar novas formas de trabalhar, estudos, novas práticas para enriquecer a convivência, buscando desafios, pesquisas e procurando melhorar a convivência, a função e o seu papel profissional. É neste sentido que encerramos este texto com este trecho brilhante:

A docência compartilhada requer uma nova postura dos professores em relação aos conhecimentos, que vai além da simples posse do saber e implica na abertura e no diálogo aprendente com o outro, na partilha, no reconhecimento e no respeito a novos e diferentes modos de ser e de atuar

profissionalmente. Nesse novo fazer pedagógico, há trocas de ideias, experiências e reflexões, aumentando a qualidade da ação educativa (Hochnadel e Conte, 2019, p. 91).

Referências

FAGUNDES, Magali dos Reis. **A creche no trabalho... O trabalho na creche: um estudo do Centro de Convivência Infantil da UNICAMP, trajetórias e perspectivas.** 1997. 179f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1585639>. Acesso em: 02 nov. 2024.

FREYBERGER, A. **Brinquedos e brincadeiras nas creches: manual de orientação pedagógica.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012.

HOCHNADEL, S. B; CONTE, E. Docência compartilhada: possibilidade de inovação e ressignificação da atuação profissional? In: CASAGRANDE, C. A.; JUNG, H. S.; FOSSATTI, P. (org.). **Desafios e práticas docentes na contemporaneidade: as séries iniciais em foco.** 1. ed. Canoas: Ed. Unilasalle, 2019, p. 84-98. Disponível em: <https://repositorio.unilasalle.edu.br/handle/11690/1162>. Acesso em: 16 out. 2024.

JÄGER, Josiane Jarline; NÖRNBERG, Marta. A formação entre pares como ação ética e política. **Revista FAEDEBA**, Salvador, v. 31, n. 66, p. 191-206, 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432022000200191#:~:text=Aprendemos%20atrav%C3%A9s%20de%20exemplos%20que, humanos%20e%20em%20torno%20de. Acesso em: 25 out. 2024.

KUHLMANN JR, M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de, MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katál**, Florianópolis, v. 10, n. especial, p. 37- 45. 2007.

MEIRIEU, Philippe. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MOMMA, A. M.; DELAI, M. R. P; PERLI, G. S.; FERIAS, Z. O.; COLEHO, L. R. (Org.) **Educação de crianças na Unicamp: algumas narrativas e depoimentos**. Salto, SP: Fox, Tablet, 2021. Disponível em: https://www.foxtablet.com.br/wp-content/uploads/2022/01/Educao_o_de_Crianças_na_Unicamp.pdf. Acesso em: 15 de nov. de 2024.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práx. Educ.**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, out., 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-26792021000500060&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 23 out. 2024.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. Disponível em: <https://rosaurasoligo.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/04/antc3b3nio-nc3b3voa-professores-imagens-do-futuro-presente.pdf>. Acesso em: 13 out. 2024.

OLIVEIRA, Carla de. **Mulheres cuidadoras, mulheres professoras: história, memória e formação profissional na Creche Área de Saúde da Unicamp**. 2014. 192 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1625116>. Acesso em: 10 nov. 2024.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Observação, Registro, Documentação: nomear e significar as experiências. In: OSTETTO,

Luciana Esmeralda (org.). **Educação Infantil: Saberes e fazeres da Formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2008, p.13-32.

PALMEN, Sueli. **A implementação de creches nas universidades públicas estaduais paulistas: USP, UNICAMP, UNESP**. 2005. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação - Unicamp. Disponível em: https://www.siarq.unicamp.br/images/Palmen_SueliHelenadeCamargo_M.pdf. Acesso em: 10 de nov. 2024.

RINALDI, Carlina. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org). **As cem linguagens da criança – a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2016. Disponível em: https://issuu.com/douglas-crecheseduc.com/docs/as_100_linguagens_v_2. Acesso em: 10 de nov. 2024.

SILVA, Nathalia da; TREVISOL, Maria Teresa Ceron. Docência compartilhada na Educação Infantil: Potencialidades e desafios. **Revista Zero-a-Seis**, Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, v. 24, n. 46, p. 1.208-1.231, jul./dez., 2022. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/364894906_Docencia_compartilhada_na_Educacao_Infantil_Potencialidades_e_desafios. Acesso em: 10 out. 2024.

STACCIOLI, Gianfranco. **Diário do acolhimento na escola da infância**. Campinas: Autores Associados, 2013.

TEBET, Gabriela. G.C. Formação Docente, Educação Infantil e bebês. **Revista Laplage**, Sorocaba, v. 4, n. esp., set.-dez., p. 55-70, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/330084318_Formacao_docente_educacao_infantil_e_bebes. Acesso em: 12 out. 2024.

UNICAMP. DGRH/ DEdIC. **Projeto Político Pedagógico Divisão de Educação Infantil e Complementar**. Campinas, 2013.

As minúcias do trabalho com bebês e crianças pequenas: construção da prática pedagógica, permeada pelas relações e experiências vividas, numa reflexão pré e pós-maternidade¹

Laura Linares Paiva

Divisão de Educação Infantil e Complementar - DEdIC/Unicamp

Introdução

As reflexões abordadas neste relato de experiência têm por objetivo narrar minha trajetória como professora de bebês e crianças pequenas, mais especificamente com crianças de seis meses a dois anos e seis meses, abordando minha formação e o percurso na docência, além de fazer um contraponto em como a maternidade apurou meu olhar para as sutilezas do cotidiano, repensando minha atuação.

A experiência vivida nas relações estabelecidas dentro e fora do ambiente escolar, sejam elas positivas ou não, e a reflexão a respeito delas nos levam a decidir quem queremos ser como educadores. Esse processo nos permite (re)estruturar o trabalho e potencializar o conhecimento cotidiano das crianças, possibilitando que elas se sintam capazes, respeitadas e pertencentes ao espaço.

Quando nos referimos ao trabalho com os bebês, por vezes escutamos ecoar um “ahhh”, com um sentido de ser um trabalho desfavorável e desvalorizado; não vamos adentrar na desvalorização da Educação, que rende muitas discussões. Mas este sentimento por vezes está presente até nos próprios educadores, impregnados dentro de algumas instituições.

¹ Este trabalho foi orientado pela Professora Doutora Maria Aparecida Guedes Monção que atuou no contexto do Curso “Educação Infantil e os Direitos Fundamentais da Criança e da Infância”, ministrando disciplinas e realizando orientações.

Como exemplo, podemos citar situações em que uma professora da Educação Infantil é convidada a compor o quadro do Ensino Fundamental, e essa mobilidade pode ser vista como uma progressão, talvez realmente seja, se considerarmos a diferença salarial que pode acontecer quando se refere principalmente às escolas privadas. Barbosa (2010, p. 6) afirma: “A profissão de professora na creche não é como muitos acreditam apenas a continuidade dos fazeres ‘maternos’, mas uma construção de profissionalização que exige além de uma competência teórica, metodológica e relacional”.

Becker (*apud* Oliveira, Donelli e Charczuk, 2020) afirma que há uma diferenciação quanto ao que é entendido como cuidado e o que é pedagógico, sendo que o último é mais valorizado, tanto pelas educadoras quanto pela sociedade de modo geral. O fato é que, na docência, eles são indissociáveis.

Apesar do reconhecimento da creche como instituição educacional e da necessária formação dos professores para atuar com crianças de zero a cinco anos e onze meses, ainda é muito presente na sociedade a visão de que é uma continuidade do materno.

Muitas mudanças aconteceram, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) foi criada em 1961; no ano de 1971 teve uma nova versão, mas apenas na promulgação de 1996 passou a reconhecer, ainda que não obrigatórias, a creche e a pré-escola como primeira etapa da Educação Básica, e o Ensino Fundamental como obrigatório e gratuito. Em 2013, passou a ser obrigatória a matrícula para crianças a partir de quatro anos.

No que se refere à formação, atualmente a exigência mínima na Educação Infantil é de Ensino Médio, modalidade normal, como consta no art. 62 da LDB:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017).

Assim, é uma etapa recente na área educacional, fazendo-se necessário ampliar a socialização das práticas junto aos bebês, para a valorização da docência e dos direitos deles.

É importante reconhecer a brincadeira com seriedade e como promotora de experiências fundamentais na primeira infância, reorganizar tempo e espaços de acordo com as necessidades da criança, com e para com elas, fatores que fazem parte do papel do educador.

Para Barbosa (2006), inspirada em Heller (s.d., p.18), o termo cotidiano é considerado como uma possibilidade de abertura ao imprevisto para seguir as ações diárias; a autora destaca uma distinção entre os termos rotina e cotidiano, que eram usados como sinônimos. A vida cotidiana é

[...] assim, a vida dos sujeitos por inteiro, da qual eles participam com todos os aspectos da sua individualidade: todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, suas paixões, ideias e ideologias (Barbosa, 2006, p. 38).

No espaço da creche em que trabalho, não poderia ser diferente. A rotina segue rigorosamente os horários fixados para se fazer cada atividade, muitas vezes estes horários foram decididos pela equipe de gestão em diferentes momentos e realidades, com base no horário de contrato de funcionários responsáveis pela alimentação e limpeza da instituição. É urgente a reorganização desses tempos envolvendo toda equipe de trabalho — direção, coordenação, professores, equipe de limpeza e equipe de nutrição —, tendo como foco a escuta e os direitos das crianças e bebês.

[...] é importante conhecer mais e melhor alguns princípios relacionados aos direitos das crianças e à construção de uma escola participativa. Tais princípios têm como objetivo possibilitar que as crianças, inclusive os adultos que convivem nesse espaço, exercitem sua cidadania desde cedo (Paolillo, 2011, p. 45).

As situações vividas e as considerações a partir destas experiências, contextualizando o espaço e tempo, estão divididas por temas ao longo deste texto.

No primeiro item, “A escuta sem palavras: percurso profissional e escuta diante das diversas formas de comunicação dos bebês”, traz o relato do início da experiência como professora de um grupo de bebês, aprendendo o tempo da criança e o tempo da instituição, e como fui me apropriando do espaço e me sentindo mais segura para expor minhas ideias, compreendendo as necessidades das crianças.

No segundo item, “Professora solo, a docência compartilhada e o olhar sobre e na gestão escolar: reflexão a partir de diferentes perspectivas”, apresento uma narrativa a partir da reflexão do trabalho como professora solo numa turma de crianças com dois anos completos, nesta mesma instituição, e abordo a docência compartilhada, que se tornou um diferencial, articulando com minha experiência na gestão, focando o olhar nas discussões acerca da relação e participação das famílias.

No terceiro item, “Nasce uma mãe: a ressignificação do trabalho como professora de Educação Infantil, um olhar pós-maternidade, experiências vividas e sentidas na instituição”, apresento as singularidades de como a maternidade ressignificou meu trabalho, abordando situações de não acolhimento da professora-mãe dentro da própria instituição, contrapondo com a obrigatoriedade em acolher outras famílias e a enxurrada de sentimentos que afloram com o retorno ao trabalho após a licença-maternidade.

A escuta sem palavras: percurso profissional e escuta diante das diversas formas de comunicação dos bebês

A escolha da profissão é algo sempre difícil. Mal iniciamos a vida escolar e já começam as perguntas: “— O que você vai ser quando crescer?”

Essa pergunta me acompanhou durante muitos anos, e como costumava ajudar os colegas na escola, a decisão de me tornar professora foi acompanhada por uma pressão dos adultos à minha volta.

Eu mesma não conseguia pensar em outra profissão, na verdade, nem tinha muito contato com tantas possibilidades de escolha. Eu era oriunda do sistema estadual de ensino, numa cidade do interior de São Paulo. Pensando na possibilidade de ter um curso a mais e conseguir trabalhar mais cedo, me inscrevi no magistério nessa mesma instituição; no período em que cursei, a sala era formada apenas por mulheres, de diferentes idades, desde adolescentes a mulheres já aposentadas, mães e trabalhadoras. Eu me formei na penúltima turma antes de o curso ser extinto.

Foi durante este tempo que fiz meus primeiros estágios, e prestei concurso temporário na Prefeitura como estagiária remunerada, permitido para quem estivesse cursando magistério, nesse período; e trabalhando em uma escola municipal de Educação Infantil tive a certeza de que era essa profissão que me fazia feliz e entusiasmada.

Acredito que para conseguirmos ter êxito em nosso trabalho, temos de estar sempre encorajados, o que não é fácil, tendo em vista a dificuldade que enfrentamos como educadores. Para mim, pelo menos, a única coisa que ainda me sustenta é ter a clareza de que fiz a escolha de algo que me faz feliz até hoje, apesar de ter dias difíceis. Em conjunto com a certeza de uma decisão que me fomenta é a possibilidade de compartilhar meu trabalho, no qual aprendo diariamente com minhas companheiras, sendo na prática, na discussão de um texto ou em cursos de formação em que é possível refletir a respeito da *práxis*.

Minha experiência a partir desse primeiro contato na Educação Infantil foi seguida do trabalho docente na APAE dessa mesma cidade, em uma escola privada de Educação Infantil e na Escola Pública no Ensino Fundamental. Também trabalhei no setor de Contabilidade da Prefeitura da cidade vizinha, fruto de um concurso público que permitiu financiar minha graduação, iniciada

um ano após concluir o magistério, e consegui avançar em meus estágios obrigatórios. Foram anos muito difíceis, conciliando a graduação, o trabalho em tempo integral, muitas vezes fazendo dupla jornada em escolas diferentes e estudando à noite em uma cidade a sessenta quilômetros de distância, e me formei em 2007.

Estas experiências foram me formando como professora e ajudando a traçar meu perfil profissional, muito instigada diante de tantas possibilidades de atuação na área.

Em 2009, fui chamada para trabalhar em uma creche para a qual havia prestado concurso, mudei de cidade e fui com a cara, a coragem, o medo, a incerteza, a saudade e tudo mais na bagagem. Assumi o trabalho numa creche universitária e trabalhei um pouco em cada módulo, como forma de conhecer o espaço, entretanto, permaneci mais tempo no berçário, que estava precisando de professores no momento, e a gestão na época expressava que eu tinha perfil de professora de berçário.

Esse foi meu primeiro contato como professora de bebês, a experiência compartilhada que era possível nesse espaço foi o que me sustentou. Aos poucos, formamos um grupo unido de professoras e fui bem acolhida. Aprendi a necessidade de uma rotina para os bebês e o quanto isso impacta na vida deles; tínhamos uma rotina organizada, mas foi só depois que toda essa organização fez sentido para mim, perceber as diferentes linguagens e formas de expressão dos bebês foi algo que fui aprimorando ao longo dos anos.

Procurei estudar a respeito de bebês na época e a bibliografia era ainda mais escassa do que temos hoje; além das formas de pesquisa, a internet era possível, mas não tão acessível nem publicizada.

Nesse espaço permaneci quase um ano, com um grupo de dez bebês entre seis e nove meses; éramos quatro professoras, trabalhávamos no período da tarde e a demanda por vagas era pequena nesse horário. Iniciamos um projeto de texturas e aromas, fizemos saquinhos de tecido com diversas essências e disponibilizamos no espaço no qual ficávamos, em forma de móbile

ou sachês para manipularem; aprendi com o diálogo e convívio a rotina do berçário, ficando mais confiante nas trocas de fraldas e apurando meu olhar.

A questão da saúde é bem importante, nessa idade, os bebês adoecem com maior frequência e vamos adquirindo conhecimento para lidar com essas situações como febre, esforço respiratório, viroses e as providências a serem tomadas para que a criança esteja em segurança e bem-estar até a chegada do responsável. São situações que são aprendidas no traquejo. Embora deveriam, não são discutidas nas formações, pois fazem parte da integração cuidado e educação.

Quando falamos da escuta do bebê não é apenas a comunicação pelo choro ou verbalizando algumas palavras. É a sonolência em excesso ou o não dormir, a fralda seca, as preferências, o balbucio, o dedo apontando algo, escondendo-se, podendo ser sinal de insegurança com o espaço, com as pessoas presentes ou até mesmo numa brincadeira. As crianças dão vários sinais para nós, comunicando-se de muitas formas.

O cuidar e educar indissociáveis são realizados nas minúcias, se não tivermos clareza e conhecimento do trabalho, podemos até questionar o nosso papel, ou nos sentirmos “menos” professoras por conta da demanda de cuidado com a alimentação, higiene e saúde das crianças. Mas é na prática, no chão da creche, que nossa formação se completa e transgride, aprendemos a essência e importância de cada ação realizada para e com os bebês, o cuidado e o respeito pelo outro (tanto pelo seu corpo como por saberes), valorizar e respeitar como sujeito de direitos, sendo a criança produtora de cultura. Quando trabalhamos com a docência compartilhada, isso se torna muito mais forte, pois a parceria nos faz refletir a prática e procuramos oportunizar cada vez mais momentos de integração destas ações.

Em consonância com essa explanação, Roveri e Guimarães (2022, p. 23) afirmam:

Ao cuidar, educamos e ao educar, cuidamos. Essas dimensões são inseparáveis, principalmente nas interações entre adultos/os e bebês/crianças pequenas, ainda que em vários momentos elas não sejam perceptíveis. Entre o cuidar e o educar existem muitas camadas que revelam a ética que sustenta essas relações.

Isso se impregna no nosso trabalho de tal maneira, que se faz óbvio e longe de qualquer questionamento. Assim como na hora da alimentação, que era realizada no mesmo espaço de brincadeiras e vivências dirigidas, era um salão grande e ao lado havia cadeirões disponíveis; os primeiros a se alimentarem eram os que estavam mais chorosos, ou que já vinham engatinhando em direção ao cadeirão, como quem dissesse, “— Estou com fome”, ou que sabíamos que tinha mais apetite em comparação aos demais, situações que são vividas e aprendidas na relação com os bebês. Os que aparentavam estar bem ficavam brincando na sala acompanhados de uma das professoras, até mais cadeirões serem liberados. O descanso ocorria da mesma forma, a ordem era de acordo com a necessidade de cada um.

O adulto, habituado à linguagem falada, encontra dificuldades para compreender outras formas de comunicação e expressão que, no caso das crianças pequeninas, são os olhares, os gestos, o choro, os sorrisos, os balbucios. Na maioria das vezes, o que ocorre com os profissionais envolvidos é isto: não conseguem perceber esses sinais comunicativos tão complexos (Tristão, 2005, p. 18).

Podemos afirmar que era um grupo privilegiado pelo número de crianças por adultos, o que nos permitia um olhar muito direcionado para as necessidades de cada bebê. Conhecíamos a necessidade de descanso de cada um e tínhamos condições de permitir que adormecesse e acordasse de acordo com sua necessidade, seguíamos uma rotina, mas que estava aberta à demanda de cada bebê, no tempo da criança e não apenas no tempo cronológico diante da rotina organizada pela instituição.

Recordo desse período saboreando cada experiência vivida. Trouxe marcas significativas ao meu trabalho. Um olhar para as

sutilezas que traz o trabalho com esta faixa etária, em que a comunicação oral ainda não é tão presente, mas estamos diante de uma avalanche de formas de expressão.

Professora solo, a docência compartilhada e o olhar sobre e na gestão escolar: reflexão a partir de diferentes perspectivas

Após o aumento da carga horária, em 2012, passei a assumir na mesma instituição, mas em prédio distinto, uma turma de treze crianças, com idade de dois anos recém-completados a dois anos e três meses. A princípio, era professora solo e dividia o espaço com outro grupo, formado pelo mesmo número de crianças e duas professoras. Na primeira semana, recebi uma estagiária, com contrato de quatro horas diárias; ela compunha o grupo comigo, com horário estabelecido entre 8h30 e 12h30.

Nesse período, planejei atividades de acolhimento, em casa, pois não havia horário garantido para essa ação na jornada de trabalho. Planejei vivências mais voltadas para a brincadeira em espaços externos, a fim de conhecer as crianças e para que elas conhecessem o novo espaço, e aos poucos criassem vínculos e se sentissem mais seguras com a professora e a estagiária.

Como tinham vindo do grupo do berçário, ainda era possível o horário de visita para essa turma, ou seja, havia um período determinado pela instituição que permitia aos pais visitarem seus filhos, entre 11h30 e 12h30, para brincar, amamentar, fazer higiene, se necessário, e conviver pelos espaços da creche. Cada família ficava livre para organizar esse período como desejasse; o horário era após o almoço e antes do descanso, e não era obrigatório.

Como professora do grupo, percebi algumas dificuldades nesses momentos, e por meio do diálogo com as famílias pudemos resolver. Quando precisávamos trocar alguma criança que os pais não podiam visitar, não havia espaço no trocador, devido ao número grande de famílias dispostas a dar banho em seus filhos antes do descanso. Como havia outro grupo com essa mesma dificuldade, levamos esse assunto à gestão e juntos comunicamos

às famílias que haveria um trocador reservado às professoras para aquele horário.

As discussões entre os educadores acerca desse momento eram intensas, mas só pude participar a partir dessa experiência. Naquele ano, na creche, eram quatro grupos de crianças em que era permitida a visita, e alguns professores traziam questões como: famílias adentrando espaços nos quais havia outros grupos brincando, e entrando em enfrentamento com crianças maiores, por querer que compartilhassem brinquedos com seus filhos; solicitando para as outras crianças o revezamento dos balanços; crianças com sua família andando com motocas pelo interior da creche, esbarrando em outros grupos; brinquedos espalhados em diversos espaços; oferta de alimentos diferentes dos que havia na creche, somente para seus filhos; enfim, era urgente a necessidade de reorganização desse momento.

Há sempre muita discussão referente à presença das famílias na instituição, e neste ponto específico, acreditava que era necessária uma reorganização no espaço, principalmente pelo significativo aumento de turmas de crianças ao longo dos anos. Por outro lado, não podemos desconsiderar o benefício desse tempo de interação para as crianças e para seus pais, principalmente nos primeiros anos de vida.

No grupo em que eu estava, havia em média quatro crianças que não recebiam a visita por decisão da família; nesse período, brincávamos, realizava a higiene e preparava para o descanso; minutos antes das outras retornarem, eu já as acomodava e elas adormeciam; esta organização foi estabelecida após algumas semanas de observação.

Como as crianças estavam com as famílias e era um horário em que já demonstravam cansaço, a despedida para algumas ficava mais difícil do que no momento de entrada pela manhã, e era o horário de saída da estagiária, portanto, eu ficava sozinha. O momento de descanso, que deveria ser tranquilo, se tornava tumultuado, eu era nova no prédio e não conseguia muitas vezes nem encontrar a gestão para me ajudar a organizar esse momento.

Solicitei uma mudança no horário da estagiária, que passou a entrar trinta minutos mais tarde e me ajudava a acolher as crianças na hora do descanso. Estava longe do cenário ideal, mas era o cenário possível; a rotina com crianças pequenas já é dinâmica, precisamos estar atentos e abertos às mudanças que acolham esse dinamismo. O diálogo com a gestão passou a ser frequente, e juntos ajustamos às necessidades, e meses depois chegou uma estagiária para o período da tarde.

A gestão democrática nas instituições de educação infantil deve primar pela democratização das relações internas, atentando para três elementos inseparáveis: a relação entre adultos e crianças, entre os adultos que trabalham na instituição e entre os educadores e as famílias. A atenção a tais elementos revela a dimensão política dessas relações no interior da instituição e sua necessária interlocução com os propósitos de uma gestão democrática (Monção, 2019, p. 174).

As estagiárias compunham dupla comigo, não havia a docência compartilhada com dois professores formados na mesma turma, como passou a ser anos depois. Aos poucos, as estagiárias, foram criando vínculos, sentindo-se pertencentes ao grupo, ao espaço e confiantes, tiravam dúvidas, traziam propostas de vivências. Mas eu era a figura responsável pelo grupo e pela orientação delas.

O estágio representa um momento privilegiado na formação inicial de docentes, pois favorece o contato direto com o futuro campo de trabalho. É o espaço da experiência e da vivência, é quando o estudante busca, a partir do contato com as instituições de Educação Infantil, entender aquele contexto. Além disso, o estágio favorece a pesquisa, pois promove a reflexão e a formação. Portanto, discutir e problematizar os estágios nas creches e nas pré-escolas pode trazer contribuições para a formação de professores(as) de Educação Infantil (Drumond, 2018, p. 293-294).

A visita para essa turma começou a ficar espaçada e, em diálogo com as famílias, optaram pelo encerramento, de forma segura. No início do segundo semestre, conseguimos reorganizar a

rotina e foi um processo muito tranquilo para crianças, professores e famílias.

Observando esse movimento ao longo dos anos, parecia ter vínculo com a progressão da linguagem oral da criança, interesse e confiança em explorar novos espaços, muitas delas verbalizando que os pais poderiam ir embora, ou ficavam próximas às professoras nesse horário. Passando confiança aos pais, as crianças tinham aproximadamente dois anos e seis meses. Nos demais grupos, esse movimento aconteceu por volta desta idade também.

No ano seguinte, assumi turma com a mesma faixa etária e configuração, compartilhando o trabalho com estagiárias. A estagiária da manhã fora contratada para entrar às 9h; eu realizava a entrada sozinha, as crianças chegavam pontualmente entre 8h30 e 8h45, como estabelecido pela instituição. No início da manhã, após a entrada, elas brincavam, na sequência, era horário de lanche e depois era a roda de conversa. Havia uma família que chegava entre 9h10 e 9h45, e a entrada desta criança era sempre mais difícil, choro intenso com a despedida da mãe, que chegava amamentando. As crianças já estavam em um momento diferente, normalmente na roda de conversa, e acabavam se dispersando com o choro do colega e com a saída da professora para acolhê-lo, solicitando também o colo ou se movendo para outros espaços; era um momento bem difícil.

Há muitas discussões no tocante à pontualidade das famílias na instituição; acredito ser necessária a escuta e abertura de exceções diante das diversas necessidades, pensando nas centenas de famílias atendidas. Mas isso deve ser uma via de mão dupla, respeitando também o trabalho desenvolvido com o coletivo de crianças. Foi primordial ponderar com a família como esse atraso constante estava se refletindo no grupo de crianças e no seu filho, que cada dia chegava em um momento da rotina.

Nesse caso, houve uma conversa individual com os pais, para entender que a entrada mais tarde estava impactando nas crianças. Pedimos para que a mãe conversasse com a criança e que pudesse amamentar antes da entrada, e não fazer essa interrupção no

momento da entrega. Pontuamos a importância de participar da entrada junto com os colegas e vivenciar esse momento, para juntos conseguirmos entender o real motivo desse choro intenso na despedida.

Os pais acolheram a solicitação e se esforçaram para fazer a entrada juntamente com as demais famílias; o pai passou a assumir mais este papel, o que tornou o momento mais harmonioso; embora ainda houvesse choro, era menos intenso e logo cessava, aceitando a acolhida da professora, necessitava do colo por um período e logo conseguia brincar com os colegas. As atividades cotidianas, impregnadas em nossas vidas, muitas vezes são realizadas de maneira automática, e não conseguimos visualizar uma maneira diferente de agir. Ao compartilhar as responsabilidades com as famílias, podemos ajudar a aliviar a sobrecarga trazida com a maternidade.

Na situação relatada, o choro foi a forma principal de comunicação da criança, e buscamos alternativas para entender e acolher junto com a família.

Para bebês que já conseguem expressar oralmente algumas de suas necessidades, ainda há a presença do choro como linguagem, pois a construção do pensamento completo não ocorre de forma correta à conquista dos primeiros vocábulos. É preciso maturação neuronal, consolidação do autoconhecimento e riquezas de experiências sociais e relacionais para que a criança consiga colocar em palavras o que deseja/ sente, como por exemplo, o sentimento de frustração, na qual o choro é seu ápice (Gonçalves, Sa e Melo, 2022, p. 2.682).

Ao longo da vivência como professora, passamos por situações tão complexas, que ficam muitas vezes sem reflexão e acabamos por esquecer. No entanto, somos afetados de alguma forma, contribuindo para nossa formação. Apenas quando temos o ensejo de rememorar nossa história, lembramos desses momentos. Neste sentido, é muito importante destacar o papel da formação continuada para refletir a respeito das experiências vividas junto às crianças no contexto da creche.

Essas situações com as crianças nos levam a refletir a organização do tempo delas no espaço da creche. Barbosa (2006) afirma que a rotina é uma categoria que os responsáveis pelo trabalho na Educação Infantil estruturam para o desenvolvimento do cotidiano.

A partir das experiências vividas dentro e fora do ambiente da creche, fica patente que o tempo da criança é diferente do tempo do adulto; ficamos à frente de um impasse para organizar o tempo delas e a rotina da creche, pensando naquilo que pode trazer benefícios ao seu desenvolvimento.

No caso mencionado, a organização da rotina se fez necessária para acolher a criança. Elas têm necessidade de saber o que acontece e de ter a projeção do que vai acontecer no seu dia, para se sentirem mais seguras.

Naquele grupo, a visita também acontecia, conversamos no início do ano acertando algumas questões, como organização dos horários, a não obrigatoriedade do banho, pois fazíamos a higiene das crianças antes do almoço, era um momento para eles estarem juntos.

Esta criança recebia a visita do pai, pois a mãe tinha um horário diferenciado no trabalho e não conseguia participar desse momento. A despedida era mais sofrida, mas menos intensa do que era com a mãe e após alguns meses o pai deixou de ir naquele momento. Alguns pais optaram por não irem também, e ficávamos com as crianças e elas não se sentiam excluídas. As motivações das famílias eram diversas (dificuldade da despedida nesse horário, trabalho, organização pessoal); era um momento opcional e não refletia negativamente na criança a não presença dos pais naquele momento.

Ao longo do ano, as famílias foram deixando de participar, ficando apenas duas famílias até o final do ano; cabe enfatizar que esse momento era aberto ao pai ou à mãe, mas havia um ou dois pais presentes nesse horário, as mães eram a grande maioria.

No ano de 2014, a creche recebeu muitas professoras novas, que foram chamadas após a realização de um concurso público, e

compartilhei a turma com uma dessas professoras recém-chegadas. A turma tinha a mesma configuração das que eu havia trabalhado nos dois anos anteriores, com treze crianças com aproximadamente dois anos e três meses no início do ano. Nessa turma, a visita não acontecia para a maioria das crianças, acredito ter sido alguma organização das famílias antes de iniciarem o maternal.

As crianças tinham bastante autonomia, assim como nos anos anteriores. No momento do almoço, sentávamos em uma mesa comprida e conseguíamos visualizar o todo e ajudá-las tranquilamente; em seguida, íamos para a sala da turma e era o momento definido para a troca; ao longo da manhã, a troca era realizada conforme a necessidade da criança. Optamos por essa organização porque se sujavam mais na hora da refeição, e como logo era o momento do descanso, ficavam mais relaxadas e limpas para descansar, e depois contávamos uma história. Dormiam um pouco depois do previsto na rotina, pois elas tinham interesse nas histórias, havia algumas crianças que estavam fazendo o desfralde e também tínhamos essa dinâmica da oferta do banheiro, troca nos escapes, mas principalmente a maneira de como ainda estavam ativas e interessadas em outras atividades, demonstrando cansaço em um momento diferente. Conversamos com a gestão e conseguimos fazer alteração na oferta do lanche da tarde. Elas acordavam dispostas e fazíamos a rotina da tarde. Esta escuta da criança estava presente em toda ação para com elas.

A docência compartilhada nos auxilia no olhar para os desafios e dificuldades, é o ensejo de repensar, refazer e resistir com a ajuda de alguém que está conosco. Ao tratar da dimensão do trabalho neste aspecto, Rodrigues, Silva e Varani (2020, p. 740) apontam que “o trabalho coletivo na docência compartilhada incorpora essa dimensão da complementaridade e consequentemente da humanização porque ocorre no diálogo e não numa simples divisão de tarefas, de responsabilidade estritamente individual”.

A abertura ao diálogo intensifica a reflexão que fazemos acerca da prática, a criança faz parte da instituição. Nas relações com os

demais educadores, na docência compartilhada, é possível potencializar o trabalho individual e ampliar a capacidade de enxergarmos o que não damos conta de ver quando estamos sozinhos, ajudando também a compreender nossos limites.

O trabalho com os bebês, assim como com as crianças das demais idades, é construído no dia a dia, nas experiências vividas nas relações com elas, e nas quais estamos nos constituindo como docentes, independentemente do tempo cronológico do trabalho com a educação; é o primeiro passo para nos aprimorarmos enquanto professores.

Em 2015, algumas situações relacionadas à gestão fizeram a equipe de professoras solicitar mudanças, já que a gestão era por indicação da reitoria até aquele momento. Para tal mudança, na ocasião, foi organizado um processo seletivo interno. Incentivada por colegas, me inscrevi e assumi a gestão da unidade como diretora. Nesse ano havia completado seis anos naquela instituição.

Entre tantos desafios e aprendizados no novo cargo, um assunto que emergia nas pautas era a questão da visita, com professores contra e a favor. O ponto de partida para as discussões dentro da escola deve partir do bem-estar da criança, mas, muitas vezes, nos deparamos com um entrave de opiniões pessoais por parte de educadores e famílias, não me excluindo. Temos experiências, formações e histórias diversas. É importante considerar que é o espaço no qual as famílias depositam confiança para o cuidado e a educação de seus filhos, mas também é o espaço de trabalho das professoras.

O momento da visita, que fazia parte da história da unidade, passou por diversas modificações, por razão de organização. A proposta discutida entre gestão e professoras era que as visitas ficassem limitadas apenas à unidade do berçário, encerrando-se quando as crianças completassem dois anos e passassem para o prédio do maternal. Algumas famílias mostraram grande incômodo com essa discussão.

Após muitas conversas, levamos o assunto para o Conselho de Escola, sugerindo a formação de um Grupo de Trabalho (GT). O

objetivo era que, juntos – pais, gestão e professores – pudéssemos chegar a um consenso que atendesse, se não todas, a maioria das demandas.

Muitas mães solicitaram, de maneira tímida, a extinção desse horário, para as crianças do maternal com dois anos completos, oriundas do berçário; e mostravam dificuldades muitas vezes relacionadas ao horário de trabalho e de almoço, e ficavam constrangidas, como se fossem menos mães, demonstravam culpa e aflição de seus filhos sentirem falta delas vendo a presença de outros pais. Enquanto grupo, sempre afirmamos que as crianças seriam acolhidas pelas professoras e estagiárias, e que continuariam nas atividades habituais da turma.

Para Staccioli (2013, p.28):

As relações entre educadores e pais é marcada pela diversidade de tarefas e papéis, mas se apoiam em uma mensagem comum que nos remete novamente ao acolhimento, ao respeito, à atenção de uns para com os outros. As crianças são o elo dessa relação [...]

As reuniões do GT foram tranquilas, e tinham como objetivo organizar esse momento, colocando todos os pontos levantados e espaços possíveis; organização de uma sala para amamentação; que a professora ficasse em espaço diferente, de modo que as crianças que não fossem receber a visita se sentissem acolhidas. A proposta do GT foi que durasse até o meio do ano, e após esse período, famílias e professoras retomassem a conversa e avaliação junto com a coordenação, para a suspensão ou não desse momento para o próximo semestre.

No ano seguinte, foi colocada em prática essa proposta, e embora houvesse opiniões contrárias do que foi acordado a partir das discussões do GT, os ânimos se acalmaram, e essa organização permaneceu até o fechamento da unidade, com a Pandemia de Covid-19, em 2020.

Continuei na gestão mesmo com a mudança de uma segunda indicação de direção geral; vivenciei também a experiência de

gestão em uma outra unidade, até a decisão de me tornar mãe e solicitar minha saída do cargo.

Os diversos papéis assumidos na instituição trouxeram experiências que me marcaram e me formaram, modificando também formas de pensar e agir. As dificuldades vividas me fortaleceram; como professora solo, a necessidade de trazer a gestão para perto e compartilhar as situações experienciadas; no compartilhar da docência, o respeito à prática e à história do outro; e, enquanto gestora, que foi uma experiência igualmente significativa, principalmente no trabalho com os adultos, que se torna mais complexo, o olhar para o todo dentro da instituição.

Nasce uma mãe: a resignificação do trabalho como professora de educação infantil, um olhar pós-maternidade, experiências vividas e sentidas na instituição

Após solicitar o afastamento da gestão, trabalhei um ano com um grupo de crianças de dois anos, compartilhando com outra professora; nesse período, já era organizado o trabalho de duas professoras por turma.

Meu filho nasceu em dezembro de 2019, e em março de 2020, durante a licença-maternidade, fomos assolados pela pandemia da Covid-19, ficando em isolamento social até o retorno ao trabalho presencial, em outubro de 2021.

Voltei como professora num grupo de berçário, e meu filho ficava no mesmo prédio, com outras professoras. Algumas mudanças no Regimento foram feitas para o retorno presencial. O horário de visita foi extinto, o uso de máscaras era obrigatório e parecia normal para as crianças, e realmente era para o momento vivido. O acolhimento no colo era possível com avental, o toque, o sorriso foi abafado por máscaras, protetor facial, avental cobrindo o corpo todo; estávamos vivendo um pesadelo de tudo que acreditávamos essencial na acolhida das crianças.

Antes do retorno ao trabalho, ciente do novo regulamento, tomei a decisão de desmamar meu filho. Ele costumava mamar

antes da soneca, e fiquei preocupada com a ideia de um desmame repentino em meio à nova rotina. Sabendo que não poderia amamentá-lo antes do descanso, optei por essa mudança antes do retorno presencial. Foi doloroso tomar essa decisão abrupta, mas no momento pareceu a melhor decisão, e acolhi desta forma.

Acolher os sentimentos e as ações que norteiam nossas escolhas, desde que refletidas, é um passo importante para continuarmos a caminhada com mais leveza.

A adaptação dele foi tranquila, algumas crianças sentiram mais, dentro do esperado pelo contexto; estávamos a pouco mais de um ano e meio em isolamento social, as famílias conduziram este momento de diferentes formas, mas algumas crianças ficaram completamente isoladas, apenas com a presença dos pais. Para o início da adaptação, por vezes, nos afastávamos e retirávamos as máscaras, para que as crianças pudessem nos ver, conhecer os sorrisos, escutar a voz não abafada pela máscara, os lábios se movendo ao falar. Tentávamos aos poucos criar situações para que se sentissem mais acolhidas, focando na construção de vínculos.

Descobri minha segunda gravidez no quarto trimestre de 2021, e a orientação no trabalho na época foi um novo afastamento, voltando ao *home office*. Retornei com seis meses de gestação, em 2022, e mantive o trabalho presencial até a 39ª semana de gravidez.

No retorno ao trabalho, após a licença-maternidade, era início do ano letivo de 2023, fui bem acolhida pela coordenação na época e pelas companheiras de trabalho. Meu filho mais velho tinha acabado de completar três anos, estava retornando à creche com o irmão, e o choro na entrada era constante, assim como era desafiador o percurso do estacionamento até a entrada na creche. Chegava ao grupo com alguns minutos de atraso, isso estava tranquilo para o grupo, e era permitido para as professoras mães, assim como para todos os funcionários do local com filhos na creche. Até que houve uma mudança de coordenação.

A orientação de saúde da pediatra que acompanhava as crianças era de uma consulta por mês, até completar o primeiro ano; enviava, assim como as demais professoras, todas as

demandas de saúde por e-mail para a coordenação, organizadas previamente pelas professoras com quem compartilhava o grupo, que também eram mães. Esta ação era orientação da gestão, como forma de organização. Estas saídas às vezes eram internas (saindo e retornando), muitas dentro do horário de almoço, às vezes, antecipadas, mas organizadas dentro do horário previsto de planejamento, não afetando o grupo de trabalho, nem prejudicando minhas responsabilidades perante ele.

Na mudança de coordenação, essa ação continuou, porém, o acolhimento e as falas questionadoras, de tom hostil eram frequentes até mesmo no coletivo, diante desta dinâmica com os filhos, gerando desconforto em mim e nas professoras presentes. São ações características de assédio, talvez até por falta de conhecimento do papel representado.

Assumindo meu papel e responsabilidade como professora e também como mãe, acolhi esse momento vivido, consciente de que iria passar... Foi necessária uma mudança de postura, mostrando ciência dos meus direitos e deveres, o que acabou modificando esse comportamento. Coelho (2019, p. 410) coloca que as próprias mulheres, quando se queixam, são criticadas por estarem reclamando injustamente de algo que “não existe”, e em muitos casos, se reclamam, veem questionados seu profissionalismo e sua competência.

Após praticamente dois anos afastada e com uma mudança enorme de vida e rotina, agora com dois filhos pequenos, fui inundada por sentimentos diversos.

Deixar meu filho às pressas e chorando era muito difícil. Enquanto falávamos do acolhimento de crianças e famílias pelos educadores, vivenciei esse momento refletindo como era para ele: por todo amor e conversa que tínhamos, ele se sentia acolhido? As professoras do grupo que ele frequentava olharam para esse momento com mais atenção e ajudaram no acolhimento dele, que se refletia em mim, criando um vínculo afetivo e tornando essa despedida mais tranquila.

[...] O compartilhamento da dificuldade em superar a culpa materna é uma intenção muito presente nos relatos que, em diálogo uns com os outros, ruminam a experiência da maternidade, configurando um processo cujas modificações são particulares – realizadas nas ações e pensamentos de cada mãe que narra seus estorvos e/ou lê os comentários alheios –, mas cujo desenrolar é coletivo, advindo de um espaço público em que são trocadas vivências pessoais. Digerir aquilo que se vive é necessário para ser capaz de esquecer e, com isso, seguir em frente sem apego ou mágoa (Souza, 2018, p. 107).

Na vivência com meu segundo filho, após o retorno da pandemia, era permitido um horário de amamentação de trinta minutos em ambiente externo, reservado para tal finalidade. Foi muito significativo para nós. Nesse momento, eu estava inteira para ele, no meio do período de trabalho, era meu horário de almoço, era combustível para nós e ajudou a aliviar toda a angústia presente.

Quando ele passou para o maternal, aquele momento não era mais permitido. Estava tranquila quanto a isso, ele se adaptou bem. Acredito que o momento da visita, principalmente até os dois anos, é significativo para a relação das crianças com sua família. Mesmo que rápido, é um momento em que eu estava por inteira, sem toda demanda dos afazeres domésticos que dividem esta atenção. Além de as famílias estarem presentes no espaço em que seus filhos passam a maior parte do dia, contribui também para a segurança deles com a escola. A meu ver, esse tempo foi suficiente para nós.

Enquanto mulher, assumimos historicamente uma responsabilidade diante da maternidade, mesmo tendo um companheiro presente, dividindo as responsabilidades (que não é a realidade de todas as mães), a mulher carrega a culpa por cada ação com seu/sua filho(a), colocando em xeque as escolhas relacionadas desde a forma de parir e educar até mesmo a carga horária de trabalho e distante deles, nem sempre por pressão externa, mas por cobrança de si mesmo na doação desse papel.

Ser professora e carregar anos de experiência de cuidar e educar não me isentou desse sentimento, mesmo presenciando e muitas vezes me colocando no papel de escuta das dificuldades das

famílias, que me procuravam solicitando ajuda com assuntos relacionados aos filhos. Compartilhar a docência e a maternidade com minhas companheiras de turma ajudou a ressignificar também meu maternar, fortalecendo-me. Foi um aprendizado nos diversos papéis que passei a assumir.

Historicamente, acaba sempre ficando a cargo da mulher essa relação de cuidado, não ignorando o papel e a importância dos homens nesse cenário. É cultural em nossa sociedade a mulher ser a responsável por esta função; quando os homens assumem, às vezes sofrem preconceito, podem ser considerados como intrusos ou transgressores, intentando realizar um trabalho além de suas possibilidades e capacidade, mas aos poucos eles vêm conquistando esse espaço.

Não parece ser possível compreender a história de como as mulheres ocuparam as salas de aula sem notar que essa foi uma história que se deu também no terreno das relações de gênero: as representações do masculino e do feminino, os lugares sociais previstos para cada um deles são integrantes do processo histórico. Gênero, entendido como uma *construção social*, e articulado à classe, etnia, religião, idade, determinou (e determina) algumas posições de sujeito que as mulheres professoras ocuparam (e ocupam). Discursos carregados de sentido sobre os gêneros explicaram (e explicam) como mulheres e homens constituíram (e constituem) suas subjetividades, e é também no interior e em referência a tais discursos que elas e eles constroem suas práticas sociais, assumindo, transformando ou rejeitando as representações que lhes são propostas (Louro, 2004, p. 399).

Dúvidas, anseios, dificuldades e insegurança desta nova demanda com bebês pairam também nas famílias recém-chegadas à creche. A conversa franca, o relato diário, mesmo que rápido, ajudam nesse momento de acolhimento inicial das crianças e famílias ao novo espaço. A segurança das famílias reflete-se na segurança dos bebês.

Lembro-me de uma situação vivida com a chegada de um bebê, que costumava chorar diariamente na despedida da mãe, e ela mostrava para nós todo esse desconforto em ter que deixá-lo, chorando também por diversas vezes. Conversávamos diariamente

com ela, fazendo relatos de como seu filho havia ficado, ele mostrava gostar do espaço e das professoras, alimentava-se bem, brincava, descansava. Até que um dia a mãe chegou de surpresa no meio da tarde e o observou dançando e se alimentando juntamente com o grupo, brincando com a professora e abriu um sorriso leve. Desde esse momento, o acolhimento tomou um outro rumo e suas despedidas tornaram-se muito mais tranquilas, com choro menos intenso, a mãe se mostrando mais segura. A despedida dolorosa deu vez ao diálogo, conseguindo verbalizar para o filho que estava indo trabalhar e logo retornava, compartilhando conosco seus anseios.

Tenho a impressão de que nossos sentidos ficam mais aguçados após a maternidade, a identificação do choro e meios de escutar as expressões da criança, procurando formas de ajudar, traz mais segurança.

Trazer uma abordagem mais significativa acerca do olhar para minúcias do cotidiano, a partir da minha experiência após a maternidade, permite uma reflexão mais profunda da docência, do vivido, das ações antes e depois, do diálogo e da escuta com as famílias, mas principalmente da escuta ativa e minuciosa das crianças.

As crianças pequenas adoecem com maior frequência, e a maternidade me auxiliou também a ter um olhar mais apurado para o incômodo apresentado pela criança. Não que esta preocupação não existisse antes, mas era mais intensa.

Houve um momento em que as crianças estavam com bronquiolite, que, para bebês, pode ser grave. Recebemos uma criança que a mãe informou estar bem, apenas mais quieta e resfriada. Percebemos algo diferente e muita sonolência, não aceitou o lanche e a colocamos para descansar, na tentativa de que melhorasse, observando-a durante o sono. Alguns minutos depois, começou a apresentar esforço respiratório (algo que não sabia identificar tão rapidamente antes da maternidade). Avisamos a enfermagem, entramos em contato com a mãe, que era a responsável, e tínhamos esta ligação diária, relatamos o ocorrido, e a criança precisou ficar internada por uma semana.

Meu olhar e conhecimento com questões específicas, principalmente nessa faixa etária, ficaram muito mais sensíveis, não no sentido de indicar a maternidade como qualificadora da docência na Educação Infantil, mas pelo próprio interesse oriundo desse novo papel, além da forma de orientar as famílias e o compartilhar de experiências.

Não deve ser encarada como um indicativo de *status* do bom professor. É fundamental reconhecer que o papel do educador vai além das experiências pessoais. Fundamento essa afirmação no esforço contínuo que sempre fiz para acolher crianças e suas famílias, mesmo antes dessa vivência, além das observações da prática das centenas de colegas de trabalho. A formação e a reflexão da prática são essenciais para transmitir a segurança e conquistar respeito. A discussão do tema da maternidade deveria ser considerada nas reuniões de formação, visto que a instituição de Educação Infantil compartilha a educação das crianças com as famílias.

Considerações Finais

A luta dos educadores para a notoriedade da docência com bebês é intensa. Apesar de a creche e a pré-escola serem reconhecidas pela LDB, apenas em 1996, como parte da Educação Básica, os espaços destinados para o cuidado dos bebês emergem de uma construção social e histórica, oriunda da inserção das mulheres no mercado de trabalho e a necessidade de terem um local onde deixar seus filhos.

A condução desse trabalho se dá quase em sua totalidade por mulheres. Esse cenário tem uma fundamentação histórica muito forte, trazendo a figura feminina e a maternidade como meios naturais nas relações de cuidado, envolvendo a docência da Educação Infantil. Penafiel, Silva e Zibetti ajudam na compreensão dessa trajetória:

Um fator que contribui para que a maioria dos professores da Educação Infantil seja mulher é a questão de gênero que está imbrincada no magistério.

A Educação Infantil, que nasce do modelo assistencialista de educação compensatória, sempre esteve associada ao cuidar. A ideia de sacerdócio é invocada como elemento que justifica a docência como eminentemente feminina. Para a sociedade patriarcal, a maternidade é o destino da mulher; assim, nada mais “natural” que o cuidado com as crianças seja a profissão ideal para elas. Essas concepções se mantêm, quase inalteradas, em muitos discursos e práticas na Educação Infantil. A ideia de dedicação, de sacrifício desinteressado, de missão abnegada está associada à docência nessa etapa de escolarização (Penafiel, Silva e Zibetti, 2019, p. 80).

Os sentimentos de exaustão e fracasso encontrados muitas vezes nas mulheres diante das funções — docência e maternidade — não estão necessariamente ligados ao arrependimento da escolha ao assumi-las, mas são potencializados à vista da desvalorização da educação e normalização da carga —principalmente mental — que acompanha a atribuição desses papéis.

Há um movimento de luta das professoras de serem reconhecidas não apenas no papel de cuidado, mas detentoras de um conhecimento científico que envolve formação, planejamento, escuta ativa da criança e intencionalidade no trabalho realizado, indissociando o cuidar e educar nessa etapa primordial de formação de meninos e meninas.

Ainda que discreto, entre os educadores, percebemos um avanço nas discussões e publicização, valorizando as experiências vividas, dadas nas possibilidades diversas de atuação do educador, podendo ser no contexto individual, na docência compartilhada ou na gestão, valorizando diferentes formas de conhecimento.

A dimensão ética do cuidado se relaciona à concepção de educação em sua plenitude, que compreende os seres humanos como sujeitos dotados de vontade e capazes de fazer escolhas, intervir na realidade e modificá-la. Uma educação que promove uma convivência entre sujeitos e que é baseada na cooperação e na ajuda mútua faz que a relação não seja de domínio, mas de troca e de interação. Essa visão de educação rompe com o senso comum, que a considera apenas como transmissão de informações e conhecimentos (Monção, 2019, p. 172).

É primordial o fortalecimento das relações democráticas na instituição, contribuindo para o aprimoramento do trabalho pedagógico, e potencializadas com participação ativa e responsável da gestão.

Monção (2019, p. 174) nos ajuda a compreender esse cenário:

A gestão democrática nas instituições de educação infantil deve primar pela democratização das relações internas, atentando para três elementos inseparáveis: a relação entre adultos e crianças, entre os adultos que trabalham na instituição e entre os educadores e as famílias. A atenção a tais elementos revela a dimensão política dessas relações no interior da instituição e sua necessária interlocução com os propósitos de uma gestão democrática.

Envolvidos nesse contexto estão educadores e famílias, com foco no aperfeiçoamento do trabalho para e com os bebês e crianças. Os diferentes papéis assumidos enquanto mulher, assim como as experiências vividas na maternidade, podem nos auxiliar e devem ser valorizadas, não como uma posição diferenciada de professora, mas como acolhimento e valorização do próprio percurso, levando à reflexão do trabalho desenvolvido.

Diante disso, não podemos ignorar que, embora as experiências descritas sobre a maternidade, para mim, sejam relevantes como mulher e professora, assim como professora no papel de mãe, em muitos aspectos, principalmente no quanto aprendo diariamente com as crianças, sou ciente de que não é um padrão diante de diferentes formas de maternar. Gonçalves (2023, p. 7) contribui neste sentido:

Afirmar o que é ser mãe a partir de ideais de delicadeza, amabilidade e proteção envolve, por consequência, a negação de uma série de outras formas de maternar. Contextos de vulnerabilidade social são utilizados como principais justificativas para a produção da imagem do que seria uma maternidade inadequada pautada na falta, na ausência.

Assim como as crianças estão para nós por inteiro, com todas as suas bagagens culturais e sociais, nós também não somos

fragmentados. Nós nos formamos a partir de toda experiência vivida, proveniente das formações e relações.

As formas de pensar e agir se aprimoraram e se transformam a partir da abertura que damos para que isso aconteça. A resistência da não continuidade de formação e compartilhamento de conhecimento nos enrijece.

Como afirmou Paulo Freire:

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (1991, p. 58).

Essa frase faz cada dia mais sentido para mim, mais do que no final da graduação, quando um diploma me intitulou pedagoga. A trajetória a partir daí apresentou muitos obstáculos, mas também aprendizados, encontros e desencontros. É o que me sustenta. A essência está no que fazemos com aquilo que nos afeta.

Referências

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força, rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **As especificidades da ação pedagógica com os bebês**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2010-pdf/6670-asespecificidadesdaacaopedagogica/file>. Acesso em: 21 out. 2024.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília: 1996. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 28 out. 2024.

COELHO, Andreia de Oliveira. **Mulheres Gestoras e Mães Sozinhas**. Desafios e estratégias na conciliação entre carreira e maternidade. Dissertação de Mestrado Universidade Fernando Pessoa. Porto, 2019.

DRUMOND, Viviane. Formação de Professoras e Professores de Educação Infantil: Por uma Pedagogia da Infância. **Revista Zero-a-seis**. v. 20, n. 38, p. 288-302, jul.-dez., 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2018v20n38p288/37544>. Acesso em: 23 out. 2024.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

GONÇALVES, C. C.; SÁ, S. K. C.; MELO, W. S.. Por que choram os bebês? as interpretações e as ações de professoras de creches diante do choro infantil. **Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco**, Recife. Realize Editora, v. I. p. 2.674-2697, 2022. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/epepe/2021/TRABALHO_EV167_MD1_SA107_ID1355_09102021174451.pdf. Acesso em: 23 out. 2024.

GONÇALVES, Lorraine de Andrade Branco Faria. **Mulher, professora de Educação Infantil, presumivelmente mãe? XIV Reunião de Antropologia do Mercosul**, 01 a 04 de agosto de 2023. Niterói: RJ, 2023.

HOLLIDAY, Oscar Jara. **Para sistematizar experiências**. Tradução de Maria Viviana V. Resende. 2. ed. revista. Brasília: MMA, 2006. Disponível em: http://www.edpopsus.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/oscar-jara-para-sistematizar-ex_peric3aancias1.pdf. Acesso em: 12 fev. 2025.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. *In*: DEL PRIORI, Mary (org). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: contexto, 1997, p. 371-403.

MONÇÃO, Maria A. Guedes. Educação infantil e gestão democrática: desafios do cotidiano para a garantia dos direitos das crianças. **Comunicações** (UNIMEP), v. 26, p. 167-189, 2019.

OLIVEIRA, Marcia Aparecida; DONELLI, Tagma Marina Schneider; CHARCZUK, Simone Bicca. Cuidar e educar: o sujeito em constituição e o papel do educador. **Psicol. Esc. Educ.**, São Paulo, n. 24, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392020213679>. Acesso em: 17 abr. 2024.

PAOLILLO, Vera Melis. A gestão do Cotidiano na Educação Infantil. *In*: MELLO, Ana Maria. **O educador como gestor de espaços educacionais**. Brasília: Gerdau, Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho, 2011, p. 44-57.

PENAFIEL, Kelly Jessie Queiroz; SILVA, Claudiane Alencar da; ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto. Reflexões de professoras de Educação Infantil sobre a condição feminina na docência. **Momento: diálogos em educação**, E-ISSN 2316-3100, v. 28, n. 3, p. 65-86, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/momento.v28i3.8814>. Acesso em 8 nov. 2024.

RODRIGUES, Silvia M. G.; SILVA, Nícolas; VARANI, Adriana. Docência compartilhada na Educação Infantil: construindo contrapontos no diálogo com a narrativa de uma experiência. **Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 22, n. 42, p. 726-749, jul.-dez., 2020.

ROVERI, Fernanda Theodoro; GUIMARÃES, Sálua Domingos. Pedagogia do encontro. *In*: CAMARGO, Andréia Regina de Oliveira; ROVERI, Fernanda Theodoro; GUIMARÃES, Sálua Domingos. **Pedagogias dos encontros na Educação Infantil**. Coleção Oba-Obá. V. 1. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

SOUZA, A. L. de F. Maternidade, culpa e ruminação em tempos digitais. **Revista Ártemis**, [S. l.], v. 25, n. 1, p. 89-112, 2018. DOI:

10.22478/ufpb.1807-8214.2018v25n1.37640. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/artemis/article/view/37640>. Acesso em: 7 nov. 2024.

STACCIOLI, Gianfranco. **Diário do acolhimento na escola da infância**. Campinas: Autores Associados, 2013.

TRISTÃO, Fernanda C. D. Ser professora de bebês: uma profissão marcada pela sutileza. **Reflexão e ação**, v. 13, 2005.

**"E os parabéns?... uma, duas, quantas vezes eu quiser!"
implicações e reflexões no olhar para o brincar da criança na
perspectiva histórico cultural¹**

Gilmara da Cunha Pinto
Divisão de Educação Infantil e Complementar - DEdIC/Unicamp

**Introdução: exercitando o olhar da professora para a experiência
vvida com/pelas crianças no brincar**

Atuando como professora de educação infantil há 30 anos em uma creche universitária no interior do estado de São Paulo, considero que assisti a mudanças significativas da história da Educação Infantil no Brasil perpassadas por diferentes modelos de educação. Procurando traçar um paralelo entre a linha do tempo da história da Educação Infantil no Brasil e o meu fazer pedagógico, vejo que começam a se entretecer a partir da implantação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, LDB/94, 96 e segue com o estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a (re)formulação das propostas pedagógicas das instituições, quando a Educação Infantil se torna a primeira etapa da Educação Básica, na formação integral das crianças de 0 a 6 anos. Marcados por enfoques diferenciados estes modelos assumiam desde um caráter assistencialista e adultocêntrico, até a contextualização da ação educativa vinculada ao brincar e educar².

¹ Este trabalho foi orientado pela Professora Doutora Lavínia Lopes Salomão Magiolino que atuou no contexto do Curso "Educação Infantil e os Direitos Fundamentais da Criança e da Infância", ministrando disciplinas e realizando orientações.

² "A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças delas com os adultos, é possível

Na época em que iniciei o meu percurso, a creche — e na qual trabalho até hoje — já apresentava essa singularidade importante de tomar a ação pedagógica como centrada na indissociabilidade entre o cuidar e educar (focada na interação e na brincadeira) e sendo realizada pelo mesmo professor, como ressalta a LDB/96 em seu Art. 29. A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social³.

No exercício da função na época, de recreacionistas, a maioria não possuía magistério nem pedagogia, as pedagogas no papel de coordenadoras pedagógicas nos orientavam sobre as ações nos cuidados e aprendizagens dos bebês e crianças pequenas.

No meio de meu percurso de vida, formação e atuação, vislumbrei significativas mudanças na legislação que redimensionaram o papel da Educação Infantil, de um caráter assistencialista, para o educacional, fiz o curso de Habilitação Específica para o Magistério e depois concluí o curso de Pedagogia, no ensino superior, como uma exigência legal para a formação de professores e trabalho na área em uma perspectiva marcada por um olhar que prioriza a relação teoria-prática. A LDB em seu Artigo 62 estabelece que, a formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal.

identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções” (Brasil, 2017, p. 37).

³ Nas redes municipais de Campinas há dois profissionais atuando junto aos bebês e crianças, pequeno-professores e monitores/agentes imbricados no cotidiano de complementaridade, nisto há uma dicotomia entre o educar e o cuidar que se explicita na divisão de cargos de professora e agente.

Nesse contexto, o presente trabalho se configura a partir das discussões e leituras decorrentes da disciplina “Interações e Brincadeiras” como forma de aprimoramento da prática pedagógica, situadas no âmbito do curso “Educação Infantil e os Direitos Fundamentais da Criança e da Infância”, na formação continuada às professoras da Educação Infantil de uma creche universitária e redes Municipais de Campinas e entorno, no ano de 2023.

Em busca de contribuir tanto para a produção do conhecimento, como para o aprimoramento da prática pedagógica na área, a análise sobre a prática se dá a partir do meu olhar de professora de Educação Infantil, voltado para as nuances do dia a dia na observação de como as crianças criam, conduzem e recriam uma nova brincadeira a partir da experiência com o elemento fogo, na brincadeira de cantar parabéns.

Haja vista que aniversários fazem parte do cotidiano das crianças desde muito cedo e elas experienciam nessas relações sua forma de organizar e apreender sobre o mundo, a ideia, justamente, é de fazer dialogar a brincadeira do “parabéns a você” com as contribuições da teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano de Vigotski (2008). O autor concebe o desenvolvimento como um processo cultural que toma o desenvolvimento psíquico como o que se produz entrelaçado ao desenvolvimento histórico da humanidade. Ele afirma, ainda, que a natureza não é subtraída da condição humana — quando o ser humano a transforma, ele também transforma a si mesmo. Nessa linha, o autor traz a compreensão de que a formação da personalidade se dá a partir da conversão das experiências vividas no plano interpessoal para o plano intrapessoal.

Em consonância com essa concepção, retomando as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009)²⁷, em seu Artigo 4º, saliento que também tomam a criança como:

sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca,

imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009).

Na educação infantil as crianças aprendem através da exploração, das interações e do contato com o meio no qual estão inseridas. Desde pequenas já estabelecem relações, levantam hipóteses e buscam entender o mundo ao seu redor. Quando encorajadas a participarem ativamente de seus próprios processos de descoberta, constroem bases sólidas de conhecimento por guardarem não só na memória, mas também no coração - as emoções despertadas por cada experiência — “justo pelo motivo da intimidade”, como poetiza Manoel de Barros.

Tendo em vista as inspirações poéticas, os preceitos teóricos e as diretrizes norteadoras da Educação Infantil, a escolha do tema aqui tratado surgiu das observações realizadas em minha experiência cotidiana, focada em compreender as percepções narrativas criadas pelas crianças e suas relações na construção do papel da brincadeira — neste caso, da brincadeira dos “parabéns a você”. Trata-se de uma reflexão acerca das experiências vividas com e pelas crianças, agregada às questões que envolvem os papéis sociais éticos e estéticos na construção do fazer pedagógico.

Nesse sentido, este Relato de Experiência baseia-se na (re)construção da realidade a partir da produção de conhecimento, advindos das experiências e vivências da prática com a leitura da fundamentação teórica. Holliday (2006) descreve o processo de sistematização das experiências como experiências vitais, carregadas de riqueza acumulada de elementos, que, em cada caso, representam processos inéditos e irrepetíveis. O autor pontua também que é por isso que é tão apaixonante a tarefa de compreendê-las, extrair seus ensinamentos e comunicá-los e que ao aproximarmos da sistematização de experiência corrobora o ponto de partida que a própria riqueza das experiências pede que se faça: apropriar-se da experiência vivida e dar conta dela, compartilhando com os outros o aprendido, tendo como enfoque

os conceitos e as contribuições de Vigotski articuladas com outros autores que inspiram ou dão continuidade a seus estudos.

Contextualização da experiência: Cantar parabéns sob pingos de vela sobre o tecido de algodão cru”

A investigação surge a partir do exercício do olhar reflexivo sobre a experiência docente no âmbito da linguagem e do brincar capturada nas falas, movimentos e afetos das crianças nas experiências vividas por elas — tal qual Geraldi (2015) descreve como um acontecimento significativo que se torna experiência, me ajudando a ressignificar as percepções das crianças, materializadas no plano da oralidade. As narrativas produzidas pelas crianças, no contexto da brincadeira, passam a ser analisadas a partir das experiências vividas no cotidiano da creche, como espaço de interação e produção de subjetividade, numa reflexão sobre a experiência docente dentro da educação infantil voltada aos anseios, necessidades e interesses das crianças. O autor ainda afirma que:

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 experiências 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*, resultante do embate entre a experiência e os estudos teóricos realizados após a experiência narrada. A pesquisa que pode ser deflagrada a partir da narrativa da experiência não é uma construção anterior à experiência. É da experiência vivida que emergem temas e perguntas a partir dos quais se elegem os referenciais teóricos com os quais se irá dialogar e que, por sua vez, fazem emergir as lições a serem tiradas (Geraldi, 2015, p.10).

O presente relato se coloca como um exercício do olhar sobre uma experiência vivida no espaço de uma creche universitária na região metropolitana de Campinas/SP, no ano de 2023. São 12 crianças do turno da manhã, que compõem um grupo na faixa

etária de três e quatro anos, ativas, risonhas, curiosas e que apresentavam vasto vocabulário, se expressando com propriedade por meio do diálogo.

As observações da professora no cotidiano da rotina da creche são enfocadas com o intuito de entrelaçar as vozes das crianças através de suas narrativas com o percurso discursivo entre pensamento e ação, a partir da experiência de uma das vivências previstas na documentação pedagógica do Plano Anual⁴ de 2022. Este plano descreve o(s) projeto(s) do módulo/turma, os materiais necessários para a realização das ações propostas e formas de registro. Em um dos projetos da turma, entre temáticas e os materiais necessários para a realização das ações propostas em formas de registro, estavam os quatro elementos da natureza: terra, água, ar e fogo. A intenção como educadora foi de selecionar e proporcionar espaços, tempo e materiais para que as crianças exercessem sua natureza investigativa na construção do conhecimento.

Visando priorizar ao máximo os espaços e elementos naturais que já nos cercam (parques, gramados, jardins etc.), o trabalho apresentou também oportunidades de experimentações por meio dos elementos: terra, fogo, água e ar. Para as crianças os elementos da natureza são versáteis e podem ser transformados durante as brincadeiras por meio do faz de conta e da construção de brinquedos. É assim que elas conhecem a si mesmas, interagem com seus pares e apreendem o mundo. É desta forma que desenvolvem também o pensar criativo, fazendo dos materiais não estruturados laboratórios de experimentos e pesquisas lúdicas, e assim, reforçam a ideia de pertencimento e necessidade de cuidado com a natureza. A criança em contato com o mundo natural é a potencial cuidadora do meio ambiente, porque em sua memória

⁴A primeira ação para a escrita do plano anual refere-se ao acolhimento das turmas no início do ano letivo, bem como as projeções de futuras propostas, que serão trazidas pelas crianças durante o percurso vivido no cotidiano. Ele descreve o(s) projeto(s) do módulo/turma, os materiais necessários para a realização das ações propostas e as formas de registro.

haverá registros do significado do frescor à sombra de uma árvore, da sensação da brisa, do vento, dos encantos das cores das flores, dos aromas e até sabores de uma fruta do pé.

Nesse contexto, na perspectiva da educadora, o planejar consiste na reflexão, selecionando e organizando o conjunto das práticas e interações garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças visando à sensibilidade, à escuta e ao protagonismo infantil, atuando como observadoras ativas de um ambiente rico em experiências, pesquisas, trocas e estudo do meio. Cabe destacar que as atividades foram planejadas com antecipação, de acordo com o interesse da turma e que o ambiente foi cuidadosamente preparado para que as crianças explorassem os detalhes e, conseqüentemente, novas criações e possibilidades.

O enredo narrativo se passa em torno dos “parabéns a você” que vai ganhando destaque nas interações de três crianças — os nomes das crianças são fictícios, para preservar a sua identidade: Julia, Beatriz e Laura. O convite, a princípio, era para a experimentação sensorial utilizando o elemento fogo, no manuseio com pingos de velas coloridas sobre o tecido. Com a finalidade de aguçar o interesse por este elemento, que se apresenta de uma forma mística no imaginário infantil, a ideia era de formar desenhos com os pingos de velas no tecido, e a brincadeira envolveu os seguintes materiais: velas coloridas e tecidos de algodão cru. Para que a brincadeira acontecesse de maneira segura fizemos alguns combinados, mas mesmo assim houve certa resistência por parte de algumas crianças em brincar com este elemento tão místico e que no cotidiano é visto como algo perigoso. As crianças acendiam e derretiam as velas coloridas e observavam a formação de desenhos com os pingos que caíam das ceras sobre o algodão cru.

No entanto, em seu primeiro contato com o material, Julia direciona sua vela junto à vela acesa no centro da mesa, acende e começa a cantar: “Parabéns pra você, nesta data querida...”. Ao término da primeira estrofe da cantiga, para de cantar e olha atentamente para a chama da vela acesa e sopra bem forte — “fuuu,

fuuu". Neste momento é perceptível sua alegria em apagar a vela, demonstrada pelo seu movimento estático por alguns segundos. Olhando a fumaça que se formou próximo dos seus olhos, mais do que depressa ela dá um grito entusiasmada: "fumaça, ebaaa"! Realmente, a cena naquele momento era deslumbrante, vendo seu rosto envolto sob a fumaça de névoa branca e alegria à sua volta.

Beatriz, que está ao seu lado, olha sorrindo para a amiga e acende a sua vela, prosseguindo com outros parabéns, só que cantado do início ao fim. No decorrer da música, Júlia adentra, aumentando o coro, e no final, Beatriz termina cantando com a frase, "assopra a vela, *vida!*", e, em seguida, sopra a chama da vela, que se apaga. Julia, percebendo que a colega finalizou a cantoria com a frase "assopra vela, *vida!*", utiliza a mesma frase, só que substituindo por sua personagem favorita, "Elsa" do filme Frozen, cuja fantasia ela estava vestindo naquele dia. Então, ela assopra a sua vela repetindo "assopra a vela, *Elsa!*", correspondendo com um sopro bem forte e apagando sua vela, seguido de um riso de satisfação.

Ambas, Julia e Beatriz tornam a acender as velas e a cantar os parabéns por mais vezes em meio a muitas risadas. Laura toma parte da brincadeira, sentada à frente das duas, ora permanecendo atenta em derreter sua vela e pingar no tecido, ora observando as colegas e reagindo a elas e às ações propostas.

A seguir, apresento alguns desdobramentos da prática no processo de reflexão da ação pedagógica.

Criança sujeito de histórias e memórias" e o rito da festa de aniversário — um primeiro olhar para experiência relatada

As crianças pequenas e os bebês estão aprendendo o tempo todo ao tomarem parte das práticas sociais e dialógicas do mundo em que vivem em relação com adultos e demais crianças. Freire (1981) diz que o processo de aprendizagem é dialógico; que o professor também integra o processo, criando e participando do diálogo. Ele pode ampliar a brincadeira oferecendo objetos que

trazem o novo, o curioso. E pode encontrar pelo caminho alguns conflitos nessa relação da criança, do que é ou não vivido por ela.

Foi o que aconteceu ao inserir o elemento fogo nas experiências vividas pelas crianças. Embora as meninas do relato acima tenham entrado na brincadeira, algumas crianças demonstraram medo ou insegurança no contato com o objeto da brincadeira. Talvez isso aconteça porque não faz parte de seus cotidianos — haja vista que o fogo é um elemento interdito à criança, cabe ao adulto preparar a comida no fogão ou algum churrasco familiar. Nesse sentido, introduzir o novo, para mim, implicou em não subestimar o potencial da criança com relação às regras e aos cuidados no manuseio dos objetos. E assim foi o prazer que senti ao observar a alegria “das crianças entretidas na criação de suas brincadeiras ao trazerem ao elemento fogo o ritual de celebração de aniversário”.

Celebrar aniversários já está enraizado em nossa sociedade como algo natural e, mais ainda, é celebrar o primeiro ano de vida, algo muito aguardado pelas famílias até mesmo pelo próprio sentido e sentimento que ele traz consigo de rememorar os aniversários das infâncias dos pais e responsáveis como vínculo afetivo.

Esse rito é utilizado por diversas culturas ao redor do mundo desde os primórdios das civilizações. As crianças já são inseridas nessa festividade que envolve a socialização e a interação com seus membros familiares e amigos desde a mais tenra idade e se estende em diferentes etapas da vida. Sirota (2005, p. 546) traz uma abordagem etnográfica sobre o papel que cada ator social (filhos, pais, amigos) desempenha na construção social desse ritual. Ela diz que o aniversário é analisado como um ritual de socialização, considerando os presentes como uma participação em termos de celebração do indivíduo, de modelagem da identidade e da construção do vínculo social.

Na cultura infantil as crianças reproduzem no faz de conta as experiências de sua vida real. As narrativas criadas no processo do brincar contribuem para a aquisição de diversos conhecimentos de cunho social das crianças, valorizando a produção, organização e

manutenção da cultura de pares. Seus mundos não são deslocados do mundo adulto, mas é na relação com os outros, exemplificada na brincadeira dos parabéns, que ao rememorar as festinhas de aniversários (em que elas tanto estão inseridas nesta fase da vida!) com essa liberdade de acender, assoprar e apagar a vela quantas vezes lhe aprouver, vinculada à alegria tão esperada deste momento, que podem redimensionar a experiência vivida com os valores e regras que a atravessam ocupando diferentes lugares.

Por meio das múltiplas interações da vida cotidiana instauram-se assim o ritual do aniversário e a “profissão” de criança. A abordagem etnográfica permite apreender o papel de cada ator social na construção desse ritual, pois o presente está no cerne de um verdadeiro trabalho de negociação no qual se confrontam incessantemente normas e valores. Não se trata apenas de uma negociação no sentido de um estilo educativo refletindo a evolução das concepções educativas contemporâneas, mas de uma posição teórica que atribui um lugar na qualidade de ator à criança e permite revelar o trabalho social que lhe é próprio. A parentalização constrói-se paralelamente à socialização da criança. A dinâmica da evolução das sociabilidades infantis e das regras de civilidade apenas pode ser entendida aqui se restituirmos à criança seu lugar como ator social (Sirota, 2005, p. 558).

Nesse sentido, o momento da brincadeira com velas rememorou para uma das crianças a hora dos parabéns, mas este foi vinculado à alegria e liberdade de acender, assoprar e apagar a vela quantas vezes lhe aprouver — o que não é permitido nas festas de aniversários. O momento mais esperado — de cantar parabéns e apagar a vela! — ocorre de forma breve, partindo para o corte do bolo e parece deixar as crianças com um desejo de continuidade guardado em algum lugar em meio a suas emoções.

Os afetos na experiência vivida pelas crianças nas brincadeiras - outro olhar

As crianças são sujeitos de histórias e memórias; seu corpo é o lugar dos registros das necessidades, desejos, emoções e afetos. Quando Vigotski olha para a brincadeira das crianças, ele ressalta

que existe o encontro dos corpos e a mobilização dos afetos. O autor se inspira em Espinosa, filósofo que diz que existe uma união entre o corpo e a mente, se contrapondo à abordagem cartesiana na Filosofia e afirmando que não existe hierarquia entre a razão e a emoção (*apud* Magiolino, 2015).

Nesse encontro, há de se considerar as concepções de corpo, gestualidade e arte e suas implicações na educação infantil, também como uma forma de linguagem, pois ainda é muito presente no contexto da educação infantil a institucionalização da infância e a escolarização dos corpos.

Durante toda a infância o rito de socialização nos aniversários, vem envolto também de uma ânsia das crianças de soprar as velas no momento dos parabéns, pelo simples prazer de vê-las se apagando, porém esse desejo de continuar com a brincadeira que envolve um elemento que atrai a atenção das crianças, que é o fogo, se sucede apenas uma vez — talvez duas ou três, caso a família tenha interesse e permita que esse momento se torne divertido ao tentar apagar a vela cujo fogo reacende.

Vigotski (2008) afirma que a criança brinca a partir das relações sociais do seu cotidiano e se desenvolve na e pela brincadeira; em seu texto sobre o brincar, faz a pergunta: por que as crianças brincam? A resposta, segundo o autor, é porque elas têm desejos irrealizáveis ou que não podem realizar imediatamente. Na situação aqui relatada, no contexto dos parabéns, as meninas podem realizar esse desejo de apagar as velas e brincar com fogo quantas vezes quiserem; as experiências que elas foram vivendo nas festividades dos aniversários são retomadas na brincadeira pela imaginação e criação das crianças. A brincadeira se torna a imaginação em ação.

O momento em que a Julia fica estática por alguns segundos olhando a fumaça que se formou próximo dos seus olhos, gritando entusiasmada “fumaça, ebaaa!”, trouxe-me a percepção do quanto a descoberta é sempre algo que fascina, mas também é fascinante possibilitar a curiosidade da criança nessa relação de explorarem e construir conhecimento sobre o mundo.

Diante dessa percepção da brincadeira, Vigotski, 2008 argumenta que:

tais ações, os movimentos, os gestos e as emoções assumindo novos e diferentes contornos no momento em que os objetos que a criança toma em sua fantasia, ganham uma nova aura: tornam-se “brinquedos” e abrem a possibilidade de executar com eles, um gesto representativo (Vigotski, 2008, p. 130).

O fato é que, Vigotski (2008) apresenta essa questão, na esfera das relações entre pensamento e desejo, fundamentado no conceito do filósofo Spinoza quando ele diz que uma ideia que se tornou um desejo e um conceito que se transformou numa paixão encontram seu protótipo no brinquedo, ou seja, o brinquedo cria na criança uma nova forma de desejos.

Nesse sentido, o autor diz que os objetos utilizados nas brincadeiras trazem à tona o que se pensa a respeito deles e as emoções que os mobilizam. Nesse movimento, o brincar, a brincadeira e o brinquedo simbólico das crianças desvelam uma potência criadora em sua profunda imbricação com a imaginação, os afetos, os sentimentos e as emoções.

Desde bebê, o agir da criança é primeiramente com o corpo, um corpo que fala, que se expressa e se comunica primeiro. Vigotski (2001) defende que a história e a cultura não apenas influenciam como constituem o psiquismo humano. O autor encontra no trabalho humano, no uso e criação de instrumentos e signos, o fundamento de sua perspectiva, da origem da atividade consciente. Ao criar e fazer uso de signos e instrumentos, o ser humano modifica suas formas de agir, pensar, sentir e conhecer o mundo. Nessa perspectiva, o signo e o instrumento têm uma função mediadora, assim como as outras pessoas também assumem este papel. Ao pensar na proposta e preparo do ambiente com os materiais dispostos, a minha intenção, como professora, mediadora, foi a de fazer com que as crianças experimentassem novas possibilidades no contato com o elemento fogo e, de fato, ao brincarem com ele, as crianças assumem uma ação criadora.

No meu olhar de professora que observa e acompanha as crianças em suas aventuras e brincadeiras, ao focar no modo como elas conduziram a brincadeira, percebo como foram agregando novas formas de brincar na relação com o fogo, num jogo simbólico e de experimentação do faz de conta, principalmente quando Julia se entusiasma e grita “fumaça, ebaaa!”. Nesse movimento do olhar, acabo também me envolvendo por instantes na sua reação de felicidade e sendo tomada por ela.

Vigotski (2001) reitera que, quando somos tocados por algo, quando nos emocionamos com um acontecimento, quando sentimos qualquer coisa por alguém que nos faz parar no tempo por alguns segundos, parece que algo nos toma o corpo e mente. É como se corpo e mente fossem tingidos de um novo colorido.

Na dinâmica da brincadeira me envolvo por uns instantes na reação das crianças, acompanhando-as com risos e grande satisfação ao ver a Júlia admirada e surpresa com a fumaça. Nesse sentido, não posso deixar de colocar as contribuições de Wallon (1995), quando ele diz que a emoção é o primeiro e mais forte vínculo entre os seres e tem ativação orgânica, mas sua gênese é social, porque a emoção está na origem da consciência e vai assumir um papel importante nos conflitos que funcionam como recurso para o processo da diferenciação do eu e para a constituição da personalidade da criança.

A brincadeira considerada como atividade criadora — o novo olhar

Mário de Andrade já dizia que as crianças são inventivas e expressam essa inventividade nos desenhos, (re)inventando inclusive a perspectiva (*apud* Gobbi, 2004). As pesquisas realizadas desde 1970, ao estudar o coletivo infantil, têm mostrado que as crianças são comunicadoras por excelência, capazes de sofisticadas formas de organização de pensamento e de sua manifestação antes mesmo de ler e escrever. Assim, faz-se necessária outra formação profissional docente, também sofisticada, e uma pedagogia para a

infância que não seja apenas sinônimo de ler e escrever, que contemple as cem linguagens infantis (Edwards, 1999).

Retomando a dinâmica da atividade, seu objetivo inicial era o contato com o elemento fogo, com os pingos de cera no tecido, mas as crianças trazem uma novidade: a festividade; o assoprar e o acender a vela; o cantar parabéns. Isso é percebido na parte da narrativa em que a Julia, entusiasmada, grita “fumaça, ebaaa”, quando as duas crianças se olham sorrindo e acendem as velas e a brincadeira vem acompanhada com novos papéis , pois no momento em que Beatriz termine a frase “assopra a vela, vida!”, Julia ao observar a amiga , incorpora um novo elemento em seu parabéns , a personagem da Frozen.. Nesse contexto, a brincadeira vai ao encontro do que Magiolino (2015) citando Bakhtin (2003, p.137) afirma: ao se colocar na brincadeira de faz de conta, a criança age, na interpretação ou representação, com uma postura, uma atitude que não é estética, mas ética, porque ele diz que é o desejo que mobiliza a ação, mais do que a criação.

Nessa questão, a dramatização infantil envolve a brincadeira nesse processo de constituição subjetiva como menciona Magiolino (2015):

Ao brincar, num jogo de faz de conta, a criança vivencia diferentes papéis, e reconhece emoções e sentimentos em seu corpo-mente, experienciando-os na trama das ideias, conceitos, imagens e valores de que toma parte [...], essa experiência uma mudança de papel (p. 134).

Sirota (2005) diz que por meio da trajetória dos diversos aniversários que a criança participa, a regra se faz presente nesse rito de festividade, percorrendo as três obrigações, dar-receber-devolver, indo da compra e oferta até o agradecimento. A construção social do presente de aniversário permite apreender certo número de princípios que regem o que está em jogo num presente, nessa situação específica do processo de socialização. Ela ainda afirma que a primeira permite apreender os critérios de escolha tais como se constroem na situação individual e entender

como se configura o que está em jogo, situação complexa, na qual pais, filhos e sociedade comercial estão interagindo.

Contudo, quando as crianças ressignificam a atividade pela brincadeira, dão a ela um novo sentido, introduzem a personagem das histórias infantis participando da festa. Os objetos da brincadeira trazem para cena os elementos do jogo de papéis, como um jogo simbólico, através da experimentação do faz de conta. É perceptível mais um novo elemento na brincadeira, considerada como atividade criadora no faz de conta: a personagem Elsa celebrando seu aniversário!

Nesta situação podemos afirmar que todo o jogo tem a situação simbólica e de regra; a criança, a partir das suas experiências, é capaz de encarnar um personagem, um animal, um elemento da natureza ou objeto para pôr em prática o que está contido em seu processo de imaginação (Vigotski, 2008). O brincar proporciona a ressignificação das experiências vividas. Nesse sentido o autor afirma que:

Não se deve esquecer que a lei principal da criação infantil consiste em ver seu valor, não no resultado, no produto da criação, mas no processo. O importante não é o que as crianças criam, o importante é que criam, compõem, exercitam-se na imaginação criativa e na encarnação dessa imaginação (Vigotski, 2009, p. 101).

Ao vivenciarem através do lúdico, a dramatização nas ações espontâneas, Magiolino (2015), ressalta que nesse movimento de exercício de vivência corporal e imaginativa, o que está em jogo é a abertura à possibilidade de uma educação sensível e expressiva, uma educação estética que se fundamenta no afeto e no desejo, não isoladamente, mas na relação com o pensamento e a cognição.

Considerações finais

O estudo desse relato pautou-se na produção de conhecimento a partir do percurso da minha experiência cotidiana na brincadeira com velas, voltada às narrativas criadas pelas crianças,

intencionalidades e suas relações no surgimento da construção do papel da brincadeira dos “parabéns a você”, ressaltando o brincar na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, dentro da formação continuada, como forma de aprimoramento da prática pedagógica.

Nesse contexto, o objetivo primordial foi de dialogar e analisar as percepções narrativas trazendo as contribuições de Vigotski (2008), numa reflexão acerca das experiências vividas com e pelas crianças, na construção do fazer pedagógico e de como elas experienciam nessas relações sua forma de organizar e apreender sobre o mundo.

O aniversário como rito se apresenta como uma forma mística no imaginário infantil, para além da interação e socialização comum nas festas, e isso reverbera nas crianças no contato com o elemento fogo, porque brincar com fogo é algo improvável no cotidiano delas, e o manuseio com as velas as apropriou de quebra de estigmas como o medo, possibilitando novas descobertas como o prazer do acender, assoprar e apagar.

Nesse sentido, as crianças sendo sujeitos de histórias e memórias e seus corpos sendo lugares dos registros, das necessidades, desejos, emoções e afetos, lembro que Vigotski olha para a brincadeira das crianças e ressalta que existe o encontro dos corpos e a mobilização dos afetos (Magiolino, 2015).

Como professora, com esse novo olhar para a brincadeira no campo dos afetos e da criação, penso na autonomia, no movimento da criança que está em constante construção; olho também para esse corpo como um corpo que sente, que pensa, que brinca e que se comunica; penso, então, em um trabalho com as possibilidades de elaborar conceitos a partir das variantes culturais em uma tomada de consciência e transformação dos saberes cotidianos em saberes científicos, com uma autonomia que pode possibilitar e proporcionar novas criações para a criança.

A escuta dota de dignidade tanto os professores como as crianças. Não há nada mais digno para um professor do que se sentir aluno. E não há nada

mais digno para a criança do que se sentir escutada e apreciada sem ser julgada. Porém a escuta, para Lóris não pode ser convertida em uma moda ou mera anedota, significa, como responsabilidade ética, estar disposto a transformar a prática educativa, como consequência da própria escuta (Hoyuelos, 2009, p. 329).

Concluo, nessa nova perspectiva, vendo na cena, simples do cotidiano, como os objetos da brincadeira trazem os elementos do jogo de papeis, como um jogo simbólico, através da experientiação do faz de conta. Como assinala Vigotski (2008), todo o jogo tem a situação simbólica, a experimentação da regra; mas as crianças, a partir das suas experiências e desejos, são capazes de encarnar um personagem, um animal, um elemento da natureza ou objeto para pôr em prática o que está contido em seu processo de imaginação. Com isso, elas ressignificam a atividade pela brincadeira e dão a ela um novo sentido - como no caso citado, ao introduzirem uma personagem das histórias infantis participando da festa de aniversário - elas criam algo novo em sua experiência coletivamente vivida e assistida por mim, professora com olhar atento, participativo, presente.

Referências

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, resolução CEB Nº 1 de 07 de Abril de 1999.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação Infantil. Ministério da Educação, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília, 2009.

COSTA, Fernando; SILVA, Maria. Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na teoria histórico-cultural.

Psicologia: Ciência e Profissão, v. 30, n. 1, p. 12-24, jan./mar., 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/4Wq5bTmhrT8XG8w3B5Xcvj/>. Acesso em: 18 nov. 2024..

CORNELL, Joseph. **Vivências com a Natureza: Guia de Atividades Para Pais e Educadores**. São Paulo: Ed. romã, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 9.ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1981.

GERALDI, J.W. **A Aula como Acontecimento**. São Paulo: Pedro & João Editores, 2015.

HOLLIDAY, Oscar Jara. Para sistematizar experiências. Tradução de Maria Viviana V. Resende. 2.ed. Revista. Série Monitoramento e Avaliação. Brasília: MMA, 2006.

HOYUELOS, Alfredo; RIERA, Maria Antonia. **Complexidades e relações na educação Infantil**. São Paulo: Phorte, 2019.

LEMONS, A. S. C. MAGIOLINO, L. L. S., & SILVA, D. N. H. Desenvolvimento e Personalidade: o papel do meio na primeira infância. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, n. 47, e116926, 2022.

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.

MAGIOLINO, L. L. S. Afetividade, imaginação e dramatização na escola: apontamentos para uma educação (estética) ética. In: SILVA, D.N.H. e ABREU, F. S. (org.). **Vamos brincar de quê?** Cuidado e educação no desenvolvimento infantil. São Paulo: Summus, 2015.

SANTOS, Ana; OLIVEIRA, Pedro. Teoria das emoções em Vigotski. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 24, n. 2, p. 35-46, abr./jun., 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/cvL9hMXKctvZpzF3nLFdyYw/>. Acesso em: 22 nov. 2024..

SIROTA, R. Primeiros os amigos: os aniversários da infância, dar e receber. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 535-562, maio.-ago., 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313716012>. Acesso em: 21 nov. 2024..

VIGOTSKI, L.S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, Rio de Janeiro, p. 23-36, jun., 2008. Disponível em: <https://isabeladominici.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/07/revista-educ-infant-indic-zoia.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2024.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/Edusp, 2001.

VIGOTSKI, L.S. **Psicologia, educação e desenvolvimento**. Escritos de Lev Semionovitch Vigotski. Organização e tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e Criação na Infância**. Tradução e revisão técnica de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Ed. Expressão. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

Projeto “Bolsa de Histórias”: crianças e famílias compartilhando o universo da literatura infantil¹

Rosana Gurita Nunes
Divisão de Educação Infantil e Complementar - DEdIC/Unicamp

Rosineide Santos da Silva
Divisão de Educação Infantil e Complementar - DEdIC/Unicamp

Introdução

As palavras quando contam são histórias
Quando lidas são ideias
Quando ficam são memórias.
(Palavra Cantada)²

A proposta deste relato de experiência é narrar a sistematização de projetos na Educação Infantil em parceria com as famílias, utilizando a literatura infantil como recurso pedagógico para a ampliação de saberes e fruição das professoras, das crianças e de seus familiares. Seu objetivo consiste em compartilhar e refletir sobre as experiências vividas com a leitura de livros infantis durante a participação no Projeto “Bolsa de Histórias”, em andamento em uma instituição de Educação Infantil inserida em uma Universidade pública no Estado de São Paulo, no período de 2012 a 2023, abrangendo os segmentos: berçário, maternal e pré-escola.

Oscar J. Holliday (2006, p. 29) menciona que o processo de sistematização possibilita

¹ Este trabalho foi orientado pela Professora Doutora Rosa Silvia Lopes Chaves que atuou no contexto do Curso “Educação Infantil e os Direitos Fundamentais da Criança e da Infância”, ministrando disciplinas e realizando orientações.

² Música “Brincar de ler” do Grupo Palavra Cantada de 2021 para o projeto Leia para uma criança. Fonte: Youtube.

Compreender como se desenvolveu a experiência, porque se deu dessa maneira e não de outra, dá conta das mudanças ocorridas, como se produziram e porque se produziram. Diferente de outros esforços reflexivos, a sistematização permite entender a relação entre as diferentes etapas de um processo: que elementos foram mais determinantes que outros e porque, e quais foram os momentos significativos que marcaram o desenvolvimento posterior de uma experiência e que deram determinadas viradas ao seu encaminhamento.

Para vislumbrar o contexto vivido pelas famílias, crianças e professoras no projeto, valemo-nos da pesquisa qualitativa (Lüdke; André, 1986; Marconi; Lakatos, 2003; Martins, 2004) como inspiração metodológica. Utilizamos como recurso a análise documental, a partir de uma amostragem da documentação pedagógica das professoras sobre o projeto.

Neste sentido, o presente relato de experiência refere-se à literatura, especialmente, aquela apresentada no âmbito da Educação Infantil, espaço marcado pelo encontro de diferentes sujeitos (adultos e crianças), culturas, linguagens e crenças que estão em constante transformação. Nos encontros entre as diferentes culturas se configuram as práticas sociais e educativas na instituição (Barbosa, 2007).

Utilizamos neste relato o termo família(s) no sentido amplo e plural, sendo assim, abrange a diversidade de configurações entre pessoas que convivem e compartilham experiências juntas, envolvendo diversas maneiras de afeto e de apoio para além da composição biológica.

Considerando que durante toda a vida a relação das crianças com as pessoas e o meio está em construção, as experiências apresentadas, tanto no ambiente familiar quanto fora dele, contribuem com novos valores, ações e produções da cultura infantil.

Podemos encontrar nos estudos de Sarmiento (2013) e Corsaro (2002), na área da Sociologia da Infância, conceitos sobre a cultura da infância e cultura infantil. Os autores mencionam que a cultura da infância é produzida pelos adultos para o universo infantil, sendo facilmente identificados nos brinquedos, brincadeiras,

vestuários, livros e outros elementos que são definidos a partir de uma ideia do que seja adequado ou desejável para elas.

Sarmiento (2013) e Corsaro (2002) reconhecem as crianças como sujeitos ativos e criativos que, na relação com seus pares e adultos, apropriam-se das experiências vividas, produzem e reproduzem as culturas infantis durante os processos de socialização. Sendo assim,

As crianças apropriam-se criativamente da informação do mundo adulto para produzir a sua própria cultura de pares. Tal apropriação é criativa na medida em que tanto expande a cultura de pares (transforma a informação do mundo adulto de acordo com as preocupações do mundo dos pares) como simultaneamente contribui para a reprodução da cultura adulta (Corsaro, 2002, p. 114).

A autora Maria Carmem Silveira Barbosa (2007, p. 1065) enfatiza que a socialização é caracterizada por um processo de inserção cultural, sendo assim, representa “algo que se faz junto, é a forma com que os seres humanos praticam ações, vivem suas vidas, evidenciam seus valores, constroem e defendem suas ideias”. Também pontua a importância da aproximação da família no contexto das propostas educacionais ampliando os encontros interculturais.

Reconhecendo a literatura infantil como um dos recursos presentes na cultura em diversas sociedades nos faz questionar: as professoras utilizam a literatura infantil nos projetos pedagógicos da primeira infância? As famílias são convidadas a fazer parte das propostas pedagógicas da instituição? A instituição organiza espaços de fruição para as crianças e adultos vivenciarem contato com os livros infantis? Como as crianças se apropriam das experiências com leitura de livros, nas instituições de Educação Infantil, com seus pares e com os adultos, na figura das famílias e dos professores?

Para responder às questões levantadas, vamos contar uma história.

Tic Tac...Tic Tac...é hora, é hora, é hora Tic tac... Tic tac... é hora da história...³

Iniciamos o nosso trabalho na unidade de Educação Infantil, a partir do ano de 2004 e em 2007 fomos inseridas em uma cultura de trabalho onde era possível organizar vivências com livros para os bebês e crianças pequenas. Notamos que existia um interesse da gestão em apoiar estas propostas, no entanto, naquele contexto, a maioria dos livros infantis eram restritos e as professoras só poderiam fazer uso deles mediante solicitação prévia, pois estes materiais ficavam sob cuidados das coordenadoras pedagógicas. Diante dessa situação, algumas professoras chegaram a trazer livros do seu acervo pessoal para ampliar as possibilidades de ofertas aos grupos.

A equipe docente que atuava nos diferentes segmentos na unidade tinha a liberdade de apresentar e propor suas estratégias pedagógicas utilizando os livros infantis e era comum observarmos vivências na qual uma história contada aos grupos servia de “disparador” para outras vivências atreladas ao mesmo tema, ou a proposta de escolher um único título que era enviado semanalmente para cada família.

No ano de 2011, trabalhamos juntas no segmento maternal, com crianças de 2 a 3 anos e na reunião com as famílias, agendada para o mês de março, além de compartilharmos informações sobre o período da adaptação dos grupos, apresentamos as propostas de projetos com a turma.

Entendemos que na Educação Infantil, a adaptação ou ambientação refere-se ao período de acolhimento das famílias, bebês e crianças que ingressam em um espaço coletivo. De acordo com Staccioli (2013, p. 25) o período de acolhimento não se restringe aos “primeiros momentos da manhã ou aos primeiros dias do ano escolar”, ele perpassa o ano inteiro, necessitando do envolvimento

³ Essa canção é cantada por muitas professoras antes de iniciar uma Contação de História para os bebês e crianças na unidade.

de toda a equipe, bem como, de seus familiares. Sendo assim, o acolhimento como método de trabalho compreende ações referentes ao reconhecimento da integralidade da criança e sua bagagem histórico-social, cultural e familiar e, nesse processo, a instituição deve convidar as famílias a participarem plenamente da vida escolar. (Staccioli, 2013)

Seguindo essa premissa, Catarsi (2013) reforça que

A ambientação e o acolhimento representam um ponto privilegiado de encontro entre a escola da infância e as famílias, visto que, fornecem oportunidades preciosas de conhecimento e de colaboração que podem se iniciar por meio de contatos e encontros antes mesmo da entrada dos pequenos na escola. É, certamente, importante a capacidade do professor e a da escola, em seu todo, acolher as crianças de modo personalizado e lidar com suas emoções e com as de seus familiares (Catarsi, 2013, p. 7).

Maria Aparecida Guedes Monção (2019) reforça a importância da construção de relações democráticas entre as famílias e a instituição, colocando como ponto central a garantia dos direitos das crianças, as reconhecendo como sujeitos de direitos e foco do trabalho pedagógico.

Durante a adaptação do grupo percebemos que algumas temáticas estavam afloradas entre as crianças, sendo elas: alimentação, uso de palavras como “por favor”, “obrigado” e “desculpe”, cores, formas presentes no cotidiano, individualidade e decisões, relações emocionais, amizades, medos, diversidade, etc.

E diante deste contexto, por não contarmos com um acervo diversificado de títulos, indicamos a aquisição de um livro infantil na lista de materiais de cada criança. A seleção dos títulos foi realizada pelas professoras considerando: as especificidades da idade, seus interesses e possíveis temas para ampliação das aprendizagens. Esta busca ocorreu em *sites* de editoras que tinham catálogos de literatura infantil e em *blogs* que compartilhavam comentários positivos e indicações literárias das famílias. Os livros infantis comprados por elas foram utilizados durante todo o ano

nos diferentes miniprojetos realizados na turma e doados ao acervo da instituição no final do ano letivo.

Com isso, em 2012, junto com outras professoras do módulo, resolvemos aproveitar os livros e compartilhá-los com as crianças. Para tanto, elaboramos um projeto em parceria com as famílias e escolhemos a literatura infantil como recurso pedagógico para a ampliação de saberes e fruição das professoras, das crianças e dos seus familiares. Importante ressaltar que, mesmo sendo um texto simples e que foi complementado ao longo dos anos, foi a primeira iniciativa de sistematizar um projeto relacionado com a temática: ter um documento escrito com seus objetivos e metodologia e, mais tarde, com um cronograma. Alguns meses após iniciarmos o projeto “Bolsa de Histórias”, outras professoras da unidade se interessaram pela proposta e também passaram a oferecê-la adotando os mesmos critérios. Abaixo, apresentamos imagens do acervo do projeto: livros, bolsas, maletas e pastas confeccionadas.

Figura 1 - Livros do projeto



Fonte: Acervo do projeto, 2012.

Figura 2 - Bolsas de tecido



Fonte: Acervo do projeto, 2012.

Figura 3 – Maletas viajantes



Fonte: Acervo do projeto, 2016.

Figura 4 - Pastas de registro



Fonte: Acervo do projeto, 2012.

No primeiro ano do projeto, o título foi influenciado pela canção “Uma Estória” lançada em 1996 pelo grupo Palavra Cantada. Por tal razão, a sua escrita se baseou na palavra “Estória”. No terceiro ano do projeto, as professoras refletiram se o ideal era mantê-lo assim ou assumir a palavra “História” e concluímos que a segunda opção representava melhor a proposta e evitava confusões em relação à sua ortografia.

As famílias participavam da proposta realizando a leitura do livro e redigindo sua percepção sobre a vivência em uma folha. Deparamo-nos com registros escritos curtos, vagos e sem detalhes, na qual não percebemos a vivência realizada com a criança. Diante disso, foi necessário mencionar algumas orientações importantes de como foi realizada a leitura, sendo elas: Quem participou do momento? Foi preciso repetir? O bebê ou a criança apresentou interesse na história e em explorar o livro sozinha? O que ficou de reflexão para a família diante do enredo da história lida? Para as crianças maiores, ainda incluímos as seguintes questões: A criança questionou algo da história? Fez alguma relação com as suas experiências no cotidiano?

Alguns anos depois, em uma das novas versões do projeto, sugerimos às famílias que também poderiam colocar fotos, desenhos, anotações de falas da criança ou uma atividade que porventura tenham realizado, motivados pelo enredo da história lida. De maneira geral, cada criança levava para casa uma bolsa de

pano ou uma maleta identificada contendo, um livro infantil, uma pasta individual e uma ficha de leitura.

No decorrer dos anos, contamos com a ajuda de outros profissionais da instituição para a confecção das bolsas de tecido ou com a decoração das malas para o projeto. Já as crianças do segmento pré-escolar, em algumas turmas, participavam da personalização de sua sacola de tecido. Nosso desejo se pautava em não apenas entregar um livro para as crianças e as famílias levarem, buscamos, também, criar uma atmosfera instigante para aguçar a curiosidade de todos. Na maioria das vezes, o projeto iniciava no mês de abril ou maio e finalizava em novembro de cada ano. Dependendo do segmento e da proposta de cada turma, os livros eram enviados semanalmente ou quinzenalmente para as famílias, os bebês e as crianças.

Na escrita do projeto, estava sinalizado que os registros das famílias seriam encadernados ou colados nos portfólios individuais e entregues para as crianças e suas respectivas famílias no final do ano.

Tizuko Morchida Kishimoto (2012) menciona em seu artigo “O brincar e a linguagem”, que um dos pressupostos de qualidade de uma instituição infantil é a sua parceria com a família, por serem considerados “os melhores educadores das crianças, portanto, é preciso envolvê-los na tarefa da educação infantil” (p. 52).

A partir desta afirmação, podemos compreender a relevância de um trabalho em parceria na tarefa de oferecer aos bebês e às crianças uma educação infantil de qualidade e de múltiplas experiências. Seguindo essa premissa também destacamos que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009, p. 25) enfatizam a importância de possibilitar às crianças “experiências narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais, orais e escritos”.

As autoras Eulália Bassetas, Teresa Huguet e Isabel Solé (1999) consideram que a linguagem possui diversas formas e funções de representação na vida das crianças e adultos. Resumidamente as funções podem ser compreendidas em: comunicativa,

representativa e lúdico-criativa. Segundo as autoras, a função comunicativa caracteriza-se pelo uso da linguagem da criança no meio social, cultural e físico, expressando seus sentimentos, cantando, transmitindo uma mensagem. A representativa utiliza símbolos, como os desenhos ou linguagem verbal e conceitos para recriar a realidade. Já a função lúdico-criativa está presente nos jogos de linguagem, construção e símbolos dos quais a criança participa.

Outros aspectos importantes nessa relação se referem ao manuseio e ao cuidado com os livros, criação de hábitos de escuta, valorização do livro como fonte de conhecimento, enriquecimento da imaginação das crianças e de seus familiares e por fim, propiciar iniciativa para a formação de futuros leitores. Concordando com as autoras:

À medida que, na escola, as crianças tenham possibilidades de praticar; fazendo diferentes usos da linguagem, isso dá a todas possibilidades de melhorarem o seu nível de elaboração da linguagem oral, tanto ampliando os contextos de comunicação como assistindo ao processo que conduz de uma maneira progressiva a utilizar a linguagem como um meio de regulação da própria conduta; permite passar de formas de atuação mais impulsivas a outras mais meditadas, o que possibilita imaginar e planejar o curso de uma ação, sem necessidade de realizá-la (Bosch, 1985, *apud* Bassedas; Huguet; Solé, 1999, p. 79).

Retomando os documentos e as considerações das autoras acima, pudemos perceber que a literatura infantil favorece a ampliação da linguagem e do universo mágico da criança, influenciando futuramente para torná-lo um adulto mais criativo, empático e responsável (Cavalcanti, 2009).

Favorecendo esse contexto, buscando ampliar ainda mais as possibilidades de acesso aos livros infantis, em 2016, algumas professoras da unidade escreveram um projeto para criar uma biblioteca. Foram contempladas com recursos financeiros para a compra de mobiliários e diversos títulos, abrangendo os segmentos atendidos: berçário, maternal e pré-escola.

Essa aquisição foi fundamental para a instituição, visto que os livros infantis, dependendo do seu material e especificidades, têm um custo elevado e não são todas as famílias que podem adquiri-los facilmente.

Desde aquela época até os dias atuais, o projeto “Bolsa de Histórias” tem utilizado este acervo para possibilitar a todas as crianças e famílias acesso às diferentes histórias que permeiam esse mundo da imaginação. Tal fato é confirmado por meio do registro escrito de uma das professoras-autoras que participou da reunião com a coordenadora pedagógica do grupo, em 2017. Nesta ocasião, foi comunicado às professoras que não seria necessário se preocupar em pedir livros para as famílias na lista de materiais, pois poderíamos dispor do acervo da biblioteca.

No que se refere a este acervo, pudemos destacar alguns títulos como: “Tudo bem ser diferente” de Todd Parr (2001); “Obax” de André Neves (2010), “O cabelo de Lelé” de Valéria Belém (2007) e “Tapajós” de Fernando Vilela (2014) que contemplam as temáticas voltadas à inclusão da cultura africana, afro-brasileira, indígena e a questão da diversidade. Essa preocupação, referente aos livros que seriam interessantes para montar o acervo da biblioteca, demonstra o cuidado em promover o conhecimento sobre esses assuntos na comunidade. Tal seleção busca dar visibilidade à diversidade que compõe a nossa sociedade e corrobora com o que é instituído pela Lei nº 10.639/2003 na qual menciona a obrigatoriedade do estudo da História Africana e Cultura Afro-Brasileira e pela a Lei nº 11.645/2008 que acrescentou a obrigatoriedade da temática indígena nos espaços educativos, fomentando conhecimento, revelando suas lutas e contribuições na formação da sociedade brasileira. Abaixo mostramos como ficou o resultado da organização da biblioteca.

Figuras 5 e 6 - Biblioteca organizada na unidade



Fonte: Acervo da unidade, 2017

Este novo local de fruição de leitura para as crianças se apoia da ideia de que

No ambiente da creche, há que se priorizar os espaços de leitura, tanto para que os adultos leiam e mostrem livros para as crianças, como para que [...] possam ter acesso a eles, ler e apreciar figuras, manusear suas páginas, acompanhar a história (Ortiz; Carvalho, 2012, p. 167).

A organização de tais espaços, na Educação Infantil, promove o entendimento de que os bebês e as crianças têm o direito à literatura enquanto experiência cultural. Hilda Micarello e Mônica Correia Baptista (2018) mencionam que a literatura é um direito humano, sendo fundamental que as instituições educativas construam meios e práticas que possibilitem a imersão das crianças e de suas famílias. Esta experiência cultural mediada pelas interações é essencial para o seu desenvolvimento emocional e social.

Que todos saibam que lá vou eu
E que o que mais quero é chegar (o que eu mais quero é chegar)
Com um lindo horizonte e um céu azul
Histórias eu quero contar⁴

⁴ A música "Lá Vou Eu" (na versão brasileira) é a adaptação da canção "On My Way", composta e interpretada por Phil Collins para a trilha sonora do filme "Irmão Urso" (*Brother Bear*), produzido pela Walt Disney Animation Studios. Lançado em 2003, o filme tem uma forte conexão com temas de amizade, crescimento pessoal e conexão com a natureza e a música reflete esses sentimentos de descoberta e aventura ao percorrer novos caminhos. Fonte: CHATGPT.

Para percorrer o caminho desta narrativa, nos inspiramos na pesquisa qualitativa que consiste na investigação de comportamentos e experiências humanas vividas em um determinado contexto. De acordo com Menga Lüdke e Marli André (1986), Marina Marconi e Eva Maria Lakatos (2003) e Heloisa Helena T. S. Martins (2004), a coleta de dados e análise documental referem-se a estratégias da pesquisa qualitativa, na qual selecionam documentos, chamados de fontes primárias e secundárias, bem como, os registros fotográficos para a análise de uma situação.

A coleta dos dados para a escrita desta proposta consiste na leitura e interpretação do acervo do projeto “Bolsa de Histórias”, em um recorte de período (2012 a 2023), bem como, anotações do cotidiano realizadas pelas professoras em uma Unidade de Educação Infantil situada em uma Universidade pública no Estado de São Paulo, abrangendo vivências de leitura com bebês, crianças e suas famílias.

Na pesquisa qualitativa, a coleta de dados é um processo dinâmico, flexível e “indutivo”, passível de mudanças sobre as observações dos documentos, necessitando ajustá-los de acordo com os avanços da pesquisa. Envolve métodos que aprofundam e aproximam as pesquisadoras da situação estudada, permitindo-lhes a compreensão das diferentes culturas, grupos sociais ou comportamentais. Desta maneira, a coleta de dados, segundo Lüdke e André (1986), não é uma fase isolada da pesquisa, mas um processo contínuo que ocorre paralelamente à análise.

O acervo documental utilizado e analisado neste relato de experiência baseou-se nos registros redigidos pelas famílias como participantes do projeto, nas anotações das professoras em diário de bordo, nas imagens das capas de alguns livros, pastas, sacolas e malas viajantes utilizados ao longo dos anos, nas fotos dos espaços da unidade para promoção de momentos de fruição e leitura, bem como, nos textos do projeto “Bolsa de Histórias” e suas versões atualizadas.

Os registros realizados pelas famílias sobre a vivência de leitura dos bebês e crianças faziam (e ainda fazem) parte do

portfólio individual. Ao final de cada ano, algumas professoras costumavam fotografá-lo e posteriormente entregavam às famílias, pois este material englobava a documentação de todos os projetos pedagógicos que foram efetivados pelas professoras na turma.

As autoras Ana Azevedo e Júlia Oliveira-Formosinho (2008, p. 127) explicam que o portfólio serve como “arquivo de memória”, pois permite “guardar as experiências das crianças, seus interesses, os seus gostos, os seus saberes e seus modos de fazer” nos momentos de interação e de aprendizagens. Ao pensarmos sobre as experiências vivenciadas nos projetos da instituição, as documentações dos registros escritos ou imagéticos auxiliam no processo de construção do conhecimento.

Concordando com Luciana Esmeralda Ostetto (2015, p. 205), “o registro conta histórias, transforma-se em documentação de uma história construída no espaço educativo e compartilhado entre os profissionais, crianças e famílias”.

Devido à extensa gama de registros escritos no período de 2012 a 2023, optamos por apresentar uma amostragem dos participantes. De acordo com Heloisa Helena T.S. Martins (2004, p. 293), “pensar em amostra é reportar-se a um conjunto selecionado em determinada população, da qual seria representativo”. Para tanto, escolhemos analisar, no mínimo, os relatos de duas (2) famílias/crianças no transcorrer de um ano, abrangendo os três segmentos para evidenciar, mesmo que brevemente, a experiência vivida por elas. Nessas escolhas, pautamo-nos naquelas que realizaram registros escritos mais detalhados da vivência, possibilitando uma análise mais completa.

Segundo Lüdke e André (1986, p. 39) é apropriado o uso da análise documental quando “o interesse do pesquisador é estudar o problema a partir da própria expressão dos indivíduos, ou seja, quando a linguagem dos sujeitos é crucial para a investigação”.

As autoras ainda reforçam a importância dos documentos, visto que, são considerados como fontes estáveis que persistem ao longo do tempo, e podem ser consultados várias vezes, servindo de base para outros estudos. (Lüdke; André, 1986).

Por meio da visualização dos livros utilizados pelas famílias participantes do projeto “Bolsa de Histórias” e na leitura dos seus relatos, que integraram o acervo das turmas, é possível observar que a quantidade de títulos para cada grupo estava relacionada ao número de bebês ou crianças que formavam a turma. Ou seja, se uma sala de maternal tinha doze (12) crianças, no mínimo, doze livros infantis eram pensados como proposta e enviados quinzenalmente para as famílias, aos finais de semana. Para as crianças da pré-escola, além de levarem o livro para o momento de leitura, elas também compartilhavam suas impressões na roda de conversa da turma e apresentavam um desenho, uma colagem ou uma pintura realizada em casa. Notamos que a maior parte das crianças optou pelo desenho como registro no acervo analisado.

As experiências vividas pelas famílias, bebês e crianças na vivência de leitura: o que os registros revelam?

Os registros escritos das famílias são tomados como documentos de análise neste relato de experiência para revelarmos a relação que estabeleceram com a leitura e narrativa de histórias infantis junto aos seus filhos e filhas. Como as famílias leram? O que enfatizaram? O que trouxeram na memória? O que compartilharam com os seus filhos e filhas? Como os bebês e as crianças reagiram e se relacionaram neste momento em família?

Conforme mencionamos, em cada segmento escolhemos, no mínimo, os relatos de duas (2) famílias, sendo uma que participou no início do projeto ou em um período próximo e outra em um período mais atual.

A partir da leitura dos registros sobre a vivência pudemos destacar características importantes, tais como, a relação afetiva que, mediada pelo livro, foi significativa para as famílias e a valorização que as crianças demonstraram pelo projeto. Notamos

também que, quando uma criança não vinha à instituição por alguma razão, um adulto⁵ aparecia para pegar a bolsa com o livro.

Ana Teberosky e Teresa Colomer (2003) apontam que a qualidade da interação, a frequência e a repetição da história lida são processos fundamentais para promover a atenção e o interesse.

Abaixo compartilhamos algumas impressões das famílias:

Coloquei a Amanda⁶ no colo, o papai sentou-se na nossa frente. Quando peguei o livro, a reação dela foi imediatamente agarrar aquele objeto novo, demonstrando ansiedade, querendo morder (conhecer o livro pela boca) como faz com tudo que pega na mão, virando rapidamente as páginas, babando em tudo! Calmamente, expliquei que o livro não se põe na boca e fui virando as páginas, lendo em voz alta e passando devagar a mão nas texturas das páginas, gesto que ela começou a imitar (relato da família do berçário no dia 12 de maio de 2015, referente ao livro “Um dia na lagoa”, Autor desconhecido, Editora Martins Fontes, 2014).

A leitura foi realizada pelo pai Augusto diretamente para a Elis. Durante toda a leitura a Elis ficou no meu colo, quietinha e prestando atenção. Quando apertei os botões dos sons ela reagiu prontamente, primeiro procurando de onde vinha e depois tentando tocar os botões, quando tocou o som do leão ela repetiu o rugido e ao tocar os sons da arara pela segunda vez a Elis emitiu um som parecido e falou “brava” do jeitinho dela (relato da família do berçário no dia 06 de agosto de 2019, referente ao livro “Quem foi que rugiu?”, Autor desconhecido, Editora DCL, 2012).

Cisele Ortiz e Maria Teresa Venceslau de Carvalho (2012) sinalizam que a riqueza das ilustrações e o material de confecção dos livros para o berçário podem tornar a proposta de leitura uma experiência agradável, prazerosa e também segura, visto que os bebês podem manuseá-los com liberdade, de todas as maneiras e interesses de exploração que tiverem vontade, ou seja, até amassando, mordendo e babando no material, movimentos comuns nessa faixa etária.

⁵ Alguém da família ou um conhecido autorizado para a retirada do material.

⁶ Neste relato de experiência, os nomes das crianças e de seus respectivos pais são fictícios para preservar as suas identidades.

Concordando com essa perspectiva, acrescentamos as considerações de Haile Dalla Cunha Saugo Silva e Taís Regina Desidério (2021, p. 6) que mencionam

[...] as diversas texturas contribuem para que o interesse pelo contato com o livro ocorra de forma mais intensa, uma vez que sejam de toque macio, como pelúcia, tecido, ou ainda de forma mais lúdica, como de plásticos infláveis, que fazem barulho, com luzes e sons.

Pudemos verificar nos relatos das famílias do segmento do maternal que as crianças verbalizaram seus sentimentos e curiosidades. Também foi possível notar como elas, logo que chegavam em casa, expressavam o desejo de ver e conhecer a história do livro. Abaixo destacamos algumas experiências:

Chegamos em casa e imediatamente ele pegou o livro e disse: Agora vamos ler a história. O papai foi requisitado para participar deste momento em família. O papai Francisco começou a ler a história e juntos fomos questionando, respondendo, emitindo os sons dos animais que iam aparecendo. No final do livro (capa) lemos todos os nomes dos Pingos e começamos a brincar, perguntando e apontando quem é esse? (relato da família do maternal no dia 13 de abril de 2012, referente ao livro “Que barulho é esse?” de Mary e Eliardo França, Editora Ática, 1983).

O livro foi lido pela mamãe Vera com o Fábio no colo passando as páginas e na presença do papai. Fábio ficou muito interessado no livro e pediu para que a mamãe lesse mais 3 vezes. Depois ele mesmo pegou o livro e ficou falando o que cada figura representava. O que mais chamou atenção do Fábio foi a figura do peixe se sentindo sozinho, que ele disse: “Tadinho!” A figura do menino na lama ele disse: Não menino, não fica na lama! Vai sujar tudo! A figura da banheira ele fez correlação com outro livro que ele tem que se chama “A baleia está na banheira”. Ele gostou muito da casinha do cachorro e da figurinha em que o menino do livro fala que às vezes, dá vontade de gritar bem alto, nessa hora Fábio gritou também. A reflexão que ficou para nossa família foi a importância de se entender os sentimentos, e principalmente, aproveitar as várias sensações que um livro traz (relato da família do maternal no dia 26 de maio de 2023, referente ao livro “O livro dos sentimentos” de Todd Parr, Panda Books, 2000).

As ações das famílias durante a leitura favoreceram a interação, pois as crianças brincaram com a história, com os personagens, emitiram os sons dos animais presentes nelas, ampliando dessa forma o seu repertório de mundo.

Nesse sentido, retomamos as considerações de Ana Teberosky e Teresa Colomer (2003, p. 26) na qual destacam a importância da repetição da história, uma vez que “ajuda a criança em vários sentidos: quando a história lhes é familiar, elas a memorizam, podendo contá-la novamente, lembrá-la e fazer comentários sobre os personagens, os acontecimentos, bem como reconhecer seus títulos e temas”.

Notamos que as crianças que participaram do projeto, em especial aquelas de 36 a 48 meses, ficavam na expectativa do livro que levariam no final de semana. Perguntavam se já chegou o dia de levar a bolsa com o livro e demonstraram interesse em alguns títulos específicos.

Na sala, as crianças revelavam, frequentemente, o desejo de compartilharem um determinado enredo com a turma e por meio da Contação de Histórias mostravam, à sua maneira, o que ficou de significativo para ela.

De acordo com Malu Neves (2005), as histórias que contamos provocam sensações que são importantes para serem vivenciadas. No grupo do maternal de 2012, ficou perceptível o fascínio pelo livro “Bruxa, Bruxa, venha à minha festa”, da autora Arden Druce (2012), cujas imagens chegaram a causar receio em alguns adultos e crianças.

O Fernando estava tão ansioso em poder levar o livro da bruxa para casa, que às vezes, fazia até birra. A professora Rosi que o diga! Finalmente chegou o dia! Logo que chegamos em casa, ele começou a ler o livro sozinho e notamos que estava lendo certinho, achamos superlegal! Eu sinceramente achei feia algumas figuras. O pai do Fernando também não gostou e ficava com medo só de olhar para a bruxa!!! Já o Fernando achou todas as figuras bonitas. (relato da família do maternal no dia 29 de abril de 2012).

Essa história não agradou ao Rui pois ele disse que tem medo de Bruxa e que não gostou do livro, mesmo eu explicando que não era de verdade. (relato da família do maternal no dia 25 de junho de 2012).

Em vários relatos, a aprendizagem e a sensibilidade também são sentidas pelas famílias quando declararam que o momento da leitura compartilhada foi “algo importante”, que faltavam palavras para descrever o que estavam vivenciando. Em alguns relatos pudemos perceber que as crianças trouxeram para o debate em grupo as suas experiências de vida, seus conhecimentos e sensações sobre um determinado assunto.

Flávia recontava a leitura do livro “Duas dúzias de coisinhas à toa que deixam a gente feliz” de Otávio Roth (1993) para a turma quando se deparou com a imagem da menina que comia macarrão no formato espaguete em uma de suas páginas, olhou e falou o que representava para ela, depois perguntou: “Rosi, você sabia que o penne é um tipo de macarrão?” (relato da professora Rosineide no caderno de registros no dia 19 de junho de 2012). Lembro-me de uma criança da turma que apresentava alguns desafios em relação às frustrações, para ela era muito difícil a questão de divisão de brinquedos, ficava muito nervosa e chorosa. Um dia ficou tão nervosa que comentou com a professora se ela iria virar porco espinho. Na hora achei engraçado e no momento lembrei-me do livro do “Bolsa de História” que se chama “Pedro Vira Porco Espinho” e fui rememorar o relato da família sobre a vivência. A mãe escreveu que a história foi muito positiva, pois aborda questões de como lidar com as frustrações emocionais e que após a leitura, toda vez que ela ficava nervosa ou fazia birra, logo perguntava se viraria porco espinho e instantaneamente se acalmava. A mãe agradeceu a parceria, onde pôde notar mudanças significativas no comportamento da criança. (relato da professora Rosana, Turma de 2023, livro “Pedro Vira Porco Espinho” de Janaina Tokitaka, Editora Jujuba, 2017).

Linice da Silva Jorge (2007) pontua que as crianças passam a trocar experiências ao apresentar o seu entendimento do livro; a partir da leitura realizada pela família, elas viajam pela imaginação e de certa forma, convidam os seus amigos e familiares a também fazê-lo, interagem e criam significados para si e para o mundo em que vivem, inserem-se na cultura e a ressignificam. De acordo com a autora:

É fundamental que a criança possa vivenciar a palavra e a escuta em todas as suas possibilidades, explorando diferentes linguagens, capturando-as e apropriando-se do mundo que a cerca, para que este se desvele diante dela

e se torne fonte de interesse vivo e permanente, fonte de curiosidades, de espantos, de desejos e descobertas, numa dinâmica outra em que ela se socialize e se manifeste de forma ativa, cri(ativa), (particip)ativa em qualquer situação, não apenas “recebendo” passivamente, mas produzindo e (re) produzindo cultura (Jorge, 2007, p. 97).

Nos relatos da vivência de leitura no segmento pré-escolar, notamos, novamente, o envolvimento das crianças e famílias nos diferentes enredos dos livros e também percebemos a sua imersão em um processo de descobertas e aprendizagens. Destacamos abaixo algumas vivências:

O Rodrigo pegou o livro animado e disse que já conhecia a história. Fomos passando as páginas e ele foi contando e descrevendo o que aparecia. Acertou com entusiasmo o que o casal de velhinhos plantou. Quando chegamos na parte das sequências, nos divertimos tentando adivinhar quem viria depois e eu sempre pedia para o Rodrigo fazer a contagem. No final demos boas risadas com o desfecho da história e perguntei a ele, existe um nabo tão grande assim? Ele respondeu:

Não tão grande! Somente nas histórias é que tudo pode acontecer. (relato da família da pré-escola no dia 23 de junho de 2013, referente ao livro “O nabo gigante” de Aleksei Tolstói, Girafinha, 2010).

Adoramos o livro! Luis foi falando de cada coisa que aparecia nas páginas e que estava “tudo bem”, como ter dentes a menos, nariz grande, cor diferente. Para cada situação exposta no livro, ele dava um exemplo encontrado no dia a dia. Mas na parte do macarrão com almôndega na banheira, achamos muito engraçado. Luis deu muita risada e disse:

Não estava tudo bem não, porque para comer macarrão com almôndega tinha que ser na mesa! Muito legal essa leitura, nos chamou atenção para várias coisas “diferentes”, mas que está “tudo bem”. (relato da família da pré-escola no dia 15 de junho de 2013, referente ao livro “Tudo bem ser diferente” de Todd Parr, Panda Books, 2001).

Achamos o livro interessante por se tratar da cultura indígena. Rodrigo foi relatando os costumes indígenas no decorrer da história, demonstrando conhecê-los. Ele disse que gostou da parte em que o pai ajudou a onça e depois refletiu sobre o perigo que ele passou, pois a onça é perigosa e mesmo assim, o pai quis ajudá-la. (relato da família da pré-escola no dia 29 de setembro de 2014, referente ao livro “Curumim” de Ingrid B. Bellinghausen, DCL, 2004).

O livro conta a história de uma menina que ganhou uma caixa que foi passada por gerações de sua família, pois ela era a filha mais velha. Dentro da caixa tinham histórias sobre a vida da sua bisavó que tinha vindo da África trazida por um navio negreiro, e que a mesma queria voltar para sua terra, novamente, um dia. Ela gostou mais da parte em que a Monifa ganhou o presente da sua mãe e da sua avó, ele foi deixado pela sua bisavó para as gerações futuras de sua família. (relato da família da pré-escola no dia 16 de outubro de 2014, referente ao livro “Os tesouros de Monifa” de Sônia Rosa, Editora Brinque-Book, 2009).

Os relatos acima revelam uma conexão crescente com o mundo ao seu redor. As famílias mencionam como aproveitaram as histórias para brincar com sua criança por meio de adivinhações, realizando contagem e relacionando o número a sua quantidade; refletiram sobre a diversidade na sociedade; bem como a ancestralidade, as histórias e tradições de outros povos e de sua família.

Na fala registrada das crianças pudemos verificar que elas revelaram conhecimentos adquiridos em algumas temáticas, na ocasião, a cultura indígena. Elas também demonstraram a sua potencialidade e criticidade diante de algumas situações como no enredo de uma história que menciona “tudo bem comer almôndegas na banheira”, mas, especificamente, para uma das crianças, diante de suas experiências de vida até o momento, tal ação mostrava-se muito divertida, porém, para ela não teria sentido comer o alimento na banheira e, sim, que o correto e talvez o mais confortável, fosse à mesa.

Sobre essa pluralidade de reflexões concordamos com a autora Fanny Abramovich (2008, p. 17) quando destaca que por meio de diferentes enredos “se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica”.

Diante desses fragmentos de experiências observamos o quanto as histórias e seus diversos enredos podem levar as crianças e famílias para mundos mágicos repleto de descobertas emocionantes e vivências significativas.

Considerações finais

O exercício de escrita da sistematização do projeto “Bolsa de Histórias”, para este relato de experiência, nos mostrou a importância da documentação e nos trouxe vários momentos nostálgicos vivenciados com as famílias e com as crianças, abrindo uma caixa de memórias sobre os sentimentos e aprendizagens que compartilhamos.

Por meio da leitura e análise dos relatos das famílias participantes ao longo dos anos, destacamos vivências positivas para as diferentes faixas etárias, tais como: oportunidade de ampliar o seu repertório de palavras e de visão de mundo, aguçar a sua imaginação e argumentação por meio das histórias, reflexão diante das situações vivenciadas pelos personagens relacionando-os com as suas experiências de vida.

Consideramos que o projeto demonstrou ser uma oportunidade de favorecer a apresentação de um universo literário infantil, com personagens e contextos diversos revelando uma variedade de estilos de escrita, de histórias e de representações para as crianças.

Em alguns livros analisados, as temáticas referentes à inclusão, à cultura africana e afro-brasileira e à indígena estiveram presentes no projeto. No entanto, ressaltamos a importância de ampliar esse movimento de discussão, visto que, não foram em todos os anos que tais assuntos foram contemplados nas turmas e, especialmente, por já termos comemorado vinte e um anos da Lei nº 10.639/2003 na qual institui o ensino obrigatório da Cultura Africana e Afro-brasileira nas instituições de ensino do país.

Diante deste fato, é fundamental que a equipe docente seja cautelosa com as escolhas dos títulos, conteúdos e imagens para garantir a representação e a representatividade respeitosa dessas temáticas, afirmando seus direitos e identidades em nossa sociedade. Como afirma Fanny Abramovich (2008), se faz necessário estarmos atentos aos estereótipos apresentados nos livros infantis, pois não é só por meio das palavras que

expressamos um preconceito, as imagens também revelam isso, mesmo que sutilmente.

Nos registros, visualizamos que, para as famílias, a vivência de leitura com os filhos (as) estabeleceu uma nova função, a de se tornarem agentes mediadores dos textos, parceiros nas histórias e narrativas, e também construíram um momento só deles, para juntos se encantarem, aprenderem e vivenciarem suas experiências.

Neste relato de experiência, pudemos perceber que o projeto tem se mostrado uma feliz parceria entre a instituição educativa e as famílias no fortalecimento de suas relações.

Ao rememorarmos o caminho percorrido e a nossa participação nele durante esses anos, tivemos a oportunidade de revisitarmos o passado e refletirmos sobre as práticas atuais. Depois de todo esse exercício, conseguimos pensar em como podemos ampliar nossas ações e o conceito de participação das famílias em novas propostas.

Por fim, acreditamos que a escrita deste relato de experiência ensinará o interesse da categoria docente em divulgar suas experiências de parceria com as famílias, colaborando com novas reflexões e pesquisas na área, contribuindo tanto para a produção do conhecimento como para o aprimoramento da prática pedagógica.

Referências

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 2008.

AUTOR DESCONHECIDO. **Um dia na lagoa**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2014.

AZEVEDO, Ana. OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A documentação da aprendizagem: a voz das crianças. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (org.). *A escola vista pelas*

crianças. Porto, Portugal: Editora Porto, 2008, p.117-143.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação & Sociedade**, Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade, v. 28, n. 100, p. 1.059-1.083, outubro, 2007.

BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. A etapa da educação infantil. In: BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Tradução de Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 50-89.

BELÉM, Valéria. **O cabelo de Lelê**. São Paulo: IBEP, 2007.

BELLINGHAUSEN, Ingrid B. **Curumim**. São Paulo: DCL, 2004.

BRASIL. **Lei 10.639/2003** de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Africana e Afro-Brasileira" e dá outras providências.

BRASIL. **Lei 11.645/2008** de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2009.

CATARSI, Enzo. As competências relacionais do professor na escola do acolhimento. In: STACCIOLI, Gianfranco. **Diário de**

acolhimento na escola da infância. Campinas: Autores Associados, 2013, p. 7-12.

CAVALCANTI, Joana. **Caminhos da Literatura Infantil e Juvenil: dinâmicas e vivências na ação pedagógica.** 3 ed., São Paulo: Paulus, 2009.

CORSARO, William A. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. **Educação, Sociedade & Culturas**, v. 17, p. 113-134, 2002.

DRUCE, Arden. **Bruxa, Bruxa, venha à minha festa.** 23 ed. São Paulo: Brinque-Book, 2012.

FRANÇA, Mary; FRANÇA, Eliardo. **Que barulho é esse?** 1 ed., São Paulo: Ática, 1983.

HOLLIDAY, Oscar Jara. **Para sistematizar experiências.** Tradução de Maria Viviana V. Resende. 2. Ed., Brasília: Ministério do Meio Ambiente (MMA), 2006.

JORGE, Linice da Silva. Roda de Histórias: a criança e o prazer de ler, ouvir e contar histórias. In: NICOLAU, Marieta Lúcia Machado; DIAS, Marina Célia Moraes (Org.) **Oficina de sonhos e realidade na formação do educador da infância.** Campinas: Papyrus, 2007, p. 95-112.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brincar e a linguagem. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de, MELLO, Suely Amaral (Org.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância.** Campinas: Autores Associados, 2012, p. 51-73.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: LÜDKE,

Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986, p. 25-44.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 287-298, mai./ago., 2004.

MICARELLO, Hilda; BAPTISTA, Mônica Correia. Literatura na educação infantil: pesquisa e formação docente. **Educar em Revista**, v. 34, n. 72, p. 169-186, nov., 2018. Disponível em: scielo.br/j/er/a/Mw8rScZpX53ky8WVpRNbwLq/?format=pdf. Acesso em: 15 nov. 2024.

MONÇÃO, Maria A. Guedes. Educação infantil e gestão democrática: desafios do cotidiano para a garantia dos direitos das crianças. Piracicaba: **Comunicações** (UNIMEP), v. 26, p. 167-189, 2019.

NEVES, André. **Obax**. São Paulo: Brinque-Book, 2010.

NEVES, Malu. Histórias sem fim. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (org.). **O Mundo da Escrita no Universo da Criança**. Campinas: Autores Associados, 2005.

ORTIZ, Cisele; CARVALHO, Maria Teresa Venceslau. **Interações**: ser professor de bebês - cuidar, educar e brincar, uma única ação. Coleção InterAções. São Paulo: Editora Edgard Blucher, 2012.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. A prática do registro na educação infantil: narrativa, memória, autoria. **Revista @ambienteeducação**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 202-213, 2015. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/526>.

PARR, Todd. **O livro dos sentimentos**. São Paulo: Panda Books, 2000.

PARR, Todd. **Tudo bem ser diferente**. São Paulo: Panda Books, 2001.

PARR, Todd. **Quem foi que rugiu?** São Paulo: DCL, 2012.

ROSA, Sônia. **Os tesouros de Monifa**. São Paulo: Brinque-Book, 2009.

ROTH, Otávio. **Dois dúzias de coisinhas à toa que deixam a gente feliz**. São Paulo: Salamandra, 1993.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância contemporânea e educação infantil: uma perspectiva a partir dos direitos da criança. In: SALMAZE, Maria Aparecida; ALMEIDA, Odália Alves (org.). **Primeira infância do século XXI - direitos das crianças de viver, brincar, explorar e conhecer o mundo**. OMEP, Campo Grande-MS: Editora Oeste, 2013, p. 131-148.

SILVA, Haile Dalla Cunha Saugo; DESIDÉRIO, Taís Regina. A literatura como forma de desenvolvimento afetivo, cognitivo e social na educação infantil: o olhar docente. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, São Paulo, v. 4, ano 6, ed. 10, p. 178-197, out., 2021. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/desenvolvimento-afetivo>. Acesso em: 30 de set. 2024.

STACCIOLI, Gianfranco. Um método de trabalho. In: STACCIOLI, Gianfranco. **Diário de acolhimento na escola da infância**. Campinas: Autores Associados, 2013, p. 25-48.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TOKITAKA, Janaína. **Pedro vira porco espinho**. São Paulo: Jujuba, 2017.

TOLSTÓI, Aleksei. **O nabo gigante**. São Paulo: Girafinha, 2010.

VILELA, Fernando. **Tapajós**. São Paulo: Brinque-Book, 2014.

Relato de experiência do projeto “ler é um ato de amor”¹

Amanda Celestino Cassange da Silva
Prefeitura Municipal de Valinhos

Introdução

Neste trabalho foram compartilhadas as experiências vividas no decorrer do projeto de leitura “Ler é um ato de amor”, realizado no ano de 2023 em uma turma de berçário 2, com bebês de idades entre um ano e meio a dois anos e meio. Vale lembrar que ao longo deste relato utilizarei as palavras bebês e crianças para me referir a esse grupo social e etário.

A partir do compartilhamento dessa vivência, pretendo observar o amadurecimento do projeto, analisar as relações estabelecidas, refletir as interações proporcionadas e as proposições em relação aos problemas encontrados.

Para tanto foram consultados meus registros profissionais com falas transcritas das famílias, suas impressões, assim como fotos de livros, cadernos de registros e espaços preparados para proporcionar bons momentos de leitura.

Neste sentido, a documentação pedagógica “é uma forma de produção de memória das experiências vividas pelas crianças e pelos adultos nas instituições de educação infantil.” (Alonso; Drape; Tomazetti, 2021, p. 8)

Os processos serão sistematizados a partir da reconstituição dos fatos, do relato e da reflexão sobre a atuação dos participantes e das relações estabelecidas por eles, além de uma análise crítica do

¹ Este trabalho foi orientado pela Professora Doutora Rosa Silvia Lopes Chaves que atuou no contexto do Curso “Educação Infantil e os Direitos Fundamentais da Criança e da Infância”, ministrando disciplinas e realizando orientações.

caminho percorrido desde a ideia inicial, passando por imprevistos, interações, alterações e melhorias.

A metodologia foi inspirada na abordagem qualitativa, uma vez que com essa abordagem, todas as pessoas envolvidas são consideradas como importantes no processo de construção do conhecimento (Monteiro, 2016), além de ser uma opção que compreende a subjetividade do pesquisador, possibilitando a reflexão sobre o projeto e análise da documentação pedagógica de maneira crítica, porém sem a pretensão de respostas fechadas a outras interpretações.

O tema do projeto de leitura e também desse relato de experiência foi despertado em mim devido ao meu amor pelo universo literário, amor esse que teve seu início no Ensino Fundamental, com uma professora de Português, que tinha uma biblioteca dentro de seu fusquinha. A professora Stella emprestava livros a todos os alunos sem contar com a devolução e nem fazer registros dos empréstimos.

Na disciplina que ela ministrava, apresentava aos estudantes os clássicos obrigatórios, mas seu trabalho ia além das leituras curriculares, pois Stella tinha como compromisso levar o encantamento, o gosto pela leitura e a formação de novos leitores. Sua intenção era cativar, ressignificar o que vivíamos, ampliar horizontes, nos inserir no mundo dos livros e nos fazer leitores. E ela conseguiu. Hoje compartilho com ela a profissão e a certeza de que a literatura deve ser para todos. Infelizmente, em muitos outros casos, a escola é o único lugar que oferece contato com o universo literário, possibilitando o acesso democrático à cultura. (Carvalho; Baroukh, 2018)

Meu contato apaixonante com a literatura, participações em clubes do livro e todas as histórias que já li, contribuíram para que, em meu primeiro ano atuando como professora de berçário, eu estivesse envolvida em um projeto de leitura para bebês. Tudo começou em uma creche municipal, na periferia de uma cidade do interior do estado de São Paulo, na qual eu atuava como professora em uma turma de berçário 2. Em uma reunião de professoras, me

interessei pelo texto “Como ler com os bebês?” de Denise Guilherme e Dayse Carias (2021), compartilhado por uma colega que trabalhava com a mesma faixa etária de crianças.

Em um momento de incerteza sobre como trabalhar a literatura com crianças tão pequenas, o texto de Guilherme e Carias (2021) trouxe algumas pistas para a efetivação de minhas práticas de leitura. Foi a partir desse texto que pude repensar sobre meu ideal de roda de leitura, sobre a qualidade dos livros que estava escolhendo, sobre a importância da repetição, sobre a disponibilidade dos livros para o manuseio dos bebês, sobre a organização de espaços e tempos, enfim, a importância do afeto nos momentos de leitura.

Todas essas questões foram discutidas com a colega Larissa, que tinha trazido o texto e a partir desse encontro iniciamos o projeto “Ler é um ato de amor” em nossas turmas de berçário 2.

Foi então que começamos a ouvir de outras professoras da creche, na sala dos funcionários, em horários de trabalho individuais ou coletivos e até mesmo em reuniões pedagógicas, frases como: “os livros não estão na estante”; “tem livros com as orelhas mordidas”; “eu não leio o livro todo porque eles não prestam atenção, então vou inventado a história a partir das imagens, mudando as palavras que eles não entendem”; “para os bebês têm os livros de pano, de plástico, ou aqueles baratinhos que não tem problema rasgar”.

Essas e outras crenças acerca da literatura para bebês são desmistificadas no livro “Ler antes de saber ler: oito mitos literários sobre a leitura literária”, de Ana Carolina Carvalho e Josca Ailine Baroukh (2018) e algumas serão trazidas à discussão no decorrer deste trabalho.

Os objetivos da sistematização da experiência do projeto “Ler é um ato de amor” são: relatar as interações proporcionadas pelos livros, analisar o compartilhamento da educação dos bebês com suas famílias e por fim refletir de forma crítica todos esses aspectos avaliando quais foram positivos, refletindo sobre os negativos e propondo alternativas a fim de melhorar a experiência.

Os percursos e decisões

Nesse sentido a inspiração metodológica é a abordagem qualitativa que, de acordo com a autora Regina Clare Monteiro (2016), é uma abordagem muito interessante para as pesquisas educacionais, pois entende que nesse processo o pesquisador não precisa deixar suas crenças, suas ideologias, nem se desconectar do momento histórico em que está inserido para ser profissional, afinal todos esses atravessamentos o constituem enquanto sujeito e o levam ao interesse pela pesquisa.

Além disso, a abordagem qualitativa compreende que tanto o pesquisador quanto os pesquisados são produtos e produtores da sociedade em que estão inseridos, desse modo estão diretamente envolvidos na pesquisa e a conduzem conforme suas ações e reações (Monteiro, 2016).

Monteiro (2016) apresenta algumas características da pesquisa qualitativa, que eu pretendo utilizar neste relato de experiência, dentre elas, o fato da figura do pesquisador ficar em contato prolongado e direto com o ambiente, o que aconteceu durante o projeto de leitura que desenvolvi na turma que acompanhei por um ano e estive diretamente envolvida neste processo.

Outra característica é o caráter descritivo, cabendo ao pesquisador observar e descrever, o que, em meu relato de experiência, podemos observar por meio das descrições, dos registros de falas de crianças e famílias, da pesquisadora, do registro das famílias acerca das experiências vividas em casa e na creche.

Neste sentido concordo que o mais importante é o processo, são as relações estabelecidas, as interações proporcionadas pelo encontro com universo literário nos ambientes e intermediadas por pais, educadores e outras crianças.

A preocupação em observar o que as pessoas envolvidas na pesquisa sentem, compreendem, significam dos processos em que estão envolvidas, tem que estar presente na escrita do trabalho, pois entender como foram afetadas pelo projeto, faz parte da análise crítica dos dados coletados na documentação pedagógica, o que se

dá tanto por meio de conversas e registros das famílias quanto na escuta atenta das crianças atendidas, suas preferências e escolha de livros, suas expressões e as reações nas leituras realizadas.

Antonio Joaquim Severino (2013) apresenta ferramentas metodológicas que puderam auxiliar na análise documental. Implica uma interpretação da linguagem, com seus sentidos diretos ou nas entrelinhas dos discursos presentes em escritas, falas, gestos ou imagens. Dessa maneira, poderei lançar mão desse recurso para fazer análises críticas dos diferentes tipos de comunicação, uma vez que o relato envolve bebês que ainda estão se apropriando do processo de aquisição da fala.

Por fim, todo esse processo se dará por meio de uma sistematização de experiência, que segundo Oscar Jara Holliday (2016):

A sistematização é aquela interpretação crítica de uma ou várias experiências que, a partir do seu ordenamento e reconstrução, descobre ou explicita a lógica do processo vivido, os fatores que intervieram no dito processo, como se relacionam entre si e porque o fizeram desse modo (Holliday, 2006, p. 24).

Ressalto então que a sistematização da experiência que pretendo fazer assume compromisso com uma interpretação honesta e crítica, relacionada a um referencial teórico, em busca do aprimoramento das minhas práticas pedagógicas e do compartilhamento de minhas experiências, com erros, acertos e reflexões com as colegas de profissão que tenham interesse pelo mesmo tema.

Contribuições da Sociologia da Infância

Inicialmente se faz necessário explicitar alguns conceitos da Sociologia da Infância que dialogam com meu entendimento acerca do termo infância. Desse modo, os autores que vão me servir como base ao longo dessa pesquisa serão Rita de Cássia Marchi (2010), Manuel Jacinto Sarmiento (2013) e Gabriela Tebet (2018).

Para Marchi (2010), a criança se apresenta como ator social, que age com propósito, sendo assim produtora de culturas infantis, pois atua não só em seu favor, mas também na interação com seus pares. E nesse contexto cabe ao adulto, uma escuta atenta a fim de reconhecer os saberes infantis e suas contribuições para o mundo enquanto grupo social e geracional. Assim sendo, para ela, a Sociologia da Infância precisa observar a criança envolvida nas relações sociais que vivencia.

A proposta do projeto de leitura “Ler é um ato de amor”, tem o bebê como protagonista, em contato com diferentes culturas, tanto as abordadas nos livros destinados socialmente às infâncias como as produzidas com as demais crianças da turma e da creche e ainda as relações com seus familiares e educadoras. Cada qual afetando e sendo afetado pelas trocas intermediadas pelo mundo literário.

Sarmiento (2013) não discorda de Marchi (2010) ao entender a criança como sujeito de cultura e a infância como construção social, mas acrescenta que a infância é um campo de possibilidades. Para ele, a unidade educacional deve ser um lugar de encontro de múltiplas culturas, um mundo de vida das crianças, onde seus direitos sejam plenamente atendidos, destacando assim, o caráter cidadão da criança.

O projeto em questão coaduna com as afirmações de Sarmiento (2013), tendo como ideal uma “polis educativa” no sentido de ser a creche o lugar de expressão e de afirmação dos direitos das crianças pequenas, pois tem como um de seus objetivos fomentar o acesso aos livros, dando maior visibilidade dos bebês, que fazem parte de uma categoria social que fica à margem da nossa sociedade adultocêntrica. O que se agrava ao se considerar o caso de bebês atendidos por instituições públicas e periféricas.

Para Tebet (2018) a infância é como um campo de experiências, onde o caminho é mais importante que os resultados:

A ideia da infância como experiência pode ser ilustrada pela história da Alice no país das maravilhas, como bem indicam Munari, Barros e Tebet (2015).

Uma experiência sem destino, em que um ser se deixa levar pela curiosidade gerada pelo encontro com o inusitado. Esse inusitado pode ser representado pelo coelho com um relógio tirado do colete, presente na história de Alice no país das maravilhas. No território da infância como experiência, não é o ponto final do desenvolvimento infantil que importa e, sim, o trajeto, um fluxo de intensidade e de desejo que desterritorializa o território que se habita. Um trajeto que, tal como o percorrido pela personagem Alice, não sabemos onde nos leva, mas que nos permite encontros nunca antes vividos e nos impacta de modo muito particular. Nesse sentido, a infância é uma experiência. É o que nos atravessa, nos modifica. E isso independe da idade de quem vive a experiência (Tebet, 2018, p. 17).

Nesse sentido, eu adianto que o mais importante desse relato de experiência são as vivências, as relações, o percurso, as ideias, os erros, as reflexões, as proposições que surgiram no caminho. Por fim, o compartilho dessa experiência com quem possa se aventurar a ler com bebês e descobrir junto com eles as delícias do universo literário sendo desvelado.

Projeto “Ler é um ato de amor”: os livros

O ponto de partida do projeto “Ler é um ato de amor” se deu, como disse anteriormente, em parceria com a professora Larissa, que atuava com a turma de berçário ao lado da minha. Nosso gosto pela leitura e a vontade de explorar o universo literário nos uniu para realizar um projeto que tivesse como objetivos: contribuir com a formação leitora das crianças e de suas famílias; proporcionar o contato com diversas obras literárias; ampliar o repertório oral, estético e cultural das crianças; oportunizar e oferecer momentos prazerosos intermediados pelos livros; fomentar o acesso à leitura.

Tendo isso em mente, começamos a selecionar e trocar experiências a respeito dos títulos, autores, editoras que tinham uma boa qualidade literária, que a materialidade do livro atendesse as necessidades das crianças, que tivessem uma estética com diferentes técnicas de ilustração, que tratassem de questões da infância, como os medos, as birras, as frustrações, os desejos, as brincadeiras e que tivessem as crianças como protagonistas,

vivendo suas vidas e desafios, rodeadas pelos adultos de sua confiança, como pais, mães, avós.

Os livros são parte importante da nossa cultura e se tratando de livros infantis, são escritos por adultos para as crianças, mas também com influência delas, uma vez que seus gostos e preferências determinam, mesmo que indiretamente, a maneira que os livros infantis são escritos. Sarmento (2013, p. 143) afirma que as crianças são sujeitos de cultura e não apenas receptoras passivas, pois “as culturas infantis são esse lugar onde as crianças, pela interação com seus pares e com os adultos, constroem processos de simbolização do mundo e com eles estruturam a sua relação com o mundo e com os outros e desenvolvem a sua ação.”

Selecionamos livros que conversassem com os pequenos leitores de diversas maneiras, livros engraçados, de suspense, de terror, de adivinhas. Também pensamos em acrescentar na nossa lista: livros de poesia, livro-imagem, bem como os de histórias acumulativas, como o “Bem lá no alto” de Susanne Strasser (2016).

Strasser é autora e ilustradora e no livro “Literatura de berço: sobre o livro para bebês e a leitura na primeira infância” organizado por Bittens (2023), fala sobre sua receita para compor histórias infantis:

O livro segue uma estrutura acumulativa e um enredo crescente, ou seja, se desenvolve em uma escalada até o clímax, tem um ponto de virada engraçado e termina com um final feliz. O texto é repetitivo, mas muito rítmico ao mesmo tempo, e uso muitas onomatopeias. Para mim, o mais importante é que o livro tenha uma narrativa interessante para as crianças bem pequenas; que seja uma história curta que retrate o cotidiano dos leitores em idades iniciais (Strasser *apud* Bittens, 2023, p. 48).

[...] acho que as crianças pequenas gostam porque logo elas sabem a história de cor. Por causa dessa estrutura acumulativa e das repetições, elas decoram a história e, de certa forma, tornam-se leitoras. Como o texto e os cenários são semelhantes, as crianças se familiarizam à história e rapidamente entendem seu funcionamento; então, eu acho que isso lhes dá confiança e um sentimento de segurança, porque é legal saber o que vem depois. Esse saber também traz um entusiasmo crescente e, de repente, há uma surpresa agradável (Strasser *apud* Bittens, 2023, p. 52).

Outro critério muito importante na seleção foi garantir livros que valorizassem a história e a cultura dos africanos, afro-brasileiros e indígenas, retratando personagens sem os estereótipos negativos por tanto tempo repetidos na sociedade e reproduzidos nas unidades educacionais. Porém, tivemos dificuldade para achar no acervo do Cemei (Centro Municipal de Educação Infantil) títulos que atendessem aos critérios estabelecidos em relação à população negra.

A solução encontrada foi utilizar acervo próprio, com o título “Princesa Arabela, mimada que só ela”, da escritora e ilustradora Mylo Freeman (2019), uma vez que era inegociável ter um livro de qualidade oferecido às crianças e a suas famílias e que tivesse essa temática em respeito, reconhecimento e valorização da cultura negra como uma forma de combate à discriminação e ao racismo e em observância da Lei nº 10.639 (Brasil, 2003), que torna obrigatório e ensino da história e cultura afrobrasileira e indígena.

Ao considerar os direitos dos bebês negros, Kiusam de Oliveira (2020) cunha o conceito “Literatura Negro-Brasileira do Encantamento” e defende que essa literatura tenha como características a promoção do encantamento de crianças negras por seus corpos e o fornecimento de estratégias de fortalecimento para que as crianças possam denunciar e combater o racismo sofrido. Ressalta a importância do cuidado com a escolha de editoras, ilustradoras e ilustradores, uma vez que a criança negra precisa se identificar como protagonistas e se reconhecer nas ilustrações, ao invés de se depararem com traços embranquecidos ou estereotipados.

Nesta perspectiva, tanto o enredo como as ilustrações são essenciais na literatura infantil, pois auxiliam na construção do conceito estético dos bebês, na sua formação leitora, no contato com a arte, na capacidade de produzir imagens mentais, no entendimento e criação de símbolos e sinais. O livro-imagem, por exemplo, “é uma magnífica introdução à escrita, porque ler, e isso não significa somente decifrar o código alfabético, é também ceder ao sentido” (Silva, 2023 *apud* Bittens, 2023, p. 65).

Porém quando falo sobre livro-imagem não estou me referindo a livros sem uma narrativa envolvida. Esses são erroneamente considerados como livros adequados para bebês mas que, de fato, não contribuem para ampliação das referências estéticas, repertório de palavras ou atribuição de sentido, subestimando a capacidade de compreensão de narrativas pelos bebês.

O último critério observado, mas não o menos importante, era detectar quais livros que já tínhamos lido e que foram bem recebidos pelas crianças. Foi então que chegamos em um número de vinte títulos, dez para cada turma e depois revezamos.

Com a seleção pronta, fizemos um convite às famílias para que pudéssemos explicar o projeto, contar nossos planos, fazer orientações e tirar dúvidas. Durante a reunião contamos que já estávamos fazendo leituras com as crianças, que elas estavam participando e se divertindo muito com as histórias.

Explicamos que ler com bebês e crianças tão pequenas, vai além dos benefícios da leitura em si, é na verdade um grande ato de afeto, pois a dedicação integral do adulto para aquele momento proporciona tempo de qualidade em família, possibilita que o bebê vivencie diferentes emoções na segurança do colo daqueles que ama e confia, sendo conduzido pelo tom de voz, ritmo, sons, as expressões faciais, cheiros (Guilherme; Carias, 2021).

Contamos também que nossos planos envolviam a confecção de almofadas para tornar o momento das leituras na creche mais aconchegante e para ter um objeto de referência que veio de casa, conforme afirmam Telma Vitória e Maria Clotilde Rossetti-Ferreira, no artigo "Processos de adaptação na creche" (1993). Sugerimos que a estampa do tecido fosse escolhida de acordo com os gostos e preferências dos bebês, salientando a parceria e confiança entre creche e famílias.

Tivemos ainda a participação da equipe gestora que comprou enchimento para a confecção das almofadas e de uma ADI (Auxiliar de Desenvolvimento Infantil) que costurou as almofadas e doou tecidos para as crianças em situação de vulnerabilidade.

As almofadas foram celebradas pelas crianças, que ficaram muito felizes ao reconhecer a sua, abraçaram, deitaram, se sentaram sobre elas. Foi também um recurso para a organização das rodas de leitura, uma vez que com as almofadas formávamos um círculo e que por mais que as crianças mudassem de lugar, facilitavam o posicionamento de maneira que todas conseguissem ver o livro.

O empréstimo de livros que seriam lidos em casa, era outra proposta que poderia proporcionar a relação entre as situações vivenciadas na creche com o ambiente familiar e ainda oportunizar momentos de prazer envolvendo os livros e as famílias.

Apresentamos o caderno de registros das leituras que confeccionamos com o objetivo de saber como as crianças iriam interagir com os livros lidos em casa. As famílias ficariam responsáveis por escrever como tinha sido a experiência e as crianças poderiam compor esse registro com desenhos, colagens e afins.

Conseguimos entender a dinâmica das leituras feitas em casa, por intermédio dos relatos elaborados pelas mães das crianças. Elas observaram e narraram as reações, pequenas falas, sentimentos despertados pelas histórias e os interesses das crianças. Por meio dos relatos, foi possível saber o que aqueles momentos de leituras estavam significando para as crianças.

Por meio dos relatos, foi possível observar os contextos de leitura com a participação de pai e mãe juntos, dedicando tempo de qualidade exclusivo para a criança, ouvindo e dando valor a suas percepções, observações, gostos, expressões, sentimentos, saberes e descobertas, me fazendo perceber que envolver as famílias foi um grande acerto, pois proporcionar momentos significativos por meio da literatura, fortalecendo os laços afetivos, aumentando o repertório cultural, fomentando a leitura, alguns dos objetivos desse projeto. Nesse sentido, Juan Mata Anaya (2020) nos alerta para a importância da constância desses bons momentos para a formação dos pequenos leitores:

A mediação literária deve pretender, portanto, criar experiências de leitura que afirmem e valorizem o desejo de ler, de seguir lendo. Para os bebês, os livros são impressionantes objetos a partir dos quais surgem sons que seus pais emitem com uma voz calma e melodia. E essas primeiras experiências com a leitura são basicamente emocionais. Escutar as palavras que seus pais leem atrai sua atenção, os tranquiliza, faz descobrir sons e palavras, os comove, atíça a imaginação, os estimula... Todas as experiências de leitura deveriam ser reproduções das experiências leitoras da infância. Não há nunca garantia, mas parece razoável pensar que uma sucessão de experiências prazerosas de leitura pode contribuir a fazer com que este ato se torne uma prática duradoura e desejável. Não bastam os discursos, inclusive os bons discursos, em defesa da leitura para criar leitores. Tampouco é suficiente a capacidade de persuasão dos mediadores espontâneos ou profissionais. São necessárias muitas, encadeadas e significativas experiências de leitura para que essa prática se arraigue e se consolide (Anaya, p. 13).

Embora tenha desejado que tudo tivesse sido perfeito nessa proposta de leitura em família, essa não foi a realidade, sendo assim quis trazer para esse relato os problemas enfrentados no percurso e as reflexões que fiz.

No decorrer dos empréstimos dos livros selecionados, notei algumas dificuldades enfrentadas pelas famílias, como por exemplo, a de fazer os registros e/ou as leituras com as crianças, bem como a devolução dos livros na data combinada. No geral, as famílias abraçaram o projeto, no entanto, as que tiveram problemas para organizar uma rotina de leitura, de registro e de devolução dos livros, se justificaram atribuindo a uma sobrecarga de trabalho externo e a falta de tempo, uma vez que ao chegar em casa, ainda havia muito trabalho a fazer, preparar o jantar, outros afazeres domésticos e cuidados com as crianças.

Sabemos que o excesso de carga de trabalho, o tempo adicional para locomoção até a casa, os afazeres domésticos e a falta de descanso, sobrecarrega as famílias, sobretudo as mães que são as maiores responsáveis pelos cuidados da casa e dos filhos e filhas.

No entanto, o que me deixou mais preocupada foi o caso de uma família em específico que ficou muito incomodada com alguns

livros selecionados, chegando a se recusar a ler e a reclamar com a coordenadora pedagógica.

A família em questão foi muito participativa durante todo o processo, esteve presente na reunião em que explicamos nossos objetivos, as ações propostas e até efetivaram leituras em casa e registros das mesmas. Porém, quando enviamos o livro “Pedro vira porco espinho” (Tokitaka, 2017), a mãe se recusou a ler esta história para seu filho. Afirmou que não tinha gostado do livro pois, em sua interpretação, ressaltaria comportamentos inadequados como as birras, o que não era aceitável, pois o seu filho não tinha esse hábito e temia que fazer tal leitura pudesse incentivá-lo a fazer birra.

Eu argumentei que aquele livro era importante porque aborda as emoções experimentadas pelos bebês, como por exemplo, não poder ir ao parquinho por causa da chuva. O texto trata os assuntos de forma leve e divertida, por meio de poesia, para que as crianças tivessem mecanismos para entender o que sentiam quando passavam por momentos de frustração.

Conversei com a coordenadora e expliquei a situação, pedindo auxílio. Decidimos chamar a família para conversarmos a respeito. A mãe foi à reunião, ouviu nossas explicações, mas foi irredutível e só repetia que não tinha gostado e que não leria.

Posteriormente, informou via agenda de recados que também não tinha gostado do livro “Papai!” (Corentin, 2008), pois o livro tinha monstros e que seu filho teve pesadelos e dificuldade para dormir após a leitura. Ao conversar novamente com a coordenadora pedagógica, a mesma me orientou a dar ciência no bilhete e deixar a família livre para escolher quais livros leria ou não com a criança e assim o fiz.

Encontrei as ferramentas necessárias para endossar minhas práticas no livro de Carvalho e Baroukh (2018), no qual falam sobre assuntos que são tabus, como a morte, a guerra, despedidas e doenças. Defendem que não deve haver temas proibidos, mas, sim, um cuidado na forma de abordagem e uma atenção à compreensão das crianças:

Será que as crianças não pensam e sentem em relação a esses temas? A perda de um ente querido ou a violência humana também as atingem e, por isso, são temas que devem ser tratados. [...] podemos evitar ler sobre a morte, mas não podemos evitá-la. Podemos evitar ler sobre o abandono, mas não podemos evitar o medo dele. Se as crianças não podem falar sobre a morte, a raiva, o medo, onde elas vão elaborar esses sentimentos? A literatura pode oferecer espaços para a elaboração dessas questões (Carvalho e Baroukh, 2018, p. 60-62).

Porém outra reclamação foi feita, dessa vez para a coordenadora. A mãe e o pai foram até a coordenação em um período que eu não estava presente e demonstraram seu descontentamento alegando que eu estaria “invadindo a casa deles e querendo ensiná-los como deveriam cuidar de seu filho”.

A coordenadora me relatou a reunião, dizendo que o pai que fez a reclamação, com a concordância da mãe, que pouco falava. Neste encontro o pai começou de forma exaltada e foi acalmando no desenrolar da conversa. A coordenadora defendeu minhas práticas pedagógicas e me respaldou, dizendo que tudo o que era trabalhado ali passava por sua orientação, aprovação e estava em consonância com as normas, diretrizes e leis, municipais e federais.

Inicialmente me senti injustiçada com a queixa apresentada. Mais tarde pude refletir e entender que o cenário histórico e político no qual estávamos inseridos desde 2017, com censuras e avanços da extrema direita, possivelmente permeava o imaginário da família e fomentava a desconfiança em relação à educação oferecida pelos sistemas de ensino.

Nesse contexto, interpretei que a situação não era relacionada diretamente a mim, mas a todo um contexto que considerou professores como doutrinadores e colocou algumas famílias — sobretudo as mais sensíveis a discursos políticos disfarçados de discursos religiosos — em posição de combate, defendendo seus filhos de toda e qualquer influência externa.

A partir dessa reflexão, consegui compreender que meu papel com as crianças era de possibilitar o conhecimento cultural,

científico, propiciar experiências, vivências, interações e brincadeiras dentro da creche, o que já vinha acontecendo.

Com as famílias, seria importante o trabalho de formação, abrir as portas da sala, fazendo o convite para que participassem da rotina, do cuidado, dos saberes, das políticas que envolvem as decisões que professoras têm que tomar no dia a dia para garantir o desenvolvimento dos bebês e crianças pequenas, atendidas pela Educação Infantil. Contribuindo, assim, para uma gestão mais democrática e para a diminuição da desconfiança que se cria no desconhecimento dos processos educacionais.

A Educação Infantil tem como característica o compartilhamento da educação e do cuidado das crianças, entre as creches e as famílias. Essa relação muitas vezes é permeada por conflitos e tensões que devem ser encarados de forma respeitosa, buscando a compreensão, reflexão e o diálogo, de maneira a possibilitar um convívio amistoso em prol da criança (Monção, 2013).

Portanto, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010), as famílias devem participar dos processos educativos:

Para efetivação de seus objetivos, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem: [...] A participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização (Brasil, 2010, p. 19).

Participação das famílias na creche: a roda de leitura

Com a aproximação do dia das mães e o convite da coordenadora para elaborar uma proposta para esse período tão esperado pelas famílias, pensei em algo significativo tanto para as crianças quanto para as mães e associei ao projeto de leitura que já estava em andamento. Para a minha surpresa, teve uma grande adesão, pois das 10 crianças, 6 famílias participaram.

A proposta gerou algumas inquietações nos envolvidos: as auxiliares, as professoras, a coordenadora e a diretora. Porém não

senti uma resistência no sentido de inviabilizar, mas, sim, um não saber como fazer. A adesão das famílias foi importante e mobilizou diversos segmentos, o que reafirma o contido nas DCNEI (2010) que aponta a Educação Infantil como ação compartilhada entre a creche e as famílias em prol das crianças:

Na observância das Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica [...] Assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias (Brasil, 2010, p. 17).

As mães pediram para ser no período da manhã, logo na entrada, pois iriam para o trabalho depois e também puderam escolher qual dia da semana seria mais apropriado para cada uma delas. A diretora disponibilizou declarações de comparecimento na escola para quem precisasse justificar atrasos no serviço.

Receber famílias na creche, mudar o ambiente do café da manhã e pensar em um cardápio especial, demandou alguns alinhamentos com a nutricionista responsável pelo Cemei, com as cozinheiras, as auxiliares de limpeza e as ADIs da turma, com a equipe gestora, de maneira que seguissemos as recomendações de higiene, segurança, de nutrição infantil e não tivesse nenhum comprometimento da organização e bom funcionamento da creche, bem como pudéssemos viabilizar a participação das famílias. Felizmente, todas as envolvidas cooperaram para que pudéssemos acolher as crianças e as famílias e proporcionar esse momento de fruição literária.

Na época fiz relatos das visitas no meu caderno de registros. Segue abaixo a transcrição da primeira visita feita por uma família:

A primeira participação foi de A. e seu filho². S. chegou ao Cemei e entrou na sala de referência alegre ao notar que sua mãe ficaria com ele. Sorria muito e mostrava aos seus amigos dizendo: “mamãe”. Então começou a tão

² Os nomes das crianças e de seus familiares foram abreviados para respeitar o anonimato de ambos.

aguardada hora da história. Eu tomei a palavra para dizer que o livro seria lido por nossa convidada, A. que é a mamãe do S. As crianças comentam, falando “mamãe S.”. Uma auxiliar foi até o armário pegar as almofadas. Ela mostra uma por vez e as crianças vão se levantando para buscar a sua almofada que reconheciam por meio da estampa. Pegaram e se sentaram para aguardar a história. A. começou a leitura do livro “Bem lá no Alto” (Strasser, 2016) e S. quis ficar no colo da mamãe. As crianças já conheciam a história e iam participando a cada acontecimento, falando o nome dos animais que surgiam, ou imitando o som que faziam, às vezes comentando sobre o bolo, às vezes sobre a casa. A mãe do S. se surpreendia a cada palavra dita pelas crianças, a cada pergunta, a cada página do livro, mas seguia firme, fazendo a leitura com seu filho no colo. Observei que ela venceu a timidez para participar desse momento. Após a história, estendemos o tapete na sala de referência e as crianças saborearam o lanche preparado por nós. Elas ficaram curiosas, circulando a mãe do S., tentando mostrar algo, falando “mamãe S.”, pedindo colo. S. por sua vez se mostrava orgulhoso e feliz em ter sua mãe na escola, ao mesmo tempo que enciumado com a aproximação dos colegas. Quando acabamos o lanche, fomos brincar no parque, e S. e sua mãe se despediram. S. chorou porque queria que a mãe continuasse ali, foi acolhido e logo se envolveu em brincadeiras com os amigos. Sua mãe chorou também, possivelmente emocionada por poder construir essa memória afetiva com o filho, por conhecer um pouco mais sobre a rotina dele na creche e sobre as pessoas que estão com ele no dia a dia, vendo como o tratavam e as demais crianças. Se disse ansiosa por uma nova oportunidade de estar presente em momentos com o filho dentro da creche (Caderno de registros da docente).

Depois desse dia, fomos agendando com outras mães as datas mais oportunas para elas, de maneira que mais cinco mães estiveram presentes. Algumas reações foram unânimes, como: a timidez inicial; a surpresa com a rotina e com a descoberta das capacidades do filho ou filha; o carinho e a atenção que deram as outras crianças; a entrega e o empenho na hora de ler o livro, interpretando vozes, fazendo caras e bocas, imitando sons de animais; a emoção e o agradecimento ao se despedir e se dar conta de como aquele intervalo de uma hora significou para a sua maternidade e para sua criança.

O projeto, que começou com a participação das mães, se estendeu para os pais. Foram apenas dois que quiseram participar, os demais justificaram a ausência devido ao horário de trabalho.

Sabemos que a sociedade patriarcal em que estamos inseridos contribui para que a responsabilização do cuidado dos bebês e crianças pequenas ainda esteja muito associada à figura materna. Notamos, a partir do contato direto com as famílias, que as mães são as que arrumam as mochilas, trazem e buscam as crianças, participam das reuniões, vão buscar quando os filhos ficam doentes, verificam as agendas e se envolvem mais nas propostas pedagógicas.

Livros além das quatro paredes

Uma ação importante que permeou minhas práticas pedagógicas foi a relação com os livros em diversos ambientes. Logo, os livros que selecionei não ficavam na estante, na sala dos professores, mas, sim, em uma caixa dentro da nossa sala, e eram disponibilizados para as crianças em diversos momentos da rotina, como na hora do acolhimento, antes do banho e antes de dormir.

Também comecei a preparar espaços externos, como parques, pátio e solário, a fim de relacionar os livros com os lugares preferidos de convívio, possibilitar diferentes planos para leitura e oferecer o livro como uma outra possibilidade de brincadeira nesses contextos. Em algumas atividades planejadas, compartilhamos esse momento com outras turmas, o que além da relação com os livros, criou oportunidade de trocas com diferentes pares, mais novos e mais experientes, enriquecendo e fortalecendo as interações.

Dentre as ações que extrapolaram a sala de referência e envolveram toda a comunidade escolar, Larissa e eu também elaboramos juntas um espaço de leitura para o dia da festa da família, de maneira que não só nossas turmas tivessem acesso, mas que todas as crianças atendidas pelo Cemei pudessem ter um momento de contato com livros de qualidade, tanto da creche como de nossos acervos pessoais.

O espaço foi preparado em uma área externa, arejada, embaixo da sombra de uma árvore que fica em um dos parques da escola.

Almofadas, colcha de retalhos e uma rede trouxeram aconchego para o ambiente, enquanto os livros ficaram dispostos em um varal, pendurados na árvore e em caixotes de madeira.

A respeito da fruição da leitura, Anaya (2020) garante que para encontrar prazer na literatura e se tornar leitor é preciso mais do que ver livros expostos:

[...] a mera presença de livros não garante a leitura. Ler é uma prática cultural cuja conquista requer destreza, tempo, oportunidades e sentido. Existem circunstâncias que a favorecem e outras que a dificultam. Está claro que tornar visível os livros é um requisito fundamental. Não se pode desejar ou apreciar o que não se vê. A mera presença de um livro não assegura o desejo de ler, mas é um convite e uma possibilidade. Sua ausência, por outro lado, é devastadora. Do mesmo modo, a leitura necessita possuir um valor. Ler deve ter um significado para qualquer leitor. Uma pessoa lê com mais motivação e prazer se busca algo nessa leitura. As leituras impostas, obrigatórias, forçadas não geram nem interesse, nem sentido. A satisfação de ler é, portanto, um requisito para seguir lendo. O ato de ler se rege pelos mesmos estímulos que os demais atos humanos: nos aproximamos ao que nos oferece algum tipo de gratificação ou recompensa e nos afastamos do que nos causa dor ou incômodo (Anaya, 2020, p.11).

Por isso, quão grata foi nossa surpresa ao observar que o espaço foi muito utilizado por toda a comunidade e as crianças puderam explorar diferentes universos da literatura infantil, que no dia a dia do Cemei não estavam disponíveis, devido a limitação de títulos na creche.

Vimos famílias lendo com seus filhos sentadas no gramado, balançando na rede, crianças lendo dentro do túnel do parque, irmãos e irmãs mais velhas sugerindo livros para os pequenos, mães da mesma turma conversando sobre suas maternidades, enquanto as crianças folheavam os livros, lendo suas imagens e interpretando alguns símbolos autonomamente.

Algumas vezes fomos solicitadas a participar e o fizemos com muita alegria por poder testemunhar as crianças protagonizando momentos de prazer associados ao universo literário.

Considerações finais

Ao final do ano letivo, cheguei à conclusão de que, enquanto professora, ler com bebês foi além de um ato de amor, foi um compromisso assumido, que se consolidou a partir do oferecimento de boas histórias e bons temas, trazendo encantamento e prazer tanto para os bebês quanto para os adultos no compartilhamento dessas leituras. Foi significativo para as crianças das turmas envolvidas, que davam indícios de que os livros eram importantes durante a rotina, pedindo por eles, sugerindo suas histórias preferidas, fazendo leituras das imagens e recontando histórias decoradas dentro de suas habilidades linguísticas, tanto para os adultos quanto para seus pares.

Interessante notar que os bebês, mesmo em espaços com possibilidades de brincadeiras livres e/ou outros brinquedos disponíveis, escolhiam os livros para brincar, lendo autonomamente, sozinhos ou em duplas de afinidade, ou ainda recorrendo a mim, o que me tornava sua referência leitora.

Alguns desses bebês não tinham acesso a livros em casa, nem a momentos em que adultos liam junto com eles antes do projeto. Outros, mesmo com a realização do projeto, continuaram a ter apenas a creche como intermediária em sua relação com os livros. Sendo assim, apesar da tristeza por esses cenários de desigualdade social, me sinto confortada por ter podido cumprir com a minha missão enquanto docente e contribuir para a ampliação do acesso aos livros, uma vez que a leitura constitui um direito.

Em relação às famílias, também tenho orgulho em ter presenciado e ter recebido relatos, orais e escritos, a respeito dos momentos de fruição que foram oportunizados a partir das ações desenvolvidas pelo projeto. A parceria entre a creche e as famílias agregou e possibilitou a efetivação das ações, sendo visível por meio dos comportamentos leitores desenvolvidos nas crianças e bebês que tiveram mais contato com os livros.

A relação com as famílias foi o grande desafio desse projeto e a construção de um diálogo sobre a importância das propostas

pedagógicas encontrou ruídos no cenário político atual, nas concepções das famílias e em minha postura tanto em relação a escolha dos livros, que foi feita de maneira unilateral, sem a participação das famílias, quanto em relação a proposta do registro das leituras. Para Maria Aparecida Guedes Monção (2013) essa relação é permeada por tensões, mas deve construir relacionamentos que têm o compartilhamento da educação dos bebês e das crianças pequenas, público alvo da Educação Infantil, como foco:

Reconhecer a criança, em sua integralidade, como um compromisso de todos e não apenas da família pressupõe ter como base o diálogo e a negociação, conhecendo as famílias e suas expectativas, na trilha de uma cultura de partilha de ideias e experiências a respeito da educação da primeira infância (Monção, 2013, p. 5).

À luz das palavras desta autora, hoje consigo entender que deveria ter escutado e interpretado as reclamações das famílias, bem como a não participação nas propostas, como um sinal de que algo não estava bem, fazendo o convite para o diálogo franco e para a coparticipação da elaboração das propostas como, por exemplo, na escolha dos livros de maneira coletiva e mais democrática.

Em conjunto com minha parceira nesse projeto, refleti sobre outras propostas que respeitam às necessidades das famílias, que as aproximasse da creche e da elaboração das propostas pedagógicas mais convidativas.

Dentre as propostas que sugerimos estão: o empréstimo de livros de maneira voluntária, sem a necessidade de registros para não sobrecarregar, sobretudo as mães, que encararam a proposta como mais uma tarefa; uma leitura compartilhada como primeira ação, para ajudar na aquisição de recursos e servir como exemplo de como ler com os bebês; a abertura de uma biblioteca para adultos, voluntária, com títulos arrecadados na comunidade escolar, a fim de levar o hábito da leitura para casa, agora na figura dos adultos; reuniões com as famílias para orientar sobre os livros,

os critérios de seleção, dicas de leitura, abertura para dúvidas e questionamentos.

Para as propostas a serem desenvolvidas diretamente com as crianças pensamos nas que considerem outros leitores, como as diversas funcionárias da creche; na realização de rodas de leitura em outras salas ou com outras turmas como convidadas; na elaboração de um expositor para deixar os livros à disposição das crianças dentro da sala de referência; em uma roda de leitura fora da creche, em um parque ou em uma biblioteca.

Somando essas novas ideias às realizadas com sucesso no ano anterior, acredito que consiga atender tanto ao direito à leitura dos bebês e crianças pequenas, como à viabilidade de participação de suas famílias, tendo em vista o contexto em que estão inseridas e respeitando suas crenças.

Já em relação a creche em que atuo, acredito que o projeto de leitura contribuiu para a desmistificação de alguns mitos, uma vez que toda a comunidade pôde presenciar bebês e crianças bem pequenas se apropriando da leitura e de livros de qualidade com autonomia, fruição, compreensão, manuseando de maneira cuidadosa.

Referências

ALONSO, Giovana.; DRAPE, Renata. A.; TOMAZZETTI, Cleonice. M. Do registro à documentação pedagógica: possibilidades e necessidades docentes. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 24, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/16272>. Acesso em: 26 nov. 2024.

ANAYA, Juan Mata. Mediação, leitura e literatura. **Revista da FUNDARTE**, Montenegro, ano 20, n. 42, p. 1-21, jul./set., 2020. Disponível em: https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/Revista daFundarte/article/view/787/pdf_96. Acesso em: 12 dez. 2024.

BITTENS, Cássia V. (org.). **Literatura de berço**: sobre o livro para bebês e a literatura na primeira infância (Mediações). São Paulo: Editora Bamboozinho, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 16 dez. 2024.

BRASIL. Lei Nº **10.639** de 09 de janeiro de 2003. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 182º da Independência e 115º da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm#:~:text=L10639&text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Alterar%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs. Acesso em: 13 nov. 2024.

CARVALHO, Ana Carolina; BAROUKH, Josca Ailine. **Ler antes de saber ler**: oito mitos escolares sobre a leitura literária. Editora Panda Books, São Paulo, 2018.

CORENTIN, Philippe. **Papai!**. Editora Cosac & Naify, São Paulo, 2008.

FREEMAN, Mylo. **Princesa Arabela, mimada que só ela!**. Editora Ática, São Paulo, 2019.

GUILHERME, Denise; CARIAS, Daisy. **Como ler com os bebês?**. Série Colecionáveis. A Taba Livros, São Paulo, 2021. Disponível em: https://issuu.com/clubedeleitoresataba/docs/co_pia_de_guiia_02-10x15cm-vs02-06mar-2. Acesso em: 23 set. 2024.

HOLLIDAY, Oscar Jara. **Para sistematizar experiências**. Tradução de: Maria Viviana V. Resende. 2. ed., revista. Brasília: MMA, 2006. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1dzI7hp0GANZ2ndGF68MdrpK2I5HS6Any/view?usp=sharing>. Acesso em: 23 set. 2024.

MARCHI, Rita de Cássia. O "ofício de aluno" e o "ofício de criança": articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância. **Revista portuguesa de educação**, v. 23, n. 1, p. 183-202, 2010. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/13983/10565>. Acesso em: 2 nov. 2024.

MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes. **Gestão Democrática na educação infantil: O compartilhamento da educação da criança pequena**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/api/assets/90a02f4a-b956-43d0-93a4-bfb54bf00b7e/>. Acesso em: 06 de abril de 2025.

MONTEIRO, Regina Clare. A pesquisa qualitativa como opção metodológica. **Pro-Posições**, Campinas, v. 2, n. 2, p. 27–35, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644453/11876>. Acesso em: 19 out. 2024.

OLIVEIRA, Kiusam. **Literatura Negro-Brasileira do encantamento e as infâncias**: Reencantando corpos negros. Feira literária Brasil-África. Vitória, ES, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/flibav/article/view/29029>. Acesso em: 21 nov. 2024.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Infância contemporânea e educação infantil**: uma perspectiva a partir dos direitos da criança. 2013. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/36769/1/Infancia%20contemporanea%20e%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil%20LIVRO.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2024.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico** [livro eletrônico]. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013. Disponível em: https://www.ufrb.edu.br/ccaab/images/AEPE/Divulga%C3%A7%C3%A3o/LIVROS/Metodologia_do_Trabalho_Cient%C3%ADfico_-_1%C2%AA_Edi%C3%A7%C3%A3o_-_Antonio_Joaquim_Severino_-_2014.pdf. Acesso em: 20 out. 2024.

SOTRASSER, Susanne. **Bem lá no alto**. Editora Companhia das Letrinhas, São Paulo, 2016.

TEBET, Gabriela. Territórios de infância e o lugar dos bebês. **Educação em Foco**, p.1007-1030, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/20114/10698>. Acesso em: 04 nov. 2024.

TOKITAKA, Janaina. **Pedro vira porco-espinho**. Editora Jujuba, São Paulo, 2017.

VITÓRIA, Telma; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Processos de adaptação na creche. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 86, p. 55-84, agosto, 1993. Disponível em <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/941.pdf>. Acesso em: 26 de novembro de 2024.

Os registros na Educação Infantil: compromisso com o desenvolvimento integral da criança¹

Sheyla Cruz dos Santos Luchini
Prefeitura Municipal de Campinas - SME

Introdução

Este relato de experiências tem como temática os registros na Educação Infantil e o compromisso com o desenvolvimento integral da criança. O objetivo é analisar como os registros, produzidos tanto pelas crianças quanto pelos professores, são elementos fundantes da documentação pedagógica. Através dele, me proponho a considerar qual de fato é o papel dos registros na Educação Infantil? Que contribuições a utilização de diferentes registros pode trazer às crianças e aos educadores? Como maneiras diferenciadas de registrar podem oportunizar o direito ao desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil? Para isso, realizei uma pesquisa bibliográfica sobre as mini-histórias, buscando compreender a importância destas como um registro feito junto às crianças. Além disso, apresento um relato de experiência trazendo as mini-histórias desenvolvidas por mim junto à minha turma de agrupamento II do centro de educação infantil CEI Orlando Ferreira da Costa da rede municipal de Campinas, no ano de 2024.

Este texto é resultado da minha trajetória formativa, trata-se de um relato de experiência, ou seja, um tipo de produção de conhecimento que traz uma vivência profissional modificada a partir dos saberes compartilhados e adquiridos ao longo de minha

¹ Este trabalho foi orientado pela Professora Doutora Fernanda Theodoro Roveri que atuou no contexto do Curso “Educação Infantil e os Direitos Fundamentais da Criança e da Infância”, ministrando disciplinas e realizando orientações.

formação (Mussi, Flores e Almeida, 2021). Mais especificamente, essa mudança de perspectiva aconteceu durante minha participação no curso de extensão denominado “Educação infantil e os direitos fundamentais da criança e da infância”, oferecido de agosto de 2023 a dezembro de 2024, pela Extecamp - Escola de Extensão da UNICAMP, como formação continuada aos professores da Divisão de Educação Infantil e Complementar (DEdIC)² e das redes municipais de Campinas e Valinhos.

Este curso foi fundamental para me ajudar a compreender melhor o meu papel como professora na Educação Infantil, pois vim de uma experiência como docente no Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio para adentrar repentinamente, por meio de concurso público, ao universo da Educação Infantil como educadora junto às crianças, a partir de 2021 na rede municipal de Campinas.

Através desse curso da Extecamp, pude entrar em contato com mestres e doutores na área de Educação Infantil, além de compartilhar constantes experiências com outros educadores que também atuam nas escolas com crianças na primeira infância. Essas trocas foram significativas e contribuíram para minha formação e mudança de olhar para as crianças, transformando a minha prática pedagógica diária.

Confesso que não foi fácil, pois precisei romper com o modelo engessado de atuar realizando provas, trabalhos e dando notas, buscando desenvolver habilidades e competências nos alunos conforme exigido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para compreender esse novo olhar, mais voltado à observação cuidadosa do desenvolvimento das crianças a partir de situações propostas intencionalmente por mim à minha turma de 2 e 3 anos no agrupamento II da unidade escolar em que atuo.

E uma dessas mudanças teve como base uma nova compreensão a respeito dos registros como uma forma de

² Um espaço socioeducativo para bebês e crianças, filhos de servidores Unicamp, Funcamp e estudantes da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

documentação pedagógica, até então em meu entendimento, concentrada na elaboração de um relatório individual ao final de cada trimestre, sendo entregue para correção da gestão escolar e posteriormente aos pais ou responsáveis pelas crianças em reunião.

Entretanto, na disciplina Planejamento, Registro e Organização do Trabalho Pedagógico desse curso, essa temática foi discutida a partir de diferentes referenciais (Ostetto, 2015; Simão, 2014; Santos, 2021; Alonso, 2023; Rinaldi, 2015, dentre outros), desencadeando em uma das aulas, inúmeras reflexões e trocas entre as educadoras a partir da provocação: Como o grupo pode contribuir para o registro se tornar um processo coletivo de documentação?

Partindo dessa questão, foi proposta uma atividade que se consistiu em dividir a turma do curso de extensão em pequenos grupos. No grupo em que fiquei, tive a oportunidade de estar em contato com algumas professoras da DEdIC, que compartilharam comigo diferentes formas de registro do desenvolvimento das crianças que elas costumavam realizar, como: livro da vida, portfólios, fotografias, vídeos, anotações diárias, mas o que mais me chamou a atenção foram as mini-histórias registradas e relatadas por elas.

A prática do registro como documentação, assumida como processo coletivo, é processo que começa individualmente, com o ato de cada educador tomar nas mãos a sua história, marcando-a cotidianamente em anotações diárias; e se expande na sistematização do foco de observação, na utilização de outros meios de registro e, principalmente, na disposição ao debate, ao encontro com os outros – as crianças, demais profissionais e famílias (Ostetto, 2015, p. 212).

Essas práticas de registro pedagógico compartilhadas pelas colegas despertaram em mim um interesse muito grande de levar para a minha prática pedagógica cotidiana essa nova possibilidade de registrar as experiências vivenciadas pelas crianças da minha turma, dando valor ao protagonismo infantil, tornando-me mais

atenta para desenvolver o meu trabalho com base nas percepções e interesses que partissem das crianças.

Havia também, em uma outra disciplina do curso, ouvido falar pela primeira vez sobre Reggio Emília, um projeto idealizado pelo pedagogo Loris Malaguzzi, implantado nas escolas de Educação Infantil e que foi realizado na Itália logo após o término da Segunda Guerra Mundial, na cidade de Reggio Emília, que se baseia em uma abordagem pedagógica voltada para a criança como protagonista na construção do seu próprio conhecimento (Malaguzzi, 1999).

A partir dos estudos que procurei fazer sobre a abordagem proposta nas escolas de Educação Infantil em Reggio Emília e nas diferentes formas de registro pedagógico compartilhadas pelas colegas e educadores nas aulas do curso de extensão, me senti impulsionada a repensar a minha própria prática como professora na Educação Infantil, passando a ter um olhar mais sensível para considerar o protagonismo das crianças que me provocavam a atenção em diferentes situações, nas quais eu, algumas vezes, chegava com uma proposta pronta, planejada e me via sendo conduzida pelas crianças a mudar de foco, partindo do interesse demonstrado por elas em uma outra temática.

Sobre esse olhar sensível do educador, Madalena Freire (1996) afirma que ele depende de uma ferramenta básica: a observação.

Não fomos educados para olhar pensando o mundo, a realidade, nós mesmos. Nosso olhar cristalizado nos estereótipos produziu em nós paralisia, fatalismo, cegueira. Para romper esse modelo autoritário, a observação é a ferramenta básica neste aprendizado da construção do olhar sensível e pensante (Freire, 1996, p. 1).

Madalena Freire é considerada uma das educadoras pioneiras em tratar da questão da importância dos registros do cotidiano a partir do conhecimento construído junto às crianças por meio de experiências compartilhadas com elas, possibilitando descobertas investigativas que contribuam com nosso trabalho pedagógico e com a construção de memórias e significação do conhecimento por parte das crianças (Conte e Cardoso, 2022).

Outra relevante mudança ocorrida em minha formação a partir dos conhecimentos obtidos durante o curso, foi em relação à minha concepção de criança e de infância, pois a partir dos estudos e reflexões proporcionados, deixei a ideia de uma criança passiva, que estava ali na sala só para receber o conhecimento planejado e transmitido por mim e passei a compreender e considerar que uma criança traz suas vivências, reflete seu contexto social dentro da sala de aula, é capaz de modificar o mundo à sua volta por meio de suas curiosidades, observações e interesses, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010) definem:

Criança: Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (DCNEI, 2010, p. 12).

Na primeira aula do curso, já obtive esse entendimento por meio da disciplina Sociologia da Infância em que foi apresentada a concepção de criança a partir dos estudos de referenciais como Cortés-Morales e Christensen (2014), Sumsion, Stratigos e Bradley (2014), Leite (2014), Holt (2013), Aitken (2013), Gallacher (2005), Clark e Moss (2011), Tebet (2015), Tebet e Abramowicz (2018), Oliveira (2016), dentre outros, como os estudos de Florestan Fernandes entre as décadas de 1940 e 1950 (Tebet, 2018, p. 4).

Os relatórios escritos por Madalena Freire (2009), no contexto de sua atuação como professora na Educação Infantil, reforçam essa definição de criança presente nas DCNEI e confirmam os estudos e reflexões sobre a concepção de criança e de infância discutidos hoje pela Sociologia da Infância. Esses aspectos foram abordados durante o curso, destacando o quanto faz permear em seus relatos a curiosidade e as descobertas que acompanham as crianças a partir dos interesses que elas demonstram ao buscar conhecer o mundo à sua volta. Através de seus escritos é possível perceber seu esforço em descrever os movimentos e as necessidades das crianças a partir

de uma reflexão cuidadosa, de um olhar atento a esse sujeito que produz cultura (Nörnberg, Cava e Porto, 2024).

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 a certeza de que a busca do conhecimento não é, para as crianças, preparação para nada, e sim vida aqui e agora (Freire, 1983, p. 50).

Neste sentido, o presente artigo busca contribuir com os educadores a partir de uma reflexão mais cuidadosa a respeito da importância dos registros na Educação Infantil e das diversas maneiras de como eles podem ser realizados, sobretudo, baseia-se em uma pesquisa bibliográfica que traz como perspectiva a elaboração de mini-histórias como um tipo de registro que permite um processo coletivo de escuta e de diálogo, contribuindo com a experiência significativa de aprender com as crianças. Para isso, esse artigo foi dividido em duas partes. Na primeira, apresento uma discussão sobre as contribuições das mini-histórias como registros na Educação Infantil, tendo como referência os estudos da área. Na segunda, trago um relato da prática docente tendo como perspectiva três mini-histórias construídas junto à minha turma de agrupamento II.

Contribuições das mini-histórias para os registros na Educação Infantil

De acordo com o documento da rede municipal de São Paulo, Orientação Normativa de Registros na Educação Infantil (São Paulo, 2022), primeiramente, não existe um modelo pronto a ser seguido quando falamos de registros, o que se tem é uma necessidade de serem encontradas as melhores estratégias para que sejam significativas às crianças e a toda a comunidade escolar. Em segundo lugar, não se pode alcançar a excelência da prática docente sem se fazer o uso dos registros sistematizados, pois quanto mais sistematizados e produzidos de forma coletiva os registros são,

maiores serão as possibilidades de se alcançar a transformação da atuação docente junto às crianças (São Paulo, 2022).

As mini-histórias são narrativas de memórias pedagógicas entretecidas às experiências vividas na escola da infância. Elas se configuram como formas de fazer, ver, ser e narrar o cotidiano infantil, além de servir à documentação pedagógica, partindo da experiência sensível de aprender com as crianças. A construção de relações pedagógicas por meio de mini-histórias faz emergir o desenvolvimento humano com valores e experiências próprias da cultura da infância, “as práticas de mini-histórias permitem a criação de registros éticos, estéticos e formativos” (Conte e Cardoso, 2022).

Essas narrativas curtas têm o objetivo de registrar e documentar o desenvolvimento das crianças e o trabalho pedagógico realizado, sobretudo na Educação infantil, tendo como propósito apresentar às famílias e à comunidade escolar de maneira acessível, poética e sensível as experiências dos bebês e das crianças bem pequenas ao longo do processo educativo (Garcia, Ichiamia e Camargo, 2023). Elas são utilizadas para capturar momentos significativos do aprendizado e das experiências vividas pelos alunos. Essas histórias podem ser escritas por educadores ou pelas próprias crianças, refletindo ações, interações e progressos que ocorreram ao longo do tempo (Conte e Cardoso, 2022).

As mini-histórias desempenham várias funções importantes na Educação Infantil. Além da documentação que permite o acompanhamento das crianças em diversas situações e áreas, elas também exercem uma função ligada à reflexão sobre as práticas pedagógicas que são afetadas de maneira positiva através das mini-histórias, produzindo vínculos e experiências entre os envolvidos (Conte e Cardoso, 2022). De acordo com Freire (2015, *apud* Conte e Cardoso, 2022, p. 20):

As experiências educacionais mostraram que o professor pode incorporar ensaios formativos por mini-histórias em consonância com as intenções pedagógicas implícitas, necessidades, expectativas e condições de aprendizagem do público infantil, como forma de incentivar e sensibilizar

as crianças e os familiares para outros olhares sobre a educação, consolidando assim um processo pedagógico de (re)construção de sentidos e significados. A visibilidade e o reconhecimento dessas práticas pedagógicas com mini-histórias trouxeram uma mudança das pessoas pelos vínculos e experiências criadas.

Na Educação Infantil as mini-histórias retratam pequenos fragmentos da vida cotidiana das crianças e de suas experiências no espaço escolar. São construídas a partir do olhar atento e da escuta sensível do professor sobre os interesses das crianças. As mini-histórias podem comunicar: o espanto das descobertas, os relacionamentos entre as crianças, o aprendizado na escola por meio do olhar do adulto que acolhe e interpreta as experiências das crianças dando valor à construção da memória pedagógica através das mini-histórias (Conte e Cardoso, 2022).

É necessário considerar o que chama a atenção das crianças, atentar-se ao que as encanta, motiva e atrai para se elaborar uma mini-história, focando nos seguintes aspectos: “tempo, espaço, personagens, narrador e enredo”, procurando relatar os fatos da maneira mais próxima da realidade possível, de forma a “partilhar reflexões, conhecimento, olhares e saberes” (Garcia, Ichiana e Camargo, 2023).

Paulo Fochi (2019) denomina as mini-histórias como as rapsódias da vida cotidiana, pois, segundo ele, elas consistem em narrativas escritas ou baseadas na imaginação que se tornam especiais a partir do olhar de um adulto que “as acolhe, interpreta-as, e dá valor para a construção da memória pedagógica” (Fochi, 2019, p. 231). E não existe uma maneira ideal de se elaborar e produzir as mini-histórias, pois há liberdade por parte dos docentes para utilizarem uma variedade de enfoques, além de diferentes recursos para essa construção (Garcia, Ichiana e Camargo, 2023).

Mas, apesar de não existir um modelo a ser seguido na produção das mini-histórias, cabe aos professores considerar alguns aspectos importantes, como definir uma situação cotidiana, algo específico ocorrido no cotidiano, onde as crianças sejam as

protagonistas e estejam produzindo alguma ação de maneira espontânea e natural, contribuindo para que as narrativas sirvam para apresentar a construção de valores e de significados na infância. Conforme afirma Fochi, 2019:

Escolher contar algo sobre as crianças diz muito mais do que querer contar tudo. Ao mesmo tempo em que narramos sobre as crianças que protagonizam as histórias, também estamos falando sobre a infância enquanto uma categoria geracional e, portanto, que é histórica e socialmente construída. Por isso, as mini-histórias transformam-se em metáforas narrativas que nos contam sobre os processos de aprendizagem e de construção de significados pelos meninos e pelas meninas (Fochi, 2019, p. 23).

Em resumo, as mini-histórias são uma forma rica e significativa de documentar e acompanhar o desenvolvimento da criança na Educação Infantil, promovendo a reflexão, a comunicação e a valorização das experiências individuais e coletivas vivenciadas no espaço escolar, tornando-as acessíveis ao conhecimento dos familiares, responsáveis, educadores e outras crianças que compõem a comunidade escolar.

A seguir apresentarei as mini-histórias que fizeram parte do meu trabalho junto às crianças de 2 e 3 anos no agrupamento II da unidade escolar em que trabalho. Elas fazem parte do nosso cotidiano neste ano de 2024 e reproduzem em formato de texto o registro de falas das crianças e da professora em situações vivenciadas em três diferentes momentos, todos relacionados às experiências das crianças quando em contato com a natureza.

Figura 1 - Livretos das mini-histórias



Fonte: Registro pessoal, 2024.

Essas narrativas têm em comum situações em que as crianças foram protagonistas, voltaram-se curiosas a um tema que não necessariamente havia sido planejado ou proposto por mim, como professora da turma, mas que, contudo, a partir do interesse demonstrado pelas crianças, direcionaram o meu olhar para esses temas.

As três mini-histórias tornaram-se livretos confeccionados pela professora para manuseio das crianças e passaram a ficar disponíveis na sala, fazendo parte do acervo de livros que elas têm acesso e costumam folhear. Já foram utilizadas com muito sucesso em nossas rodas de conversa e música no momento da contação de histórias, apresentadas aos demais educadores em reunião de trabalho docente coletivo (TDC) e também foram expostas em

reunião para os pais, responsáveis e familiares e colocadas em um mural para o compartilhamento com toda a comunidade escolar.

Mini-histórias

Formigas têm dentes?

Numa manhã no parque, as crianças estavam brincando quando de repente, o Brayan apareceu chorando e gritando:

— A “fomiga” mordeu eu!

O choro dele chamou a atenção das outras crianças que logo se aproximaram para entender o que estava acontecendo.

Ao me aproximar perguntei:

— O que aconteceu, Brayan?

Ele respondeu chorando:

— A “fomiga” mordeu eu!

Dei sequência a conversa tentando corrigi-lo e orientando a não ficar mais descalço, pois ele é uma das crianças da sala que ama ficar descalça e tiram o calçado o tempo todo:

— Onde a formiga te picou?

Ele apontando para o pé direito, insistiu:

— “Ati” a “fomiguinha” mordeu eu!

Então, percebendo a insistência dele em me dizer que a formiga o havia mordido, expliquei o acolhendo e passando um pouco de álcool no local para aliviar a dor:

— As formigas não mordem, Brayan, elas picam.

O Davi, uma das crianças que haviam se aproximado curiosas reforçou a argumentação do amigo afirmando:

— Ela mordeu, porque tem dentes, tia!

Então pensei em dizer claramente que as formigas não tem dentes, mas hesitei por um momento ao perceber que esse era o entendimento que as crianças tinham sobre as formigas, então decidi respeitar e aproveitando a oportunidade propus um desafio:

— Tive uma ideia, crianças! Vamos pesquisar se as formigas têm dentes?

Imediatamente, unânimes, elas concordaram e, para a minha surpresa, começaram a correr os olhinhos atentos pelo chão de terra do parque à procura das formigas.

Como naquela semana estávamos dando início ao trabalho de orientação e incentivo à escovação, considerei o tema oportuno para nos aprofundarmos mais nessa questão.

Embora, eu já tivesse a minha resposta a essa pergunta muito bem definida, decidi pesquisar mais a esse respeito devido a curiosidade plantada em mim pelas crianças naquela manhã.

Certa do que eu iria encontrar, no dia seguinte em nossa roda de conversa cheguei a me antecipar e afirmei:

— Formigas não têm dentes.

Contudo as crianças pareciam cúmplices uma das outras e unidas voltaram a afirmar:

— “Formigas” tem dentes sim, tia!

Algumas horas mais tarde, lá estava eu, em minha casa, sentada em frente ao computador, dando início a minha pesquisa e para a minha surpresa descobri: FORMIGAS TÊM DENTES!

Tão extasiada fiquei que não via a hora de chegar na escola no dia seguinte para compartilhar essa descoberta com as crianças.

E no dia seguinte em nossa roda de conversa dei o retorno da pesquisa muito animada:

— Crianças, vocês tinham razão: FORMIGAS TÊM DENTES! E mostrei algumas fotos que havia encontrado no site *Popular Science* com dados de uma pesquisa recente, de 2021, realizada por cientistas da Universidade de Oregon, nos Estados Unidos, que comprovaram essa informação.

Passamos a aprofundar nosso interesse pelas formigas e trabalhamos a contação de histórias do conto “A cigarra e a formiga”, todos se envolveram e participaram com entusiasmo.

Ao final dessa vivência com as crianças, cheguei a uma humilde conclusão: tentei ensiná-las, mas quem saiu aprendendo nessa história fui eu. Como preciso diariamente me dispor a

aprender com esses pequenos, pois eles têm um olhar muito mais sensível do que o meu para as pequenas coisas da vida que nos ensinam grandes lições!

E o Brayan? Ele continua correndo descalço por aí...

A caixa da natureza

Certa manhã, saímos para ir ao parque como de costume, mas resolvi levar uma caixa encapada com papel kraft, após ter explicado para as crianças sobre a importância do meio ambiente, propus coletarmos elementos da natureza para colocarmos em nossa caixa que ficaria na sala.

Ao chegarmos lá, entusiasmadas, as crianças começaram a correr por toda a parte procurando coisas que pudessem colocar na caixa, elas trouxeram pedras, sementes, gravetos, grama seca, terra e folhas de todos os tipos e tamanhos. Foi uma manhã muito especial.

Retornamos à nossa sala com a caixa repleta de elementos da natureza e lá fizemos nossa roda em um momento de compartilhamento das coisas que as crianças haviam coletado. Foi encantador perceber o orgulho delas ao dizerem:

- Essa folhinha, tia, fui eu que peguei!
- E essa pedra fui eu, tia!
- Tia Sheyla, você viu a semente que eu peguei?

E assim, de relato em relato, as crianças foram interagindo umas com as outras e com as educadoras sobre o que haviam realizado naquela manhã, foram momentos muito especiais.

Mas, para minha surpresa, no dia seguinte, ao chegarmos ao parque, novamente algumas crianças correram e começaram a encher os bolsos do meu jaleco com folhinhas, sementes, pedras, gravetos e até terra e diziam:

- Olha, tia, o que eu achei, é para nossa caixa da natureza!

Com um sorriso, eu agradei e incentivei a atitude deles ao perceber a espontaneidade e o interesse das crianças em realizar

aquela tarefa de coletar os elementos da natureza sem que dessa vez eu precisasse falar alguma coisa.

E essa cena se repetiu por muitos dias, semanas e meses. Na verdade, essa cena se repete todas as vezes que saímos para o parque, pois as crianças entenderam que essa era uma missão delas, coletar os elementos da natureza para a nossa caixa e passaram a fazer isso no decorrer de todo o ano, naturalmente.

Foi então que propus no final do mês de setembro, na semana da chegada da primavera, uma atividade especial:

— Crianças, o que vocês acham de revisitarmos nossa caixa da natureza para confeccionarmos lindas pulseiras da primavera?

Imediatamente, todas concordaram e fomos ao parque, lá as crianças correram para pegar mais elementos que pudessem ser usados para essa confecção e logo começaram a me trazer folhinhas, grama seca, sementes de todos os tipos, vagens cheias de sementes e flores! E ansiosas, algumas não queriam nem saber de esperar:

— Tia, faz a minha!

— Faz a minha também!

— Eu também quero!

E, uma por uma, fomos confeccionando. Estávamos no parque e lá eu havia levado uma fita adesiva transparente que coloquei virada ao contrário no pulso de cada criança que desejou confeccionar a sua pulseira da natureza e de repente, pulseiras lindas, coloridas e diversas começaram a surgir no bracinho delas.

As crianças voltaram para a sala orgulhosas e mostrando para todos que encontravam pelo caminho:

— Olha a minha “pulsela”!

E a nossa caixa da natureza quase ficou vazia, mas nas semanas seguintes e ainda hoje, sempre tem uma criança que se aproxima de mim empolgada e diz:

— Olha, tia, o que eu achei para a nossa caixa da natureza!

E recebo com alegria, dando valor a cada sementinha, pedrinha ou folhas das árvores que elas encontram e colocam em meu jaleco, pois representam muito mais do que apenas elementos

da natureza, são símbolos do olhar sensível que as crianças ainda têm para tudo que está à sua volta, especialmente à natureza tão presente e fundamental para a manutenção da vida na Terra.

Caçando cigarras!

Era uma sexta-feira, dia 27 de setembro de 2024, naquele dia, estávamos trabalhando o tema das estações do ano, celebrando a chegada da primavera com ênfase no nome da nossa turma, a “Turma da Bicharada”. Então, naquele dia, em nossa roda de conversa e música, enfatizamos os bichinhos de jardim e nosso foco foram as joaninhas.

Juntos descobrimos que não existem apenas joaninhas vermelhas de pintinhas pretas, mas uma diversidade muito grande de joaninhas, verdes, amarelas, marrons, rajadas, listradas, manchadinhas e até azuis. As crianças ficaram encantadas e curiosas. Em seguida, saímos para o parque. Tudo o que eu mais desejava era que encontrássemos uma joaninha para reforçar o ensino e oferecer às crianças uma experiência visual e sensorial com aquele bichinho.

Mas, ao chegarmos no parque, não demorou muito e o Henrique veio correndo e me chamando:

— Tia Sheyla, tia Sheyla, vem ver o que eu achei!

Entusiasmada, imediatamente o acompanhei em busca da joaninha, pois tinha certeza que lá ela estava. Contudo, para minha surpresa, ao chegarmos ao local indicado pelo Henrique me deparei com uma casca de cigarra agarrada ao tronco de uma das árvores do parque, mas o Henrique estava orgulhoso do que havia encontrado, então, mais do que depressa, esqueci da joaninha e passei a focar nas cigarras, incentivando aquela descoberta.

Logo outras crianças foram se aproximando, curiosas em busca de mais uma casca de cigarra:

— Olha, tia, tem mais uma lá em cima! — Disse o Brayan bastante animado.

— Pega pra mim? — Ele completou.

E outra criança falou:

— Tia Sheyla, tem mais outra cigarra ali, pega pra mim também.

E comecei a pegar as cascas de cigarras que estavam cada vez mais altas nos troncos das árvores do parque. Até que precisei pegar um pedaço de madeira que estava ali por perto para conseguir completar a nossa coleção de cascas de cigarras.

No entanto, uma criança estava cabisbaixa e insatisfeita falou:

— Tia Sheyla, eu também queria uma cigarra, mas agora acabou e ninguém me deixa pegar! — Lamentou, o Arthur Miguel.

Então tentei motivá-lo dizendo:

— Não desista, Arthur, ainda temos um tempinho no parque, vai procurar outra casca de cigarra para você, eu te ajudo, vamos lá!

E juntos fomos à caça das cigarras, ou melhor, das cascas das cigarras.

Procuramos, procuramos e nada.

Então, deu nosso horário e precisei avisar:

— Crianças, vamos lavar as mãos para voltarmos à sala!

Quando de repente o Arthur Miguel gritou:

— Tia Sheyla, tia Sheyla consegui, achei uma cigarra!

Fui até lá para pegar mais uma casca de cigarra para acrescentar à nossa caixa da natureza, mas para minha surpresa, o Arthur havia encontrado uma cigarra de verdade, ela estava no barranco, próxima ao gramado, perto de uma das árvores.

Todas as crianças correram para ver e o Arthur muito orgulhoso dizia:

— Eu achei uma cigarra de verdade!

Todos ficaram felizes e voltamos para nossa sala adicionando várias casquinhas de cigarras em nossa caixa da natureza.

Foi uma manhã muito especial! Saímos à procura de joaninhas e terminamos caçando cigarras.

Considerações Finais

O presente artigo propôs uma discussão sobre os registros e seu papel fundamental na Educação Infantil que vai além de uma documentação pedagógica, podendo ser realizado de diferentes maneiras, tornando-se necessário encontrar as melhores estratégias para que sejam significativos e contribuam com o desenvolvimento integral das crianças a partir de um olhar mais sensível e atento dos educadores.

Quando os/as educadores/as encontram diferentes maneiras de registrar o desenvolvimento das crianças, eles/as estão levando em consideração que as crianças são únicas e ao mesmo tempo são diversas, que possuem ritmos de desenvolvimento diferentes umas das outras, que adquirem gostos e aptidões variadas e que, portanto, não existe um modelo pronto a ser seguido quando falamos de registros. Sendo assim, ampliam-se as possibilidades de compreender como as crianças aprendem, o que as cativa e quais aspectos merecem receber maior atenção, oportunizando o direito ao desenvolvimento integral delas na educação infantil.

As mini-histórias aqui apresentadas constituíram uma possibilidade de registrar o vivido com as crianças, valorizando a potência de suas criações e seus protagonismos. Constituíram, ainda, um elemento fundamental para o estabelecimento de vínculos e de diálogos com as crianças e com os seus familiares, permitindo a construção de uma memória coletiva do nosso percurso.

Espero, entre joaninhas, cigarras, formigas e sementes, que este trabalho possa contribuir para ampliar as possibilidades não só de registro na Educação Infantil, mas de escuta, de acolhimento e de afeto entre educadores/as e crianças.

Referências

ALONSO, Giovana.; DRAPE, Renata. A.; TOMAZZETTI, Cleonice. M. Do registro à documentação pedagógica: possibilidades e necessidades docentes. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 24, p. 1–18, 2021. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.24.16272.009. Disponível em <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/16272>. Acesso em: 28 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília, DF: MEC, p. 12, 2010.

CONTE, Elaine; CARDOSO, Cristiele. B. dos S. Pesquisa-formação com mini-histórias na educação infantil. **Educação e Pesquisa**, v. 48, p. e257250, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Y54qv6gGpKwXzpGdPLtp8kN/?lang=pt>. Acesso em: 05 out. 2024.

FOCHI, Paulo. As mini-histórias como um conceito de narrativa pedagógica. In: FOCHI, Paulo Sérgio (org.). **Mini-histórias: rapsódias da vida cotidiana nas escolas do Observatório da Cultura Infantil - OBECI**. Porto Alegre: Paulo Fochi, Estudos Pedagógicos, 2019.

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

FREIRE, Madalena. **Observação, registro e reflexão. Instrumentos Metodológicos**. I. 2ª ed. São Paulo : Espaço Pedagógico, 1996.

GARCIA, Roseli G. R. M.; ICHIAMA, Gillian T. M.; CAMARGO, Andreia. R. de O. Mini-histórias: narrativas poéticas do cotidiano de bebês e crianças pequenas na escola da infância, **Zero-a-Seis**.

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, v. 25, n. 48, p. 1.057-1.077, jul./dez., 2023.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofias básicas. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 59-104.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práx. Educ.**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, out., 2021. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-26792021000500060&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 08 out. 2024. Epub 25-Nov-2021. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i48.9010>.

NÖRNBERG, Marta; CAVA, Patrícia Pereira; PORTO, Gilceane Caetano. Madalena Freire: a paixão de conhecer o mundo pela alegria de ensinar e aprender. **Rev. Diálogo Educ.** Curitiba, vol.24 no.80, jan./mar., 2024 - Epub 29-Abr-2024.

OSTETTO, Luciana E. (org.) **Encontros e Encantamentos na Educação Infantil: Partilhando experiências de estágios**. Campinas, SP: Papirus, p. 212, 2015.

RINALDI, Carlina. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org). **As cem linguagens da criança – a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2016. Disponível em: https://issuu.com/douglas-creches/educ.com/docs/as_100_linguagens_v_2. Acesso em: 10 de nov. 2024. Nesse sentido

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Orientação Normativa de registros na Educação Infantil**. – 2. ed. – São Paulo: SME/ COPED, 2022.

SANTOS, Marlene Oliveira dos. **Educação infantil em tempos de pandemia**. Salvador: EDUFBA, 2021.

SIMÃO, Márcia Buss et al. “Prepara tudo que nós vamos brincar!”: organizar espaços, possibilitar brincadeiras e experienciar a docência do estágio na educação infantil. **Zero-a-seis**, v. 16, n. 29, p. 112-130, 2014.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. Território de Infância e o lugar dos bebês. **Educ. Foco**,. Juiz de Fora, v.23, n.3, p. 1.007-1.030, set. / dez., 2018

Turma dos gravetos: escuta, acolhimento e afeto¹

Adriely Ferreira Quental

Divisão de Educação Infantil e Complementar - DEdIC/Unicamp

Erin Januzzi Palmitesta

Divisão de Educação Infantil e Complementar - DEdIC/Unicamp



Arquivo das professoras 2022

¹ Este trabalho foi orientado pela Professora Doutora Fernanda Theodoro Roveri que atuou no contexto do Curso “Educação Infantil e os Direitos Fundamentais da Criança e da Infância”, ministrando disciplinas e realizando orientações.

A Turma dos Gravetos

Tal qual os gravetos que encontramos na natureza, que são semelhantes porém completamente diferentes, era também a Turma dos Gravetos. Havia gravetos mais sensíveis e gravetos mais desenrolados. Gravetos mais robustos, outros mais delicados. Gravetos mais expansivos, outros mais comedidos. Mas juntos, formavam um grande emaranhado de gravetos atentos, ativos, criativos e superparceiros.

Esse trabalho tem como objetivo ilustrar e compartilhar os processos vivenciados com 12 crianças, de aproximadamente 2 anos de idade, em uma turma de maternal 1, em uma instituição de Educação Infantil, dentro de uma creche universitária.

O desejo de dar visibilidade à nossa prática docente junto a esse grupo tão diverso e potente veio ao encontro da necessidade de produzirmos um trabalho de conclusão de curso, a fim de obtermos a certificação de especialistas em Educação Infantil, produto do curso “Educação Infantil e os direitos fundamentais da criança e da infância”, oferecido em parceria com a Faculdade de Educação/Unicamp, objeto de formação continuada. Desta forma, escolhemos o formato de relato de experiência, para, como o próprio nome sugere, relatarmos nossa experiência junto a esse grupo de crianças, em um cenário pós-pandêmico, em que nos vimos obrigadas a nos distanciar e deixar para depois sorrisos — escondidos sob máscaras de proteção — abraços, afagos e carinhos.

Neste curso pudemos estar em contato com uma gama de conhecimentos e teorias que envolvem todo o fazer *para e com* as crianças, dando subsídios para enriquecermos, problematizarmos, avaliarmos e sustentarmos nossa prática e, entre eles, dois assuntos nos saltaram aos olhos: a disciplina de registros pedagógicos e a de acolhimento. Por mais que façamos registros e procuremos acolher nossas crianças da melhor forma, revisitamos esses temas e as teorias que os sustentam, nos deram mais ferramentas para constituição de um trabalho de qualidade para elas.

Dentre as temáticas que pudemos ter contato durante o curso, falar um pouco sobre nosso trabalho e nossa experiência como docentes de Educação Infantil, nos pareceu significativo. Sentimos falta, durante a graduação, de termos mais contato com experiências daqueles que estavam diariamente no chão da escola.

As disciplinas de estágio e as leituras teóricas não eram capazes de nos trazer as dimensões e complexidades do dia a dia de quem está ali junto das crianças.

Por sentirmos essa dificuldade, quando iniciamos nosso percurso como docentes de crianças pequenas, é que pensamos que talvez, essa nossa experiência, possa ser uma luz para alguém que está dando os primeiros passos e que gostaria de saber mais sobre as complexidades e possibilidades diante do vivido.

Esse trabalho tem como objetivo construir uma relação entre teoria e prática por meio de uma análise crítico-reflexiva a partir da elaboração de um relato de experiência. De acordo com Mussi, Flores e Almeida (2021), o relato de experiência trata-se de um registro de vivências capazes de contribuir na produção de conhecimento, sendo essas acadêmicas e/ou profissionais, tendo como principal característica a descrição de uma intervenção.

Estas vivências, bem como as reflexões e emoções que se seguiram, serão apresentadas a seguir, a partir das seguintes experiências destacadas: “A Turma dos Gravetos: ‘uma turma especiaaaal’; O quiosque e a natureza; O nome da turma; O jornal da turma e Registrando a conclusão.”

A Turma dos Gravetos: uma turma especiaaaal”

O ano de 2022 iniciou-se de forma bastante atípica. Estávamos retomando as atividades, presencialmente, após dois anos reclusos, em decorrência da pandemia causada pelo vírus “SARS-CoV-2”, mundialmente conhecido como “Coronavírus”. Alguns sentimentos tomavam conta de nós e tínhamos muitas perguntas e expectativas. Pensávamos que, situações triviais, corriqueiras,

demandariam um novo tipo de organização e, de fato, isso aconteceu.

A Turma dos Gravetos era composta por 12 crianças com 2 anos e meio. Chegaram assustadas, usando máscaras que mal pareciam se ajustar aos seus rostos. Que incomodavam, coçavam e que, muitas vezes, fazíamos vista grossa para as que caíam, quebrando protocolos em busca de sorrisos e expressões escondidas. Essas 12 crianças quase não tinham tido a oportunidade de conviver enquanto grupo, já que, logo que chegaram na instituição, ainda bebês, tiveram suas vidas atingidas por uma grande onda viral, que afetou e modificou o modo de viver de um planeta inteiro. Ou seja, esta era, de fato, a primeira vez que essas crianças se viam dividindo espaços, atenção, afeto, brinquedos e fazeres cotidianos com outras crianças, completamente desconhecidas, em um ambiente também desconhecido, tendo como pano de fundo professoras e espaço físico também desconhecidos.

O desconhecido causa sensações de medo, insegurança, ansiedade... inclusive em nós, adultas, professoras, que estávamos à beira de um novo modo de viver e fazer a Educação Infantil, cheia de restrições, afastamentos, protocolos que limitavam, restringiam e, porque não dizer, proibiam a prática afetuosa, que é tão necessária e importante no cotidiano do cuidado e da educação de crianças pequeninhas.



Fonte: Arquivo das professoras 2022.

No entanto, consideramos importante ressaltar que esta não é a única condição para que se construa uma Educação Infantil de qualidade e acolhedora. Concordamos com Carvalho (2014), quando este traz um estudo sobre a problemática de reduzir a Educação Infantil ao fazer afetivo. De acordo com ele, é importante que o afeto seja pensado no contexto do trabalho pedagógico, sendo articulado com as relações de cuidado, de educação (aspectos relacionais de escuta, diálogo, atenção, respeito e colhida) e de ludicidade.

Pontuamos, também, sobre a importância dos momentos de planejamento, de troca de sensações, sentimentos e percepções entre as professoras sobre a turma, a fim de vislumbrarmos possibilidades de fazer *para* e *junto* das crianças, mesmo com algumas questões limitantes, principalmente fisicamente, que era nosso principal fantasma. A intencionalidade pedagógica deve ser prevista em todas as ações que circundam o cotidiano dos pequenos conosco na creche.

Era triste pensar, por exemplo, em contar uma história sem que nossas expressões faciais fossem completamente vistas por elas, já que também estávamos com nossos rostos tampados por máscaras desconfortáveis e limitantes. Sabíamos da ansiedade de todos em relação às crianças que poderiam adoecer de Covid, mas também sabíamos que Educação Infantil precisava de sorrisos, beijos e abraços.

Além de todos os protocolos que tínhamos que seguir e, mesmo inseguras, nos deixamos guiar pelo que as crianças nos traziam, respeitando esse período da infância que é tão rico e que precisa, ainda que minimamente, de uma liberdade de contato entre pares na construção de uma relação permeada pelo afeto. Aprendemos com as crianças, diariamente, sobre o poder da subversão e, apoiadas nesse princípio, tão sabido por elas, partimos para a construção daquilo que resultaria em um ano recheado de aprendizado, de experiências, experimentações e vivências potentes e arrebatadoras.

E foi nesse princípio de construção que algumas questões começaram a povoar nossos pensamentos: como acolher essas crianças? Como acolher suas famílias que se mostravam tão ansiosas e temerosas? Como nos acolhermos diante de uma realidade que parecia tão distante daquilo que tínhamos como trabalho e convicção?

Acolher uma criança é, também, acolher o mundo interno da criança, as suas expectativas, os seus planos, as suas hipóteses e as suas ilusões. Significa não deixar passar, como se fosse tempo inútil, o tempo que a criança dedica às atividades simbólicas e lúdicas... na medida em que se procura acolher as coisas que vêm das crianças, se está construindo uma didática com base na vida real, no cotidiano, nas reais exigências das crianças (Staccioli, 2013, p. 25).

Uma ferramenta que nos ajudou muito nesse primeiro momento, para pensarmos sobre essa nova realidade, foi o registro que fazíamos diariamente da turma. Procurávamos conhecê-los através de suas brincadeiras, de suas falas — tanto daqueles que já tinham a oralidade desenvolvida, quanto daqueles que ainda

estavam construindo essa habilidade —, de suas expressões escondidas sob as máscaras, de suas preferências, de suas hesitações, de suas ações, de suas construções...

Registros escritos, fotográficos e em vídeo faziam parte da nossa longa rotina de nove horas no espaço da creche. Eles, aliados às escutas e olhares atentos, nos ajudavam a pensar e refletir sobre nossa prática pedagógica diária e, neste contexto, atípica.

Mesmo que receosas e inundadas de inquietações, seguramos uma na mão da outra e nos preenchemos dos propósitos que sempre acreditamos em relação ao fazer na docência infantil: garantir às crianças vivências/experiências que as fizessem pensar, sentir, compartilhar e elaborar sentimentos, criando hipóteses, construindo autonomia, promovendo a criatividade, a criticidade, tendo o bem estar, o respeito e a alegria como pilares de sustentação. Essas ações realizadas partem do pressuposto de que não é possível uma Educação Infantil sem interações, sem a liberdade dos corpos e a proximidade entre adultos e crianças. Sem dúvida, tais ações de acolhimento e cuidado fazem parte da garantia dos direitos fundamentais da infância (Monção, 2022).

E poder ter o privilégio de dividirmos “as dores e as delícias” na docência compartilhada fez com que os fardos ficassem mais leves e os ânimos se renovassem diariamente.

Apesar de termos como concepção que cada ano é único na Educação Infantil, assim como cada criança também o é, tentávamos construir uma nova realidade após um período tão difícil e doloroso para todos.

Dentre esses registros, pontuamos no relatório das crianças, que é enviado para as famílias semestralmente, um pouco dessa angústia que era partilhada por todos.

Consideramos relevante ressaltar que, durante este primeiro semestre, tivemos muitas ausências na turma, em função de questões de saúde, reflexo de 2 anos de convivência privada, em função da pandemia de COVID-19. Estar, viver e conviver coletivamente é algo riquíssimo, que traz misturas, aprendizados, criações, percepções... mas, junto disso, estão a circulação de vírus e outros microorganismos

que acabam afetando nosso dia a dia (Trecho extraído de relatório de grupo do primeiro semestre de 2022).

Este sentimento também é descrito em nosso plano de trabalho construído ao longo do ano:

Depois de passarmos por dois anos bastante atípicos, nos quais nos vimos obrigados a rever e repensar muitas condutas, finalmente agora, no ano de 2022, estamos retomando — dentro dos protocolos sanitários e atuais possibilidades — o trabalho junto às crianças, da maneira como vemos sentido: coletivamente, abraçando a diversidade, a criticidade, a curiosidade e a individualidade de cada um, com afeto, olho no olho, mediando conflitos e aprendizagens, ou seja, no chão da creche (Trecho do Plano de Trabalho Anual das professoras, ano 2022).

Mesmo diante de muitas inquietações e angústias, seguíamos fazendo o que sabíamos, confiando nas crianças e suas estratégias, suas produções e, muitas vezes, como espectadoras, nos deixamos envolver por suas formas de ressignificar aquilo que costumavam chamar de: “um novo normal”.

O quiosque e a natureza

Havia ao lado do refeitório um quiosque, com chão e bancos de cimento, uma casinha de plástico, árvores — que ficavam do lado de fora das grades da creche, mas que nos agraciavam com suas sombras, folhas e sementinhas —, algumas flores e, dentre elas lavanda. Ao redor do quiosque, grama e terra. Era um espaço pouco atrativo para a maioria das turmas, mas era o preferido da Turma dos Gravetos. Lá eles podiam fazer suas pesquisas observando passarinhos, insetos voadores, formigas. Observavam o movimento da rua, os carros passando, as pessoas que subiam e desciam, o dia todo, passando por ali. Levavam lupas para ver tudo nos mínimos detalhes. Trocavam hipóteses, convidavam os colegas para olhar o que tinham encontrado...

Esse movimento foi marcado por um profundo encantamento, um processo de descoberta e de imaginação criadora, também

identificado por Shirley Oliveira (2022) em sua atuação com as crianças:

Há sempre na alma da criança, o desejo de saber de onde as coisas advém, sua origem. Na sua relação com a matéria, na intimidade com o mundo, busca estabelecer conexão com esse não revelado, acreditando que o visto, ainda não está sendo visto por inteiro, em profundidade. Dessa relação nasce a imaginação criadora. Essa é a natureza do imaginar, buscar o sentido das coisas pelo encantamento, e não pela lógica ou pela razão, pelo mundo do encantatório (Oliveira, 2022, p. 66).

Imersos nesse processo de intimidade com o mundo, sempre que saíamos de lá, voltávamos com um chumaço de gravetos e outros *tesourinhos*. Esses gravetos foram usados, posteriormente, como pincéis, como corpo de bonequinhos, como componente artístico e como inspiração para a construção da mascote da turma!



Fonte: Arquivo das professoras 2022.

Também neste parque havia uma construção, como um pequeno abrigo de ferramentas, que tinha pouco mais de 1 metro de altura. Não demorou muito para que os gravetinhos humanos construíssem estratégias para subir, ficando todos ali em cima, bem juntinhos — com a nossa supervisão. Os que não conseguiam subir sozinhos, pediam ajuda para os outros gravetinhos ou para nós. Na maioria das vezes, estavam empunhando cada um a sua varinha-

graveto e aproveitávamos para dizer, todos juntos, o quanto aquela turma era uma turma “*especiaaaaal*”.

Todos os dias, logo após o almoço, íamos para esse espaço, observar, explorar e contemplar tudo o que estava ao nosso redor. O tempo entre o almoço e a soneca era de pouco menos de uma hora e parecia passar voando quando ficávamos por ali.

As crianças recolhiam sementes e as “despiam” com os dedos para ver o que tinha por dentro. Lá também descobriram uma aranha que havia construído uma teia comprida que ia do telhado do quiosque até um banco de madeira que ficava embaixo dele. Fotografamos a aranha para que todos pudessem ver os detalhes. Descobrimos seu nome: Maria Bola. E todos os dias quando chegávamos ao quiosque as crianças corriam para saber da Maria Bola. “Está dormindo?”, “Vamos gritar pra ver se ela assusta?”, “Maria Bola, vem aqui!”.

Outra diversão garantida era a coleção de gravetos que as crianças faziam. Além de colecionar, brincavam com eles de guarda-chuvas, varinhas e desenhavam no chão.

As idas ao quiosque sempre traziam surpresas, descobertas e muitas brincadeiras. Brincadeiras que eles criavam enquanto interagiam com seus pares e com a natureza presente ali. Um tempo de liberdade, tal como percebido por Shirley Oliveira (2022, p. 68):

Por meio da brincadeira buscam encontrar sentidos para o que observam, tocam, sentem. Para isso precisam de tempo, lugar e liberdade, precisam de espaços, de quietude, de matérias primordiais, da natureza: precisam do brinqueado como o lugar do esquecimento, do tempo sem tempo.

Nem precisávamos dizer a eles que assim que terminassem sua refeição era para lá que íamos. Mesmo em dias de chuva, não muito fortes, ou mesmo se o espaço estivesse molhado e com barro, não deixávamos de ir para lá e percebermos juntos o que a natureza mudara com a chuva. Poças de água e lamas eram convidativas. Explorar, sujar e sentir eram sempre permitidos. Para nós, o espaço da creche é como se fosse um lugar onde muitas “regras” de adultos podem e devem ser quebradas. Viver e sentir eram nossos maiores

objetivos, ainda mais para crianças que foram tanto tempo privadas de estarem ali, vivendo, sentindo, experimentando juntas e em contato com a natureza. Nesse desafio, nos vimos instigadas a, todos os dias, ou ao menos sempre que realmente fosse possível, “levar as crianças para os espaços da natureza, pois ela tem a força de nos reconectar para um movimento mais verdadeiro, contido e profundo” (Oliveira, 2022, p. 71).

Conversando, construindo e votando

As rodas de conversa, que aconteciam diariamente, eram quase sempre longas e participativas. Achávamos curioso como cada um, na sua vez, dizia algo completamente diferente do que fora dito anteriormente. Na roda tudo era permitido. Dizer que estava mal humorado, que estava triste, contar uma novidade, contar sobre um passeio, fazer perguntas...

Todos os dias contávamos uma história e, quase sempre, era ela que suscitava alguma coisa. Cada um, ao seu modo, compreendia e reelaborava o que fora lido e muitos assuntos surgiam. Com o nome da turma não foi diferente. Todos os dias o assunto aparecia, ora na roda, ora no parque, mas estava sempre presente. Isso porque estávamos todos os dias, logo após o almoço, no quiosque dos gravetos, sementes e natureza, conforme contamos anteriormente.

Na creche em que atuamos, é culturalmente construída a ideia de que as turmas tenham nomes. Naturalmente, a proposta é de que essa escolha seja feita, em votação, pelas crianças ou, quando muito pequenininhas, que se observe as preferências trazidas por elas e se faça a escolha desse nome.

No nosso caso, assim como todas as práticas/vivências que propusemos *para e com* a turma foram baseadas na escuta e olhar atento às demandas que o grupo nos apresentava, às preferências que nos indicavam, também foi assim a escolha do nome da turma. Afinal, a escuta constitui

[...] um processo de abertura para a diferença, o inesperado, a frustração, a crise e a mudança nos possibilita uma disponibilidade para viver a realidade como ela é, mas sem perder a esperança pela vida, que é diferente de viver a realidade com uma postura pessimista, derrotista. Reconhecer o valor do ponto de vista e interpretação do outro traz em si a potência se reconhecer no outro e construir junto com ele; a escuta é uma aprendizagem coletiva, sem negar a dimensão individual, mas enfatizando a perspectiva colaborativa e democrática (Monção, 2022, p. 96).



Fonte: Arquivo das professoras 2022.

Todas as vezes que íamos com eles para os espaços externos, o que mais faziam era encontrar “tesouros”. Tesouros estes que vinham sempre de elementos da natureza: pedrinhas, punhados de areia guardados nos bolsos, folhas, alguns insetos e gravetos. Muitos e diversos gravetos. Foi então que, passado o período de ambientação da turma com o “novo normal”, quando as relações entre eles e deles conosco já estavam minimamente consolidadas, propusemos uma eleição para a escolha do nome da nossa turma.

Durante uma semana, deixamos afixados na parede, ilustração de pedrinhas, de gravetos e de um dinossauro e, todos os dias desta semana, durante a roda de conversa, retomávamos o assunto da escolha do nome. A sugestão do dinossauro foi trazida por uma criança que amava dinossauros.

Qual (não) foi a surpresa quando, na sexta-feira, por unanimidade, as crianças já tinham feito sua escolha: a de que nós seríamos a Turma dos Gravetos! E a Turma dos Gravetos foi uma turma “*especiaaaaal*”.

Entendemos todas as crianças como sujeitos únicos, potentes e capazes, dentro de suas limitações e preferências. Tentamos ao máximo acolher suas solicitações e individualidades, desde que o restante da turma também esteja acolhida (Trecho extraído do Plano de Trabalho Anual escrito pelas professoras, ano 2022).

O nome da turma carrega não apenas uma escolha do grupo, mas também o sentimento de pertencimento e de coletividade. Como seria possível acolhermos uns aos outros se não nos compreendêssemos enquanto grupo?

Conforme os dias iam passando, o nome da turma transcendia os muros da creche e passou a ser assunto nos lares de cada um. A coleção de gravetos e sementes começou a tomar forma, junto com elas, muitas possibilidades de brincadeiras, pinturas e arte foram aflorando. Dessa forma,

Quando as crianças têm a possibilidade de se relacionar de maneira ativa e autoral num contexto rico de materialidades, num ambiente seguro e acolhedor, sua capacidade de conferir sentidos para as situações vivenciadas se potencializa, constituindo-se como sujeitos interativos, curiosos e investigativos (Oliveira, 2022, p. 70).

A curiosidade é, sem dúvida, o que mais torna rico e prazeroso o trabalho com crianças pequenas. E proporcionar momentos de descoberta e experimentação foi o que sempre nos moveu. Essa curiosidade acontece o tempo todo e não está descolada do que observam entre seus pares.

Além da diversidade que é peculiar a todas as crianças e aos ambientes coletivos, em especial, os da Educação Infantil, tínhamos em nosso grupo duas crianças com diagnóstico recente de Transtorno do Espectro Autista (TEA). As duas não verbais, até aquele momento.

Durante todo o percurso, sempre procuramos envolver todas as crianças. Conversávamos com eles quando os amigos precisavam dar uma voltinha para se reorganizar; quando precisavam de uma mão para encontrar um caminho; quando, às vezes, sua forma de expressão era mais intensa e precisavam de um abraço da professora para que não se machucassem.

Os dias pós-pandêmicos, vivendo e convivendo com as crianças, foram nos mostrando que nem tudo estava perdido, que o “novo normal” era possível de ser explorado e que, mantendo os princípios de uma Educação Infantil diversa, respeitosa e acolhedora, ouvindo o que as crianças nos traziam, foram nos abrindo os caminhos, mostrando as possibilidades de experimentar, brincar e se divertir, mesmo que com algumas barreiras.

Jornal da Turma

Além da ansiedade e angústia vivida pelas crianças e por nós, professoras, as famílias que retornavam após quase dois anos de trabalho remoto, com os filhos pequenos em casa, também demonstraram medos e inseguranças diante do retorno às atividades presenciais. A vacina ainda não havia chegado para os pequenos. Saíam do espaço seguro de suas casas para uma vida que pouco tiveram e que ainda o expunham a um risco, ainda bastante desconhecido e temeroso.



Fonte: Arquivo das professoras 2022.

Eram recados e mais recados nas agendas, via *WhatsApp* (aplicativo de mensagens instantâneas) — conduta permitida pela coordenação no primeiro mês após, o retorno presencial—, de famílias pedindo fotos, vídeos, querendo saber de seus filhos, se comiam, se estavam bem, se choravam...

Terminado o primeiro mês, com o fim da possibilidade de compartilhar imagens, as famílias demonstraram um desconforto e uma ansiedade por não saberem mais sobre os filhos durante o dia.

E agora? Como acolhê-los? As angústias e ansiedades eram genuínas e compreensíveis. Mas como poderíamos fazer mais por eles, além de diariamente conversarmos nas chegadas e saídas, ainda que rapidamente? Tais reflexões, também instigadas por Maria Aparecida Guedes Monção (2022, p. 96), nos levam a

[...] compreender a realidade e agir e atuar melhor nela. A escuta abre oportunidades para o desenvolvimento profissional e humano, nas relações que são estabelecidas dentro e fora do contexto profissional, contribuindo para uma convivência em uma sociedade mais democrática e humana. Ademais, ouvir as famílias e as crianças, além de favorecer o fortalecimento dos vínculos, possibilita aglutinar elementos importantes para os encontros presenciais, na retomada das atividades pós-pandemia.

Foi então que tivemos a ideia de organizarmos um jornal virtual, produzido através da ferramenta tecnológica *Canva*, com imagens e vídeos sobre nosso dia a dia na creche. Nossos registros pedagógicos eram contextualizados e compartilhados com as famílias quinzenalmente. Nosso intuito era, além de acalmá-los e mostrar que estava tudo bem, apresentar-lhes um pouco da nossa rotina, do vivido e partilhado durante as 9 horas diárias que as crianças passavam conosco.

Os registros traziam nossa intencionalidade pedagógica, nosso projeto e o que as crianças produziam para além de nós. Fazíamos registros em sala, nos parques, durante as atividades, refeições, trajetos. As páginas eram coloridas e narradas, tentando aproximar quem lia, o máximo possível, do que estávamos sentindo e vivenciando. Foram quase 15 edições produzidas e enviadas para a mãe representante, que era incumbida de enviar para as famílias do grupo.

Na creche em que atuamos, todo ano, elegemos um familiar para ser representante de turma. Esta pessoa fica responsável por enviar alguns comunicados, arrecadar verbas para materiais, assim como nos trazer as demandas das famílias. É um canal de comunicação que funciona muito bem e é muito importante para a construção desse vínculo escola - família.

Após compartilhar com as demais famílias, era essa mãe que também nos enviava as devolutivas do jornal.

Quando as famílias receberam o primeiro jornal, recebemos muitos recados afetuosos e agradecidos pela partilha, afinal, como nos elucidava Madalena Freire, enquanto processo de conhecimento, a educação deve abarcar tudo e todos: escola, crianças e suas famílias. (Freire, 1983, p. 20)

Aos poucos sentimos que os familiares estavam menos ansiosos e mais confiantes em nosso trabalho e por saberem que seus filhos se divertiam ao longo do dia, apesar de ainda temerosos pela Covid.

Registrando a conclusão

Sempre gostamos muito de fotos e vídeos. Eram tantos registros que tínhamos dificuldades de visitá-los, organizá-los e escolher quais iríamos compartilhar com as famílias. Além dos registros imagéticos, também fazíamos registros escritos, relatando algo que nos chamou atenção, tanto de uma ação, preferência ou dificuldade mostrada pelas crianças, nos momentos coletivos de brincadeiras livres, de vivências ou, até mesmo, dos momentos em que estavam sozinhas, brincando e criando consigo mesma.

Mais do que um elo de ligação entre nosso trabalho, o cotidiano das crianças conosco na creche e suas famílias, os registros nos serviam como fonte de inspiração, como meios de avaliar e reavaliar nossa prática e como fonte para percebermos, com mais clareza, as sutilezas do dia a dia, das mudanças e predileções que as crianças apresentavam, cotidianamente, e acabavam nos passando despercebido. Concordamos assim, com Luciana Ostetto (2018), quando afirma que:

O exercício de registrar o cotidiano vivido com um grupo de crianças é aprendizagem e grande desafio, principalmente porque o educador, para tanto, precisa necessariamente observar ações, reações, interações, proposições não só das crianças, mas suas também. Precisa ficar atento às dinâmicas do grupo, às implicações das relações pedagógicas com um olhar aberto, sensível, acolhedor (Ostetto, 2008). Registrar é lançar-se para a frente. Ver-se e rever-se. É envolver-se com o resgate do seu processo criativo que envolve, necessariamente, o resgate da sua palavra. (*apud* Ostetto, 2018, p. 207)

E registrar é algo que precisa ter intencionalidade, ter um olhar que queira captar e congelar muitas vezes um momento precioso, escrever sobre uma descoberta, filmar uma criação deles e revisitar, compreender, avaliar e reavaliar o que precisa melhorar, o que eles dizem, como se comunicam, o que gostam, e sua forma de ver e sentir o mundo. O registro é impregnado de sentido, alguns nem sempre possíveis de serem captados, mas foi nossa escolha como

avaliação do nosso trabalho, do percurso das crianças e acolimento das famílias.

Quando revisitávamos e dialogávamos entre nós, a partilha daquele momento nos fortalecia e era nesse momento que nos acolhíamos, enquanto percebíamos que nosso trabalho fluía e as crianças pareciam felizes por estarem ali. Aprender a registrar e a contemplar esses registros foi algo construído ao longo dos dias, no exercício diário de ser professora de crianças pequenas, nos permitindo adentrar e compreender as delicadezas que nos são oferecidas pelos caminhos, entendendo que:

O papel do professor na primeira infância deve ser o de abrir caminhos para a criança adentrar, criar espaços e tempos em que possam viver experiências de sentido. Se abrir para as delicadezas. Um jeito de ser professor que muitas vezes não encontramos nos nossos processos formativos e nos contextos escolares por onde transitamos (Oliveira, 2022, p. 69).

O registro sozinho, assim como uma obra de arte, nos conta algumas coisas, mas as minúcias do cotidiano, presentes naquele recorte, exigem a presença, o contato, o dia a dia de uma rotina que escuta, que é colo, que observa, que espera, que instiga e que fica sempre na retaguarda.

Acolher é verbo inerente a qualquer prática pedagógica que tenha a criança como centro. Nossa concepção de trabalho pressupõe o afeto, a escuta e o *fazer junto* deles. E não há, a nosso ver, outra maneira de respeitar os direitos fundamentais das crianças se essas concepções não estiverem presentes. Se a criança não puder ser protagonista, se o professor não estiver disposto a ouvir e acolher.

Durante o percurso aqui narrado, constatamos que nem tudo está sob nosso controle e ainda bem! Aprendemos que as crianças são potentes e ouvi-las pode nos conduzir por caminhos de descobertas, respeito e parceria. E ao fazemos isso, conforme destacado por Shirley Oliveira (2022, p. 64), estando com elas, olhando seus gestos, escutando suas vozes, observando suas

brincadeiras, reconhecemos suas formas de se relacionar com as coisas e com a vida!

Por mais que planejemos, nem tudo (mesmo!) sai como imaginamos. Aprendermos que refletir e olhar constantemente para a prática é um exercício difícil, porém necessário. Reconhecemos que na escrita deste relato poderíamos ter dito muito mais, contado muito mais, mas que isso sirva de impulso para outras publicações.

Citamos acima que tínhamos duas crianças com TEA em nossa turma, mas não nos detivemos em falar sobre elas, especificamente. Isso porque a Turma dos Gravetos sempre foi para nós, diversa. O que, por sua vez, não quer dizer que em outro momento não possamos pontuar o quão rico foi esse ano e o quanto o aprendemos juntos. Tais crianças nos tornaram professoras melhores.

A Turma dos Gravetos foi uma turma especial que nos acolheu enquanto professoras, que nos desafiou a ressignificar nosso dia a dia, superar medos, tecer caminhos e possibilidades. Foi desafiador e gratificante perceber que a despedida doeu em todos. Foi realmente difícil dizer adeus para a Turma dos Gravetos. Mas a vida deve seguir seu fluxo e, independentemente de quais caminhos seguir, sabemos que uma sementinha fora deixada ali e que, dali em diante, nenhum graveto, qualquer que fosse, grande, pequeno, torto ou diferente, passaria despercebido.

Referências

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **O imperativo do afeto na educação infantil**: a ordem do discurso de pedagogas em formação. Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, RS, Brasil, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013005000026>. Acesso em: 31 out 2024.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**. Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1983.

MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes. O cuidado e o acolhimento no (re)encontro de bebês, crianças, famílias e profissionais em tempos de pandemia. IN: Andreia Regina de Oliveira Camargo; Fernanda Theodoro Roveri; Saluá Domingos Guimarães. (Org.). **Pedagogias dos Encontros na Educação Infantil**. v1. São Carlos: Pedro e João, 2022, p. 81-102.

MUSSI, R. F. de F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i48.9010. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010>. Acesso em: 31 out. 2024.

OLIVEIRA. Shirley Maria de. Poéticas da infância: a escola como lugar de experiências profundas. In: Andreia Regina de Oliveira Camargo; Fernanda Theodoro Roveri; Sálua Domingos Guimarães. (org.). **Pedagogias dos Encontros na Educação Infantil**. v. 1. São Carlos: Pedro e João, 2022, p. 59-79.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. (org). **Educação Infantil: Saberes e fazeres da formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

OSTETTO. Luciana Esmeralda. A prática do registro na Educação Infantil: narrativa, memória, autoria. **Revista Ambiente e Educação**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 202-213, 2018.

STACCIOLI, Gianfranco. **Diário do acolhimento na escola da infância**. Campinas: Autores Associados, 2013.

Tempos e espaços na Educação Infantil: observações e transformações do olhar para as relações do cotidiano na creche¹

Valéria Auxiliadora Guadagnini Ramalheira
Divisão de Educação Infantil e Complementar - DEdIC/Unicamp

Introdução

O presente relato narra e problematiza as experiências vividas na creche universitária da DEdIC (Divisão de Educação Infantil e Complementar) da Unicamp, no âmbito da organização de espaços e tempos educativos. Tem início no contexto da pandemia da Covid-19, abrangendo o retorno das atividades presenciais na creche em agosto de 2021, estendendo-se até o ano de 2024. Caracteriza-se como um estudo qualitativo, de caráter exploratório, que visa compreender as relações entre os sujeitos e os ambientes no contexto dessa instituição. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa é focada no ambiente natural, buscando interpretar fenômenos com base nos significados atribuídos pelos participantes. Deste modo, problematizo e traço reflexões sobre como a organização dos espaços e materiais nesta creche universitária pode transformar as relações e saberes das crianças e educadores.

O objetivo desse texto é refletir sobre como a reestruturação dos ambientes educativos, onde bebês e crianças cotidianamente brincam e convivem, podem ampliar suas interações sociais e favorecer suas aprendizagens. Numa abordagem qualitativa, buscou-se narrar de modo detalhado situações que foram vividas no período estudado, focalizando-se nas interações entre crianças,

¹ Este trabalho foi orientado pela Professora Doutora Renata Esmi Laureano que atuou no contexto do Curso “Educação Infantil e os Direitos Fundamentais da Criança e da Infância”, ministrando disciplinas e realizando orientações.

educadores e famílias, mediadas por essas intervenções no espaço educativo. Além disso, este estudo cumpre o papel de documentar as mudanças realizadas nos espaços desta unidade da DEdIC, de modo a compartilhar com outros profissionais o processo formativo que tenho vivido com meus pares. A contribuição deste relato de experiência encontra-se na possibilidade de evidenciar como os ambientes educativos organizados intencionalmente podem oportunizar segurança, previsibilidade e bem estar para os bebês, crianças e famílias, impactando diretamente em seu desenvolvimento integral e fortalecendo as interações e as relações sociais estabelecidas, demonstrando, portanto, a importância de um olhar atento e reflexivo para a organização dos ambientes no cotidiano da Educação Infantil.

Ao adentrar no espaço da Educação Infantil, o que sentimos? Medo ou segurança? Hostilidade ou acolhimento? Tranquilidade ou agitação? Os espaços nos provocam várias sensações e memórias que podem ou não nos ajudar a nos conectar a eles. Além disso, a forma como os espaços de uma creche estão organizados também podem nos revelar de que forma os direitos das crianças são garantidos. As crianças têm direito ao afeto, ao carinho, ao brincar, à segurança, ao aconchego... como esses direitos são garantidos nos espaços da instituição educativa? Sendo o brincar a principal atividade da criança, como ele é garantido na organização dos espaços, sabendo-se que por meio dele, bebês e crianças interagem entre si, com os adultos e com o mundo e constroem conhecimentos?

Os espaços educativos refletem as concepções e identidades singulares das profissionais construídas ao longo de suas trajetórias, marcadas por ações, reflexões e reconstruções de suas práticas vivenciadas ao longo dos anos. Com isso se quer dizer que os espaços educativos não são neutros, ao contrário, estão atravessados por distintas visões de mundo que interferem e definem as relações sociais que serão tecidas entre crianças e adultos. Assim, a organização dos espaços educativos dão concretude às concepções que temos em relação ao próprio fazer e

de como observamos e nos relacionamos com os bebês e crianças no cotidiano.

Nesse sentido, os processos formativos que envolvem diálogo e reflexão acerca de nossa identidade como educadora da primeira infância são fundamentais para que possamos compreender e ter clareza das concepções que estão subsidiando nossas ações em relação a organização dos espaços educativos. Da mesma forma, é pelo processo formativo que podemos compreender o papel central que a organização do espaço tem na Educação Infantil, reafirmando o lugar cuidadoso e sutil de atuação do professor.

A Educação Infantil é uma instituição privilegiada para garantir o desenvolvimento integral das crianças, sendo a organização dos espaços e tempos ações primordiais do fazer docente. Será por meio do espaço, intencionalmente organizado, através de suas materialidades, que as crianças vão vivenciar suas experiências e aprendizagens: vão explorar, movimentar, interagir e portanto, construir sentidos ao mundo que as cercam através da atividade lúdica.

A compreensão do papel do espaço na aprendizagem, nas interações e nas brincadeiras das crianças é fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas alinhadas com concepções de infância que valorizam a criança como sujeito ativo na produção e apropriação de cultura. Essa perspectiva, que considera as relações entre crianças e adultos em ambientes educativos essencialmente sociais e culturais, foi significativamente impactada pela pandemia da Covid-19. Com a necessidade de isolamento social a partir de março de 2020, a dinâmica de interação nos espaços da creche que promoviam essas experiências foi interrompida, evidenciando desafios e transformações. Esse contexto reforça a importância de refletir sobre como conciliar práticas pedagógicas para continuar promovendo o desenvolvimento integral das crianças, respeitando sua natureza social e cultural, mesmo nas condições impostas neste momento.

Sobre o isolamento social, Piorini, Biazan e Serafim (2023, p. 870) afirmam que

É inegável que os desafios atuais, postos por esse período vivido de pandemia, do isolamento social ao retorno presencial, exigem que as ações educativas, bem como as políticas públicas, estejam pautadas nos direitos das crianças e que assim considerar o acolhimento como um princípio que traz em seu bojo a afetividade, o respeito e a humanidade, é um avanço importante não apenas de uma pedagogia para a escola, mas para a vida.

No mesmo estudo, as autoras chamam atenção para a necessidade de não abandonarmos nossas concepções em períodos de crise como foi a pandemia. Nesse caso, ao estarem impossibilitadas de frequentar a creche durante o isolamento social, cujo espaço é intencionalmente organizado para as interações e brincadeiras dos bebês e crianças, as autoras nos ensinam que atitudes de escuta e manutenção de vínculos são formas de atuarmos de acordo com nossas concepções de criança e de infância, mantendo atenção sobre suas necessidades e, especialmente, mantendo atitudes de compartilhamento da educação com as famílias. Nesse sentido, Monção (2019, p. 176) destaca que:

Diante da diversidade de organizações familiares e educacionais, faz-se necessário um diálogo permanente para garantir um processo de troca, negociação e descobertas a respeito da educação da criança em contextos educacionais coletivos. O processo de compartilhamento deve fundar-se nos direitos fundamentais das crianças. Para isso, é preciso conhecer e analisar criticamente como se constitui o cotidiano da criança numa instituição educacional e dialogar cotidianamente com as famílias, buscando captar formas de organização e educação da criança no contexto familiar.

Ainda no contexto de pandemia, no momento do retorno do atendimento presencial ocorrido a partir de agosto de 2021 e com a imposição de vários protocolos sanitários que continuavam a exigir distanciamento social entre adultos e crianças, as professoras se viram obrigadas a repensar as práticas pedagógicas desenvolvidas com bebês, crianças e famílias, bem como a organização dos espaços na instituição de Educação Infantil, em grande parte, para atender os protocolos sanitários.

O retorno presencial foi então marcado por esse momento de voltar a conviver sem ficar junto, sem ter contato físico. Nesse contexto, se questionava: como organizar os espaços da creche para atender esses protocolos? Pois até então todos os espaços da creche eram organizados para propiciar as interações e não o distanciamento entre as crianças. Nesse cenário, foi fundamental, mais uma vez, respeitar nossos princípios e nos voltarmos à escuta das crianças e das próprias educadoras. Respeitar os saberes das crianças e dos adultos neste momento se tornou central para a construção de uma Educação Infantil de qualidade neste cenário. Nesse contexto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010, p. 18) salienta que:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e a interação com outras crianças.

Para estarmos com bebês e crianças precisamos nos despir de situações em que somente o adulto determina o que é melhor, precisamos olhar com olhos curiosos e nos conectar ao outro, sensibilizar nossas ações e acolher o que eles nos trazem. É preciso reconhecer que bebês e crianças fazem suas escolhas, nos apontam quais são seus interesses. Essa escuta foi o ponto de partida para a organização dos espaços durante o retorno presencial e, desde então, tem guiado as ações de algumas educadoras na creche.

Para reconhecermos o protagonismo dos bebês e das crianças precisamos apoiar suas descobertas, oferecer oportunidades para vivenciarem experiências desafiadoras, ou mesmo, estarmos ali no momento de brincar, interferindo sutilmente, mas amparando suas necessidades e investigações. Assim, como apontado por Horn (2017, p. 20)

Os caminhos percorridos pelas crianças são carregados de emoções, desafios e conquistas que avançam, retrocedem, alargam-se e estreitam-se conforme

as mediações, as influências e a rede de relacionamentos que se estabelecem em torno dessa criança. São as chamadas redes de significações, constituídas por um conjunto de fatores físicos, sociais, ideológicos e simbólicos próprios de cada cultura e grupo social. Esse conceito foi desenvolvido pela profa. Maria Clotilde Rossetti-Ferreira e seu grupo de pesquisa na Universidade de São Paulo/Ribeirão Preto.

Além disso, como sugere a mesma autora, a ação pedagógica descentra-se da figura do adulto e passa a ser compartilhada com um “conjunto de fatores físicos, sociais, ideológicos e simbólicos” em que a criança está imersa no ambiente educativo. O espaço da creche e sua organização, o modo como disponibilizamos os móveis e objetos, os materiais ali colocados e as propostas que o ambiente sugere, serão cruciais para ampliar e alargar as experiências das crianças, provocando-as e desafiando-as em suas brincadeiras e interações (Horn, 2017, p. 20).

A pandemia da Covid-19 foi um período de muitos desafios aos educadores da infância. Com os desafios vieram também os aprendizados, o tensionamento e a reafirmação de princípios e de concepções, a reinvenção de práticas educativas. Em particular, o retorno do atendimento presencial em 2021, exigiu-nos reinventar a forma como organizamos os espaços físicos da creche e de como atuamos nele, interagindo com os bebês, crianças e suas famílias.

Nos próximos itens relatamos alguns desafios e vivências de organização de espaço que visam demonstrar como a escuta e olhar atentos sustentam tais intervenções e reverberam de modo positivo para as interações e brincadeiras de bebês e de crianças.

O retorno do atendimento presencial e o desafio de repensar os espaços educativos

Desde o retorno presencial das atividades em agosto de 2021, temos continuamente reinventado nossa rotina, acolhendo crianças, famílias e profissionais envolvidos no trabalho educativo para ressignificar os momentos de construção de vínculos nos espaços da instituição. Tornou-se evidente a necessidade de

reestruturar os ambientes frequentados por bebês e crianças, especialmente as áreas externas e corredores da instituição. O planejamento pedagógico precisou ser adequado às constantes transformações do cotidiano, atendendo às exigências sanitárias de uso dos materiais e dos brinquedos, higiene, distanciamento, cuidados com trocas e banhos, entre outras demandas diárias. Conjuntamente, fez-se necessário criar ambientes que promovessem a interação social e o brincar, ampliando assim o processo de aprendizagem e o desenvolvimento integral dos bebês e crianças. Nesse sentido, como destaca Monção (2022, p. 87)

ao assumir a importância e dar visibilidade ao Cuidado e Acolhimento nas práticas educativas com as crianças e suas famílias, nesse contexto da pandemia, desvela-se o sentido pleno da educação, que promove o encontro com o outro, o diálogo, a escuta e a experiência compartilhada.

A partir da observação dos interesses, das descobertas e da exploração das crianças, alguns educadores passaram a transformar os espaços dessa instituição, entre eles destaca-se a reorganização dos parques e da entrada das crianças que são divididas em três módulos — berçário, maternal e pré-escola — sendo que cada um deles possui uma entrada externa e corredores que se comunicam entre si. Os parques e corredores foram se constituindo em caminhos de descobertas e oportunidades, transformando-se em locais de prática pedagógica, que enriquecem as ações das crianças com elementos fundamentais para a comunicação, a exploração e a construção de conhecimento, valorizando os pensamentos e interesses das crianças. Essa reorganização é feita com o objetivo de proporcionar não só segurança, mas também o encantamento e a autonomia, permitindo que as crianças e adultos encontrem ali possibilidades de interação significativas.

Nessa perspectiva, conforme Gandini (2016, p. 330)

pode-se destacar que o espaço tem de garantir o bem-estar de cada criança e da turma como um todo. Ao mesmo tempo, o espaço é organizado para

favorecer as relações e as interações dos professores, profissionais e dos pais, entre eles e com as crianças.

A diferença entre os conceitos de “espaço” e “ambiente”, trazida por Horn (2017), complementa essa reflexão, sinalizando que ao pensarmos no termo “espaço”, estamos nos referindo aos diferentes locais onde as atividades e propostas pedagógicas são realizadas e se caracteriza pela presença de elementos, objetos, móveis, materiais e decoração. Já o termo “ambiente”, refere-se ao conjunto desse espaço físico e às relações que nele se estabelecem (Horn, 2017, p. 18). Ou seja, podemos dizer que, segundo a autora, no espaço situam-se os aspectos mais objetivos, enquanto que no ambiente situam-se os subjetivos (os afetos e as construções de relações interpessoais vivenciadas nele).

A partir desta definição, compreendemos que a organização do espaço contribui para a qualidade das relações estabelecidas, assim como para as brincadeiras e para as interações das crianças, transformando-se em ambientes de aprendizagens. Os espaços comuns e todas as áreas nas quais as crianças estabelecem contato são agentes indiretos de ensino-aprendizagem, deste modo, ressaltamos que os espaços da creche devem ser alvo constante de planejamento, estruturação e reestruturação para desafiar e despertar o interesse das crianças pelas descobertas.

Novos olhares, novas perspectivas

Pretendo esclarecer aqui que algumas experiências e caminhos traçados como educadora na creche universitária me imobilizaram várias vezes perante os acontecimentos e transformações ocorridos nesse percurso, pois, por muito tempo, eu reproduzia concepções centradas na figura do professor como detentor de um conhecimento a ser ensinado enquanto que às crianças e às famílias caberia submeter-se ao processo pensado exclusivamente pelo professor. Concepções estas que remontam à época do magistério e que recentemente tenho tido a oportunidade de rever a partir de

estudos mais atuais na área da Educação Infantil. Porém, mesmo presa às concepções adultocentradas, sempre permaneci inquieta, com vontade de fazer diferentes experiências no cotidiano educativo e refletir com outros educadores, provocando um movimento de práxis, de transformação da minha própria prática.

Essas reflexões e inquietações vêm atravessando minha prática como educadora da primeira infância. Os espaços são constituídos de histórias, cada canto tem um significado para cada bebê/criança, cada adulto e família, que se renova, constrói possibilidades e revela cuidado, mas também nos diz quem somos e como pertencemos a ele. Para tanto, o adulto precisa exercer a capacidade de escutar, fazer a escuta atenta e agregar possibilidades para que esses espaços convidem e provoquem o brincar, o explorar e o investigar.

Desta forma, Rinaldi (2016, p. 236) destaca que “a escuta precisa ser aberta e sensível à necessidade de ouvir e ser ouvido e à necessidade de escutar com todos os nossos sentidos, não só com os ouvidos”.

Para ressignificar minha prática pedagógica, tenho buscado um diálogo contínuo entre experiências vividas e as questões decorrentes de indagações cotidianas. Nesse processo, apoio-me na teoria para interpretar e compreender as ações e as descobertas das crianças e dos bebês, com o intuito de aprofundar o entendimento sobre suas manifestações e aprendizados. Para isso, é fundamental estabelecer relações de escuta e curiosidade nos percursos de aprendizagens e brincadeiras das crianças.

No entanto, historicamente, a organização dos espaços na Educação Infantil tendia a restringir essa escuta ativa e a autonomia das crianças, com ambientes decorados segundo a visão estética dos adultos, onde o “bonito” e o “perfeito” prevaleciam como objetivos principais. Nesse sentido, ressignificar a prática pedagógica implica também em transformar o espaço físico em um ambiente que promova a autonomia e valorize a voz e os interesses das crianças, permitindo que suas experiências e descobertas sejam significativas.

Considerando a criança como protagonista e promotora de sua própria autonomia, torna-se essencial refletir sobre a organização do ambiente em que está inserida, respeitando e observando seus interesses e suas necessidades ao longo desse processo. Para tanto, é necessário estruturar o espaço de forma a favorecer a autonomia e as aprendizagens significativas que apoiem as ideias, os movimentos e as relações das crianças. Esse ambiente deve ser flexível, capaz de acolher e integrar-se às intenções pedagógicas, enquanto preserva uma identidade que valorize as intervenções das crianças. Assim, quando a criança estabelece uma relação de familiaridade com essa organização, com os materiais e as diversas materialidades presentes no cotidiano, cria-se um cenário propício para sua exploração e engajamento ativo em seu processo de aprendizagem.

Espaços que convidam

O ambiente externo é constituído por meio de explorações e descobertas, sendo necessário que o espaço e os materiais oferecidos incentivem o brincar. Esses elementos devem estar integrados ao planejamento pedagógico, permitindo a transformação das intencionalidades educativas e acolhendo intervenções que ultrapassem as propostas iniciais. Dessa forma, o processo educativo se torna dinâmico, favorecendo a criação de novas experiências e de aprendizagens além do previsto.

No cotidiano, às crianças nos comunicam sobre seus interesses e questionam sobre suas necessidades. Ao verificar as interações das crianças nos espaços destinados ao brincar, observou-se que a disposição dos materiais apresentava limitações significativas que influenciavam sua autonomia e experiências. Em diversas situações, as crianças necessitavam da intervenção de adultos para acessar os brinquedos, seja por estarem armazenados em locais de difícil alcance, seja pela quantidade insuficiente de itens adequados a suas explorações. Além disso, a disposição bagunçada dos materiais dificultava o manuseio e restringia as oportunidades de

experimentação livre. Em diálogo com outros profissionais essas observações evidenciaram a necessidade de reorganizar os espaços e materiais com o propósito de criar ambientes que possibilitem maior liberdade de escolha, promovendo experiências que potencializam o protagonismo infantil e atendam às múltiplas dimensões do desenvolvimento.

Nestes espaços, nós adultos, podemos fomentar os desejos, as investigações e os sentimentos de bebês/crianças, organizando os espaços onde a brincadeira se revela conhecimento. Foi na esteira desse sentimento que no retorno presencial, atendendo o protocolo sanitário de permanecer a maior parte do tempo em ambiente externo, nos perguntamos: de que forma poderíamos ampliar as brincadeiras e experiências das crianças?

Figuras 1, 2 e 3 - Parque da creche e organização da proposta para exploração



Fonte: acervo da autora, 2021.

Nosso parque é repleto de árvores e durante as manhãs de primavera quando as crianças chegavam no parque, elas se deparavam com uma grande quantidade de folhas espalhadas pelo chão e muitas formigas cortadeiras carregando essas folhas. Ao longo dos dias as crianças ficavam observando as formigas, acompanhando suas trilhas até o buraco onde levavam as folhas. A partir do interesse natural das crianças, manifestado durante o brincar espontâneo, alguns educadores, ao notar a curiosidade das crianças pelo comportamento das formigas, planejaram e

organizaram um espaço no parque que permitisse ampliar o conhecimento das crianças, enriquecendo suas experiências.

Nesse espaço, organizado no chão do parque sobre um tecido de juta (figura 1), foram selecionados alguns materiais, entre eles, lupas, papel cartão e giz de cera, que se destacam como elementos que promovem interações entre as crianças e enriquecem o processo investigativo, pois com as lupas, as crianças puderam observar mais de perto o trajeto das formigas e até onde levavam as folhas e depois foi possível fazerem os registros nos materiais disponibilizados. Algumas crianças registraram as formigas, ilustrando quantas pernas elas possuíam, os detalhes da cabeça e olhos; a trilha de formigas, uma atrás da outra; ou mesmo as folhas caídas pelo chão. Além dos desenhos, as crianças faziam relatos sobre suas explorações com outras crianças e com os adultos.

Esse ambiente foi preparado antes da chegada das crianças ao parque, permitindo, assim, que os educadores observassem as interações que as crianças teriam com os materiais dispostos no momento. A proposta contribuiu para o fortalecimento do brincar livre, promovendo autonomia das crianças e incentivando a investigação do processo e exploração dos materiais. Além disso, transformou a perspectiva dos educadores, provocando-os a cultivar a capacidade de maravilhar-se e aprender com as descobertas e interações das crianças. Durante a exploração dos materiais estavam presentes no parque duas turmas da pré-escola com idades entre 4 a 6 anos, sendo que nem todas as crianças ficaram interessadas num primeiro momento pelos materiais. Notamos também que elas se revezavam na utilização dos mesmos e a curiosidade de algumas crianças despertava o interesse em outras, proporcionando momentos de envolvimento na atividade. A proposta foi planejada com um olhar intencional do educador, que estrutura o espaço com o objetivo de ampliar as oportunidades de aprendizado e incentivar o envolvimento coletivo. Conforme observa Horn (2017, p. 20).

[...] certamente, deverá haver uma intencionalidade dos educadores na seleção desses materiais, tendo como norte, as características do grupo de crianças, a sua faixa etária, a cultura na qual estão inseridas, suas necessidades e seus interesses e as diferentes linguagens a serem constituídas.

Nem sempre os materiais necessários para a organização das propostas estão disponíveis. Por essa razão, ao observarmos as ações das crianças e incorporá-las ao planejamento, torna-se essencial refletir sobre como obter os materiais, como selecioná-los e como materializar as ações das crianças com a intencionalidade do educador, repensando os espaços e materiais. Esse processo visa garantir que os materiais escolhidos atendam às necessidades de exploração, contribuindo para experiências de aprendizados significativos.

A partir dessas reflexões, buscamos direcionar nossos olhares, valorizando as situações do cotidiano como um espaço de desenvolvimento e de formação. Porém, ao repensar esses espaços somos desafiados a repensar nossa prática e o papel do adulto nesse contexto. Assim, observamos que nossa intervenção em alguns espaços gerou uma inquietação entre alguns educadores ao se depararem com algumas mudanças sobre os métodos tradicionais que frequentemente eram utilizados na rotina da creche. Algumas transformações como, por exemplo, deixar materiais disponíveis em bancadas, proporcionar autonomia para que as crianças utilizem as torneiras, seja para brincar com a água ou para investigar seu funcionamento, despertou incômodos e algumas resistências na rotina pois, para que essa transformação se tornasse eficaz, dependíamos de um olhar mais atento ao cotidiano das crianças, compreendendo que suas brincadeiras e suas práticas diárias podem ser convertidas em valiosas oportunidades de aprendizagem. Nesse sentido, de acordo com Gilles Brougère e Anne-Lise Ulmann (2012, p. 3)

Interessar-se pelas práticas comuns nos leva, com efeito, a transcender os nossos preconceitos para discernir outros sentidos naquilo que julgávamos

sem interesse ou evidente. As aprendizagens da vida cotidiana, longe de serem sempre fáceis de fazer, obrigam a operar um deslocamento do olhar sobre as coisas para revelá-las de outro modo e fazer emergir sentidos ocultos.

Ainda pensando em dar significado às ações das crianças, sob o olhar atento e sensível do educador, organizamos a sala referência apoiada nas intenções e na identidade da turma, proporcionando um ambiente acolhedor, onde a criança pudesse expressar suas ideias e ter autonomia nas suas escolhas, criando momentos de envolvimento com as situações vivenciadas no cotidiano, gerando assim experiência necessárias para o desenvolvimento integral das crianças.

Figuras 4 e 5 - Espaço organizado na sala de referência



Fonte: acervo da autora, 2022.

Uma das observações sobre a organização da sala de referência diz respeito ao momento da roda de conversa na turma, ocorrido em 2022, ano da Copa do Mundo. Durante esse período, algumas crianças trouxeram encartes da Copa onde estavam ilustradas as bandeiras dos países. Ao observarem as bandeiras, as crianças conversavam entre si, buscando identificar a localização dos países correspondentes; em algumas ocasiões, procuravam o adulto para esclarecer dúvidas. Em resposta ao interesse das crianças,

reconhecemos a necessidade de trazer até a sala de referência um mapa, para que elas pudessem visualizar onde se localizavam os países. Dessa forma, contamos com o apoio de uma família, que disponibilizou um mapa-múndi. O mapa foi apresentado às crianças durante a roda de conversa e depois ficou exposto na parede. Na sala havia uma mesa pequena, duas cadeiras e alguns *puffs*, teclados de computador e *mouses*. Observamos a relação das crianças com os materiais e o interesse em organizar os mesmos próximos ao mapa, dessa maneira propomos uma organização do ambiente que favorecia a interação e a brincadeira de exploração do mapa, incentivando o desenvolvimento da linguagem e da comunicação entre as crianças, pois elas observavam o nome dos países e procuravam as letras correspondentes nos teclados. Nessa perspectiva, as crianças experienciavam a linguagem escrita de forma lúdica e espontânea, utilizando suas próprias narrativas e desenvolvendo familiaridade com esse contexto, expressando suas ideias e seus pensamentos. O uso social das práticas de leitura e de escrita abrange uma relação mais ampla com os conceitos de tempo e espaço na Educação Infantil, os quais precisam ser compreendidos para além da organização física e temporal tradicionalmente atribuída à escola. Essa concepção ampliada permite a criação de um espaço que respeite e promova o desenvolvimento integral das crianças, uma vez que a estruturação do tempo e do espaço influencia diretamente suas interações, explorações e processos de aprendizagem.

Quando falamos de tempo e espaço na Educação Infantil, estamos nos referindo à maneira como são vividos pelas crianças e como são adequados às práticas pedagógicas dos educadores. A ideia de que o espaço funciona como um “terceiro educador” (Gandini, Lella. 2016, p. 148) sugere que os ambientes de aprendizagem precisam ser pensados para ir além de simples locais físicos. Eles devem ser flexíveis, cuidadosamente organizados para promover a exploração, a interação e a autonomia das crianças. Um espaço bem planejado pode instigar a curiosidade, facilitar a descoberta e proporcionar múltiplas oportunidades para que as

crianças construam conhecimento por meio de experiências sensoriais e relacionais.

O conceito de espaço como um agente ativo se manifesta na organização dos ambientes que favorecem a liberdade de movimento, permitindo que as crianças se desloquem e explorem o que está ao seu redor. Ao possibilitar essa autonomia, o espaço também contribui para a construção da identidade e para o desenvolvimento das habilidades sociais e cognitivas das crianças. Conforme Horn (2017, p. 17), esse ambiente é muito mais que um cenário; ele comunica, oferece estímulos e dá suporte às descobertas infantis, criando uma rica experiência pedagógica. Edwards, Gandini e Forman (2016) reforçam que o espaço deve ser flexível e acolhedor, tanto para as crianças quanto para suas famílias. Isso envolve a criação de um ambiente seguro, mas também dinâmico, que possa ser reconfigurado conforme as necessidades e os interesses das crianças que mudam ao longo do tempo. Assim, a flexibilidade do espaço permite que as crianças façam escolhas e experimentem diferentes formas de brincar, aprender e interagir.

No início de 2023, acolhemos as famílias, os bebês e os educadores valorizando sentimentos e emoções, refletidos na organização do espaço, que buscava evidenciar o respeito e os laços das relações construídas no ambiente, promovendo vínculos essenciais para esse percurso. Dessa maneira, nos anos seguintes do nosso retorno presencial, a organização dos espaços para receber crianças, famílias e educadores tornou-se um aspecto relevante, demonstrando o quanto esse processo necessita ser planejado e valorizado para transmitir segurança, previsibilidade e autonomia. Nesse sentido a LDB 9394/96, em seu artigo 29, estabelece que a finalidade da Educação Infantil é “o desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

Figuras 6 e 7 - Espaço organizado para a primeira reunião com as famílias/2023



Fonte: acervo da autora, 2023.

Na primeira reunião do berçário com as famílias, realizada em fevereiro de 2023, organizamos um ambiente convidativo para que as mesmas pudessem se sentir acolhidas nesse processo de conhecer o outro e apropriar-se do novo, estabelecendo confiança em seu cotidiano. Os materiais foram selecionados e organizados a partir da proposta com a poesia de Aluah Bianchi “(A) colher” (2022).

Ao fazer a escuta atenta das crianças e das famílias, orientada por um cotidiano que reflete as diversas formas de vida presentes no ambiente educativo, fomos revendo a necessidade de reestruturar os espaços que acolhem crianças e famílias no início do ano e conseqüentemente ao longo do mesmo. Essas ações geraram algumas resistências entre educadores, que preferem manter as “coisas como sempre foram”.

Esse contexto impõe desafios ao desenvolvimento de práticas pedagógicas que reconhecem e valorizam os movimentos e explorações das crianças em espaços planejados para esse fim, uma vez que nem todos os profissionais da equipe pedagógica compartilham das mesmas concepções ou se envolvem de forma proporcional nas atividades propostas. No entanto, mesmo diante da resistência estabelecida, o interesse e a satisfação demonstrados pelas crianças durante as vivências foram fontes de motivação, direcionando nosso esforço para planejar e implementar novas

propostas de reorganização do espaço e transformação da rotina da creche.

As interações entre as crianças também são profundamente influenciadas pela organização do espaço e do tempo. Corsaro (2011) introduz o conceito de cultura de pares, destacando como as crianças criam seus próprios códigos, regras e modos de interação, muitas vezes invisíveis aos adultos. Essa cultura de pares é nutrida nas brechas da rotina formal, nos momentos de transgressão que surgem no cotidiano. Nos momentos que as crianças se deslocam pelos espaços da creche, elas buscam investigar algo pelo caminho, experimentam encontros com outras crianças e adultos, encontram elementos que desviam sua atenção para que possam experimentar novas possibilidades até chegar ao seu destino. Esse espaço-tempo permite que as crianças experimentem a troca e a cooperação de uma forma que escapa à lógica adulta de organização, mas que é extremamente significativa para elas. Isso evidencia a importância de proporcionar espaços-tempos que respeitem e valorizem essas interações espontâneas.

Nesse sentido, os caminhos que as crianças percorrem se transformam em ambientes potentes que convocam à investigação, à observação e à exploração de materiais, fortalecendo as relações e as interações cotidianas. Esses caminhos são tradicionalmente utilizados para expor decorações elaboradas por adultos ou produções infantis e fotografias, muitas vezes fora do alcance das crianças, com tendência de serem subutilizados ou permanecerem vazios.

Figuras 8 e 9 - Espaço de passagem antes (imagem à esquerda) e depois (imagem à direita)



Fonte: acervo da autora, 2023.

Os corredores de entrada dos módulos da creche representam espaços com grande potencial, mas exigem reflexão sobre o que comunicam, pois carecem de intencionalidade pedagógica e de uma identidade que valorize a cultura de cada indivíduo presente nesse espaço. Dessa forma, identificou-se a necessidade de transformar esse lugar, incorporando elementos que possibilitassem a criação de relações significativas entre crianças, educadores e famílias, promovendo autonomia nas escolhas, aprendizagens e bem-estar, além de conferir uma identidade que expressasse as ações e as interações das crianças.

Por meio dessas observações, alguns materiais e mobiliários foram organizados no espaço, propondo enriquecer as experiências, favorecendo tanto a construção de vínculos quanto o crescimento integral das crianças. Diante dessa complexidade, o papel do educador é de extrema relevância. A prática da escuta sensível, como mencionada por Carvalho e Fochi (2017), vai além de apenas ouvir o que as crianças dizem; trata-se de uma abertura para perceber as diferentes formas de expressão das crianças,

incluindo seus gestos, olhares e interações com o espaço. Isso implica em criar condições para que as crianças se expressem livremente, oferecendo-lhes oportunidades para que suas vozes sejam ouvidas e suas ações sejam valorizadas no contexto educacional. A escuta sensível permite que o educador compreenda o cotidiano infantil em sua profundidade, percebendo como as crianças se apropriam do tempo e do espaço e criam suas próprias narrativas dentro da rotina. Ela também proporciona uma aproximação maior do educador com a experiência vivida pelas crianças, possibilitando um planejamento pedagógico mais alinhado com suas necessidades e seus interesses.

A reflexão sobre os tempos e os espaços na Educação Infantil revela a necessidade de uma pedagogia mais flexível, atenta e respeitosa aos ritmos e às experiências infantis. Ao planejar os espaços como um terceiro educador e ao organizar o tempo de forma que permita às crianças viverem com mais autonomia, estamos oportunizando não apenas a aprendizagem, mas também o desenvolvimento integral da criança, acolhendo as múltiplas linguagens e valorizando suas formas de transgressão e de ressignificação, assim, o educador contribui para a construção de um ambiente educativo transformador.

Durante esse processo enfrentamos diversos desafios, sendo necessário romper com práticas tradicionais para promover as transformações no cotidiano. O estranhamento inicial quando organizamos esses espaços com materiais diversificados e de interesse dos bebês e das crianças, implicou em resistências por parte de alguns educadores, impedindo muitas vezes que as crianças “mexessem” nos materiais quando estavam passando por eles. A proposta de organização foi compartilhada com os educadores durante as reuniões pedagógicas e os momentos formativos, com o objetivo de que todos os envolvidos utilizassem os espaços e materiais disponibilizados.

O espaço de passagem (figuras 8 e 9) foi reorganizado para promover encontros e fomentar a comunicação e a imaginação das crianças. Utilizamos poltronas, que estavam espalhadas pela

instituição; livros organizados em um cesto e outros suspensos por fios de malha, criando um ambiente que promovia os encontros, a comunicação e a imaginação. Além disso, um tapete de crochê proporcionou uma atmosfera acolhedora, promovendo uma sensação de pertencimento e bem-estar ao espaço. Antes dessa reconfiguração, o local servia apenas para a “exposição de atividades” ou como área de uso eventual em dias chuvosos, onde algumas caixas de brinquedos eram temporariamente disponibilizadas para as brincadeiras das crianças.

Esses ambientes, frequentemente vistos apenas como áreas de passagem, passaram a constituir uma parte essencial do processo de aprendizagem, pois a organização intencional dos materiais no espaço permitiu que as crianças experimentassem desafios ligados às interações com os objetos, às relações entre criança-criança e criança-educador, além de promover oportunidades para o desenvolvimento de sua autonomia. Nesse contexto, observou-se que a reorganização do espaço contribuiu para que as crianças se tornassem o centro do processo investigativo, descentralizando assim, a figura do adulto. Nesse sentido, Horn (2017, p. 20) destaca que “a ação pedagógica descentra-se da figura do adulto e passa a ser compartilhada pelo desafio imposto pelo modo como disponibilizamos móveis e objetos, bem como os materiais aí colocados”.

Um aspecto central nesse processo de organização dos espaços diz respeito a documentação pedagógica, aqui referenciada com a Carta de Intenção e as Mini-Histórias. Essa documentação narra o cotidiano das crianças e dá visibilidade às ações e às relações estabelecidas nos espaços reestruturados. A organização desses registros foi essencial para acompanhar as transformações das práticas pedagógicas, junto com educadores, família e crianças, valorizando o que está sendo construído diariamente com as crianças.

Conforme destacado por Ostetto (2012), a documentação, ao focar nas interações a partir do olhar da criança, configura-se como um processo colaborativo que vai além da simples coleta de dados, englobando principalmente a análise coletiva das observações realizadas.

Figuras 10 e 11 - Documentação Pedagógica nos espaços da creche



Fonte: acervo da autora, ano 2023.

A elaboração da Carta de Intenção vem ao encontro da necessidade de aproximar o planejamento pedagógico ao protagonismo infantil e ao coletivo da equipe de professores. Meu primeiro contato com esse documento ocorreu em um grupo de estudos online durante o período da pandemia, posteriormente, aprofundi-me na compreensão dessa documentação ao consultar as normativas da rede de ensino de São Paulo, publicadas em 02 de setembro de 2019 e atualizadas em 30 de novembro de 2020. Mesmo este documento não sendo obrigatório na DEDIC, venho exercitando a escrita da carta como ponto de partida para as observações realizadas desde o início de cada ano letivo, considerando as intenções pedagógicas dos educadores e o compromisso de um olhar mais apurado sobre bebês e crianças. Assim, como citado no Documento da Normativa Registro da cidade de São Paulo (2020), o processo de escrita da Carta de Intenções se sustenta nos saberes docentes, na escuta e na observação de bebês e de crianças. Apesar de ter objetivos e declarar a intencionalidade do trabalho docente, a Carta é um instrumento de registro que indica possibilidades, desejos e flexibilidade, permitindo que os percursos se modifiquem à medida que aconteçam as experiências cotidianas junto com os bebês e as crianças.

Já as mini-histórias representam uma forma de documentação pedagógica que permite narrar o cotidiano das crianças,

destacando suas potencialidades e promovendo momentos de interação em que podem se reconhecer nas ações e gestos descritos. Para começar a escrever as mini-histórias, me inspirei no livro de Paulo Fochi (2019), e na formação virtual oferecida pelo Quintal Pedagógico Educação sobre como criar mini-histórias². Esse tipo de registro permite narrar o cotidiano das crianças, evidenciando suas potencialidades e promovendo momentos de interação nos quais elas podem reconhecer-se nas ações e gestos relacionados às narrativas.

A observação dos acontecimentos registrados possibilita uma reflexão acerca do que pode ser comunicado, permitindo a revisão de registros fotográficos, a interpretação das ações e o diálogo entre educadores. Esse processo não apenas enriquece o planejamento pedagógico ao incorporar novas perspectivas, mas também cria oportunidades para o envolvimento das famílias, fortalecendo a parceria entre estas e a instituição.

Em determinados momentos, foram relatadas inseguranças por parte dos professores, especialmente no que se refere à autonomia das crianças no uso dos materiais e à dificuldade em “controlar” suas ações enquanto transitavam pelos espaços organizados que incentivam a exploração e a experimentação. Esses sentimentos de desconforto refletem o desafio de fazer novas escolhas, de transformar os pensamentos por meio de novas propostas pedagógicas, que promovem uma relação mais ativa e independente das crianças com o ambiente.

Ainda que expressões como “sempre foi assim...” sejam ouvidas em diversas ocasiões, observa-se um esforço contínuo por parte dos professores em acolher novas propostas que valorizam o pensamento, as experiências e o envolvimento das crianças num ambiente participativo e que incentiva à curiosidade. Esse comprometimento é essencial para garantir os direitos de

² Realizei essa formação durante a pandemia na Plataforma do Quintal Pedagógico Educação.

aprendizagem das crianças e para refletir sobre as práticas que estão sendo construídas no cotidiano da instituição.

Considerações finais

Pensar sobre o que sentimos ao adentrar em um espaço e como este interfere no acolhimento e na aprendizagem das crianças, é o que me motivou a buscar informações sobre a constituição dos ambientes educativos, como espaços e tempos permeados de encontros, histórias, memórias e experiências na instituição de Educação Infantil.

A organização dos espaços deve estar integrada ao trabalho dos educadores por meio de um processo contínuo de planejamento, registro e avaliação. No percurso de aprendizado sobre a atuação como educadora na organização dos tempos e dos espaços na Educação Infantil, contei com a colaboração de profissionais que, assim como eu, optaram por ressignificar os espaços da creche, atribuindo novos significados ao cotidiano. Destaco, neste relato, o envolvimento de colegas que contribuíram ativamente para essa trajetória, reforçando a importância do trabalho em equipe em prol dos direitos das crianças, materializando nossas concepções pedagógicas por meio da organização dos espaços e dos tempos na creche. Esses espaços e tempos refletem confiança na autonomia das crianças, valorizam o livre brincar como parte essencial para seu desenvolvimento integral e possibilitam a construção de conhecimentos contextualizados em ambientes intencionalmente planejados para oferecerem experiências ricas e diversificadas.

Por meio de uma reflexão cuidadosa sobre as práticas e propostas pedagógicas voltadas ao acolhimento dos desejos, interesses e singularidades dos bebês e das crianças, buscamos evidenciar estratégias para reorganizar os tempos e os espaços na creche. Essa reorganização oportunizou transformar o ambiente em um recurso pedagógico, enriquecendo o processo de aprendizagem e construindo situações de pertencimento e identidade no cotidiano

. Além disso, o ambiente cuidadosamente planejado estimula a curiosidade, desafia os movimentos, incentiva novas interações e contribui significativamente para o desenvolvimento da autonomia dos bebês e das crianças, oferecendo-lhes experiências que traduzem suas ações.

Nesse contexto, é possível salientar que a organização dos espaços, planejada desde o início do ano, contribuiu para uma reflexão contínua sobre nossas práticas, levando em conta as relações estabelecidas entre as crianças e suas famílias tanto no momento do acolhimento quanto ao longo do ano. Esse planejamento possibilitou o desenvolvimento de experiências de socialização e a implementação de estratégias que comunicavam, de forma integrada, as ações pedagógicas estruturadas no cotidiano.

Mediante um planejamento que integra tanto o pensamento quanto às ações das crianças, foi possível observar como elas atribuem significados às experiências vivenciadas ao explorarem os espaços intencionalmente organizados. Esses ambientes, estruturados para apoiar seus interesses, promovem segurança e estimula as crianças a prosseguirem em suas observações e descobertas

Propor situações de mudanças no dia a dia traz certa instabilidade para alguns professores, porém precisamos transformar a prática e proporcionar experiências às crianças fazendo as observações necessárias, investigando as situações cotidianas e relançando novas estratégias para recriar os desafios.

A contribuição deste relato reside na evidência de que a organização dos espaços e a escuta sensível dos educadores são fundamentais para promover um ambiente educativo que respeite e valorize as experiências e as necessidades das crianças. Os registros documentais, como as cartas de intenção e mini-histórias, foram essenciais para dar visibilidade às práticas e relações estabelecidas no cotidiano, oferecendo uma base sólida para o desenvolvimento de novas estratégias pedagógicas. Em termos de futuras investigações, há espaço para explorar como os diferentes

contextos e práticas de organização do espaço podem influenciar ainda mais o desenvolvimento das crianças em diversas faixas etárias. Além disso, a investigação de como as práticas pedagógicas podem se adaptar a novas demandas e realidades, especialmente em tempos de mudanças rápidas, como as vivenciadas durante e após a pandemia, constitui um tema relevante para pesquisas futuras. Outras áreas que demandam aprofundamento incluem a formação continuada dos educadores, visando promover uma prática pedagógica mais reflexiva, e o fortalecimento da relação entre instituição e família, com ênfase na função da organização dos espaços como recurso para enriquecer essas conexões.

Portanto, esse relato reforça a necessidade de um olhar atento e comprometido com as realidades vividas pelas crianças, promovendo um ambiente educativo que não apenas atenda às demandas estruturais, mas que também enriqueça as experiências de aprendizado, permitindo que as crianças se tornem protagonistas de suas trajetórias educativas.

Referências

BIANCHI, Aluah. **(A) colher.** 27/02/22. Instagram: @muralpedagogia. Disponível em: https://www.instagram.com/p/Cae2bcEr4C_/. Acesso em: 30 nov. 2024

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação.** Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei nº 9.394,** de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC, 2010.

BROUGÈRE, Gilles; ULMANN, Anne-Lise. **Aprender pela vida cotidiana**. Campinas: Autores Associados, 2012.

CARVALHO, R. S.; FOCHI, P. S. Pedagogia do cotidiano: reivindicações do currículo para a formação de professores. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 23-42, 2017.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSARO, William A. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 17, p. 113-134, 2002.

FOCHI, Paulo. **Mini-Histórias: rapsódias da vida cotidiana nas escolas do Observatório da Cultura Infantil**. Porto Alegre: OBECI, 2019.

GANDINI, Lella. Conectando-se por meio dos espaços de cuidado e de aprendizagem. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emília em transformação**. V.2. Porto Alegre: Penso, 2016, p. 315-336.

HORN, Maria da Graça Souza. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil**. Porto Alegre: Penso, 2017.

MARTINI, Daniela; *et al.* **Educar é a busca do sentido: aplicação de uma abordagem projetual na experiência educativa de 0-6 anos**. Editora Ateliê Carambola Escola de Educação Infantil, 2020.

MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes. O cuidado e o acolhimento no (re)encontro de bebês, crianças, famílias e profissionais em tempos de pandemia. In: CAMARGO, Andréia Regina de Oliveira; ROVERI, Fernanda Theodoro; GUIMARÃES, Saluá Domingos

(org). pedagogia dos Encontros na Educação Infantil. 1. ed. São Carlos: Pedro & João, 2022. v. 1, p. 81-102.

MONÇÃO, S. **Educação infantil e gestão democrática: desafios do cotidiano para a garantia dos direitos das crianças.** São Paulo: Cortez, 2019.

OSTETTO, L. E. **Documentação pedagógica: escuta, ética e coletividade no cotidiano educativo.** Campinas: Papirus, 2012.

PIORINI, Carolina S. BIAZAN, Cintia C., E. SERAFIM, Tania M. Das legislações à pandemia: o acolhimento como princípio orientador das práticas na educação infantil. **Fragmentos de Cultura**, Goiânia, v. 33, n. 3. p. 863-873, 2023.

RINALDI, C. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emília. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da infância: A Abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância.** Rio Grande do Sul: Editora Penso, 2015, p. 235-247.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Orientação Normativa de registros na Educação Infantil.** São Paulo: SME / COPED, 2020.

A educação de crianças com deficiência na educação não formal: desafios e possibilidades¹

Tatiane de Miranda Ieks
Divisão de Educação Infantil e Complementar - DEdIC/Unicamp

Introdução

A inclusão de crianças com deficiência no sistema educacional tem sido implementada nas últimas décadas como reflexo de um movimento global em direção a uma educação mais equitativa e acessível. A educação formal tem sido o principal campo de atuação para garantir a integração dessas crianças, mas a educação não formal também desempenha um papel importante nesse processo. A educação não formal, caracterizada por maior flexibilidade e possibilidade de utilização de métodos pedagógicos adaptados às necessidades dos alunos, oferece mais uma possibilidade no atendimento às crianças com deficiência. No entanto, para que a inclusão seja efetiva, é necessário superar diversos obstáculos, tanto estruturais quanto pedagógicos.

Este trabalho busca investigar os desafios e as possibilidades da inclusão de crianças com deficiência no campo da educação não formal por meio do relato da experiência de uma professora que atua há onze anos num programa que atende crianças de 5 a 12 anos no contraturno da escola regular. O interesse está mais especificamente em dar visibilidade para os aspectos das acessibilidades arquitetônica, instrumental, atitudinal e

¹ Este trabalho foi orientado pela Professora Doutora Beatriz Aparecida dos Reis Turetta que atuou no contexto do Curso “Educação Infantil e os Direitos Fundamentais da Criança e da Infância”, ministrando disciplinas e realizando orientações.

metodológica² desse programa a partir do olhar dessa professora. Espera-se que esse trabalho encoraje outros profissionais e instituições a repensar suas práticas a partir das questões das acessibilidades.

Os procedimentos metodológicos abrangeram releitura dos diários da professora, observações do espaço com o olhar voltado para a identificação das acessibilidades e revisão da bibliografia na área. Foram analisados aspectos relacionados à acessibilidade deste programa, como a arquitetura do prédio, tamanho e disposição do mobiliário, a metodologia das atividades, a necessidade de sala de recursos e de pelo menos um professor especializado em educação especial e também o incentivo do programa para a formação continuada dos profissionais, apoio de professores auxiliares, a redução do número de alunos em determinados horários, além de aspectos metodológicos e atitudinais. O estudo enfatiza a importância de melhorar as condições estruturais e pedagógicas para promover uma educação realmente inclusiva.

Avanços no atendimento das crianças com deficiência no decorrer da história

No decorrer da história, a concepção, o tratamento e a educação das pessoas com deficiência passaram por diversas modificações. Na Europa medieval, as deficiências eram frequentemente consideradas como punição divina. Pessoas com deficiência eram discriminadas, negligenciadas e até eliminadas. A educação especial começou a se desenvolver no século XVI, através do trabalho de médicos e pedagogos que, desafiando as concepções predominantes da época, acreditavam no potencial dos indivíduos considerados ineducáveis. “Numa sociedade em que a educação

² Estes aspectos das acessibilidades baseiam-se nas seis dimensões da acessibilidade propostas por Sasaki (2009). No presente trabalho há reflexões sobre quatro dimensões: acessibilidade arquitetônica, metodológica, instrumental e atitudinal.

formal era direito de poucos, esses precursores desenvolveram seus trabalhos em bases tutoriais, sendo eles próprios os professores de seus pupilos.” (Mendes, 2006, p. 387).

Neste período, as experiências educacionais inovadoras eram escassas e a principal forma de cuidado e tratamento para pessoas com deficiência era a institucionalização em asilos e manicômios. Foi uma fase marcada pela segregação, justificada pela concepção de que as pessoas “diferentes” seriam melhor cuidadas em ambiente separado e que desta forma a sociedade estaria mais protegida.

No fim do século XVIII, ampliam-se os estudos e pesquisas em busca de compreender os indivíduos com deficiência, iniciando-se um movimento em defesa do direito à educação dos desprezados e excluídos pela sociedade e pela família. Em meados do século XIX, com a instituição da escolaridade obrigatória e a ampliação do acesso à educação, evidencia-se a incapacidade da escola em garantir a aprendizagem de todos. Surgem as classes especiais nas escolas regulares, para os alunos considerados difíceis.

Nas décadas de 80 e 90, devido a mudanças na concepção de deficiência e educação especial, ganha destaque os princípios da educação inclusiva, que busca um único sistema educacional para todas as pessoas.

Ramos e Lanuti (2023) consideram que uma pessoa não tem semelhante ou equivalente. Cada indivíduo possui uma singularidade que o distingue dos demais. Para as autoras, “recorrer às categorias pode ser necessário na formulação de políticas públicas, uma vez que elas comumente se destinam a pessoas que têm ou podem ter alguns de seus direitos humanos violados.” (Ramos e Lanuti, 2023, p. 3). No entanto, por vezes, esse binarismo “com e sem deficiência” pode descaracterizar a singularidade de cada aluno e até mesmo inferiorizar aqueles com deficiência.

De acordo com Tessaro (2005),

[...] o princípio básico da educação inclusiva implica na possibilidade de que todas as crianças aprendam juntas, independentemente de suas dificuldades ou diferenças. As escolas devem reconhecer e responder às diversas necessidades dos alunos, acomodando tanto estilos como ritmos de aprendizagem, assim assegurando um ensino de qualidade a todos (Tessaro *et al.*, 2005, p. 106).

Cada indivíduo é único, com suas próprias necessidades e peculiaridades. A escola inclusiva não deve ser reduzida à simples ideia de colocar pessoas com deficiência estudando junto com pessoas sem deficiência na mesma sala. Pelo contrário, deve considerar as necessidades de cada um de seus alunos, através de uma educação diferenciada, aceitando a diversidade na vida e na sociedade.

De acordo com Oliveira e Leite (2007), houve nas últimas décadas o avanço da proposta político-educacional inclusiva, porém não foram dadas as condições para a sua concretização. O que se percebe é que apesar dos avanços nas políticas educacionais e propostas pedagógicas em prol de uma escola inclusiva, as ações no cotidiano da escola muitas vezes limitam-se a inserir alunos com deficiência no interior de escolas comuns.

Há um distanciamento entre os direitos previstos por lei e as condições em que a educação vai se materializando no cotidiano escolar. Para que a escola seja capaz de atender a todos, faz-se necessária uma reorganização da estrutura do sistema educacional em todos os níveis, sejam eles políticos, administrativos, escolares ou pedagógicos. (Oliveira e Leite, 2007).

A inclusão de crianças com deficiência numa instituição no campo da Educação não formal

Para a educação não formal, os desafios da inclusão são os mesmos da escola formal. E talvez sejam ainda mais complexos considerando a multiplicidade de formas que ela ocorre em cada instituição.

De acordo com Trilla (1996) *apud* Garcia (2009), a educação ocorre em três modalidades distintas: A educação informal, a educação não formal e a educação formal. Segundo o autor, a educação informal se caracteriza pela ausência de planejamento, ocorrendo inclusive de maneira espontânea, através de conversas e vivências do dia a dia. Já a educação formal é regulamentada pela legislação nacional, seguindo normas estabelecidas pelo Estado, sendo essencialmente a educação escolar. Por sua vez, a educação não formal se assemelha à educação formal por envolver a relação ensino-aprendizagem, mas distingue-se por não estar regulada por legislação específica. Ela engloba projetos e propostas variadas, que promovem ações e relações educacionais com amplas possibilidades. Pode ocorrer em diversos locais, como museus, organizações não governamentais, escolas de música, teatro e instituições diversas.

Segundo Simson *et al.* (2007) a educação não formal se manifesta em diversos locais e de várias maneiras, abrangendo uma ampla variedade de conteúdo. As práticas educativas deste campo empregam variadas formas de linguagem, como a corporal, a artística, a escrita, a teatral e a visual e abrangem áreas como meio ambiente, ciências naturais, lógico-matemáticas e musical. Também tem um grande potencial para promover a socialização, favorecer a participação e a investigação. Pode proporcionar formas de participação descentralizadas, com uma metodologia participativa e orientada para o desenvolvimento cultural, social e educativo das crianças.

O campo da educação não formal, não está sujeito a tantas exigências de conteúdo, prazos rígidos e burocracias. A realização de práticas diferenciadas pode alinhar-se às escolhas e às preferências dos indivíduos, mas para que esta proposta se concretize é essencial que os educadores abandonem métodos escolarizantes e levem em conta a cultura da comunidade escolar, valorizando a história e os anseios de todos os participantes. Além disso, devem promover os laços afetivos e assegurar que o contexto

social e cultural seja parte da elaboração de práticas relevantes para todos os envolvidos.

As atividades educativas, nessa linha, costumam utilizar e explorar as mais diversas formas de linguagem e expressão – corporal, artística, escrita, teatral, imagética –, envolvendo, por exemplo, áreas ligadas ao meio ambiente e às ciências naturais e lógico-matemáticas. Nessa multiplicidade de práticas, encontram-se maneiras de reelaborar a valorização e a auto-estima da população com a qual se trabalha, fornecendo uma pluralidade de possibilidades de comunicação e, assim, abrindo “canais” para a expansão e a explicitação de sentimentos, emoções e desejos (Simson *et al.*, 2007, p. 29).

De acordo com Macena e Soares (2022), a educação não formal pode ser uma opção integradora à educação formal, visando desenvolver uma prática educativa que seja efetivamente relevante para o contexto dos alunos com deficiência, permitindo que eles adquiram autonomia para enfrentar os desafios da vida em sociedade. Enquanto a educação formal é regida por decretos e legislações de diferentes esferas: federal, estadual e municipal; a educação não formal, não está sujeita a regulamentações e entidades educacionais, apesar de incluir ações pedagógicas. Portanto, pode oferecer uma maior flexibilidade na implementação de sua abordagem educativa. Pode incluir práticas que favoreçam atividades culturais, esportivas, intercâmbio de experiências, promovendo a interdisciplinaridade.

É nesse contexto mais flexível, que carrega consigo desafios por vezes diferentes daqueles encontrados na educação regular, que buscamos relatar a experiência de uma professora que atua há onze anos num programa educacional que atende crianças de 5 a 12 anos no contraturno da escola regular. O interesse está mais especificamente em dar visibilidade para os aspectos da acessibilidade arquitetônica, instrumental, atitudinal e metodológica desse programa a partir do olhar dessa professora.

Contextualização do espaço e do programa

As crianças permanecem meio período numa escola de ensino fundamental I e no período oposto, enquanto os pais ainda estão trabalhando, frequentam o programa de educação não formal. As escolas estão situadas no mesmo quarteirão, sendo divididas por uma longa grade e unidas por um portão, por onde passam diariamente todas as crianças das duas instituições de ensino. Ao chegar no programa de educação não formal, as crianças são recepcionadas numa quadra externa e depois disso sobem uma escada para terem acesso às salas de aula e ao restante da escola. O prédio que abriga esse programa é antigo, patrimônio de outra década e construído com outras finalidades que não coincidem com a estrutura necessária para o acolhimento educacional de crianças. Os corredores são estreitos e com muitos pilares. As salas são pequenas considerando o número de alunos, porém bastante arejadas e iluminadas por janelas, quase todas as salas estão voltadas para o refeitório. Na escola também existe um pátio, parque, quadra, prédio anexo, secretaria e odontologia infantil. Os portões que dão acesso a esses espaços permanecem abertos o dia todo. Nenhum espaço possui piso tátil e os banheiros não são adaptados.

Nesse programa os grupos são divididos em turmas de até 30 crianças que frequentam o espaço no período da manhã (8h30 às 12h30), da tarde (11h50 às 16h), no período intermediário (11h50 às 13h15) ou no período noturno (17h às 19h30). Normalmente as professoras assumem as turmas sozinhas, recebendo auxílio por alguns períodos de tempo de estagiários e/ou do professor de Educação Física.

A rotina das crianças consiste em: momento de entrada, no qual as crianças são recepcionadas, guardam mochilas, fazem chamada e realizam a inscrição para as atividades do dia; alimentação (almoço, jantar ou lanche); tempo de atividades junto à turma de referência (momento em que cada criança permanece em sua sala, realizando atividades e projetos da turma); e horário

de livre escolha (momento em que são oferecidas simultaneamente diversas oficinas como jogos de tabuleiro, brincadeiras, futebol, dobradura, experiências, histórias, faz de conta, confecção de pulseiras e atividades de artes. As crianças podem escolher de qual atividade querem participar, de acordo com suas preferências e disponibilidade de vagas).

A professora cursou magistério, licenciatura em Geografia, fez graduação em Pedagogia e especialização em Educação de Crianças e Pedagogia da Infância e atualmente está finalizando o curso “Educação Infantil e os direitos fundamentais da criança e da infância”. Tem doze anos de experiência na Educação Infantil e onze anos nesse programa de educação não formal. Ao longo desse período teve a oportunidade de atender alunos com transtorno do espectro autista, transtorno desafiador de oposição, transtorno do déficit de atenção e hiperatividade, deficiência intelectual, transtorno do processamento auditivo central e deficiência motora leve.

Em sua experiência de onze anos no programa do campo da educação não formal, a professora percebeu diversos empecilhos e limitações para a inclusão das crianças com deficiência, impostos tanto pela estrutura física do local, quanto pela estrutura organizacional e também diversas situações favoráveis para a inclusão das crianças. Pôde observar que, apesar dos avanços das leis e normas que estabelecem a inclusão de crianças com deficiências e das ações realizadas pelo programa e seus profissionais, ainda há um caminho a ser percorrido para alcançar a plena inclusão das crianças com deficiência.

Para esse relato optou-se por trazer as experiências em parágrafos sem recuo e com a fonte em itálico para melhor destaque das mesmas em relação ao texto.

O espaço em foco: questões de acessibilidade arquitetônica

Sasaki (2009) propõe uma classificação das acessibilidades em seis dimensões: a dimensão arquitetônica, que consiste em suprimir as barreiras físicas, facilitando o acesso aos espaços para todas as

pessoas; a dimensão comunicacional, reduzindo as barreiras na comunicação, através de livros em braille, língua de sinais, uso de imagens e símbolos; dimensão metodológica, que visa reduzir as dificuldades de aprendizagem considerando as inteligências múltiplas e diferentes estilos de aprendizagem individuais; dimensão instrumental, através da adaptação de instrumentos de acordo com as necessidades e especificidades de cada indivíduo; dimensão programática, relacionada a leis, regulamentos e políticas públicas que garantiriam a participação plena de todos os alunos na vida escolar; dimensão atitudinal, relacionada a atividades de sensibilização e conscientização das pessoas a fim de evitar comportamentos discriminatórios. Segundo Sasaki (2009),

A acessibilidade é uma qualidade, uma facilidade que desejamos ver e ter em todos os contextos e aspectos da atividade humana. Se a acessibilidade for projetada sob os princípios do desenho universal, ela beneficia todas as pessoas, tenham ou não qualquer tipo de deficiência (Sasaki, 2009, p. 10 e 11).

Independente das características de cada pessoa, as acessibilidades tem o potencial de trazer benefícios a todos.

Há alguns anos, uma criança com mobilidade reduzida foi matriculada na escola de Ensino Fundamental e no programa em tela. Enquanto todas as crianças saíam de uma escola e entravam na outra passando pela escada, a mãe dessa criança precisava ir buscá-la todos os dias na escola ao lado, contornar as duas escolas através da calçada e trazê-la para o programa pela entrada principal, por ser este o único caminho com rampas acessíveis. A solução encontrada pareceu resolver a questão da acessibilidade, mas depois de alguns dias a mãe desistiu da vaga. Outras crianças com mobilidade reduzida passaram pelo programa e conseguiram subir as escadas com apoio dos professores e funcionários, porém sem autonomia. As crianças que precisam de andador ou muletas enfrentam dificuldades com a escada e também com os corredores estreitos que em períodos com maior fluxo de crianças se tornam espaços com riscos de acidentes.

Figura 1 - Foto da escada de acesso da escola de ensino fundamental I, para o programa de educação não formal

Figura 2 - Foto de um dos corredores de acesso às salas



Fonte: Arquivo pessoal.

De acordo com Figueiras (2010), alguns aspectos funcionais estão diretamente ligados à qualidade na educação. Os edifícios, bem como as instalações das salas e sua organização constituem elementos essenciais para o sistema de ensino. Um espaço bem estruturado pode favorecer a organização de todo o ambiente educativo, assim como instalações inadequadas podem ter consequências negativas sobre o resultado do ensino. Muitas vezes a importância da dimensão dos espaços é subestimada por quem o constrói. No caso em questão, a construção reaproveitada para a finalidade educacional de crianças não levou em consideração questões importantes para a acessibilidade de alunos e/ou funcionários com mobilidade reduzida.

Segundo Zabalza (1992), *apud* Figueiras, (2010),

O espaço na educação constitui-se como uma estrutura de oportunidades. É uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das actividades instrutivas. Será facilitador, ou pelo contrário limitador, em função do nível de congruência

relativamente aos objectivos e dinâmica geral das actividades postas em marcha ou relativamente aos métodos educativos e instrutivos que caracterizam o nosso estilo de trabalho (Zabalza, 1992, p. 120, *apud* Figueiras, 2010, p. 27).

Figueiras (2010) afirma que o espaço nunca é isento de significados. A forma como é organizado e os elementos que o compõem transmitem ao indivíduo uma mensagem que pode estar em harmonia ou em conflito com aquilo que o professor deseja transmitir à criança. O educador não deve se resignar ao ambiente tal como ele é apresentado, mas, sim, se envolver ativamente com ele. É essencial que ele adapte, transforme e personalize o local onde realiza seu trabalho, fazendo dele um espaço próprio.

O enfrentamento de algumas barreiras arquitetônicas não depende apenas de decisões da professora ou da equipe e da escola, envolvem instâncias superiores e muitas vezes custos financeiros elevados. No entanto, os professores podem e devem tentar transformar o ambiente no mais apropriado possível para as práticas educativas que desenvolve e para os alunos que delas participam. Foi o que aconteceu com o mobiliário de uma sala de aula desse programa em 2024.

Os móveis do programa foram adquiridos há mais de 30 anos e/ou recebidos por meio de doações de outros setores. Em sua maior parte, mesas de reuniões e cadeiras de adultos. Situações como crianças com o joelho na cadeira, tentando alcançar o desenho em uma mesa muito alta para uma criança, fazia parte de nossa rotina diária. Nos dois primeiros meses do ano em questão, a sala tinha apenas duas mesas grandes e três carteiras pequenas (espaço para apenas 15 crianças permanecerem sentadas em cadeiras). A doação de diversas mesas usadas, conseguidas depois de uma análise das necessidades da turma, foram disponibilizadas em L. O espaço central passou a ser utilizado para a realização da roda de conversa e de brincadeiras. Próximo à parede foram organizados cantinhos com diversas possibilidades (artes, jogos de tabuleiro, leitura e brincadeiras). Nas prateleiras e balcões são disponibilizados jogos, brinquedos, cadernos de

desenho e materiais de artes. Todos ao alcance das crianças, para que no momento próximo da saída eles tenham autonomia para pegar um brinquedo ou atividade. Semanalmente, parte destes materiais são trocados por outros, oportunizando novas experiências aos alunos.

Figura 3 - Foto da sala utilizada pela professora em 2024



Fonte: Arquivo pessoal.

Após a reorganização do espaço, percebeu-se que as crianças permanecem mais tempo concentradas numa mesma atividade, adquiriram mais autonomia para selecionar os materiais e demonstraram mais interesse em participar das atividades propostas. Os ajustes foram importantes para a melhoria da qualidade do atendimento, mas não resolvem o fato que continua sendo uma sala sem cadeiras apropriadas para o tamanho das crianças.

Acessibilidade atitudinal: desafios da revisão de padrões

Uma escola ampla, com muito espaço externo e portões sempre abertos para facilitar a autonomia e independência de seus estudantes é sempre atraente para crianças que precisam de refúgio e espaço para fugir dos conflitos. Muitas crianças com deficiência nesses onze anos de experiência da professora aproveitaram desses espaços para se distanciar da turma e por vezes se esconder dos demais. Ao longo dessa trajetória, a professora e os demais funcionários foram criando estratégias para que os próprios colegas de turma, estagiários, professores auxiliares e demais funcionários, buscassem entender o motivo do distanciamento, algumas vezes acalmá-los em casos de crise, mantê-los em segurança e trazê-los assim que possível para junto da turma.

Essa nova realidade da inclusão de crianças com deficiência nas escolas tem trazido inúmeros desafios. As últimas décadas de pesquisas demonstram que ainda existe um longo caminho a ser seguido para que possamos afirmar que o Brasil possui um sistema educacional inclusivo. O fato é que buscamos transformar a escola num espaço inclusivo dentro de uma sociedade que é tradicionalmente excludente. As reformas sociais e educacionais não estão caminhando na mesma velocidade das diretrizes e legislações.

A construção de uma escola de qualidade para todos, uma escola democrática e inclusiva, precisa congregiar esforços e mobilização em todos os níveis. Demanda modificações nos sistemas de ensino, esforços de toda a equipe pedagógica e esforços políticos contínuos a fim de superar todos os obstáculos que se interponham à construção de uma escola inclusiva.

Ferreira e Ferreira (2004) afirmam que:

Ainda que a inclusão escolar não assegure ou signifique inclusão social; ainda que os processos de exclusão social não sejam exclusivos das pessoas deficientes; ainda que a compreensão das possibilidades e desafios da educação dos alunos com deficiência não se esgote no âmbito da escola; ainda assim a educação é uma mediação fundamental para a constituição da

vida dessas pessoas, um espaço do exercício de direitos e de interações significativas (Ferreira e Ferreira, 2004, p. 44 e 45).

Mesmo com todos os desafios decorrentes da inclusão de pessoas com deficiência numa sociedade excludente, o programa em tela procura incluir cada uma das crianças, considerando as vantagens que as relações interpessoais podem trazer a todos os envolvidos. Acredita-se que, por tratar-se de um programa inserido no campo da educação não formal, com mais flexibilidade na organização dos conteúdos e estrutura menos rígida, todas as crianças podem participar das atividades de maneira inclusiva. Sem currículo pré-estabelecido, as propostas pedagógicas estão baseadas nos interesses e necessidades das crianças. São priorizados conteúdos e atividades que aprimorem a criatividade, a imaginação, o desenvolvimento motor, as noções espaciais e corporais, a autonomia e o respeito a todas as pessoas. Para tanto, são oferecidas diariamente atividades de artes, artesanato, esportes, brincadeiras, jogos de tabuleiro, atividades lúdicas, histórias e brincadeiras de faz de conta.

Essa flexibilidade é saudável, mas também cria desafios que buscam ser enfrentados por esse coletivo da maneira mais apropriada possível. Entre erros e acertos, as atitudes têm oportunizado que as crianças se sintam acolhidas e pertencentes a esse espaço. Somos seres que nos desenvolvemos na relação com o outro (Vigotski, 1995). A qualidade dessas relações é o que irá possibilitar o desenvolvimento das funções tipicamente humanas e o desenvolvimento de modo geral. Nesse sentido, a escola é um espaço privilegiado para o desenvolvimento de todos os alunos, em especial aqueles com deficiência, que podem desenvolver ao máximo o seu potencial através da interação com os pares e da mediação do professor.

São realizadas constantemente rodas de conversa, conscientizando sobre a importância de tratar bem todas as pessoas, independente de suas características físicas e cognitivas. Em alguns momentos é solicitada a

colaboração das próprias crianças para darem apoio aos colegas. Apesar de algumas regras serem para todos e estas serem necessárias para o bem-estar das próprias crianças, é ensinado que por vezes alguns combinados e regras precisam ser adaptadas para acolher as necessidades de cada criança. A equipe utiliza-se de histórias infantis sobre diferenças e semelhanças, combate a preconceitos e inclusão. O trabalho de conscientização sobre a importância de incluir cada uma das crianças é constante, tanto nas conversas individuais para resolução de pequenos conflitos, quanto nas conversas em roda, contação de histórias e realização das atividades e brincadeiras. Todos são incentivados a valorizar e respeitar as diferenças.

De acordo com Simson *et al.* (2007), a educação não formal deve promover vivências sociais, interação e a formação de vínculos entre os participantes por meio de atividades lúdicas que atendam aos interesses e necessidades dos envolvidos. É fundamental que as atividades no campo da educação não formal ocorram de maneira prazerosa, permitindo movimento, improvisação, expressão afetiva e troca de experiências. É essencial que as propostas de educação não formal promovam um ambiente de convivência social, reforçando contatos coletivos e fortalecendo vínculos afetivos entre os indivíduos. Para tanto, é necessário dispor de um espaço onde todos possam participar de atividades lúdicas, que despertem interesse, vontades, curiosidades, preferências e atenda às necessidades dos envolvidos.

As práticas de educação não formal devem ser realizadas de forma prazerosa em um local acolhedor, que permita liberdade de movimento, expressão e improvisação, criando oportunidades para compartilhar experiências, formar grupos de afinidade ou de brincadeiras, além de fomentar o encontro e a interação entre diferentes faixas etárias e gerações. (Simson *et al.*, 2007).

Acessibilidade metodológica: desafios e possibilidades

A educação tem como objetivo contribuir para que o aluno caminhe de um conhecimento cotidiano, espontâneo, genérico para um conhecimento consciente, científico. Para tanto, as práticas pedagógicas devem ser organizadas, ter objetivos claramente definidos, estratégias bem selecionadas, os materiais devem ser preparados de acordo com a necessidade de cada criança. O aluno deve sair do conhecimento espontâneo e ser guiado para o conhecimento científico, construído coletivamente no decorrer da história.

Segundo Padilha (2017), nas crianças com deficiência intelectual, as funções psíquicas complexas são menos desenvolvidas. Estas necessitam de caminhos alternativos para adquirir conhecimento. Ainda assim, não se deve reduzir os objetivos do ensino e simplificar as tarefas propostas para funções já desenvolvidas. Os alunos com deficiência intelectual podem e devem receber a mesma preparação para a vida futura que os demais alunos, ainda que precisem estudar por mais tempo e que talvez aprendam menos que os alunos considerados normais. Porém devem ser aplicados métodos e procedimentos especiais, adaptados às características de cada aluno.

Uma boa instrução deve ultrapassar o desenvolvimento da criança e direcioná-la a patamares superiores, a conhecimentos mais elevados. A aquisição do conhecimento, da cultura, dos conceitos não é um processo individual. Por isso, a participação de pessoas mais experientes, que elaboram conceitos e organizam intencionalmente interações para que os alunos adquiram conhecimentos, é fundamental no processo de instrução e aquisição dos conceitos científicos (Padilha, 2017).

A existência de salas multietárias no programa favorece o convívio entre crianças com diferentes níveis de desenvolvimento. Os professores diariamente lidam com a necessidade de propor atividades que sejam relevantes para crianças com habilidades diversas. Pode-se citar como

exemplo a oficina de confecção de pulseiras. Há diferentes tipos e tamanhos de miçangas. As crianças mais velhas, mais habilidosas e que possuem um tempo de concentração maior, utilizam sem dificuldade miçangas de todos os tamanhos. Porém as crianças mais novas ou com dificuldades manuais, podem utilizar as miçangas com tamanho e furo maiores. Em todos os casos, percebemos uma rápida evolução das habilidades manuais das crianças através desta simples atividade. A realização de diversas atividades simultâneas, também favorece o atendimento de diferentes necessidades e habilidades. Diariamente ocorre no programa o horário de livre escolha, um período em que cada professor oferece uma oficina e as crianças podem se inscrever em uma atividade, de acordo com seu interesse e com o número de vagas disponíveis. Geralmente são oferecidas cerca de cinco atividades simultâneas, como jogos coletivos, ginástica artística, futebol, brincadeiras livres no parque, queimada, brincadeiras com corda, dança, artesanato, confecção de bonecos de papel, jogos de tabuleiro, atividades de artes, confecção de pulseiras, jogos de tabuleiro, brincadeiras de faz de conta.

Durante estas oficinas, o maior número de profissionais permite que as crianças de todas as salas sejam divididas em grupos menores. Nesses momentos, devido ao menor número de crianças por oficina, os professores conseguem dar uma atenção mais próxima para cada uma das crianças. Estas, por sua vez, podem escolher as atividades de acordo com seus interesses e aptidões. Percebe-se uma melhor integração das crianças com deficiência, através de conversas próximas. As atividades são adaptadas a cada um dos participantes e caso alguma criança tenha dificuldade, o professor consegue dar atenção individualizada.

É crucial desenvolver uma metodologia que se adapte às particularidades de cada criança. Também é essencial que haja políticas que fomentem o trabalho com as especificidades das crianças com deficiência, incluindo a disponibilidade de recursos materiais adaptados, a contratação de profissionais especializados para cada tipo de deficiência e a presença de professores auxiliares para oferecer atenção exclusiva ao aluno com deficiência, quando necessário.

Em 2024, ao perceber as características de sua turma, a professora reivindicou auxílio da gestão e passou a contar com a ajuda de uma professora auxiliar. Esse apoio foi essencial para o desenvolvimento das atividades junto à turma, principalmente nos momentos em que alguma criança demandou maior atenção ou distanciou-se do grupo. Também foi fundamental para modificar aspectos da organização da rotina. Pode-se citar o exemplo do momento de saída da turma. A princípio, o momento de saída deveria ser realizado com as crianças sentadas por cerca de 30 min no pátio externo. Nesse mesmo horário, transitam diariamente pelo local cerca de 200 pais junto a seus filhos, já que o horário de saída do programa coincide com a saída das crianças da creche ao lado. Para as crianças com TDAH, permanecer paradas, esperando seus pais, sem nenhuma atividade programada por 30 minutos é algo bem difícil. Como algumas crianças da turma, com TDAH e com TEA, têm o costume de distanciar-se do grupo, entendemos que aquele não era o local ideal para a realização da saída. Decidimos permanecer na sala, realizando brincadeiras e atividades rápidas, enquanto uma professora auxiliava chamando as crianças conforme seus pais chegavam para buscá-las.

Nem toda mudança de postura ou de metodologia atende exclusivamente a crianças com deficiência. Um modelo de educação que atenda a todos pode trazer benefícios a todo o grupo. No exemplo acima, todas as crianças ganharam mais tempo para brincar e realizar suas atividades, ficaram num ambiente mais seguro e certamente com melhores condições de alcançar níveis mais elaborados de desenvolvimento.

Acessibilidade Instrumental

A professora recorda-se de uma aluna matriculada no programa, da sala ao lado, que devido à uma doença degenerativa foi perdendo aos poucos a visão, a audição, a coordenação motora e o equilíbrio. Ela precisava alimentar-se por sonda. A enfermeira do programa passava diariamente mais de uma hora realizando sua alimentação, a princípio na sala de enfermagem, mas depois de alguns dias, os educadores acharam melhor

realizar este procedimento na biblioteca, para que ela se distraísse com os recursos. Por vezes o espaço da biblioteca se mantinha aberto para outras crianças utilizarem durante sua alimentação, pois percebia-se que o contato com as outras crianças a deixavam bem humorada e ajudava na sua relação com o grupo. Em outros momentos, quando ela estava sonolenta ou com dor e não queria interagir durante a alimentação, o uso do espaço da biblioteca ficava restrito a ela. Neste período, apesar do programa não possuir sala de recursos, nem recursos instrumentais específicos para crianças com deficiência, diversos profissionais traziam materiais de seu acervo particular para a escola com o intuito de compartilhar com o professor responsável e/ou com a aluna. Uma pessoa se ofereceu para realizar empréstimos de livros com texturas e relevo numa biblioteca infantil, outra conseguiu a doação de um pequeno sofá que permitia que ela sentasse confortavelmente na sala. Algumas crianças de outras turmas pediam para ir à sua sala, para conversarem com ela. Mesmo sendo difícil a comunicação, todos estavam dispostos a investir na qualidade das interações e estar com essa criança em atividades pedagógicas e recreativas.

A educação inclusiva deve atender às necessidades específicas de cada aluno, considerando que todos somos diferentes. Deve-se considerar o princípio da equidade, que prevê o favorecimento de condições diferenciadas para suprir as desigualdades dos indivíduos que estão em desvantagem, seja por uma deficiência, seja por questões sociais, culturais ou econômicas. Compreender uma educação inclusiva implica em reconhecer que alunos com deficiência, mesmo quando integrados com os demais, precisam de estratégias de ensino diferenciadas e recursos apropriados para garantir sua aprendizagem e seu desenvolvimento. Isso requer ações efetivas para consolidar práticas educacionais de qualidade que atendam às especificidades de cada indivíduo. (Oliveira e Leite, 2007, p. 517).

Muitas vezes faz-se necessária a utilização de recursos materiais adaptados para garantir a acessibilidade de todos os alunos. Porém no programa não há nenhuma sala com recursos

voltada para o atendimento de crianças com deficiência. Também não há materiais para uso específico de crianças com algum tipo de deficiência. Apesar de, segundo o relato acima, a própria equipe ter conseguido alguns empréstimos de livros em relevo e materiais de seu acervo pessoal, se houvessem materiais disponíveis no programa, a criança com deficiência poderia desfrutar de quantidade maior de recursos, que auxiliariam em seu desenvolvimento.

Temos no Brasil diversas leis que regulamentam a aquisição de recursos de apoio ao aprendizado destinados a pessoas com deficiência. De acordo com Macena e Soares (2022),

[...] uma escola efetivamente inclusiva para pessoas com deficiência deve conter uma sala de recursos multifuncionais, profissionais de Atendimento Educacional Especializado (AEE), conforme o decreto n. 6.571/2008, que irá auxiliar os estudantes com deficiência de forma complementar, ou suplementar condições de acesso, participação e aprendizagem. (Macena e Soares, 2022, p. 61 e 62).

Apesar dessa recomendação estar direcionada a escolas de educação formal, sem dúvida uma sala de recursos para crianças com deficiência e materiais adaptados deveriam ser adquiridos pelo programa. Se a educação dessas crianças se faz por caminhos alternativos, esses materiais são essenciais para o desenvolvimento dessas crianças.

Investindo na formação dos profissionais da educação

Para garantir uma verdadeira inclusão dos alunos com deficiência, é fundamental contar com professores bem preparados para compreender as especificidades de cada tipo de deficiência e quais são as metodologias e estratégias que melhor se adequam a elas. Percebe-se que existe um incentivo por parte da coordenação do programa e pelos órgãos superiores para que os professores realizem cursos e especializações, inclusive na área de educação especial, havendo parcerias entre universidade e profissionais do

programa. Em sua maioria os cursos que tratam sobre deficiências cognitivas dão enfoque ao autismo. Estes cursos não abrangem todas as deficiências com profundidade, sendo necessário que o professor, assim que assume uma turma que possui crianças com deficiência, procure informações sobre as características específicas de seu aluno. Ao assumir a turma deste ano, a professora já tinha um pouco de conhecimento sobre autismo e TDHA, porém não conhecia TOD e déficit do processamento auditivo. Foi necessário informar-se sobre cada uma das deficiências das crianças da turma durante o ano letivo, conforme surgiam as demandas. Nesse sentido, a orientação de um profissional especializado em educação especial poderia ser de grande auxílio.

Outro fator que está sendo melhorado no programa para acolher as crianças com deficiência é a contratação de profissionais especializados em educação especial. Até outubro de 2024 toda a equipe de profissionais era formada por pedagogos e dois profissionais de Educação Física. Não havia nenhum profissional contratado da área de Psicologia ou de Educação Especial. Percebe-se que, devido ao grande número de crianças com deficiência no programa, a orientação de um profissional da área de Educação Especial poderia ser de grande auxílio, tanto para a orientação dos professores com crianças com deficiência inseridos em cada turma, quanto para o atendimento individualizado destas crianças, pelo menos algumas vezes na semana. Em outubro de 2024, foi contratada uma professora especialista em educação especial, para trabalhar no programa de educação não formal e em mais três creches. Por enquanto ela ainda encontra-se conhecendo as crianças das creches. Aguardamos que ela se organize para atuar com as turmas da educação não formal, conhecendo suas características e orientando as professoras sobre a melhor maneira de incluí-las no grupo e nas atividades.

De acordo com Aranha (2004) *apud* Oliveira e Leite (2007), a integração dos alunos com deficiência em salas comuns requer uma organização diferenciada. É necessária uma rede de apoio à escola, garantindo orientação de especialistas. Segundo o autor,

[...] os itens relacionados pelos relatores que deveriam ser observados pelos sistemas de ensino (municipal, estadual e federal), como, por exemplo: conhecer sua demanda, assegurar matrícula de todo e qualquer aluno, planejar estratégias para responder às necessidades educacionais dos alunos, implementar ajustes para o atendimento a todos os alunos em classes comuns, elaborar projetos pedagógicos orientados pela política de inclusão, promover ações de capacitação de professores e garantir recursos financeiros e serviços pedagógicos especializados (Aranha, 2004, p. 48 *apud* Oliveira e Leite, 2007, p. 515).

Para incluir, não basta simplesmente colocar alunos com e sem deficiência na mesma turma, mas, sim, atender cada aluno de acordo com suas necessidades e habilidades, através de metodologias que propiciem seu aprendizado e o desenvolvimento de suas potencialidades. É fundamental conhecer os aspectos relacionados à deficiência, mas focar nas potencialidades dos indivíduos para propor espaços significativos e de desenvolvimento humano mais elevado.

Conclusão

A partir deste estudo fica evidente que, no programa em foco, a inclusão das crianças com deficiência tem sido realizada em alguns aspectos, mas ainda enfrenta desafios significativos. As limitações estruturais, como a falta de acessibilidade física e mobiliário adequado, além da falta de sala de recursos e a ausência de profissionais especializados (no início do estudo) dificultam a plena integração de todos os alunos. Observamos aspectos que contribuem para a inclusão como, o incentivo à formação continuada dos educadores, a presença de professores auxiliares, a adaptação das atividades às necessidades específicas das crianças, a possibilidade de escolha de atividade das crianças de acordo com suas habilidades e preferência pessoais e a recente contratação de profissional na área de educação especial. A redução do número de alunos em determinados períodos também tem se mostrado uma

estratégia eficaz para garantir maior atenção e cuidados personalizados.

Para que a inclusão seja efetiva, é necessário que as instituições educacionais continuem investindo na melhoria das condições físicas e pedagógicas, além de garantir a formação contínua de seus profissionais. As atividades no campo da educação não formal têm um grande potencial de promover a inclusão de alunos com deficiência e a equidade educacional, mas carece de mais pesquisas que possam dar visibilidade ao trabalho que vem sendo realizado com todas as crianças, em especial com as crianças com deficiência.

Referências

FERREIRA, M. C. C., FERREIRA, J. R. Sobre Inclusão, Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas. In: GÓES, M. C. R., LAPLANE, A. L. F. (org.). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. Campinas/SP: Autores Associados, 2004, p.21-48.

FIGUEIRAS, M. S. C. **O espaço e o seu impacto educativo**: quais as principais características da gestão e organização do espaço sala em educação infantil. 2010. 240 p. Dissertação (Mestrado em Administração e gestão Educacional), Universidade Aberta, Lisboa. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1575/1/Marta%20Filgueiras.pdf>. Acesso em: 23 out. 2024.

GARCIA, V. A. **A educação não-formal como acontecimento**. 2009. 455 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1610464>. Acesso em: 22 nov. 2024.

MACENA, K. P. S., SOARES, M. B. Contribuições da Educação Não Formal para Inclusão de Pessoas Cegas: Um estudo realizado na associação beneficente dos cegos do Recife. **Revista de Educação Universidade Federal de Pernambuco**, Caruaru, PE, v. 8, n.16,

2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/interritorios/article/view/246083/40914>. Acesso em: 6 nov. 2024.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387–405, set. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/#>. Acesso em: 25 nov. 2024.

OLIVEIRA, A. A. S., LEITE, L. P. Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 15, n. 57, p. 511–524, out., 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362007000400004>. Acesso em: 23 out. 2024.

PADILHA, A. M. L. Desenvolvimento Psíquico e Elaboração Conceitual por Alunos com Deficiência Intelectual na Educação Escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 23, n. 1, p. 9–20, jan., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/zFvqqr37NkbMgZNGMvRJv4S/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 21 out. 2024.

RAMOS, E. DE S.; LANUTI, J. E. DE O. E. “Pessoa com deficiência” e “pessoa sem deficiência” na escola para todos: um convite à suspensão. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, p. e280104, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280104>. Acesso em: 09 dez. 2024.

TESSARO, N. S.; WARICODA, A. S. R.; BOLONHEIS, R. C. M.; ROSA, A. P. B. Inclusão escolar: visão de alunos sem necessidades educativas especiais. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá – PR, v. 9, n. 1, p. 105-115, jun., 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572005000100010>. Acesso em: 7 out. 2024.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, p. 10-16, mar./abr., 2009.

SIMSON, O.; PARK, M.; FERNANDES, R.; CORTELLA, M.; AMARAL, R.; SALLES, E.; SOARES, S.; BRANDAO, R. **Visões Singulares, Conversas Plurais**. São Paulo: Itaú Cultural, 2007.

Participando de uma pesquisa: o olhar das professoras da turma pesquisada¹

Elaine Aparecida Corrêa Silva
Divisão de Educação Infantil e Complementar - DEDIC/Unicamp

Izamélia Stripoli de Sousa
Divisão de Educação Infantil e Complementar - DEDIC/Unicamp

Introdução

Este trabalho tem como objetivo, relatar uma experiência vivida por nós, professoras Elaine e Izamélia, no ano de 2023, quando recebemos uma pesquisadora em nossa turma. O relato de experiência envolve “a escrita de vivências capaz de contribuir na produção de conhecimentos” pois cria a “possibilidade para que a sociedade acesse e compreenda questões acerca de vários assuntos”, tal como apontam Mussi, Flores e Almeida (2021, p. 63). Trata-se de um relato produzido no âmbito do Curso de especialização em “Educação Infantil e os direitos fundamentais da criança e da infância”, realizado pelas autoras na Unicamp, sob orientação da profa. Gabriela Tebet.

Trazemos aqui o relato da experiência de sermos sujeitas em uma pesquisa². Isso porque há muitas produções sobre resultados de pesquisa escritos pelos pesquisadores e pouca produção sob a

¹ Este trabalho foi orientado pela Professora Doutora Gabriela Guarnieri de Campos Tebet que atuou no contexto do Curso “Educação Infantil e os Direitos Fundamentais da Criança e da Infância”, ministrando disciplinas e realizando orientações.

² Pesquisa “Socialização Racial de Bebês na Educação Infantil” desenvolvida em 2023 por Gabriela Tebet, conforme registrado no Comitê de Ética em Pesquisa sob o CAAE n .67706622.6.0000.8142. Ao escrevermos esse texto estamos cientes que abrimos mão do anonimato garantido pela pesquisa.

ótica das pesquisadas e dos pesquisados. Entende-se que a parceria entre escolas e universidades na produção de conhecimento é algo bastante importante. As escolas são muitas vezes parceiras na formação dos estudantes de Pedagogia, recebendo estagiárias, sendo alvo de pesquisas de estudantes de mestrado e doutorado, mas poucas vezes tivemos oportunidade de pensar sobre o papel da escola na produção de conhecimento e fazer parte de um projeto de pesquisa nos colocou novas questões e evidenciou a potencialidade desse intercâmbio e das trocas que podem acontecer durante a pesquisa, entre a pesquisadora e a equipe.

Desse modo, a seguir, apresentaremos o relato de experiência organizado nos seguintes tópicos:

1. Participar de uma pesquisa: receber uma pesquisadora em nossa turma;

2. Acolhendo simultaneamente bebês novos e uma pesquisadora;

3. A pesquisa era sobre socialização racial: um tema novo para nós;

4. Diferentes perspectivas: um olhar de fora sobre a nossa prática;

5. Trocando ideias: repensando a prática pedagógica;

6. Para além do formal: o que fica quando a pesquisa acaba?

Participar de uma pesquisa: receber uma pesquisadora em nossa turma

Nesta seção, vamos compartilhar um pouco de nossos sentimentos e expectativas em recebermos uma professora-pesquisadora em nossa turma no segundo semestre no ano de 2023.

Aqui relatamos, o primeiro contato da pesquisadora com a coordenação, sua primeira conversa conosco e suas visitas ao longo da pesquisa na creche.

Antes de iniciar a pesquisa, a professora-pesquisadora Gabriela Tebet, da Faculdade de Educação - Unicamp, entrou em contato, por e-mail, com a coordenação da nossa instituição solicit

ando realizar uma pesquisa em nossa turma pelo fato de terem dois bebês indígenas na mesma. A turma era composta por doze bebês, com idades entre seis meses e um ano e meio, quando a pesquisa começou.

Quando a coordenação nos procurou falando sobre o desejo da pesquisadora, prontamente aceitamos participar da pesquisa. Dando assim início a um processo que não é comum na DEdIC, ter uma pesquisadora em sala e em outros espaços, não apenas observando, mas atuando juntamente com as professoras em toda a rotina com os bebês.

Nossa maior preocupação, naquele momento, não era receber uma docente pesquisadora, com um vasto currículo e com grandes contribuições na educação; que passaria um tempo nos observando e observando os bebês, mas, sim, nos preocupávamos, qual seria a melhor forma de acolhê-la e contribuir com sua pesquisa, cujo o tema é de suma importância: "Socialização racial de bebês na Educação Infantil pós-pandemia". Uma vez que, no período em que esta começaria a desenvolver sua pesquisa concomitantemente a isso, havíamos acabado receber um bebê de nove meses de idade. Ele estava bastante choroso e agitado, demandando colo e atenção contínua. E já aguardávamos a entrada de mais uma bebê de seis meses, nos próximos dias.

Sabíamos que seria um desafio, pois o acolher um novo bebê na turma por si só cria expectativas, gera angústias e alegrias, mexendo com os sentimentos das professoras, com os sentimentos do bebê que chega, com os sentimentos de sua família, com os sentimentos dos bebês que já estão. O fato é que o acolhimento não se restringe apenas ao novo bebê, que sofre ao se separar de seus pais pela primeira vez, que sofre com o novo ambiente até se adaptar à nova rotina, sofre por não conhecer ninguém naquele espaço, enfim, o acolhimento vai muito além, porque todos os envolvidos vivem esse momento juntos, e de maneira peculiar; seja com maior ou menor intensidade, todos experimentam e vivenciam a mudança na dinâmica já estabelecida. E nós, (Elaine e Izamélia)

vivemos isso em dose dupla. Acolhendo os novos bebês e uma pesquisadora ao mesmo tempo.

Estávamos tranquilas e felizes em participar da pesquisa, mas não podemos negar que, antes dessa iniciar de fato, estávamos ansiosas e curiosas para ver como essa se sucederia. Contudo, sabíamos que seria uma experiência positiva, de trocas, de descobertas, de aprendizado e de conhecimento.

Na primeira visita, em 9 de agosto de 2023, recebemos a pesquisadora na hora da entrada dos bebês na creche. Geralmente é um momento mais agitado, no qual alguns bebês choram ao se despedirem de seus pais e, de forma particular, o bebê que havia chegado há poucos dias estava bem chateado, e os outros bebês, vendo-o chorar, choravam também. O ambiente estava um tanto tumultuado. A pesquisadora, por sua vez e no tempo todo em que esteve com a gente, demonstrou disponibilidade e desejo de ser um adulto a mais na turma a fim de colaborar com o que fosse preciso, na perspectiva da pesquisa participante (Brandão, 1981). Desde que chegou, interagiu com os bebês cantando, brincando e lendo histórias. Nos perguntava como fazíamos em algumas situações com os bebês, e como ela poderia fazer para auxiliar. E de maneira muito respeitosa nos ajudou com os bebês ao longo da nossa rotina.

Toda aquela ansiedade, insegurança e angústia sentidas por nós (Elaine e Izamélia) anteriormente, geradas pelo medo do desconhecido, foi dando espaço a um sentimento muito bom, de que viveríamos juntas, professoras e pesquisadora, uma experiência inigualável ao longo da pesquisa.

Em todas as visitas que ocorreram ao longo da pesquisa, a pesquisadora se envolveu com nosso trabalho, mostrando interesse em conhecer os bebês e a rotina, estando sempre disposta e sendo solícita e atenta às necessidades de todos. Ajudou na alimentação, no momento de higiene dos bebês e nas vivências, registrou os momentos, para que pudéssemos participar mais efetivamente junto com os bebês. Contribuindo e tendo um olhar sensível.

Os reflexos que a pesquisa causou: Os bastidores da creche

Normalmente na DEDIC, recebemos muitos estagiários, bolsistas e pesquisadores de diversas áreas e não somente da Pedagogia. Geralmente são pessoas que observam, sem intervenção direta em nosso trabalho. Ter uma pesquisadora em sala com uma proposta diferenciada foi uma novidade.

Notamos que o fato dessa pesquisadora escolher a creche para fazer sua pesquisa e mais especificamente a nossa turma, causou certo "alvorço" entre as professoras de outras turmas. A maioria delas, já a conheciam da Faculdade de Educação, e tinham sido suas alunas. Enquanto, nós duas (Elaine e Izamélia), não a conhecíamos. Se por um lado o fato de não a conhecermos gerou em nós expectativas e insegurança, por outro lado foi um facilitador para que a pesquisa transcorresse de maneira tão agradável. Considerando que isso fez com que a recebêssemos sem nenhum valor de juízo e de corações abertos.

Antes de iniciar sua pesquisa, Gabriela fez uma reunião com as famílias dos bebês de nossa turma para falar sobre suas intenções e solicitar-lhes a autorização para que seus filhos participassem da pesquisa. Algumas professoras, ao vê-la na sala de reuniões com as famílias, vieram nos perguntar se estávamos com algum problema na turma e se a pesquisadora havia pedido para nos ajudar.

Quando falamos que ela faria uma pesquisa, por isso estava conversando com as famílias, essas professoras ficaram surpresas e quiseram saber por qual motivo ela havia escolhido a nossa turma. E fizeram tais comentários: "—Ela é muito exigente!"; "—Por que vocês aceitaram?"; "—Ela vai ficar observando o trabalho de vocês?"; "—Estão malucas?"; "—Vocês não se incomodam com a presença dela? ".

Em outra situação, algumas professoras viram a pesquisadora alimentando uma bebê (essa bebê havia acabado de entrar na creche e ainda estava no início da introdução alimentar. A pesquisadora ofereceu-se para alimentá-la, pois um bebê quando começa a comer, demanda tempo e disponibilidade do adulto. Ao

fazê-lo tão cuidadosamente, a pesquisadora nos possibilitou dar maior atenção ao grupo de bebês que ainda necessitavam de ajuda nesse momento) e nos perguntaram se ela não ficava apenas observando. Ao respondermos que o objetivo da pesquisa não era apenas a observação e sim a participação em toda rotina e dinâmica com os bebês, cooperando no que fosse preciso, elas ficaram um tanto admiradas. E assim foi até o término da pesquisa. Sempre que Gabriela ia embora, as professoras nos perguntavam o que ela tinha feito naquele dia. Izamélia até brincava falando que a pesquisadora era nossa "estagiária".

Sempre que questionadas (Elaine e Izamélia) sobre a presença da pesquisadora em nossa turma pelas professoras da instituição, respondíamos com muita clareza que estávamos felizes, não somente pela pesquisa e pelo um ganho notável que essa traz à Educação e áreas afins, como também a convivência com Gabriela, o fato de conhecer mais de perto seus estudos foi uma grande oportunidade que ampliou nossos saberes e olhares.

Acolhendo simultaneamente: bebês novos e uma pesquisadora

Nesta parte, vamos relatar como foi a experiência de receber uma pesquisadora e um bebê que havia chegado à nossa turma há poucos dias.

A chegada de um novo bebê na turma é um desafio, ainda mais quando os outros bebês já frequentam o espaço há alguns meses. Quando falamos de acolhimento (Guedes Monção, 2015), estamos falando de um momento que merece atenção especial a todos os envolvidos, ao bebê que chega; aos bebês que já estão; às professoras; à família; às equipes da cozinha, da limpeza, enfim, pois não é simplesmente receber mais um bebê, mas toda a complexidade que existe por trás disso. É acolher o bebê com todas as suas angústias por estar chegando a um novo espaço no qual não conhece ninguém. Acolher sua insegurança por ser a primeira vez que deixa o ambiente familiar e passa a construir relações sociais em um ambiente coletivo. Um acolhimento, precisa gerar

confiança, segurança e tranquilidade a todos que estão vivendo esse momento.

Enquanto vivenciávamos o acolhimento de um bebê de nove meses que havia chegado em nossa turma há cinco dias, recebemos a pesquisadora. Era um momento novo para todos nós. Os bebês estavam mais agitados, mas isso não foi motivo de impedimento para que a pesquisa fosse realizada. Conversamos com a pesquisadora e explicamos que tinha um bebê novo na turma e que esse estava bastante choroso, demandando colo e atenção exclusiva. Por isso, seria um período atípico. Ter mais um adulto na turma, com o qual os bebês não tinham contato, poderia causar estranhamento e gerar insegurança neles. E quanto a nós, professoras, nos sentíamos angustiadas pelo fato de não conseguirmos dar a atenção que gostaríamos à Gabriela.

A visita da pesquisadora no momento de chegada dos bebês à creche não interferiu em nosso comportamento durante a nossa rotina com os bebês. Agimos com naturalidade o tempo todo. Organizamos o espaço, como fazíamos de costume, e os recebemos com alegria e tranquilidade, proporcionando um ambiente seguro e acolhedor.

Houve choro, o que é normal nesse momento, e em nenhum instante a pesquisadora fez intervenção em nossas ações. Ela acolheu os bebês, respeitou o momento de cada um, interagiu com eles, oferecendo-lhes brinquedos e conversando a fim de acalmá-los. A pesquisadora nos ofereceu ajuda. Ao aceitar que nos auxiliasse e integrá-la à nossa turma, percebemos que o fato de ter mais um adulto foi positivo, pois facilitou nossa dinâmica. Começava, então, um processo de novas possibilidades, de construção de conhecimento, trocas, laços de confiança e parceria.

Quando nós professoras saíamos para trocar algum bebê, Gabriela ficava no salão com os demais, contando histórias brincando e interagindo com eles.

Enquanto a pesquisa estava em andamento, recebemos uma bebê de seis meses de idade. Ela era amamentada exclusivamente no peito de sua mãe e havia experimentado poucos alimentos até

sua entrada na creche, por isso tivemos que fazer a introdução alimentar. A introdução alimentar de um bebê, demanda mais tempo e disponibilidade do adulto. A pesquisadora estava conosco no dia em que essa bebê chegou. Gabriela se ofereceu para alimentá-la. Sua ação foi fundamental, nos possibilitando ajudar os outros bebês com maior tranquilidade, enquanto ela acolhia essa bebê, respeitando as suas especificidades e particularidades. Foi uma experiência enriquecedora vivenciar junto à pesquisadora, situações do cotidiano da creche. Ela, por sua vez, o tempo todo manteve conosco um diálogo respeitoso e mostrou interesse ao nosso trabalho. Quando o pesquisador se envolve com disponibilidade e abertura, para além dos interesses únicos e exclusivamente de sua pesquisa, essa toma proporções maiores do que o esperado.

A pesquisa era sobre socialização racial: um novo tema para nós

Durante nossa graduação em Pedagogia (Izamélia), e Psicologia (Elaine) há vinte e três anos atrás, o tema socialização racial foi pouco ou nada explorado. Ao longo dos anos de atuação como professoras na Educação Infantil, notamos que isso não ocorreu apenas nas universidades em que nos graduamos, a questão da socialização racial sempre foi pouco debatida dentro da creche, sendo um tema incomum nos diálogos e discussões em nossa formação continuada.

A socialização racial é um tema de grande relevância e complexidade, porque nos leva a refletir como as identidades raciais são formadas, percebidas e vivenciadas nas interações sociais; como se dá o processo pelo qual os indivíduos aprendem sobre sua própria identidade racial e do outro; e esse processo ocorre ao longo da vida, influenciado por fatores como família, escola, mídia e sociedade. “O silêncio que atravessa os conflitos étnicos na sociedade é o mesmo que sustenta o preconceito e a discriminação no interior da escola” (Cavalleiro, 2012, p. 99).

Criando espaços para falar sobre raça: quebrando o silêncio

Durante muito tempo tanto na escola quanto na família silenciaram sobre as questões raciais. Eliane Cavalleiro, mostra esses dados em sua pesquisa na década de 90

encontramos na escola educadoras que se dizem (e se sentem comprometidas com o seu fazer profissional, mas mostram-se cegas para as suas ações, principalmente quando questionadas sobre as relações interpessoais. Paralelamente, nas famílias encontramos adultos e jovens preparando seus novos membros para a vida social desconsiderando o caráter multiétnico (Cavalleiro, 2012, p. 97).

No Brasil, desde 2003, já constava obrigatoriamente em lei falar sobre o ensino da história e cultura afro-brasileiras. Neste ano foi sancionada a Lei 10.639 e posteriormente, em 2008, a Lei 11.645.

De certa forma e até inconsciente, nós também reproduzimos este silêncio por estudar pouco sobre assunto ou por esse conteúdo não fazer efetivamente parte do dia a dia da creche no quesito formação. Cavalleiro, nos leva a repensar tais práticas quando diz “mesmo considerando os atos do professor como inconscientes em relação às crianças negras, suas atitudes as magoam..., provavelmente, pela vida afora”. (2012, p. 99).

A pesquisa nos levou a repensar não somente nossa prática, como rever alguns conceitos que interpelamos: quais marcas estamos deixando em nossas crianças? É uma inquirição que devemos fazer. E, para além, de questionar ou refletir sobre, é urgente que essa proposição seja efetivada na creche.

Notamos que durante as nossas RPCs (Reuniões Pedagógicas Coletivas) temas que se referem às questões raciais não são abordados. Sabendo-se que é um ponto de extrema relevância e emergente, ainda é pouco presente em nossas discussões.

Em nossa última Jornada de Educadores da DEdiC em 2023, tivemos uma mesa de debate dedicada ao tema diversidades com o título “Diversidade: perspectivas e reflexões para lapidar os nossos olhares”.

Nos últimos anos, a DEdIC em parceria com a Faculdade de Educação, tem oferecido cursos de Especialização na Educação Infantil, fazendo com que temas sobre questões raciais, sejam abordados com maior frequência.

O curso de especialização “Educação Infantil e os Direitos Fundamentais das crianças e da Infância” oferecido pela Faculdade de Educação da Unicamp, nos anos de 2023 e 2024, além, de toda sua abrangência, trouxe contribuições ímpar no quesito relações étnico-raciais. Todas as professoras que o fizeram, ousamos aqui dizer, tiveram seus horizontes abertos, assim como o nosso.

Acreditamos que se faz necessário expandir e trazer para dentro da creche, seja na formação continuada, seja nas Reuniões Pedagógicas Coletivas, seja em nossas Jornadas de Educadores, a pauta sobre questões raciais (Brasil, 2004), e isso, se tornar presente em nossos debates, discussões e encontros rotineiros. Ainda, sentimos falta disso em nossa formação na DEdIC.

Os diálogos enriquecedores com a pesquisadora, provocaram-nos reflexões no sentido de quebrar o silêncio e abrir nossos olhos para um tema tão urgente, necessário, complexo, que merece atenção contínua. Não podemos permitir que “por conta de um silêncio criminoso crianças sofram diariamente situações que as empurram e as mantém em permanente estado de exclusão da vida social” (Cavalleiro, 2012, p. 100).

Diferentes perspectivas: um olhar de fora sobre a nossa prática

Nesta seção, vamos falar sobre a experiência de termos tido acesso aos relatos da pesquisadora ao longo de toda pesquisa. Relatos esses que se referiam aos bebês, seus pares e suas interações, e à nossa prática como professora de bebês.

Podemos dizer que a pesquisa nos trouxe contribuições significativas, e aqui nos atentamos a descrever sobre o olhar que nos olhava.

A pesquisadora utilizou-se de registros como fotos, vídeos e anotações em seu diário de campo para realizar sua pesquisa. Após

suas visitas, as observações e as situações vividas eram transcritas e compartilhadas conosco (professoras Elaine e Izamélia), para que pudéssemos ler, e ter ciência dos mesmos.

O fato da pesquisadora compartilhar com a gente seus registros nos possibilitou pensar nossa prática extensivamente, uma vez que também fomos observadas.

No dia a dia, devido algumas demandas, nem sempre examinamos nossa prática, nos observamos ou nos atentamos às minúcias que ocorrem diante de nossos olhos, que dizem acerca dos bebês e suas linguagens e que nos ensinam tanto. Nosso olhar, por vezes, está focado em outra direção, seja por necessidade ou até mesmo por estar dessensibilizado a essas delicadezas do cotidiano.

Foi interessante ler os registros sabendo que nossas atitudes e ações, enquanto professoras, faziam parte deles.

Quando temos o olhar do outro, sobre nossa atuação, se por um lado pode causar estranheza, medo, insegurança, ansiedade, angústia, enfim, por outro lado, pode trazer contribuições, como foi no nosso caso. O fato de permitirmos ser observadas e de deixar nos observar com nossas qualidades e imperfeições, com tranquilidade e sem reservas, nos ajudou a enxergar a observação, como uma importante ferramenta de crescimento, de autoconhecimento e de ampliação dos saberes, compreendendo-a como uma aliada, naquilo que ocasionalmente inferimos ou enxergamos por conta. Para nós, a observação da pesquisadora não teve caráter de julgamento, de avaliação ou vista como algo negativo, todavia, proporcionou-nos o anseio de exceder nossos conhecimentos.

Um olhar de fora colaborou para a sensibilização de nossos olhares a tantas belezas, riquezas e aprendizados que existem na convivência e na relação diária com os bebês. Não que somos indiferentes a isso, pois nossos princípios, nossa ética e outros aspectos que garantem efetivamente os direitos dos bebês, são bem definidos e delineados. Porém, na dinâmica rotinizada da creche, por vezes, aceleramos, para cumprir os horários estabelecidos, fazendo com que, fatos importantes (as minúcias, as delicadezas, as

trocas, a interação entre os bebês), eventualmente, não sejam vistos com um olhar tão aguçado e acabam passando despercebidos.

Conforme recebíamos os registros e os líamos (Elaine e Izamélia), conversávamos sobre nossa prática e, juntas, refletíamos, pensávamos, repensávamos, criávamos e recriávamos, questionávamos, fazíamos e refazíamos. Alargando assim, nossa sapiência e a busca por compreender e acolher com maior intensidade às linguagens dos bebês, suas necessidades e seus direitos.

A possibilidade de ter um diário de campo compartilhado foi uma rica experiência porque nos viabilizou analisar novamente nossa atuação e concluir que a prática com os bebês, ao contrário do que muitos pensam, é extremamente complexa e exigente e, por assim ser, nunca se esgota. Por isso, tudo o que nos motiva e nos impulsiona a ascender, com o intuito de conhecê-los mais profundamente, é continuamente bem-vindo.

Trocando ideias: repensando a prática pedagógica

Podemos salientar que para nós professoras (Elaine e Izamélia), essa pesquisa foi bastante significativa, não apenas pelo fato de ter uma pesquisadora conosco, pesquisando sobre a socialização racial de bebês, mas por conviver com uma pessoa que realmente estuda sobre os eles, com o olhar voltado para eles, buscando conhecê-los e compreendê-los em sua integralidade, despertando-nos amplitude de visão.

Conversamos com a pesquisadora sobre diversos assuntos relacionados à educação, e isso de certa forma nos levou a reexaminar nosso fazer pedagógico. Fazendo-nos questionar: “o que estamos oportunizando aos nossos bebês e de que forma ampliamos seus repertórios?”.

Essas e outras indagações nos inquietaram em vários aspectos, e fizeram com que olhássemos para nossa prática de maneira mais abrangente. Revemos alguns brinquedos e, de maneira muito particular, os livros.

Recebíamos os registros da pesquisadora após suas visitas e, em um de seus relatos, ela observou os bebês manuseando alguns livros e faz considerações pertinentes:

Nas fotos há registros bem interessantes que revelam o interesse dos bebês pelos livros, que em sua maioria contavam histórias de animais. Além dos livros de animais, há um da personagem Dora Aventureira — [...]Ao observar isso, e tendo em vista meu interesse em compreender os processos de socialização racial, me pergunto qual a identidade racial de Dora Aventureira, pois seu fenótipo me permite pensar que ela pode ser classificada como uma menina parda (negra de pele clara), indígena, asiática ou mesmo branca... enquanto escrevo esse diário de campo, pesquiso sobre o tema e me dou conta que Dora foi concebida a partir de um critério de classificação racial distinto do nosso, pois sendo uma personagem produzida nos Estados Unidos, sua identidade racial é "latina" um termo que não nos ajuda a pensar nas relações raciais no Brasil. De todo modo, fico pensando que o fenótipo da personagem abre espaço para diversas identificações. (Trecho retirado do Diário de Campo de Gabriela Tebet).

A partir dessa leitura, tomamos consciência de que de fato não tínhamos livros dessa tratativa em nossa sala, e o quanto se fazia urgente a aquisição de tal material, com a intenção de propiciá-los aos bebês e suas famílias, uma vez que, quinzenalmente, disponibilizávamos os livros de nosso acervo para que fossem levados para a casa.

Em uma conversa com a pesquisadora, comentamos a respeito da escassez de livros que abordassem essa temática na creche. Como ela tinha um vasto material, pedimos algumas sugestões de livros. Gentilmente, Gabriela nos apresentou várias referências relacionadas ao conteúdo. Suscitando em nós um novo interesse.

Mais do que sugerir os livros, ela trouxe os seus para compartilhar conosco, dando-nos a oportunidade de lê-los e conhecê-los. Os livros trazidos por ela foram: *Tô com fome!* de Stela Barbieri e Fernando Vilela; *Salta! A poética das primeiras palavras*, Clau Fragelli; *Abaré* de Graça Lima; *Menina pretinha* de Kiusam de Oliveira. Ela os emprestou por um tempo, para que pudéssemos reler e apresentá-los aos bebês.

Izamélia contou para os bebês a história do livro *Abaré*, de Graça Lima. Esse é um livro apenas com ilustrações, sem escrita, que conta a história de um garoto indígena curioso e esperto. Que gosta de explorar, de brincar, de se divertir, de conhecer novos lugares e descobrir as diferenças que existem em cada espécie. Ele vive na companhia de seus diversos amigos da floresta e da contemplação ao perigo, nunca está sozinho.

Na ocasião da pesquisa, uma bolsista indígena trabalhava com a gente. Solicitamos que ela contasse a história *Abaré* aos bebês. Sem titubear, prontamente ela atendeu nosso pedido. Então, agendamos o dia para a contação de história.

Foi um momento marcante para todas nós, professoras e pesquisadora, pois a bolsista contou a história com muita fluidez e propriedade. Ao término, questionamos se ela já conhecia esse livro. E para nossa surpresa, respondeu que não! Disse que a história de *Abaré* lhe era familiar. Foi lindo!

E mais uma vez, meditamos: quantas riquezas estamos deixando de lado pelo fato de não conhecer, de não priorizar, de não buscar ou até mesmo por omitir. Essa situação culminou em provocações.

Abrir esse espaço para a bolsista contar história, não apenas nos sensibilizou, como nos fez ver a relevância de dar voz e vez ao outro, e a importância da troca, de conhecer outras culturas, outras formas de ver, viver e experimentar o mundo.

As conversas entre as professoras (Elaine e Izamélia) e a pesquisadora eram recheadas de perguntas e respostas, afirmações e interrogações, de curiosidades e explicações. Foram tardes de trocas de conhecimento e experiências. Até que chegou o dia da saída da bolsista (a mesma do livro) de nossa turma. Resolvemos, então, fazer pipoca com Coca-Cola para a sua despedida. Evidenciamos aqui, nossa gratidão por esse momento.

Embora, estivéssemos chateadas com a sua saída da creche, nos sentíamos felizes, pois ela começaria uma nova etapa em sua vida.

Nesse dia, através de um bate papo descontraído com a pesquisadora, falávamos sobre questões raciais. Elaine, comentou que havia ido a um cabeleireiro (homem preto), naquela semana, e esse lhe contou que foi a um show, de um cantor famoso, em um hotel conceituado na cidade de Campinas e no decorrer deste show, ele levantou-se para ir ao banheiro, e alguém lhe pediu uma cerveja. E ele terminou dizendo: “— Isso aconteceu porque sou preto!”.

Partilhando essa história, ao longo do bate-papo, Elaine ficou na dúvida se o correto era se referir a uma pessoa como negra ou preta e perguntou à pesquisadora qual maneira estava correta. E Gabriela explicou que poderia se referir como preta.

Elaine também comentou que o mesmo cabeleireiro perguntou se ela tinha origem indígena devido ao seu cabelo preto que nunca fora tingido e ainda não possui fios brancos, mesmo com a idade que normalmente eles já teriam aparecido. Elaine, respondeu que sua avó materna era indígena da tribo Guarani. E nessa conversa com a pesquisadora, ela quis saber sobre sua própria denominação. A pesquisadora perguntou-lhe como ela se classificava, e Elaine, respondeu que era como parda! Gabriela indagou sobre seus ancestrais e, após falar sobre cada um deles, Elaine descobriu que poderia se denominar como parda ou negra. E Elaine ficou feliz com o fato. Izamélia estranhou quando Elaine se denominou negra.

Gabriela explicitou que no Brasil negros são todos os pretos e também os pardos porque não há um critério objetivo que determine quando uma pessoa descendente de uma família interracial é ou não é negra, mas que os fenótipos são os principais marcadores. Após essa fala, Elaine expôs o porquê poderia se denominar negra.

Izamélia se interessou por saber sobre sua denominação racial também e a partir de suas origens fez grandes descobertas. Nesse dia, havia uma outra professora compartilhando do momento com a gente. E ela ficou curiosa para saber como poderia se denominar. Disse que sempre se declarou branca, mas que, devido àquela conversa, estava considerando que o correto era se classificar como amarela, visto sua descendência asiática.

Nesse diálogo, pudemos aprender juntas a complexidade que envolve o debate e o estudo das questões raciais — especialmente a partir da noção da construção social de raça, por meio da obra *Tornar-se negro* (2021) de Neusa Santos Souza. Com essa conversa, conscientizamos-nos de nossa etnia de maneira mais contundente. A pesquisa que visava observar a socialização racial entre os bebês nos atingiu e nos tocou de forma tal, que já não podíamos mais ser as mesmas.

Que alegria termos tido essa abertura, de partilhar nossas origens e saber mais acerca de nossas histórias e as histórias de nossos ancestrais por alguém que articula com propriedade esse tópico.

A pesquisa não se deteve apenas na observação e na colaboração da pesquisadora com a turma, ela transgrediu, contribuindo profusamente na totalidade das questões cotidianas vividas dentro da creche e para além dela.

Em nossa turma havia um bebê que estava mordendo os coleguinhas e a situação se tornava mais constante. Tinha dia em que ele mordida quatro, cinco bebês. Temos um olhar atento a isso e já vínhamos trabalhando esse ponto. Entretanto, a pesquisadora trouxe contribuições por já ter estudado e escrito a respeito disso, sua disposição em abordar conteúdos que não estavam relacionados à sua pesquisa, nos ajudou a pensar em outras dinâmicas de agir e de intervir. E vimos o resultado. Por isso, podemos afirmar que a pesquisa não se esgotou em seu objetivo primeiro, ela foi tomando rumos e proporções que alcançou outros lugares que, a princípio, não estavam no “script”, todavia, ultrapassou limites, visando o bem comum dos bebês, de suas famílias e das professoras.

Articular e dar devolutivas sobre assuntos que nem sempre eram relacionados diretamente à pesquisa, mostrou o quanto a pesquisadora não focou em si mesma e em seus próprios interesses, ela focou na Educação Infantil amplamente, atuando com eficácia, abraçando tudo o que nela contém: desafios, alegrias, incertezas, inseguranças, aprendizados, descobertas, conquistas, retrocessos,

esperança; e do mesmo jeito, nos fez amadurecer em certos aspectos relacionados à educação, mostrando que essa faz sentido quando há trocas, quando há empatia, quando há desejo, quando há convicção e quando quem ensina é o mesmo que aprende simultaneamente.

Para além do formal: O que fica quando a pesquisa termina?

Nesta parte vamos relatar a experiência de vivenciar a pesquisa, de conviver com a pesquisadora por um período e as consequências disso em nossa prática pedagógica.

Como já mencionado anteriormente, a pesquisa não estagnou em si mesma, ela transcendeu. Fomos instigadas a explorar temas que antes não explorávamos, aguçando assim, nossa curiosidade investigativa.

Em nossos diálogos com a pesquisadora abordamos diversos temas referentes à educação, conseguinte, analisamos a nossa prática, com o intuito de melhorar e crescer enquanto professoras.

Desde o início da pesquisa, Gabriela selou conosco o compromisso de parceria, para que juntas (professoras e pesquisadora) vivêssemos essa experiência de observar e compreender os bebês, acima de nossas observações cotidianas, e nos incitou a ter um olhar mais apurado às minúcias e às delicadezas dos bebês no dia a dia, que nos ensinam tanto.

A pesquisadora construiu uma relação de troca com a gente. Onde ela, por ser uma pesquisadora conceituada na área da Educação, não se deixou levar por seu conhecimento, mas tinha o anseio de dividir o que sabia ao passo que queria aprender com nossa prática, fazendo com que a pesquisa realizada por ela, estresse um novo olhar na creche, quebrando paradigmas de que professora-pesquisadora só observa.

Ao término da pesquisa muitas interpelações surgiram e permanecem, porque o que não era notado ou era “desconsiderado” por algum motivo anterior, passou a nos

desassossegar, levando-nos a compreender que a discriminação existe e está viva e presente na creche sim!

Depois da pesquisa, observamos que os bebês e crianças pretas, pardas e indígenas são a minoria nas creches da DEDIC, assim sendo, transcorremos com a interrogação: por que isso acontece?

E de lá para cá, começamos a analisar, a discutir e a debater essa questão e outras relativas às questões raciais. Agora com uma consciência mais afiada, atenta e sensível, hoje atuando em diferentes espaços da creche, com crianças de idades distintas, nós, professoras Elaine e Izamélia, seguimos com o compromisso de fomentar esse tema não somente em nossas turmas, mas acrescentando-o, com o objetivo de que mais professoras e outros profissionais que compõem a creche tomem a mesma consciência e ampliem seus olhares, a fim de que a creche seja verdadeiramente lugar de igualdade, de respeito, de empatia, de valorização de todos. Um compromisso de romper com o silêncio escolar sobre os temas relativos à raça e ao racismo apontados por Cavalleiro (2012) e de construir uma prática mais acolhedora para todas e todos e que não reproduza a papirização destinada exclusivamente aos bebês apontada por Oliveira (2004).

Conclusão

A participação na pesquisa nos proporcionou um olhar renovado sobre nossa prática pedagógica. A experiência nos ajudou a entender a importância de refletir sobre nossas ações, buscando garantir uma educação de qualidade aos bebês e crianças tal como estabelecem as legislações vigentes (Brasil, 2003, 2004, 2008 e 2009). Além disso, a pesquisa nos inspirou a continuar explorando a questão racial na educação, promovendo a inclusão e o respeito à diversidade.

Referência

BRANDÃO, Carlos Rodrigues et al. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Alterada pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08.

BRASIL. CNE. Resolução n. 5/2009 – **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**.

BRASIL. CNE. Resolução n. 5/2004 – **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: Racismo, Preconceito e Discriminação na Educação Infantil**. 6 Ed. São Paulo: Contexto, 2012.

MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes. O compartilhamento da educação das crianças pequenas nas instituições de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, p. 652-679, 2015.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Revista práxis educacional**, p. 60-77, v. 17, n. 48, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2178-26792021000500060&script=sci_arttext

OLIVEIRA, Fabiana de. **Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial?** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação. UFSCar, 2004.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro:** ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2021.

TEBET, Gabriela. **Diário de Campo.** Pesquisa “Socialização Racial de Bebês na Educação Infantil”, 2023.

Sobre as organizadoras

Lavínia Lopes Salomão Magiolino

Mãe dos pequenos Davi e Pedro. Livre-docente e doutora em Educação pela Faculdade de Educação da UNICAMP. Atualmente é docente e chefe do Departamento de Psicologia Educacional (DEPE) da FE-UNICAMP. Atua como pesquisadora no Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem - GPPL e Educação e Crítica Social - GEPECS, na UNICAMP e integra o Núcleo de Pesquisa Dialética Exclusão/Inclusão Social - NEXIN, da PUC-SP, realizando estudos e pesquisas em uma perspectiva crítica e histórico-cultural do desenvolvimento humano e constituição subjetiva.

E-mail: laviniam@unicamp.br

Luciane Muniz Ribeiro Barbosa

Livre-Docente pela Faculdade de Educação da Unicamp. Doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da USP. Atualmente é professora da Faculdade de Educação da Unicamp, no Departamento de Políticas, Administração e Sistemas Educacionais (DEPASE) e Pesquisadora do Laboratório de Políticas Públicas e Educação (LaPPlanE).

E-mail: lumuniz@unicamp.br

Maria Aparecida Guedes Monção

Livre-Docente pela Faculdade de Educação da Unicamp. Doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da USP. Atua como Pesquisadora do Laboratório de Políticas Públicas e Planejamento Educacional (LaPPlanE). Atualmente é professora da Faculdade de Educação da Unicamp, no Departamento de Ciências Sociais e Educação (DECISE) e Coordenadora do Mestrado Profissional em Educação Escolar.

E-mail: maguedes@unicamp.br

Sobre as autoras

Carla Iolanda Torete

Graduada em Pedagogia pela Universidade São Marcos (*campus* Paulínia) em 2007. Especialista em Educação Infantil pela Universidade São Marcos (*campus* Paulínia) em 2009. Especialista em Educação de crianças e pedagogia da infância pela Unicamp em 2017. A experiência profissional se iniciou na Divisão de Educação infantil e Complementar (DEdIC) em 2005 atuando com crianças de 0 a 3 anos. De 2010 a 2022 compôs a equipe de gestão da DEdIC. Desde 2022 atua com crianças de maternal (2 a 4 anos). E-mail: carlator@unicamp.br

Márcia de Oliveira Rocha

Completei 20 anos de trabalho na Unicamp no ano de 2024. Fui estagiária do Estado na Educação Fundamental por dois anos. Fiz magistério, Pedagogia e pós-graduação em Psicopedagogia. E-mail: marciaor@unicamp.br

Dulce Mara Bertoluci Grassi

Livre-docente pela Universidade Paulista (UNIP). Atuou como professora na Educação Infantil e em contextos de Educação não formal na Unicamp. Foi integrante da equipe de gestão da Divisão de Educação Infantil e Complementar (DEdIC). Atualmente, supervisiona os trabalhos desenvolvidos na Secretaria Educacional da DEdIC.

Márcia de Oliveira Soares

Sou membro do grupo GRECOTIDIANO e do Fórum Municipal de Educação Infantil de Campinas. Sou Professora de crianças na Divisão de Educação Infantil e Complementar da Unicamp, com formação no magistério, graduada em Licenciatura plena em Pedagogia, com pós-graduação em Educação Inclusiva, na

modalidade “Intervenção ABA aplicada a Educação Inclusiva”. Especialista em Educação de crianças e pedagogia da infância e mestra em Educação pela Faculdade de Educação da Unicamp.

Sandra Regina Alves

Professora atuando na Educação Infantil na Divisão de Educação Infantil e Complementar da Unicamp (DEdIC), formada em magistério no Colégio Carlos Gomes de Campinas (Colégio Normal), pedagoga pela Faculdade de Educação da Unicamp. E-mail: sandregi@unicamp.br

Marta Regina Perissotto Dellai

Pedagoga pela UNIFEQB Centro Universitário Fundação de Ensino Octavio Bastos. Especialista em Educação de criança e pedagogia da infância pela Faculdade de Educação da Unicamp. Atua como professora no CECI INTEGRAL – DEDIC - Unicamp. E-mail maregina@unicamp.br

Vanilda Pena Dias da Silva

Possui graduação em Letras e em Pedagogia (2002/2010), e pós-graduação em Gestão Escolar (CNEC), Língua Portuguesa (Unicamp) e Educação de crianças e pedagogia da infância (Unicamp). Atuou como professora de Educação Básica II (cargo efetivo municipal e estadual), como vice-diretora e como coordenadora pedagógica na rede Pública do Estado de São Paulo. Na rede municipal de Monte Mor, trabalhou na Secretaria de Educação como coordenadora-geral de professores de Educação Básica II. É profissional de educação na Divisão de Educação Infantil e Complementar (DEdIC) na Universidade Estadual de Campinas, contribuindo de 2017 a 2021 como coordenadora pedagógica. Em março de 2024 retornou à coordenação na mesma instituição de Ensino Infantil.

Cyntia Aparecida Franklin Savano

Formada em Pedagogia pela Universidade Luterana Brasileira, com especialização em Educação de crianças e pedagogia da infância pela Escola de Extensão da Unicamp concluído no ano de 2020. Especialista em Educação infantil e os direitos fundamentais da infância concluído no ano de 2024 pela Faculdade de Educação da Unicamp. Professora de Educação Infantil desde o ano de 2006, na DEIC, unidade Ceci Parcial, com carga horária de trinta horas semanais, trabalhando no berçário e no maternal.

Valdinéia Bento Cordeiro

Especialista em Educação de crianças e os direitos fundamentais da infância (2024). Especialista em Educação de crianças e pedagogia da infância pela FE/Unicamp (2017). Graduada em Pedagogia pela mesma instituição (2008). Formada em nível médio no magistério pelo CEFAM (2000). Professora de educação infantil desde de 2002, com início em 2004 no atual centro de convivência infantil (Ceci Parcial), atuando com as diferentes faixas etárias contempladas por esta unidade da divisão de educação infantil e complementar (DEdiC) da Unicamp. Email:valdibc@unicamp.br

Rafaela Montanini

Formada em Pedagogia. Pós-graduada em Psicopedagogia; Educação Infantil; Gestão Escolar. Professora de Educação Infantil. Atualmente é professora e pesquisadora de bebês na Rede Municipal da Cidade de Valinhos - SP. E-mail: rafaeramontanini@gmail.com

Kamylla dos Santos Rocha

Especialista em Educação de crianças e os direitos fundamentais da infância (2024); e em Educação de crianças e pedagogia da infância (2019) pela Faculdade de Educação/Unicamp. Trabalhou na Educação Infantil das redes municipais de Paulínia (2012) e Vinhedo (2013). Atua como professora na Divisão Educação

Infantil e Complementar- DEdIC/Unicamp desde 2014, sendo 10 anos com turmas de berçário e 1 ano com maternal 1.

Katia Helena Orse de Souza

Professora de Educação Infantil desde 1993 (DEdIC/Unicamp), Graduada em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) e pós-graduada em Neuropsicopedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI).

Laura Linares Paiva

Graduada em Pedagogia, com pós-graduação em Educação Infantil e em Educação infantil e os direitos fundamentais das crianças e da infância. Com 20 anos de experiência na área educacional, atuei em diversas frentes, incluindo Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação Especial. Acumulando experiência também na gestão escolar. Nos últimos 15 anos, dedico-me especialmente à Educação Infantil, mais especificamente com crianças de 0 a 3 anos, numa creche Universitária.

Gilmara da Cunha Pinto

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Internacional de Curitiba (2010); Especialista em Educação de crianças e pedagogia da infância pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) (2019) . Professora de Educação Básica na Universidade Estadual de Campinas, atuando nas creches da DEdIC desde 1994. E-mail:gildecar@unicamp.br

Rosineide Santos da Silva

Especialista em Educação infantil e os direitos da criança e da infância pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e em Educação Infantil pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL). Graduada em Pedagogia pela Unicamp. Professora de nível superior em Educação Infanto-juvenil na Divisão de Educação infantil e Complementar (DEdIC). E-mail: rosineid@unicamp.br

Rosana Gurita Nunes

Pedagoga formada pela Universidade São Marcos-Paulínia em 2004; Pós-graduação *lato sensu* em Neuropsicopedagogia Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI – 2014). Atuei de 1991-1998 no Colégio Rio Branco de Campinas (monitora). Atuo desde 2007 na DEdIC (Divisão de Educação Infantil e Complementar- Unicamp) como professora de Educação Infantil. Recentemente conclui o curso de Especialista em Educação Infantil e os direitos fundamentais da criança e da infância pela Universidade Estadual de Campinas (2024).

Amanda Celestino Cassange da Silva

Professora de educação básica (PEB I) na prefeitura de Valinhos, de 2020 até os dias atuais. Atuou como docente nas prefeituras de Paulínia e Jaguariúna e como auxiliar de desenvolvimento infantil, nas redes municipais de Valinhos e Campinas, o que lhe proporcionou uma experiência de 12 anos na Educação Infantil, com crianças de 0 a 4 anos.

Sheyla Cruz dos Santos Luchini

Professora formada em Letras pela Universidade Paulista (UNIP), licenciada em Língua Portuguesa e Língua Inglesa, com segunda licenciatura em Pedagogia pela Universidade de Franca (Unifran). Atuou como professora de Português e Inglês na rede estadual e atualmente é professora na educação infantil, no agrupamento II, na unidade escolar CEI Orlando Ferreira da Costa, na rede municipal de Campinas. Com experiência em diversas metodologias de ensino, busca sempre promover um aprendizado inclusivo.

Adriely Ferreira Quental

Professora de Educação Infantil na DEdIC/Unicamp. Pedagoga pela Unicamp. Especialista em Educação de crianças e pedagogia da infância - FE/Unicamp. Especialista em Educação infantil e os direitos fundamentais da criança e da infância - FE/Unicamp

Erin Januzzi Palmitesta

Professora de Educação Infantil na DEdIC - Unicamp. Pedagoga pela Unicamp. Especialista em Educação de crianças e pedagogia da infância - FE/Unicamp. Especialista em Educação infantil e os direitos fundamentais da criança e da infância – FE/Unicamp.

Valéria Aux. G. Ramalheira

Pedagoga graduada pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), atua como professora de Educação Infantil na DEdIC - Unicamp há 34 anos, estudiosa das abordagens participativas com foco na abordagem de Reggio Emília. Especialista em Educação infantil e os direitos fundamentais da criança e da infância (FE/Unicamp), certificada em Educação Parental, participando de encontro formativo sobre Planejamento nas Pedagogias Participativas. E-mail: valeriana@unicamp.br

Tatiane de Miranda Ieks

Atua há 23 anos como professora na Divisão de Educação Infantil e Complementar (DEdIC), tendo atuado por 12 anos na Educação Infantil e 11 anos na educação não formal. Possui licenciatura em Geografia (Unicamp, 2009), graduação em Pedagogia (Unicesumar, 2022), Especialização em Educação de crianças e pedagogia da infância (FE/Unicamp, 2019) e Especialização em Educação infantil e os direitos fundamentais da infância (FE/Unicamp, em andamento). E-mail: ieks@unicamp.br

Izamélia Stripoli de Sousa

Formada em Pedagogia pela UNIP. Pós-graduada em Coordenação Pedagógica. Atua desde 1994 na Educação Infantil. Atuou na Educação não formal como Coordenadora Pedagógica na Fundação Chitãozinho e Xororó e no Projeto Semear em Campinas. Atualmente é professora na DEdIC na Unicamp desde 2004. Especialista em Educação infantil e os direitos fundamentais da criança e da infância FE/Unicamp

Elaine Aparecida Corrêa Silva

Professora na Educação Infantil desde 1997 na DEdIC/Unicamp. Formada em Psicologia pela Universidade São Francisco, em 2001. Formada em Pedagogia pela Universidade de Pinhal em 2010. Especialista em Educação Infantil pela Unisal em 2013. Especialista em Educação infantil e os direitos fundamentais da criança e da infância. FE/Unicamp.

Temos que celebrar a beleza, a força e a potência das práticas cotidianas relatadas neste livro, fruto de um curso ofertado por uma universidade pública para a rede pública de Educação Infantil. Aqui nos alimentamos, nos inspiramos e nos fortalecemos para afirmar que vale a pena resistir e lutar por uma “Educação Infantil pra valer”! E que a política, a ética e a estética sejam realmente os princípios das práticas cotidianas na Educação Infantil, como tão bem estão traduzidos nesta obra.

Célia Serrão

