

---

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

---

**QUANDO OLHEI PARA OS BEBÊS: A DOCÊNCIA DOCUMENTADA E  
REFLETIDA NO INÍCIO DA CARREIRA**

**BEATRIZ OLIVEIRA PICELLI**

**Rio Claro – SP  
2025**

---

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

---

**QUANDO OLHEI PARA OS BEBÊS: A DOCÊNCIA DOCUMENTADA E  
REFLETIDA NO INÍCIO DA CARREIRA**

**BEATRIZ OLIVEIRA PICELLI**

Dissertação apresentada ao Instituto de  
Biotecnologia do Câmpus de Rio Claro,  
Universidade Estadual Paulista, como  
parte dos requisitos para obtenção do  
título de Mestre em Educação.

Orientadora: Dra. Laura Noemi Chaluh

**Rio Claro – SP  
2025**

P591q Picelli, Beatriz Oliveira

Quando olhei para os bebês: : a docência documentada e refletida no início da carreira / Beatriz Oliveira Picelli. -- Rio Claro, 2025  
172 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Biociências, Rio Claro  
Orientadora: Laura Noemi Chaluh

1. Professora em início de carreira. 2. Professora de bebês. 3. Educação Infantil. 4. Escrita docente. 5. Pesquisa narrativa. I. Título.

## CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: QUANDO OLHEI PARA OS BEBÊS: A DOCÊNCIA DOCUMENTADA E REFLETIDA NO INÍCIO DA CARREIRA

**AUTORA: BEATRIZ OLIVEIRA PICELLI**

**ORIENTADORA: LAURA NOEMI CHALUH**

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em Educação, pela Comissão Examinadora:

Documento assinado digitalmente  
 **LAURA NOEMI CHALUH**  
Data: 21/07/2025 16:56:01-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. LAURA NOEMI CHALUH (Participação Virtual)  
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Documento assinado digitalmente  
 **ROSINETE VALDECI SCHMITT**  
Data: 25/07/2025 13:47:09-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. ROSINETE VALDECI SCHMITT (Participação Virtual)  
Secretaria de Educação / NEIM Dona Cota / Prefeitura Municipal de Florianópolis - SC

Documento assinado digitalmente  
 **LUCIANA ESMERALDA OSTETTO**  
Data: 25/07/2025 13:58:36-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. LUCIANA ESMERALDA OSTETTO (Participação Virtual)  
Departamento Sociedade Educação e Conhecimento / Universidade Federal Fluminense - UFF

Rio Claro, 21 de julho de 2025

## DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho à Beatriz-criança. De vez em quando, nos momentos de angústia, ela aparece para me lembrar dos nossos sonhos. Agora, sou eu quem a visito e entrego esta pesquisa, orgulhosa de onde chegamos, para mostrar-lhe que a vida ainda tem muita lindeza por acontecer.*

## AGRADECIMENTOS

Antes mesmo de iniciar esta pesquisa, eu já pensava nesses agradecimentos. Pensei tantas e tantas vezes nas pessoas que estiveram comigo nesse percurso... mas entendi que não era necessário pensar tanto. É muito nítido quem esteve ao meu lado durante todo esse tempo.

Antes de agradecer às pessoas deste plano terrestre, agradeço imensamente a Deus. Meu guardião, meu melhor amigo, meu esconderijo e refúgio. É n'Ele que me agarro para não escorregar. E, milagrosamente, Ele me segura. Há vinte e sete anos Ele me segura.

Agradeço por ter nascido em uma família que me deu tanto, tanto amor, que me fez ser quem sou: forte e corajosa (ainda que nem sempre tão forte e nem sempre tão corajosa, mas ciente de que posso chegar onde desejo). Agradeço por ser fruto do amor de meu pai, Vilson, e de minha mãe, Lucimeire, que desde muito cedo me encheram de afeto, confiando que eu poderia voar — e oferecendo a segurança de que sempre teria para onde voltar caso meus voos não dessem certo. Entendo meu privilégio — privilégio que meus pais não tiveram — e dou esses passos pensando no quanto eles lutaram para que eu pudesse ter o que tenho. Então sim, eu tenho sorte.

Aos meus irmãos, Adriano e Mariana, que sempre foram minha inspiração. Não via a hora de ser adulta para poder ser como eles. Hoje, somos adultos os três — e que alegria é compartilhar a vida juntinhos. Aos meus cunhados, Natiara e Gustavo, por escolherem todos os dias estarem ao lado dos meus irmãos e, desse amor tão bonito, me presentear com meus cinco sobrinhos, razão do meu viver, minha alegria, meus amores: Eduardo, Davi, Mariah, Heloísa e Theo. Espero que minha trajetória acadêmica possa inspirá-los, ao menos um pouquinho, a seguir um caminho de estudo, reflexão e desejo de transformar o mundo pela educação. Estarei SEMPRE ao lado de vocês.

Ao amor da minha vida, Gabriel, que escolhe estar comigo todos os dias. Que me ajuda a ser uma pessoa melhor, me inspira a estudar mais e mais, aponta minhas qualidades, defeitos, e me dá colo todos os dias. Ele me viu digitando freneticamente esta dissertação, dia após dia. Passava por mim e dizia: “Meu Deus! Como pode escrever tanto?”. E sempre que, por um instante, eu duvidava do meu potencial, era ele quem agarrava minhas mãos, olhava no fundo dos meus olhos e me ajudava a lembrar quem eu sou — e tudo o que ainda posso ser. Eu te amo, meu amor!

Às minhas amigas da vida, as Filhas de Vênus, com quem mantenho uma conversa infinita desde 2018 — e que desejo, de todo coração, que essa conversa nunca tenha fim.

Não posso deixar de agradecer à Karly, minha psicóloga, que há anos me acompanha. Dentre tantas conquistas ao longo da terapia, a maior delas é ter aprendido a me responsabilizar pelas minhas escolhas e a lidar com as adversidades da vida. Sei que ainda tenho muito a crescer, mas olho com carinho para tudo o que já cresci.

Agradeço às professoras que compuseram a minha banca de qualificação e defesa: Luciana Esmeralda Ostetto e Rosinete Valdeci Schmitt, que leram com tanta atenção e carinho este trabalho. Sou grata às contribuições e à generosidade em partilhar seus conhecimentos comigo – e com todos os professores e pesquisadores que ousam fazer pesquisa em Educação.

Com muito afeto, agradeço à minha orientadora, Laura Chaluh. Que privilégio ser sua orientanda, receber tanta atenção e cuidado para realizar um trabalho que surgiu do fundo do meu ser. Obrigada por me apoiar, por acreditar em mim e por ser exatamente como você é. Foi um prazer escrever esta dissertação sob a sua orientação.

Agradeço também às colegas do Grupo de Estudos Escola, Formação e Alteridade (GREEFA), tão comprometidas com uma educação de qualidade. São pesquisadoras que realizam estudos relevantes, que contribuem profundamente com o campo da Educação. Sou grata por todas as leituras e discussões que tivemos — sem elas, talvez eu não tivesse compreendido nem metade de tudo o que li.

Aos dez bebês que compartilharam suas vidas comigo em 2022, os quais são citados nesta pesquisa: enquanto eu os cuidava, eles cuidavam de mim também. Obrigada por cada gesto, olhar e silêncio que me ensinaram tanto. Da mesma forma, agradeço às agentes educacionais que também fazem parte desta pesquisa e que me proporcionaram tantos ensinamentos, reflexões e companhias que jamais esquecerei.

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

## RESUMO

A presente pesquisa tematiza os desafios enfrentados durante o primeiro ano de docência de uma professora de berçário I, atuando com crianças de 0 a 1 ano no segundo semestre de 2022 no contexto de uma escola municipal do município de Rio Claro-SP. O objetivo geral desta pesquisa é compreender o processo de constituição docente em seu primeiro ano de exercício da profissão, a partir da leitura dos seus registros reflexivos presentes no diário de bordo da escola. A pesquisa adota uma perspectiva narrativa da experiência do vivido (Lima; Geraldi; Geraldi, 2015) destacando as contribuições de Walter Benjamin sobre a extração de lições a partir da experiência e a concepção da heterociência, baseada em Bakhtin. Há a inspiração nas contribuições teóricas de Ginzburg para identificar elementos-chave nos registros reflexivos e construir a trama da obra, cotejando-os com outros enunciados (Bakhtin, 2003) para construir uma interpretação dos dados. Além disso, a pesquisa visa sistematizar a produção bibliográfica na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) que trata do processo reflexivo de professoras de berçário, no período de 2013 a 2023. A experiência, materializada através da narrativa, trouxe algumas lições que apontam caminhos para o futuro: a pesquisa evidencia a discrepância entre o tempo da creche e o tempo do bebê, a desconstrução de idealizações acerca da docência, a importância do trabalho coletivo no berçário, os processos de transformação docente que emergem nas vivências cotidianas, especialmente a partir da reflexão sobre as próprias ações e a escrita como espaço de elaboração e produção de conhecimento.

**Palavras-chave:** Professora em início de carreira. Professora de bebês. Educação Infantil. Escrita docente. Pesquisa narrativa.



## ABSTRACT

This research addresses the challenges faced during the first year of teaching by a nursery teacher working with children aged 0 to 1 year in the second semester of 2022, within the context of a public early childhood education center in the municipality of Rio Claro, São Paulo, Brazil. The main objective is to understand the process of teacher formation during the first year of professional practice, based on the analysis of the teacher's reflective records documented in the school's logbook. The study adopts a narrative perspective of lived experience (Lima; Geraldi; Geraldi, 2015), drawing on Walter Benjamin's insights on learning from experience and the concept of heteroscience inspired by Bakhtin. It is also informed by the theoretical contributions of Ginzburg, whose approach guides the identification of key elements within the reflective records and the construction of the narrative, in dialogue with other utterances (Bakhtin, 2003), to build an interpretation of the data. In addition, the research seeks to systematize the academic production found in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) that addresses the reflective processes of nursery teachers from 2013 to 2023. The experience, materialized through narrative, offered lessons that point toward future directions: the research highlights the discrepancy between the institutional time of the daycare and the time of the baby, the deconstruction of idealizations about teaching, the importance of collective work in nursery settings, and the transformative processes of becoming a teacher that emerge from everyday experiences—especially through reflection on one's own actions and writing as a space for elaboration and the production of knowledge.

**Keywords:** Beginning teacher. Infant teacher. Early Childhood Education. Teacher writing. Narrative research.

## **LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS**

APAE: Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

BDTD: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

CEI: Centro de Educação Infantil

DCNEI: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

EJA: Educação de Jovens e Adultos

EM: Escola Municipal

GREEFA: Grupo de Estudos, Escola, Formação e Alteridade

HTPC: Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

HTPI: Horário de Trabalho Pedagógico Individual

HTPL: Horário de Trabalho Pedagógico Livre

PPGE: Programa de Pós-Graduação em Educação

SESI: Serviço Social da Indústria

SME: Secretaria Municipal de Educação

TCC: Trabalho de Conclusão de Curso

UE: Unidade Educacional

UNESP: Universidade Estadual Paulista

## LISTA DE FIGURAS

|                                                                                         |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Figura 1:</b> Formatura da Educação Infantil .....                                   | 22  |
| <b>Figura 2:</b> Diário de 2008.....                                                    | 23  |
| <b>Figura 3:</b> Expressando minha raiva .....                                          | 24  |
| <b>Figura 4:</b> Diário de 2012 .....                                                   | 26  |
| <b>Figura 5:</b> Diário de 2013 .....                                                   | 27  |
| <b>Figura 6:</b> Diário de 2015 .....                                                   | 28  |
| <b>Figura 7:</b> Diário de 2016.....                                                    | 29  |
| <b>Figura 8:</b> Indagação de Laura .....                                               | 30  |
| <b>Figura 9:</b> Diário de 2017.....                                                    | 31  |
| <b>Figura 10:</b> Diário de 2018.....                                                   | 31  |
| <b>Figura 11:</b> Diários de 2023, 2024 e 2025.....                                     | 32  |
| <b>Figura 12:</b> Lays observando a piscina.....                                        | 66  |
| <b>Figura 13:</b> Modelo de planejamento da E.M Do início dos inícios .....             | 68  |
| <b>Figura 14:</b> Quadro com a rotina do dia e das formações realizadas na escola ..... | 70  |
| <b>Figura 15:</b> Quadro com a rotina da manhã .....                                    | 70  |
| <b>Figura 16:</b> Bebês no momento da chamada .....                                     | 73  |
| <b>Figura 17:</b> Bebês brincando no tanque de areia .....                              | 78  |
| <b>Figura 18:</b> Bebês na pia .....                                                    | 79  |
| <b>Figura 19:</b> Charge de Francesco Tonucci .....                                     | 80  |
| <b>Figura 20:</b> Momento da escovação dos dentes .....                                 | 84  |
| <b>Figura 21:</b> Bebês dormindo.....                                                   | 85  |
| <b>Figura 22:</b> Tentativa de leitura com os bebês .....                               | 92  |
| <b>Figura 23:</b> Leitora itinerante .....                                              | 99  |
| <b>Figura 24:</b> Contação de história através de dedoches .....                        | 100 |
| <b>Figura 25:</b> Bebê lendo o livro disponibilizado para manuseio .....                | 100 |
| <b>Figura 26:</b> Caixas com diferentes furos para encaixe de peças .....               | 106 |
| <b>Figura 27:</b> Bebês brincando com o papel celofane .....                            | 107 |
| <b>Figura 28:</b> Tapete sensorial disponível na escola .....                           | 108 |
| <b>Figura 29:</b> Bebês tocando o tapete sensorial.....                                 | 108 |
| <b>Figura 30:</b> Bebês brincando no circuito organizado na garagem .....               | 113 |
| <b>Figura 31:</b> Bebês mexendo nas plantas.....                                        | 115 |
| <b>Figura 32:</b> Experiência com os pigmentos naturais .....                           | 116 |

|                                                                                                              |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Figura 33:</b> Agente educacional Joana brincando de caixa musical com os bebês.....                      | 119 |
| <b>Figura 34:</b> Agente educacional Gabriela e os bebês sentindo os cheiros das plantas<br>aromáticas ..... | 120 |
| <b>Figura 35:</b> Marina observando a piscina.....                                                           | 122 |
| <b>Figura 36:</b> Helena tentando abrir a porta da sala .....                                                | 123 |
| <b>Figura 37:</b> Transição dos bebês entre os espaços da escola.....                                        | 125 |
| <b>Figura 38:</b> Marina brincando na cama de gato na varanda .....                                          | 126 |
| <b>Figura 39:</b> Bebês e pedras.....                                                                        | 130 |
| <b>Figura 40:</b> Bebês e elementos da natureza.....                                                         | 131 |
| <b>Figura 41:</b> Bebê tocando a terra seca .....                                                            | 131 |
| <b>Figura 42:</b> Bebês correndo na garagem .....                                                            | 132 |
| <b>Figura 43:</b> Um achado: flor de Jasmim-Manga .....                                                      | 134 |
| <b>Figura 44:</b> Abraço coletivo .....                                                                      | 135 |
| <b>Figura 45:</b> Os bebês e as tintas naturais .....                                                        | 148 |
| <b>Figura 46:</b> Mostra Cultural .....                                                                      | 148 |
| <b>Figura 47:</b> os detalhes que fogem do controle .....                                                    | 152 |
| <b>Figura 48:</b> a docência idealizada.....                                                                 | 154 |
| <b>Figura 49:</b> contato, crescimento e alteridade .....                                                    | 156 |
| <b>Figura 50:</b> a transformação .....                                                                      | 159 |
| <b>Figura 51:</b> escrevo, logo reflito.....                                                                 | 160 |
| <b>Figura 52:</b> Jasmim-Manga do tanque de areia .....                                                      | 163 |

## LISTA DE QUADROS

|                                                                                                           |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Quadro 1:</b> Detalhes da atuação na escola .....                                                      | 45  |
| <b>Quadro 2:</b> Temas encontrados .....                                                                  | 47  |
| <b>Quadro 3:</b> Trabalhos selecionados a partir dos descritores “PROFESSORA DE BEBÊS” e “REFLEXÃO” ..... | 51  |
| <b>Quadro 4:</b> Diferentes estratégias para a chamada.....                                               | 74  |
| <b>Quadro 5:</b> Rotatividade das agentes educacionais ao longo do período trabalhado .....               | 102 |

## SUMÁRIO

|                                                                                            |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 1 INTRODUÇÃO .....                                                                         | 14  |
| 2 MEMORIAL DE FORMAÇÃO.....                                                                | 19  |
| 2.1 Quem é a mulher por trás da professora?.....                                           | 19  |
| 2.2 Diários de vida: escritas que alimentam a memória .....                                | 23  |
| 2.2 A professora por trás da mulher .....                                                  | 32  |
| 2.3 Prazer, professora Bia .....                                                           | 33  |
| 3 CAMINHOS, ENCONTROS E ESCOLHAS METODOLÓGICAS.....                                        | 35  |
| 3.1 Entre narrativas, experiências, memórias e lições .....                                | 36  |
| 3.2 Materiais e métodos, ou: o encontro com as situações-limites.....                      | 43  |
| 4 PARA ALÉM DAS MINHAS, OUTRAS REFLEXÕES .....                                             | 49  |
| 5 DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO AO CHÃO DA ESCOLA .....                                    | 61  |
| 5.1 Contextualizando a Educação Infantil em Rio Claro.....                                 | 61  |
| 5.2 O início dos inícios .....                                                             | 64  |
| 6 A REFLEXÃO DA PROFESSORA E A ANÁLISE DA PESQUISADORA .....                               | 69  |
| 6.1 A rotinização do cotidiano na creche.....                                              | 69  |
| 6.2 Livros e bebês: tecendo afetos, ressignificando práticas .....                         | 90  |
| 6.3 Professora e agentes educacionais: repensar a docência com os bebês .....              | 101 |
| 6.4 Escola de Educação Infantil, espaço a ser ocupado .....                                | 122 |
| 6.5 Aprendendo a acolher bebês, enquanto por eles sou acolhida.....                        | 134 |
| 6.6 Quem tem medo da documentação pedagógica? .....                                        | 139 |
| 7. DAS LIÇÕES APRENDIDAS .....                                                             | 150 |
| 7.1 Querido diário, .....                                                                  | 150 |
| 7.1.1 A vida que pulsa fora dos quadros: o tempo do bebê e o tempo da escola.....          | 152 |
| 7.1.2 Quebrando expectativas: sobre idealizações e frustrações da docência com bebês ..... | 154 |
| 7.1.3 Com-vivência: o trabalho em parceria no berçário .....                               | 156 |
| 7.1.4 Entre choros e olhares, uma professora de bebês se (trans)forma .....                | 158 |
| 7.1.5 Pesquisa que nasce da escrita.....                                                   | 160 |
| 8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....                                                         | 164 |

## 1 INTRODUÇÃO

A jornada de uma professora em início de carreira é carregada de experiências, desafios e reflexões. A minha, no caso, ecoa nos corredores dos primeiros anos do Ensino Fundamental e, principalmente, da Educação Infantil. A trama desta pesquisa desenrola-se através da análise atenta e minuciosa dos registros reflexivos contidos no meu diário de bordo, tendo como objetivo de pesquisa compreender como se deu o processo de constituição docente durante o primeiro ano de exercício profissional, mais especificamente, no berçário I. Ao ler as páginas nas quais compartilhei os desafios enfrentados e as conquistas alcançadas, compreendo as tantas nuances deste período.

O Grupo de Estudos Escola, Formação e Alteridade (GREEFA)<sup>1</sup>, do qual faço parte, se reúne quinzenalmente para estudar temáticas como a formação de professores em início de carreira, a docência na Educação Infantil — com ênfase no berçário —, o diálogo com professoras coordenadoras e, mais recentemente, questões decoloniais, sempre sob a perspectiva da pesquisa narrativa da experiência do vivido. A participação nesse grupo tem ampliado minha percepção como pesquisadora, professora e sujeito em constante aprendizagem. Interagir com diferentes pesquisadoras e suas respectivas pesquisas possibilita crescer, além de permitir colaborar com as discussões sobre diferentes temas. Acredito que essa troca reflete a dialogicidade e a alteridade - as quais sempre estudamos.

Como dito anteriormente, o grupo traz contribuições significativas sobre a docência com bebês, como na pesquisa de Pinto (2023) que, como professora coordenadora de uma escola de Educação Infantil, investiga o acompanhamento do fazer docente com bebês. Este trabalho foi fundamental para minhas escolhas e ampliou a compreensão sobre a temática que estudo. Além disso, o GREEFA oferece um curso de formação continuada voltado para professores em início de carreira na Educação Infantil, especificamente para aqueles que atuam no Berçário I e Berçário II, promovendo trocas entre os pares e a reflexão sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano, sempre em diálogo com estudos que aprofundam essas temáticas.

Considero importante trazer também pesquisas que conversam com a temática dos professores em início de carreira, visto que a análise que me proponho a fazer diz respeito ao primeiro ano de docência. Cassão (2013) estudou em sua dissertação sobre as marcas de alteridade na constituição da profissionalidade docente. Neste estudo, ela nos provoca com suas reflexões acerca do processo de inserção profissional dos professores e a relação deste

---

<sup>1</sup> O GREEFA está cadastrado no CNPq e sua coordenadora Laura Noemi Chaluh.

com a alteridade. Dialogando com Maurice Tardif e Danielle Raymond; Michaël Huberman; Carlos Marcelo García e outros autores, a pesquisadora traz elementos que nos ajudam a compreender o processo formativo do professor em início de exercício profissional.

Cassão (2013) no diálogo com Maurice Tardif e Danielle Raymond afirma que a fase de ingresso na profissão docente representa uma transição significativa, em que os indivíduos deixam de ser estudantes e assumem o papel de professores. Esse período é caracterizado por uma intensa aprendizagem, acompanhada de sentimentos contraditórios, processo de socialização e adaptação à rotina profissional. Segundo os autores, tais fenômenos têm o potencial de influenciar o futuro da carreira do profissional iniciante e sua relação com o trabalho docente.

A autora também se utiliza dos estudos de Michaël Huberman quando diz que o início da docência traz consigo dois aspectos: o da “sobrevivência” e o da “descoberta”. O primeiro é o choque inicial com todas as dificuldades de ser professor. O segundo “[...] faz referência ao ânimo inicial, à empolgação por estar, finalmente, em situação que demanda responsabilidade e por se sentir parte de um determinado grupo profissional” (Huberman, 1992, *apud* Cassão, 2013, p. 40). No entanto, Ruy (2018), traz contribuições significativas acerca do conceito de “ser professor iniciante”, que apontam uma outra perspectiva sobre “fases da docência”. Segundo ela,

[...] o tempo delimitado por fases não se aplica da mesma forma a todos os professores; há professores iniciantes que mesmo vivendo o novo, devido ao apoio recebido na escola, passam por esse momento da carreira com maior facilidade e aprendizado; a mudança de escola e as equipes de trabalho das quais fazem parte são fatores que influenciam a ação no cotidiano escolar; os conhecimentos adquiridos ao longo de todo o percurso de formação vividos são importantes, mas no contexto da escola podem perder-se quando não há um trabalho coletivo; o professor na maioria das situações rende-se ao sistema instituído em cada escola como forma de preservar a si e ao seu trabalho (o que gera insatisfação), porém é uma briga que nem sempre compra, por ser novato, mesmo conhecendo seu direito; deseja uma gestão democrática, anseia por apoio dos coordenadores pedagógicos, e o entusiasmo e vontade de sentir-se pertencente são atributos que fazem com que continuem na profissão (Ruy, 2018, p. 83).

Com base nas experiências vividas por Ruy (2018), ela afirma em sua dissertação que, independentemente do tempo de carreira, outros fatores influenciam para que o professor possa se sentir um iniciante: a transição de uma escola para outra ou o início numa nova turma, por exemplo. Ou seja: são muitos os inícios da docência.

Objetivando um entendimento aprofundado sobre o campo de estudo relacionado aos professores em início de carreira, apoio-me nos estudos de Brande (2021), que considera o termo “professores iniciantes” insuficiente para se referir aos professores que estão iniciando sua vida profissional na docência. Em sua pesquisa sobre as contribuições de um curso de



formação voltado a professores em início de carreira, que viabilizava um processo de acompanhamento profissional, a autora considera “professores em início de carreira”, aqueles que acabaram de sair da graduação e iniciaram seu ciclo de vida profissional na área estudada. Para sistematizar esse conceito, ela utiliza contribuições de Gisele Barreto da Cruz; Isabel Maria Sabino de Farias e Márcia de Souza Hobold:

O conceito de inserção profissional refere-se justamente a entrada na vida profissional docente, ao ingressar na carreira, (...) um tempo de travessia caracterizado pela passagem de estudante a professor (Lima et al., 2007) e que implica em aprendizados intensos (...) (Cruz; Farias; Hobold, 2020, *apud* Brande, 2021, p. 28).

Meu início na carreira docente ocorreu em fevereiro de 2022, em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, como professora contratada da Rede Municipal de Rio Claro. Recordo-me com muito carinho dos meus primeiros alunos, colegas de profissão e da gestão daquela escola, que ofereceram ideias, sugestões e críticas construtivas. Eles me ensinaram a preencher um diário de classe, como escrever no diário de bordo e me deram suporte emocional, acolhendo meus desabafos.

Contudo, esse primeiro ano de inserção na carreira se deu em três momentos. Isto porque posteriormente, no segundo semestre de 2022, fui convocada pelo concurso público do mesmo município para atribuir salas em dois cargos. Dessa forma, precisei deixar a escola onde estava atuando e assumir duas novas turmas na Educação Infantil. Senti muito medo, pois nunca havia trabalhado na Educação Infantil. Nem mesmo o estágio fiz, já que a disciplina foi realizada durante a pandemia da Covid-19<sup>2</sup>, com as escolas fechadas. Assim, comecei a trabalhar com uma turma de berçário I e outra de Infantil II. Duas etapas<sup>3</sup>, duas experiências totalmente diferentes. No entanto, havia algo em comum: eu, Beatriz, professora em início de carreira. Pode-se dizer que essas são as palavras-chave de 2022, que me acompanharam ao longo dessa jornada sinuosa pelo universo pedagógico.

---

<sup>2</sup>A pandemia de COVID-19, causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, teve início em dezembro de 2019 em Wuhan, China, e rapidamente se espalhou globalmente. Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou a pandemia oficialmente. As escolas foram fechadas e o trabalho pedagógico se deu de forma remota. Na rede municipal de educação de Rio Claro, as professoras elaboravam as propostas, a escola imprimia e as famílias retiravam na escola, de modo a realiza-las com as crianças em casa.

<sup>3</sup> Na rede municipal de Rio Claro, a Educação Infantil é dividida entre etapa I e etapa II, sendo a primeira etapa responsável pelo atendimento de crianças de 0 a 3 (divididos entre berçário I, berçário II e Maternal I) e a segunda por crianças de 3 a 5 anos (divididos entre Maternal II, Infantil I e Infantil II). A minha experiência, relatada na presente pesquisa, diz respeito à etapa I da Educação Infantil, e para se referir a esse recorte de idade, utilizo o termo “creche”.

Embora a minha experiência tenha sido referente a três diferentes etapas, como já explicitado, o foco do presente trabalho é a atuação no berçário I, escolha que será justificada ao longo da pesquisa.

Atuar no berçário me formou. Me emocionou. Me tocou. Foi essa atuação que me inspirou a narrar o início dos inícios. Sempre tive muita facilidade de escrever sobre minhas experiências. O que não quer dizer que seja um processo fácil. É, sim, carregado de sentimento. Toca lá dentro, no lugarzinho que a carne toca o osso.

Esta dissertação tem como objetivo geral compreender o processo de constituição de professores de bebês em seu primeiro ano de atuação, a partir de uma perspectiva narrativa em que se toma a experiência, materializada nos registros reflexivos, como base. Como objetivos específicos, busca-se compreender de que forma se compõe a docência com os bebês, identificar como a prática da escrita contribui para o processo formativo docente e, também, analisar quais os desafios enfrentados por professoras em início de carreira no berçário.

O trabalho será dividido em seis capítulos, sendo o primeiro dedicado ao **memorial de formação**. Este foi o primeiro passo na escrita da dissertação. Passo este que foi escrito com muito carinho e afeto, com registros de memória e resgates de diários pessoais ao longo da minha jornada menina-mulher, que me ajudaram a compor essas páginas.

O segundo capítulo refere-se ao **percurso metodológico**, subdividido em dois tópicos, nos quais me debruço sobre as afetações que a pesquisa narrativa trouxe para a jornada acadêmica, as contribuições bakhtinianas, as escolhas dos caminhos percorridos e os materiais selecionados para a análise.

O terceiro capítulo, denominado **“Para além das minhas, outras reflexões”**, detalha o processo do levantamento bibliográfico realizado e suas análises.

No quarto capítulo, trago a **contextualização da Educação Infantil em Rio Claro**, contanto um pouco da sua história, até chegar ao chão da escola que foi pano de fundo das experiências analisadas.

O quinto capítulo é denominado **“A reflexão da professora e a análise da pesquisadora”**, no qual compartilho trechos dos registros reflexivos produzidos no segundo semestre do ano de 2022 junto com a turma do berçário I, e interpretados a partir de uma perspectiva bakhtiniana, num diálogo entre o olhar da Beatriz-pesquisadora, as experiências registradas pela Beatriz-professora e os referenciais teóricos. É neste capítulo que me debruço sobre os escritos e, através de um intenso processo de busca, identifico as questões que foram mais evidenciadas ao longo do diário de bordo.

O sexto e último capítulo é dedicado às **lições** extraídas da experiência da Beatriz-professora, através da análise realizada pela Beatriz-pesquisadora.

## 2 MEMORIAL DE FORMAÇÃO

### Como dizia o poeta<sup>4</sup>

Vinicius de Moraes e Toquinho

*Quem já passou por essa vida e não viveu,  
Pode ser mais, mas sabe menos do que eu.  
Porque a vida só se dá pra quem se deu,  
Pra quem amou, pra quem chorou, pra quem sofreu.  
Quem nunca curtiu uma paixão  
Nunca vai ter nada, não.  
Não há mal pior do que a descrença,  
Mesmo o amor que não compensa  
É melhor que a solidão.  
Abre os teus braços, meu irmão, deixa cair.  
Pra que somar se a gente pode dividir.  
Eu francamente já não quero nem saber  
De quem não vai porque tem medo de sofrer.  
Ai de quem não rasga o coração,  
Esse não vai ter perdão.  
Quem nunca curtiu uma paixão,  
Nunca vai ter nada, não.*



### 2.1 Quem é a mulher por trás da professora?

Início este memorial com a música “Como dizia o poeta” de Toquinho e Vinicius de Moraes pois, da mesma forma que trazer à tona essas memórias enquanto escrevia esse texto mexeu comigo, essa canção também me toca, me afeta. Lembro-me quando, em uma sessão de terapia em 2016 regada a lágrimas e lamentações acerca da minha intensidade e do desejo de ser uma pessoa que não sente tanto, Karly, minha psicóloga que me acompanha há nove anos, me cantou essa canção. Foi então que compreendi que *a vida só se dá pra quem se deu*,

<sup>4</sup> A música “Como dizia o poeta”, de Vinicius de Moraes e Toquinho, está no disco “Como dizia o poeta... música nova”, lançado no ano 1971.

*pra quem amou, pra quem chorou, pra quem sofreu.* Hoje, um pouco mais madura, sempre que me pego questionando minha intensidade e meu “sentir demais”, lembro-me desse momento tão significativo entre mim e Karly e, feliz, digo em alto e bom som para entender, desde lá de dentro: essa sou eu!

Compartilho através deste memorial fragmentos da minha vida até os nove anos de idade. Essa seleção temporal é significativa pois, para me recordar desse período, recorro à memória, fotos, vídeos e histórias contadas pelos meus pais para relembrar os acontecimentos.

Meu aniversário de 9 anos marca o início da minha jornada com o primeiro diário, uma prática constante que perdura até os dias atuais. A partir desse ponto, tenho à disposição esses materiais que afloram as recordações. A decisão de preservar todos esses registros sempre me pareceu uma ótima escolha, especialmente porque contam com mensagens destinadas ao meu "eu do futuro". Desde então, eu sempre soube que, em algum momento, releria essas páginas. Carregada de sensibilidade, dou vida a este memorial.

Nasci em uma família que parecia saída de um comercial de margarina. Um pai empregado em uma multinacional e uma mãe que abdicou do trabalho para cuidar de mim, meus irmãos e do lar. Nossa mesa sempre foi um festival de cores e sabores dominada por uma família que se divertia, discutia e, em questão de minutos, transformava desentendimentos em piadas. Meus irmãos mais velhos, com 13 e 10 anos de diferença, eram minha fonte constante de fascínio desde a infância.

Carrego comigo angústias e sentimentos intensos que moldaram minha jornada. A ânsia por amadurecer, as paixões avassaladoras, a facilidade em derramar lágrimas e as conversas de adulto que ouvia por trás da porta foram minhas companheiras constantes. Enquanto observava outras crianças brincando, achava suas brincadeiras ingênuas e me frustrava ao ser praticamente forçada a fazer amizade com elas durante as saídas com meus pais. Lembro-me vividamente do dia em que, de maneira engenhosa, forjei um "acidente" para machucar meu joelho, o que me proporcionou a desculpa perfeita para permanecer entre os adultos durante uma festa inteira, ao lado dos meus pais.

Guardo na memória as cenas de chegar em casa depois da escola, encontrar a mesa preparada com diversas opções de comida. Meu pai sempre compartilhava conosco as histórias do seu dia de trabalho, enquanto eu contava sobre o que acontecera na escola. Ele acabava trazendo à tona lembranças dos seus professores (extremamente autoritários) da infância, os quais ele considerava como exemplos de profissionalismo.

Recordo-me com carinho das tardes com minha mãe, assistindo às reprises de novelas antigas após arrumar a cozinha do almoço. Sempre tivemos uma relação aberta, conversando sobre qualquer tema.

As recordações da minha trajetória escolar são diversas, porém, sinto que elas estão indo embora com o tempo. Ingressei na escola em 2001, aos tenros 3 anos, precisamente no Pré I de uma Escola Municipal em Rio Claro. Atualmente resido nas proximidades dessa escola, e toda vez que passo por ela, sinto uma irresistível vontade de entrar e ver como ela está após tanto tempo. Trata-se de uma escola muito grande e bonita, repleta de parques e até mesmo uma piscina (lembro do meu primeiro mergulho nela, que resultou em um breve episódio de afogamento). Até hoje consigo lembrar do aroma da pasta de dente de morango que costumava usar nos momentos de escovação dos dentes.

Contudo, não posso negligenciar as lembranças das minhas chegadas à escola, permeadas por choros e protestos, enquanto meus pais enfrentavam a difícil tarefa de me deixar ali entre lágrimas. Embora esses momentos estejam muito vagos em minha mente, são recordações que persistem. Segundo meus pais, eu costumava me agarrar à grade da escola, implorando para que eles não me deixassem. Naquela época, a ideia de interagir com outras crianças não me agradava nem um pouco. Gradualmente, essa resistência foi cedendo, mas a cada retorno após as férias, o drama da despedida ressurgia.

As minhas professoras da pré-escola (como era chamada a Educação Infantil na época) deixaram algumas marcas em minha memória. Tenho lembranças de admirá-las e enxergar a profissão docente como um sonho. Ao retornar para casa, muitas vezes me entregava à fantasia de ser professora, imitando até mesmo os gestos característicos das educadoras. É intrigante observar como, hoje em dia, vejo as crianças me admirando e imitando. A pequena Beatriz se orgulharia da adulta que se tornou.

A foto abaixo mostra a minha “formatura” da Educação Infantil. Me recordo de estar na fila para esse registro: a professora às pressas tirando a beca de uma criança e colocando rapidamente em outra, o fotógrafo agitado pedindo para que se ajeitassem e, como numa linha de produção, as fotos iam sendo tiradas, as becas passadas de uma criança à outra e, por fim, voltávamos com o restante da turma no grupo dos que já haviam passado por aquele “furacão”. O resultado da minha foto ilustra muito bem toda essa pressa. O cabelo bagunçado, a franja nos olhos e os olhos fechados. Confesso que ela me traz uma sensação de ternura, pois olho com carinho para o meu eu-criança. Porém, a partir de tudo que vivi e aprendi ao longo da vida até aqui, problematizo esse modo escolarizante e escolarizado de enxergar o fim da Educação Infantil.

**Figura 1:** Formatura da Educação Infantil



Fonte: acervo pessoal (2004)

Em 2005, aos seis anos, meus pais, por uma feliz combinação de sorte e persistência, conseguiram uma vaga para no SESI, que na época oferecia gratuidade aos filhos de funcionários da indústria. Ao entrar naquele lugar experimentei um encantamento que me acompanhou ao longo de uma década. Aquela escola, a meu ver, era completa. As professoras, a infraestrutura, uma gama diversificada de atividades (das quais fiz questão de experimentar muitas: ballet, jazz, natação, vôlei, atletismo, ginástica, teatro, etc.) e amigos que carregarei eternamente em meu coração.

Na mesma instituição e no mesmo ano iniciei aulas de teatro. Era a atividade ideal para me expressar, canalizando toda intensidade em uma persona alternativa. Gritar alto para que "a velhinha da última cadeira ouvisse", como instruía minha professora, se tornou uma forma libertadora de extravasar. O teatro foi a única atividade que verdadeiramente me cativou, superando tentativas anteriores no jazz, circo, natação e balé. Oito anos no palco me proporcionaram inúmeras contribuições, pelas quais sou imensamente grata.

Esses são alguns fragmentos que emergem em minha memória quando reflito sobre minha infância. Cada palavra que escrevi aqui é um convite a revisitar momentos que esculpiram a pessoa que sou hoje, uma chance de me conectar com a criança que um dia fui e de compreender as raízes que sustentam meu crescimento. As próximas páginas foram escritas após me deleitar lendo meus diários de vida, as quais escrevo um pouco do que colhi com essas leituras.

## 2.2 Diários de vida: escritas que alimentam a memória

Aos nove anos ganhei meu primeiro diário, dando início a uma história que se entrelaçaria intimamente com a escrita. Ao mergulhar nessas páginas, percebo que a intensidade sempre foi uma constante em minha vida, uma presença que se manifesta desde a infância.

**Figura 2:** Diário de 2008



Fonte: acervo pessoal (2008)

Desde cedo me destaco pela sinceridade, expressando, sem filtro, os pensamentos a amigos, familiares e paqueras. O fato de ter essas reflexões registradas me fascina pois, ao revisitá-las, sou levada a refletir sobre minha formação e constituição como mulher, um tema que se desdobrará ao longo desta dissertação: a escrita como um espaço íntimo de formação.

O diário apresenta não apenas minhas experiências, mas também a constante necessidade de justificação que permeia minha trajetória. Cada anotação traz consigo explicações minuciosas, desde os motivos por trás de uma escrita torta até os dias em que, por razões diversas, deixei de escrever. Detalhes como o horário de início e fim da escrita também eram minuciosamente registrados.

*Oi diário, desculpa daquele dia 17 ser grossa viu? Desculpa de não escrever! Essa semana tá difícil. OBS: eu escrevi torto pq estava muito escuro (Trecho retirado do diário de 2008).*

Certamente, ao revisitar alguns fragmentos desse diário, percebo a manifestação de um anseio precoce pela vida adulta. Atribuo esse desejo ao fato de estar imersa em um ambiente predominantemente composto por adultos. Além dos meus pais, com 39 e 42 anos, tinha minha irmã, então com 19 anos, e meu irmão, com 22. Em vários momentos, compartilho a admiração que nutria por eles, que viviam o ápice da juventude, desfrutando de noites em baladas e cercados por um grande círculo de amigos.



Recordo-me vividamente de imitar esse estilo de vida. Passava horas diante do computador, simulando convites para festas, me maquiando e reproduzindo os gestos e atitudes da minha irmã. Era uma forma de experimentar, mesmo que de maneira fictícia, a empolgante vida adulta à qual eu aspirava.

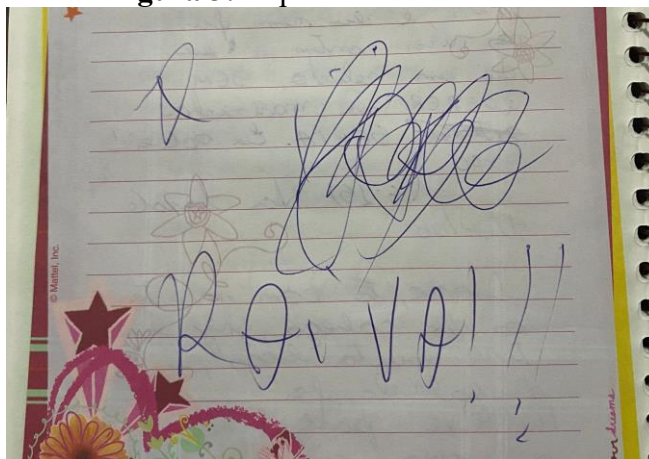
Aprecio a riqueza de detalhes que permeiam as escritas. Pequenos devaneios de criança surgem entre as linhas, adicionando uma camada de inocência em meio às complexidades da tão sonhada vida adulta.

*[...] depois eu brinquei de bolha de sabão e descobri que ela é uma bola de cristal. Que bom né? (Trecho retirado do diário de 2008).*

Também me impressiono com os trechos nos quais demonstro uma fragilidade e sensibilidade extremamente aguçadas, como no trecho a seguir:

*Diário, voltei. Eu acabei de chorar mais eu não sei porque, me deu uma angústia :/ Xauzinho, vou nanar!! (11:00) da noite (Trecho retirado do diário de 2008).*

**Figura 3:** Expressando minha raiva



**Fonte:** acervo pessoal (2008)

Estava na quarta série quando preenchia essas páginas com histórias. As recordações são tão vívidas, especialmente da minha adoração pela professora Fabíola e do carinho mútuo que compartilhávamos. Chegamos ao ponto de eu frequentar a casa dela, e recordo com carinho as vezes em que ela participava dos meus aniversários. Na sala de aula, eu era sua ajudante fiel, e alguns colegas brincavam dizendo que eu era a sua aluna favorita. Talvez fosse verdade. E eu simplesmente adorava essa preferência.

Minha dedicação aos estudos sempre foi uma constante, o que me permitiu atravessar os anos iniciais do Ensino Fundamental sem grandes dificuldades. Nos passeios extraclasse, era reconfortante contar com a presença da minha mãe, que acompanhava a turma sempre que possível, pois não trabalhava fora e gostava de ir junto. Tê-la ao meu lado nessas ocasiões me trazia alegria e segurança.

*Recebi um presente da minha sora (professora) que era uma blusinha linda, que ela comprou na 25 de março em São Paulo, depois fiz a prova de matemática eu acho que fui muito bem, hehe! Hoje também fiz muita lição quando cheguei em casa agora vou ajudar minha mãe (Trecho retirado do diário de 2008).*

No ano seguinte, agora nos anos finais do Ensino Fundamental, mais precisamente na quinta série (atual 6º ano), tudo mudou. Minhas escritas deixam muito evidente o processo de transição da infância para a adolescência. Deixo os estudos um pouco de escanteio e minhas preocupações agora estão centradas em fotos para o Orkut<sup>5</sup>, ansiedade pela primeira menstruação (um evento que se concretizaria dois anos à frente) e o primeiro beijo, que se desdobram nas páginas do diário. Essas experiências marcantes são meticulosamente documentadas, incluindo mensagens direcionadas a um possível futuro filho ou filha.

*Filha (o) a mamãe te ama muito! Quero que você se chame Charlotte ou Danilo. Vai depender do seu pai né, hehe! Espero que você também ame a mamãe! Só você pode ler esse diário! Não se decepcione se a mamãe não curtiu muito a vida (Trecho retirado do diário de 2010).*

Ao revisitar esses registros, percebo que a expectativa sempre impulsionou minha história. O medo de perder oportunidades, aliado à ânsia pelo futuro, eram minha força motriz.

A trajetória da minha irmã também se mostra como um fio condutor ao longo dessas páginas. Em 2010, ela se formou em Pedagogia pela UNESP (Universidade Estadual Paulista), e ao reler as passagens, percebo que frequentemente menciono minha participação em suas atribuições de sala na prefeitura de Rio Claro. Recordo-me do nervosismo que a consumia, ansiosa pela tão almejada posição como professora concursada. Curiosamente, esses registros ressoam em minha experiência recente, pois passei por momentos semelhantes ao visitar a secretaria de Educação para atribuir sala. Hoje compreendo os sentimentos e

---

<sup>5</sup> Orkut foi uma rede social associada ao Google, lançada em janeiro de 2004 e desativada em 30 de setembro de 2014.

expectativas que minha irmã experimentou naquela época. A vida, de maneira poética, proporciona esse ciclo de aprendizado e empatia.

Em 2012, meu diário mais completo, recordações são resgatadas pela riqueza de detalhes em minhas narrativas. Agradeço ao diário em um momento de reflexão:

*PS: obrigada por me ajudar, diário (Trecho retirado do diário de 2012).*

Recordo, com carinho, um trecho poético que encapsula minha busca por um lugar no universo que seja só meu. Essas reflexões coexistem com um ano marcado pela presença constante do teatro e pelas primeiras incursões na adolescência, como as festas e os primeiros "ficantes". Em 2012, pude realizar o sonho de me arrumar para sair, seguindo o exemplo de minha irmã mais velha.

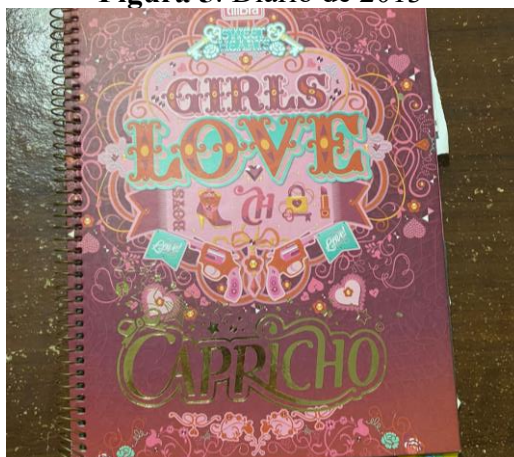
**Figura 4:** Diário de 2012



**Fonte:** acervo pessoal (2012)

No ano seguinte, no diário de 2013, meu relato ganha ares mais maduros, representando a transição para a adolescência. Divido as dores e alegrias de uma menina de 14 anos que inicia um namoro que perduraria por quatro anos. O medo de perder esse rapaz e a angústia de não aproveitar a vida por estar comprometida geram escritos longos e reflexivos.

**Figura 5:** Diário de 2013



Fonte: acervo pessoal (2013)

Adentrando o ensino médio mergulho em livros, simulados e redações, intensificando minha relação com a escrita, agora de uma forma mais intelectual. Um pequeno caderno torna-se meu fiel companheiro, no qual coleciono palavras bonitas para enriquecer as poesias que escrevo, além de anotações úteis para meus estudos.

*Minha mente é o lugar mais seguro do mundo e ninguém conseguirá  
tirar de mim o que realmente sei.  
A minha liberdade está presa em cada célula que me compõe.  
Odeio com facilidade e amo na mesma intensidade. (Trecho retirado  
do diário de 2015)*

Foi nesse mesmo ano que dei os primeiros passos no mundo profissional, trabalhando como animadora de festas infantis ao lado de minha melhor amiga, Marina. Vestidas como Elsa e Anna, personagens do filme Frozen, iniciamos uma jornada empreendedora. Recordo com muita alegria a busca por uma costureira para confeccionar nossas fantasias, sessões de fotos para promover nosso trabalho e ensaios para apresentações musicais em festas. Essa experiência não apenas me introduziu ao mundo financeiro, como também proporcionou um contato próximo com crianças, alimentando ainda mais minha aspiração de me tornar pedagoga.

**Figura 6:** Diário de 2015

**Fonte:** acervo pessoal (2015)

Ao revisitar os escritos de 2015, percebo com orgulho a evolução pessoal manifesta nas palavras. Uma mulher nasce nesse período, caracterizada por um olhar mais sensível para a vida, assumindo responsabilidades e envolvendo-se ativamente em causas sociais. É notável a admiração que nutria por meus professores de História, Geografia e Filosofia. Esses educadores me incentivaram a defender dos meus direitos, cultivar meu senso crítico e desenvolver o hábito pela leitura política. Mesmo compartilhando abertamente as frustrações inerentes à profissão docente, eles foram fundamentais ao apoiarem minha decisão em relação à escolha da minha futura profissão. Essa orientação influenciou a maneira como percebo o mundo ao meu redor e me envolvo na esfera política. Como resultado desse crescimento, obtive aprovação em três universidades públicas para o curso de pedagogia, optando por permanecer em minha cidade, mais especificamente na UNESP de Rio Claro.

No ano de 2016, abro as portas para duas novas e significativas fases em minha trajetória, marcando tanto meu percurso acadêmico quanto pessoal: o ingresso na graduação em Pedagogia e o início das sessões de análise. Munida de um pequeno caderno, enfrento as angústias desse ano, permeadas por questionamentos profundos. Como lidar com o término de um relacionamento de quatro anos? Como reconstruir a vida após esse desfecho? Como conseguir um estágio e elaborar um currículo para tal propósito? Essas inquietações, entre outras, ecoavam em minha mente.

**Figura 7:** Diário de 2016

**Fonte:** acervo pessoal (2016)

As páginas do meu caderninho desse período trazem consigo diversos temas, abordando desde Paulo Freire e teorias marxistas até lições extraídas das sessões de terapia. Temas como a pedagogia das perguntas, a liberdade castrada, o amor líquido e Rosa Luxemburgo ganham espaço nas anotações, representando um mergulho profundo em diversas esferas do conhecimento. Além disso, registro participações em eventos e congressos, compartilhando desabafos enquanto imersa nos estudos na biblioteca.

Ao longo desse ano tive algumas incertezas em relação à minha escolha acadêmica, mas com a mente aberta para novas descobertas. Logo no início, busquei uma oportunidade como bolsista no Projeto Núcleo de Ensino<sup>6</sup>, que estabelecia uma parceria entre a universidade e a escola pública, com o objetivo de contribuir para os processos de formação inicial dos graduandos da UNESP. O tema central desse projeto era o exercício da leitura e escrita na formação do professor, e essa experiência teve um grande impacto no meu desenvolvimento como estudante de pedagogia e futura docente. Foi nesse momento que tive o primeiro contato com a sala de aula, agora ocupando o papel de professora em formação.

Minhas visitas à escola ocorriam semanalmente, acompanhando um período de aula com uma professora que me proporcionou diversos aprendizados: o respeito aos alunos, o trabalho pedagógico, as necessidades específicas da escola pública e as pequenas transformações que podemos realizar no ambiente educacional, compreendendo-o como um

---

<sup>6</sup> A implementação e gestão do Programa do Núcleo de Ensino são atribuições da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da UNESP, sendo sua origem situada na década de 80. As principais metas do Programa consistem na geração de conhecimentos no campo educacional e na formação inicial e contínua de educadores, fundamentadas na integração entre ensino, pesquisa e extensão.

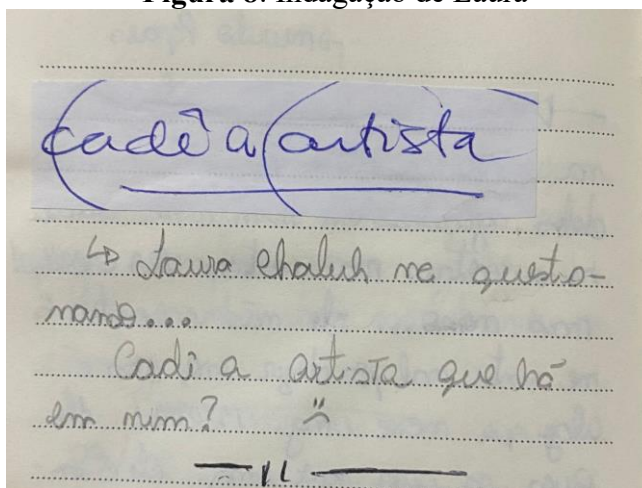


espaço (também) político. Além disso, entregava semanalmente um relatório à coordenadora do projeto, no qual relatava minhas experiências como bolsista - colaborando na organização do trabalho pedagógico e, também, em alguns momentos responsável pela coordenação de alguns dos encontros com a turma de alunos.

Essa prática de registros foi bastante significativa, pois redescobri o apreço pela escrita e pela produção de narrativas a partir das minhas vivências. Nesses relatórios, detalhava não apenas minhas observações, mas também expressava meus sentimentos diante do que presenciava e vivenciava. Permaneci nesse projeto por dois anos, o que permitiu o primeiro contato com o GREEFA - orientado pela mesma docente, o qual proporcionou uma proximidade maior com estudos e teóricos da área da linguagem, experiência e formação docente.

O ano de 2017 surge como um período de intensa autodescoberta. Aprofundo o contato com o universo adulto, conhecendo novas pessoas e enfrentando os desafios que essa fase impõe. Mantenho a participação no Projeto Núcleo de Ensino, agora conciliando com um emprego como monitora de educação especial em uma escola pública de Rio Claro. Uma anotação peculiar chama minha atenção: um pedaço de papel com uma pergunta da coordenadora do projeto, Laura, me indagando onde está a artista. Abaixo, confesso não saber onde está a artista em mim. Infelizmente não me recordo qual era o contexto dessa indagação.

**Figura 8:** Indagação de Laura

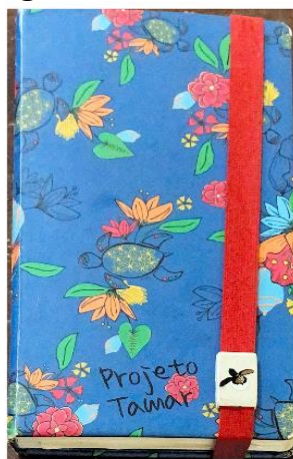


Fonte: acervo pessoal (2017)

Essa fase, documentada em outro caderno, faz parte de um momento conturbado, repleto de altos e baixos. Conseguir uma colocação como estagiária em uma escola privada de

Rio Claro marca um momento em que minha faceta de pesquisadora, denominada Beatriz-pesquisadora, é temporariamente deixada de lado.

**Figura 9:** Diário de 2017



Fonte: acervo pessoal (2017)

O ano de 2018 se torna um período de dedicação intensa aos estudos e ao trabalho. Os registros são escassos devido à intensa rotina, com emprego em uma escola particular durante o dia (atuando como auxiliar de classe), aulas noturnas na UNESP e trabalho como garçom nos fins de semana. Apesar da vida agitada, há nos registros do diário de 2018 uma gratidão por sustentar uma vida confortável, financiando meu próprio carro e momentos de lazer. Nesse ano, conheci meu atual companheiro, mas somente um ano depois engatamos em um namoro firme e sólido.

**Figura 10:** Diário de 2018



Fonte: acervo pessoal (2018)

Com o passar do tempo e da vida de jovem adulta, fui perdendo o hábito de escrever em diários. Somente em 2023, quando o desejo de me reconectar comigo mesma e com meu



ciclo menstrual que retomo com os diários. Dessa vez, com a Mandala Lunar<sup>7</sup>. Um caderno que me orienta no autoconhecimento e me movimenta no caminho da escrita – caminho este que me ajuda a seguir firme na vida. Escrever me alivia. É o modo como eu encontro para conversar comigo mesma.

**Figura 11:** Diários de 2023, 2024 e 2025



Fonte: acervo pessoal (2025)

## 2.2 A professora por trás da mulher

A graduação é alcançada em 2020, no auge da pandemia da Covid-19. Nesse ano saio da casa dos meus pais e passo a morar em uma casa muito pequena com meu companheiro, Gabriel. Os momentos subsequentes na minha memória estão entrelaçados com a entrega do TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) e a intensa preparação para o mestrado em Educação, objetivo que não se concretizou de imediato.

A narrativa da minha trajetória toma um novo capítulo quando opto por cursar uma pós-graduação lato sensu em Psicopedagogia, uma área que sempre me despertou interesse. Simultaneamente, movida pelo ímpeto de concretizar meus objetivos, embarco na jornada de dar aulas particulares, além de assumir o papel de auxiliar de classe em uma escola privada. É nesse momento que encontro a professora escondida atrás da mulher que me tornei. O desafio se torna ainda mais intenso devido à alta demanda, com inúmeras famílias em busca de apoio profissional para seus filhos que, por conta da pandemia, estavam afastados da escola. Sinto um imenso orgulho de tudo que conquistei. O privilégio de alfabetizar tantas crianças foi uma experiência enriquecedora.

Chegando a 2021, persistindo no trabalho remoto como auxiliar de classe e nas aulas particulares, uma insatisfação sutil toma conta de mim. O desejo de atuar como professora

<sup>7</sup> Mandala Lunar é um projeto que teve início em 2015, criado por Ieve Holthausen, Naíla Andrade e Victoria Campello. Através de diagramas, espaços para registros diários e textos informativos acerca do ciclo menstrual, a Mandala Lunar é uma ferramenta para mulheres e pessoas com útero que buscam o autoconhecimento.

regular em uma escola, alinhado ao propósito para o qual me formei, se torna cada vez mais presente. Esse descontentamento, ao invés de me deter, serviu como impulso para intensificar meus estudos para concursos públicos. Os esforços resultaram em êxito, sendo aprovada no processo seletivo de Rio Claro, minha cidade.

É a partir desse ponto que a trama da minha dissertação começa a se desenvolver. Em 2022 fui aprovada no processo seletivo do município de Rio Claro e assumi o cargo de professora em uma escola de ensino fundamental, nos anos iniciais. Minha primeira turma foi composta por alunos do 1º ano.

### **2.3 Prazer, professora Bia**

Conforme dito anteriormente, meu primeiro ano como professora foi dedicado ao ensino fundamental, no primeiro ano. Tanto eu quanto os alunos tínhamos muito a aprender, em um processo dialógico enriquecedor. Sem que eu percebesse, estava vivenciando a alteridade em sua forma mais genuína: transformando-me, alterando-me através do outro. Aqui, o termo alteridade será trazido a partir dos pressupostos bakhtinianos, que “[...] é quando ser significa ser para o outro e, através dele, ser para si próprio” (Cassão, 2019, p. 223).

Desde o início busquei estabelecer relacionamentos com os colegas professores que, diferentemente de mim, já estavam familiarizados com aquele ambiente, posição e carreira. Aos poucos, fui compreendendo o funcionamento burocrático da escola e as responsabilidades além da sala de aula. Foi então que fui apresentada a uma prática instituída pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de Rio Claro: o diário de bordo.

Em formato de caderno, os diários de bordo são um suporte aos professores, composto pelos semanários, que são os planejamentos com os conteúdos da semana, e os registros reflexivos semanais. Eles são lidos pelo professor coordenador da escola, que escreve uma devolutiva aos docentes, também semanalmente. Essa prática de escrita nos diários me remeteu a todos os anos os quais me debrucei sobre meus diários pessoais. Isso com certeza é um fator relevante para compreender o quanto eu me aprofundei nas escritas desse documento.

No segundo semestre de 2022, fui aprovada em duas seleções de concursos públicos do município de Rio Claro, nos quais havia me inscrito. Fui convocada para a atribuição de salas na primeira chamada de ambos. Um dos concursos era destinado ao cargo de Professora de Educação Básica I - Quadro 1, no qual os docentes têm designação fixa em uma sala, salvo se optarem por transferir-se para outra escola, o que é possível a cada final de ano. O outro

concurso era para o cargo de Professora de Educação Básica I - Quadro 2, cuja função era exclusivamente substituir professores do quadro 1 que estivessem ausentes, seja por licença sem vencimentos, exoneração, ou por estarem ocupando cargos de vice direção ou coordenação, entre outros motivos. Essa conquista, carregada de emoção e empolgação, resultou em novas mudanças. A partir daquele momento estaria atuando em duas escolas de Educação Infantil: uma turma de berçário I, com crianças de 0 a 1 ano, e uma turma de Infantil II, com crianças entre 5 e 6 anos.

Tendo como interlocutoras as professoras coordenadoras dessas escolas, tive a oportunidade de compartilhar semanalmente - por meio dos escritos no diário de bordo - os dilemas enfrentados com as crianças e minha prática docente. Com o passar do tempo, percebi que os registros escritos se tornaram uma forma de expressão e comunicação, os quais me proporcionaram a oportunidade de ser ouvida e compreendida. Por meio de poemas, desabafos e análises críticas das minhas práticas, pude refletir sobre as ações passadas, reavaliar estratégias e ajustar trajetórias futuras.

A Beatriz-pesquisadora reemergiu em um contexto semelhante ao início de 2016. Revivi os momentos de escrita dos relatórios do Núcleo de Ensino, me enxerguei como uma mulher e professora em processo constante de formação. Foi nesse contexto que decidi expandir as narrativas e reflexões além da escola, direcionando-as para a esfera acadêmica: no mestrado em Educação.

### 3 CAMINHOS, ENCONTROS E ESCOLHAS METODOLÓGICAS

*Ao longo da travessia que foi escrever esta dissertação, encontrei alguns companheiros pelo caminho. Senhores de palavras densas, que me ofereceram abrigo e companhia em momentos de dúvida e descoberta. O primeiro deles chamava-se Bakhtin. Sentou-se ao meu lado com calma e, sem pressa, começou a me ensinar sobre vozes, diálogos e a potência do encontro. Caminhamos juntos por um tempo, em silêncio e em conversa.*

*Logo depois, outro senhor se aproximou — Walter Benjamin. Carregava consigo estilhaços da experiência e da memória no bolso. Ele se juntou a nós, e seguimos. Em dado momento, cruzamos com Ginzburg, que vinha apressado, mas ainda assim parou para nos dizer algumas palavras preciosas, quase sussurradas, antes de seguir adiante em sua corrida.*

*Bakhtin e Benjamin insistiram em me apresentar a outro camarada. Seu nome era Paulo Freire. Sorri, porque eu já o conhecia. Fomos apresentados ainda na graduação, mas foi só agora que a amizade ganhou raízes mais fundas. Ele se uniu a nós e, juntos, paramos num jardim — aquele lugar onde a escuta floresce.*

*Ali, sob a sombra das ideias e o calor das perguntas, conversamos por longas páginas. Uma conversa que não terminou - e, consciente do meu inacabamento, nem terminará -, mas que se desdobrou em escrita. E essa, talvez, seja a história da minha dissertação: uma caminhada feita em boa companhia, com passos entrelaçados de pensamento, afeto e transformação.*

O texto trazido acima foi elaborado na tarde de uma quinta-feira chuvosa, enquanto fazia alguns ajustes no atual capítulo. Lendo, relendo, grifando trechos com marca texto, fazendo anotações e colando *post-its*, percebi que o que acontecia era de fato um encontro. Fiquei refletindo sobre essas conversas silenciosas que tive e tenho ao longo da jornada acadêmica com diferentes autores, e uma metáfora foi surgindo na minha cabeça. Abri uma aba no computador e comecei a digitar o que vinha em mente. Tomada por esse sentimento de encontro, resolvi trazê-lo para a dissertação pois, de certo modo, ele reflete um pouco da trajetória de escrita e compreensão do que esses autores acreditavam e estudavam.

Destaco que isso só foi possível graças aos encontros do GREEFA, onde tive contato com esses e outros autores, e fui sendo guiada na compreensão de que pesquisar o percurso docente no contexto educacional não apenas era viável, mas também uma forma potente de

transformação. Tudo isso se deu por meio do diálogo, das trocas e da partilha de experiências com minhas colegas, fruto das leituras sugeridas pela minha orientadora e coordenadora do grupo.

Esta pesquisa narrativa da experiência do vivido se constrói a partir de acontecimentos singulares. Não se trata de uma perspectiva individualista — ao contrário, o que se apresenta aqui é o que emerge dos atravessamentos de uma experiência única e irrepetível.

Faraco (2009) em seus estudos das ideias de Bakhtin, revela que o autor se posiciona de forma crítica frente ao pensamento científico no que

[...] interessa o universal e jamais o singular; a lei geral e jamais o evento; o sistema e jamais o ato individual; um pensamento que contrapõe o objetivo (entendido como único espaço da racionalidade, da compreensão lógica) ao subjetivo, ao individual, ao singular (entendido como o espaço do fortuito, do irredutível à compreensão lógica). Incomoda-o a ideia de sistema em que não há espaço para o individual, o singular, o irrepetível, o evêntico (Faraco, 2009, p. 19).

Essa escolha pela pesquisa narrativa, portanto, é parte da estética desta dissertação, que se propõe a pensar a constituição de uma docente em início de carreira, e a pesquisa como espaço de escuta das marcas de uma experiência que, por ser única, não se repete. Cada acontecimento aqui narrado é irrepetível, não porque não possa haver outras experiências semelhantes, mas porque carrega em si uma densidade própria, um modo muito específico de se dar no mundo.

Abaixo, me proponho a justificar as escolhas metodológicas, os materiais analisados e o procedimento de análise dos dados.

### **3.1 Entre narrativas, experiências, memórias e lições**

Como já referido, a presente pesquisa possui o intuito de compreender o processo de constituição docente no primeiro ano de exercício da profissão, mais especificamente no trabalho com bebês, a partir da leitura dos registros reflexivos. Por isso, trata-se de uma pesquisa na área das Ciências Humanas, de abordagem qualitativa. A partir da leitura de Lima, Geraldi e Geraldi (2015) entendo que fazer pesquisa em Ciências Humanas é mergulhar num oceano de singularidades, onde não existem regras e receitas prontas para sua realização, mas sim “lições que iluminam o passado e apontam caminhos para o futuro” (Lima; Geraldi; Geraldi, 2015, p. 29).

Houve a escolha pela pesquisa narrativa como perspectiva metodológica, a partir das experiências do vivido. Como forma de agradecimento por esse encontro com tal

metodologia, há o desejo de partilhá-la com outros(as) sujeitos que possam se interessar. Para situar o(a) leitor(a), trarei a seguir alguns conceitos e explicações sobre a arte de narrar experiências e extrair lições.

A ação de “narrar experiências” envolve dois conceitos que devem ser melhor elaborados: narrativa e experiência. Acerca do conceito de narrativa, Benjamin (1985) diz que

[...] é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o puro em si da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso (Benjamin, 1985, p. 205).

Utilizo-me também das contribuições de Douek (2003) que, ao estudar as obras de Walter Benjamin, traduz com clareza algumas ideias levantadas pelo autor. Segundo a autora, “[...] aquele que viaja, no espaço ou no tempo, este é o autêntico narrador, que transmite a seus ouvintes o conhecimento do passado ou do lugar distante, superando, por assim dizer, a distância espacial e/ou temporal” (Douek, 2003, p. 63). Desse modo, a narrativa torna-se não apenas uma simples transmissão de informações, mas sim uma forma de transformar a experiência que foi vivida por quem narra, em experiência também para quem escuta.

Experiência essa, fruto do conhecimento construído ao longo do tempo. É algo que se inscreve em uma tradição, em uma espécie de memória coletiva (Douek, 2003). Isso garante que a linguagem faça sentido, que a memória não se perca, e que uma experiência possa ser compreendida, contada e escutada por outras pessoas. A narrativa acaba sendo, então, a materialização da experiência. Também chamo a atenção para o papel da memória nesse processo, pois

[...] alguém conta uma história, o outro escuta e, graças à memória, reproduz o que escutou, apropria-se da história alheia tornando-a sua, impede assim que a história ouvida e recontada seja esquecida, desapareça, morra. Tão simples quanto isto é o processo de transmissão de uma palavra, portadora de uma experiência (Douek, 2003, p. 64).

É a memória que guarda a experiência, que permite que ela seja reorganizada em forma de narrativa e passada adiante. Sem memória, não há o que contar. Sem escuta, não há quem receba. E assim, a transmissão da experiência se rompe.

A pesquisa narrativa, por sua vez, faz emergir, como apontava Walter Benjamin e afirmado por Lima, Geraldi e Geraldi (2015, p. 27), “[...] a lição que se extrai da experiência, lição no sentido de conselho”. Ao refletir sobre as lições na perspectiva de Benjamin (1985) fica evidente que toda experiência materializada pela narrativa possui uma sabedoria

implícita. Nesta pesquisa, essa sabedoria será fruto da complexa análise dos dados produzidos a partir da leitura dos registros.

Entende-se, aqui, a pesquisa narrativa a partir da perspectiva assumida por Lima, Geraldi e Geraldi (2015), sendo essas pesquisas decorrentes 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, resultado 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 (Lima; Geraldi; Geraldi, 2015, p. 26).

Ou seja, a pesquisa narrativa surge de experiências reais, e o que as torna especiais é o fato de que, quem viveu tal experiência é quem a conta, ou seja, o narrador. Este narrador não apenas relata, mas olha com atenção e reflete sobre o vivido. E é a partir dessa observação que se extraem lições que, por sua vez, não acabam na conscientização, mas na possibilidade de dar continuidade à história. Como dito pelos autores, tais lições não antecedem a experiência. Elas nascem a partir do pensamento sobre o que foi vivido, sobre estudos e reflexões daquela experiência vivida. É então, um processo de experiência – reflexão – lição.

Para falar sobre as lições a partir de uma perspectiva benjaminiana, utilizo-me do texto de Geraldi (2005) que, ao estudar a linguagem em Paulo Freire, o destaca como um narrador que extraía lições de suas experiências, tomando consciência sobre os acontecimentos e avançando na compreensão, trazendo aprendizados importantes para o futuro, conforme explícito no seguinte trecho:

Paulo Freire, como narrador, soube extrair da experiência seus conselhos, e seguindo seus próprios conselhos construiu uma teoria pedagógica, dela extraiu uma metodologia de trabalho e com todos compartilhou seus achados. Fez isso na forma da valorização da narrativa e se esta hipótese tiver algum significado será o de extrair mais um ensinamento da obra e vida de Paulo Freire: as verdades são gestadas nos processos de interlocução que tomam o mundo vivido como seu tema para dele extrair o conhecimento de experiência feito (Geraldi, 2005, p. 13).

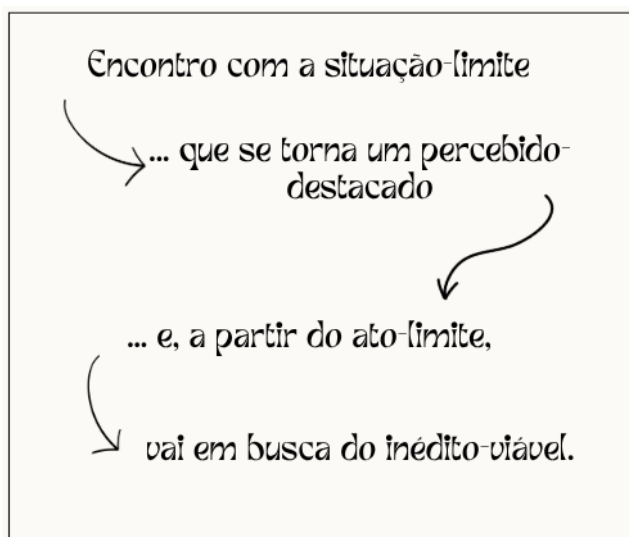
A presente pesquisa, portanto, tem como base alguns conceitos que foram sendo percebidos ao longo de sua tessitura. Algumas leituras nunca são feitas uma só vez. Os livros de Paulo Freire são um exemplo disso. Recordo-me da primeira vez que li “Pedagogia da Autonomia” na graduação. Li mais uma ou duas vezes, ainda durante a formação inicial, e não somente esse, mas também “Pedagogia do Oprimido” e “Professora sim, tia não”. Mais à frente, li outros livros do autor. Durante a pós-graduação e no decorrer da minha prática em chão de escola, recorri a ele algumas outras vezes - e não só a ele, mas também a seus

estudiosos e apreciadores. E mesmo diante de tantas leituras, é sempre na próxima que encontro coisas novas. É como se, num passe de mágica, desses livros surgissem novos conceitos que vão se encaixando com a prática de quem educa. Porém, entendo que não existe mágica. Existe, sim, um sujeito atento, estudioso, disposto e aberto a compreender as tantas nuances da prática educativa.

Ao longo da análise dos dados, ou seja, dos registros reflexivos, entendi que a Beatriz-professora de bebês se viu diante de algumas “situações-limites”. Em seu livro “Convite à leitura de Paulo Freire”, Moacir Gadotti (2004) explica que situações limites são aquelas que “[...] desafiam de tal forma a prática dos homens que é necessário enfrentá-las e superá-las para prosseguir [...], elas não devem ser contornadas, mas analisadas, enfrentadas e estudadas em suas múltiplas contradições [...]” (Gadotti, 2004, p. 156). Compreendo que as dificuldades enfrentadas ao longo da docência com os bebês podem ser consideradas “situações-limites”, pois passaram pelo processo de reflexão e contorno da própria ação (ou, por assim dizer, pelos atos-limites<sup>8</sup>) em busca do “inédito-viável”, conforme explicitado a seguir:

Tais situações, quando destacadas da realidade, podem ser objetivadas e compreendidas em sua profundidade [...]. Quando os sujeitos percebem claramente os desafios das situações-limite que passam a ser percebidos-destacados<sup>9</sup>, sentem-se mobilizados a agir e a descobrirem o inédito-viável (Paro *et al.*, 2020, p. 7).

Para compreender melhor o que foi trazido anteriormente, elaborei uma espécie de fluxograma que, de forma muito sucinta, explica a relação entre tais conceitos.



<sup>8</sup> Atos-limites são as ações cujo aparecimento nasce do inconformismo perante o que é dado. É a partir dos atos-limites que a transformação acontece, pois implica “[...] numa postura decisória frente ao mundo, do qual o ser se “separa”, e, objetivando-o, o transforma com sua ação” (Freire, 2005, p. 105).

<sup>9</sup> Sobre percebido-destacado, (Paro *et al.*, 2020) ao estudar o que Ana Freire (2014) fala sobre isso, diz que “trata daquilo que é percebido e destacado na vida cotidiana dos sujeitos, como algo que não pode e nem deve permanecer como está, mas, pelo contrário, precisa ser enfrentado, ou seja, ser discutido e superado” (Paro *et al.*, 2020, p. 7).



Acerca do conceito de Inédito-viável, Freire (1970) afirma que, “no momento que os sujeitos percebem não mais como uma [...] fronteira entre o ser e o nada, mas como uma fronteira entre o ser e o mais ser, se fazem cada vez mais críticos na sua ação [...]. Percepção em que está implícito o inédito viável como algo definido, a cuja concretização se dirigirá, sua ação” (Freire, 1970, p. 60).

Compreendo, assim, que a superação das “situações-limites” é um movimento que trata da ação do sujeito sobre o mundo, de modo a transformar a realidade a partir de seus atos-limites - ações intencionais, pensadas, refletidas. Isso não se dá de forma plena, mas vem acompanhada de novos desafios. A partir do momento que os sujeitos compreendem o contexto em que estão inseridos, nasce o desejo pela mudança e pela superação das dificuldades. Portanto, o inédito-viável é uma construção sustentada pela práxis - ação-reflexão-ação - que nos torna mais críticos, pois passamos a enxergar as possibilidades, nos mobilizando a ir além do que está dado. Quando deixamos de ver os obstáculos como o fim da linha (ser e o nada) e passamos a enxergá-los como possibilidade de superação e transformação (ser e o mais ser), nossa ação se torna mais crítica e comprometida com a construção de algo novo — o inédito-viável.

Retomando a questão da pesquisa narrativa, Brande e Chaluh (2022) também trazem contribuições acerca da temática quando falam sobre ela se voltar para dimensões singulares da vida, bem como compreendê-la enquanto uma “[...] aproximação maior com a vida no processo de construção do conhecimento. Trazer a nossa vida de professora, para, a partir dela, desenvolver uma pesquisa [...]” (Brande; Chaluh, 2022, p. 34). Segundo as autoras, assumir a realização de uma pesquisa narrativa é uma postura política uma vez que os professores

[...] se debruçam sobre seu próprio fazer para melhor se compreender, ao dizer suas palavras e ao legitimar seu fazer e os saberes produzidos no contexto escolar, ao trazer os seus percursos do trabalho docente e/ou de sua formação. Temos como horizonte que os professores se constituam narradores do próprio trabalho potencializando assim sua constituição docente (Brande; Chaluh, 2022, p. 16).

Acredito que essa aproximação com a pesquisa narrativa a partir da experiência do vivido surge como uma forma de compreender um fenômeno, uma área na qual se deseja estudar. Ao pesquisar a própria trajetória, anseio que esse estudo traga contribuições para a área, de modo a compreender como se dá a constituição de uma professora em início de carreira ao trabalhar com os bebês. Isto dará subsídios para que outros professores e

professoras se questionem, tensionem suas ações e busquem compreender como se compõe a docência com os bebês.

Como já informado, o material analisado será o diário de bordo, entregue semanalmente à professora coordenadora. Esse diário inclui tanto o planejamento semanal quanto os registros reflexivos da Escola Municipal (EM), que aqui chamarei de "Do início dos inícios"<sup>10</sup>, onde trabalhei durante o segundo semestre de 2022. Acerca da estrutura, obrigatoriedade e mais detalhes sobre o diário de bordo enquanto documentação pedagógica instituída na rede municipal de Rio Claro, discorrerei no próximo capítulo.

A análise que me proponho a fazer é no sentido de compreensão do discurso, e não na verificação. Brande e Chaluh (2022) dialogam com estudos de Bakhtin ao tratar sobre a heterocientificidade, que concebe a ciência como um processo dialógico entre sujeitos. A heterociência se propõe a compreender - e não verificar, buscando a verdade (*pravda*) do singular, uma vez que “[...] procuramos compreender, a partir de nosso lugar exterior na relação com os outros, dando outros sentidos aos acontecimentos singulares e dos quais fizemos parte” (Brande; Chaluh, 2022, p. 17).

Neste trabalho, sou simultaneamente autora e personagem. Como autora-pesquisadora, revisito a professora que fui, um eu-diferente. Ambas as vozes são minhas, mas expressam diferentes momentos de mim mesma. Há uma responsabilidade profunda em olhar para a Beatriz do passado, encontrá-la e, depois, retornar ao presente. Esse movimento é inspirado no olhar exotópico, categoria elaborada por Bakhtin (2003) e reafirmada em Amorim (2003).

Exotopia significa desdobramento de olhares a partir de um lugar exterior. Esse lugar exterior permite, segundo Bakhtin, que se veja do sujeito algo que ele próprio nunca pode ver; e, por isso, na origem do conceito exotopia está a idéia de dom, de doação: é dando ao sujeito outro sentido, uma outra configuração, que o pesquisador, assim como o artista, dá de seu lugar, isto é, dá aquilo que somente de sua posição, e portanto como seus valores, é possível enxergar (Amorim, 2003, p. 14).

Portanto, o excedente de visão será feito por mim/sobre mim, tendo duas consciências.

Consciências equipolentes e autônomas. Duas vozes a conduzir o dito: a voz da personagem que faz o narrador dizer em suas palavras o que precisa ser dito, mesmo que a vontade deste seja dizer outra palavra. Uma palavra polifônica, numa palavra, duas vozes (Gerald, 2013, p. 25).

---

<sup>10</sup> A escolha por esse nome fictício ocorreu devido aos diversos inícios que eu estava vivenciando. Além de estar no início da minha carreira docente, era minha primeira experiência na educação infantil, meu primeiro contato profissional com bebês – que por sua vez estavam diversas experiências pela primeira vez - e a primeira vez trabalhando em parceria com as agentes educacionais.

Bakhtin (2003) fala sobre o processo de separar-se de si mesmo, fala do desdobramento de olhares, da não coincidência das consciências e retornar a si mesmo, o que se encaixa nos meus propósitos enquanto pesquisadora. Quanto a isso, Brande e Chaluh (2022) dizem que:

[...] nesse voltar para nós mesmas iremos dar um outro sentido para aquilo que foi vivido ampliando a nossa compreensão sobre determinadas questões que saltaram aos olhos. Requer de nós disponibilidade e abertura para experienciar esse processo de compreensão, trata-se de conceber o fazer pesquisa como criação. (Brande; Chaluh, 2022, p. 19)

Somente é possível realizar esse movimento exotópico quando se têm duas consciências, mesmo que pertençam ao mesmo sujeito. Beatriz (aqui denominada Beatriz-pesquisadora), a autora e criadora desta dissertação, observa Beatriz (aqui denominada Beatriz-professora), a professora de bebês.

Me assumo enquanto autora-criadora do fio narrativo que será tecido. Trago contribuições de Faraco (2009) quando diz que “O autor criador é, assim, quem dá forma ao conteúdo: ele não apenas registra passivamente os eventos da vida [...], mas, a partir de certa posição axiológica, recorta-os e reorganiza-os esteticamente” (Faraco, 2009, p. 90).

O mesmo autor apresenta reflexões significativas acerca do que Bakhtin descreve como "princípio da exterioridade", que implica em olhar de fora, ou seja, que o escritor precisa renunciar à sua própria linguagem e se deslocar para outra, mesmo sabendo que “[...] qualquer texto tem [...] um posicionamento axiológico, uma posição autoral” (Faraco, 2009, p. 90).

Enxergo a presente pesquisa como uma escrita que dança. Dança pelas vozes, pelos tempos e pelas pessoas do discurso. No decorrer da pesquisa, quem fala é a Beatriz-pesquisadora, situada no agora da análise e da escrita acadêmica. Porém, em certos momentos, a Beatriz-professora de bebês é resgatada a partir dos trechos do diário de bordo, quem viveu e registrou as cenas que compõem o corpo deste trabalho. Em alguns trechos, a primeira pessoa assume o protagonismo; em outros, a terceira pessoa se interpõe, como quem observa a si mesma de fora. São formas diferentes de dar voz à mesma sujeita, marcada por deslocamentos, por movimentos de constituição e transformação.

Aqui não há neutralidade. Mesmo que seja feito um olhar exotópico, os questionamentos levantados já são, por si só, carregados de posicionamento. Portanto, ao olhar os registros a partir do olhar do presente, assumo esse movimento exotópico e me torno autora-criadora de minhas produções colocando um tom valorativo a partir do lugar que ocupo enquanto pesquisadora.

A perspectiva da pesquisa narrativa está inspirada também em Ginzburg (2006). Na busca de pistas e sinais procuramos a trama da obra. Nesse sentido, o paradigma nos inspira e nos ajuda a ver elementos que nos chamam a atenção, bem como pontos em comum, pistas e pequenos sinais que vão dar conta da construção de um todo. Ao estudar as contribuições de Peres e Chaluh (2022) acerca do Paradigma Indiciário, entendo a importância de construir um olhar apurado para fazermos várias leituras do material escolhido, no caso, meu diário de bordo. Segundo Peres e Chaluh (2022)

Como autores criadores, organizamos aquilo que queremos dizer no mundo ético da produção escrita de uma pesquisa por meio de escolhas de leituras dos dados que temos. Leituras horizontais, leituras verticais, leituras diagonais, procurando por acontecimentos que, no decorrer de um longo período de tempo no contexto da vida na escola, tenha nos tocado. Lendo as pistas deixadas por esses acontecimentos, as interpretamos e lhes damos acabamento, por meio de um olhar exotópico responsivo e responsável (Peres; Chaluh, 2022, p. 60).

Como muito bem colocado pelas autoras, me inspiro no paradigma indiciário ao buscar aquilo que está enraizado na memória e registrado nas palavras. Ao costurar esses acontecimentos, amplio o horizonte do que estou tentando compreender. Dessa forma, crio a teia da história que quero contar, identificando não apenas as repetições, mas também os detalhes que escapam do comum (Peres; Chaluh, 2022).

E é a partir destas perspectivas metodológicas, destes encontros e encantamentos com o processo de tornar-me sujeito de pesquisa, que dei início à discussão acerca dos achados no diário de bordo.

A partir da leitura do que foi enunciado nos registros reflexivos, irei cotejar com outros enunciados, como proposto por Bakhtin (2003) e, a partir disso, construir uma interpretação dos dados. Com base nas reflexões de Geraldi (2012), percebo que a abordagem de Bakhtin em relação ao "cotejar" implica em contextualizar, comparar, estabelecer diálogo e relacionar um texto com outro, tudo isso com o objetivo de obter uma compreensão mais profunda da experiência vivida.

### **3.2 Materiais e métodos, ou: o encontro com as situações-limites**

Quando me inscrevi para o mestrado em Educação, o anteprojeto delineou uma pesquisa centrada em entrevistas com professoras iniciantes na rede municipal de Rio Claro. Contudo, ao dar início ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), dialogar com Laura, minha orientadora, participar dos encontros quinzenais do GREEFA e mergulhar nos conceitos da pesquisa narrativa baseada na experiência do vivido (Lima; Geraldi; Geraldi,

2015) fui cativada por essa metodologia. Decidi, então, que a pesquisa estaria focada exclusivamente nas práticas da Beatriz-professora, mais especificamente, para os registros reflexivos contidos no diário de bordo de 2022. A ideia de olhar para as próprias ações do lugar de pesquisadora surgiu como uma oportunidade para construir um estudo que contribuísse para professoras em formação e em exercício.

Durante o primeiro ano de mestrado, o projeto inicial passou por uma reelaboração. Inicialmente, planejei considerar como objeto de estudo três diários de bordo, cada um representando uma fase distinta do meu primeiro ano como docente: o 1º ano do Ensino Fundamental, o Berçário I e o Infantil II. Dei início a leitura dos cadernos. Cada página me surpreendia cada vez mais. Fazia anotações ao lado e colava *post-its*, enquanto, concomitantemente, fazia uma lista de temas que mais me despertaram a atenção e que mais se repetia ao longo dos meus escritos. No entanto, após revisar todos os registros duas vezes, me reuni com Laura para falar sobre os temas que encontrei. Foi aí que percebi a necessidade de redefinir os objetivos. Essa reavaliação levou em conta tanto o tempo disponível para a pesquisa quanto a qualidade do trabalho que eu desejava alcançar.

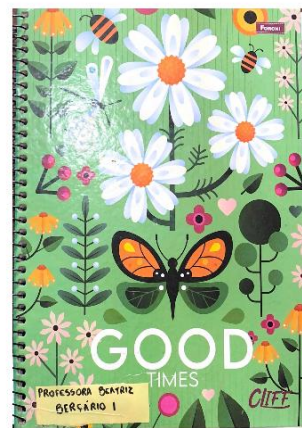
Além de ter como resultado uma lista bastante extensa de temáticas encontradas, observei uma disparidade entre as questões abordadas no diário de bordo do 1º ano do Ensino Fundamental, daquelas presentes nos outros dois cadernos, ou seja, as questões relativas ao Ensino Fundamental eram bastante diferentes das complexidades da Educação Infantil. Embora eu tivesse um grande apego aos registros da primeira experiência em sala, havia ali uma necessidade maior: optar por aquilo que fizesse sentido à pesquisa e aos objetivos que ela traz consigo. Decidi, então, focar exclusivamente na Educação Infantil.

Posteriormente, ao me aprofundar nas leituras dos diários de bordo das duas escolas de Educação Infantil, os registros do Berçário I me despertaram um interesse especial. Cada leitura me provocava, como uma viagem no tempo, trazendo à tona memórias das experiências com os bebês: o primeiro contato como professora dessa faixa etária, as práticas de cuidado e atenção pessoal e todas as especificidades da docência no berçário. A lista, que também era grande, me trouxe a certeza de que eu teria bastante trabalho pela frente, porém, um trabalho mais focado, mais específico. Decidi, então, seguir os arrepios e memórias que meu corpo me enviava, ao mesmo tempo que seguia também meu lado racional e focar especificamente na minha experiência como professora de bebês.

A seguir, apresento o quadro com a caracterização da escola e o diário de bordo, material esse que foi analisado ao longo do trabalho. Destaco que, por razões éticas, optei por

atribuir nome fictício a essa escola, bem como às funcionárias e crianças que foram citados ao longo dos registros.

**Quadro 1:** Detalhes da atuação na escola

| Escola                                       | Período de atuação                                             | Etapa                                       | Diário de bordo                                                                     |
|----------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|---------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| Escola Municipal<br>Do início<br>dos inícios | 02 de agosto a 16 de<br>dezembro de 2022 -<br>período da manhã | Berçário I - Educação<br>Infantil (Etapa I) |  |

**Fonte:** elaborado pela autora.

Considero este encontro com o material um momento marcante. Quando abro o armário do meu escritório e procuro pelo caderno verde, escondido na prateleira de baixo, já sinto que estou prestes a revisitar um período intenso da minha vida. Ao pegar o caderno em mãos e retirar a poeira acumulada, abro-o e me deparo, logo na contracapa, com o nome de todos os bebês e suas respectivas datas de nascimento. Não resisto a fazer as contas para descobrir a idade que eles teriam hoje, e me pego imaginando como estarão agora. Será que ainda estão na mesma escola?

Enquanto folheio as páginas, encontro os quadros com os horários da rotina, que serão apresentados mais adiante. A lembrança do ritmo acelerado do cotidiano volta à mente. E assim, começo a mergulhar nas leituras.

Como se pode notar através da leitura do memorial de formação, sempre tive uma afinidade especial por diários. Por isso, considero o diário de bordo não apenas um aliado no meu fazer docente, mas um verdadeiro amigo.

Sobre o movimento de escrita em “diários de aula”, como o autor chama, Zabalza (2004) diz que

[...] o processo de se tornar consciente da própria atuação ao ter de identificar seus componentes para narrá-lo e o processo de recodificar essa atuação (transformar a ação em texto), possibilita a racionalização das práticas e sua transformação em fenômenos modificáveis (e, portanto, possíveis de melhorar) (Zabalza, 2004, p. 27).

E é exatamente isso que encontro ao longo dos escritos. Uma Beatriz que, ao escrever, reflete e transforma suas ações.

Gosto do texto de Hess (2006) sobre a escrita em diários, principalmente do trecho a seguir:

A redação do diário é científica? O diário é apenas um instrumento. A arqueologia se interroga para saber se um martelo é científico? Não. Ela o utiliza inteligentemente ou não, no seu trabalho de escavação. Em matéria de diário, a ciência se encontra numa relação adequada com esta técnica de coleta de dados. E uma dimensão desta relação se encontra na distância com que se constrói o diário, quando da releitura, e na exploração que se faz nos dados recolhidos nos escritos mais elaborados (Hess, 2006, p. 93).

E justamente falando sobre a releitura, trago agora o encontro com os escritos. As leituras foram realizadas em três etapas. Inicialmente conduzi uma leitura abrangente, ao mesmo tempo em que marcava alguns pontos de destaque com *post-its* e marca texto, notando elementos que me saltavam aos olhos (Ginzburg, 2006). Foi a partir dessa leitura inicial que pude identificar os aspectos relevantes para incorporar à pesquisa. Fiz uma lista extensa com os temas apontados nos registros, indicando as páginas correspondentes através da numeração das folhas dos cadernos. Não estabeleci nenhum critério ao longo dessa leitura. Apenas fui anotando o que encontrava.

Na sequência, realizei uma segunda leitura mais detalhada, com o objetivo de identificar temas que suscitaram reflexões sobre a prática e que culminaram em novas ações, em um ciclo de AÇÃO → REFLEXÃO → AÇÃO. Durante a primeira leitura, já havia notado esse movimento em alguns registros, nos quais evidenciava a busca por soluções a partir da reflexão sobre as próprias ações. Esse processo chamou minha atenção e, como estava em contato com textos de Paulo Freire, percebi que os registros à minha frente ilustravam precisamente o movimento que ele discute em suas obras.

Freire (2022) discute a interdependência entre ação e reflexão ao abordar o conceito da palavra. O autor argumenta que, ao negligenciarmos uma dessas dimensões, acabamos comprometendo a outra. Quando a palavra é utilizada sem a ação, e consequentemente sem a reflexão, ela se transforma em mera palavreria. Por outro lado, quando a ênfase recai exclusivamente na ação, sem a devida reflexão, a palavra se reduz a um simples ativismo, o que impede a formação de um verdadeiro diálogo.

Nesse movimento, encontro inspiração também em Freire (2011), que afirma: "a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer" (Freire, 2011, p. 39). Refletir sobre minhas ações e

questioná-las, é o que permite a transformação e a evolução das minhas práticas futuras. Para isso, é essencial estar aberta à mudança.

Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles um novo pronunciar. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão (Freire, 2022, p. 108).

Por fim, a terceira leitura teve como objetivo central focar nas temáticas previamente destacadas, detalhando os acontecimentos, as reflexões registradas e trazendo discussões à luz do olhar presente, iluminando os acontecimentos passados com o conhecimento e a perspectiva que adquiri desde então. Após essa terceira leitura, outras também vieram depois. Porém, as leituras subsequentes foram no sentido de pesquisa mais objetiva, estudando a correlação entre os planejamentos e os registros, por exemplo.

Considerando que a entrada na escola ocorreu na semana do dia 1º de agosto de 2022, e que as atividades pedagógicas prosseguiram até o dia 16 de dezembro do mesmo ano<sup>11</sup>, foram registradas 19 semanas, totalizando 19 registros analisados.

O Quadro 2 apresenta a disposição final dos temas abordados no diário de bordo da E.M Do início dos inícios, indicando tanto o tema em questão quanto as páginas específicas do diário em que foram discutidos. Tais temas delineiam as principais áreas abordadas nos registros, refletindo sobre as temáticas mais recorrentes ao longo das escritas. Como mencionado anteriormente, eles são acompanhados por um movimento reflexivo que sugere mudanças nas ações, resultantes da introspecção sobre a própria prática.

**Quadro 2:** Temas encontrados

| <b>Temas</b>                        | <b>Páginas</b>                   |
|-------------------------------------|----------------------------------|
| Rotina                              | 2, 4, 11, 14, 16, 19, 21, 28, 30 |
| Leitura com e para os bebês         | 2, 6, 8 e 9                      |
| Relação com as agentes educacionais | 2, 4, 16, 19, 21, 23, 28, 30     |
| Utilização dos espaços              | 4, 11, 19, 21, 25, 32, 38, 40    |
| Aprendendo a acolher bebês          | 4, 11, 16, 23, 28, 32, 38        |

<sup>11</sup> Resolução SME 013/2022 de 01 de abril de 2022. Dispõe sobre a elaboração do calendário escolar para o ano letivo de 2022 nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro.



|                         |                        |
|-------------------------|------------------------|
| Documentação pedagógica | 16, 23, 27, 28, 30, 35 |
|-------------------------|------------------------|

Fonte: elaborado pela autora

Além dos registros reflexivos, também trago como material de pesquisa as fotografias que foram tiradas ao longo do trabalho na E.M Do início dos inícios. Essas fotografias foram essenciais para a construção desta pesquisa. A maioria delas foi capturada por mim, enquanto outras foram tiradas pelas agentes educacionais<sup>12</sup>. Sempre utilizei a fotografia como uma das formas de registro do fazer docente. Devido à natureza do trabalho com crianças muito pequenas, era frequentemente difícil anotar suas ações, fazendo da fotografia uma forma de documentação. Quando iniciei a presente pesquisa, o primeiro passo foi revisitar os registros escritos. Depois, decidi “bater na porta” dos registros fotográficos, de surpresa. Ao encontrá-los, minha memória foi instantaneamente floreada por momentos vividos com aqueles bebês. A fotografia é, sem dúvida, uma das formas mais potentes de revisitar o passado.

Sobre isso, Ávila e Ferla (2017, p. 744) dizem que fotografar não se resume ao ato de capturar uma imagem. Na verdade, é um processo que se desenvolve posteriormente, quando a imagem é revisitada. Nesse momento, outros fragmentos, não necessariamente capturados na fotografia, mas que fazem parte da sua história, contribuem para a construção do significado da imagem.

Gosto de pensar que a fotografia, neste trabalho, chega no sentido de composição de opiniões acerca das experiências vividas e narradas. Por vezes, ao longo da leitura dos registros, foi possível perceber que Beatriz-professora olhava para suas ações de uma forma diferente da que a foto mostrava. E isso eu só consegui enxergar no tempo presente, sendo uma outra-nova Beatriz, a Beatriz-pesquisadora, o que me leva a compreender a fotografia como uma

[...] produção discursiva e dialógica, na medida em que sua existência está na perpétua comunicação com os outros, no entrecruzamento de olhares que, mediados pela linguagem, viabilizam sua existência e possibilitam a constituição de sentidos outros (Mattos; Zanella; Nuernberg, 2014, p. 906).

Assim, encerro este capítulo com a convicção de que, na tessitura da pesquisa, cada fragmento de registro, seja escrito ou visual, contribui para uma leitura mais rica e plural do processo de constituição docente.

<sup>12</sup> Na Rede Municipal de Educação de Rio Claro, as profissionais que atuam em colaboração com a professora titular da turma são chamadas de agentes educacionais. Nesta dissertação, todas as vezes que eu me refiro a tais profissionais, mesmo que citando pesquisas advindas de outras cidades, usarei essa nomenclatura.

#### 4 PARA ALÉM DAS MINHAS, OUTRAS REFLEXÕES

Como dito anteriormente, tenho facilidade em falar sobre minhas experiências. No entanto, para construir uma pesquisa, é necessário saber o que outras pessoas têm a dizer ou já disseram. Por isso, o capítulo que se segue busca compreender como a temática que me proponho a estudar vêm sendo abordada nos estudos e pesquisas na área da Educação, sendo ela os processos reflexivos das professoras de berçário. A seguir, descrevo como tracei o percurso para a escolha da temática, a seleção dos trabalhos, bem como as considerações sobre os mesmos.

A condução da pesquisa bibliográfica que realizei seguiu uma trajetória não linear. Foi um processo marcado por escolhas, renúncias e uma vasta leitura. No início da redação da dissertação, estava certa de que o foco se voltaria para a condição de professora em início de carreira e para o processo reflexivo vivenciado com as três turmas, durante o primeiro ano de docência. Assim, o primeiro levantamento bibliográfico ocorreu em 6 de dezembro de 2023, utilizando a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com recorte temporal entre 2019 e 2023.

No processo de seleção, iniciei pela leitura dos títulos, eliminando aqueles que não abordavam temáticas relacionadas à Educação Infantil ou aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Posteriormente, refinei a análise por meio da leitura dos resumos, verificando a pertinência em relação aos objetivos da pesquisa, o que orientou a inclusão ou exclusão dos trabalhos. Por fim, realizei a leitura integral dos textos selecionados. Como, naquele momento, meu foco estava nas reflexões advindas dos três diários de bordo que mantive durante o primeiro ano como professora, priorizei pesquisas que tratassem da inserção de professores em início de carreira e do processo de reflexão docente. Utilizei, então, o descritor “professor em início de carreira”, resultando em 113 trabalhos, dos quais apenas 13, após todo o processo de seleção, estavam alinhados ao escopo da pesquisa.

Em 8 de dezembro de 2023 explorei novas palavras-chave, “diário de bordo” e “reflexão”, também com o intervalo de 2019 a 2023, o que resultou em 66 trabalhos. Ao analisar os títulos, descartei 57, e dos 8 restantes, procedi à leitura dos resumos. Meu objetivo foi compreender como o processo reflexivo dos professores era abordado nos diários de bordo e destacar a relevância da escrita nesse contexto. Apenas 2 desses trabalhos tratavam diretamente da reflexão sobre a prática docente associada à prática de escrita nos diários de bordo; os demais focavam em temas sem relação direta com o foco de minha pesquisa.

Como mencionei anteriormente, o percurso da pesquisa foi repleto de mudanças. Inicialmente, o objetivo era investigar meu processo reflexivo como professora em início de carreira, considerando as três etapas em que atuei. No entanto, conforme fui mergulhando nos registros reflexivos, percebi a necessidade de estreitar os objetivos e as análises, focando na prática com os bebês no berçário. Considerando que a revisão bibliográfica foi uma das primeiras etapas do estudo, as mudanças e renúncias feitas ao longo do caminho exigiram que, posteriormente, eu realizasse um novo levantamento, desta vez focado na docência com os bebês. O objetivo com esse novo levantamento foi compreender como o processo reflexivo das professoras de bebês tem sido abordado nos últimos anos.

Por isso, percebo que o ponto de partida não aconteceu somente ao consultar a fonte documental, mas sim a partir do momento em que comecei a refletir sobre a intenção por trás dessa busca. Algumas questões me nortearam nesse processo, como: quais são as reflexões dos meus pares que se dedicaram ao estudo de temas similares aos que me proponho a investigar? Quais são os referenciais teóricos que eles utilizaram? Quais são seus objetivos de pesquisa? Então, somente a partir disso, defini quais descritores seriam utilizados para encontrar essas respostas.

Utilizei como fonte documental a BDTD, ampliando o período de busca para 10 anos. No processo de seleção dos trabalhos, inicialmente procedi à leitura dos títulos, excluindo aqueles que não abordavam a temática relacionada ao que eu me propunha a buscar. Posteriormente, examinei os resumos para uma análise mais aprofundada, verificando se guardavam pertinência com os objetivos da pesquisa, a fim de determinar sua inclusão na seleção. Por fim, me dediquei à leitura integral dos trabalhos selecionados, percorrendo brevemente cada um deles neste capítulo.

Conduzi a busca em 12 de abril de 2024 utilizando os descritores "professora de bebês" e "reflexão" associados, abrangendo o período entre 2013 e 2023. Foram encontrados 127 resultados ao todo. Após uma leitura dos títulos, além dos quatro trabalhos repetidos, foi possível descartar 96 que tratavam de temas diversos, os quais não tinham relação com a minha pesquisa, sendo eles sobre Ciências (13), Matemática (13), Educação Especial (7), análise histórica das creches de determinada cidade e/ou creche e/ou projeto social (9), gestão pedagógica (5), Filosofia (2), análise de legislação (3), sindicalismo (1), outras etapas de ensino (7), recursos tecnológicos (4), mentoria e formação docente (8), educação indígena (3), línguas (3), cristianismo (1), saúde (6), diversidade sexual na escola (1), currículo (1), Educação Física (1), Arte (5), educação em direitos humanos (2), arquitetura (1) e 8

duplicados. Portanto, dos 127 trabalhos encontrados, apenas 23 restaram para a leitura dos resumos.

Durante a leitura desses vinte e três trabalhos, encontrei um estudo que se propunha a investigar a interação dos bebês com os elementos físicos no ambiente de creche por meio de uma abordagem etnográfica. Este estudo catalogou os espaços e materiais disponíveis para os bebês no espaço educativo. Outro trabalho examinava a implementação da Abordagem Pikler no cenário educacional brasileiro e seu impacto na formação e atuação dos educadores de crianças de 0 a 3 anos. Algumas dessas pesquisas são da área da Psicologia, e focaram no desenvolvimento humano, especialmente na afetividade e sobre o processo de construção de subjetividade do professor de crianças pequenas, enquanto meu foco é o processo reflexivo das professoras de berçário. Outros estudos abordaram a construção dos espaços para bebês e crianças pequenas como elemento curricular, análises sobre a percepção dos professores sobre o que é ser criança, bem como trabalhos sobre a rotatividade de professores da Educação Infantil e a formação inicial docente, que serão utilizados em outras partes da dissertação, mas não são centrais para este levantamento. Apesar de sua relevância, esses estudos foram excluídos da análise principal devido à falta de correlação direta com o escopo e os objetivos deste levantamento bibliográfico. Consequentemente, nove trabalhos foram selecionados e analisados detalhadamente a partir destes descritores.

Abaixo inicio o processo de apresentação dos resultados finais das buscas, seguido da discussão acerca do que foi abordado em tais trabalhos.

**Quadro 3:** Trabalhos selecionados a partir dos descritores “PROFESSORA DE BEBÊS” e “REFLEXÃO”

| <b>Título</b>                                                                                 | <b>Autor</b>                    | <b>Tipo de trabalho</b> | <b>Ano</b> | <b>Universidade</b>                        |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|-------------------------|------------|--------------------------------------------|
| A documentação pedagógica e o trabalho com bebês: estudo de caso em uma creche universitária  | Juliana Guerreiro Lichy Cardoso | Dissertação             | 2014       | Universidade de São Paulo                  |
| A prática reflexiva de uma professora e a sua docência junto aos bebês e às crianças pequenas | Daiane Horn                     | Dissertação             | 2017       | Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES |

|                                                                                                                                                                     |                                  |             |      |                                               |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------|-------------|------|-----------------------------------------------|
| A leitura da documentação pedagógica com o crivo de referenciais freireanos: subsídios para uma formação de professoras que trabalham com bebês e crianças pequenas | Rosimeire dos Santos Cardoso     | Dissertação | 2018 | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo |
| As especificidades da atuação docente para e com bebês e crianças de 0 a 3 anos: uma pesquisa com professoras em um Centro de Educação Infantil de São Paulo        | Leila Bitencourt Schmeing        | Dissertação | 2019 | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo |
| Narrativas de uma professora de bebês: a prática pedagógica em foco                                                                                                 | Silvia Maria Gasparini Rodrigues | Dissertação | 2020 | Universidade Estadual de Campinas             |
| Saberes profissionais e práticas com intencionalidade pedagógica: um estudo sobre o professor de creche                                                             | Lilian de Assis Monteiro Lizardo | Tese        | 2020 | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo |
| A sensibilização sobre o acolhimento: uma proposta interventiva com a criação de rapsódias do cotidiano infantil                                                    | Merilis Aparecida Franco         | Dissertação | 2021 | Universidade Nove de Julho (Uninove)          |
| Documentação pedagógica: uma abordagem construída no cotidiano de um berçário                                                                                       | Rosiane Cristina Laissener       | Dissertação | 2021 | Universidade Federal de São Carlos            |
| O registro reflexivo como instrumento na qualificação da prática pedagógica de professoras da educação infantil                                                     | Daniela Ruiz                     | Dissertação | 2022 | Universidade Nove de Julho (Uninove)          |

**Fonte:** elaborado pela autora.

Cardoso (2014) em sua dissertação investiga a prática reflexiva dos professores em uma creche universitária, com ênfase na documentação pedagógica relacionada aos bebês. Através da metodologia qualitativa, a autora realizou um estudo de caso envolvendo três professoras de um berçário em uma creche universitária de São Paulo. Os dados coletados incluem registros pedagógicos e observações diretas das práticas com os bebês.

O objetivo central é entender como os bebês são representados na prática reflexiva dos educadores por meio dos registros e da documentação pedagógica, além de compreender de que maneira os registros evidenciam a atenção dada aos bebês e como esses registros podem se transformar em documentações pedagógicas voltadas para o planejamento e avaliação das práticas. Também se propôs a estudar como as documentações pedagógicas apoiam a prática reflexiva dos professores.

O referencial teórico é robusto, abordando a prática reflexiva dos professores e a documentação pedagógica. Sobre a prática reflexiva, são utilizados autores como John Dewey (ação reflexiva), Kenneth Zeichner, Donald Schön, Philippe Perrenoud, Miguel Zabala e Madalena Freire. Quanto à documentação pedagógica, destacam-se Gunilla Dahlberg, Maria Carmen Silveira Barbosa, Carla Rinaldi e Júlia Oliveira Formosinho. Para tratar sobre bebês e creches, a autora utiliza referências como Tizuko Morchida Kishimoto, Cisele Ortiz e Maria Teresa Venceslau de Carvalho, além de analisar documentos específicos sobre a Educação Infantil.

Como resultados, a autora confirma que a prática com bebês na creche estudada é muito positiva, essencial para a prática reflexiva dos educadores que acontece através dos registros. Esses registros, vistos como uma excelente documentação pedagógica, promovem o processo de desenvolvimento dos bebês, além de permitir a prática reflexiva dos professores e priorizar as crianças no processo educativo. No entanto, a pesquisa também mostra a falta de espaços e tempos dedicados à reflexão em equipe nas instituições, e aponta a importância das fotografias como arquivos de memória e ferramentas educacionais.

Horn (2017) é pedagoga com vasta experiência na Educação Infantil, especialmente no berçário, além de ter atuado como gestora educacional e ministrante de cursos de extensão sobre docência com bebês. O objetivo desta dissertação é investigar como sua postura reflexiva moldou sua prática docente com bebês e crianças pequenas, bem como compreender os desafios enfrentados e as posturas adotadas ao longo de sua trajetória profissional.

A autora realizou uma pesquisa sobre sua própria prática, buscando compreender como se constituiu como docente no contexto do trabalho com bebês e crianças pequenas. Para isso, utilizou uma abordagem qualitativa, especificamente um estudo de caso. A pesquisa foi realizada por meio da análise de fotos, filmagens e trechos de seu diário de bordo, empregando a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin.

Como referencial teórico, a autora utilizou Maurice Tardif para abordar o trabalho docente, Maria Carmen Silveira Barbosa para definir bebês e crianças pequenas (termo usado ao longo de seu trabalho para designar crianças de 4 a 26 meses), e para discutir a rotina e o

cotidiano na creche. Além disso, incorporou conceitos de José Gimeno Sacristán sobre prática pedagógica e Júlia Oliveira-Formosinho sobre o professor reflexivo.

Como conclusão, a autora argumenta que sua prática reflexiva a tornou mais autocrítica e possibilitou repensar e ressignificar suas ações frente aos bebês e crianças pequenas. Ela destaca que a escuta sensível e atenta foi fundamental para o cotidiano na instituição educativa. Também identificou desafios como a pesquisa sobre a própria prática, a comunicação com os bebês, o trabalho com crianças de diferentes idades e a relação com as famílias.

Cardoso (2018) iniciou sua carreira em 2002 e, ao longo de sua trajetória docente, se aproximou dos estudos de Paulo Freire, especialmente do livro "Pedagogia da Autonomia", que influenciou significativamente sua prática pedagógica. Posteriormente, atuando como professora coordenadora, enfrentou diversos desafios, mas foi nesse papel que se sentiu motivada a realizar sua pesquisa para compreender como a documentação pedagógica pode aperfeiçoar a prática docente de professores da primeira infância, a partir de uma perspectiva reflexiva.

A autora adotou uma abordagem qualitativa, analisando documentos produzidos por professoras de uma creche da Rede Municipal de Ensino de São Paulo e entrevistando-as para entender suas percepções sobre os registros pedagógicos. Esses dados foram examinados à luz dos conceitos freireanos, considerando questões relacionadas à reflexão sobre a própria prática, saberes da experiência e dialogicidade.

No referencial teórico sobre documentação pedagógica, a autora se aprofundou nos estudos de Carolyn Edwards, Lella Gandini e George Forman, além de Maurice Tardif e Francisco Imbernón sobre a carreira docente, entre outros.

Em sua conclusão, a autora afirma que a pesquisa foi importante para refletir sobre seu trabalho como professora coordenadora, e proporcionou novas ideias para a formação continuada de professoras, sempre com foco na formação crítica e reflexiva. Ela destaca que o registro é essencial para a reflexão dos professores da primeira infância, assim como as discussões coletivas com seus pares, que promovem a transformação das práticas e ações pedagógicas.

Até o momento em que elaborou sua dissertação, Leila Bitencourt Schmeing acumulava dezessete anos de experiência como professora, com experiência no ensino de crianças entre um e dez anos de idade durante esse período. Com uma trajetória de 14 anos na Educação Infantil - etapa I, na zona sul do município de São Paulo, Leila direcionou sua pesquisa para investigar as concepções das professoras que atuam nesse contexto em relação

ao trabalho com crianças de 0 a 3 anos, bem como identificar as necessidades formativas dessas profissionais. Para isso, conduziu um estudo qualitativo envolvendo seis professoras de Educação Infantil de um Centro de Educação Infantil (CEI) da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, utilizando questionários e grupos de discussão como instrumentos de coleta de dados. A análise desses dados foi realizada por Schmeing (2019) utilizando a técnica de Análise de Prosa.

A autora, após revisão bibliográfica sobre a docência na Educação Infantil e o trabalho com bebês, aborda sucintamente o conceito de infância ao longo da história, explorando contribuições de autores como Philipe Ariès, bem como os estudos de Maria Carmen Silveira Barbosa sobre a temática. Em seguida, discorre sobre os documentos oficiais e legislativos pertinentes à Educação Infantil no Brasil.

Schmeing (2019) ressalta a importância de superar a visão assistencialista da Educação de 0 a 3 anos. Utilizando referências teóricas de autores como Maria Carmen Silveira Barbosa, Anna Bondioli e Susanna Mantovani, Maria da Graça Souza Horn, além da análise de documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, a autora se sentiu respaldada e fortalecida enquanto educadora da primeira infância.

Quanto à percepção das professoras sobre a especificidade da docência nessa faixa etária, a análise dos dados mostrou que elas sentiram falta desse tema em sua formação inicial. No entanto, demonstraram amplo entendimento sobre os direitos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças de 0 a 3 anos, destacando a necessidade de revisão dos currículos dos cursos de pedagogia e ressaltando a importância da experiência profissional e das formações oferecidas pelas Secretarias Municipais de Educação.

Foi enfatizada a importância dos registros reflexivos e da documentação pedagógica como ferramentas formativas. Algumas necessidades foram identificadas, como o estabelecimento de parcerias com as famílias, a promoção de relações mais positivas entre os membros da equipe institucional, o enfrentamento dos desafios físicos e emocionais, a organização da jornada e a falta de tempo para elaboração da documentação pedagógica. Contudo, o aspecto mais pontuado foi a valorização do trabalho docente.

A pesquisa realizada por Rodrigues (2020) em muito se assemelha com a pesquisa que elaborei. A autora relata que, embora sua formação no magistério e a graduação em Pedagogia tenham abordado a educação de crianças de 0 a 3 anos, sentiu-se desafiada pelas demandas iniciais da docência. Diante desse cenário, optou por especializar-se e aprofundar-se nos estudos, iniciando o mestrado em Educação e conduzindo a pesquisa em questão, que visava compreender sua jornada como educadora de bebês através da análise e reflexão de suas



próprias narrativas. Rodrigues (2020) defende veementemente que as vozes dos professores devem ser ouvidas, pois enxerga suas narrativas como poderosas ferramentas para a valorização desses profissionais.

A metodologia adotada foi a pesquisa narrativa das experiências vividas, baseada nas contribuições de Lima, Geraldi e Geraldi (2015). Os dados foram coletados a partir dos diários de campo da pesquisadora, bem como por meio de fotografias, e organizados em um "caderno de narrativas" que explorava as especificidades do trabalho com bebês.

Essa pesquisa me trouxe muitas contribuições, especialmente pela convergência temática. Alguns dos referenciais teóricos foram Helga Loos-Sant'Ana e Liege Gasparim, Elvira Cristina Martins Tassoni e Sergio Antonio da Silva Leite para abordar a afetividade; Paulo Fochi e Fernanda Carolina Dias Tristão sobre a docência para bebês e a concepção de sujeito bebê; Maria Carmen Silveira Barbosa sobre tempo e rotina na creche; Adriana Alves Fernandes, Adriana Varani e João Wanderley Geraldi para discutir o trabalho coletivo e a formação com o outro; Eliana Bhering e Tatiane Bombardelli De Nez sobre a relação entre família e escola.

As lições extraídas por Rodrigues (2020) de seu trabalho abrangem a importância de uma relação respeitosa entre família e escola; o reconhecimento da relevância do trabalho coletivo e compartilhado entre os envolvidos com/na educação; a escuta atenta às necessidades das crianças e a compreensão de suas diversas linguagens; a necessidade de estudar e desconstruir os estereótipos de gênero na creche; e, indubitavelmente, a reflexão sobre a própria prática como uma via para a formação contínua.

Em sua tese, Lizardo (2020) propõe uma análise do processo formativo de professoras em uma creche específica, com um foco especial nas práticas voltadas para crianças pequenas. Ela investiga não apenas as atividades realizadas pelas professoras, mas também a evolução histórica da creche e da profissão de professor de creche, através da análise de documentos oficiais.

Utilizando uma abordagem qualitativa com a técnica de observação participante, a autora coletou informações durante 15 encontros de formação continuada em uma determinada creche. Para a análise dos dados, Lizardo (2020) dialogou com diversos autores, incluindo Donald Schön sobre prática reflexiva, José Gimeno Sacristán sobre currículo, John Dewey sobre avaliação e Francisco Imbernón sobre formação de professores.

Entre as conclusões de sua pesquisa, destaca-se a transformação progressiva da creche no Brasil, de um ambiente assistencialista para um espaço com intencionalidade educativa, proporcionando experiências significativas para bebês e crianças pequenas. Em suas

considerações finais, a autora compartilha uma reflexão pessoal. Inicialmente, ela subestimava o papel educativo da creche, imaginando que bastava disponibilizar alguns brinquedos para as crianças se entreterem. No entanto, sua compreensão evoluiu ao longo do estudo, reconhecendo a intencionalidade presente em todas as atividades da creche.

É interessante notar que Lizardo (2020) não apenas conduziu a pesquisa, mas também se envolveu ativamente no processo de formação continuada dos professores da creche em questão. Ela reconheceu a importância da prática reflexiva como uma ferramenta formativa, incentivando os professores a investigarem, ouvirem atentamente as famílias e as crianças, e buscarem constantemente aprimorar suas práticas. Diante disso, a autora defende a necessidade de investimento em formação continuada mais específica para cada faixa etária, valorizando as especificidades do grupo de professores de creche. Além disso, sugere a implementação de processos de avaliação contínua, como a mentoria, para que os professores possam retornar a um contexto investigativo, formativo e reflexivo regularmente.

Na pesquisa conduzida por Franco (2021), a qual adotou uma abordagem qualitativa, três professoras de um CEI específico foram entrevistadas, representando os segmentos do berçário I, berçário II e o minigrupo 2 (nome dado a turma de 2 anos e 9 meses aos 4 anos).

O objetivo principal da pesquisa foi compreender como as professoras percebem a importância do acolhimento diário e buscar formas de sensibilizá-las a respeito disso. Para tanto, a autora adotou a estratégia de registrar e refletir sobre momentos cotidianos por meio de narrativas, denominadas por ela - apoiada nos estudos de Paulo Fochi - como "rapsódias cotidianas", que levavam as profissionais a ponderarem sobre o acolhimento e suas próprias práticas, especialmente no que diz respeito à afetividade nesse processo. Lüdke e André foram referências metodológicas para embasar este ponto.

No que tange à fundamentação teórica, Franco (2021) recorreu a Paulo Fochi para abordar as narrativas cotidianas, Sonia Kramer e Zilma de Moraes Ramos de Oliveira para discutir a Educação Infantil, e ainda explorou as contribuições de John Bowlby, Donald Winnicott, Judith Falk, Emmi Pikler e Carlina Rinaldi no contexto da afetividade, enquadrando suas ideias no que categorizou como Teoria do Apego, além de uma análise aprofundada dos documentos oficiais.

Como conclusão, a autora destaca a importância de as professoras de bebês possuírem embasamento teórico sobre acolhimento nos CEIs, e ressalta o valor das narrativas como ferramenta essencial para a reflexão sobre a prática pedagógica. Além disso, Franco (2021) aponta a ausência dos conceitos de figuras/comportamentos/objetos de apego nos documentos oficiais e na formação inicial dos professores, ressaltando a necessidade de incorporação

desses elementos para um acolhimento mais efetivo e consciente nas instituições de Educação Infantil.

Ao longo de seus 17 anos de experiência na Educação Infantil, sendo os últimos quatro dedicados ao berçário, Laissener (2021) percebeu uma transformação em sua perspectiva sobre a educação das crianças pequenas. Essa mudança foi impulsionada pelos cursos de especialização e aprofundamento na Universidade Federal de São Carlos, que a levaram a compreender a importância do registro e planejamento na reflexão sobre sua própria prática docente.

Nesta dissertação, Laissener (2021) tem como objetivo analisar a sua própria formação enquanto professora por meio da documentação pedagógica das práticas com bebês. Ela busca evidenciar como essas práticas ocorrem no dia a dia do berçário e reconhecer a documentação como uma ferramenta de pesquisa com bebês, destacando as especificidades nesse contexto.

A metodologia adotada pela autora envolve a análise da documentação pedagógica produzida no berçário, combinada com uma reflexão crítica sobre sua própria prática, além do estudo dos documentos oficiais da Educação Infantil. Para embasar sua abordagem sobre a documentação pedagógica, recorre a Paulo Fochi e também se inspira na perspectiva malaguzziana, além de Gunilla Dahlberg, Carla Rinaldi, Suely Amaral Mello, Maria Carmen Silveira Barbosa, Ana Lúcia Goulart de Faria, Anna Lia Galardini e Sonia Iozzelli, Julia Oliveira Formosinho, Luciana Ostetto e Eloisa A. Candal Rocha, entre outros.

Ao concluir sua pesquisa, Laissener (2021) reconhece que seus registros, observações e reflexões contribuíram para compreender as concepções de criança e infância que fundamentam sua prática docente. Ela destaca a importância do desenvolvimento dos bebês, observando que ocorre de maneiras diversas, e ressalta a relevância da organização do trabalho, resignificação das práticas e acolhimento afetivo tanto das crianças quanto das famílias. Como principais aprendizagens, a autora destaca a importância de estabelecer uma relação empática com os bebês, reconhecendo-os como sujeitos centrais do planejamento, o que favorece um desenvolvimento mais significativo.

A trajetória profissional de Ruiz (2022) é marcada por uma dedicação contínua à área da Educação. Ao longo dos anos, sua experiência profissional abarcou diversas faixas etárias, desde crianças pequenas até jovens e adultos na Educação de Jovens e Adultos (EJA). No entanto, foi no ambiente da Educação Infantil que encontrou propósito profissional. O objetivo de sua dissertação foi investigar se as professoras que trabalham com crianças de 0 a 3 anos mantêm registros das atividades pedagógicas diárias e de que forma esses registros são realizados. Além disso, buscou compreender se há uma reflexão sobre as próprias ações por

parte dessas professoras e se esses registros contribuem para o aprimoramento de suas práticas pedagógicas. Para alcançar esses objetivos, foi conduzida uma pesquisa qualitativa, que incluiu entrevistas semiestruturadas com duas professoras de berçário em uma escola municipal em São Bernardo do Campo, além da coleta e análise dos registros dessas professoras. A análise dos dados foi realizada utilizando a abordagem de análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin.

Ruiz (2022) fundamentou sua pesquisa em autores como Madalena Freire, Luciana Ostetto e Miguel Zabalza, que discutem sobre os registros pedagógicos, assim como em Maurice Tardif, que aborda o trabalho docente, e Maria Alice Proença, que trata do papel do coordenador pedagógico, entre outros.

A autora destaca a importância dos momentos de formação na escola, ressaltando a necessidade de torná-los espaços de estudo baseados nas práticas cotidianas, onde os professores possam ser ouvidos em relação às suas necessidades e sejam inspirados a refletir sobre sua prática docente. Ela também salienta a importância de sensibilizar os professores para que possam compreender-se como sujeitos críticos e pesquisadores de suas próprias ações. A autora também enfatiza o papel do professor coordenador nesse processo, destacando a importância de conhecer o grupo de professores, promover formações na escola, fornecer retornos construtivos e inspirar os profissionais a refletirem e aperfeiçoarem suas práticas, sempre colocando as crianças como protagonistas do processo educativo. Conforme os professores reconhecem o potencial dos registros reflexivos, eles se engajam mais nessa prática.

Um achado interessante da pesquisa é que a escrita reflexiva passa por estágios, inicialmente descrevendo os eventos de forma superficial e, com o tempo, incorporando reflexões sobre as lições aprendidas a partir das experiências vividas, documentando e contextualizando o percurso profissional do professor.

É possível concluir a partir do levantamento bibliográfico realizado, que os registros reflexivos e a documentação pedagógica desempenham um papel importante na formação do professor, na redefinição de suas práticas e na valorização do trabalho docente. Além disso, é importante valorizar os momentos de formação na escola, os quais devem ser orientados por ações cotidianas que sensibilizam o professor, levando-o a refletir sobre suas práticas e a se tornar um pesquisador de suas próprias ações. É essencial incentivá-los a compreender a importância de colocar as crianças como protagonistas de seu próprio processo formativo e desenvolvimento, priorizando o acolhimento, a afetividade e a escuta atenta.

Adicionalmente, as pesquisadoras ressaltam a necessidade de desconstruir os estereótipos de gênero na creche, bem como de transformar a visão assistencialista desse ambiente. Ao longo do tempo e de extensos estudos, a creche vem sendo reconhecida como um espaço com intencionalidade educativa e transformadora, no qual os bebês e as crianças pequenas são incentivados a se desenvolver de maneira integral.

Acredito que a etapa da revisão bibliográfica foi importante não somente para a construção da pesquisa, mas sobretudo para a área da Educação de maneira geral – especialmente para a formação de professores da primeira infância e em início de carreira – pois mostra como a temática tem sido abordada nos últimos anos e dá destaque a estudos que servem de inspiração para o desenvolvimento de novos projetos. Todavia, durante esta busca, ficou evidente que a temática está relativamente escassa nos últimos anos. Ao reunir todas essas informações, entendo que minha pesquisa, assim como as demais lidas neste levantamento, trará contribuições substanciais no âmbito da prática reflexiva do professor em início de carreira, com um enfoque particular no trabalho com bebês.

## **5 DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO AO CHÃO DA ESCOLA**

Considero importante trazer para a composição do trabalho um breve panorama da Educação Infantil no município de Rio Claro, seguida da contextualização da Escola Municipal. Do início dos inícios, de modo que o leitor e a leitora dessa dissertação compreendam o cenário onde toda a trama da pesquisa aconteceu.

### **5.1 Contextualizando a Educação Infantil em Rio Claro**

Para a elaboração de tal contextualização, recorri à tese de Pinto (2023) que, com muita clareza, detalha a história da Educação Infantil no município de Rio Claro. Além, também, apresentar documentos que delineam a organização dessa etapa da educação no município.

Segundo Pinto (2023), as primeiras iniciativas de atendimento à infância em Rio Claro datam de 1949, e eram denominadas de Jardim da Infância, atendendo crianças de 4 a 6 anos. Na época, havia a exigência de professoras normalistas especializadas nessa faixa etária, bem como o ingresso ao cargo por concurso público. Em 1958 outras duas instituições foram criadas, denominadas Parques Infantis. Mais à frente, nos anos 70, as chamadas Pré-escolas eram organizadas em Pré I, II e III, atendendo crianças de 4 a 6 anos em turnos parciais (4 horas) ou integrais (9 horas), tendo uma média de 35 a 40 crianças por turma. Na época, contudo, havia uma ênfase no preparo das crianças para a alfabetização formal, o que, conforme aponta Pinto (2023), acabava por promover “[...] um processo de alfabetização que antecipa a escolarização, por meio de atividades pouco significativas, distanciando as crianças de experiências ricas, as quais deveriam permear a infância” (Pinto, 2023, p. 39).

É importante destacar que, até a década de 1990, o atendimento de crianças menores de três anos esteve restrito a iniciativas assistencialistas, desvinculadas de uma proposta pedagógica clara. Conforme Pinto (2023), foi somente com o Decreto nº 4.132, de 08 de março de 1990, que as creches passaram a ser reconhecidas como Unidades Educacionais, sinalizando uma mudança no entendimento do papel da Educação Infantil no município. Pinto (2023) relaciona este fato com a

[...] Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a qual assegura o dever do Estado com a educação [...] Então, mesmo antes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9396, de 1996 (BRASIL, 1996), a qual prevê o direito à educação e o dever do Estado com a educação pública, ao garantir o atendimento educacional em diferentes etapas e modalidades, incluindo o atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade, bebês e crianças frequentavam as Unidades Educacionais de Rio Claro (Pinto, 2023, p. 40).

Pinto (2023) destaca ainda que, em 1992, as creches do município passam a ser denominadas como Centro Educacional Municipal Infantil – CEMI e, na década de 2000, com a ampliação das unidades de Educação Infantil das etapas I (creche) e II (pré-escola), houve também um fortalecimento do debate sobre a especificidade do trabalho com bebês. Em 2005, os CEMIs foram oficialmente rebatizados como Escolas Municipais, por meio da Lei nº 3549, reconhecendo o direito à educação desde os primeiros anos de vida e ampliando as discussões sobre o caráter indissociável entre cuidar, educar e brincar.

Ainda, segundo Pinto (2023), o reconhecimento da complexidade desse trabalho foi importante também para a valorização dos profissionais da área. A função de dirigente de creche, por exemplo, passou por transformações: de encarregada (contratada em regime CLT com ensino médio) para coordenadora, e finalmente, dirigente – com a carreira regulamentada pela Lei nº 3577/2005 e equiparada à de diretor de escola pela Lei Complementar nº 089/2014.

Ao longo dos anos, o município também se alinhou às recomendações nacionais sobre a proporção de crianças por educador. O Parecer CNE/CEB nº 20/2009 destacou que

O número de crianças por professor deve possibilitar atenção, responsabilidade e interação com as crianças e suas famílias. Levando em consideração as características do espaço físico e das crianças, no caso de agrupamentos com criança de mesma faixa de idade, recomenda-se a proporção de 6 a 8 crianças por professor (no caso de crianças de zero e um ano), 15 crianças por professor (no caso de criança de dois e três anos) e 20 crianças por professor (nos agrupamentos de crianças de quatro e cinco anos) (Brasil, 2009, p.13 *apud* Pinto, 2023, p. 36).

Atualmente, a SME está organizada em setores, cada um com um responsável. Apresento três desses setores, por estarem mais alinhados com a temática que estudo: o CAP (Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico), a Coordenadoria de Educação Infantil Etapa I e a Coordenadoria de Educação Infantil Etapa II. Antes, havia apenas um coordenador responsável pelas duas etapas da Educação Infantil. A atual divisão, realizada a partir de 2017, se mostra interessante pois permite um olhar mais atento às especificidades de cada uma.

O CAP, por sua vez, foi criado em 1998, e segundo Cain e Souza (2025), passou a funcionar como um órgão de apoio ao sistema municipal de ensino, sendo de sua incumbência:

[...] propiciar a atualização na prática pedagógica, estimular a pesquisa, oferecer cursos, catalogar e preparar materiais didáticos, estabelecer intercâmbios com instituições educacionais governamentais e não governamentais e desenvolver outras atividades diretamente relacionadas com o processo pedagógico (Rio Claro, Art. 3º, 1997 *apud* Cain; Souza, 2025, p. 68).

Cain e Souza (2025) afirmam que o CAP, atualmente, desenvolve ações voltadas à organização educacional do município, atuando em parceria com as unidades escolares. Em conjunto com a gestão de cada escola, oferece suporte às atividades didáticas, considerando as particularidades de cada etapa da educação e suas realidades locais.

Conforme já mencionado na rede municipal de educação de Rio Claro, a Educação Infantil é dividida em etapa I e etapa II. A etapa I atende crianças de 0 a 3 anos, organizadas entre berçário I, berçário II e maternal I. Já a etapa II atende crianças de 3 a 5 anos, distribuídas entre maternal II, infantil I e infantil II. Algumas escolas da etapa II também atendem crianças do maternal I.

As escolas da etapa I contam com uma professora regente por turma, além de uma professora de projeto especial. Na rede municipal de Rio Claro, esse projeto especial é ministrado por professoras de Educação Básica I. Nas escolas exclusivamente de etapa I, o projeto especial é oferecido ao maternal I, com uma carga horária de 4 horas<sup>13</sup> semanais. Já nas escolas que atendem tanto a etapa I quanto a etapa II, o projeto é ofertado com apenas 1 hora semanal, pois essas unidades também incluem os momentos de Educação Física. O conteúdo do projeto especial é definido anualmente por cada escola, podendo, por exemplo, ter como foco a contação de histórias ou o raciocínio lógico-matemático.

O ingresso das professoras de Educação Básica I (PEB I) ocorre por meio de concurso público, com duas possibilidades de cargo. Um dos concursos é destinado ao cargo de Professora de Educação Básica I – Quadro 1, no qual as docentes têm designação fixa em uma sala, podendo solicitar transferência para outra escola ao final de cada ano. O outro é para o cargo de Professora de Educação Básica I – Quadro 2, cuja função é exclusivamente substituir professoras do Quadro 1 que estejam afastadas, seja por licença sem vencimentos, exoneração, ou por ocuparem cargos como vice direção ou coordenação, entre outros motivos.

Quando as vagas não são supridas, elas são preenchidas por professoras aprovadas no Processo Seletivo, que tem validade anual (exceto quando prorrogado) e caráter contratual, ou seja, em regime CLT. Ainda assim, em algumas situações faltam professoras nas escolas; nesses casos, são chamadas as professoras eventuais, que cobrem ausências e outras demandas da unidade. Quando, por exemplo, uma agente educacional falta, apenas uma professora pode substituí-la, desde que comprove sua formação. As professoras eventuais

---

<sup>13</sup> Nos documentos que definem a organização da Educação no município de Rio Claro, cada hora contém cinquenta minutos e é denominada de Hora-aula. Devido a problematização do termo “aula”, sobretudo na Educação Infantil, no decorrer da pesquisa, o mesmo não será utilizado.



recebem por hora trabalhada, com base no salário base, sem direitos trabalhistas e sem pagamento pelos finais de semana.

Gostaria de destacar que, a partir de 2018, ocorreu uma mudança significativa na forma de ingresso de professoras para atuação nos berçários. Antes disso, o cuidado com os bebês ficava exclusivamente a cargo das agentes educacionais (anteriormente chamadas de monitoras). Busquei registros que documentassem essa transição, mas, infelizmente, não encontrei nenhum material que registrasse oficialmente esse momento.

Por fim, pontuo a situação atual do município de Rio Claro, citando Cain e Souza (2025)

[...] segundo dados do setor de Planejamento da SME, a rede municipal de ensino de Rio Claro é constituída por 67 escolas, atendendo 17.640 estudantes matriculados na Educação Infantil (Creche e Pré-Escola), no Ensino Fundamental I e II, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação Bilíngue de Surdos, contando com a atuação de 2.815 profissionais da educação. (Cain; Souza, 2025, p. 82)

## 5.2 O início dos inícios

Durante o segundo semestre de 2022, comecei minha jornada como professora na E.M Do início dos inícios. Esse espaço consumia parte do meu dia, totalizando quatro horas diárias e, um dia por semana, essa jornada se estendia a seis horas, devido ao HTPC<sup>14</sup> (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo). Tal escola fez parte da minha vida por um período de cinco meses, local este onde meus colegas de equipe, tanto professores quanto funcionários, e as crianças, com quem compartilhava meus dias, se tornaram meus companheiros. A seguir, apresento uma breve contextualização desta escola.

Ao ser convocada na primeira chamada do concurso público de Rio Claro em 2022, experimentei a realização do meu maior sonho: tornar-me professora concursada na rede municipal da cidade em que nasci e cresci. O que eu não sabia era que a escola onde eu entraria seria uma unidade que atende crianças de 0 a 3 anos. Ou, sendo mais específica: eu seria professora de bebês em um berçário I.

---

<sup>14</sup> Na rede municipal de Educação de Rio Claro, o horário de trabalho de uma professora de Educação Infantil está assim configurado: duas Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) - que acontece em um dia escolhido pela maioria dos professores através de voto no início do ano letivo -, quatro horas de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI) – que pode ser utilizado pelo professor para planejamento e registro semanal, preparação de materiais, estudos, documentação de modo geral, etc. -, três Horas de Trabalho Pedagógico Livre (HTPL) para que o professor realize suas demandas pedagógicas em casa, e dezoito horas de trabalho com criança, totalizando 27 horas semanais de trabalho.

A euforia inicial pela conquista do tão almejado concurso foi substituída por um sentimento de tristeza ao me despedir do meu primeiro ano do Ensino Fundamental na qual tinha trabalhado até aquele momento. Enfrentei também as inquietações que permeiam a tão conhecida dúvida: o que faz uma professora de bebês? Antes de iniciar minha jornada no berçário, fiz algumas pesquisas sobre a atuação na creche. Este esforço resgatou alguns aprendizados universitários e, mais que isso, mostrou a realidade de que havia muito a aprender.

Logo na primeira reunião com a professora coordenadora, foi apresentada a abordagem Pikler<sup>15</sup> e o brincar heurístico<sup>16</sup>. Minhas indagações sobre a alimentação adequada para os bebês, a textura dos alimentos e até mesmo a escovação dentária dos que possuíam apenas um dentinho na boca (ou sequer isso) foram respondidas ao longo do tempo.

Progressivamente, percebi a riqueza das experiências na creche. A Beatriz-professora, outrora preocupada com conteúdos e estratégias, se transformou em alguém movida pelo desejo de criar contextos<sup>17</sup> carregados de curiosidade e, acima de tudo, repletos de afeto.

Como já referido, a E.M Do início dos inícios, onde trabalhei de agosto a dezembro de 2022, foi o cenário da minha experiência docente atuando com uma turma de berçário I. Trata-se de uma Escola de Educação Infantil - Etapa I, inaugurada em 08 de dezembro de 2021. A escola está instalada em uma casa alugada pela prefeitura de Rio Claro. Na época, atendia 43 crianças distribuídas em 3 turmas: Berçário I, Berçário II e Maternal I. Embora localizada em um bairro de classe média alta, a escola atende predominantemente um público de baixa renda. A equipe gestora é composta pela diretora, vice-diretora e professora coordenadora, sendo esta última responsável por quatro professoras: três professoras regulares e uma professora do projeto especial - a qual atua apenas com a turma de Maternal I.

A turma era inicialmente composta por dez bebês, com idades entre 9 e 15 meses. Ao longo do semestre, uma criança foi transferida, reduzindo o número para nove bebês na turma. Essa foi a primeira experiência com as agentes educacionais, colaboradoras diárias no

---

<sup>15</sup>Emmi Pikler foi uma pediatra cujo trabalho transformou a compreensão sobre os cuidados e a educação de bebês. Em 1946, a convite do governo húngaro, assumiu a direção de um orfanato para crianças de 0 a 3 anos. Sua abordagem enfatizava a autonomia do bebê, o respeito ao ritmo individual de desenvolvimento e a importância do vínculo afetivo entre cuidador e criança, e é utilizada até hoje como referência em diversas instituições voltadas ao cuidado de crianças pequenas no mundo todo (Melim e Almeida, 2019).

<sup>16</sup> O brincar heurístico é uma abordagem a qual privilegia a ação/exploração espontânea da criança a partir da organização espacial e de materiais feita pelos adultos. Através desta experiência, a criança aprende a partir do contato com diferentes materiais não estruturados, encaixando, rolando, transvasando, transportando, e descobrindo suas diferentes possibilidades (Goldschmied; Jackson, 2006; Fochi, 2018).

<sup>17</sup> O termo "contexto" aparece reiteradamente ao longo desta dissertação. A partir de Bondioli (2015), utilizo-o para englobar tanto os elementos materiais e espaciais quanto as interações entre os sujeitos que nele atuam. Esses elementos e interações organizam e conferem significado ao cenário, em consonância com sua intencionalidade, sendo compreendidos de maneira processual.

cuidado, educação e atenção com as crianças, além de assumirem a responsabilidade pela turma no período contrário.

A estrutura da escola Do início dos inícios assemelha-se muito a uma chácara, apresentando diferentes espaços. Quando ali entrei, vi uma garagem que, além de servir como local para reuniões com as famílias, era também utilizada pelas crianças. O espaço externo era caracterizado por áreas como o tanque de areia e o parque. No entanto, logo notei que a maior parte dessa área era ocupada por uma piscina que, embora devidamente cercada, infelizmente estava suja e permanecia inutilizada devido à sua profundidade. Abaixo, a partir de uma foto que tirei de uma bebê observando a piscina, é possível compreender um pouco de como era esse espaço.

**Figura 12:** Lays observando a piscina



**Fonte:** acervo autoral (2022).

Nos fundos da escola, encontrei um rancho que abrigava diversos brinquedos e que, ao longo do tempo, foi adaptado para abrigar a sala do Maternal I, além de contar com um banheiro. Mais afastada estava a lavanderia, que também possuía uma pequena sala onde as funcionárias faziam seus intervalos.

Ao visitar o interior da escola, vi três salas. Uma designada para as professoras realizarem seus Horários de Trabalho Pedagógico Individuais (HTPIs) e reuniões; outra para o Berçário II e, finalmente, para o Berçário I: sala da minha turma. Quando olhei para aquele espaço, recordo de sentir um desconforto inicial referente ao seu tamanho. A sala, que media não mais que 16 m<sup>2</sup>, contava com um espelho em uma das paredes, uma janela e seu chão era de taco, coberto em sua maior parte por tatames coloridos para proteger os bebês de possíveis

quedas. Lembro-me de questionar a professora coordenadora, que me apresentava a escola: “é mesmo possível realizar atividades com os bebês aqui dentro?” Seu olhar cabisbaixo já me indicava que seriam meses de bastante complexidade em relação a isso. Ademais, o espaço interno da escola incluía o refeitório, a cozinha e a sala das gestoras.

É relevante destacar a estratégia adotada na E.M Do início dos inícios para as reuniões com as agentes educacionais. Semanalmente, a coordenação realizava encontros separados com dois grupos de agentes, A e B, chamando uma agente por vez, enquanto a outra permanecia na sala com a professora. Além das reuniões com a professora coordenadora, as agentes educacionais encontravam-se semanalmente com a professora da sala. Dessa forma, eu dispunha de uma hora semanal para articular questões relacionadas ao planejamento com uma agente educacional, alternando entre as duas a cada semana. Esse momento, denominado "HTPI de equipe", era fundamental. Durante esse momento, as agentes educacionais compartilhavam comigo as incidências do período no qual eu não estava na escola, conversávamos sobre as dificuldades encontradas e suas observações sobre o comportamento das crianças. Esse momento também servia para conversar acerca das formas de dar continuidade da proposta pedagógica da manhã (sob minha coordenação) para a tarde, na qual eu contribuía com sugestões para organização de espaços e elaboração de contextos a serem realizados com as crianças. Além disso, era o momento propício para planejarmos juntas as próximas etapas, em um esforço colaborativo no qual tanto eu quanto elas nos ajudávamos mutuamente.

No início do ano letivo, a equipe de agentes educacionais da turma era composta por Gabriela (selecionada através de um processo seletivo com duração de um ano), que permaneceu na turma até o encerramento do período letivo. Além dela, havia Luiza, contratada por uma empresa terceirizada que presta serviços para o município de Rio Claro. Luiza desvinculou-se dessa empresa logo no início do semestre. Embora tenham ocorrido algumas substituições na equipe de agentes ao longo do semestre, a configuração acabou por se estabilizar e permanecer a mesma até o final do ano letivo, como será discutido mais adiante.

Minha relação com a professora coordenadora, diretora e vice-diretora transcorria de maneira fluida, compartilhando momentos de café com as três gestoras da escola. Essa dinâmica criava um ambiente de trabalho tranquilo e amigável. Sempre que surgiam dúvidas ou necessitava de sugestões, as três prontamente ofereciam apoio.

Como já informado anteriormente, na rede municipal de educação de Rio Claro, as professoras entregam semanalmente o diário de bordo (contendo os planejamentos semanais e

os registros reflexivos) às professoras coordenadoras, que leem e escrevem uma devolutiva ao longo da semana. Na E.M Do início dos inícios, a entrega do diário de bordo ocorria todas as quartas-feiras, sendo devolvido na sexta-feira. A estrutura do diário permaneceu constante ao longo do ano: inicialmente, o planejamento semanal<sup>18</sup>, seguindo as diretrizes fornecidas pela coordenadora, seguido pelo registro reflexivo. Abaixo, apresento o modelo de planejamento semanal que me foi apresentado e que, como mencionado anteriormente, manteve-se fiel ao mesmo padrão ao longo de todo o semestre.

**Figura 13:** Modelo de planejamento da E.M Do início dos inícios



**Prefeitura de Rio Claro**  
AMOR PELA CIDADE



**Prefeitura Municipal de Rio Claro**  
Secretaria Municipal da Educação

**Secretaria da Educação**

|                     |           |                           |
|---------------------|-----------|---------------------------|
| Turma: Berçário I   | Ano: 2022 | Semana de 2 a 5 de agosto |
| Professora: Beatriz | Visto PC  |                           |

**PLANEJAMENTO SEMANAL**

|                                         |  |  |  |  |  |
|-----------------------------------------|--|--|--|--|--|
| Objetivos gerais e/ou intencionalidade: |  |  |  |  |  |
|-----------------------------------------|--|--|--|--|--|

|                     | SEGUNDA-FEIRA | TERÇA-FEIRA                                           | QUARTA-FEIRA                                          | QUINTA-FEIRA                                          | SEXTA-FEIRA                                           |
|---------------------|---------------|-------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|
| <b>ACOLHIMENTO</b>  |               |                                                       |                                                       |                                                       |                                                       |
| <b>HISTÓRIA</b>     | Título:       | Título:                                               | Título: Banda                                         | Título:                                               | Título:                                               |
|                     | Estratégia:   | Estratégia:                                           | Estratégia:                                           | Estratégia:                                           | Estratégia:                                           |
| <b>CHAMADINHA</b>   | Estratégia:   | Estratégia:                                           | Estratégia:                                           | Estratégia:                                           | Estratégia:                                           |
| <b>ÁREA EXTERNA</b> |               |                                                       |                                                       |                                                       |                                                       |
| <b>CUIDADOS</b>     |               | Mamadeira, troca de fralda, higiene, almoço e soneca. | Mamadeira, troca de fralda, higiene, almoço e soneca. | Mamadeira, troca de fralda, higiene, almoço e soneca. | Mamadeira, troca de fralda, higiene, almoço e soneca. |

REGISTRO REFLEXIVO

**Fonte:** Diário de bordo da autora (2022).

Ao receber este modelo de planejamento semanal, a professora coordenadora enfatizou que era imprescindível segui-lo rigorosamente, pois era uma exigência da SME. No entanto, ela não me orientou sobre como preenchê-lo. Assim, adaptei-o conforme minha compreensão. Isso ficará mais evidente ao longo do próximo capítulo, no qual falarei sobre o planejamento.

<sup>18</sup> No município de Rio Claro/SP, o planejamento na Educação Infantil é pautado nos aspectos de desenvolvimento: social, afetivo, físico e intelectual, mencionados no documento Orientação Curricular da Educação Infantil, de 2016.

## 6 A REFLEXÃO DA PROFESSORA E A ANÁLISE DA PESQUISADORA

O sexto capítulo desta dissertação representa o núcleo central da pesquisa. É aqui que a problemática se manifesta, se confronta, reflete e se expande. Nos subtópicos seguintes, abordarei os temas mais recorrentes ao longo dos registros. Palavras que se repetiram, situações que chamaram a atenção e escritos que falam por si só. A Beatriz-pesquisadora dialoga com a Beatriz-professora de bebês e com autores e autoras que ampliam a compreensão acerca da temática que me proponho a estudar.

Identificaram-se quatro temáticas principais, resultantes do ciclo de ação-reflexão-ação: a questão da rotina, a leitura com os bebês, a relação com as agentes educacionais e a utilização dos espaços da escola. Além dessas, apresento outros dois tópicos que abordam a questão do acolhimento aos bebês e, por último – e não menos importante – a questão da documentação pedagógica ao longo da experiência com a turma de Berçário I. Esses dois últimos tópicos não necessariamente seguiram o ciclo de ação-reflexão, porém, por estarem presentes ao longo da análise dos registros, foram fundamentais para a elaboração da dissertação, bem como de um mapeamento da complexa condição de ser professora de bebês.

### 6.1 Relações educativas: a rotinização do cotidiano na creche

*Depois de acordar, mamar. Depois de mamar, sorrir.  
Depois de sorrir, cantar. Depois de cantar, comer.  
Depois de comer, brincar. Depois de brincar, pular.  
Depois de pular, cair. Depois de cair, chorar.  
Depois de chorar, falar. Depois de falar, correr.  
Depois de correr, parar. Depois de parar, ninar.  
Depois de ninar, dormir. Depois de dormir, sonhar.*

Sandra Peres, Paulo Tatit e Edit Deardyk

Ao me debruçar sobre o material ao qual propus a desbravar, identifiquei que os registros que abordavam a questão da rotina eram muito recorrentes. No total, o tema foi encontrado em nove registros. Questões como os momentos de troca de fraldas e cuidados pessoais, transição entre os espaços da escola, alimentação, sono e algumas práticas diárias permearam os escritos. O tema da rotina na Educação Infantil - etapa I muito me inquieta pois, embora seja substancial para a organização das escolas, por vezes pode ser engessada, rígida e limitante. A seguir, trago os achados referentes a este assunto, que serão abordados ao longo da descrição de um dia na escola.

Ao chegar na E.M Do início dos inícios, recordo-me da professora coordenadora me entregando duas folhas: uma detalhando a rotina diária de forma mais extensa e minuciosa,

com os horários designados para cada atividade do dia, incluindo as formações com as educadoras, além do dia todo; e outro mais sucinto, abordando de forma breve as atividades realizadas apenas durante o período da manhã, que era o momento em que eu estava presente na escola. Abaixo, apresento as imagens dos dois quadros fornecidos.

**Figura 14:** Quadro com a rotina do dia e das formações realizadas na escola

|               | 2ª. feira                   | 3ª. feira                   | 4ª. feira                   | 5ª. feira                   | 6ª. feira                   |
|---------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| 7 – 7:30      | Acolhimento                 | Acolhimento                 | Acolhimento                 | Acolhimento                 | Acolhimento                 |
| 7:30 – 7:45   | Café Turma A<br>Leite       | Leite                       | Leite                       | Leite                       | Leite                       |
| 7:30 – 8:20   | -                           | HTPI Equipe                 | -                           | -                           | -                           |
| 7:45 – 8      | Café Turma B<br>Sala        | Sala                        | Sala                        | Sala                        | Sala                        |
| 8 – 8:15      | -                           | Café Agentes Educacionais 1 | Café Agentes Educacionais 1 | Café Agentes Educacionais 1 | Café Agentes Educacionais 1 |
| 8 – 8:50      | Turma A – Formação          | -                           | -                           | -                           | -                           |
| 8:15 – 8:30   | -                           | Café Agentes Educacionais 2 | Café Agentes Educacionais 2 | Café Agentes Educacionais 2 | Café Agentes Educacionais 2 |
| 8:30 – 9:10   | Varanda                     | Passeio                     | Quadrado                    | Garagem                     | Parque / Tanque             |
| 8:50 – 9:40   | Turma B – Formação          | -                           | -                           | -                           | -                           |
| 9 – 9:30      | Sala / Higiene / Lavar mãos | Sala / Higiene / Lavar mãos | Sala / Higiene / Lavar mãos | Sala / Higiene / Lavar mãos | Sala / Higiene / Lavar mãos |
| 9:10 – 9:30   | -                           | Café Professoras (Sala)     | Café Professoras (Sala)     | Café Professoras (Sala)     | Café Professoras (Sala)     |
| 9:30 – 10     | Almoço                      | Almoço                      | Almoço                      | Almoço                      | Almoço                      |
| 9:40 – 10     | Café Professoras (Sala)     | -                           | -                           | -                           | -                           |
| 10 – 10:40    | Higiene / Soneca (Sala)     | Higiene / Soneca (Sala)     | Higiene / Soneca (Sala)     | Higiene / Soneca (Sala)     | Higiene / Soneca (Sala)     |
| 10:40 – 11:30 | Soneca (Sala)               | Soneca (Sala)               | HTPI Professora             | HTPI Professora             | HTPI Professora             |
| 11:30 – 12    | Leite                       | Leite                       | Leite                       | Leite                       | Leite                       |
| 12 – 12:45    | Sala / Higiene / Lavar mãos | Sala / Higiene / Lavar mãos | Sala / Higiene / Lavar mãos | Sala / Higiene / Lavar mãos | Sala / Higiene / Lavar mãos |
| 12:45 – 13    | Fruta                       | Fruta                       | Fruta                       | Fruta                       | Fruta                       |
| 13 – 14       | Garagem                     | Varanda                     | Sala                        | Garagem                     | Varanda                     |
| 14 – 14:15    | Saída intermediária (Sala)  |                             |                             |                             |                             |
| 14:15 – 14:35 | Sala / Higiene / Lavar mãos | Sala / Higiene / Lavar mãos | Sala / Higiene / Lavar mãos | Sala / Higiene / Lavar mãos | Sala / Higiene / Lavar mãos |
| 14:35 – 15    | Refeição da Tarde           | Refeição da Tarde           | Refeição da Tarde           | Refeição da Tarde           | Refeição da Tarde           |
| 15 – 16       | Sala / Soneca / Higiene     | Sala / Soneca / Higiene     | Sala / Soneca / Higiene     | Sala / Soneca / Higiene     | Sala / Soneca / Higiene     |
| 16 – 17       | Saída (Sala)                |                             |                             |                             |                             |

Fonte: diário de bordo da autora (2022)

**Figura 15:** Quadro com a rotina da manhã

|               | 2ª. feira                       | 3ª. feira               | 4ª. feira               | 5ª. feira               | 6ª. feira               |
|---------------|---------------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|
| 7:00 – 7:30   | Acolhimento                     |                         |                         |                         |                         |
| 7:30 – 7:45   | Leite / Verificação das fraldas |                         |                         |                         |                         |
| 7:45 – 8:00   | Sala                            | Sala                    | Sala                    | Sala                    | Sala                    |
| 8:00 – 8:15   | Café Agentes Educacionais 1     |                         |                         |                         |                         |
| 8:15 – 8:30   | Café Agentes Educacionais 2     |                         |                         |                         |                         |
| 8:30 – 9:00   | Varanda                         | Pátio                   | Varanda                 | Garagem                 | Varanda                 |
| 9:00 – 9:30   | Sala                            | Sala                    | Sala                    | Sala                    | Sala                    |
| 9:10 – 9:30   | Café Professoras                |                         |                         |                         |                         |
| 9:30 – 9:50   | Almoço                          | Almoço                  | Almoço                  | Almoço                  | Almoço                  |
| 9:50 – 10:00  | Limpeza do Refeitório           |                         |                         |                         |                         |
| 9:50 – 10:40  | Higiene / Soneca (Sala)         | Higiene / Soneca (Sala) | Higiene / Soneca (Sala) | Higiene / Soneca (Sala) | Higiene / Soneca (Sala) |
| 10:40 – 11:30 | Soneca (Sala)                   | HTPI Professora         | HTPI Professora         | HTPI Professora         | HTPI Professora         |

Fonte: diário de bordo da autora (2022)

Na E.M. Do início dos inícios, o dia das professoras começava às 7h30<sup>19</sup>, o que impedia de participar da acolhida das crianças, ocorrida entre as 7h e 7h30, conduzida pelas agentes educacionais. Durante esse período, uma agente se encarregava do contato com as famílias, enquanto outra se dedicava ao grupo de crianças já presente, oferecendo uma variedade de brinquedos como pelúcias, brinquedos de plástico e livros de banho. Quando comecei na escola, essa prática já estava estabelecida. Hoje, pensando sobre isso, percebo que nunca intervi nesse hábito, nem ao menos solicitei que as agentes educacionais organizassem o espaço para receber os bebês de outra forma.

Considero importante destacar que o fato de chegar na escola após o acolhimento das crianças, restringia a interação com as famílias apenas a reuniões agendadas ou momentos específicos e gerava conflitos pontuais com as agentes educacionais, que ocasionalmente recebiam informações das famílias sobre a saúde das crianças e não as repassavam para mim. Além disso, houve situações em que orientações foram comunicadas incorretamente às famílias, como o método apropriado de alimentação das crianças que, em determinado período, não consistia mais em alimentos amassados, mas sim em sua forma natural, e outras informações relacionadas à rotina da creche. Recordo-me de, diversas vezes, comunicar a gestão da escola sobre a insatisfação com o horário de entrada das professoras, que tornava o nosso contato com as famílias muito escasso. Segundo elas, essa era uma pauta delicada a ser conversada com a SME, além de ser um ponto importante para as famílias, que já estavam adaptadas a este horário.

Após o momento de acolhida, ao qual eu já estava presente na sala, chegava a hora do leite. O preparo ficava a cargo das cozinheiras e era servido nas mamadeiras das crianças - trazidas de casa, que ficavam na escola - a uma temperatura entre quente e morna. Algumas crianças não podiam consumir o leite fornecido pela SME, então precisavam trazer sua própria fórmula - sempre que elas estavam acabando, era enviado um aviso às famílias, que prontamente providenciavam uma nova lata para a escola.

Cada educadora tinha a responsabilidade de oferecer o leite a um bebê, de forma individual. No começo, não havia uma regra estabelecida sobre quem alimentaria quem, porém, ao longo do tempo, percebemos que cada bebê se identificava mais com uma educadora, tornando esse momento mais tranquilo para a criança, que também se mostrava mais calma.

---

<sup>19</sup> Nem todas as escolas de Educação Infantil de Rio Claro seguem esse horário. Algumas abrem os portões às 7h, e os professores trabalham das 7h às 11h. Nas creches do município, as famílias podem buscar as crianças em três horários diferentes: ao meio-dia, às duas da tarde ou às quatro horas.



Sobre o método de oferecer leite aos bebês, em determinado momento destaco que estávamos fazendo isso de forma errada.

*Notamos uma falha no momento da oferta de leite das crianças. Estávamos habituadas a deitar os bebês em nossa perna para oferecer a mamadeira, mas o correto seria deitá-los em nosso colo (não tão inclinados) e manter o contato visual. Além de favorecer os vínculos, é muito importante para a saúde deles (Registro reflexivo de 12 a 16 de setembro de 2022).*

Lembro-me do dia em que a professora coordenadora entrou na sala durante a oferta do leite e nos chamou a atenção, explicando que a forma correta de fazer isso era com o bebê em nosso colo. Estávamos acostumadas a deitar o bebê no chão, com a cabeça apoiada em nossa perna cruzada. No entanto, essa prática contrariava o Protocolo de Atuação do Bebê Sorriso nas Escolas Municipais (Educação Infantil - Etapa I)<sup>20</sup> de Rio Claro. Esse documento enfatiza a substituição da mamadeira pelo copo, mas ressalta que, se a mamadeira for utilizada, ela deve ser oferecida com o bebê no colo do adulto ou utilizando uma almofada ou colchonete antirrefluxo.

Na semana do episódio mencionado, eu completava pouco mais de um mês na escola. Ao ser corrigida pela professora coordenadora, mudei imediatamente a postura e passei a oferecer leite às crianças da maneira indicada. Após essa correção, não registrei mais nada sobre o assunto no diário de bordo.

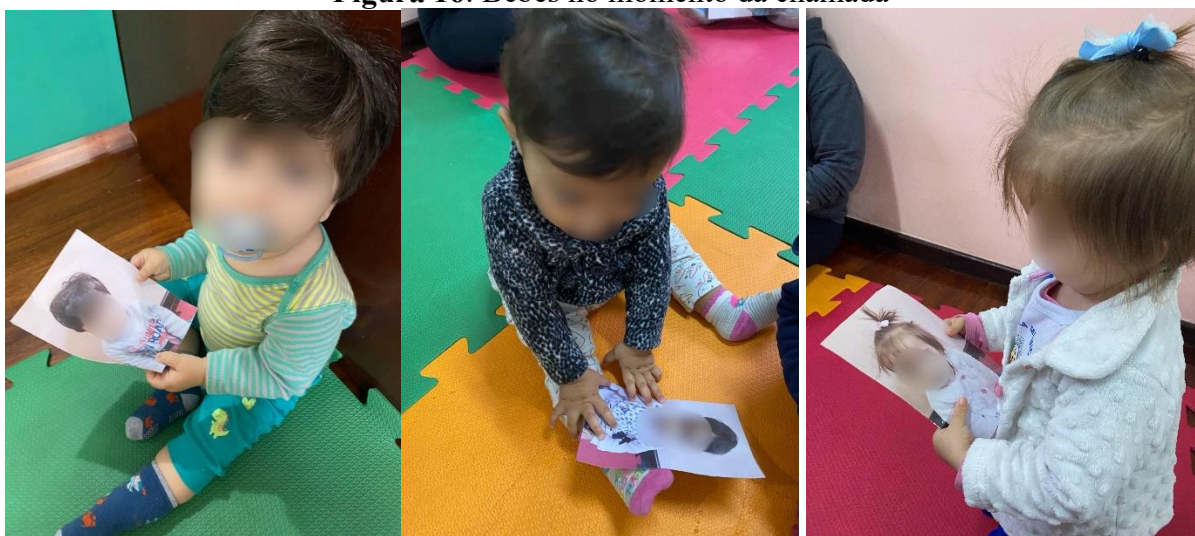
Entre 8h e 8h30, as agentes educacionais revezavam-se para tomar café, enquanto eu realizava a chamada com as crianças. O momento da chamada era cumprido diariamente, mas somente após a minha adaptação na E.M Do início dos inícios. Lembro-me que, no começo, fiquei admirada com o fato de os bebês, mesmo tão pequenos, reconhecerem suas próprias fotos. Eles se olhavam no espelho, observavam as fotos e até trocavam uns com os outros, mostrando que identificavam também a foto de seus amigos. Esse momento era acompanhado de canções infantis populares, nas quais, em certos trechos da música, substituíamos algumas palavras pelo nome da criança, que pegava sua foto com alegria.

A figura 12, a qual destaca o modelo de planejamento utilizado na E.M Do início dos inícios, mostra uma seção destinada ao momento da “chamadinha”, seguida do título e da estratégia adotada. Em meu primeiro registro reflexivo escrevo com satisfação sobre a realização da chamada.

*Na quarta fiz a chamada do Seu Lobato. Foi muito bacana, pois tirar as fotos deles do avental os deixou muito curiosos. Mesmo não conseguindo fazer a chamada todos os dias, pretendo usar bastante as fotos sempre que possível para que eles passem a identificar seus rostinhos (Registro reflexivo de 02 a 05 de agosto de 2022).*

A escola possuía um avental de E.V.A com o cenário de uma fazenda e um bolso cheio de animais. As crianças adoravam quando cantávamos essa música e realizávamos a dinâmica, repetindo-a várias vezes ao longo da semana. Para a chamada do "Seu Lobato" mencionada no registro anterior, em vez de tirar os animais do bolso do avental, eu tirava as fotos das crianças. Dessa forma, a canção ficava assim: "*Seu Lobato tinha um sítio, ia ia ô, e nesse sítio tinha a Maria, ia ia ô, era ...*". Nesse momento, parávamos de cantar para a criança fazer algum barulho, que todos imitavam, gerando algumas risadas entre os bebês.

**Figura 16:** Bebês no momento da chamada



Fonte: acervo pessoal (2022).

Decidi analisar os planejamentos do período em que estive na E.M Do início dos inícios para verificar o que encontraria em relação a esse tema. Encontrei seis tipos diferentes de chamadas e resolvi descrevê-los no quadro abaixo:

**Quadro 4:** Diferentes estratégias para a chamada

|          | <b>Chamadinha</b>                                                                                                                                              | <b>Estratégia</b>                                                                                                                                                                          |
|----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Com foto | “A canoa virou, vou deixar ela virar, foi por causa do [...] que não soube remar. Se eu fosse um peixinho e soubesse nadar, eu tirava o [...] do fundo do mar” | Peixinhos de plástico, cada um com a foto de uma criança diferente. Assim, quando chegava na parte de falar o nome da criança, os bebês pegavam um peixinho para ver quem foi o escolhido. |
|          | “Seu Lobato tinha um sítio, ia ia ô. E nesse sítio tinha o [...], ia ia ô. Era [...] pra cá [...]”                                                             | Retirar as fotos das crianças do avental.                                                                                                                                                  |
|          | “Fui morar numa casinha, enfeitada de florzinha, saiu de lá o [...], olhou pra mim e fez assim [...]”                                                          | Semelhante a proposta do seu Lobato, aqui a foto era tirada de uma casinha feita de E.V.A por mim. Quando a foto da criança era revelada, ela fazia algum barulho e/ou movimento.          |
| Sem foto | “Bom dia, como vai você? [...] como é bom te ver! Palma, palma, mão com mão, agora um abraço de coração”                                                       | Após cantar a música, a criança era convidada a dar um abraço em seus amigos ou nas educadoras.                                                                                            |
|          | “Eu vou andar de trem, e o [...] vem também, só falta comprar passagem, comprar passagem para o velho trem”.                                                   | As educadoras andavam pela sala, formando um “trem”. Ao chamar a criança, ela entrava na fila, dando continuidade ao trenzinho.                                                            |
|          | “Cadê o ...? Achou!”                                                                                                                                           | Utilizando um pano, as crianças se escondiam e apareciam quando chamadas pelo nome.                                                                                                        |

**Fonte:** elaborado pela autora.

Recordo-me de que o modelo mais utilizado, no início, foram as chamadas com foto. Os bebês gostavam muito de reconhecer a si mesmos e seus amigos. Esse momento durava cerca de 30 minutos, pois mesmo tendo chamado todas as crianças, elas ainda gostavam de andar pela sala orgulhosas carregando as fotos consigo.

Percebo, no entanto, a partir da leitura dos registros, das memórias que são trazidas à tona e das fotografias, que esse momento poderia ser explorado de outras formas, para além das oferecidas. Primeiro, noto que teria sido muito interessante revelar não somente fotos das crianças, mas também das adultas que faziam parte daquela turma. A identificação das

educadoras também era importante para os bebês. Além disso, percebo que o espaço externo poderia ter sido utilizado para esse fim, bem como a criação de contextos que extrapolassem a "seção da chamada", integrando esse momento a outras explorações.

Instigada a compreender o que a legislação diz sobre a realização das atividades permanentes<sup>21</sup>, encontro na Orientação Curricular da Educação Infantil (Rio Claro, 2016) que um dos objetivos de aspecto social referentes ao berçário I é "Participar da rotina diária (**chamada**, alimentação, higiene, história, descanso, banho de sol, entre outros)" (Rio Claro, 2016, p. 21, grifo da autora). Nota-se que a chamada está incluída na "rotina diária", equiparada aos momentos de alimentação, higiene etc. Isso me trouxe certo desassossego, pois o cotidiano no berçário é muito complexo e repleto de especificidades para se ter uma rotina e, sobretudo, as atividades permanentes como algo fixo. O trabalho com crianças pequenas não permite algo tão rígido, como a obrigatoriedade de determinadas atividades - principalmente diariamente.

Outro tensionamento que surge a partir dessa questão da chamada é sobre o sentido que essa prática tem para os bebês. Com base nos registros, é possível notar que eles apreciam esse momento e ficam felizes ao reconhecerem a si mesmos e os amigos nas fotos, no entanto, concordo com Guimarães (2008) quando afirma que a chamada é uma prática da escola de ensino fundamental e, a partir da idealização que se faz da criança pequena, é estendida à creche.

Em sua tese, Pinto (2023), ao falar sobre a rotina escolarizada, traz contribuições acerca das atividades permanentes no berçário I, como é o caso da chamada. A autora, ao se inquietar diante da relação e do interesse dos bebês em participar de momentos como esse, questionava se essa não era uma abordagem que os levava a uma rotina escolarizada. Por isso, entende que

O importante é sensibilizarmo-nos, de forma a potencializar as ações, expandindo e diversificando os espaços, os objetos, os brinquedos, com experiências que envolvam as diferentes linguagens, os sons, as sensações, enfim tudo que desperte o interesse e a curiosidade dos bebês, e o sentimento de ser valorizado ao vivenciar um ambiente vivo, transformador e contínuo, o qual envolve interação e liberdade (Pinto, 2023, p. 125).

Retomando o cotidiano da E.M Do início dos inícios, em seguida era realizada a troca de fraldas, um momento de grande importância. Isso foi algo que planejei desde que escolhi essa sala na atribuição: estar envolvida nas trocas de fraldas. Neste momento, uma agente

---

<sup>21</sup> Atividades permanentes são aquelas realizadas diariamente na escola, e "respondem às necessidades básicas de cuidados, aprendizagem e de prazer para as crianças, cujos conteúdos necessitam de uma constância" (Brasil, 1998, p. 55).

educacional permanecia na sala enquanto eu e outra levávamos cada criança ao banheiro - localizado em frente à sala - para a troca. As fraldas eram fornecidas pelas famílias, nas mochilas, e os lenços umedecidos e pomadas ficavam na escola, sendo repostos pelas famílias sempre que necessário. Durante a troca, tanto eu quanto as agentes educacionais interagíamos com as crianças, explicando respeitosamente o que estávamos fazendo, nomeando as partes do corpo e executando cada movimento com cuidado e atenção.

*Nesse dia realizei a minha primeira troca de fraldas aqui na escola. Farei mais vezes isso para que haja uma troca pedagógica entre a professora e a criança, sempre conversando bastante e mostrando as partes do corpo para o bebê (Registro reflexivo de 02 a 05 de agosto de 2022).*

Percebo que o termo "troca pedagógica" é utilizado mais de uma vez ao longo dos registros. Compreendo que, ao utilizar esse termo, estava me referindo aos momentos de cuidado pessoal que eram transformados em possibilidades de aprendizagem, trocas afetivas, cognitivas, culturais e corporais. Nesse contexto, refiro-me às trocas de fralda como momentos oportunos para essas trocas pedagógicas, pois sempre conversava com as crianças de modo a incentivá-las a compreender sobre seus próprios corpos. Acerca da temática do binômio cuidar e educar, Rosinete Schmitt (2008), em sua dissertação de mestrado, aborda que

Apesar do consenso discursivo que a área da Educação Infantil possui a respeito do binômio educar e cuidar nas relações entre adultos profissionais e crianças da creche, várias pesquisas identificam uma clivagem e uma hierarquização entre as ações classificadas de cuidado com o corpo e as consideradas de cunho pedagógico [...] Essa divisão de tarefas entre adultos caracteriza uma fragmentação da criança em mente e corpo, com um enaltecimento das atividades que envolvem os aspectos cognitivos em detrimento das outras ações ligadas ao cuidado corporal (Schmitt, 2008, p. 115).

Ao revisar os registros, fica evidente (em alguns momentos) a busca pela horizontalidade entre o ato de cuidar e o de educar. Enquanto professora, engajava-me nos momentos de cuidado, mostrando um compromisso entre ambas as responsabilidades. Durante as trocas de fraldas, nas refeições e nos períodos de descanso, eu e as agentes educacionais trabalhávamos de forma colaborativa, dividindo as tarefas com dedicação e zelo.

Ocorrências de diarreias e/ou assaduras eram bastante frequentes. Isso se repete constantemente nos registros. Lembro-me de ser orientada, tanto pelas gestoras da escola quanto por outras professoras, a sempre registrar no diário de bordo as ocorrências relacionadas à saúde das crianças. Esse registro servia como respaldo, indicando que a gestão

estava informada e que as famílias também estavam cientes, caso surgisse algum conflito. O exemplo abaixo contempla esse assunto de modo geral, porém, eu costumava escrever caso a caso, dando o nome do bebê e a ocorrência.

*Começamos a semana com quase todos os bebês em sala. Alguns deles apresentaram diarreia, o que acaba tornando a manhã mais agitada, visto que há um número maior de trocas de fralda e preocupação com a saúde das crianças (Registro reflexivo de 29 de agosto a 02 de setembro de 2022).*

Durante a troca de fraldas, tanto eu quanto as agentes educacionais utilizávamos luvas. Devido à pandemia, o uso de máscara era obrigatório; no entanto, a orientação recebida era de que a máscara deveria ser utilizada *especialmente* nos momentos de higiene pessoal com os bebês.

Após a troca de fraldas, íamos para a área externa para iniciar as atividades planejadas para o dia. Às sextas-feiras, esse período era reservado exclusivamente para o tanque de areia - exceto nos dias de chuva. Enquanto os bebês brincavam na areia, tanto eu quanto as agentes educacionais éramos observadoras do processo investigativo das crianças, que adoravam aquele espaço. Eram disponibilizados materiais como baldes, colheres de madeira, panelas, funis e peneiras, que ficavam em um balde grande ao lado do tanque.

Os bebês passaram a frequentar o tanque de areia após a minha chegada à creche pois, antes disso, eram muito pequenos para utilizar tal espaço. No início, alguns bebês tinham aversão ao tocar na areia, outros escalavam o pequeno muro que cercava o tanque e choravam bastante, desejosos por saírem dali. Também tinham aqueles que brigavam entre si pois queriam o balde do colega, expressando sua raiva com puxões de cabelo e mordida. Nossa intervenção era frequente nesses momentos, que foram cessando ao longo do semestre.

**Figura 17:** Bebês brincando no tanque de areia



Fonte: acervo pessoal (2022).

Por volta das 9h10, fazia uma pausa para o café, junto com as outras professoras da escola. Ao retornar, ajudava na transição dos bebês para a sala de referência. No começo, essa transição era feita de forma que uma educadora permanecia na sala aguardando os demais, enquanto outra levava os bebês no colo para tal lugar e outra ficava no local de origem, responsável pelos bebês que ainda não haviam sido levados. Essa questão da transição dos bebês é um assunto que será abordado no subtópico 6.4, no qual trato da utilização dos espaços da escola.

Após a chegada de todos os bebês na sala, eu realizava a higienização das mãos e, se necessário, a troca de fraldas, enquanto as duas agentes ficavam na sala com o restante da turma, geralmente cantando algumas músicas relacionadas ao momento da alimentação. A lavagem das mãos era feita no colo, aproximando a criança da pia. Com o tempo, quando todas as crianças já estavam andando, adaptamos a rotina e passamos a lavar as mãos antes de retornar à sala, utilizando a pia no espaço externo, adequada ao tamanho das crianças.

**Figura 18:** Bebês na pia

Fonte: acervo pessoal (2022).

Inicialmente, todas as crianças eram levadas juntas ao refeitório, naquele mesmo esquema de transição: uma em sala, outra responsável pelo traslado e outra no lugar final, no caso, o refeitório. Enquanto três delas eram alimentadas pelas agentes educacionais e por mim, as outras esperavam seu momento ao lado. Esse modelo de alimentação era tema frequente nos registros diários. O refeitório era compartilhado com a turma do berçário II, que se alimentava nas mesas. O maternal I se alimentava depois que retornávamos à sala. O nosso grupo tinha, portanto, o primeiro horário de refeição.

Logo na segunda semana de trabalho, relato que o modo de alimentar as crianças mudou. Como disse anteriormente, todas eram levadas juntas ao refeitório, o que ocasionava muito choro pois, famintas, as crianças não suportavam a espera da sua vez para comer. Com a nova maneira de alimentá-los, isso mudou. O grupo maior passou a ficar na sala com uma agente educacional volante<sup>22</sup>, que oferecia brinquedos, realizava alguma brincadeira, ou cantava músicas, enquanto eu e as duas agentes educacionais da sala levávamos três bebês ao refeitório, de forma que cada adulta se responsabilizava pela alimentação de uma criança.

<sup>22</sup>Agentes Educacionais volantes são profissionais que não estão designadas permanentemente a uma única sala, mas circulam entre diferentes turmas conforme a necessidade. Geralmente elas cobrem ausências, oferecem apoio quando uma professora solicita ou em momentos específicos nos quais há a demanda por um adulto adicional na turma.



*Na quinta-feira tivemos a sala bem numerosa, com 8 alunos (a maior quantidade que eu já presenciei até o momento). Foi bem difícil, pois foi na mesma época que aderimos ao novo método de alimentar as crianças. Foi desafiador. As meninas [agentes] estavam um pouco resistentes com a minha ideia, mas deu certo. Estou orgulhosa da minha caminhada, pois cada desafio e cada tentativa me ajuda a crescer enquanto uma professora de berçário (Registro reflexivo de 08 a 12 de agosto de 2022).*

Neste registro, relato as queixas sobre o número de crianças na sala, em consonância com o novo método de alimentação dos bebês, e destaco a resistência das agentes educacionais a esse novo modelo. Considerando que esta foi a minha segunda semana na E.M. Do início dos inícios, lembro-me de sentir inquietação na primeira semana ao ver os bebês chorando de fome enquanto observavam os outros sendo alimentados. Sugeri a mudança à professora coordenadora, que me informou já ter proposto essa alteração, mas não conseguiu o apoio das agentes educacionais. Decidi, por conta própria, comunicar às agentes educacionais que tentaríamos esse novo método para avaliar os resultados.

A ilustração de Francesco Tonucci me foi apresentada recentemente em um HTPC na escola onde trabalho. Ao vê-la, imediatamente lembrei de como os bebês eram alimentados quando comecei na E.M. Do início dos inícios. A imagem representa, de forma exagerada, o que observei naquela época, mas não retrata exatamente a realidade. Como mencionei antes, cada uma das três educadoras alimentava três bebês por vez, enquanto os outros esperavam. Incluo essa figura para ilustrar o incômodo que senti naquela situação.

**Figura 19:** Charge de Francesco Tonucci



**Fonte:** Tonucci (2008)

O movimento exotópico ao qual proponho realizar ao longo desta dissertação permite, enquanto Beatriz-pesquisadora, olhar para as ações da Beatriz-professora de bebês e compreender alguns fatos. Considerando que a realidade das escolas de Educação Infantil no Brasil é bastante diversa no que diz respeito ao número de crianças por sala, noto uma preocupação exacerbada (e frequente) em relação ao número de crianças que eu era responsável. Hoje, ao comparar com diferentes realidades dentro e fora de Rio Claro, percebo que dez crianças não era um número tão significativo de bebês. Segundo o Parecer CNE/CEN n° 20/2009,

O número de crianças por professor deve possibilitar atenção, responsabilidade e interação com as crianças e suas famílias. Levando em consideração as características do espaço físico e das crianças, no caso de agrupamentos com criança de mesma faixa de idade, recomenda-se a proporção de 6 a 8 crianças por professor (no caso de crianças de zero e um ano), 15 crianças por professor (no caso de criança de dois e três anos) e 20 crianças por professor (nos agrupamentos de crianças de quatro e cinco anos) (Brasil, 2009, p.13).

Entendo, no entanto, que esse medo da Beatriz-professora de bebês, sobretudo em início de carreira, era permeado pela angústia de ter bebês com singularidades marcantes, que exigiam atenção e cuidado individualizado na vida em grupo.

Retomando o tema da alimentação, a implementação do novo método não foi fácil. Infelizmente, não há mais registros detalhados sobre o processo, mas lembro que as crianças choravam muito ao verem três delas sendo levadas ao refeitório enquanto as demais permaneciam na sala aguardando. Contudo, com o tempo e a criação de diferentes contextos na sala (como cantar músicas, oferecer diferentes materiais e brinquedos, etc.), a situação melhorou. Em algumas ocasiões, trocava de lugar com a agente educacional volante, ficando na sala enquanto elas ofereciam o almoço às crianças.

No final do registro acima, compartilho brevemente a experiência como professora de berçário. Orgulhosa, afirmo estar em constante crescimento, aprendendo a ser uma professora de bebês.

Além da mudança mencionada acima, há um outro registro referente à mudança de postura em relação à alimentação dos bebês.

*Começamos essa semana um novo jeito de alimentar os bebês. Agora a gente oferece uma colher para eles comerem sozinhos e outra colher para a gente dar comida. Me referenciei pelo Ateliê Carambola enquanto procurava referências sobre a alimentação de bebês. Foi muito interessante como as meninas [agentes] apoiaram a mudança e estão se dedicando para que esse momento seja o mais rico possível para eles. É possível perceber também quais crianças já possuem esse hábito em casa, como por exemplo: Marina, Helena e Daniel (Registro reflexivo de 24 a 28 de outubro de 2022).*

Essa mudança foi ocasionada por um desejo de oferecer mais autonomia às crianças no momento da alimentação. Como é possível notar pelo registro, eu estava em busca de novas possibilidades para o almoço, e encontro, despreziosamente, essa ideia nas redes sociais do Ateliê Carambola<sup>23</sup>.

Guimarães (2008) aborda questões importantes sobre a autonomia de bebês em creches. De acordo com a autora,

Na creche, o incentivo à autonomia das crianças, a valorização de que já possam comer sozinhas, caminhar, resolver o próprio choro relaciona-se com a aptidão para se tornarem independentes dos adultos, exigindo menos deles (que se sentem sufocados com tantas crianças) (Guimarães, 2008, p. 209).

Lembro-me de que, tanto eu quanto as agentes educacionais, ficávamos extremamente felizes ao ver os bebês levando a colher até a boca. Com o tempo, alguns bebês conseguiam comer quase tudo sozinhos, precisando apenas de nosso auxílio para colocar a comida na colher.

Em determinado registro falo sobre a alimentação de uma criança específica.

*Noto que a Lays não come direito. Questionei a mãe sobre os hábitos que elas têm em casa e ela me explicou que oferece comida na forma de "papd", além de utilizar algumas estratégias que não estimulam tanto a criança. Conversei bastante com ela e expliquei a importância de oferecer os alimentos sólidos, na colher, etc. Entreguei alguns materiais para que ela realize a leitura e aprenda algumas formas de estimular corretamente a Lays, que é muito esperta (Registro reflexivo de 19 a 23 de setembro de 2022).*

A criança citada no registro tinha na época 1 ano e 2 meses. O material entregue para a mãe foi o Protocolo de Atuação do Bebê Sorriso nas Escolas Municipais (Educação Infantil – etapa I) de Rio Claro, no qual, ao se referir sobre a introdução de alimentos e transição alimentar, destaca que após o 1º ano de vida, o alimento já deve ser servido à criança com

<sup>23</sup> Ateliê Carambola é uma escola privada de Educação Infantil, localizada na cidade de São Paulo. Tornou-se uma referência por sua abordagem pedagógica inspirada nas escolas de Reggio Emilia.

mesma consistência que é servido à família. Segundo o documento, a mastigação é fundamental para o desenvolvimento facial da criança.

Cerca de um mês depois do relato anterior, falo novamente sobre a alimentação da bebê em questão, feliz por ter notado mudanças.

*Também aproveito para relatar que a Lays está comendo super bem. Fiquei com a responsabilidade de alimentá-la todos os dias. Creio que essa estratégia de ser uma educadora referência seja importante para sentir como a criança vai se adaptando a textura da comida. Hoje ela come toda a comida do prato (Registro reflexivo de 17 a 21 de outubro de 2022).*

Gosto do termo "Educadora-referência". Fui apresentada a ele em 2022, no mesmo ano do relato trazido anteriormente. De acordo com Goldschmied e Jackson (2004, p. 54), "As crianças muito pequenas só podem reconhecer um interesse especial por elas se esse for expresso na interação pessoal próxima no dia a dia". Segundo as autoras, o sistema de Educadora-referência é um meio pelo qual a criança pode se sentir mais confortável no ambiente educacional, oferecendo um adulto em quem ela possa confiar.

Lembro-me de pensar que, de fato, uma criança precisa de alguém que lhe ofereça comida todos os dias, que compreenda suas preferências alimentares, que converse com ela e que a trate com carinho. Foi essa troca de cuidados e afeto que tive com Lays que me fez perceber que eu era sua educadora-referência.

Após o almoço, era oferecido água às crianças, que ainda estavam nos cadeiotes. Cada criança tinha seu próprio copo, trazido de casa e mantido na escola. Enquanto oferecíamos água, uma agente educacional organizava os colchões na sala para a hora da soneca. Em seguida, levávamos os bebês para a sala, onde prontamente identificavam seu lugar (cada um tinha um lugar específico, estabelecido ao longo do ano) com seus objetos de conforto, como chupetas, paninhos e ursinhos.

A prática de escovação dos dentes<sup>24</sup> começou algumas semanas após minha chegada à escola. Esse era um momento delicado, pois alguns bebês eram bem resistentes e não gostavam de escovar, como é possível notar no seguinte registro:

<sup>24</sup> A escovação dos dentes seguia o protocolo de atuação do Bebê Sorriso nas Escolas Municipais (Educação Infantil - Etapa I) de Rio Claro. Disponível em: [https://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/7004665/Revista%20Beb%C3%AA%20Sorriso%20-%20Protocolos%20\(Atualizado\).pdf](https://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/7004665/Revista%20Beb%C3%AA%20Sorriso%20-%20Protocolos%20(Atualizado).pdf)

*Começamos a escovação dos dentes essa semana. Ainda está sendo uma novidade para todos (inclusive para mim). Alguns bebês são mais resistentes na hora da escovação, como é o caso da Lays e da Helena. No entanto, estou me programando para utilizar músicas e objetos que possam nos ajudar nesse processo, tornando-o mais lúdico e divertido (Registro reflexivo de 5 a 9 de setembro de 2022).*

Nesse registro, destaco que a prática de escovação dos dentes dos bebês também era uma novidade para mim. "Do início dos inícios" refere-se às vezes e ocasiões em que tanto eu quanto os bebês experimentamos algo pela primeira vez, juntos. Relato que alguns bebês eram mais resistentes à escovação e me recordo dos gritos e choros das crianças mencionadas no registro. Como nunca forçava as crianças a fazerem algo que não queriam, não insistia na escovação dos dentes. Contudo, reflito sobre a necessidade de buscar alternativas e novas formas de incentivar esse momento, mencionando a utilização de músicas e objetos (sem especificar quais) para tornar a experiência mais agradável.

**Figura 20:** Momento da escovação dos dentes



**Fonte:** acervo pessoal (2022).

A escovação dos dentes era realizada por mim, enquanto as duas agentes permaneciam na sala. Levando um bebê por vez, eu os sentava (ou deitava, dependendo do modo como a criança preferia) no trocador e iniciava o movimento de escovação. Por vezes permitia que eles mesmos escovassem seus dentes e, aqueles que gostavam desse momento, o faziam com entusiasmo.

Após iniciar a escovação dos dentes, percebi que incorporei alguns contextos relacionados a essa prática em meus planejamentos. Utilizei fantoches para contar histórias sobre escovação, permitindo que os bebês escovassem os dentes dos fantoches. Também li livros sobre o tema, como "O jacaré com dor de dente" (Carrasco, 2015), e adotei uma estratégia interessante: cantar músicas antes do momento da escovação. Isso não só ajudou a estabelecer esse momento como parte da rotina, mas também antecipava e preparava as crianças para o que iria acontecer, evitando tirá-las da sala de forma abrupta.

*Os momentos de escovação do dente vêm sendo cada vez melhores, talvez pelo hábito e pela rotina, além das músicas que venho cantando com eles na sala e no banheiro de vez em quando (Registro reflexivo de 17 a 21 de outubro de 2022).*

Por último, chegava o momento da soneca, que me surpreendeu pela tranquilidade com que a maioria dos bebês adormecia. Mesmo com alguns meses na creche, eles já haviam se adaptado à rotina. Ao avistarem os colchões no chão, dirigiam-se aos seus lugares designados e pegavam no sono. No entanto, algumas crianças não dormiam facilmente. Como uma das agentes saía para seu horário de almoço, eu permanecia na sala com a outra agente para ajudar os bebês a adormecerem. Por vezes meu tempo na sala tomava um pouco do meu HTPI, o que tornava esse horário menor.

**Figura 21:** Bebês dormindo



**Fonte:** acervo pessoal (2022).

Cada criança tinha sua própria maneira de adormecer. Algumas gostavam de ter alguém ao lado, fazendo carinho em suas costas, enquanto outras preferiam segurar a mão.

Entretanto, duas bebês costumavam engatinhar (e, eventualmente, correr pela sala, após aprenderem a andar). Nessas situações, nós as deixávamos por último. Sentadas, cada uma de nós pegava uma bebê no colo e as acalentava com carinho, balançando-as suavemente. Apesar disso, por vezes elas resistiam, choravam e se recusavam a dormir. Como não podíamos forçá-las, permitíamos que elas explorassem a sala até adormecerem por conta própria. No início, isso era desafiador, já que podiam acordar outras crianças, mas com o tempo elas descobriram sua própria maneira de adormecer sozinhas. Sobre isso, no registro reflexivo da minha primeira semana na escola relato:

*Nesse dia [terça-feira] a Helena chorou bastante na hora de dormir, mas já entendi o que deve ser mudado, não só para ela, como para todos os outros bebês: o respeito ao tempo de cada um.*

*[...]*

*Orientei a Luiza que deixássemos os bebês dormirem sozinhos, pois somente dessa forma eles podem se adaptar a rotina da turma e, assim, respeitamos o tempo deles. Ela foi super atenciosa e concordou 100% com a minha escolha. Diferente de terça, na quinta-feira a Helena não chorou e, sozinha, deitou sua cabeça em minhas pernas e dormiu. Gabriel também, pela primeira vez na semana dormiu no colchão, e não no bebê conforto. Consegui finalizar a semana com meu objetivo alcançado (Registro reflexivo de 02 a 05 de agosto de 2022).*

Nesses trechos do registro, é possível observar alguns pontos interessantes. Primeiramente, destaco que a bebê Helena demorava a adormecer, algo que notei já no primeiro dia como professora da turma. Lembro que ela não gostava da hora de dormir e, sempre que chegava esse momento, corria pela sala, ria muito, sentava-se ao lado dos amigos que já estavam adormecidos e os sacudia. Sinais de que queria continuar brincando.

As agentes educacionais também se tornavam minhas professoras em certas ocasiões, pois estavam com as crianças desde o começo do ano. Como alguém que ainda não sabia exatamente o que estava fazendo, eu repetia os movimentos delas. A princípio, elas pegavam no colo os bebês que demoravam a adormecer e os balançavam, mesmo em meio a muito choro e grito. Alguns, como Helena, lutavam muito para serem deixados no chão, se debatendo no nosso colo. Lembro-me de ficar assustada vendo as crianças chorando daquele jeito, mas nos primeiros dias, repeti essas ações, pois acreditava que essa era a maneira correta de fazer a criança dormir.

Pantalena (2010) nos diz que o não acolhimento do choro dos bebês os fazem elaborar a situação à sua maneira. É como se não entendêssemos que o choro é a forma que eles se comunicam, se expressam. Ao analisar o registro, entendo que percebi rapidamente que essa abordagem não era adequada. "*O respeito ao tempo de cada um*", como escrevi, era o que deveria ser praticado. A disponibilidade de Luiza foi muito importante, pois lembro que a agente educacional Gabriela saía para seu almoço às 10h30. Exceto nas segundas-feiras, quando eu não tinha HTPI, restávamos eu e Luiza por 10 minutos juntas para acalmar as crianças na hora da soneca. Dentro desses 10 minutos, todas já tinham adormecido. Isso mostra como o tempo parece passar devagar quando estamos em uma sala pequena com três ou quatro bebês chorando enquanto outros seis ou sete tentam adormecer.

Ao longo dos registros, pontuo alguns fatos, como o uso da chupeta. Fica perceptível que me incomodava bastante o uso desses objetos, em grande parte devido à insistência da professora coordenadora na importância de seguir o protocolo do "Bebê Sorriso", que destaca a necessidade de não incentivar o uso da chupeta.

*Essa semana também comecei a tirar a chupeta das crianças aos poucos. Assim que eles se distraem com brinquedos e brincadeiras, eu e as meninas [agentes] tiramos a chupeta da boca (de forma respeitosa e cuidadosa) e, por incrível que pareça, eles estão lidando super bem com isso. Na hora do sono percebo que a chupeta faz muita falta, mas quem sabe futuramente consigamos fazer essa transição até mesmo nesse momento (Registro reflexivo de 22 a 26 de agosto de 2022).*

No registro acima, menciono a retirada das chupetas das crianças ao longo do dia e me surpreendo ao perceber que elas estão lidando bem com isso. No entanto, observo que esse objeto é bastante necessário na hora do sono. Deixo claro que, mesmo sendo muito solicitado durante a soneca, vou continuar tentando essa transição. Em relação a isso, a professora coordenadora me responde:



*Beatriz, muito importante a retirada das chupetas quando as crianças estão envolvidas com o brincar. Você acerta na postura cuidadosa e respeitosa. Importante também que essa retirada da chupeta venha com o anúncio de ação: “Oi bebê! Vamos guardar a chupeta pra você brincar mais um pouco?”. Durante a preparação para o sono é comum as crianças requisitarem chupetas e paninhos para se aconchegarem. Assim que elas adormecem é recomendado que as chupetas sejam retiradas da boca. Com delicadeza, a chupeta deve ser retirada. Há crianças que “seguram” a chupeta com a boca e, nessa situação, é recomendado não retirar. As crianças poderão despertar e chorar (Resposta da professora coordenadora ao registro reflexivo de 22 a 26 de agosto de 2022).*

O fim do meu turno na escola se dava, na maior parte dos dias, com o HTPI. Minha carga horária semanal incluía quatro HTPIs, realizados de terça a sexta-feira no final da manhã, das 10h40 às 11h30 e duas horas destinadas ao HTPC, o qual ocorria às segundas-feiras, das 17h30 às 19h10. Além disso, havia três horas dedicadas ao Horário de Trabalho Pedagógico Livre (HTPL), destinadas às demandas pedagógicas realizadas em casa. Nessa escola, o HTPI era o momento no qual eu me dedicava ao preenchimento do diário de classe<sup>25</sup>, elaboração dos planejamentos e registros reflexivos, reunião com as famílias quando houvesse necessidade, reunião com as agentes educacionais e, claro, conversas com a professora coordenadora quando eu precisava de alguma orientação.

É interessante analisar a trajetória das reflexões através dos registros que fiz. Observando como eu enxergava a rotina no início e como minha percepção se transformou ao longo do tempo. No começo, a rotina e a correria diária me restringiam; eu me preocupava com os horários e não questionava as formas de realizar as tarefas. Com o tempo, percebi a importância de respeitar o tempo e as necessidades das crianças, seja para comer, dormir, explorar, caminhar, entre outras atividades.

Guimarães (2008), em sua tese, oferece contribuições sobre a rotina no trabalho com bebês.

A rotina dos bebês na creche delimita os gestos e movimentos, estabelecendo um quadro através do qual os corpos se tornam inteligíveis. A organização do tempo e sua articulação com a distribuição das crianças no espaço, ligadas intimamente com as necessidades biológicas (especialmente comer e dormir) modelam e dirigem o corpo. Ao mesmo tempo, percebemos alterações e desvios, especialmente quando focalizamos as crianças e suas trajetórias dentro do tempo planejado pelos adultos (Guimarães, 2008, p. 135).

<sup>25</sup> O Diário de Classe é um documento, no qual os professores devem registrar de forma sistemática as atividades desenvolvidas com a turma, as notas (no caso do Ensino Fundamental e Médio) e a frequência (bem como as justificativas das faltas, quando houver).

Refletir sobre essas experiências evoca diferentes percepções: trabalhar com bebês é, muitas vezes, enfrentar ações e reações adultocêntricas<sup>26</sup>, pautadas nos desejos e expectativas dos adultos, sejam elas físicas ou temporais. Contudo, ao aprofundar meu entendimento, percebo o quanto isso pode ser negativo para o desenvolvimento das crianças.

Me situando num lugar exterior ao que ocupava naquele momento, tendo comigo toda a experiência que adquiri ao longo do tempo como docente, principalmente na Educação Infantil, trago para este momento da análise alguns apontamentos. O primeiro deles diz respeito ao controle que a rotina escolarizada causa não somente aos bebês, mas, sobretudo, às professoras, que são instruídas a seguir esse engessamento do cotidiano: chegar, dar o leite, fazer a chamada, ler a história, brincar, trocar a fralda, lavar as mãos, dar o almoço, escovar os dentes, colocar para dormir. As crianças são permeadas, desde muito cedo, pela pressa e pela mecanização, que muito tem a ver com o modo de produção capitalista em que vivemos. E às professoras, fica o desassossego por não conseguir equilibrar os tantos pratos que lhe são cobrados.

Barbosa (2000) em sua tese faz uma comparação entre os conceitos de rotina e cotidiano, que vale a pena ser trazida para a discussão.

Em contraposição à rotina, o cotidiano é muito mais abrangente e refere-se a um espaço-tempo fundamental para a vida humana, pois é nele que acontecem tanto as atividades repetitivas, rotineiras, triviais, como também é o locus onde há a possibilidade de encontrar o inesperado, onde há margem para a inovação (Lefebvre, 1984, p.51 *apud* Barbosa, 2000, p. 43).

Acredito que o trabalho com os bebês se destaca justamente pela sua cotidianidade. Pelo acontecimento, pelo novo, pelas conquistas das crianças tão pequenas que, diferente da idealização escolarizante, quase que imperceptíveis àqueles que veem de fora, mas são fundamentais para todo o ser humano que, inevitavelmente, já passou por essa fase. A creche é o local onde esse cotidiano tem importância. É onde o bem-estar é priorizado, a nutrição, o desenvolvimento pleno e respeitoso.

Como já explicitado, a rotina é fundamental na realidade da escola de Educação Infantil, sobre isso não há dúvidas, sobretudo pelo número de crianças e de adultos, por questões organizacionais e de utilização de espaços. Como afirmado por Barbosa (2000), ela (a rotina) é um “[...] dos elementos integrantes das práticas pedagógicas e didáticas que são previamente pensadas, planejadas e reguladas com o objetivo de ordenar e operacionalizar o cotidiano da instituição e constituir a subjetividade de seus integrantes” (Barbosa, 2000, p.

---

<sup>26</sup> Neste trabalho, o termo "adultocentrismo" será empregado conforme a definição proposta por Rosemberg (1976), referindo-se à relação hierárquica entre adultos e crianças, na qual o adulto ocupa uma posição central como detentor da razão e da autoridade sobre as crianças.

45). No entanto, é importante que ela seja flexível e que dê espaço para a fluidez, pois, segundo a mesma autora,

Quando se torna apenas uma sucessão de eventos, de pequenas ações, prescritas de maneira precisa, levando as pessoas a agirem e a repetirem gestos e atos em uma sequência de procedimentos que não lhes pertence nem está sob seu domínio, é o vivido sem sentido, alienado, pois está cristalizado em absolutos (Barbosa, 2000, p. 45).

Os bebês se expressam através de suas ações, seja pelo choro, pela inquietação durante o sono ou pelas mudanças em seus padrões de alimentação. Por outro lado, quando nos dedicamos a respeitar o seu tempo e suas condições, é possível observar um desenvolvimento constante. Na Educação Infantil, sobretudo no berçário, o modo como eles descobrem o próprio corpo é fundamental para seu desenvolvimento. E essa descoberta é realizada por ele mesmo – quando lhe é permitido explorar o espaço, caminhar, compreender as potencialidades de seu corpo. Esse respeito e a compreensão de sua necessidade, mostra a importância de criar formas mais atentas aos bebês, nesta relação de cuidar e educar. É como se, ao nos alinharmos às suas necessidades e ritmos, uma porta fosse aberta para a compreensão atenta acerca de seu processo de desenvolvimento – um dos objetivos centrais da escola de Educação Infantil e do fazer docente.

## **6.2 Livros e bebês: tecendo afetos, ressignificando práticas**

Analisando o modelo de planejamento apresentado anteriormente (figura 13), nota-se que o espaço destinado para a história é centrado na contação e leitura de livros. Destaca-se a inclusão de espaços para o "título" e "estratégia" adotados. Diante disso, ao revisar os registros escritos e as lembranças que tenho em minha memória, percebo a relevância de trazer essa discussão para o trabalho, uma vez que ela foi permeada por reflexões e mudanças em minha prática pedagógica. Assim, proponho-me a discutir neste item a prática de leitura com e para bebês ao longo de minha experiência na E.M. Do início dos inícios.

Considerando a seção previamente mencionada sobre "história" no modelo de planejamento, inicialmente assumi que a leitura diária de livros para as crianças seria uma prática obrigatória. Me recordo do choque inicial ao pensar em relacionar livros e bebês, já que esta seria minha primeira incursão na leitura para crianças tão pequenas.

Por ter iniciado o trabalho na terça-feira, dia 2 de agosto de 2022, o primeiro momento de HTPI foi uma conversa com a professora coordenadora para discutir algumas práticas da escola. Na quarta-feira, dediquei esse tempo para a elaboração do planejamento e seleção de

livros a serem lidos nos dias posteriores. Incluí no planejamento da quinta-feira a leitura de um livro interativo da Chapeuzinho Vermelho. Fiquei surpresa ao perceber que havia deixado a estratégia em branco, o que atribuo à falta de uma estratégia concreta. Lembro-me de que o livro era muito colorido e grande, com imagens que saltavam das páginas, criando uma experiência tridimensional. Na sexta-feira, planejei distribuir pequenos livros de plástico, cada um retratando um animal. Na estratégia, propus que a leitura desses livros fosse seguida pela procura de animais de brinquedo mencionados nas histórias. Essas escolhas foram feitas devido ao meu conhecimento limitado sobre a seleção de obras literárias para trabalhar com bebês. No entanto, essa primeira tentativa não alcançou o sucesso esperado, conforme evidenciado no trecho seguinte:

*Me arrisquei a realizar uma leitura com os pequenos, mas o resultado foi um livro rasgado. Eu sentei no chão e eles vieram correndo ao meu encontro, pois era um livro super interativo. Eu ia contando a história através das imagens, mas (obviamente) não obtive atenção nenhuma por parte deles. Preciso mudar a estratégia. Aceito sugestões (Registro reflexivo da semana de 01 a 05 de agosto de 2022).*

Ao analisar o planejamento da semana seguinte, surpreendo-me ao ver que deixei a seção destinada à história - juntamente com sua estratégia correspondente - em branco por três dias, preenchendo-as apenas em dois. Na segunda-feira, selecionei a história "O jacaré com dor de dente" (Carrasco, 2015), e, na estratégia, mencionei a utilização de fantoches confeccionados por mim mesma. Já na quinta-feira, programei uma contação de história com bonecos, porém, não especifiquei qual história seria contada. Ou seja, reduzi a frequência das sessões de leitura para duas vezes por semana, dedicando os demais dias a momentos para cantar músicas, explorar sons e promover movimentos corporais com as crianças. No registro reflexivo daquela semana, não há qualquer menção sobre as escolhas feitas, tampouco justifico a redução dos dias de leitura ou as seleções das histórias e eventuais mudanças. No entanto, deixo um post it com o seguinte escrito: *“Estou procurando alguma história que envolva o corpo humano para realizar a contação na quinta-feira. Aceito sugestões”*.

Destaco a importância dos registros fotográficos na elaboração do trabalho. Ao revisitar meu acervo pessoal de fotografias da época em que trabalhava na E.M Do início dos inícios, deparei-me com algumas imagens que capturaram momentos de leitura com as crianças. Estas fotos mostram tentativas frustradas de engajar os bebês na leitura, uma análise que se torna mais clara ao analisar os registros.

**Figura 22:** Tentativa de leitura com os bebês



Fonte: acervo pessoal (2022).

Nestas imagens, é perceptível a tentativa de leitura com os bebês, sentando-me ao nível deles enquanto compartilho o livro e sua história. A apresentação visual juntamente à narração desperta o interesse das crianças, que se aproximam para explorá-lo, fascinadas pelas ilustrações. Contudo, como é possível observar na segunda imagem, acabo ficando em pé, possivelmente frustrada pelo desejo das crianças tirarem o livro das minhas mãos e “atrapalharem” a leitura. Ao tentar essa abordagem, percebe-se que as crianças não conseguem mais interagir fisicamente com o livro e têm dificuldade em visualizar as imagens. Refletindo sobre esses momentos, surge o questionamento: teria sido essa a melhor decisão?

A professora coordenadora respondeu meu registro reflexivo com duas páginas extensas de observações, o que me deixou extremamente satisfeita por ter esse espaço como uma oportunidade de trocas. Abaixo, deixo o trecho que ela se refere aos meus questionamentos referentes à leitura.

Beatriz!

Seja bem-vinda!

Espero que possamos fazer deste “espaço” aqui um lugar de trocas.

Há um livro da Ruth Rocha e da Anna Flora que tem um texto simples. No entanto, entendo que uma boa brincadeira com o corpo possa ser mais efetiva se o objetivo seja a conscientização corporal, ainda que com crianças tão pequenas. Brincadeiras como: Cadê? Achou! e de cantar (eu conheço um jacaré que gosta de comer, esconda (a parte do corpo), senão o jacaré come seu/sua (parte do corpo) e o dedão do pé) podem ser bem divertidas com as/os bebês.

Entendo que a contação/leitura de histórias como atividade permanente que é, nem sempre precisa estar tematizando a prática... dá pra variar o repertório... mas também entendo isso como uma escolha que se faz.

Vou compartilhar com você alguns livros que talvez possa contribuir. (Resposta da professora coordenadora ao registro reflexivo de 8 a 12 de agosto de 2022).

No entanto, apesar desses esclarecimentos, ainda estava aguardando a orientação específica que solicitei sobre como conduzir a leitura com as crianças. Portanto, decido retomar o questionamento logo abaixo de seus escritos, como no seguinte trecho.

*Sobre o livro, concordo que uma boa brincadeira seria mais efetiva. Como relatei em meu reflexivo, para utilizar livros preciso de novas estratégias, pois na semana passada não deu muito certo (Resposta à professora coordenadora realizada em 12 de agosto de 2022).*

Durante o planejamento da semana de 15 a 19 de agosto, decido realizar uma modificação independente no formato, substituindo a seção dedicada exclusivamente à história por "história/brincadeira" o que me permitiu incluir outras práticas além da leitura. Essa preocupação excessiva com a forma do planejamento é algo que chamou minha atenção ao longo da leitura dos registros reflexivos. Ostetto (2000) ao falar sobre o planejamento na Educação Infantil ressalta o fato de muitos educadores encararem o planejamento como algo rígido ou apenas um formulário a ser preenchido. No entanto, ela afirma que

Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para/com o grupo de crianças. Planejamento pedagógico é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente. Por isso não é uma fôrma! Ao contrário, é flexível e, como tal, permite ao educador repensar, revisando, buscando novos significados para sua prática pedagógica (Ostetto, 2000, p. 177).

Fica evidente que eu estava contrariando a abordagem de Ostetto (2000), em relação ao planejamento. Meu foco estava centrado no conteúdo, nas atividades que poderia

desenvolver com as crianças, nos livros que poderia ler e na maneira como poderia executar o que o planejamento prescrevia. O que também me chama a atenção é ter adicionado a palavra “brincadeiras” na seção destinada à leitura. Afinal, o que eu entendia por brincadeira?

Ao analisar mais profundamente a seção que denominei "História/brincadeiras", compreendi que a alteração que fiz teve o objetivo de adicionar uma seção para momentos de contextos investigativos, exploratórios e de brincadeira com mais intencionalidade, conforme mostram os achados. No modelo de planejamento que me foi entregue, percebi a ausência de um espaço destinado a essas atividades. Além disso, a partir da primeira semana de outubro, passei a denominar essa seção como "História/atividade", o que me levou a acreditar que este seria o espaço adequado para inserir a proposta da manhã. Isso sugere que, em alguns dias, o momento da leitura seria a "atividade" principal do dia.

Ao analisar tudo isso com o olhar de hoje, automaticamente sou levada ao que Ostetto (2012) fala sobre um planejamento baseado em listagem de atividades. Segundo a autora, esse tipo de planejamento está focado em preencher o tempo, como uma obrigação a ser cumprida. Sendo esta a “hora da atividade”, o restante do dia acaba ficando marginalizado, pois os momentos de cuidado acabam sendo desconsiderados enquanto oportunidades de desenvolvimento e aprendizagens significativas.

Além dos momentos de leitura, outros contextos foram surgindo ao longo dos registros, conforme mencionado anteriormente. Dentre esses, encontrei as seguintes propostas:

- **Banda:** uma caixa com diferentes instrumentos musicais era oferecida às crianças, para livre exploração;
- **Cama de gato:** uma caixa com elásticos entrelaçados nos furos laterais, contendo brinquedos dentro, de modo que a criança pudesse retirá-los dali;
- **Circuito na sala e na varanda:** blocos grandes almofadados, com diferentes obstáculos;
- **Bolas para encaixar nas caixas com furos;**
- **Cesto de tesouros:** cesto grande de palha, com diferentes materiais não estruturados, como funis, colheres de madeira, bucha vegetal, novelos de lã, potes de metal, etc.;
- **Tapete sensorial:** tapete com diferentes texturas;
- **Exploração livre de materiais:** latas de leite vazias e blocos de madeira;
- **Bambolês e bolas na garagem;**
- **Diferentes propostas com elementos da natureza;**

➤ **Encontrando tesouros no tanque de areia.**

Nota-se que o que eu denomino "História/Brincadeira" ou "História/Atividade" nada mais é do que uma atividade dirigida.

Nas “atividades dirigidas”, estão incluídas as ações de contar histórias, cantar com o grupo, a manipulação de materiais, as produções em papel, entre outras; e são, recorrentemente, as mais valorizadas na descrição da ação docente. De maneira geral, são as que são realizadas com todo o grupo, ou com parte do grupo, e imprimem a ideia de que nessas, em especial, as crianças aprendem algo. São as ações em que as profissionais mais se sentem como atuantes de sua docência, ou seja, sentem-se como professoras (Schmitt, 2014, p.184).

Sinto-me contemplada pelo que Schmitt (2014) traz. De fato, esse era o momento em que eu me sentia realmente professora, sobretudo no início da carreira, inclinada a ter esse pensamento de que só se é uma professora quando se ensina algo concreto às crianças. Eu sentia necessidade dessa sensação, dessas atividades, mas não sabia como proporcionar um "aprendizado efetivo" para aqueles bebês.

Acerca do conceito de brincar, Kishimoto (2010) diz que

[...] é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário (Kishimoto, 2010, p. 1).

Acredito que as brincadeiras que propus ao longo da minha jornada na E.M. Do início dos inícios foram significativas, dentro das possibilidades. O que me chama a atenção é a falta de sensibilidade que eu tinha em relação à observação cuidadosa das interações entre criança e brinquedo, e das crianças entre si. Essas observações são pouco mencionadas nos meus registros. Sobre isso, discutirei mais adiante, no tópico 5.6.2.

Gonçalves (2019) e Paiva (2011) abordam o conceito de livro-brinquedo em suas pesquisas e, ao ler sobre isso, entendo que ele é uma ponte entre a literatura e o brincar, especialmente para os bebês e crianças pequenas. Ele não se limita a ser apenas um objeto de leitura, mas também uma experiência sensível, estética e lúdica, que transforma o ato de ler em um gesto de exploração e prazer que nasce dos mais diversos sentidos – olhar, tocar, sentir, experimentar, lamber, etc. Portanto, o momento da leitura poderia também se enquadrar como o momento da brincadeira – e vice-versa.

Voltando ao contexto de leitura, planejei narrar a história "Meu corpo", de Ruth Rocha, conforme sugerido pela professora coordenadora, com a ajuda de uma boneca de plástico da caixa de brinquedos da escola como demonstração das partes do corpo. No



entanto, não pude concretizar a proposta com os bebês devido a uma reunião de última hora que tive no dia. Além disso, na mesma semana havia planejado realizar uma leitura de forma mais individualizada, tendo uma criança por vez em meu colo enquanto o restante do grupo brincava com bolas sob a supervisão das agentes educacionais. Sobre essa nova estratégia, adiciono no final do planejamento uma nota de rodapé com a seguinte indagação:

*Fiquei em dúvida de como fazer isso, pois, muito provavelmente, as crianças vão se distrair umas com as outras e perder o foco (mais que o normal) na figura/imagens/livro. O que você sugere? (Planejamento da semana de 15 a 19 de agosto de 2022).*

O termo "*perder o foco (mais que o normal)*" me chamou a atenção. Estava realmente enxergando aqueles bebês como se fossem pequenos adultos, possivelmente influenciada pela minha recente experiência no primeiro ano do ensino fundamental. Estava olhando para aquelas crianças como se fossem alunos, não como crianças.

Para contextualizar brevemente essa reflexão, é relevante mencionar que, inicialmente, eu não fazia distinção entre os termos "aluno" e "criança" na Educação Infantil. No entanto, ao aprofundar meus estudos, percebi que documentos oficiais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) utilizam exclusivamente o termo "criança" ao tratar dessa etapa educativa. Além da orientação desses documentos, o termo 'aluno' reverbera, em mim, uma imagem de crianças sentadas em fileiras, em silêncio, diante de um professor, que transmite conhecimentos, numa perspectiva de educação bancária, conforme criticada por Freire (2022). Nesse sentido, Fochi (2015), em seu texto sobre a complexidade da docência com bebês, reforça a importância de repensarmos nossa relação, enquanto educadoras, com os sujeitos que compõem o berçário. Segundo o autor,

É fundamental entender o intenso leque de atividades que já está posto às crianças bem pequenas, pelo fato de desejarem se comunicar, deslocar-se, compreender seu entorno, participar do mundo, vincular-se aos outros. Sendo assim, não devemos transformá-los em alunos, com grades de horários e uma rotina acelerada de atividades (Fochi, 2015, p. 49).

Mais à frente, obtive a resposta que esperava acompanhada da recomendação de uma leitura relacionada ao tema e com a sugestão de experimentá-la para avaliar como seria sua aplicação. Segundo a professora coordenadora, muitas vezes nossas suposições e hipóteses podem nos limitar em relação às experiências que poderíamos vivenciar.

Bom dia, Beatriz.

Tenho um livro sobre a questão da leitura para bebês (se não me engano é algo assim, bem pontual). Trago para você!

[...]

Sobre a leitura com bebê no colo, sugiro que você experimente para saber o que acontece. Muitas vezes as suposições/hipóteses que construímos nos limita a experiência. Veja o que acontece. (Resposta da professora coordenadora ao registro reflexivo de 15 a 19 de agosto de 2022).

Decidi considerar os conselhos recebidos e, nos próximos registros, compartilho um pouco mais da minha prática de leitura junto aos bebês. É intrigante perceber que talvez eu estivesse buscando caminhos equivocados. Não se tratava apenas de encontrar livros adequados para os bebês; eu também precisava me dedicar à minha própria leitura e aprendizado. Havia tanto para compreender, não apenas para compartilhar com as crianças, mas também para enriquecer minha formação enquanto professora.

A leitura indicada pela coordenadora foi do livro “Interações: ser professor de bebês - cuidar, educar e brincar, uma única ação” de Cisele Ortiz e Maria Teresa Venceslau de Carvalho. Também realizei uma pesquisa por conta própria para subsidiar minhas ações, como é exposto no trecho a seguir:

*Ah, agradeço pela recomendação de leitura, que por sinal, foi excelente para que eu repensasse minha prática de leitura com os bebês. Atuar no berçário é aceitar que os bebês vão sim rasgar o livro, levá-lo à boca, etc. Amei a parte que diz que o bebê lê com a boca, os olhos e as mãos. Confesso que isso ecoou pela minha mente por uns dias. É tempo de planejar as minhas próximas ações e pensar em como posso oferecer situações de leitura para eles (Registro reflexivo de 22 a 26 de agosto de 2022).*

O livro sugerido para estudo é um livro que visitei mais de uma vez após recomendação da professora coordenadora. Serviu (e ainda serve) como base para muitas reflexões acerca do trabalho com os bebês. Ao revisitá-lo atualmente, mais especificamente no que tange à leitura para os bebês, tiro muitos ensinamentos a respeito da temática. Ortiz e Carvalho (2012) nos acalentam ao dizer que está tudo bem ter livros mordidos e lambidos, páginas rasgadas e disputa pelos livros, pois “[...] tudo é uma questão de hábito e de apropriação de uma ação fundamental para seu desenvolvimento” (Ortiz; Carvalho, 2012, p. 168).

Também fiquei encantada quando as autoras mencionam um trabalho conduzido por

Yolanda Reyes<sup>27</sup> sobre a formação de leitores. Neste trabalho, Yolanda relata que em sua livraria há uma sessão dedicada aos "livros mais mordidos do mês", indicando aqueles que as crianças mais gostaram, pois foram os mais manuseados e até mesmo mordidos por elas. Segundo Ortiz e Carvalho (2012):

No ambiente da creche, há que se priorizar os espaços de leitura, tanto para que adultos leiam e mostrem livros para as crianças, como para que os próprios bebês possam ter acesso a eles, ler e apreciar as figuras, manusear suas páginas, acompanhar a história. (Ortiz; Carvalho, 2012, p. 168).

Inspirada nessa leitura, mais à frente no registro reflexivo relato o sucesso em minha mudança de postura:

*Não posso deixar de dizer sobre a experiência com a leitura. Resolvi levar para a sala alguns livros mais antigos, para livre manuseio. Claro que tivemos muitas babas e páginas rasgadas, porém, também tivemos muita alegria e entusiasmo por parte dos bebês. Enquanto a turma se divertia com os livros, ao invés de trazer um bebê por vez em meu colo, resolvi eu mesma ser a leitora itinerante, visitando cada bebê e oferecendo meu tempo e meu colo para ler, com eles, as imagens e os pequenos textos que eles traziam. Essa é uma experiência que pretendo realizar mais vezes, com certeza (Registro reflexivo de 29 de agosto a 2 de setembro de 2022).*

Esse trecho me lembra o conceito de "ler com os ouvidos", conforme descrito por Faria e Mello (2012). As autoras, em seus estudos sobre o universo da leitura na primeira infância, discutem o processo pelo qual a criança empresta a voz do adulto para ler. E é exatamente isso que fiz, conforme relatado acima. Emprestei minha voz para que as crianças pudessem ler não apenas com seus olhos, observando as imagens, mas também com seus ouvidos, experimentando as páginas do seu jeito.

<sup>27</sup> Yolanda Reyes é uma colombiana especialista em literatura. É fundadora e diretora da livraria Espantapajaros, que ao longo do tempo se tornou, também, um projeto cultural de formação de leitores. Para mais informações, acesse: <https://www.espantapajaroslibreria.com/index.php>

**Figura 23:** Leitora itinerante

**Fonte:** acervo pessoal (2022).

Considero relevante descrever com mais detalhes o que denomino de "leitora itinerante". Na prática, disponibilizei uma variedade de livros para exploração, incluindo exemplares que já apresentavam algumas páginas faltando, livros mais antigos encontrados na escola e alguns volumes de minha coleção pessoal. O objetivo era proporcionar aos bebês a oportunidade de explorar livremente o mundo da leitura. Distribuí os livros pela sala de referência e observei enquanto os bebês se aproximavam para pegá-los, ávidos por descobrir o que cada página guardava.

Tanto eu quanto as agentes educacionais nos colocamos à disposição para ler e interagir com as crianças que nos traziam os livros que despertavam seu interesse. Esse gesto atraía outras crianças que se aproximavam para participar daquele momento - como uma forma deles dizerem o quanto estavam envolvidos.

Quando a foto foi tirada, uma das crianças tinha trazido o livro até mim, provocando a curiosidade das outras. Eles abandonaram os livros que estavam folheando para se envolverem na história que estava sendo contada.

**Figura 24:** Contação de história através de dedoches



**Fonte:** acervo pessoal (2022).

A contação de histórias com dedoches se tornou uma alternativa para os momentos de leitura com os bebês. Na E.M Do início dos inícios, havia poucos dedoches disponíveis. Além do que estou usando na foto, tinha também um em formato de sapo, e um fantoche em formato de um menino que eu mesma levei e deixei na escola. Apesar das poucas opções, eu me reinventava constantemente, criando histórias e improvisando. As crianças gostavam bastante esses momentos, como pode ser observado na fotografia.

**Figura 25:** Bebê lendo o livro disponibilizado para manuseio



**Fonte:** acervo pessoal (2022).

Na figura acima, podemos observar uma das crianças folheando um livro que ela mesma escolheu, um exemplar especialmente designado para bebês conhecido na escola como "livro de banho". Embora seu nome sugira uso durante o banho, na prática, estava disponível para os bebês manusearem em qualquer momento.

Pode-se concluir, portanto, que a Beatriz do início que se mostrava receosa, engessada e insegura, buscou ajuda para lidar com as dificuldades na leitura com os bebês. Após algumas tentativas, leituras, pesquisas, colaborações e, sobretudo, reflexões, sua prática foi se aperfeiçoando. Portanto, é perceptível o quanto a leitura, a pesquisa e, mais importante ainda, a reflexão sobre a própria prática podem levar a transformações e mudanças em nossas posturas enquanto docentes.

### **6.3 Professora e agentes educacionais: repensar a docência com os bebês**

Na rede municipal de Rio Claro, as salas de Educação Infantil – etapa I são compostas pela professora titular da turma e duas agentes educacionais que auxiliam no cuidado e educação das crianças. Tais profissionais, diferente da professora, ficam tanto no período da manhã quanto da tarde na escola, estando presentes de forma contínua junto aos bebês.

Em todo o Brasil, são dados diferentes nomes para designar as profissionais que atuam em conjunto com a professora no cuidado e na educação dos bebês. Conceição (2010) em sua pesquisa nos situa sobre a nomenclatura de tais profissionais em algumas regiões do Brasil:

- Em Campinas/SP, é atribuída a denominação de monitora às profissionais que atuam na creche e realizam as atividades de docência apesar de haver também a figura da professora (ANDRADE, 2008; BÚFALO, 2009);
- Em Petrópolis/RJ, são chamadas de educadoras-atendentes (CARVALHO, 2005);
- Em Belo Horizonte/MG, são chamadas de educadoras, mas pertencem a uma carreira da dos professores (PINTO, 2009);
- Na cidade de São Paulo/SP, foram inicialmente chamadas de pajens, depois, de Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADI) e, atualmente, passaram a ser consideradas professoras de Educação Infantil, desde que possuam a formação exigida pela LDB (CAPESTRANI, 2007; OLIVEIRA et al. 2006);
- Em Florianópolis, recebem a nomenclatura de auxiliar de sala e, assim como em Belo Horizonte, pertencem a uma carreira distinta da dos professores (CERISARA, 1996; 2002) (Conceição, 2010, p. 92).

Para auxiliar na compreensão da dinâmica com as agentes, elaborei uma tabela que detalha as mudanças no quadro de funcionárias da sala. Como mencionado anteriormente, os nomes apresentados são fictícios, preservando a integridade das profissionais.

**Quadro 5:** Rotatividade das agentes educacionais ao longo do período trabalhado

| <b>Agente Educacional</b> | <b>Período na turma</b> | <b>Regime de trabalho</b>  |
|---------------------------|-------------------------|----------------------------|
| Gabriela                  | Fevereiro a dezembro    | Celetista                  |
| Luiza                     | Fevereiro a agosto      | CLT - empresa terceirizada |
| Joana                     | Agosto a outubro        | CLT - empresa terceirizada |
| Teresa                    | Outubro a dezembro      | Estatutário                |

**Fonte:** elaborado pela autora.

Na pesquisa sobre a especificação das responsabilidades inerentes ao cargo de agente educacional, me deparei com as diretrizes estabelecidas no edital do concurso realizado em 2018 para essa função. Optei por analisar este edital, mesmo considerando a realização de outro concurso pelo município em 2022, pois foi neste certame que Teresa, a única agente educacional concursada que será mencionada posteriormente, participou. Este documento delineou as atribuições fundamentais do cargo, as quais incluem:

Executar atividades relacionadas às práticas de estimulação, apoio, avaliação, registro, inclusive do público-alvo da Educação Especial, supervisão e orientação de docentes, do professor coordenador e do núcleo gestor da unidade de atuação, auxiliando no desenvolvimento integral dos educandos. Atentar para o cumprimento dos preceitos do Estatuto da Criança e do Adolescente. Trabalhar integradamente com o professor, no sentido de proporcionar à criança atendimento com uma única linha de ação. Nos berçários 1 e 2 o professor coordenador, ou na sua ausência, o Diretor/Dirigente orientará a linha de ação para o trabalho. Trocar fraldas, dar banhos e zelar pela higiene da criança. Dar mamadeiras utilizando a posição correta, com o bebê ao colo e obedecendo aos horários. Cuidar para que o banheiro de uso das crianças mantenha-se limpo e seco, que as toalhas e roupas sejam mantidas em local adequado e primar pelo uso individual dos objetos de uso pessoal e por seu correto acondicionamento. Servir as refeições nos horários estabelecidos estimulando a criança a comer sozinha. Administrar medicamentos somente se solicitado por escrito pelos responsáveis pela criança ou prescritos por médico, obedecendo à dosagem e horários específicos. Prestar primeiros socorros sempre que necessário. Providenciar a lavagem e esterilização dos brinquedos do berçário (uma vez por dia), responsabilizando-se pela sua conservação e higiene. Manter as chupetas esterilizadas, cuidando para que seu uso seja reduzido gradativamente. Controlar as condições de higiene ambiental comunicando ao Diretor/Dirigente qualquer desatenção às normas de limpeza e desinfecção estabelecidas pela escola para higiene do local. Responsabilizar-se pelas crianças que aguardam os pais, após o horário regular de saída, zelando pela sua segurança e bem estar. Participar das reuniões periódicas ou extraordinárias convocadas pelo Diretor/Dirigente e equipe técnica. Responsabilizar-se pelo material psicopedagógico a ser utilizado na estimulação da criança. Utilizar as informações já existentes e procurar apoio da equipe técnica para adquirir mais informações, objetivando conduzir melhor o período de adaptação da criança. Distribuir o trabalho de forma a ter mais tempo disponível para as crianças recém-admitidas. Pedir orientação

à equipe técnica em caso de dificuldade no atendimento diário à criança. Em casos de alunos público-alvo da Educação Especial, solicitar orientação do Professor de Atendimento Educacional Especializado, bem como, dos profissionais da saúde que os atendem. Cuidar da higiene corporal e da proteção contra temperatura excessiva (frio ou calor). Proteger as crianças de acidentes. Cuidar da desinfecção do ambiente físico do berçário, das salas de recreação e local de banho e troca. Detectar desvios de saúde nas crianças informando ao Diretor/Dirigente, após a observação atenta de cada criança sabendo reconhecer diferenças significativas no seu comportamento e aspecto físico. Acompanhar as crianças no ambiente externo para o desenvolvimento de atividades recreativas. Receber e entregar as crianças aos pais ou responsáveis em condições que evitem atropelos e dificuldades de comunicação; Diligência para o seu constante aperfeiçoamento profissional e cultural. Executar e manter em dia a escrituração da escola a seu cargo, entendida como: Registro semanal do desenvolvimento relativo à: Alimentação, Segurança, Higiene, Recreação, Locomoção, Saúde. Manter-se assíduo e comparecer com pontualidade a seu local de trabalho. Comparecer a reuniões, cursos de capacitação, eventos e comemorações (Rio Claro, 2018, p. 28).

É relevante ressaltar o seguinte trecho: 'Nos berçários 1 e 2, o professor coordenador, ou, na sua ausência, o Diretor/Dirigente, orientará a linha de ação para o trabalho'. Esse detalhe é significativo pois, somente em 2018, as creches do município de Rio Claro passaram a contar com professoras atuando diretamente nos berçários. Até então, as responsáveis por essas turmas eram as agentes educacionais e, conforme mencionado no documento, a professora coordenadora.

Pinto (2023) reflete sobre a articulação entre os profissionais que atendem os bebês na creche, especialmente no município de Rio Claro. Segundo a autora, com o início da atuação dos professores nos berçários em 2018, ela notou que houve alguns movimentos nas escolas, sendo

[...] um de acolhimento e construção de parceria; outro que atribuiu a responsabilidade de educar aos professores e professoras e de cuidar as agentes educacionais; e aquele que o professor ou professora sentiu-se isolado, desencorajado a participar e assumir o fazer docente junto aos bebês, pois as decisões e ações estavam centralizadas nas agentes educacionais, profissionais que eram responsáveis pelos bebês nas escolas, e que em sua maioria desenvolvia um bom trabalho, as quais sentiram o espaço ser invadido por professores e professoras (Pinto, 2023, p. 103).

A partir do que foi exposto pela autora, entende-se que a entrada dos professores no berçário foi um acontecimento que gerou diferentes sentimentos nas agentes educacionais. Para algumas, seu trabalho foi valorizado, pois agora elas não seriam mais tão sobrecarregadas. No entanto, para outras, essa era uma forma de desvalorização, pois agora as professoras fariam o trabalho que até então era feito por elas, porém, ganhando um salário melhor.



No primeiro momento de reflexão, referente a semana de 1 a 5 de agosto, apresento ponderações acerca da minha interação com as agentes. Contudo, não explico detalhadamente os motivos que me levaram a refletir sobre essas considerações, como no seguinte excerto:

*Conversei muito com a Luiza na sexta e foi uma troca muito rica. Ela é uma pessoa muito atenciosa e respeitosa com os bebês. Percebi que preciso ser mais firme em minhas escolhas e decisões (de forma empática, claro), pois sou a professora da turma (Registro reflexivo da semana de 01 a 05 de agosto de 2022).*

Ao refletir sobre minhas lembranças, recordo-me vividamente das preocupações que antecederam meu ingresso no berçário. Já ouvira falar sobre as potenciais dificuldades de trabalhar em parceria com as agentes educacionais. Colegas compartilharam suas experiências sobre a complexidade de trabalhar com pessoas tão diferentes, com ideias divergentes e, talvez, não receptivas às minhas próprias ideias e princípios pedagógicos. Como uma professora em início de carreira, repleta de receios e ansiedades em relação ao que estava por vir, fiquei naturalmente insegura sobre como as agentes educacionais reagiriam ao me conhecerem.

Duarte (2011) aborda em sua pesquisa sobre a impossibilidade de se exercer uma docência solo em uma turma de bebês, devido às necessidades básicas dessas crianças em relação à higiene, alimentação, locomoção, etc. Sobre a docência compartilhada, a autora diz que “[...] percebe-se que quanto menores as crianças, mais as funções de professora e auxiliar se mesclam. Isso pode gerar, em certo ponto, um conflito, já que se trata de cargos, atribuições e, principalmente, salários distintos” (Duarte, 2011, p. 143).

Portanto, ao longo da jornada de trabalho na creche, a docência é partilhada com as agentes educacionais. Tais profissionais estão junto com as crianças a maior parte do tempo e, tratando-se da relação delas com os bebês, não existe diferença nas ações. Ao longo dos registros é possível perceber que isso me gerava certo incômodo. Ávila (2002) aborda muito bem essa questão quando diz que isso é fruto da separação entre o cuidar e o educar.

[...] não há uma profissional que cuida (monitora) e outra que educa (professora) – são as ações educativas de cada profissional que estão separadas e cada uma pensa e faz seu trabalho paralelamente. Ambas estão cuidando e educando as crianças e trocando informações sobre elas[...]. Conceber o trabalho conjuntamente é condição para o partilhar das ações [...] (Ávila, 2002, p. 99-100).

Ao reler o trecho do registro que trago acima, rememoro a sensação ao concluir a primeira semana de trabalho, percebendo que a jornada à frente seria desafiadora. No entanto, essa releitura também traz alguns termos que me saltaram aos olhos, como por exemplo

“*preciso ser mais firme*”, que utilizo para me referir às minhas ações, independente do que as minhas colaboradoras pensariam. É perceptível que eu olhava para a relação com as agentes educacionais de forma vertical, sustentada no argumento: “*pois sou a professora da turma*”.

No segundo registro reflexivo, retomo minhas considerações sobre as agentes educacionais, desta vez refletindo sobre suas reações diante de determinadas atitudes das crianças.

*Em alguns dias da semana tivemos o auxílio de uma agente educacional volante que nos ajuda quando alguém se ausenta. Confesso que foi algo bem difícil... Lidar com algumas resistências tem me deixado bem preocupada com o andamento da turma, mas não deixarei isso abalar meus objetivos (Registro reflexivo da semana de 08 a 12 de agosto de 2022).*

Continuando no mesmo registro, relato com frustração a falta de compreensão e paciência de Joana<sup>28</sup> em relação ao tempo.

*Ainda sinto que há uma falta de paciência e uma pressa para que tudo corra rápido, mas pretendo ter uma conversa com minhas agentes para alinhar questões como essa (Registro reflexivo da semana de 08 a 12 de agosto de 2022).*

Nesses relatos fica evidente que os termos “resistência”, “falta de paciência” e “pressa” contradizem o desejo expresso anteriormente, no primeiro trecho, quando elogiei a agente educacional Luiza como sendo uma pessoa atenciosa e respeitosa com os bebês. Isso sugere uma expectativa minha, já estabelecida, de que as agentes demonstrassem mais respeito em relação ao processo das crianças, que não é rápido nem instantâneo.

Entretanto, nos trechos citados, especialmente quando faço referência ao “andamento da turma”, minhas práticas neste estágio inicial de carreira tendem a ser um tanto rígidas e centradas numa idealização, focando principalmente nos aspectos do desenvolvimento. Ostetto (2000) alerta-nos para o fato de que essa abordagem tende a adotar como norma um padrão, uma idealização não apenas do processo de desenvolvimento, mas também da própria criança.

Conforme destacado previamente neste capítulo, ao contextualizar a dinâmica da E.M. Do início dos inícios, um HTPI por semana era reservado para diálogos com as agentes educacionais, alternando entre uma semana com uma agente e na semana seguinte com outra. Estes momentos eram importantes para a nossa relação e parceria, uma vez que nos permitiam discutir e compartilhar experiências e pontos de vista sem a interferência da agitação

<sup>28</sup> No contexto em questão, a profissional volante a quem me referirei ao longo dos registros será denominada como Joana.

cotidiana. Acredito que essa prática foi fundamental no fortalecimento do nosso trabalho e utilizada como uma estratégia para estreitar os laços entre nós. No trecho a seguir, expresso minha gratidão pelo diálogo com Gabriela e suas contribuições:

*Iniciamos a semana com o htpi de equipe, que foi muito bacana. Dessa vez, me reuni com Gabriela, que me deu muitas ideias e sugestões para fazer com as crianças (Registro reflexivo da semana de 22 a 26 de agosto de 2022).*

Ao revisitar o diário de bordo e analisar minuciosamente os planejamentos que sucederam esse registro, recordo-me das contribuições que ela ofereceu. Gabriela sugeriu a criação de caixas de sapato com diferentes furos, permitindo que as crianças encaixassem materiais de diversas estruturas e formatos. Além disso, propôs o uso de papel celofane, destacando que as crianças já se envolviam nessa atividade antes de minha chegada à escola, e demonstrou como elas apreciavam essa prática.

**Figura 26:** Caixas com diferentes furos para encaixe de peças



Fonte: acervo pessoal (2022).

Lembro-me que repeti inúmeras vezes essa prática com as caixas com diferentes furos durante a experiência no berçário. Ao longo do tempo observei como as crianças gradualmente compreendiam que a bolinha se encaixava no furo circular, enquanto a estrela se ajustava facilmente ao furo mais estreito, e assim por diante. Além disso, recordo-me das estratégias inventivas que os bebês desenvolviam para retirar os materiais das caixas, seja inserindo a mãozinha ou sacudindo-as na esperança de que os objetos se soltassem.

**Figura 27:** Bebês brincando com o papel celofane



**Fonte:** acervo pessoal (2022).

Receber a sugestão da Gabriela de oferecer papel celofane às crianças foi uma ideia incrível. Sempre que proporcionava essa experiência, disponibilizava os papéis em um cesto, permitindo que as crianças escolhessem quais desejavam explorar. Elas adoravam amassar o papel, apreciavam o som que ele produzia, e muitas vezes o usavam para cobrir seus rostos, observando o mundo através daquele material transparente e colorido. Com o tempo, acrescentei outros materiais além do papel celofane, como jornais e diversos tipos de tecidos, enriquecendo as possibilidades sensoriais e criativas das experiências.

Outra sugestão dada por Gabriela foi a utilização do tapete sensorial, um recurso do qual eu não tinha conhecimento até então. Gabriela me mostrou onde ele estava guardado embora estivesse um pouco danificado, com alguns furos e materiais faltantes. Decidi consertá-lo durante a semana e, na sexta-feira, ofereci às crianças. Esse tapete tinha uma variedade de texturas, como algodão, tampas de garrafa (cuidando para que não fossem pequenas demais para evitar riscos de engasgamento), zíper, entre outros.

**Figura 28:** Tapete sensorial disponível na escola



Fonte: acervo pessoal (2022).

**Figura 29:** Bebês tocando o tapete sensorial



Fonte: acervo pessoal (2022).

Embora as crianças demonstrassem grande interesse pelo tapete sensorial, infelizmente não pude repetir essa prática com frequência. Mesmo após reparar alguns danos, havia o risco de os bebês arrancarem os materiais e, conseqüentemente, colocá-los na boca, o que poderia representar um perigo de engasgamento. Por essa razão, esse material foi pouco utilizado.

O HTPI de equipe, portanto, é um ponto que merece destaque. As contribuições de Gabriela mostraram a importância da parceria entre as educadoras no ambiente do berçário, especialmente durante a experiência como professora em início de carreira, ao se ver diante de desafios desconhecidos ao lidar com os bebês. Trata-se, portanto, “[...] de uma relação de educação e cuidado que vai além das paredes da sala, mas que convoca a coletividade”

(Duarte, 2011, p. 151). Além dos pontos elencados anteriormente, também é importante destacar que, tal parceria, coloca a criança como centro do planejamento, pois essas alternativas e possibilidades foram todas pensando no desenvolvimento daqueles bebês, indo de encontro com o que dizem Schmitt e Silva (2018): “[...] o compartilhamento da ação docente é necessariamente o compartilhamento da responsabilidade educativa dos profissionais perante as crianças” (Schmitt; Silva, 2018, p. 83).

A questão da rotatividade das agentes educacionais também é amplamente abordada nos registros. Devido a questões pessoais e de saúde, frequentemente as agentes acabavam faltando, o que prejudicava o fluxo das atividades cotidianas. Recordo-me que em determinado período, a agente educacional Luiza se desvinculou da empresa terceirizada, o que exigiu que a empresa designasse outra profissional para ocupar seu lugar. Temporariamente, Joana assumiu o posto de Luiza, resultando na perda de uma agente volante para a escola, o que acabou por prejudicar a dinâmica como um todo.

*Essa foi uma semana tranquila. Creio que a maior complicação dos últimos tempos é a falta de uma agente educacional fixa. Isso atrapalha um pouco o desenvolvimento com as crianças. Além de ficar difícil a criação do vínculo com uma nova pessoa, nós adultas ficamos um pouco perdidas com horário, manejo das atividades na área externa (pelo número de crianças), etc (Registro reflexivo da semana de 05 a 09 de setembro de 2022).*

A problemática da escassez e rotatividade de funcionárias na escola marcou o início da minha carreira docente. Recordo-me de momentos nos quais me encontrava sozinha na sala, enquanto Gabriela, a única agente que permaneceu ao longo do ano, usufruía de seus merecidos 15 minutos de intervalo. Naqueles instantes, era somente eu e dez bebês nos encarando. Surpreendentemente, eles também exerciam um cuidado sobre mim.

Essa problemática foi resolvida no mês seguinte, no meio de outubro, quando Teresa, uma agente educacional que já fazia parte da escola assumiu permanentemente o lugar anteriormente ocupado por Luiza e Joana. Ao longo dos meus registros, é perceptível que a equipe completa transforma o ambiente e o clima organizacional. Isso fica evidente no seguinte trecho:



*Não posso deixar de relatar que essa semana tivemos todos os dias a equipe completa (não todos os dias com a agente Teresa, mas pelo menos com uma substituta) e isso faz toda a diferença no trabalho com os bebês. [...] É muito importante ter o auxílio de duas agentes comigo. Foi ótimo (Registro reflexivo do dia 17 a 21 de outubro de 2022).*

Uma questão que também foi muito abordada nos registros é a relação com a saúde dos bebês, que frequentemente apresentavam sintomas como vômito, diarreia, febre e gripe. O tema foi encontrado em sete registros semanais, o que mostra uma constante preocupação com esses sintomas.

No entanto, em um dado momento expressei minha frustração com a preocupação excessiva das agentes.

*Todas essas questões relacionadas à saúde me preocupam bastante, mas creio que as agentes acabam se preocupando excessivamente, medindo a febre com bastante frequência e “procurando” sintomas onde não há necessidade. Porém, não sei como frear essa reação delas (Registro reflexivo da semana de 12 a 16 de setembro de 2022).*

A palavra que mais me tocou neste registro foi a utilização do termo “frear” a reação das agentes. Ao refletir sobre essa situação com a perspectiva que adquiri ao longo de mais três anos de experiência na docência da Educação Infantil - Etapa 1, percebo que estava equivocada. Naquele momento estávamos lidando com o final da pandemia da Covid-19, ainda com números significativos de casos. Além disso, era crucial considerar a possibilidade de outras doenças serem transmitidas através do contato direto entre as crianças, com o chão e outros objetos compartilhados. As agentes estavam certas em se preocupar com a saúde dos pequenos - o que, por consequência, também se tornava uma preocupação com nossa própria saúde.

Ao reler o edital do concurso para contratação de agentes educacionais, é possível encontrar uma passagem que diz respeito ao cuidado que as agentes educacionais devem ter com a saúde e higiene das crianças, como no trecho abaixo:

[...] Cuida da higiene corporal e da proteção contra temperatura excessiva (frio ou calor). Proteger as crianças de acidentes. Cuidar da desinfecção do ambiente físico do berçário, das salas de recreação e local de banho e troca. Detectar desvios de saúde nas crianças informando ao Diretor/Dirigente, após a observação atenta de cada criança sabendo reconhecer diferenças significativas no seu comportamento e aspecto físico (Rio Claro, 2018, p. 28).

As considerações que faço hoje ao revisar minhas práticas e pensamentos, juntamente com uma pesquisa mais aprofundada sobre o tema, me levaram a compreender que um olhar atento para a saúde dos bebês nunca é exagero. Gonzalez-Mena e Eyer (2014) destacam a importância de se preocupar com a saúde das crianças na creche:

Seja sensível também quanto às necessidades especiais de crianças cronicamente doentes, que às vezes tem problemas de imunidade. Elas podem precisar de proteção extra contra contaminação por vírus e bactérias que outras crianças de seu programa possam estar proliferando. Examine com cuidado suas práticas higiênicas e sanitárias, para ter certeza de que está dando a essas crianças a proteção de que elas precisam. Resista às críticas daqueles que o acusarem de superprotetor (Gonzales-Mena; Eyer, 2014, p. 282).

Movida pela curiosidade em compreender as especificidades relacionadas ao tema dentro das responsabilidades inerentes ao meu cargo como professora de Educação Básica, decidi buscar informações no edital<sup>29</sup> do concurso público pelo qual fui selecionada, o qual me conduziu à posição que ocupo atualmente.

- Participar da elaboração da proposta pedagógica da escola;
- Elaborar e cumprir plano de trabalho segundo a proposta pedagógica da escola;
- Executar ações que permitam garantir a aprendizagem dos alunos;
- Estabelecer e implementar estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- Ministrar aulas e cumprir tarefas relacionadas ao cumprimento dos dias letivos do calendário escolar;
- Participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade;
- Incumbir-se das demais tarefas indispensáveis ao atingimento dos fins educacionais da escola e do processo de ensino-aprendizagem (Rio Claro, 2022, p.46).

Ao comparar as atribuições do cargo de agente educacional com as de professora, observa-se uma discrepância significativa. As responsabilidades do agente educacional são muito mais amplas, enquanto as da professora geralmente são direcionadas à proposta pedagógica da escola.

Campos (2008) considera a categoria das agentes educacionais quase invisível, pois ocupam um posto negligenciado e desvalorizado dentro das escolas de Educação Infantil.

---

<sup>29</sup>É fundamental destacar que os concursos públicos para o cargo de Professora de Educação Básica I na rede municipal de Rio Claro são direcionados para atuar no berçário I até o 5º ano do Ensino Fundamental. Dessa forma, não há uma distinção clara entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Nota-se, no trecho do edital mencionado, a referência a estratégias de recuperação, processos de ensino-aprendizagem, entre outros aspectos que se destinam ao ensino de crianças maiores, mas não abordam as especificidades da Educação Infantil, que são numerosas.



Importante frisar que: “O valor atribuído a um setor de trabalho está intrinsecamente ligado às suas condições de exercício, que geram atribuições sociais de reconhecimento valorativo” (Gatti, 2012, p. 91).

Búfalo (2009) também contribui com a discussão pois afirma que, embora existam “[...] dois tipos de profissionais que atuam diretamente com as crianças [...], apenas uma é denominada ‘professora’ entendida como docente e tratada como tal na carreira e na política municipal de educação infantil” (Búfalo, 2009, p. 63).

No decorrer dos registros, fica explícito o desabafo da Beatriz-professora em relação às agentes não a escutarem. Isso me instiga, pois essa relação de poder que se instaura a partir de um contexto no qual as adultas trabalhem juntas, a forma de contratação, a política que se tem em torno da composição de quadro de profissionais vai revelando algumas contradições. Quando se trabalha com bebês, percebe-se que todas as relações são educativas. Tudo está envolto em uma relação que é de cuidado, mas que o tempo todo está interferindo na constituição dos bebês. No entanto, as contratações já revelam uma distinção de papéis.

No que se refere à oferta de situações mais desafiadoras aos bebês, observei que ao longo dos registros houve uma mudança significativa em minha postura. Isso veio após um período de reflexão sobre a minha preocupação de estar proporcionando poucas propostas para o desenvolvimento deles. Em certo momento menciono essa inquietação da seguinte forma:

*Gostaria de oferecer ambientes e possibilidades mais desafiadoras para os bebês... Mas me pergunto se isso já está acontecendo ou se eu preciso mesmo fazer isso. Será? (Registro reflexivo da semana de 12 a 16 de setembro de 2022).*

Comecei a questionar-me sobre o que seria desafiador para os bebês e como poderia modificar minha prática para lidar com esse desassossego que permeava minha mente.

**Beatriz,**  
*Tenho acompanhado suas propostas e observo que são oferecidas boas experiências. No entanto, é possível apresentar propostas diferenciadas... talvez isso seja suficiente para moderar os desafios (?).*  
**Pergunto:** o que você considera mais desafiador para bebês que estão começando a andar?  
*Talvez nos debruçarmos sobre a pauta de estudo a respeito do desenvolvimento motor seja possível avaliarmos melhor este apontamento (Resposta da coordenadora ao meu registro reflexivo de 12 a 16 de setembro de 2022).*

No planejamento seguinte, decido estruturar um circuito na garagem para que os bebês pudessem se movimentar e enfrentar desafios.

**Figura 30:** Bebês brincando no circuito organizado na garagem



Fonte: acervo pessoal (2022).

No registro reflexivo que se segue a esse planejamento, compartilho um pouco do processo de reflexão acerca do tema.

*Após a minha queixa da semana passada, resolvi pensar um pouco sobre o que fazer para tornar os ambientes mais desafiadores para as crianças. Percebi que sim, há a necessidade de criar espaços mais estimulantes e também cheguei à conclusão de que, à medida que as crianças vão se desenvolvendo, algumas vivências vão ficando obsoletas e perdem o sentido. Pesquisei brevemente sobre o desenvolvimento motor das crianças e busquei algumas referências que me ajudaram a pensar sobre isso (Registro reflexivo da semana de 19 a 23 de setembro de 2022).*

Aqui fica nítido um processo de ação a partir da reflexão na qual analiso uma necessidade de mudança, reflito sobre ela e penso no melhor caminho a ser seguido. Portanto, “Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, 2022, p. 93).

Por fim, as estratégias que adotei para tornar o ambiente mais “desafiador” acabaram se mostrando ineficazes. Ao observar a figura 30, onde o espaço foi organizado na garagem, percebe-se que o circuito de almofadas foi disposto de maneira aleatória, sem uma montagem cuidadosa e planejada. Será que simplesmente espalhar as almofadas no tatame realmente constituía um contexto desafiador?

Acredito que o contato com a natureza, os deslocamentos e as inúmeras maneiras pelas quais eles realizam as coisas por si mesmos já são suficientemente desafiadoras. Ser bebê é um desafio por si só. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais,

Educar de modo indissociado do cuidar é dar condições para as crianças explorarem o ambiente de diferentes maneiras (manipulando materiais da natureza ou objetos, observando, nomeando objetos, pessoas ou situações, fazendo perguntas etc) e construir sentidos pessoais e significados coletivos, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de um modo singular das formas culturais de agir, sentir e pensar (Brasil, 2013, p. 89).

Ainda no mesmo registro reflexivo, relato outra inquietação:

*[...] Porém, como nem tudo são flores, trago algumas questões referentes a reação das agentes com esses espaços.*

*Nos momentos que ficamos na área externa, percebo que há um certo incômodo por parte das agentes quando as crianças mexem nas plantas e na terra. No entanto, não vejo sentido em limitar as crianças a essas explorações, que são tão pertinentes. Penso que, como pretendo trabalhar com elementos da natureza nas próximas semanas, esse será um trabalho que vai demandar uma certa paciência. Além disso, elas se incomodam com a sujeira nas roupas e nas crianças, devido ao tempo que a troca de roupa consome quando isso acontece. Fico triste por não conseguir conversar com elas no momento, pois sinto que preciso pensar na melhor forma de me comunicar. Por conta disso, me calo (Registro reflexivo da semana de 19 a 23 de setembro de 2022).*

Como fica claro no trecho extraído, as mudanças vieram carregadas de um novo incômodo: as agentes educacionais acabaram se mostrando resistentes às novas práticas, o que de certa forma me paralisou. Isso acabou criando um alerta em minha cabeça, gerando uma nova necessidade de mudança.

Ao longo dos registros reflexivos, a professora coordenadora não se manifestava sobre as questões que eu apresentava referente as agentes educacionais. Observa-se que seu envolvimento se limitava ao que havia sido proposto nos planejamentos e a aspectos específicos da prática. No entanto, quando o assunto envolvia as agentes educacionais, ela permanecia em silêncio. Lembro-me de diversas vezes em que fui à sala da diretora, vice-diretora e coordenadora para expressar minhas preocupações sobre a resistência das agentes educacionais. relatei que essa resistência muitas vezes restringia as explorações das crianças devido ao tempo apertado, à proibição de explorar diferentes espaços e materiais por causa da sujeira, entre outras questões. As gestoras, por sua vez, diziam estar cansadas das reclamações, argumentando que, da mesma forma que eu reclamava das agentes, elas também reclamavam de mim.

**Figura 31:** Bebês mexendo nas plantas

Fonte: acervo pessoal (2022).

Cerca de um mês após o que chamei de "novo alerta em minha cabeça", volto a abordar essa preocupação nos registros, agora acompanhada de uma ação seguida de reflexão. Isso fica perceptível no trecho a seguir, no qual discorro sobre a proposta com tintas naturais conduzida no espaço externo que, naturalmente, gerou bastante sujeira, uma vez que as tintas foram produzidas a partir de elementos naturais.

*Foi um momento de muita sujeira, mas muita descoberta. Acredito que o que mais "travou" o andamento dessas explorações é a pressa, a falta de paciência com a sujeira e a exploração que as crianças fazem, o medo da quebra da rotina e a da falta de tempo. Frequentemente as meninas [agentes] interrompem as descobertas dos bebês e isso tem me chamado a atenção. A partir das questões que venho trazendo nos registros, refleti bastante no que eu poderia fazer. Decidi que vou antecipar meus planejamentos e comunicar as meninas [agentes] para que elas se preparem e entendam o que e como será feito. Passarei a comunicá-las nos htps de equipe e, inclusive, conversar com elas sobre a importância de permitir que as crianças se sujem e sejam desafiadas. Vamos ver como será (Registro reflexivo de 24 a 28 de outubro de 2022).*

É evidente aqui a presença de alguns elementos-chave que destaquei neste registro: a falta de paciência por parte das agentes educacionais em relação às explorações das crianças, uma rotina engessada e a falta de tempo devido à sujeira decorrente das experiências com tintas naturais. Acredito que todos esses aspectos estejam interligados.

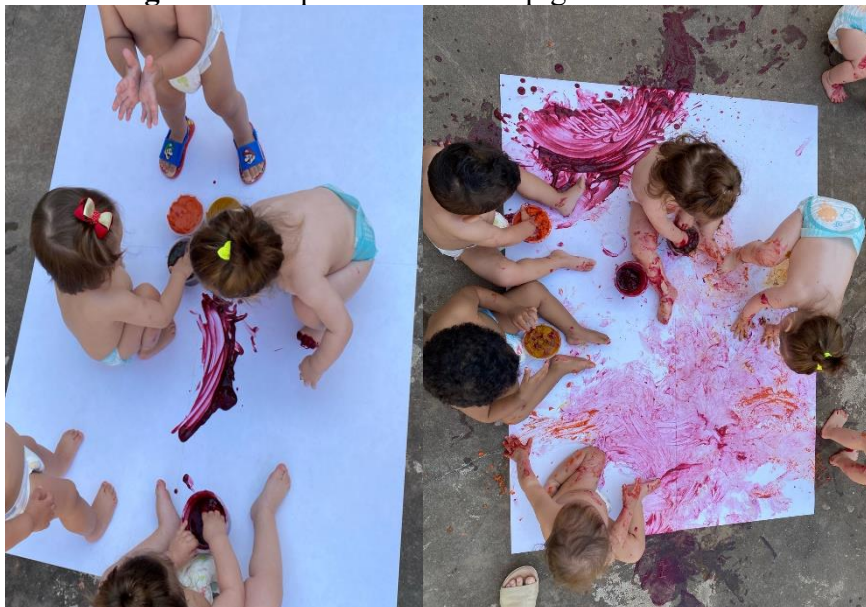


Acerca disso, Bujes e Hoffman (1991) compartilham suas inquietações, que se alinham com a realidade do cotidiano corrido das creches. O trecho abaixo ilustra bem essa situação:

O cotidiano da creche é um espaço de liberdade vigiada. [...] Fora a rotina estreita, as ordens estritas, se vigia a criança para que "cresça", guardada, alimentada, protegida ... Uma vigilância, entretanto, que não lhe permite crescer de fato porque a limita nas suas possibilidades. [...] O produzir no bebê e na criança é o acercar-se do mundo, sem medos nem repressões nas suas tentativas. Sendo auxiliada a construir o seu "sucesso", a partir de seus inúmeros "tropeços" (a construtividade do erro) (Bujes; Hoffman, 1991, p. 124).

O tempo limitado e as inúmeras demandas, especialmente no trabalho com bebês, frequentemente restringem suas oportunidades de exploração, o que é inegável. Conforme observado nos registros, era comum que as agentes educacionais interrompessem as descobertas dos bebês. Lembro-me de momentos em que os bebês pegavam determinado material e jogavam-no no chão, se surpreendendo com os barulhos e as possibilidades, mas as agentes rapidamente tomavam o objeto de suas mãos e diziam coisas como "não é assim que se brinca, é assim, veja...". Entretanto, como mencionam as autoras citadas anteriormente, os bebês constroem seus sucessos a partir de seus tropeços. Que saibamos permitir esses tropeços e oferecer suporte, afeto e incentivo para que alcancem seus objetivos.

**Figura 32:** Experiência com os pigmentos naturais



Fonte: acervo pessoal (2022)

Gonzales-Mena e Eyer (2014) discorrem sobre o modo como reagimos aos bebês enquanto eles brincam. Enfatizam a importância de oferecer liberdade de movimentos às crianças, pois “[...] a brincadeira, para bebês e crianças pequenas, envolve movimento e, se

elas não puderem se movimentar livremente, não conseguirão se envolver por completo, seja ela qual for a brincadeira” (Gonzalez-Mena; Eyer, 2014, p. 100).

De acordo com as autoras, a participação das crianças em suas próprias vivências é permeada por escolhas por elas realizadas. Elas enfatizam que a segurança é fundamental pois, sem ela, não há espaço para uma brincadeira verdadeiramente livre, destacando a importância de as educadoras estarem vigilantes e preparadas para intervir, se necessário. No entanto, ressalto a importância desse movimento de exploração que as crianças realizam, e com isso quero dizer “[...] o ato de descobrir e examinar o que está ao redor – as pessoas, os objetos, bem como as propriedades desses objetos – por meio do toque, do paladar, do olfato, da visão e da audição” (Gonzales-Mena; Eyer, 2014, p. 103).

Diante do cenário mencionado e refletido, optei por adiantar meu planejamento junto às agentes, garantindo que estivessem plenamente conscientes do que seria realizado e como seria conduzido. Goldschmied e Jackson (2006) trazem contribuições sobre essa comunicação antecipada e as possíveis resistências das educadoras.

Quando a ideia é sugerida pela primeira vez, entretanto, ela pode não ser acolhida com aprovação universal. [...] Elas precisam ter algumas experiências positivas de trabalhar ativamente com as crianças na área externa, antes que possam apreciar o valor do novo arranjo. A própria menção do jardim pode induzir a um humor de pessimismo e desânimo. [...] Uma forma de criar um clima que convida à mudança é observar em detalhes como o espaço é utilizado no presente, tanto no que tange às maneiras como as cuidadoras<sup>30</sup> conduzem as atividades das crianças na área externa quanto nas formas com que as crianças se comportam nesse contexto mais livre que o jardim oferece. Uma reunião de funcionárias poderia enfocar como todos percebem o valor da área do jardim e seus próprios papéis durante o brincar na área externa. É quase certo que essa discussão fará aflorar várias frustrações e sentimentos negativos, que devem ser percebidos como problemas a ser solucionados, e não desculpas para a inatividade (Goldschmied; Jackson, 2006, p. 197).

Portanto, as autoras enfatizam a importância de enfrentar resistências iniciais através da experiência prática e da reflexão conjunta, abordando problemas e frustrações de maneira construtiva para promover a mudança desejada no uso do espaço externo. Também considero importante o trecho em que falam sobre as frustrações serem algo a ser solucionado e não um argumento para se abster e impedir as explorações das crianças.

Após algumas semanas retomo o assunto nos registros, agora com grande satisfação pelo êxito na estratégia.

---

<sup>30</sup> Neste livro, as autoras utilizam o termo “cuidadoras” e “educadoras” para se referir à professora e suas auxiliares.

*Também venho com alegria dizer que a minha estratégia de comunicar as meninas [agentes] com antecedência e conversar com elas sobre a mudança na postura referente à sujeira e a exploração das crianças deu muito certo. No htpi de equipe não apenas antecipei o planejamento, como sugeri a leitura de alguns textos sobre a importância do brincar livre e da exploração para as crianças. Para minha surpresa, elas entenderam o que eu queria dizer e se mostraram bastante solícitas ao meu pedido de mudança, o que foi possível perceber ao longo das últimas semanas. Fomos diversas vezes para o espaço externo e, agora, ficamos todas próximas aos bebês e permitimos (com cuidado, claro), que eles explorem o ambiente. Estou muito feliz com tudo isso!!!! (Registro reflexivo da semana de 16 a 18 de novembro de 2022).*

Este trecho, carregado de alegria, ressalta a significância do diálogo entre professora e agentes. A necessidade de antecipar ações e planejar em conjunto, como uma equipe, é evidente. É notável o quanto as partes envolvidas tinham para compartilhar comigo naquele momento, assim como eu, mesmo no início da minha trajetória profissional, poderia contribuir com elas.

Caminhando para o final deste tópico, não posso deixar de expor os momentos nos quais estive grata, contente e tocada com o trabalho das agentes e suas atitudes. Em certos trechos expresso com emoção esses momentos. Considero importante ressaltar tais observações, pois percebi que minha relação com elas não se limitou apenas a críticas. Pelo contrário, foi marcada por uma parceria significativa, na qual crescemos juntas. Foi nos momentos de desafio que encontramos oportunidades de aprendizado mútuo. Tanto eu, professora em início de carreira, quanto elas, certamente nos movimentamos e refletimos sobre nossas práticas em conjunto.

*Gostaria de relatar uma experiência que vi essa semana: quando estava voltando do meu café, encontrei Gabriela e a Joana brincando com as crianças com a caixa musical. Elas estavam tão felizes e empolgadas, as crianças ficaram vidradas. Achei muito interessante vê-las. Não deixei de elogiar o trabalho delas e incentivar que continuem assim (Registro reflexivo de 26 a 30 de setembro de 2022).*

**Figura 33:** Agente educacional Joana brincando de caixa musical com os bebês



Fonte: acervo pessoal (2022).

A prática da caixa musical era algo que eu incorporava ocasionalmente em minha turma de berçário. No entanto, sempre que possível, as agentes educacionais recorriam a essa caixa para interagir com as crianças. Tratava-se de uma caixa decorada com E.V.A., contendo vários bichinhos também feitos desse material. Cada bichinho correspondia a uma música, e quando retirado da caixa, a música associada era reproduzida. Mesmo tão pequenas, as crianças se envolviam bastante nesse momento. Algumas delas já demonstravam habilidades, como fazer gestos sincronizados com a música do Pintinho Amarelinho ou balançar as mãos ao som da música da Borboletinha. Em um dia específico ao qual me refiro neste registro reflexivo, recordo-me de chegar à sala e testemunhar a animação das crianças diante da empolgação das agentes. Essa troca mostra como o clima entre as educadoras influencia diretamente o ambiente entre as crianças, tornando uma relação interdependente.

Além da situação acima mencionada, também trago outro trecho no qual retrato um momento feliz com as agentes educacionais:

*Começamos a semana experimentando os cheirinhos das plantas aromáticas. Foi muito interessante essa vivência, não apenas para os bebês, mas também para as agentes, que relataram uma memória afetiva com esses cheirinhos. Todas ficamos emocionadas e, inclusive, chegamos a compartilhar um pouco de nossas histórias. Que momento acolhedor (Registro reflexivo de 3 a 7 de outubro de 2022).*



**Figura 34:** Agente educacional Gabriela e os bebês sentindo os cheiros das plantas aromáticas



**Fonte:** acervo pessoal (2022).

Essa experiência foi muito interessante. Enquanto trabalhava com as crianças explorando os elementos da natureza, como pigmentos naturais, terra, pedras, folhas e água, decidi também introduzir algumas ervas aromáticas para que pudessem sentir seus aromas. Com a preocupação de que as crianças pudessem colocá-las na boca, optei por colocá-las em garrafas PET com furos para liberar o aroma, incorporando assim a sensorialidade àquele momento. Para minha surpresa, não apenas as crianças apreciaram essa experiência, mas também as agentes educacionais, que tiveram memórias afetivas ao sentir o cheiro da lavanda e recordar da casa da avó, ou ao reconhecer o aroma do manjerição e lembrar que suas mães costumavam plantá-lo em casa.

Momentos como esses foram os que me aproximaram delas. Ao trabalharmos juntas diariamente, lado a lado, frequentemente compartilhávamos aspectos de nossas vidas pessoais. Essa partilha nos humanizava e fortalecia nosso vínculo. Lembro-me de diversas vezes em que me senti à vontade para expressar minhas inseguranças em relação às minhas práticas e, mesmo quando as colegas estavam cansadas ou irritadas por algum motivo, me apoiavam.

Considero, portanto, que esse é um dos pontos mais significativos de minha pesquisa: a relação com as parceiras de trabalho. Entendo que a parceria deve ser fundamental e bem estabelecida, assim como o diálogo e a abertura para o crescimento mútuo, visto que a “[...] atuação conjunta da auxiliar e da professora de educação infantil caracteriza uma docência compartilhada, o que exige articulação da ação com as crianças e cooperação nas estratégias da ação pedagógica, portanto uma prática docente coletiva” (Rocha; Buss-Simão, 2018, p.

17). Diante do exposto, uma profissional depende da outra, e todos os bebês dependem do profissionalismo, cuidado e educação oferecidos pelas educadoras.

Caminhando para o final deste subtópico, me proponho a discutir - de forma breve - uma temática que perpassa por toda a discussão acerca do trabalho nas creches, e que não pode de forma alguma ser secundarizada: a questão de gênero.

Cerisara (1996) trata da condição feminina dentro da função que as agentes educacionais exercem. Segundo a autora, estas profissionais da Educação “[...] trabalham em uma instituição que transita entre o espaço público e o espaço doméstico, em uma profissão que guarda o traço de ambiguidade entre a função materna e a função docente” (Cerisara, 1996, p. 41). Ao longo da leitura de sua pesquisa, fiquei admirada com a forma que a autora trata essa questão do exercício das profissionais da Educação. É um tanto quanto inquietante. Porém, justamente o é por saber que se trata da realidade que vivemos. O predomínio das mulheres trabalhando nas escolas é, segundo Cerisara (1996), um forte indicativo para se pensar a organização da desigualdade em nossa sociedade. Segundo a autora, “Considerar relevante a discussão e o aprofundamento a respeito do papel de gênero na constituição desta profissão significa compreender que o conceito de gênero está presente não só na experiência doméstica, mas em todos os sistemas econômicos, políticos ou de poder (Cerisara, 1996, p. 46).

Ainda apoiando-me em Cerisara (1996), a autora traz em sua pesquisa que enquanto as auxiliares de sala costumam enxergar seu trabalho apenas como um emprego, sem um plano, meta ou uma visão de carreira, as professoras relatam uma relação diferente com a profissão. Para elas, tornar-se educadora envolveu uma escolha e um investimento em formação, algo que dá sentido ao que fazem no dia a dia.

Diante disso, torna-se impossível não sentir o peso histórico que acompanha o trabalho das educadoras na creche. O que significa, afinal, ser professora de bebês em uma sociedade que ainda associa o cuidado à função materna? O que essa relação nos diz sobre o valor atribuído ao nosso trabalho? Olhar para a constituição de tais profissionais, traz à tona o reconhecimento da desvalorização pela qual tais mulheres passam e, também, o questionamento sobre o que sustenta tal desigualdade. É de extrema importância que haja a problematização sobre esse assunto, pois somente assim será possível ressignificar o trabalho na Educação Infantil e, sobretudo, ampliar os horizontes para que a profissão professora não seja um destino naturalizado para as mulheres, mas um espaço de escolha, reconhecimento e dignidade.

## 6.4 Escola de Educação Infantil, espaço a ser ocupado

Valorizamos o espaço devido a seu poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, de promover escolhas e atividade, e a seu potencial para iniciar toda espécie de aprendizagem social, afetiva e cognitiva. Tudo isso contribui para uma sensação de bem-estar e segurança nas crianças. Também pensamos que o espaço deve ser uma espécie de aquário que espelhe as ideias, os valores, as atitudes e a cultura das pessoas que vivem nele (Malaguzzi, 1999, p. 157).

Dou início a este subtópico com o trecho acima que, repleto de significado, expressa a potência do espaço nas práticas da Educação Infantil, especialmente no trabalho com bebês. Ao revisitar os registros, reconheço a complexidade da relação com o espaço, marcada por desafios e muitas abstenções. Existe um desejo pelo desemparedamento – termo que será aprofundado mais adiante –, porém, esse desejo, muitas vezes não atendido, surge entrelaçado a justificativas. Seria uma limitação das condições físicas da escola? Ou estaria eu me resguardando sob a desculpa de ser uma professora em início de carreira? Seria isso realmente uma desculpa? Continuo a tensionar essas questões...

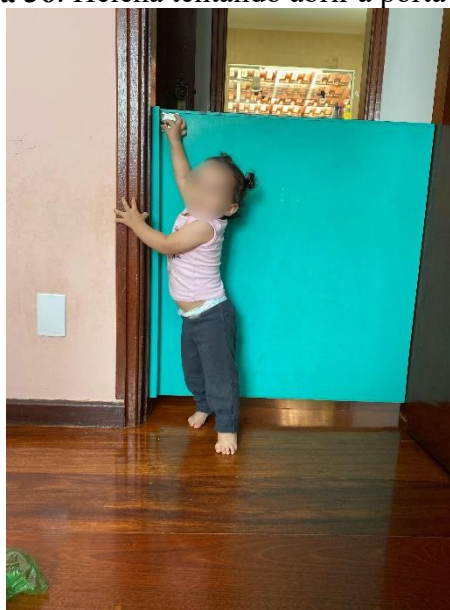
Neste trabalho, o termo espaço será empregado para se referir ao espaço físico da creche. Já o termo ambiente será utilizado conforme a definição de Cocito (2017), que o compreende como a "[...] associação entre a materialidade e as relações pessoais estabelecidas dentro de um espaço" (Cocito, 2017, p. 91). Isso envolve a maneira como organizei os espaços, os materiais selecionados e as abordagens adotadas para criar contextos e experiências significativas para as crianças.

**Figura 35:** Marina observando a piscina



Fonte: acervo pessoal (2022).

**Figura 36:** Helena tentando abrir a porta da sala



**Fonte:** acervo pessoal (2022).

As imagens acima são um ponto de partida significativo para iniciar este subtópico. Na figura 34, vemos Marina, uma das primeiras bebês da turma a começar a andar. Diariamente, ao irmos para o espaço externo, não só Marina, mas todos os bebês se seguravam na grade e olhavam para a piscina. Frequentemente, eles se penduravam na grade e tentavam abri-la. A piscina dessa escola, como mencionado anteriormente, estava cercada e inutilizada, frequentemente suja e sempre fora de uso. Penso que esse espaço, grande e cheio de potencial, poderia ser transformado em um ambiente para a criação de contextos investigativos para os bebês e crianças pequenas. A cena das crianças olhando para a piscina me parecia um pedido simbólico por liberdade.

Ainda sobre a busca por liberdade, trago a figura de Helena, outro bebê presente na figura 36. Todos os dias, várias vezes, Helena abria a porta da sala que servia como uma barreira para evitar que os bebês "escapassem" da sala de referência. Helena aprendeu a abrir a porta antes mesmo de aprender a andar. Ela se apoiava na porta, ficava em pé e empurrava o pino que a mantinha fechada. Muitas vezes, ela conseguia sair da sala engatinhando rapidamente, como se quisesse aproveitar a liberdade sem ser notada. Essas imagens evocam, em mim, uma sensação de que os bebês frequentemente eram limitados em sua capacidade de se movimentar.

Me proponho discutir como os espaços da escola eram (ou não eram) utilizados pelas crianças, considerando várias razões: limitações físicas, etárias, naturais e aquelas impostas por uma rotina rígida e percepções adultocêntrica. Além disso, também pretendo compreender

quais intervenções foram feitas por mim ao longo do trabalho com os bebês, apesar das limitações.

*[...] Mesmo com as queixas, não posso deixar de destacar o quanto é maravilhoso ver a reação dos bebês ao engatinhar embaixo do sol, ver o suor escorrendo de suas testas, a mãozinha suja de terra, a surpresa ao pegar uma amora do pé e experimentar a fruta. Os momentos no espaço externo me encantam. Me encantam por que os encantam (Registro reflexivo de 19 a 23 de setembro de 2022).*

Ao lidar com uma escola recentemente inaugurada, enfrentando limitações espaciais para atender às necessidades das crianças de 0 a 3 anos, muitas vezes me vi desafiada a criar ambientes estimulantes e acolhedores. Em determinados momentos, constatei nos registros que a chuva se tornou um obstáculo para a realização de propostas com as crianças. Como mencionado anteriormente, a sala de referência possuía uma área não superior a 16m². Devido a essa limitação, os dias chuvosos frequentemente nos forçaram a permanecer dentro desse espaço durante todo o dia. Sobre isso, Gonzales-Mena e Eyer (2014) nos dizem que:

Você não pode simplesmente enfiar bebês e crianças em uma sala e esperar que coisas extraordinárias aconteçam. É preciso atentar com muita consideração para o tamanho do espaço e como ele se adapta ao tamanho do grupo e à idade das crianças. (Gonzalez-Mena; Eyer, 2014, p. 108)

O deslocamento dos bebês tornava-se uma questão delicada, uma vez que alguns ainda engatinhavam e outros necessitavam de colo. Isso implicava na necessidade de um adulto para conduzi-los até outro espaço, enquanto um segundo adulto permanecia na sala com os demais, e o terceiro ficava no espaço externo aguardando a chegada do restante, juntamente com aqueles que já haviam sido levados. No entanto, em momentos de clima favorável, as crianças faziam essa transição de forma autônoma, como pode ser observado no trecho a seguir:

*O traslado das crianças de forma autônoma está funcionando muito bem, embora seja mais demorado. É muito interessante, pois isso está gerando mais interesse e autonomia nos bebês menores (Registro reflexivo de 22 a 26 de agosto de 2022).*

Discutir a autonomia de bebês tão pequenos inicialmente me causava apreensão. Frequentemente me perguntava se eles seriam capazes de realizar o que eu havia planejado, e minhas ações se fundamentavam nessa dúvida: "Posso planejar isso? Eles conseguirão

executar?". Contudo, pensando atualmente, acredito que essa abordagem poderia ter sido invertida; em vez de moldar o planejamento com base nas minhas expectativas, eu poderia ter considerado suas habilidades e potencialidades desde o início. Assim, o desenvolvimento das propostas seria ancorado nas possibilidades reais de cada bebê, respeitando e valorizando suas capacidades individuais.

Além do planejamento, talvez ainda mais relevante seja a ação em si. Como mencionado no registro trazido, fiquei contente ao observar que os bebês conseguiam realizar a transição de um espaço para outro de maneira autônoma, mesmo que isso demandasse mais tempo. Essa situação mostra uma ansiedade adultocêntrica, na qual desejamos que as coisas ocorram conforme o nosso ritmo. Isso me remete ao que Fortunati (2009, p. 68) discute sobre essa questão:

[...] passar de uma ideia de um adulto que se vê invadido pela ansiedade de controlar a relação com a criança, a uma ideia de adulto que desempenha seu papel, transferindo a sintonia com a criança para a busca da *justa- distância* que, em cada situação, possa garantir espaços e tempos pessoais de exploração (Fortunati, 2009, p. 68).

**Figura 37:** Transição dos bebês entre os espaços da escola

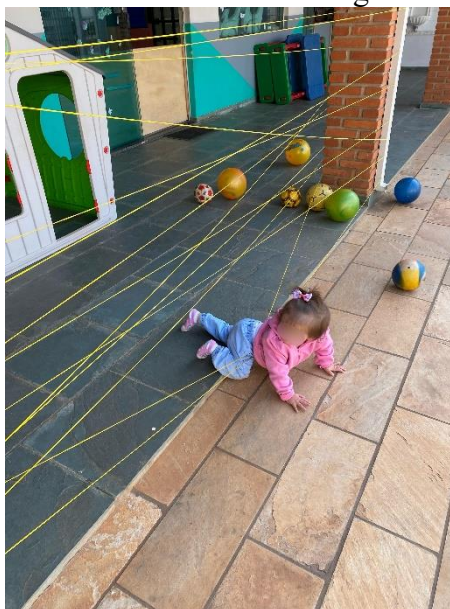


**Fonte:** acervo pessoal (2022).

É necessário destacar a importância dos espaços adequados para se trabalhar com crianças pequenas. Em determinado relato, destaco que uma semana de chuva comprometeu a realização de algumas propostas planejadas. Durante esse período específico, os planos incluíam momentos na área externa, como distribuição de caixas e brinquedos não estruturados para exploração tátil e brincadeiras livres na garagem, circuitos no pátio próximo

à piscina, onde o chão era de pedra, e atividades com blocos almofadados e uma "cama de gato" na varanda, onde as crianças poderiam se aventurar nos fios entrelaçados.

**Figura 38:** Marina brincando na cama de gato na varanda



Fonte: acervo pessoal (2022).

Os espaços mencionados eram abertos e, mesmo aqueles que possuíam cobertura, como a varanda, não estavam totalmente protegidos da chuva, pois algumas gotas ainda conseguiam atingir o local e o chão frequentemente ficava molhado devido à passagem de pessoas. Além disso, mesmo a garagem, que era coberta, apresentava desafios devido à dificuldade na transição entre ela e a sala, como mencionado anteriormente.

A queixa sobre a chuva e o impedimento de utilizar outros espaços se repete e, em determinado registro, desabafo sobre a necessidade de as crianças irem ao espaço externo.

*Cada dia que passa eu observo o quanto as crianças necessitam ir para o espaço externo. Me recordo muito do texto de Rubem Alves que lemos em htpc. Quando elas brincam, exploram e se saltam, automaticamente elas sentem o desejo de comer, o desejo de dormir e descansar. São livres. Me pego pensando diversas vezes que o fato das crianças estarem comendo pouco e demorando a adormecer, resistindo contra o sono, pode ser a falta de cansaço. A falta de desafios, a falta de movimento. Me dá perceber que estou oferecendo pouca exploração. Fico chateada por não conseguir sair da sala que é tão pequena, oferecer as mesmas experiências sempre e trancá-los nesse espaço. Gosto de chuva, mas ultimamente ela me deixa pra baixo, pois só penso nos bebês (Registro reflexivo de 3 a 7 de outubro de 2022).*



Neste registro, relato a frustração diante da escassez de opções de espaço. Além desse sentimento, também expressei a preocupação e autocritica por não estar proporcionando ambientes desafiadores para as crianças, o que poderia, por consequência, afetar seu apetite e sono.

Ao explorar a temática do espaço na Educação Infantil, com foco na educação de bebês, deparo-me com algumas considerações pertinentes que merecem destaque. Autoras/es como Gonzalez-Mena e Eyer (2014); Fochi (2015) e Tiriba (2017) ressaltam a importância de não limitarmos nossas práticas apenas aos espaços internos quando se trata de proporcionar ambientes que favoreçam a brincadeira. Os bebês necessitam de experiências ao ar livre, em contato com a natureza, permitindo-lhes tocar na grama, na areia e se sujar. Sobre isso, Tiriba (2017) reitera que

Geralmente, as crianças são recebidas no espaço de sua sala de atividades e circulam em vários ambientes fechados, até chegarem ao lado de fora, onde ficam por um tempo diminuto, em relação ao período total em que permanecem na instituição. As janelas, que as colocariam em contato com o mundo externo, muitas vezes não estão acessíveis, ou mesmo não existem (Tiriba, 2017, p. 75).

Era exatamente essa a situação na E.M. Do início dos inícios. Na sala, havia apenas uma janela, posicionada tão alta que os bebês só conseguiam ver o muro da escola. A porta, que ligava o ambiente da sala ao corredor que levava a outros espaços, estava bloqueada, impedindo que os pequenos vislumbassem o mundo além daquelas paredes. O campo de visão deles era limitado ao que existia entre as paredes da sala. Se levantassem a cabeça e se afastassem da porta, talvez conseguissem enxergar um adulto ou outro que passasse pelo corredor. Ao revisitar essas memórias, é inevitável não lembrar do que Tiriba (2005) denomina como "emparedamento da infância", destacando a preocupação com o tempo reduzido que as crianças passam em espaços ao ar livre e em contato com a natureza.

Quanto ao texto de Rubem Alves que menciono no registro, no início da escrita desta dissertação busquei em meus arquivos físicos e virtuais, mas não encontrei nada a respeito. No entanto, durante o período de mudança de uma casa para outra pelo qual passei durante a escrita da dissertação, tive que organizar um dos armários, a fim de separar as inúmeras folhas que ali guardava. Em meio a arrumação, encontrei um punhado de folhas dentro de uma pasta, na última prateleira. Ali estava uma folha de sulfite com um texto nela impresso. O título era: "A arte de produzir fome", de Rubem Alves. Li o texto na íntegra e tudo fez sentido. O material é muito interessante e pertinente, portanto, abaixo, trarei alguns trechos dele.

O autor inicia seus escritos dizendo que *"O comer não começa com o queijo. Começa com a fome de comer queijo. Mas se tenho fome de queijo e não tenho queijo, eu dou um jeito*



*de arrumar queijo*". Ainda na mesma linha de raciocínio, diz que *"Os cozinheiros bem que podem dar lições aos professores. [...] os banquetes não começam com a comida que se serve. Eles se iniciam com a fome. A verdadeira cozinheira é aquela que sabe a arte de produzir fome"*. Trazendo essa reflexão para o contexto do berçário, antes mesmo das palavras, os bebês demonstram curiosidade pelo mundo com seus olhos, suas mãos, com seu corpo. Demonstram curiosidade através do desejo de saber qual a textura, o gosto, o cheiro daquilo.

*"Anote isso: o pensamento é a ponte que o corpo constrói a fim de chegar ao objeto do seu desejo"*.

Se o pensamento é uma ponte construída pelo corpo para chegar ao objeto do desejo, como diz Rubem Alves no trecho acima, o que acontece quando não há desejo? Muitas vezes, na creche, o adulto se antecipa, resolve, dá pronto – e a criança nem precisa mais pensar. Certamente essa mensagem de Rubem Alves me convidou a refletir sobre como nós, educadoras, interagimos com os bebês: será que demos tempo e espaço para que eles construíssem seus próprios caminhos até o aprendizado? Ou será que, por ansiedade ou automatismo, resolvemos por eles antes mesmo que sintam a fome de descobrir?

O atravessamento que esse texto me causou naquele momento foi que o pensamento só acontece se há uma lacuna, um espaço de busca. Isso mostra que o aprendizado, as descobertas, não são um processo de entrega de respostas, mas de criação de perguntas. Então, outros questionamentos nascem em minha mente: eu estava possibilitando esse espaço? Estava permitindo que os bebês tivessem tempo e liberdade para sentir essa fome e buscar suas próprias formas de saciá-la?

Ao longo dos registros, noto que a mensagem de Rubem Alves ressoou em minha mente por um tempo. Devido à agitação da manhã, sinto-me incomodada com a falta de tempo no espaço externo. Como mencionei anteriormente ao descrever a rotina na creche, após receber as crianças, oferecer o leite e fazer a dinâmica da chameadinha, era hora da troca de fraldas antes de levá-las para fora. Todo esse processo demandava um tempo considerável, deixando pouco espaço para as brincadeiras ao ar livre. Esse desconforto influencia minhas ações e, adiante, proponho uma nova estratégia para permitir que as crianças desfrutem por mais tempo do espaço externo.

*Nessas últimas semanas venho refletindo bastante sobre novas estratégias de rotina para que as crianças consigam ficar mais tempo na área externa. Pensei em fazer a seguinte: acolhemos as crianças, ofertamos o leite, fazemos a chamadinha/dinâmica de acolhimento e já vamos para o espaço externo. Perto das 9h voltamos para a sala e iniciamos a troca de fraldas. Será interessante, pois a troca antes de sair da sala leva bastante tempo e, de qualquer forma, quando voltamos do quintal temos que trocá-los de novo por estarem sujos. Dessa forma eles teriam mais tempo para brincar. Espero que dê certo (Registro reflexivo de 03 e 04 de novembro de 2022).*

Percebe-se um movimento de mudança surgindo da reflexão sobre novas estratégias. Em vez de realizar a troca de fraldas antes de sair da sala, proponho agora que façamos a troca de fraldas após o período no espaço externo. Essa ideia se mostra mais efetiva pois, de todo modo, as crianças acabariam se sujando durante as explorações, exigindo um cuidadoso momento para trocar a fralda, vesti-las com roupas limpas e, se necessário, lavá-las.

Observa-se, ao longo dos escritos, que a decisão de alterar a rotina surtiu efeito positivo. Relato em dois registros seguidos com alegria a mudança na estratégia e sua contribuição para os bebês.

*Esqueci de relatar nos últimos registros, mas a estratégia de mudar a rotina, saindo mais cedo para o espaço externo, vem dando muito certo. É de fato, é nítido como as crianças sentem mais desejo de comer e adormecem com mais facilidade quando brincam, exploram e se desafiam (Registro reflexivo de 16 a 18 de novembro de 2022).*

*Seguimos firme nas estratégias de sair mais da sala com os bebês, o que contribui significativamente com a autonomia deles, pois essas saídas por si só oferecem ambientes e possibilidades desafiadoras, de diversas formas (Registro reflexivo de 21 a 25 de novembro de 2022).*

Neste último trecho manifesto que não são apenas os momentos planejados direcionados que proporcionam aprendizado às crianças. Os desafios das transições cotidianas, como a mudança de um espaço para outro, também proporcionam um significativo desenvolvimento para os pequenos.

Ostetto (2000) ao falar sobre o planejamento na Educação Infantil, traz indagações sobre o processo mencionado acima.

Será que o planejamento na Educação Infantil compreende somente a chamada “hora da atividade”, momento pedagógico por excelência? Se assim fosse, pobres bebês, não poderiam desfrutar dessa hora! Afinal, o que se pode fazer com eles, em meio a tanto choro, fraldas, banhos, mamadeiras, colos, sonos? [...] Essa reclamação revela, justamente, a especificidade da educação infantil. O que parece problema, para lidar com os bebês, é característica primeira da instituição que os atende: prover-lhes cuidado e educação (Ostetto, 2000, p. 191).

Esse texto me faz refletir sobre o que muito percorreu meus registros ao longo da minha jornada no berçário. Por vezes me encontrava aflita por não saber qual “atividade” propor, afinal, eram crianças muito pequenas. Cheguei a pensar em contornar os corpos, carimbar as mãos, oferecer tinta guache e ver o que eles poderiam “produzir”. Porém, não é disso que a educação da primeiríssima infância vive. Muito pelo contrário, está diretamente ligada às práticas de cuidado e educação que acontecem o tempo inteiro neste lugar, pois “a atividade educativa da creche também inclui o que se passa nas trocas afetivas entre adultos e crianças, durante o banho, às refeições, no horário de entrada e em outras situações” (Oliveira *et al.*, 1992, p. 68).

Trago também um trecho que me chamou atenção ao falar sobre o trabalho com os elementos da natureza.

*Continuo trabalhando com os elementos da natureza, o que vem sendo muito bacana. Separei as madeiras, galhos, pedras e sapucaias para exploração. Eles adoram. Além disso, fizemos muita exploração com terra. Terra e areia seca, e ambas também molhadas. Foi uma bagunça divertida (Registro reflexivo de 17 a 21 de outubro de 2022).*

**Figura 39:** Bebês e pedras



**Fonte:** acervo pessoal (2022).

**Figura 40:** Bebês e elementos da natureza

Fonte: acervo pessoal (2022).

**Figura 41:** Bebê tocando a terra seca

Fonte: acervo pessoal (2022).

Gosto do termo que utilizo, "Bagunça divertida". É interessante acompanhar o desenvolvimento de uma professora em início de carreira, que antes se preocupava com a sujeira, a pressa e a rotina rígida e, aos poucos, todos esses anseios foram dando lugar a alegria de ver os bebês se divertindo, tornando-se o centro do planejamento. Ao longo dos registros, percebo que vou criando estratégias diferentes e tendo novas ideias. Mesmo não conseguindo ir ao espaço externo com frequência devido às condições espaciais e climáticas, levo os elementos da natureza para a sala, de modo que as crianças possam ter contato com eles de alguma forma.

A seguir, apresento um trecho em que relato uma "proposta diferente", desenvolvida devido a uma semana fria, durante a qual não pude levar as crianças ao tanque de areia, um momento muito apreciado por elas.

*Na sexta-feira, como estava frio, não os levei ao tanque. Porém, fiz uma proposta diferente: não utilizei brinquedo algum! Pedi para que as meninas [agentes] dessem conta da maior parte das trocas e fiquei na sala (e depois na garagem) correndo com eles. Foi muito divertido e diferente (até a professora cansou!!). Os bebês amaram essa proposta e eu também. Pretendo repetir mais vezes (Registro reflexivo de 3 e 4 de novembro de 2022).*

**Figura 42:** Bebês correndo na garagem



**Fonte:** acervo pessoal (2022).

O registro mostra uma adaptação a uma situação imprevista. Diante do clima frio, a decisão de não levar os bebês ao tanque de areia me levou a adaptar a proposta daquele dia. Em vez de manter uma rotina rígida, me vi diante da necessidade de proporcionar uma experiência igualmente envolvente para as crianças.

Optar por um momento sem brinquedos foi uma escolha interessante. Tal decisão me fez compreender que a qualidade da interação às vezes pode ser mais impactante do que o uso de materiais específicos. Gosto do trecho em que relato também ter me cansado. Isso me transporta aos momentos que tive com aqueles bebês, todo o esforço físico e emocional envolvido, a empatia e a compreensão sobre a energia e o dinamismo presentes nas interações.



Portanto, diante do clima frio, a decisão de não levar os bebês ao tanque de areia me levou a adaptar a proposta daquele dia. Em vez de mantê-los em sala, escondida na desculpa de não ter lugares para ir com os bebês, me vi diante da necessidade de proporcionar uma experiência igualmente envolvente para as crianças.

Ao ler o que as Diretrizes Curriculares Nacionais falam sobre a organização das experiências na Educação Infantil, encontro que

As instituições de Educação Infantil devem tanto oferecer espaço limpo, seguro e voltado para garantir a saúde infantil quanto se organizar como ambientes acolhedores, desafiadores e inclusivos, plenos de interações, explorações e descobertas partilhadas com outras crianças e com o professor. Elas ainda devem criar contextos que articulem diferentes linguagens e que permitam a participação, expressão, criação, manifestação e consideração de seus interesses.

No cumprimento dessa exigência, o planejamento curricular deve assegurar condições para a organização do tempo cotidiano das instituições de Educação Infantil de modo a equilibrar continuidade e inovação nas atividades, movimentação e concentração das crianças, momentos de segurança e momentos de desafio na participação das mesmas, e articular seus ritmos individuais, vivências pessoais e experiências coletivas com crianças e adultos. Também é preciso haver a estruturação de espaços que facilitem que as crianças interajam e construam sua cultura de pares, e favoreçam o contato com a diversidade de produtos culturais (livros de literatura, brinquedos, objetos e outros materiais), de manifestações artísticas e com elementos da natureza. Junto com isso, há necessidade de uma infraestrutura e de formas de funcionamento da instituição que garantam ao espaço físico a adequada conservação, acessibilidade, estética, ventilação, insolação, luminosidade, acústica, higiene, segurança e dimensões em relação ao tamanho dos grupos e ao tipo de atividades realizadas (Brasil, 2013, p. 91).

A partir do trecho trazido acima, entende-se que o espaço é elemento fundamental do planejamento curricular. No entanto, como explicitado no decorrer deste subtópico, a condição estrutural da E.M Do início dos inícios nem sempre possibilitou a concretização desses contextos acolhedores, desafiadores e inclusivos. O que fica nítido é que, mesmo diante do inadequado, houve uma reflexão da Beatriz-professora em busca de diferentes possibilidades. Por vezes, escapei da queixa do “não tem” e busquei uma alternativa. Lima, Geraldi, Geraldi (2015), subsidiados em Bakhtin (2010) afirmam que “Nenhum de nós pode evadir de sua responsabilidade ética. Cada um responde de modo único pela sua ação no mundo. Essa ausência de um álibi – o não álibi para a existência – no mundo é que faz de meus atos, atos responsáveis. Respondo por eles” (Lima; Geraldi; Geraldi, 2015, p. 39). Isso me faz refletir, portanto, sobre a responsabilidade dos professores de garantir que as crianças desfrutem de momentos e espaços acolhedores.

Finalizo este subtópico, que aborda questões profundamente significativas, trazendo algumas reflexões da Beatriz que sou hoje. Percebo o quanto as práticas na creche eram marcadas por uma lógica que limitava as experiências das crianças. Desde muito pequenas, elas são submetidas às imposições e desejos dos adultos, sem que suas vontades, necessidades

de movimento e expressão corporal sejam plenamente respeitadas. Refletindo sobre isso, entendo que, além da questão espacial, essencial para garantir a qualidade das explorações infantis, é igualmente importante considerar a responsabilidade do educador em relação à "[...] organização dos espaços, dos materiais disponibilizados e do tempo destinado às experiências dos bebês" (Fochi, 2015, p. 49). Somente assim é possível assegurar ambientes ricos em experiências de vida, que acolham o desejo das crianças de explorar um mundo que ainda lhes é tão novo. Espaços e tempos que favoreçam essas descobertas como aprendizados significativos e naturalmente desafiadores.

### 6.5 Aprendendo a acolher bebês, enquanto por eles sou acolhida

**Figura 43:** Um achado: flor de Jasmim-Manga



Fonte: acervo pessoal (2022).

*“Sempre compreendo o que faço depois que já fiz. O que sempre faço nem seja uma aplicação de estudos. É sempre uma descoberta. Não é nada procurado. É achado mesmo”.*

Manoel de Barros

Os dois últimos tópicos desse capítulo foram fundamentais para compreender a jornada de uma professora em início de carreira no berçário: a questão do acolhimento aos bebês e da documentação pedagógica. Colocá-los ao final do trabalho foi uma escolha, pois esses movimentos “dançaram” por toda a dissertação: no sentimento de impotência perante a

rotina escolarizada, nas tentativas frustradas de ler um livro, nas experiências com as agentes educacionais e na busca por espaços de qualidade para aqueles bebês. Ali marcavam sua presença: a comunicação dos bebês para conosco e o registro, que tornou todo este trabalho possível.

**Figura 44:** Abraço coletivo



Fonte: acervo pessoal (2022).

Durante a leitura dos registros, me deparei com situações que suscitaram reflexões acerca do acolhimento dos bebês, que merecem destaque nesta dissertação. Como lidar de maneira adequada com os comportamentos dos bebês? Qual a melhor abordagem para “chamar sua atenção” com sensibilidade? Como oferecer conforto diante do choro? Estas são algumas das questões que serão discutidas aqui.

No segundo registro reflexivo, durante a experiência na E.M Do início dos inícios, abordei uma dificuldade recorrente e típica do trabalho com os bebês: a gestão do choro. Esse desafio acabou se manifestando na incerteza sobre como agir: oferecer colo frequentemente ou permitir que a criança aprenda a lidar com suas emoções de forma mais autônoma? Essa insegurança, portanto, se tornou um desafio.

*Ainda sinto dificuldades no que se refere ao choro das crianças... fico dividida entre acolher (no colo) ou deixar que a criança sinta suas emoções e se acalme sozinha. Deve haver algum meio termo (Registro reflexivo de 8 a 12 de agosto de 2022).*

Ao discorrer sobre as ações de uma bebê, escrevo sobre seu comportamento frustrado em relação aos amigos e às educadoras. Ao final do trecho, digo que a partir da observação e



de interferências (não explícito quais são elas), estímulo o “espírito de cooperação e coletividade”.

*Percebo que Lays tem crises de choro quando não tem o que quer e no tempo que quer. Briga com as educadoras e os amigos frequentemente por não ter seu desejo atendido. Estou observando bastante e fazendo interferências para estimular o espírito de cooperação e coletividade (Registro reflexivo de 22 a 26 de agosto de 2022).*

Mais à frente, após três meses de trabalho na escola, realizo uma autocrítica em relação à idealização que muitas vezes tive em relação às crianças, mais especificamente sobre a bebê Lays.

*Acho interessante destacar que Lays está apresentando um desenvolvimento significativo e progressivo. Está tomando o leite, brinca com os amigos, está cada dia mais afetiva com as educadoras, não chora mais como antes, come toda a comida e dorme com facilidade. Sei que esses são traços do que seria “o ideal” e sei também que não devo pautar meu trabalho em busca de um “bebê perfeito”, mas acredito que esses avanços são sinais de que o trabalho está sendo Efetivo e Afetivo (Registro reflexivo de 03 e 04 de novembro de 2022).*

Acredito que os trechos trazidos acima ilustram uma questão que pode ser frequente na creche: o modo como os bebês se comunicam impactam profundamente as professoras em seu início de carreira. Sobre essa questão, considero interessante a reflexão sobre a busca indireta por um “bebê perfeito”. As expectativas da Beatriz-professora em relação ao desenvolvimento dos bebês frequentemente mostraram uma visão conteudista, centrada na busca por alcançar determinados objetivos. A criança que come bem, brinca, adormece com facilidade e “se comporta” é vista como alguém que apresenta um bom desenvolvimento. No entanto, isso levanta uma questão muito importante: e as crianças que não correspondem a esses parâmetros? Será que elas não apresentam um desenvolvimento significativo?

Essa reflexão me leva à seguinte problematização: naquele momento, adotei uma visão limitada e padronizada do desenvolvimento infantil. É importante reconhecer que cada criança tem sua singularidade e que o desenvolvimento pode ocorrer de maneiras e ritmos diversos. Ao focar apenas em comportamentos considerados desejáveis, negligenciamos as outras formas de se desenvolver, que são igualmente importantes.

Ao final do trecho trazido acima, afirmo que os sinais de mudança de Lays mostram que o trabalho está sendo efetivo e afetivo. Isso me faz pensar que os modos de comunicação dos bebês desafiam uma noção de docência tradicional de controle sobre o outro. Hoyuelos e

Riera (2019) nos provocam quando dizem que, ao olharmos para os bebês como seres incompletos, teremos como resultado uma relação “[...] cheia de urgências, instruções, programas, ensinamentos, adestramentos, amestramentos, antecipações e controles” (Hoyuelos; Riera, 2019, p. 177). Para os autores, ser professora de bebês é uma tarefa que demanda um processo contínuo de observação, diálogo e reflexão, pois é difícil não se deixar levar pelo hábito de intervir diretamente em cada passo que os pequenos dão.

Nessa mesma linha, também me despertou bastante interesse alguns registros que falo sobre “chamar a atenção” de bebês, como no trecho a seguir:

*Guilherme frequentemente joga brinquedos nos amigos. Algumas vezes chegou a machucá-los. Eu e as meninas [agentes] chamamos a atenção dele sempre que isso acontece, mas mesmo assim ele continua. Gostaria, inclusive, de alguma sugestão nesse sentido, pois é a primeira vez que lido com esse tipo de situação (chamar a atenção de um bebê é muito difícil) (Registro reflexivo de 26 a 30 de setembro).*

Guilherme estava matriculado na escola desde o início do ano, mas sua presença efetiva se deu apenas a partir de setembro, coincidindo com os primeiros meses do meu trabalho na E.M Do início dos inícios. O registro mencionado refere-se ao final desse mês, o que sugere que o conflito descrito pode estar relacionado ao curto período que tive para interagir com a criança. Além disso, conforme mencionado no registro, era a primeira vez que eu me deparava com essa situação, o que pode ter contribuído para a dificuldade em lidar com o comportamento de Guilherme. Essa falta de experiência inicial e o pouco tempo de convivência provavelmente influenciaram a dinâmica entre nós, demandando uma adaptação tanto da minha parte quanto da criança.

Neste trecho, diversos aspectos despertam meu interesse. Primeiramente, destaco o fato de que tanto eu quanto as agentes chamamos a atenção de Guilherme "sempre que isso acontece". É evidente que, apesar das constantes intervenções, o comportamento de Guilherme persiste. Esse padrão de repetição me leva a refletir sobre a eficácia das estratégias adotadas. As expressões "ter que" e "chamar atenção" são particularmente significativas, pois dão a noção de uma obrigação exaustiva, ou até mesmo inadequada.

Existe, no entanto, uma pergunta anterior à questão que eu coloco sobre chamar atenção dos bebês: como entendia o modo como os bebês se manifestavam e se comunicavam? Talvez a falha estivesse em mim, que não compreendia este modo, e não neles. Por estarem no início de suas vidas e não terem desenvolvido certas habilidades, os bebês se comunicam exclusivamente pela emoção e pelo choro. Essa comunicação corporal

nitidamente me gerava incômodos, sobretudo por ser um grupo de bebês tão pequenos. O movimento exotópico me leva a compreender que eram exigências incabíveis, expectativas que não teriam frutos. Sobre isso, a professora coordenadora não se manifestou ao longo do diário de bordo, o que muito me toca, pois indica uma lacuna na orientação oferecida.

*Observo que Vitória vem apresentando algumas atitudes mais "agressivas" com os amigos, batendo e empurrando. Eu e as meninas [agentes] estamos fazendo um movimento de ensiná-la que essas atitudes não são legais. É interessante observar que eles já entendem quando somos mais rígidos ou quando estamos chamando sua atenção (Registro reflexivo de 16 a 18 de novembro de 2022).*

Este é mais um registro que me chama a atenção. Novamente, observo minha frustração diante do comportamento "agressivo" das crianças. Atualmente, me questiono sobre a nossa postura na época e quais métodos utilizamos para orientá-las que bater nos colegas não é uma atitude adequada. Além disso, reflito sobre as abordagens adotadas, pois ao final do trecho reforço que as crianças já compreendem quando somos mais rígidos ou chamamos sua atenção.

Existe, portanto, a idealização de uma criança, sobretudo uma criança institucionalizada: aquela que tem seus horários, que dorme, come, participa da história e não rasga o livro, que não chora, não morde o colega e aceita ter os dentes escovados sem chorar. Essa idealização está interligada à idealização que se tem da docência, ou seja, da figura da professora. Os bebês interrogam essa idealização o tempo todo, sobretudo pelo fator da simultaneidade, que exige da professora atenção a um determinado número de crianças, sendo que cada uma possui uma necessidade diferente. Essa é uma das especificidades de ser professora de bebês, a qual se difere significativamente da docência no ensino de crianças maiores. Um exemplo disso é quando um comando é dado às crianças mais velhas. Se a professora fala com uma turma de vinte e cinco crianças para guardarem o estojo, as vinte e cinco crianças guardarão o estojo – salvo os casos específicos. O trabalho com bebês é diferente. Eles nos obrigam a tensionar as expectativas que foram criadas ao longo da nossa formação.

Trabalhar com bebês é uma experiência carregada de emoções. Exige, sem dúvida, um esforço físico significativo devido às limitações de mobilização dos pequenos. Mas há também um enorme desgaste mental e emocional, resultante das interações constantes com os colegas de trabalho e, principalmente, com os bebês. Eles choram, nos escalam, suplicam por atenção e afeto, brigam entre si, entre outras demandas. Para lidar com tudo isso, é essencial

comprometimento e responsabilidade, além de condições adequadas de trabalho e valorização profissional.

Ao ler o texto de Santos (2020) sobre a solidão da professora de bebês, me emocionei bastante, pois me transporte para a Beatriz-professora de 2022, com seus 10 bebês, que olhavam para ela ora com desespero, ora com carinho, ora pedindo ajuda, ora querendo muito se desafiar. Lembrei-me das vezes em que, sendo a única professora de berçário I da escola, procurava por um colo, um ombro amigo, uma parceira para “trocar figurinhas”, desabafar ou pedir alguma sugestão. Alguém que não fosse a professora coordenadora. Alguém que fosse professora de sala, como eu. Por isso, olhava para os bebês como meus amigos de trabalho. Eram eles que me respondiam, que me acolhiam, que, enquanto eu procurava ajuda, via que eles também estavam procurando. E ambos nos encontramos ali.

Portanto, não se nasce professora de bebês. Se torna. Aprende a ser. A docência é esse encontro com o outro. Ela exige que tenhamos essa visão dialógica e aberta, pois, caso contrário, aquilo que os bebês nos dizem fica no vácuo, sem resposta.

## **6.6 Quem tem medo da documentação pedagógica?**

Porque nenhuma reflexão, nenhum registro de reflexão se inicia e termina igual ao começo. Nenhuma. Porque pensar, a gente pensa 24 horas por dia, mas refletir é outra coisa. Refletir é o apuramento do pensar. E esse apuramento, ele é gestacional, ele se gesta na repetição, na afirmação, na dúvida, na pergunta, na briga que você trava com a questão que você está pensando. E só no final, quando tem sorte, conquista esse trabalho de lapidar. E, às vezes, não é na primeira, não é na segunda, não é na terceira, é no fim do sétimo dia que você conseguiu aquela forma que você sonhava (Maia; Ostetto, 2023, p. 1134).

Ao longo da elaboração da dissertação, permeada por memórias, estudos e leituras de diversos tipos, um ponto merece destaque: o registro. A escrita da Beatriz-professora deu sustento a toda a pesquisa, análise e estudo.

Trouxe o trecho acima pois é exatamente o que aconteceu ao longo da jornada de reflexões da Beatriz-professora de bebês: um ciclo de questionamentos, afirmações e dúvidas que me levaram a refletir e agir sobre as ações com aquelas crianças. A pesquisa só se tornou possível pois eu registrei, documentei e refleti. Essa é a razão primeira de toda a minha investigação.

Ao longo deste subtópico, falarei sobre as obrigações documentais que tinha enquanto professora, sendo elas: os planejamentos e registros reflexivos, o portfólio, o parecer descritivo e, também, o meu contato com a professora coordenadora – interlocutora dos meus

registros semanais. A tudo isso, chamarei aqui de Documentação Pedagógica, conforme nomeado no subtítulo. Em entrevista cedida à Maia e Ostetto (2023), Madalena Freire, quando questionada sobre a diferença entre registro e documentação pedagógica responde que “Tudo isso é documentação, de cabo a rabo. [...] Porque a documentação é o início de tudo, da reflexão, aqui no registro. [...] Escrever é arma de luta. É o pensamento. É o ouro do professor. É o ouro, pensamento, palavra” (Maia; Ostetto, 2023, p.1133). E de fato, a documentação foi ouro para a Beatriz-professora de bebês em início de carreira. Acabei encontrando ali o colo necessário para compreender a importância do meu trabalho.

No entanto, durante a análise dos registros, percebi que as exigências burocráticas frequentemente me incomodavam. Isso ocorria tanto por estar presa a um método específico de execução, conforme mencionado anteriormente quando trouxe a questão do modelo de planejamento, quanto pela sobrecarga de tarefas administrativas, que me faziam focar mais na burocracia do que na prática pedagógica em si. Creio que parte dessa dificuldade se deve ao fato de ser uma professora em início de carreira. Era o meu primeiro ano como docente, e as documentações eram uma novidade. Durante a formação inicial, não tive contato com essas obrigações documentais, o que, de certa forma, me surpreendeu ao assumir o papel de professora. Portanto, respondendo à pergunta que inicia este subtópico: “quem tem medo da documentação pedagógica?”, respondo: a professora em início de carreira, certamente.

Sobre isso, Caritá (2024) em sua dissertação apresenta inquietações relevantes:

A chegada de professores na Educação Infantil apresenta fragilidades que demandam reflexão sobre a formação inicial e continuada, especialmente no que se refere à prática de registros escritos. A formação inicial tem dado os conhecimentos necessários para que os professores possam iniciar sua carreira, incluindo a prática de registro pedagógico? E a formação continuada, nas escolas e redes de ensino, têm problematizado a relevância da documentação pedagógica e do registro enquanto estratégia de formação com todos os docentes e, especialmente aqueles que estão no início de carreira? (Caritá, 2024, p. 47).

É interessante trazer à tona a discussão acerca da obrigatoriedade e do sentido que ela tem na profissão docente. Por vezes, o sentido da obrigatoriedade dentro da docência acaba sendo visto como uma afronta. Esse incômodo, para além do susto pela alta demanda de documentações, também acabava sendo um desassossego por ser obrigada a entregar registros, avaliações, observações, etc. Torna-se necessário, portanto, compreender que a documentação pedagógica é um critério da profissão docente.

Caritá (2024) realizou uma vasta pesquisa sobre a documentação pedagógica no município de Rio Claro, principalmente no que tange às incumbências dos professores. Segundo sua busca, encontrou no artigo 90, inciso IX da Lei Complementar nº 024, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal de Rio Claro, que cabe ao professor

“[...] cumprir, dentro de suas atribuições, as tarefas que a Unidade Educacional defina como indispensáveis para que a escola atinja seus fins educacionais ou como relevantes para o sucesso do processo de ensino aprendizagem” (Rio Claro, 2007, p. 7, *apud* Caritá, 2024, p. 28).

Portanto, “[...] a questão da documentação pedagógica, está diretamente relacionada à concepção do grupo, e a importância dada a esses materiais, pois implica em combinados de quais serão os documentos produzidos e quais consideram obrigatórios em cada U.E” (Caritá, 2024, p. 29).

Importante frisar, também, que todas as U.E do município de Rio Claro realizam a avaliação anual dos professores, segundo o Decreto nº 9322, de 07 de junho de 2011, que regulamenta a avaliação periódica de desempenho do profissional do Magistério Público da Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro (Caritá, 2024). Um dos itens avaliados neste documento é a entrega dos documentos solicitados pela direção, coordenação e SME. Tal avaliação serve, para além da verificação do desempenho do professor, para fins de progressão de carreira.

Acredito que, muito embora exista uma pressão por conta da obrigatoriedade e do caráter avaliativo do nosso trabalho enquanto professoras, a documentação pedagógica é, sobretudo, formativa. Concordo, portanto, com o que Caritá (2024) traz sobre isso:

A obrigatoriedade, embora inicialmente pareça um controle excessivo e burocrático em torno da escrita, também garante que a escrita seja um critério para a constituição do trabalho do professor de Educação Infantil. É necessário repensar a prática da escrita no seu aspecto burocrático, uma vez que este trabalho legitima essa prática enquanto estratégia formativa que possibilita compor a ação pedagógica (Caritá, 2024, p. 35).

De acordo com as orientações para a elaboração e organização da documentação na Educação Infantil (Rio Claro, 2011), a avaliação do desenvolvimento infantil nesta fase é realizada por meio do “[...] acompanhamento e registro do desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental” (Rio Claro, 2011, p. 2). Esses registros incluem pareceres descritivos e portfólios de atividades.

Os pareceres descritivos são relatórios individuais que detalham o desenvolvimento pedagógico das crianças. Esses relatórios são elaborados semestralmente tanto na etapa I quanto na etapa II da Educação Infantil. Para ilustrar o conteúdo desses relatórios, apresento neste trabalho um parecer descritivo do bebê Daniel, com o objetivo de esclarecer os detalhes incluídos nesses documentos.

### **PARECER DESCRITIVO DO 2º SEMESTRE:**

Daniel apresentou um desenvolvimento significativo em comparação com a sua adaptação inicial. Atualmente não chora mais ao chegar à escola, dorme com facilidade e realiza muitas atividades com autonomia.

Toma todo o leite no momento da acolhida e não apresenta aversão a nenhum alimento, comendo todos em suas devidas texturas.

No decorrer desse semestre a criança aprendeu a andar e agora se desloca com facilidade. Além disso, já reconhece seus pertences e identifica sua foto no momento da chamada.

Participa ativamente das propostas, com um certo receio no começo, mas se entregando às possibilidades no decorrer da atividade.

Sensorialmente, gosta de explorar os sons dos objetos e levá-los até a boca, bem como gostou de sentir diferentes cheiros na atividade com plantas aromáticas. No entanto, apresenta certa resistência a texturas diferentes, como foi o caso do experimento com as tintas naturais.

É nítido como Daniel gosta de atividades com músicas, principalmente as mais conhecidas da cultura brasileira, como por exemplo “Pintinho amarelinho”, fazendo os gestos e batendo palmas.

Atualmente a criança empilha, alinha objetos lado a lado e conhece algumas partes do corpo como os pés, as mãos, a barriga, a língua, a cabeça, entre outros, além de explorar espaços desafiantes.

Ao longo dos registros, abordo o papel dos pareceres descritivos como documentos norteadores de minha prática docente, bem como uma ferramenta importante para observar o processo de desenvolvimento das crianças. O trecho a seguir ilustra essa perspectiva:

*Essa semana tive ótimas experiências com os bebês. Cada dia que passa o afeto aumenta, o desenvolvimento é constante, os aprendizados são mútuos. Escrevendo os pareceres descritivos eu senti isso muito mais. Lendo o progresso que tiveram no primeiro semestre com a outra professora e como estão hoje... é emocionante (Registro reflexivo de 07 a 11 de novembro de 2022).*

Esse processo de encantamento ao analisar o desenvolvimento das crianças é algo que chama a atenção para a importância da documentação pedagógica como um processo de autoavaliação, pois evidencia o caminhar junto com as crianças, bem como o processo de observação do desenvolvimento, comparando como elas chegaram na escola e como estão no momento. Essa discussão me lembrou do que Rinaldi (2012) fala sobre documentação, sendo que a mesma

[...] não representa um relatório final, uma coleção de documentos, um portfólio que apenas ajuda com a memória, avaliações, arquivos; é um procedimento que sustenta a ação educativa (o ensino) no diálogo com os processos de aprendizagem das crianças (Rinaldi, 2012, p. 109).

No que tange ao portfólio, o documento (Rio Claro, 2011) orienta que, no caso de berçário I e II, deve ser entregue quinzenalmente um registro coletivo contendo a descrição de uma atividade realizada com a turma e o desenvolvimento das crianças ao longo dessa proposta. Também trago abaixo um portfólio que elaborei ao longo da minha jornada na E.M Do início dos inícios.

### 1ª QUINZENA DE OUTUBRO

**PROPOSTA:** Exploração com materiais naturais



**DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA:** Essa sequência de exploração se deu através da exploração com terra e areia em diferentes texturas, materiais como sementeiras, sapucaias e pedras, que ampliaram o contato dos bebês com a natureza.

**REAÇÃO DA TURMA:** Os bebês exploraram transferindo, misturando, jogando e sentindo. Eles ficaram muito curiosos com os diferentes cheiros e texturas, além de se encantarem pelos materiais naturais.

Ainda sobre o tema, destaco um outro trecho que me saltou aos olhos quando me refiro à elaboração do portfólio.

*Durante a elaboração dos portfólios percebi que terei que trabalhar novamente algumas coisas, mas isso não vai atrapalhar meu planejamento, visto que tudo que eu trabalhei com eles até agora, continuo trabalhando sempre (Registro reflexivo de 07 a 11 de novembro de 2022).*



Neste trecho, destaco a necessidade de trabalhar alguns aspectos com os bebês, provavelmente após analisar os objetivos estabelecidos no início do ano no plano anual<sup>31</sup> da escola - o que não fica claro no registro, sendo assim, uma suposição por minha parte. No entanto, ressalto simultaneamente que essa necessidade não interferiria no planejamento, dada a constância do meu trabalho com os bebês, que se repetia de forma consistente.

Na primeira leitura, percebi este trecho como uma demonstração positiva do meu compromisso com o desenvolvimento dos bebês. No entanto, ao me debruçar sobre os escritos pela segunda vez, com um olhar mais atento e sensível, reconheci que essa passagem pode ser problematizada devido à preocupação em atingir objetivos, em "cumprir etapas de desenvolvimento" e seguir uma tabela predefinida e idealizada. Segundo Ostetto (2000) “Essa perspectiva [...] parte, geralmente, de uma referência geral e universal de desenvolvimento, tomada como regra ou como um padrão de normalidade para toda e qualquer criança. [...] é um desenvolvimento ideal, de uma criança também ideal” (Ostetto, 2000, p. 184).

Não considero as ações mencionadas como graves ou intoleráveis, pois reconheço que estamos sempre em um processo contínuo de aprendizagem. No entanto, julguei importante destacar essa reflexão atual, uma vez que fez parte da minha jornada como professora em início de carreira e despertou em mim uma curiosidade na qual Freire (2011) denomina de curiosidade epistemológica. Assumo minhas responsabilidades, reflito e me abro para mudanças. Conforme o próprio autor expressa: “Quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica” (Freire, 2011, p. 40).

Além dos pareceres descritivos e dos portfólios, uma das obrigações, conforme mencionei anteriormente, era entregar semanalmente o diário de bordo (também chamado de semanário), contendo o planejamento da semana seguinte e o registro reflexivo da semana anterior. O mesmo era lido pela professora coordenadora e posteriormente devolvido a mim.

Em determinados escritos, abordo a significância do planejamento em minha prática docente.

---

<sup>31</sup> O plano anual é um documento exigido pela SME e elaborado pelas professoras no início do ano letivo, no qual consta o diagnóstico inicial da turma, seguido dos objetivos e estratégias referentes ao desenvolvimento dos aspectos social, físico, afetivo e intelectual. Também ao desenvolvimento da construção dos números a partir de conhecimentos sociais, físicos e raciocínio lógico matemático, além do desenvolvimento da função simbólica. Como ingressei na E.M Do início dos inícios em agosto, não fui responsável pela elaboração de tal documento, e sim a Paola, professora eventual que estava como professora da turma na época.

*Percebo que, sem dúvidas, o planejamento é um dos pilares mais importantes para o fazer docente. Venho descobrindo isso cada dia mais (Registro reflexivo da semana de 26 a 30 de setembro de 2022).*

*Creio que os estímulos propostos e as atividades bem planejadas estão surtindo efeito. Uma frase Pikleriana ecoa em minha mente (não saberei colocá-la com exatidão): a mais importante não é fazer, mas observar como o bebê faz o que faz (Registro reflexivo de 05 a 09 de setembro de 2022).*

Ao discorrer sobre a conexão com o planejamento, a coordenadora reitera sua relevância e me lança um desafio: passar uma semana sem fazê-lo (de forma burocrática), para experimentar o impacto dessa ausência. Sem direção definida sobre o que fazer, para onde levar as crianças, ou mesmo os respectivos horários. Este desafio foi prontamente aceito por mim.

**Beatriz,**

*É muito jóia observar o seu entrosamento com as questões referentes ao trabalho com bebês. Sem dúvidas é uma lindeza trabalhosa, mas muito potente para nós professoras! Tenho certeza que esta experiência marcará sua trajetória.*

*Sim, o planejamento é fundamental. E coloco um desafio: experimente ficar uma semana trabalhando sem fazer o planejamento. Sem definição do que fazer, sem saber que hora, em que lugar... Vamos conversar sobre isso. (Resposta da professora coordenadora ao registro reflexivo, realizada em 05 de outubro de 2022).*

Após uma semana desafiadora, retomo o registro reflexivo para compartilhar não apenas minhas práticas e os acontecimentos ao longo desse período, mas também para relatar a experiência sem o planejamento. Além disso, trago uma reflexão sobre a "arte do improviso na Educação".

*Aceitei o desafio de enfrentar uma semana sem planejamento. Foi uma experiência muito diferente, pois vejo essa ferramenta como um conforto e uma segurança para o meu trabalho. A arte do improviso na Educação é ao mesmo tempo boa e ruim para o pedagogo. Todos os dias improvisamos em algum momento, pois nada sai exatamente como o planejado. Mas apenas improvisar é complicado. O planejamento é a base. O início, o meio e o fim (Registro reflexivo de 17 a 21 de outubro de 2022).*

É evidente, a partir do relato, que a ausência desse documento gerou um desconforto. Destaco que, por vezes, o imprevisto fez-se presente e necessário no cotidiano, porém, que viver apenas dele é complexo. Isso reforça que o planejamento “[...] não é o ponto de chegada, mas porto de partida ou ‘portos de passagens’, permitindo ir mais e mais além, no ritmo da relação que se construir com o grupo de crianças” (Ostetto, 2000, p. 199).

Recordo-me do momento em que dei início ao meu trabalho na rede municipal de Rio Claro e fui confrontada com a extensa documentação pedagógica requerida. Na época, fiquei perplexa diante da quantidade de "papelada" exigida, sem compreender plenamente a razão por trás de tantos documentos. No entanto, à medida que mergulhei mais profundamente nesse universo, percebi que essas exigências não eram meramente burocráticas; eram parte integrante do processo formativo. O que antes era visto como uma trava, ao longo do tempo foi se tornando asa para o meu fazer docente. Era a partir dela (documentação) que me apoiava, me formava, refletia e via o trabalho que vinha realizando com os bebês.

Pinto (2023) em sua tese, ao falar sobre planejamento, após o trabalho realizado junto com as professoras que coordenava, diz que

[...] o planejamento só poderá ser descaracterizado enquanto burocracia quando for visto como documentação a qual revela o trabalho vivo e intencional do fazer docente, elaborado a partir da busca por conhecimento, interação e experiências significativas permeadas pelo interesse do professor e professora em estar com seu grupo de bebês, de modo a ampliar as ações desses grupos sem desconsiderar o que é próprio de cada um e do coletivo (Pinto, 2023, p. 90).

Portanto, compreendo que essa documentação desempenha um papel fundamental na promoção do desenvolvimento pedagógico e na garantia de uma prática docente reflexiva e formativa.

Um tema importante que também merece destaque e pode ser incluído neste subtópico, é sobre a importância da professora coordenadora no processo de constituição docente. Em diversos momentos ao longo dos registros, solicitei a ajuda da professora coordenadora, seja pedindo dicas e sugestões, seja me queixando dos desafios e dificuldades, ou até mesmo através de desabafos - afinal, ela era minha interlocutora. Isso me traz o seguinte questionamento: qual o papel da professora coordenadora no aprendizado sobre a documentação pedagógica no início da carreira?

Caritá (2024) ao investigar sobre as atribuições específicas das Professoras Coordenadoras, encontra no Decreto 11.578 de 09 de setembro de 2019 “[...] que incumbe ao Professor Coordenador a função de que ao acompanhar as escritas produzidas pelos professores, nesse movimento de leitura e orientação, ele assume a responsabilidade de ampliar a compreensão e reflexão dos professores em relação às suas próprias práticas”

(Caritá, 2024, p. 36). Portanto, uma das funções do professor coordenador é, de fato, contribuir com a formação do professor, especialmente no que tange aos seus registros e no acompanhamento de sua prática pedagógica. Ao longo dos registros, noto que existia uma certa preocupação em cumprir com os modelos de planejamento e registro que me foram apresentados. Além disso, por vezes foi necessário pedir o auxílio e apoio da professora coordenadora mais de uma vez. No entanto, não posso negligenciar o fato de que ela me apresentou ideias e sugestões que me foram muito caras, além de impulsionar minha reflexão diversas vezes. Concordo com Caritá (2024) quando diz que: “O processo de inserção dos professores que iniciam em uma rede, implica pensar na acolhida, apresentação da realidade dessa rede, apresentação da concepção de sujeito e educação e, também, do que a rede entende enquanto documentação pedagógica” (Caritá, 2024, p. 38).

A partir disso, respondo à pergunta anterior dizendo que o papel da professora coordenadora no processo de aprendizagem sobre a documentação pedagógica - e não só isso, mas também no processo formativo de modo geral, é substancial à professora em início de carreira, e é um ponto que merece destaque e atenção.

Durante a análise dos registros, outro ponto que me chamou atenção foi a ênfase dada à organização de atividades destinadas à Mostra Cultural. Seu propósito era o de convidar as famílias a visitarem a escola, permitindo-lhes uma visão do trabalho realizado, além de participarem de vivências artísticas junto com elas, promovendo assim um momento de interação entre escola, família e crianças.

O seguinte trecho exemplifica essa preocupação:

*Essa semana fizemos muitas coisas voltadas para a Mostra Cultural. A atividade com as tintas naturais foi muito rica [...] (Registro reflexivo de 24 a 28 de outubro de 2022).*

Nesta página, coleí um *post-it* amarelo (o que indica que foram os comentários da minha primeira leitura no processo de análise já comentado) com a seguinte indagação:

*“Olhando com olhos de HOJE: atividades voltadas para Mostra Cultural? Fiz só para expor? PENSE SOBRE...”*

Contextualizando o trecho acima, trata-se de um momento em que estávamos imersos nas experiências com tintas naturais, produzidas a partir de ingredientes como beterraba,

açafrão, urucum, café e terra. Este era um momento em que eu precisava considerar a exposição que seria realizada em breve, já que a data da Mostra Cultural se aproximava, conforme registrado anteriormente. Possivelmente, o pouco tempo que eu estava na escola contribuiu para uma sensação de urgência em preparar algo para a exposição, especialmente porque havia começado a explorar a utilização de tintas com os bebês há pouco tempo.

**Figura 45:** Os bebês e as tintas naturais



Fonte: acervo pessoal (2022).

**Figura 46:** Mostra Cultural



Fonte: acervo pessoal (2022).

Ao ler o que Ostetto (2017) traz sobre as produções das crianças, entendo que “[...] são uma parte importantíssima da documentação que se quer comunicar, utilizando-se, para tanto, os trabalhos bi e tridimensionais que já foram finalizados ou mesmo que ainda estejam em

processo de elaboração” (Ostetto, 2017, p. 31). No entanto, a autora ressalta no mesmo texto que, embora a experiência possa resultar em um produto, não devemos concentrar nossa atenção apenas no fim, no produto. Em vez disso, é o processo em si que deve ser o foco central, pois é esse aspecto que alimenta e embasa o planejamento pedagógico. E, indo mais a fundo na discussão, para além do processo, devemos olhar atentamente ao sujeito que produz. Tanto o produto quanto o processo são desvalorizados quando não olhamos o produtor.

Anteriormente, ao abordar as seções de "História/Atividade" em meu planejamento, mencionei que voltaria a esse tema mais adiante. Durante a pesquisa, algo que me chamou bastante atenção foi a ausência de observação cuidadosa, de tato e sensibilidade em relação às interações das crianças entre si e com os objetos. Essa falta de percepção também se estendia às questões norteadoras que poderiam me ajudar no planejamento e na criação de contextos mais desafiadores – algo que eu tanto desejava.

Se o brincar é um dos eixos importantes do trabalho pedagógico, é preciso observar e acompanhar cada criança para verificar quais foram seus brinquedos preferidos, com quem brincou, como brincou, o que fez de novo em cada semana, se interagiu com a diversidade dos objetos e pessoas de seu agrupamento e de outros, se brincou de faz de conta com guias simples ou complexos, com quem e o que fez. (Kishimoto, 2010, p. 15)

Sinto falta de anotações, observações acerca das predileções e das ações dos bebês. Da repetição de momentos que surtiram mais efeito entre eles, dos contextos em pequenos grupos, de forma que eu pudesse observar melhor suas ações e interações. Isso me faz pensar sobre a função do registro e de sua importância.

Essa pesquisa, portanto, acompanhou o processo de construção de registro da Beatriz-professora em início de carreira, particularmente em seu trabalho com os bebês. Esses registros lidos, relidos, marcados, rabiscados, anotados, evidenciados, achados e refletidos, foram fruto da observação. Do olhar para os bebês. Ela precisou parar para olhar. E, somente quando olhou para os bebês, se tornou professora.

## 7. DAS LIÇÕES APRENDIDAS

Chegar ao fim dessa pesquisa é um reencontro com os inícios - os da Beatriz-professora, da Beatriz-pesquisadora, dos bebês, da docência compartilhada, entre tantos outros. Ao longo deste trabalho, busquei compreender como se constitui a professora de bebês em seu primeiro ano de carreira, a partir de uma perspectiva narrativa que tomava a experiência - materializada nos registros reflexivos - como base.

As lições que trago para esse capítulo final são aqueles aprendizados que, enquanto Beatriz-pesquisadora, colhi ao longo das análises dos registros produzidos pela Beatriz-professora de bebês. Como já dito outras vezes ao longo da dissertação, ambas são a mesma pessoa, no entanto, em contextos históricos diferentes e ocupando lugares sociais diferentes. Assim, reafirmo as considerações de Amorim (2004) quando argumenta o conflito que se vive quando o pesquisador não difere do sujeito da pesquisa. Nesse caso, quando pesquisa:

Colocar esse sujeito no lugar de objeto de estudo instaura entre o sujeito cognoscente e o sujeito a conhecer uma relação de alteridade fundamental que emerge de uma diferença de lugar na construção do saber. O outro se torna estrangeiro pelo simples fato de eu pretender estudá-lo (Amorim, 2004, p. 30).

Portanto, olho para a Beatriz-professora de fora, objetivando contribuir (a partir de suas experiências) com a formação de professores em início de carreira no berçário e, mais ainda, com todos os professores, pesquisadores e interessados nessa área de estudo. Que a nossa intencionalidade se entrelace ao longo da leitura deste trabalho e que, de algum modo, essas discussões os atravessem e impulsionem a reflexão acerca da própria prática.

Devido à aproximação com a escrita em diários desde muito pequena (conforme dito no memorial de formação), me proponho a escrever o final do percurso investigativo em forma de diário, intercalando com colagens feitas digitalmente, elencando as lições que extrai ao longo da pesquisa e apontando caminhos para o futuro.

### 7.1 Querido diário,

Hoje é um dia muito importante, pois dou início ao fim da minha pesquisa. Pesquisa essa que me fez tão bem. No início do processo me deparei com alguns percalços, principalmente por ter que conciliar o mestrado com o trabalho em duas escolas diferentes, sendo uma de Educação Infantil e outra de Ensino Fundamental. Foi difícil demais. Também foi na mesma época em que perdi minha madrinha. Sempre que retomo meu diário de 2023,

consigo sentir um pouquinho do que foi aquela época tão angustiante. Mas as coisas foram melhorando com o tempo. Consegui a bolsa da CAPES, tirei licença de um dos cargos e, a partir daí, mesmo diante de diversos desafios, fui bastante feliz. É bom a gente olhar com carinho para aquilo que nos faz feliz, né? E foi assim que escrevi toda essa pesquisa: com alegria. Talvez seja por isso, também, que estou com o olho marejado digitando essas palavras.

Enquanto escrevia a dissertação passei por mudança de casa, participei de diversos congressos, escrevi artigos, capítulos de livros... Foram tantas leituras e tanto aprendizado, que só me levaram a crer que, ufa! Ainda tem tanto a ser aprendido. Que bom que não sabemos tudo, né? Dá um alívio...

Porém, diário, meu compromisso com esse trabalho não é comigo mesma. Não é com a minha própria felicidade, ou com minha própria formação. O compromisso é, sobretudo, com as professoras que dão início a sua jornada na docência no berçário. Aquelas que pisam no chão da escola e, ao chegar em sua sala de referência, precisam se descalçar para ali entrar, pois é território de bebês. Com as colegas que precisam se debruçar sobre estudos e leituras, pedir encarecidamente o auxílio da professora coordenadora e “arregaçar as mangas” para compreender as tantas nuances da docência com os bebês.

Hoje eu quero escrever sobre uma pessoa que (re)conheci no processo de escrita da dissertação. A Beatriz-professora. Ela foi a sujeita da minha pesquisa. E é sobre seu processo de constituição docente que quero falar. Ou melhor: sobre todas as lições que extrai a partir da leitura e análise das escritas produzidas por ela enquanto professora em início de carreira.

Nesse processo, a escrita enquanto registro, o registro enquanto documentação e a documentação, por sua vez, como formação, foram essenciais. Escrever ajudou a Beatriz-professora a elaborar as situações vividas, pensar sobre suas ações e refletir sobre o que poderia ser feito posteriormente. Como nos ensina Paulo Freire, é o movimento da prática e da reflexão nos formando. Ao voltar para os registros, compreende-se que a escrita é também um processo de escuta - de nós mesmos, do outro, do contexto e do tempo.

Também ficou evidente que a sua formação inicial foi limitada nesse aspecto, e o quanto isso afetou seu trabalho. Faltou o aprofundamento sobre a Educação de 0 a 2 anos pois, quando lhe foi ofertada essa disciplina na graduação, a docente responsável era uma professora substituta que também passava por um sucateamento de sua função, com baixa remuneração e tendo que conciliar seu trabalho como diretora de escola durante o dia. O estágio de Educação Infantil, por sua vez, foi realizado de forma remota, devido à pandemia. Ou seja, ela não teve a possibilidade de vivenciar o cotidiano, espaço e tempo de articulação



da prática e da teoria. Essa lacuna na formação apareceu com força em sua vida quando se viu sozinha com os bebês, enfrentando dúvidas e desafios, sem muita referência de onde partir.

### 7.1.1 A vida que pulsa fora dos quadros: o tempo do bebê e o tempo da escola

**Figura 47:** os detalhes que fogem do controle



**Fonte:** Elaboração da autora, com uso de elementos gráficos do Canva.

Ao longo da análise dos registros da Beatriz-professora, foi possível identificar que um dos aspectos mais marcantes em seu processo de constituição foi o enfrentamento do controle do tempo no cotidiano do berçário. No começo, ela seguia o que estava posto – fosse o quadro com horários rígidos que regia o funcionamento da escola, fossem as ações naturalizadas pelas profissionais, especialmente as agentes educacionais, que acabavam guiando seu trabalho no começo. Porém, aos poucos, Beatriz-professora foi se questionando (e registrando tudo em seu diário de bordo) se determinadas práticas faziam sentido. Um exemplo disso era a forma como o momento da soneca era conduzido (com tentativas de forçar o sono). Ver os bebês chorando e se debatendo - sem compreender que aquele era o momento destinado ao descanso, a incomodava. Acolher o choro de um bebê, naquele contexto, já era uma forma de romper com o automático – e isso foi se mostrando cada vez mais necessário.

A partir de sua experiência compreendi que, embora a rotina seja fundamental para a organização da creche — considerando o número de crianças, o uso dos espaços e os diferentes turnos das funcionárias —, ela também pode exercer um controle sobre os bebês e sobre as professoras. Esse enrijecimento impacta profundamente as ações de uma professora

em seu início de carreira, que se vê pressionada a seguir um modelo de planejamento que não contempla as singularidades dos bebês e as imprevisibilidades do cotidiano.

Os bebês, com suas individualidades, desafiam essa lógica rotinizada o tempo todo. Em vez de seguirem passivamente uma lista predefinida de afazeres, eles pedem presença, atenção, escuta. E, muitas vezes, o cotidiano vivido (que é feito de pequenos gestos, olhares e sinais) é deixado de lado. Nessa lógica, tanto as crianças quanto as educadoras vão sendo guiadas para um modelo de vida apressada, impedidas de ver os detalhes que têm tanto a dizer.

Com o tempo e a reflexão sobre sua prática, Beatriz-professora também foi percebendo que levar uma criança de um espaço a outro sem dizer para onde está indo, ou o que irão fazer, dificultava seu próprio trabalho, pois as crianças choravam sem saber para onde estavam sendo levadas. Passou a valorizar a antecipação das ações, por meio de pequenas estratégias: cantar uma canção relacionada ao momento seguinte, contar histórias que abordam situações do cotidiano (como o cuidado com o corpo, a alimentação, a escovação dos dentes), ou simplesmente conversar com os bebês. Assim, foi criando brechas na rigidez da rotina para que o cotidiano ganhasse forma — mais afetiva, mais atenta e mais humana.

Também aprendeu que os bebês podem transitar pelos espaços com autonomia, mesmo que ainda não caminhem. Quando compreendeu isso, entendeu a importância de que a estrutura da escola seja pensada de forma a acolher as variações climáticas e as limitações físicas dos bebês, bem como as necessidades específicas dessa faixa etária. Se para os bebês a própria transição entre os espaços e os diferentes momentos da jornada da creche já representam desafios significativos, os espaços precisam ser adequados para isso. No entanto, na E.M Do início dos inícios essa não era uma realidade: sala pequena, pouco espaço externo que poderia ser utilizado pela turma do berçário I e poucas opções de espaço para períodos chuvosos, o que a obrigava a ficar na sala a manhã toda com os bebês.

Ao longo desse processo, Beatriz-professora se deu conta de que a falta de acessibilidade dos bebês ao espaço externo os deixava ociosos e, consequentemente, ansiosos, o que acabava por interferir com todo o restante do dia na creche. Aquela sala com pouco mais de 16m<sup>2</sup>, com uma janela alta e uma madeira na porta que os impedia de ver o que acontecia do lado de fora, deixava-os tão curiosos que, ao mínimo sinal de liberdade, os bebês fugiam da sala engatinhando com a maior rapidez que conseguiam.

Beatriz-professora propôs, então, uma mudança na rotina, ampliando o tempo no espaço externo. De início não foi algo fácil, pois houve algumas resistências das agentes

educacionais, além de ajustes que precisaram ser feitos nos horários, como a troca de fraldas, por exemplo. No entanto, na prática – e uma dose de persistência – percebeu que a reorganização funcionava muito bem com a turma – e foi justamente a experiência vivida, o teste, a ação que surgiu através da reflexão sobre *o que fazer* e não um cronograma pré-definido, que mostrou o que fazia sentido para aquele grupo. Foi criando alternativas nos momentos em que as condições não permitiam seguir o planejado e assumindo a responsabilidade por suas escolhas.

Isso também diz da importância dos espaços externos e do desemparedamento do berçário, sendo o contato com a natureza, com o sol na pele, a areia nos pés e o vento no rosto como parte fundamental da experiência educativa — o que, por sua vez, nos leva de volta à estrutura física da escola, que nem sempre dá conta de garantir as condições necessárias para que esses momentos aconteçam com qualidade e liberdade.

### 7.1.2 Quebrando expectativas: sobre idealizações e frustrações da docência com bebês

**Figura 48:** a docência idealizada



**Fonte:** Elaboração da autora, com uso de elementos gráficos do Canva.

Outro aspecto importante a destacar foi a quebra de expectativas que permeou o trabalho de uma professora em seu início de carreira. Foi possível perceber ao longo de seus registros que, por vezes, ela enxergava os bebês como alunos que precisavam sentar e prestar atenção. Utilizava, em alguns momentos, a palavra *aluno* para se referir aos bebês, chegando

a se queixar sobre o modo como eles perdiam o foco tão rápido. No entanto, foi a partir da reflexão sobre a própria prática que compreendeu que parte do seu papel como educadora era justamente acolher essa lógica própria da infância, que se dá de modo tão singular e diferente do que as idealizações acerca da docência nos transmitem ao longo da vida acadêmica e pessoal.

Em sua primeira experiência de leitura com os bebês, por exemplo, ela teve medo. Medo de que os bebês rasgassem o livro, medo do jeito como eles se expressavam - tão intenso, tão físico. Para evitar esse tipo de situação, ela preferia se distanciar: ficava em pé, afastava os livros e, assim, tirava de si a responsabilidade de sustentar o encontro entre eles e a literatura. Eles mal viam o livro, mas pelo menos não o rasgavam - aparentemente, esse era o raciocínio. Mesmo que por diversas vezes nos registros a Beatriz-professora sinalizasse o desejo de aproximar as crianças dos livros, o medo ainda falava mais alto. Começou, então, a incluir a brincadeira no planejamento no horário que era destinado apenas à história, talvez como uma forma de equilibrar o receio que sentia em realizar leituras todos os dias.

Muitas vezes, Beatriz-professora via a leitura e as brincadeiras como a “hora da atividade”. Isso colocava os outros momentos do dia em segundo plano, como se só aquela hora tivesse valor pedagógico. Com isso, foi-se criando uma busca incessante por situações que a fizessem se sentir “professora de verdade”, aquela que faz atividades, oferece aprendizagens visíveis e concretas, desafios que levassem os bebês ao tão esperado desenvolvimento.

Enquanto lia os registros da Beatriz-professora e cotejava-os com as tantas leituras acerca da docência no berçário, não pude deixar de questionar: afinal, o que ela queria proporcionar aos bebês? Diversas vezes desejou proporcionar ambientes mais desafiadores e estimulantes, mas... será que espalhar almofadas e montar circuitos pela sala era mesmo a melhor opção? No entanto, novamente Beatriz-professora se debruçou em leituras, pesquisa e aos diálogos com a professora coordenadora. Caminhava ao encontro do tão sonhado desafio e tropeçava novamente, caindo nas suas próprias idealizações. E depois de tanto estudo, caminhada, tropeços e diálogos, se deu conta de que ser bebê, por si só, já era muito desafiador. Com isso, aprendeu que garantir que eles pudessem caminhar, explorar, tropeçar e levantar, com segurança e autonomia, era a forma de proporcionar o tão desejado desafio e o desenvolvimento. Engraçado isso, né? Da mesma forma que ela aprendeu com seus tropeços, as crianças também faziam o mesmo movimento.

Também compreendeu que o papel das educadoras não é controlar cada passo, mas permitir que descubram o mundo ao seu modo - sem interromper, sem vigiar excessivamente,

sem barrar a forma como eles habitam o espaço, mas sim prestar atenção naquilo que eles indicam sobre suas descobertas. Atenção às pistas que os próprios bebês dão sobre o que precisam e o que querem.

Chegou um momento em que a Beatriz-professora compreendeu que a literatura e a brincadeira na Educação Infantil, sobretudo no berçário, exigiam outra sensibilidade. Não era sobre “ensinar” as crianças de modo tradicional, mas abrir espaços para experiências. Aos poucos ela foi encontrando outros caminhos. Levou novos livros, contou histórias com objetos, circulava pela sala como leitora itinerante - como ela mesma a denominou. Compreendeu que os livros seriam, sim, mordidos, rasgados e lambidos. Que as crianças iriam explorar as plantas da escola, mexer na terra, se sujar e quebrar com suas expectativas diversas vezes. Aprendeu com isso, que esse é o modo como os bebês se apropriam dos novos conhecimentos. Aprendeu também a observar mais e a controlar menos. A confiar que até mesmo uma mordida no livro, faz parte da relação que o bebê constrói com o mundo e sua cultura.

### 7.1.3 Com-vivência: o trabalho em parceria no berçário

**Figura 49:** contato, crescimento e alteridade



**Fonte:** Elaboração da autora, com uso de elementos gráficos do Canva.

Um dos principais pontos que emergiram da experiência foi a parceria entre a professora e as agentes educacionais. Essa foi sua primeira experiência compartilhando a

docência com essas profissionais. No berçário, não há como exercer uma docência individual: são muitas as demandas, as crianças, as necessidades simultâneas. Isso, inevitavelmente, gerou desafios, sobretudo para uma professora em início de carreira. Apesar das diferenças nos cargos, no salário e em suas denominações, as ações do dia a dia são muito semelhantes. No entanto, o cuidar e educar são indissociáveis. A separação entre essas duas ações não se sustenta na prática com os bebês. Em diversos momentos, elas foram suas professoras - observava como davam mamadeira aos bebês, como os acolhiam, como organizavam o espaço. Observava e aprendia.

O momento da entrada também foi um ponto delicado. Por conta do horário de trabalho da Beatriz-professora, que se iniciava às 7h30, em detrimento à entrada das crianças que ocorria às 7h, as agentes educacionais ficavam responsáveis por organizar o espaço de acolhida dos bebês. Observo que seria interessante se a Beatriz-professora pudesse ter construído, junto a elas, esse espaço de acolhimento, de modo a receber os bebês em um ambiente que favorecesse seu interesse por estar ali, naquele lugar. Por vezes, também, as agentes educacionais passavam informações às famílias com base em suas experiências - seja pessoais ou profissionais - que nem sempre correspondiam com o que de fato deveria ser instruído. Questões como alimentação, escovação e sono acabavam sendo atravessadas por ruídos. Portanto, pontuo a necessidade de repensar o horário de trabalho da professora do berçário, que deve contemplar o momento de recepção dos bebês, de modo a favorecer esse contato com as famílias.

Considero que o fato da E.M Do início dos inícios ter momentos de HTPI em equipe semanalmente foi substancial para o trabalho com os bebês. Era ali que tanto a Beatriz-professora quanto as agentes educacionais conseguiam trocar, ouvir e planejar juntas. As agentes educacionais, por passarem mais tempo com as crianças, tinham muito a contribuir com suas observações e experiências. Esse espaço-tempo de trocas entre as educadoras do berçário merece destaque, pois mostra a força da coletividade, colocando as crianças no centro do planejamento e deixando de lado as pequenas faíscas do cotidiano.

Foi possível perceber, também, que a constância da equipe faz toda diferença. Beatriz-professora relatou algumas vezes que, quando a sala estava com três adultas fixas, isso gerava segurança tanto para elas quanto para os bebês. A rotatividade das agentes educacionais, infelizmente muito comum nas creches, atrapalhava a construção desse vínculo. E isso altera o clima do grupo, desorganiza o cotidiano e afeta diretamente as crianças.

É importante salientar que o trabalho das agentes educacionais é frequentemente desvalorizado. As condições que lhe são oferecidas são precárias, atravessadas por processos

de terceirização. Mesmo atuando no mesmo espaço, com funções que muitas vezes se sobrepõem, existe uma remuneração desigual, alta rotatividade e uma distinção simbólica na forma como cada profissional é tratada. Essa diferença se expressa, muitas vezes, por uma relação verticalizada entre professoras e agentes educacionais. Nos registros da Beatriz-professora, por exemplo, ela utilizou expressões como “frear a reação das agentes” ou “eu sou a professora da turma”, geralmente em situações em que sentia a necessidade de afirmar sua posição e ser, como ela mesma escreveu, “mais firme” em suas decisões. Ou seja, os tensionamentos cotidianos e os efeitos da hierarquização no trabalho coletivo existem, mesmo quando há esforços por uma prática mais colaborativa.

Esse trabalho coletivo exige planejamento. E mais que isso: que esse planejamento seja antecipado, partilhado e pensado em comum com as agentes educacionais, para que todas possam atuar de forma coerente, nadando na mesma direção. Isso não significa que não haja frustrações - às vezes há -, mas é preciso enfrentá-las em conjunto, com diálogo, sem abrir mão da escuta e nem daquilo que se acredita enquanto educadoras.

Os estudos aqui apresentados dizem de uma profissão com funções historicamente associadas ao cuidado materno, e que ainda é majoritariamente exercida por mulheres. Isso nos obriga a refletir sobre o valor que a sociedade atribui ao trabalho da professora. É importante que se problematize essa questão, pois somente dessa forma será possível transformar o modo como a Educação Infantil é vista e (des)valorizada, mostrando à sociedade que a profissão docente não é um “dom” natural às mulheres, mas sim uma carreira que exige formação, estudo, responsabilidade, planejamento, reconhecimento e dignidade.

Outro ponto que muito me inquietou ao longo da pesquisa foi a solidão da professora de bebês nesse processo. Por mais que a parceria com as agentes educacionais fosse presente, ficou evidente a falta que outra professora de Berçário I fez para a Beatriz-professora - alguém com a mesma função, que pudesse partilhar as experiências e os desafios específicos dessa faixa etária. Embora o trabalho com bebês seja feito em equipe, há incumbências que são próprias do lugar docente e que não podem ser divididas igualmente. Ter uma parceira-professora poderia ter ampliado as reflexões, possibilitado trocas e apoios no planejamento e na construção cotidiana do trabalho com os bebês.

#### **7.1.4 Entre choros e olhares, uma professora de bebês se (trans)forma**

**Figura 50:** a transformação

**Fonte:** Elaboração da autora, com uso de elementos gráficos do Canva.

É, diário... as lições foram muitas. Através da análise dos registros da Beatriz-professora, compreendi o quanto a forma como os bebês se comunicam impacta diretamente o trabalho de uma professora em seu início de carreira. No começo, existia uma busca idealizada de um “bebê perfeito” - calmo, previsível, dentro de um certo padrão de comportamento. Com o tempo, Beatriz-professora deixou nítido em seus escritos que cada bebê ali era único, e que focar nessas idealizações poderia levá-la a ignorar suas diversas formas de expressão.

A comunicação dos bebês - que ocorre por meio do choro, da linguagem corporal e das emoções - desafia uma noção tradicional de docência, baseada no controle e na previsibilidade. Beatriz-professora precisou rever suas concepções pois percebeu que, em alguns momentos, exigia deles atitudes que não condiziam com sua faixa etária ou com suas possibilidades. A idealização de uma criança institucionalizada, a levou a algumas decepções que a obrigaram a repensar essas expectativas, desconstruindo ideias que foram sendo naturalizadas ao longo de sua formação.

Esse processo de estranhamento foi, portanto, um processo de aprendizado. A professora foi, aos poucos, desconstruindo noções naturalizadas durante sua formação e



abrindo espaço para enxergar os bebês como sujeitos ativos, históricos, de direitos e de muitas potencialidades.

Assumir o lugar de educadora referência também foi um marco importante. Não apenas por conta do acolhimento aos bebês, mas também ajudava a própria professora a se organizar internamente. A Beatriz que, no início, se via pequena diante de tantas demandas, foi compreendendo que sua presença — afetuosa e atenta — fazia diferença. Que os bebês se orientavam por ela. E que, para estar de verdade com eles, era preciso estar presente através da escuta, do olhar e das sensações.

### 7.1.5 Pesquisa que nasce da escrita

**Figura 51:** escrevo, logo reflito.



**Fonte:** Elaboração da autora, com uso de elementos gráficos do Canva.

Caminhando para o fim dessa escrita, é fundamental dizer que todo esse processo só foi possível porque a Beatriz-professora registrou (de forma escrita e fotografada). Cada pensamento, cada desabafo, cada registro foi valioso para que eu pudesse realizar essas análises. A documentação é parte essencial da formação docente. Apesar de ser uma exigência legal e também um critério de avaliação do trabalho da professora, ela (a documentação) vai muito além disso: é um instrumento formativo. Registrar é, antes de tudo, uma forma de autoavaliação e reflexão sobre a própria prática. Talvez a dificuldade venha da forma engessada como se apresenta a exigência do “registro reflexivo”. O que importa é registrar. A reflexão pode até vir depois - mas, para que haja a reflexão, é preciso que antes exista o

registro. Esse é o ponto de partida de toda a minha investigação: o registro como ação formadora, como elemento constitutivo da professora em início de carreira.

Uma outra figura que também apareceu em seu diário de bordo foi a professora coordenadora. Beatriz-professora pediu ajuda à professora coordenadora em várias ocasiões. Ela foi uma figura importante nesse seu processo de tornar-se professora. Suas escutas e sugestões foram fundamentais, inclusive para que a Beatriz-professora repensasse seu planejamento. Em alguns momentos ao longo da análise dos registros não pude deixar de pensar: “onde está essa professora coordenadora, que não responde suas dúvidas?” Mas, nos momentos em que se fez presente, seus diálogos me fizeram compreender que o diário de bordo não é um documento feito para a coordenadora — é, sobretudo, um instrumento da professora, para que ela pense, elabore e cresça em sua prática.

Outra lição que extrai da experiência da Beatriz-professora foi da importância do planejamento para a professora, sobretudo em seu início de carreira. Nos primeiros registros, ela se perguntava: “será que eles conseguem?”. A dança que envolvia seus escritos deixava transparecer o movimento de ação surgido da reflexão. Foi compreendendo com o tempo e com o saber da experiência que o planejamento deveria partir da interrogação: “o que *podem* os bebês?” Desse modo, o planejar ganhava sentido, pois colocava os bebês no centro do planejamento – e não as expectativas da professora. Existe, portanto, uma ansiedade adultocêntrica marcada pela necessidade de controle, agilidade e pressa. Mas os bebês nos obrigam a desacelerar. É necessário dar tempo e espaço para que as crianças construam seus próprios aprendizados, e a observação, materializada na documentação, é uma forma de compreender como essa construção está se dando, de modo a responder a pergunta que antecede o planejamento: afinal, o que podem os bebês?

Desejo, portanto, que este trabalho sirva como alicerce para futuros estudos. A esperança é que esses aprofundamentos promovam uma compreensão mais ampla da formação e apoio necessários para os professores em início de carreira, particularmente no berçário. Que este trabalho não seja apenas uma conclusão – afinal, nada se conclui por completo, apenas se transforma em novas camadas de reflexões –, mas sim uma abertura para novas investigações e contribuições ao cenário educacional, em especial, no contexto no qual esta pesquisa trata.

Encerro este estudo acerca da jornada com os bebês com um poema que emerge da essência da Beatriz-professora, repleto de emoção, que resgata os sentimentos vivenciados ao contemplar aquelas crianças. O poema foi escrito por ela em um dos seus últimos registros reflexivos.

### **Quando olhei para os bebês**

Quando olhei para os bebês  
Eu vi a mim...  
Vi a Larissa, a Sandra e o Gabriel.  
Vi também a Meire, o Vilson, a Maria...  
Vi muita gente que não tinha visto antes.

Quando olhei para os bebês  
Eu vi cada um deles...  
Olhei para aqueles sujeitos ora felizes, ora frustrados,  
seja em conjunto ou isolados...

Quando olhei para os bebês  
Eu vi o sentimento.  
A magia em seus olhos observando a areia se esvaindo em seus dedos.  
As lágrimas e os gritos por não ter o que queriam naquele momento.

Quando olhei para os bebês  
Eu tive certeza que era ali que eu deveria estar.  
O movimento de busca pelo bem estar desses indivíduos  
Virou alimento para o meu ser.  
Virou poesia para o meu fazer.

Espero, muito confiante, que no decorrer da minha carreira eu me lembre sempre desse  
momento...

quando olhei para os bebês.

Poema retirado do registro reflexivo de 7 a 11 de novembro de 2022.

**Figura 52:** Jasmim-Manga do tanque de areia



**Fonte:** acervo pessoal (2022).

## 7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM, M. **A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica.** In: FREITAS, M. T.; JOBIM e SOUZA, Solange; KRAMER, Sônia (Orgs.). *Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin.* São Paulo: Cortez, 2003.

AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin na Ciências Humanas.** São Paulo: Musa Editora, 2004.

ANDRADE, C. B. **Entre o saber e o poder: o trabalho de cuidar e educar.** 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação, Campinas.

ARCADINHO, A.; FOLQUE, M. A.; COSTA, C. L. **Dimensão investigativa, docência e formação inicial de professores: uma revisão sistemática de literatura.** Instrumento: revista de estudo e pesquisa em Educação, v. 22, n. 1, 5-23, jan./abr. 2020.

ÁVILA, M. J. F. **As professoras de crianças pequenininhas e o cuidar e educar: um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas/SP.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

ÁVILA, M.Y. B.; FERLA, A. A. **O que pode o corpo?** Corpografias de resistência. Interface: comunicação, saúde, educação, São Paulo, v. 2, n. 62, p.731-748, jul./set. 2017.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor & por força: rotinas na Educação Infantil.** 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

BARROS, M. **Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros/iluminuras de Martha Barros.** São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008.

BENJAMIN, W. **O narrador - Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov.** In: BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: Ensaio sobre literatura e história da cultura.* São Paulo: Brasiliense, 1985

BONDIOLI, A. **Promover a partir do interior: o papel do facilitador no apoio a formas dialógicas e reflexivas de autoavaliação.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1327-1338, 2015.

BRANDE, C. A. **Professores em período de inserção na carreira: contribuições de uma proposta de acompanhamento.** 2021. 222 f. Tese (doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, Rio Claro, 2021.

BRANDE, C. A.; CHALUH, L. N. **A dialogia no processo de escrita: pesquisa, criação e literaturização.** In: CHALUH, L. N. *et. al.* (org.). **Modos de fazer pesquisa narrativa: aproximando vida e cultura.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. SEF. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEN nº 20/2009**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais da educação básica**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2013.

BÚFALO, J. P. **Nem só de salário vivem as docentes de creche: em foco as lutas do Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Campinas (STMC 1988-2001)**. 2009. Tese (Doutorado) - Campinas, SP.

BUJES, M. I. E.; HOFFMANN, J. M. L. **A creche à espera do pedagógico**. *Perspectiva*, v. 9, n. 16, p. 112–132, 1991.

BUSS-SIMÃO, M.; ROCHA, E. A. C. **Docência na educação infantil: uma análise das redes municipais no contexto catarinense**. *Revista Brasileira de Educação* [online], v. 23, Epub 05 abr. 2018.

CAIN, A. A.; SOUZA, J. M. **Centro de aperfeiçoamento pedagógico: história, percurso e avanços**. *Revista Mais Diálogos*, Rio Claro, SP, ano 6, n. 9, p. 68–89, 2025.

CAMPOS, R. F. **Trabalho docente e formação de professores da educação infantil**. Florianópolis, 2008.

CAPESTRANI, R. M. **De auxiliar de desenvolvimento infantil a professor de educação infantil – mudanças subjetivas mediadas pela participação no programa de formação ADI- Magistério**. 2007. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo. São Paulo.

CARDOSO, J. G. L. **A Documentação Pedagógica e o Trabalho com Bebês: estudo de caso em uma creche universitária**. 2014. 221 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

CARDOSO, R. S. **A leitura da documentação pedagógica com o crivo de referenciais freireanos: subsídios para uma formação de professoras que trabalham com bebês e crianças pequenas**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

CARITÁ, G. **As escritas no diário de bordo de uma professora de Educação Infantil em início de carreira: indícios de formação**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Rio Claro, 2024.

CARRASCO, W. **O jacaré com dor de dente**. São Paulo: Moderna, 2015.

CARVALHO, L. M. D. **Perfil profissional das educadoras - atendentes dos Centros de Educação Infantil de Petrópolis**. 2005. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis.

CASSÃO, P. A. **Professores iniciantes: marcas de alteridade na constituição da profissionalidade docente**. 2013. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, Rio Claro, 2013.

CASSÃO, P. A. **Trabalho de parceria: encontros, palavras, experiência e alteridade nos tempos da formação docente**. 2019. 272 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, Rio Claro, 2019.

CERISARA, A. B. **A construção da identidade das profissionais de educação infantil entre o feminino e o profissional**. 1996. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Departamento de Educação, Universidade do Estado de São Paulo, São Paulo.

CERISARA, A. B. **Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional**. São Paulo, Cortez, 2002.

CHALUH, L. N. **Formação e alteridade: pesquisa na e com a escola**. 2008. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

COCITO, R. P. **Do espaço ao lugar – contribuições para a qualificação dos espaços para bebês e crianças pequenas**. 2017. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2017.

CONCEIÇÃO, G. P. **Trabalho docente na educação infantil pública em Florianópolis: um estudo sobre as auxiliares de sala**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

CRUZ, G. B.; *et. al.* **Indução docente em revisão: sentidos concorrentes e práticas prevaletentes**. Cadernos de pesquisa, v. 52, 1-19, set. 2022.

CRUZ, G. B.; FARIAS, I. M. S.; HOBOLD, M. S. **Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades**. Dossiê: "Formação e inserção profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas". Revista Eletrônica de Educação, v. 14, 1-15, jan./dez. 2020

DOUEK, S. S. **Memória e exílio**. 1. ed. São Paulo: Editora Escuta, 2003.

DUARTE, F. **Professoras de bebês: as dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FARIA, Ana Lúcia G e MELLO, Suely A. (Orgs.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas: Autores Associados, 2012.

FOCHI, P. **A complexa sutileza da ação pedagógica com bebês**. In: PEREIRA, A. C. C. **Atravessamentos: ensino-aprendizagem de arte, formação de professores e educação infantil**. Belo Horizonte: Escola de Belas Artes da UFMG, 2015.

FORTUNATI, A. **A Educação Infantil como projeto da comunidade:** crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família – a experiência de San Miniato. Porto Alegre: ArtMed, 2009.

FRANCO, M. A. **A sensibilização sobre o acolhimento:** uma proposta interventiva com a criação de rapsódias do cotidiano infantil. 2021. 176 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2021.

FREIRE, A. M. A. **Notas explicativas.** In: FREIRE, Paulo (Org.). **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014. p. 273-333

Freire, P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 83. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FORTUNATI, A. **A educação infantil como projeto da comunidade:** crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família: a experiência de San Miniato. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire.** 2. ed. São Paulo: Scipione, 2004.

GATTI, B. A. **Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica.** Cadernos de Pesquisa, v. 42, n. 145, p. 88–111, 2012.

GERALDI, J. W. **A linguagem em Paulo Freire.** Educação, Sociedade & Culturas, Campinas, n. 23, p. 7–20, 2005.

GERALDI, J. W. **Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores:** os educadores podem dizer muito com Bakhtin. In: FREITAS, M. T. **Educação, arte e vida em Bakhtin.** Belo Horizonte: Autêntica editora, 2013.

GERALDI, J. W. **Heterocientificidade nos estudos linguísticos.** In: GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO – GEGe – UFSCAR. **Palavras e contrapalavras:** enfrentando questões da metodologia bakhtiniana. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

GINZBURG, C. **O queijo e os vermes.** Tradução: Maria Betânia Amoroso. São Paulo: Editora Companhia das letras, 2006.

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

GONÇALVES, F. **As palavras e seus deslimes:** a relação dos bebês com os livros na Educação Infantil. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2019.



GONZALEZ-MENA, J.; EYER, D.W. **O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche**. Disponível em: Minha Biblioteca, (9th edição). Grupo A, 2014.

GUIMARÃES, D. O. **Relações entre adultos e crianças no berçário de uma creche pública na cidade do Rio de Janeiro: técnicas corporais, responsividade, cuidado**. 2008. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro. 2008.

HESS, R. **Momento do diário e diário dos momentos**. In: SOUZA, E. C; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

HORN, D. **A prática reflexiva de uma professora e a sua docência junto aos bebês e às crianças pequenas**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Taquari, Lajeado, 2017.

HOYELOS, A.; RIERA, M. **Complexidade e relações na Educação Infantil**. Tradução de Bruna Heringer de Souza Villar. São Paulo: Phorte, 2019.

HUBERMAN, M. **O Ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1992. p. 31-61.

KISHIMOTO, T. M. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil**. In: I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS. Anais. Belo Horizonte, novembro 2010.

LAISSENER, R. C. **Documentação pedagógica: uma abordagem construída no cotidiano de um berçário**. 2021. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.

LEFEBVRE, H. **La vida cotidiana em el mundo moderno**. 4.ed. Madrid: Alianza Editorial. 1984.

LIMA, M. E. C. C.; *et. al.* **O trabalho com as narrativas na investigação em educação**. Educação em Revista. V.31, nº1, p.17-44, jan-mar, 2015.

LIZARDO, L. A. M. **Saberes profissionais e práticas com intencionalidade pedagógica: um estudo sobre o professor de creche**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

MAIA, M. N. V. G.; OSTETTO, L. E. **Da necessidade e do desejo de escrever: uma conversa com Madalena Freire sobre observar, registrar e documentar**. Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 25, n. 48, p. 1125–1144, jul.–dez. 2023.

MALAGUZZI, L. **Histórias, ideias e filosofia básica**. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância**. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MATTOS, L. K. D; ZANELLA, A.V; NUERNBERG, A. H. **Entre olhares e (in)visibilidades: reflexões sobre fotografia como produção dialógica**. Fractal: Revista de Psicologia, Rio de Janeiro, v. 26, n. 3, p. 901- 918, set./dez. 2014.

MELIM, A. P. G.; ALMEIDA, O. A. **A abordagem de Emmi Pikler: olhares sobre contextos educativos para bebês e crianças pequenas.** Revista Entreideias, Salvador, v. 8, n. 2, p. 95–110, maio/ago. 2019.

OLIVEIRA, Z. M. R. *et al.* **Creches: Crianças, faz-de-conta & cia.** Petrópolis; Vozes, 1992.

OLIVEIRA, Z. M. R.; SILVA, A. P. S.; CARDOSO, F. M. e AUGUSTO, S. O. **Construção da identidade docente: relatos de educadores de educação infantil.** Cadernos de Pesquisa., v. 36, n. 129, 2006.

ORTIZ, G.; CARVALHO, M. T. V. de. **Interações: ser professor de bebê: cuidar, educar e brincar: uma ação única.** São Paulo: Blucher, 2012.

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

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

OSTETTO, L. E. **Planejamento na Educação Infantil: mais que a atividade, a criança em foco.** In: OSTETTO, L. E.(Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios.** Campinas, SP: Papirus, 2000.

PAIVA, A. P.; CARVALHO, A. C. M. **Livro-brinquedo, muito prazer.** In: **Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento.** Mercado das Letras, São Paulo, 2011.

PANTALENA, E. S. **O ingresso da criança na creche e os vínculos iniciais.** Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da USP. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2010.

PARO, C. A.; VENTURA, M.; SILVA, N. E. K. **Paulo Freire e o inédito viável: esperança, utopia e transformação na saúde.** Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. 1–22, 2020.

PERES, D. F. Z.; CHALUH, L. N. **Atravessamentos do paradigma indiciário no processo de escrita da pesquisa.** In: CHALUH, L. N. *et. al.* (org.). **Modos de fazer pesquisa narrativa: aproximando vida e cultura.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

PINTO, K. S. **Coordenação pedagógica na Educação Infantil: acompanhamento do fazer docente com bebês.** 2023. 250 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Rio Claro, 2023.

PINTO, M. F. N. **O trabalho docente na educação infantil pública em Belo Horizonte.** 2009. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia: Escutar, investigar e aprender.** São Paulo: Paz e Terra, 2012.

RIO CLARO. Lei n. 2.932, de 17 de dezembro de 1997. **Dispõe sobre a regulamentação do Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico criado por força do Artigo 262 da Lei Orgânica do Município e dá outras providências.**

RIO CLARO. Lei Complementar No 024, de 15 de outubro de 2007. **Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal do Município de Rio Claro.**

RIO CLARO. **Orientações para a elaboração e organização da documentação na Educação Infantil.** Rio Claro/SP: Secretaria Municipal da Educação de Rio Claro/SP, 2011.

RIO CLARO. **Orientação Curricular da Educação Infantil.** Rio Claro/SP: Secretaria Municipal da Educação de Rio Claro/SP, 2016.

RIO CLARO. **Concurso Público** – Edital nº 08/06/2018. Rio Claro, 2018.

RIO CLARO. Concurso Público – Edital nº 01/2022. *Diário Oficial*, nº 1303, Rio Claro, 5 jan. 2022.

ROCHA, S. A.; LORENZZON, M. R. **Diário de campo reflexivo de uma professora iniciante:** um revisitar de suas práticas pedagógicas durante a formação. *Brazilian Journal of Development*, v. 5, n. 8, 13240-13255, ago. 2019.

RODRIGUES, S. M. G. **Narrativas de uma professora de bebês:** a prática pedagógica em foco. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

ROSEMBERG, F. B. M. **Educação para quem?** *Ciência e Cultura (SBPC)*, v. 28, n.12, p. 66-71, 1976.

RUIZ, D. **O registro reflexivo como instrumento na qualificação da prática pedagógica de professoras da educação infantil.** 2022. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2022.

RUY, F. A. F. **Retratos do início da carreira docente:** nas experiências vividas, revelações da constituição do professor. 2018. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, Rio Claro, 2018.

SANTOS, M. O. **A solidão profissional de professoras de bebês.** *Revista Interinstitucional Artes de Educar, [S. l.]*, v. 6, n. 2, p. 512–531, 2020.

SCHMEING, L. B. **As especificidades da atuação docente para e com bebês e crianças de 0 a 3 anos:** uma pesquisa com professoras em um Centro de Educação Infantil de São Paulo. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

SCHMITT, R. **Mas eu não falo a língua deles!** As relações sociais de bebês em creche. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SCHMITT, R. **As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas: contornos da ação docente.** 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

SCHMITT, R. V.; SILVA, J. A **documentação pedagógica e o compartilhamento da docência na educação infantil: indícios para uma reflexão.** In: SPINELLI, C. S.; STRENZEL, G. R.; PIMENTEL, M. E. C. (org.). **Educação Infantil e Formação Continuada.** 1. ed. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, v. 01, p. 77–98, 2018.

SOUSA, S. N.; *et. al.* **Necessidades formativas de professores iniciantes na educação básica: conceitos, concepções e revisão de literatura.** Dossiê “Formação e inserção profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas”, v. 14, 1-20, jan./dez. 2020.

SOUZA, A. P. G.; BARROS, J. M. S. **O processo de inserção profissional de professores da Educação Básica: revisão sistemática.** Revista Triângulo, v. 14, n. 1, p. 147–162, abr. 2021.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. **Saberes, tempo e aprendizagem no trabalho do magistério.** Revista Educação & Sociedade, ano XXI, n. 73, Campinas, SP: CEDES, p. 209-244, 2000.

TIRIBA, L. **Crianças, Natureza e Educação Infantil.** 2005. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2005.

TIRIBA, L. **Educação infantil como direito e alegria.** Laplage em Revista, v. 3, n. 1, p. 72-86, 2017.

TONUCCI, F. **FRATO: 40 anos com olhos de criança.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

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