



5425 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPED (2019)
GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos

Docência na creche: atencionalidade pedagógica na rotina e no planejamento
Daniela de Oliveira Guimarães - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO - FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Deise Arenhart - UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro
Núbia de Oliveira Santos - PUC- Rio

Docência na creche: atencionalidade pedagógica na rotina e no planejamento

Resumo:

Este texto nasce de uma pesquisa institucional que tem como objetivo compreender os sentidos da docência na creche, a partir da interlocução com professoras de bebês e crianças de até 3 anos. Analisa encontros de caráter investigativo e formativo, realizados com seis professoras da rede pública, em 2017. Teve como viés metodológico a pesquisa-formação. Nesta perspectiva, em diálogo com seus pares, os interlocutores confrontam e alteram seus pontos de vista. Como achados, destaca-se a rotina, vista pelas professoras como categoria central do trabalho na creche, mas ao mesmo tempo como impeditivo de um fazer mais autônomo com as crianças, pois revela sentidos de aprisionamento. Destaca-se também o olhar para o planejamento como reflexão na/da ação e não somente anterior a ela. Além disso, com base nos estudos da psicologia acerca da atenção, foi possível perceber, a partir dos enunciados das professoras, como a observação atenta e intencional alarga o sentido do pedagógico, para além do proposto, enquanto ação docente, constituindo uma *atencionalidade* pedagógica.

Palavras-chave: Docência na Creche; Rotina, Planejamento, Atenção.

1 - Introdução:

Este trabalho é fruto de uma pesquisa institucional que tem como objetivo compreender os sentidos da docência na creche, a partir da interlocução com professoras de bebês e crianças de até 3 anos. Neste texto, analisamos parte deste processo que ocorreu em 2017. Neste período, foram realizados seis encontros quinzenais de caráter investigativo e formativo com seis professoras da rede pública de duas importantes metrópoles brasileiras, todas atuantes no segmento da creche e ex-cursistas do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil (a partir de convênio IFES/MEC, entre 2012 e 2014). Cada encontro teve duração de duas horas, foi gravado, posteriormente transcrito e analisado, tendo em vista as discussões atuais no campo da docência na educação das crianças de 0 a 3 anos, especialmente aquelas que tematizam o cuidado, a afetividade e os relacionamentos como centros do trabalho pedagógico na creche (GUIMARÃES, 2011; DUARTE, 2011; SCHMITT, 2014; MARTINS FILHO, 2016; CARVALHO, 2019)

O viés metodológico do processo de investigação foi a pesquisa-formação (ANDRADE, 2010; ALVES, 2015). Neste caminho, cada encontro era mobilizado a partir da questão propulsora dos diálogos, a saber, "qual a especificidade da docência com os bebês?" e gerava cotejo de pontos de vista, perspectivas diversas, opostas e complementares. A dimensão dialógica e reflexiva dos encontros gerava alteração, mudanças de perspectivas sobre os temas tratados, promovendo um espaço e tempo de formação. Na trilha do que propõe Bakhtin (2003), é possível dizer que cada enunciado emergia como um elo na cadeia discursiva, dilatando reflexões, provocando uma dinâmica responsiva das professoras entre si e delas com as pesquisadoras. Compreender e compreender-se na interlocução provocava uma tomada de posição, enunciar implicava falar a partir de um lugar de autoria, participar era pertencer a um grupo que, ao mesmo tempo em que se indagava, surpreendia-se, alterava-se.

Neste sentido, na escrita analítica do processo da pesquisa, optamos por evidenciar a descrição de diálogos relativamente longos, em que é possível perceber o encadeamento discursivo, o caráter alteritário dos diálogos, o papel provocador do pesquisador.

No contexto dos encontros, ganhou força a discussão sobre a rotina. Nos discursos das professoras, aparece ora a rotina como prisão ou grade, e ora a possibilidade de compreendê-la como narrativa de vida, que inclui a ação das crianças. O cuidado emerge como atenção na relação adulto e bebê/criança, em contraponto a práticas pautadas na reprodução, na rigidez e no automatismo. Nesta linha, o planejamento é tematizado, para além de um instrumento de previsão e controle, aparece como acontecimento, caminho de reflexão sobre os processos vividos no presente. Daí a importância de uma atitude planejadora permanente. Também a observação das crianças é abordada, como caminho de construção de atenção e intencionalidade pedagógica.

No contraponto do entendimento etimológico da docência (*docere*), referida a quem ensina, informa, instrui, a docência na creche é compreendida como profissão que envolve uma complexidade de ações relacionais, colocando em cena diferentes sujeitos e saberes. Trata-se do equacionamento da atenção individual e da atenção ao coletivo, marcada pela sutileza e sensibilidade à escuta dos bebês e das crianças, presentes na organização do planejamento, da rotina e da observação cotidianas. (SCHMITT, 2014, DUARTE, 2011; CABRAL, 2017).

2 - Rotina e docência na creche: "porque às vezes a gente está só preocupada de não dar a folhinha, mas acaba fazendo de outro jeito a mesma coisa"

No que diz respeito à função pedagógica na educação das crianças de 0 a 3 anos, as Diretrizes Curriculares Nacionais da

Educação Infantil de 2009, afirmam que a creche deve constituir-se como um espaço social que valorize a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e a liberdade de expressão das crianças, desde os bebês (BRASIL, 2009).

Em consonância, para Barbosa (2010), quando nos referimos aos bebês e às crianças bem pequenas, é importante desviar da perspectiva de um currículo constituído por propostas de atividades dirigidas. Neste cenário, para a autora, o currículo se constrói “mediante a imersão em experiências com pessoas e objetos, constituindo uma história, uma *narrativa de vida*, bem como na interação com diferentes linguagens, em situações contextualizadas” (p.5). Trata-se da “criação de uma vida cotidiana com práticas sociais que possibilitem alargar horizontes, ampliar vivências em linguagens, para que os bebês experienciem seus saberes” (p.5). Assim, as narrativas corporais dos bebês e os contatos afetivos que se dão mediados pelos gestos, pelo movimento, pela expressividade são caminhos privilegiados de troca entre adultos e crianças.

Além disso, o currículo expõe-se na organização de contextos, ou seja, na construção de rotinas significativas para adultos e crianças, o que envolve a intencionalidade pedagógica na estruturação de tempos, espaços e materiais, considerando os fundamentos contextuais do planejamento educacional. Desta maneira, o cotidiano é menos centrado no professor que se dispõe às interações e organiza cenários, ambientes de interação para e com os bebês e crianças (FORTUNATI, 2009).

Compreendemos que a organização das rotinas concretiza uma *narrativa de vida* (BARBOSA, 2010), a partir da qual as crianças dão sentido às suas experiências e ao mundo que estão a conhecer. O corpo orgânico e expressivo, interface entre natureza e cultura, coloca-se como materialização da humanização dos bebês, campo de interação social; mobilizador do trabalho pedagógico e da ação dialógica do professor.

Diversos estudos destacam o cuidado corporal como central na organização do trabalho na creche e da rotina (GUIMARÃES, 2011; SCHMITT, 2014; DUARTE, 2017). Na relação entre adultos e bebês ou crianças pequenas, o cuidado é espaço e tempo de relações éticas e alteritárias, atentas aos sentidos produzidos nas situações conjuntas, de modo particular nos momentos de troca, banho, sono e alimentação.

Falk (2016), em importante reflexão sobre a atenção recíproca entre adultos e crianças em instituições coletivas, ressalta a importância da construção de segurança nas relações, continuidade entre as experiências, estabilidade nos contatos, na garantia do desenvolvimento pleno de bebês e crianças pequenas, o que se dá, de modo especial, nas situações de cuidado íntimo.

Barbosa (2010) defende uma pedagogia de encontros e relações na educação das crianças de 0 a 2 anos, enfatizando a empatia e a capacidade comunicativa como competências fundamentais do professor de bebês. Em sintonia, Guimarães (2011) propõe o cuidado como ética, atenção e ação responsiva do adulto na relação com os bebês na creche. Trata-se de qualificar a educação dos bebês e crianças como ação relacional, atravessada pela atenção do adulto a si e ao outro/bebê ou criança.

No decorrer da pesquisa, foram recorrentes enunciações das professoras que valorizavam o que os bebês e crianças aprendiam. Sublinhavam conquistas, mostrando uma crítica em relação aos modelos escolares imputados ao berçário e aos bebês até 2 anos; por exemplo, o uso de folhas mimeografadas. Mas, ao enunciarem as conquistas, estas são descritas como comportamentos de reprodução de um modelo dado; a saber, repetição de músicas, sentar na roda, concentrar-se na “chamadinha”. As ações consideradas pedagógicas configuram-se como “dar atividade” e as ações iniciadoras e criativas das crianças são consideradas de modo frágil.

Marina: - “Eu estou com maternal I e com pré, eu pego as duas turmas, né? Eu comecei maternal I ano passado e eu me surpreendi muito com a turma do maternal (de 2 anos) porque... Assim, do que eles são capazes né? De como eles andam, de como é o desenvolvimento deles durante o ano e comecei a gostar muito de trabalhar no maternal depois que fui vendo né? Como é o andamento de tudo, de como eles participam das rodinhas, de como eles prestam atenção nas histórias, interagem, coisas que eu achava que só ia ver mais na pré-escola, pelo contrário, eles participam até mais (...) A gente faz as rodas de conversa, a gente trabalha muito com histórias, com as musiquinhas, eles cantam as musiquinhas tão bonitinho, e aí as mães dão retorno pra gente: “Tia, a minha filha estava cantando a musiquinha tal que vocês cantam aqui”

Pesquisadora: O que você faz? Assim... como é o seu trabalho?

Marina: No maternal eu fico só de manhã né? De tarde é outra professora (...) de 07h30min até 09h45min mais ou menos dou atividade, aí 09h45min é o almoço, aí depois tem a hora do soninho de 10h30min em diante. Então, nas atividades que eu faço com eles na rotina mesmo é todo dia; a gente tem a colação, da colação a gente vai pra sala, aí já faço a chamadinha com eles, eles já sentam na rodinha e a gente faz a chamadinha, a janelinha do tempo, conversamos, aí cantamos as músicas, brincadeiras também com o corpo... essas coisas a gente procura sempre fazer, conta uma história, pega um livro sempre na sala de leitura, lá tem livros assim, maravilhosos e a gente sempre pega um livro diferente e as brincadeiras também né? Lá tem pátio, tem um pátio externo e o parquinho e a gente sempre procura levar eles e atividades eu não dou folhinha, não dou nada disso, gente, maternal folhinha não dá né? Pelo amor de Deus, mas assim, atividades coletivas de pintura uma coisa ou outra a gente sempre faz...

Ingrid: A gente estava falando de rotinas, eu já trabalhei com berçário e, realmente, o desenvolvimento no berçário é maior até do que nos maiores (...) agora eu voltei para três anos, então dá pra trabalhar mais, eles têm mais perguntas... nossa como eles vem falando. Eu estou contando aquele livro da família, explicando os tipos de família, cada dia eu pego uma página e vou trabalhando com aquela página ali, aí tem famílias dos animais que são iguais, alguns são diferentes; assim, não tem papel, mas a gente percebe o quanto eles recontam essa história nas famílias; as mães trazem esse retorno (...) a gente não precisa de um papel mesmo, porque a oralidade está sendo desenvolvida (...) Já pensou, botar aquele livro da família pra eles pintarem, né? Não preciso disso. Estou trabalhando a coordenação motora de outra forma. Agora, com pescaria de tampinha. Eu boto uma bacia na sala e vão pescando, cada um com sua varinha e cada um vai pescando a sua tampinha. Ali, trabalhei cores, trabalhei quantidades de um a cinco e não tem papel, e não tem essa angústia...

Pesquisadora: não há certo ou errado estanques, mas a gente está construindo um caminho de reflexão, de entender os fundamentos do que a gente faz (...) fiquei pensando no que a Marina disse sobre a rotina, você falou da rodinha, musiquinhas, calendário... fiquei pensando... o que é específico dos bebês aí? Parece que isso é mais específico da pré-escola, né? Ou não? O que vocês teriam a pensar sobre isso?

Ingrid: De ser igual ou não?

Marina: é que eles se apropriam dessa rotina também, eles já sabem que vai ser daquele momento, já sentam ali, já ficam aquela coisa toda (...) é realmente porque às vezes a gente está só preocupada de não dar a folhinha, mas acaba fazendo de outro jeito a mesma coisa.

Pesquisadora: a mesma coisa, o quê?

Marina: Como posso explicar? O mesmo modelo, assim, mais tradicional. Seria uma forma de ... é que a gente só sai da sala quando precisa, né? Por exemplo, quando vai fazer ensaio para o dia das mães, quando vai ter apresentação na escola de alguma coisa, que a gente quebra essa rotina para poder dar lugar a uma outra coisa....

No diálogo com os enunciados das professoras, a rotina aparece como uma categoria central, como uma prática que atesta o trabalho do professor. Parece que conseguir dar conta ou cumprir a rotina, descrita por elas como conseguir fazer a "rodinha", a "chamadinha", contar uma história, ganha ainda mais importância devido a desconfiança de que, com bebês, isso poderia não ser possível. Vê-se a surpresa mediante a potência das crianças bem pequenas. Ao mesmo tempo, essa possibilidade de participação assegura às professoras que é possível a realização do trabalho docente, uma vez que esse é compreendido por estas, em grande parte, pela realização da rotina.

Percebemos o movimento de "dar atividades", agir sobre as crianças, esperando respostas pré-determinadas na maior parte das vezes. A fala da professora descreve, sobretudo, as suas próprias ações. No desvio do "tradicional", na contramão de "dar a folhinha", colocam-se outras atividades nas quais o que se espera das crianças já está antecipado na proposta (aprender cores, aprender quantidades, etc).

Nesta perspectiva, Schmitt (2014) evidencia o desafio de considerar as ações dos bebês e suas singularidades na composição das ações pedagógicas na creche. A centralidade na ação do professor, num sentido transmissivo, desvaloriza as relações e interações estabelecidas entre as crianças e a ação docente a partir do que elas mostram ou iniciam.

No diálogo entre as professoras e a pesquisadora, o movimento reflexivo provoca estranhamento do encaminhamento "mais tradicional" que o trabalho pedagógico toma, a partir de uma crítica às folhinhas mimeografadas e ao trabalho conteudista. É interessante como desviar da rotina rotineira, fechada na previsão, aparece como "ir para o lado de fora da sala" ou preparar algo extra a ser apresentado em outra ocasião. Como desviar da rotina rígida, a partir de uma crítica e reelaboração dela mesma em seu enquadre diário? O que podem fazer os bebês que talvez desarrume ou agregue outras práticas à rotina?

Em outros momentos, nesta linha da experiência da repetição, a rotina é caracterizada como "grade", que se refere a um quadro constituído por horários fixos e atividades predefinidas pela Secretaria Municipal de Educação. A gestão faz o papel de assegurar que esse quadro/grade seja cumprido pelas professoras, atuando como fiscalizadoras das atividades docentes. Assim, vimos que, nessa perspectiva da rotina como grade, a autonomia do professor está fortemente ameaçada, bem como a perspectiva pedagógica defendida nas DCNEIs/2009 que estabelece a criança como centro do planejamento curricular, num currículo que se constrói do encontro das crianças com o mundo físico e social, organizado a partir da escuta e da mobilização de processos pedagógicos intencionalizados pelo professor.

No diálogo com as pesquisadoras, as professoras enunciam a rotina a partir de palavras com peso semântico forte, no sentido do aprisionamento. Falam de grade, prisão, escravidão. A entonação explícita uma crítica. Ao mesmo tempo, narram suas tentativas de "quebra da rotina", o que nos chama a atenção porque aparece como transgressão, algo fora do esperado, uma insurgência, iniciativa solitária de escuta das crianças. Parece que conhecem o caminho de uma intencionalidade pedagógica focada nas crianças, mas ainda relutam em assumir esse caminho como "o pedagógico".

Ingrid: Essa questão da rotina; a gente sempre faz a mesma rotina, aquela sequência ali... aí se sair da sequência, parece que você se perde.

Pesquisadora: a sequência não pode ser aberta?

Ingrid: tem essa coisa que as vezes a gente fica perdido, preso num... assim presa num... como é o nome? Tem o currículo, mas não é... o negócio dos horarizinhos...

Marina: grade

Ingrid: a grade; a gente fica preso à grade... porque na minha grade segunda-feira tem horário de 20 a 30 minutos; aí você tem que correr para fazer aquilo, roda de conversa, porque você não pode extrapolar o horário.

Marina: até o parquinho tem horário também

Ingrid: aí você fica presa; eu não uso relógio; então eu sempre tô atrasada, atrapalhando os outros; porque é essa questão, a gente fica escravo do relógio

Pesquisadora: do tempo do adulto, né?

Marina: que é diferente do delas, das crianças

Ingrid: Eu fiquei presa nessa questão da rotina fiquei assim "Meu Deus, o que eu tô fazendo", a gente ainda tá preso realmente, e comecei a observar mais também pátio, essas questões assim como eles realmente conseguem não viver a rotina, mas dentro de uma rotina, mas eles vivem outra realidade, aí fiquei pensando por que os adultos tem tanta dificuldade de quebrar a rotina sem precisar quebrar, quebrar, mas assim, agir de outras formas fazendo o pedagógico, mas agindo de outras formas sem estar tão sistematizado, fiquei questionando também toda vez olhava o quadro lá dos horários, esse quadro bendito que eu tenho que seguir ele...

O olhar para a criança surge como possibilidade de aprender outros jeitos de viver aquilo que se repete, a rotina, mas que pode ser sempre aberto para o novo. Nessa direção, os estudos das culturas infantis indicam que as crianças vivem o tempo na perspectiva da reiteração (SARMENTO, 2004). A reiteração pode ser entendida como a necessidade de repetir as mesmas atividades: escutar a mesma história, ver o mesmo filme, cantar a mesma música, repetir a mesma brincadeira... mas estar de tal forma atenta e entregue à experiência presente que essa é sempre revestida de novo (BENJAMIN, 1992). A atividade se repete, mas a experiência não. Talvez esse seja um caminho interessante para pensarmos a relação entre rotina - constância de tempo, espaço e atividades que fornecem segurança e previsibilidade para as ações infantis, - e a escuta, atenção e reconhecimento do novo que se estabelece no contato singular com a criança, naquele momento vivido como experiência, como afeto.

Assim, as professoras parecem viver tensões entre o proposto e o vivido (BATISTA, 1998), entre dar conta das atividades do quadro/grade que fatiam o tempo e o espaço, e considerar a experiência das crianças como indicativo que também organiza (ou deveria organizar) o vivido na instituição.

O movimento reflexivo sobre as práticas e a desnaturalização da rotina como algo dado, como mera ação sobre as crianças, leva a pensar na importância da observação e do planejamento no cotidiano da ação docente, como movimentos atenciosos; caminhos que podem dar visibilidade às manifestações das crianças e emergir novas práticas na creche. Sobre isso, passaremos a discutir no tópico seguinte.

3 - Planejamento e docência na creche: “aí botei a corda e as crianças amaram, mas não estava no planejamento”

É possível notar nos enunciados das professoras as possibilidades da atenção no trabalho pedagógico com os bebês e crianças pequenas, o que se revela de modo particular no ato de observar. No contraponto de supervisionar ou “tomar conta” dos bebês e crianças, a observação é trabalho pedagógico, atravessada por intenção, possibilitando a construção de novos sentidos sobre as crianças ou bebês, suas criações e brincadeiras.

Ingrid: acho que nas brincadeiras livres a gente mais que faz mediação, a gente observa. Assim, tem o pedagógico lá o tempo todo.

Pesquisadora: e observar é pedagógico?

Coro das professoras: É

Ingrid: porque o quanto você vê... assim, falas deles entre si, a resolução do conflito (...) vou filmando, batendo foto, cada hora está um grupinho diferente brincando de outras formas diferentes, por mais que tenham sempre os mesmos brinquedos. É sempre o escorrega, gangorra, piscina de bolinhas e a casinha e todo o dia é uma forma diferente de eles brincarem. Por mais que a gente fique naquela “ah, não vai cair”, eu deixo ... se eles têm coragem, vamos lá.

Mônica: Quando tem intenção (observação) é uma ação pedagógica, quando não tem intenção é apenas uma observação, eu vejo assim... Assim, tá observando as crianças ali brincando “Ah elas estão brincando”, mas quando tem uma ação pedagógica... Um exemplo, você organizou um espaço e aí quando elas chegarem que elas se depararam com aquele espaço e ficaram encantadas; uma vai pra lá outra vai pra cá. E aí você começa a observar a intenção que você teve, aí eu acho que a minha visão pedagógica está aí. Agora quando você tá ali “ah deixa brincar, eles estão brincando” e foca outra coisa, não dá.

Para Mozés (2016), a partir da experiência com a pedagogia Pikler, a observação participante é componente da ação pedagógica. Trata-se de atitude atenta e relacional permanente do professor envolvido com os bebês em diversas ações, de cuidados e brincadeiras. Assim, o objetivo da observação é qualificar as relações institucionais e com os grupos de bebês e crianças, na busca da coerência dos cuidados, continuidade, flexibilidade e atenção às dinâmicas relacionais.

Nessa perspectiva, a observação também encaminha para pensar o planejamento como reflexão na ação e não somente anterior à ação. Assim, planejar é atitude crítica do educador frente ao seu trabalho (OSTETTO, 2000); por isso, nem tudo cabe prever, nem tudo está escrito. Planejamento é também presença, envolvimento.

Isabel: [...] aí botei a corda, as crianças amaram, mas não estava no planejamento realmente não, não tinha corda no planejamento...

Pesquisadora: É um planejamento aprisionamento?

Isabel: E eu fiquei com aquela cara assim... Eu não podia nem esticar o planejamento pra ela/coordenadora pra mostrar, falei assim: “não, mas se lembra que fui pegar algumas coisas, vi várias cordas e te pedi e você falou que eu podia pegar”.

Pesquisadora: Olha como é interessante né, Isabel, assim, uma situação que você inventou, uma brincadeira...

Isabel: Que era tranquila...

Pesquisadora: É, mas você mesma não a valoriza quando você diz que não está no seu planejamento, uma coisa que era pra passar o tempo, era antes da saída, então assim, em que lugar que a gente coloca as coisas que a gente faz e as crianças se encantam, se envolvem?

Como fruto da observação atenta do que afeta as crianças, o planejamento ganha sentido de acontecimento, incorpora o cotidiano, “o extraordinário que existe no dia a dia” (BARBOSA, 2013, P. 219); abre-se para o imprevisto, regido por uma atitude que o considera parte do processo, porque fundamentado numa concepção que integra no que é intencional, os eventos da vida produzidos nos encontros, nas relações com e entre as crianças.

Pesquisadora: Às vezes, coisas que a gente chama desse jeito/ fora do planejamento, se olharmos de novo, talvez sejam as coisas mais interessantes... O que parece sem importância, né? Para o quê a gente tem dado importância? Para a chamadinha?

Marta: Na hora da saída que a gente às vezes dá um... “ah vou fazer isso”, e a crianças curtem mais, no momento que você coloca... “vamos brincar de auditório”, para as crianças cantarem, no caso dos maiores, e as crianças começam a cantar e os outros aplaudem e ali é o momento que as crianças às vezes curtem mais, tipo assim, não tá no planejamento, você fez pra passar o tempo, dá tempo de chamarem e eles não ficam ansiosos, né? Às vezes aquela atividade de passar o tempo é que pra eles foi a mais importantes do dia.

Pesquisadora: E por quê? Por que será que essa história do auditório, por exemplo, poderia ser mais importante pra eles?

Marta: Porque ali eles têm autonomia de fazer o que realmente interessa pra eles, não aquilo que a gente acha que interessa, que é interessante, porque às vezes a gente faz todo um planejamento achando que aquilo ali vai ser interessante pra criança e no momento que a gente dá liberdade pra eles fazerem o que querem, de uma forma que a gente tá ali controlando, mas não tá interferindo, só no olhar, eles às vezes aproveitam muito mais.

A professora provavelmente sugere a brincadeira de “auditório”, que implica em liberdade para as crianças criarem, a partir de experiências anteriores com esse tipo de brincadeira. Mas, a proposta de uma atividade aberta, sem resultados pré-estabelecidos, é menos valorizada, vista como “pra passar o tempo”. As falas das professoras, de modo geral, colocavam propostas criativas ou imprevistas no lugar da transgressão, no lugar não reflexivo, algo da ordem do fortuito. A pesquisadora chama a atenção para o lugar do imprevisto como parte do pedagógico, reflexão na ação. Como o professor se planeja ou se disponibiliza para estar atento, para observar as ações das crianças e, a partir disso, encaminhar proposições significativas, acolhendo as iniciativas das crianças? Como percebe o que as crianças aprendem a partir de uma situação criada no acontecimento e não só pelo que foi antecipado?

4 - Atencionalidade pedagógica e docência na creche: “aí eles olhavam pra mim, sentavam e empurravam o bumbum e aí desciam”

Os estudos da psicologia acerca da atenção (STERN, 1992; CITTON, 2014) dispõem lentes a partir das quais é possível compreender o desafio da ação profissional docente com os bebês e crianças pequenas. A atenção desloca-se da ideia de atributo do sujeito individual e passa a ser compreendida como movimento relacional, alimentando as reflexões sobre o cuidado como ética, a observação como “com-preensão” dos sentidos das crianças e o planejamento como atitude reflexiva constante, mobilização das relações no presente e não somente controle do futuro.

A atenção partilhada explícita a sintonia afetiva entre adultos e bebês ou crianças pequenas; isto é, a capacidade de prestar atenção na atenção do outro. Pode-se perceber que a partir da metade do primeiro ano de vida, os bebês apontam e seguem a linha de visão de outra pessoa. Uma situação prototípica nessa idade é a dos bebês pela primeira vez começarem a olhar, de modo flexível e confiável, para onde os adultos estão olhando, envolvendo-se com eles em sessões relativamente longas de interação social, geralmente mediadas por um objeto. Aprendem a olhar para onde os adultos estão olhando e retornar ao adulto, para confirmar se atingiu o alvo apontado. Isso ajuda a compreender como nossa atenção, em qualquer momento da vida, é dirigida pelo olhar do outro e, por sua vez, como nosso próprio olhar arrasta consigo a atenção daqueles que nos rodeiam. Tal perspectiva ajuda-nos a ressignificar a noção de cuidado. Desloca-se o cuidar de uma dimensão técnica, localizado em um cuidador e dirigido a um objeto de cuidado, para uma atitude atenciosa que envolve ambos. (SADDY, 2017).

Neste sentido, a observação, enquanto olhar atencioso conjunto, é uma atitude de cuidado que revela intencionalidade pedagógica. Gera nas crianças segurança nas relações, confirmação de si mesmas nas interações, que se dão no olhar, na expressividade, no contato corporal. Podemos dizer que a observação é atravessada por uma *atencionalidade* pedagógica que está para além do que se pode prever, antecipar e controlar nas aprendizagens dos bebês e crianças.

Marina: Quando eles vão para fazer uma coisa com o amiguinho e eles sabem que não podem, eles olham bem pra gente, faz assim com a cabeça e eles param ou não, né?

Pesquisadora: Ou quando eles vão subir num lugar e se você tá olhando ele vai e confere se você tá olhando, né? Então tem uma sintonia e uma construção de segurança que passa por esse dispositivo corporal do contato, né?

Raquel: E acreditar na criança, né? Na minha opinião achava que eles iam errar o degrau e bater o queixo os pequeninhos, quando subiam no escorrega, eu ficava imaginando coisas que podiam acontecer com eles. Aí comecei a perceber que eles estavam vendo os degraus, estavam subindo e no final quando chegava no tabladozinho, eu falava: “agora senta”, aí eles olhavam pra mim, sentavam e empurravam o bumbum, aí desciam. Tipo assim, o mecanismo de subir e descer ... Aí comecei a ficar um pouquinho mais longe, mas sempre monitorando aquela subida e descida do escorrego, que o escorrego é o que me deixava mais aflita...

Pesquisadora: Com o teu olhar presente ali.

Raquel: É, e quando eles foram pro grupo 2 eles queriam ir pro segundo escorrego mais alto e aí já era demais pra mim, aí falava com eles “Olha, o grupo dois não pode nesse grande, vocês ficam só no amarelinho” ((risos))... Aí eles iam subindo o degrauzinho. O Miguel, que era mais sapeca, me olhava assim “aí, não né?”. Aí desciam, olhavam pra outra professora, que a outra deixava e ainda falava “Quel!”, tipo assim, “to aqui em cima”.

A *atencionalidade*, uma intencionalidade atravessada pela atenção conjunta, como particularidade da ação docente com bebês, dialoga com o que indica Schmitt (2014), no que se refere à multiplicidade simultânea das relações na educação coletiva dos bebês e crianças, que incita no professor a necessidade de mobilizar várias ações concomitantes, de modo que, ao mesmo tempo em que assegura a atenção individual não perca o contato com o coletivo.

Também, há sintonia com o que propõe Falk (2010), quando afirma a importância do movimento em liberdade por parte do bebê, no contraponto ao intervencionismo adulto, desde que esteja constituída uma situação de segurança. Ou seja, “quando a criança faz saber que tem um problema, o adulto, ainda que fora do seu campo de visão (...) a faz saber que ouviu” (p.39). Compartilhamento de sorrisos, troca de olhares, contágios emocionais e motores, troca de palavras mergulham bebês e adultos em situações de construção de significações conjuntas, significações na ação.

Glaucia: E aí eu ficava pensando “Meu Deus, amanhã é dia de tá lá com os bebês e qual é a proposta?”, então sempre tentava fazer dessa forma, né? Preparava os espaços, gosto muito dessa questão dos espaços, abria um tapetão e deixava um material ali pra eles, às vezes deixava uns fantoches, alguma coisa pra eles manusearem, fazia um relaxamento no final com uma música bem light, bem tranquila, e eu assim... Mas essa docência pensando nisso ... Eu não sei, eu acho que é a gente compartilhar esse espaço junto com eles, todas essas vivências e essas experiências, vamos pensar assim como um compartilhamento, eu não consigo enxergar esse adulto, esse educador como alguém que vá ensinar algo ou... Eu acho que é o compartilhamento, não sei se seria essa a palavra? É o compartilhar, né?

A professora Glaucia traz a organização de contextos e a *atencionalidade* como caminhos pedagógicos. Nesta perspectiva, ensinar não é instruir algo previamente estabelecido, mas emitir signos, possibilidades de aprendizagem. Trata-se de um planejamento aberto à participação criadora dos bebês, mobilizando uma atitude observadora da professora, o que ela nomeia de *compartilhamento*.

Na trilha da reflexão conjunta que a pesquisa favorecia, as professoras encontravam o sentido da docência com os bebês a partir da observação intencional, da construção de contextos relacionais, enunciando a especificidade da docência como exercício de “compartilhamento”. Percebíamos que a pesquisa era um espaço e tempo de cuidado de si mesmas, de tomada de consciência da qualidade das práticas, de asseguramento, nos discursos, da identidade de professoras de bebês e crianças pequenas.

5 - Considerações Finais:

Percebemos que a pesquisa provocou atitude crítica das professoras em relação à docência, mobilizando reflexão sobre os sentidos das suas ações, atenção sobre elas mesmas, cuidado.

A pesquisa-formação, na trilha da pesquisa-intervenção (FREITAS, 2010) implica numa atitude provocadora do pesquisador, uma atitude responsiva e responsável. Não há neutralidade ou objetividade em cena, mas compromisso na produção de situações alteritárias e reflexivas com as professoras, sujeitos da pesquisa.

Neste processo, esteve em jogo a discussão e a reconfiguração da identidade docente destas professoras de bebês e crianças pequenas. Entendemos a identidade também na perspectiva da alteridade, aberta, em construção. O processo dialógico da pesquisa fazia emergir a construção identitária destas professoras. Os sentidos de rotina, planejamento, observação, importantes *saberes do fazer* na Pedagogia da Educação Infantil, eram negociados e revisitados.

Era com tom crítico que se referiam à rotina como grade ou prisão; mas a cultura institucional das creches e escolas nas quais atuavam impunha essa significação. Para além da crítica, como constituir consideração da ação criadora das crianças? As observações concretas das interações e invenções de caminhos que envolvessem bebês/crianças, muitas vezes apareciam no lugar da transgressão de um “pedagógico” idealizado, fora delas, fora da relação com os bebês/crianças.

Ao mesmo tempo, em muitos momentos, podíamos perceber que se constituíam perspectivas focadas nas crianças no que diz respeito à construção do planejamento, das rotinas, o que ficou claro quando consideraram a observação como ato pedagógico. Observar é conectar-se com os bebês e crianças, fazê-los sentir que estão sendo acompanhados, fazer-se presente (no olhar, na fala, na expressividade corporal), desenvolver atenção conjunta, que provoca alterações em quem observa e é observado. Podemos dizer que a intencionalidade pedagógica daí decorrente é marcada por uma *atencionalidade*, comprometida com a construção de sentidos na atualidade, o que desvia da perspectiva da construção de planejamentos voltados para o controle, a obtenção de produtos previstos, a prestação de contas para o outro, a alienação.

A pesquisa indicou o quanto a docência com os bebês e as crianças bem pequenas ainda precisa ser debatida, refletida, pesquisada, compreendida. No caminho dessa reflexão, destaca-se a necessidade de compreensão das crianças de 0 a 3 anos em sua potência, em suas especificidades, linguagens e possibilidades de participação no cotidiano da creche. Nesse caminho, a pesquisa indica a observação como categoria pedagógica que coloca o professor numa atitude constante de atenção e anuncia o planejamento como reflexão na/da ação (não somente como antecipação do vivido), cabendo os anúncios das crianças e instigando no professor a atitude de atenção a si.

Por fim, destacamos a potência da pesquisa-formação quando capaz de abrir um canal que incite a pergunta, a reflexão; que retire o professor do isolamento e o coloque em diálogo com seus pares no reconhecimento de seus saberes e enfrentamento de suas dúvidas; que o potencialize como produtor de discursos sobre suas práticas; que suspenda suas certezas e desarrume suas rotinas; que enfrente a inércia do pensamento e a solidão dos afetos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Bruna. **Palavras que contam: discursos de professoras em formação sobre o trabalho com a linguagem na educação infantil**. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2015.

ANDRADE, Ludmila. **As (im)possíveis alfabetizações de alunos de classes populares na visão de docentes da escola pública**. Projeto de pesquisa, 2010. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003

BENJAMIN, Walter. **Sobre arte, técnica, linguagem e política**. Lisboa. Relógio d’ Água, 1992.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. Especificidades da ação pedagógica com os bebês. **Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento - Perspectivas Atuais Belo Horizonte**, 2010.

_____. **Tempo e cotidiano - tempos para viver a infância**. Revista Leitura: teoria & prática, Campinas, v. 31, n. 61, p. 213-222, nov. 2013.

BATISTA, Rosa. **A rotina no dia a dia da creche: entre o proposto e o vivido**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. CNE/CEB. Parecer n. 20/2009. Brasília, DF: 2009.

CABRAL, Viviane. **As relações sociais entre professores e bebês no espaço educativo da creche: consideração sobre o corpo dos bebês**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2017.

CARVALHO, Rodrigo S. de. **Afetos docentes e relações de cuidado na creche: narrativas de professoras em discussão**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 188-207, jan./mar., 2019.

CITTON, Y. **Pour une écologie de l’attention**. Paris: Éditions du Seuil, 2014.

DUARTE Fabiana. **Professoras de bebês: as dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2011.

DUARTE Fabiana. **Professoras de bebês: as dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2011.

FALK Judit (org). **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy**. Araraquara: JM Editora, 2004.

_____. **A abordagem Pikler - Educação Infantil**. São Paulo: Omnisciência, 2016.

FORTUNATI Aldo. **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.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Discutindo sentidos da palavra intervenção na pesquisa de abordagem histórico-cultural. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção; RAMOS, Bruna Sola. (Orgs.). **Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010.

GUIMARÃES, Daniela. **Relações entre bebês e adultos na creche: o cuidado como ética**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTINS FILHO, Altino José. **Educar na Creche: uma prática construída com**

os bebês e para os bebês. Porto Alegre: Editora Mediações, 2016.

MOZÉS Eszter. La observación en la Pedagogía Pikler IN: **RelaDei. Monográfico Pikler, Lockzy**, n.53; Setembro de 2016 (p.27-35).

OSTETTO, Luciana E. O planejamento na educação Infantil: mais do que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO,

Luciana Esmeralda (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios**. Campinas/ SP: Papirus, 2000.

SADDY Bárbara. **Cartografia, cuidado e atenção: oficinas de artes com educadoras de uma instituição de Educação Infantil**, Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Psicologia/UFRJ, 2017 (mimeo).

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: Sarmiento, M. J. e Cerisara, A, B (orgs.). **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto/Portugal: Edições ASA, 2004.

SCHIMIDT, Rosinete. **As relações sociais entre professoras, bebês e crianças bem pequenas: contornos da ação docente**. Tese (doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, 2014.

STERN, D. **O Mundo Interpessoal do Bebê**. Porto Alegre: Artes Médicas Editora, 1992.