



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

KÁTIA CRISTINA FERNANDES E SILVA

AS CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS E DE AUXILIARES SOBRE A ATUAÇÃO  
DOCENTE PROMOTORA DE PRÁTICAS EDUCATIVAS DE BOA QUALIDADE COM  
BEBÊS

Fortaleza – CE  
2020

KÁTIA CRISTINA FERNANDES E SILVA

AS CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS E DE AUXILIARES SOBRE A ATUAÇÃO  
DOCENTE PROMOTORA DE PRÁTICAS EDUCATIVAS DE BOA QUALIDADE COM  
BEBÊS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança

Orientadora: Profa Dra. Rosimeire Costa de Andrade Cruz

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca Universitária  
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

- S1c SILVA, KÁTIA CRISTINA FERNANDES E.  
As concepções de professoras e de auxiliares sobre a atuação docente promotora de práticas educativas de boa qualidade com os bebês / KÁTIA CRISTINA FERNANDES E SILVA. – 2020.  
249 f. : il.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2020.  
Orientação: Profa. Dra. Rosimeire Costa de Andrade Cruz.
1. Bebês. 2. Docência. 3. Creche. 4. Educação Infantil. I. Título.

CDD 370

---

KÁTIA CRISTINA FERNANDES E SILVA

AS CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS E DE AUXILIARES SOBRE A ATUAÇÃO  
DOCENTE PROMOTORA DE PRÁTICAS EDUCATIVAS DE BOA QUALIDADE COM  
BEBÊS

Tese apresentada ao Programa de Pós-  
Graduação em Educação da Universidade  
Federal do Ceará, como requisito parcial à  
obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Rosimeire Costa de Andrade Cruz  
Universidade Federal do Ceará (UFC) – orientadora

---

Profa. Dra. Sílvia Helena Vieira Cruz  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Profa. Dra. Fátima Sampaio Silva  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Profa. Dra. Tacyana Karla Gomes Ramos  
Universidade Federal de Sergipe (UFS)

---

Profa. Dra. Denise Maria de Carvalho Lopes  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

À professora doutora Rosimeire Costa de Andrade Cruz, pelo engajamento na área de Educação Infantil e por compartilhar de seus conhecimentos sobre as práticas pedagógicas com as crianças e os adultos que cuidam e educam em creches e pré-escolas.

A Wladimir Lobo (*in memoriam*), meu companheiro, por ter aprendido e ensinado a reconhecer em tão pouco tempo o melhor de nós.

Às minhas filhas, Nazka Fernandes Farias e Láizla Fernandes Farias, por estarem em uma dimensão que enaltece nosso amor.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por dimensionar que existe uma configuração de amor e energia que vem guiando minha vida a cada dia. Atribuo a essência desse amor aos encontros com a natureza que se revelam desde o nascer do sol e a infinidade do oceano, em especial, da praia da Barra do Ceará e do Icaraí. O fortalecimento e a persistência do caminho desta pesquisa se constituem e reconstituem no compartilhar a vida com muitas pessoas.

Essas são pessoas queridas e amadas que transcendem seres humanos incríveis e de uma energia colaborativa que impulsiona a vida. Para além delas os seres vivos que habitam meu lar, como os pássaros livres, saguis e os cachorros também fazem parte da configuração deste trabalho. Ei-los:

Minhas filhas Nazka Fernandes Farias, Láizla Fernandes Farias, minha mãe, Maria Carmosita Fernandes e Silva, ao meu pai, Welington Ribeiro e Silva (em memória) e a Wladimir Ronald Lobo Farias (em memória). Minhas irmãs Katiana e Ana Maria, as sobrinhas, Débora Vitória e Ana Priscila e meu sobrinho, Pedro Hélio; a Sandra e a Camylla. A família Simplício Ferro: Elder, Angelina, Rita e Ednilson e a família Lobo Farias: Terezinha e Galileu.

A professora doutora Rosimeire Costa de Andrade Cruz, pelo profissionalismo, amizade, paciência, companheirismo, solidariedade constante, especialmente pela compreensão nos momentos tão difíceis que passei na vida pessoal. Em muitas ocasiões pensei que não fosse conseguir, mas ela esteve ali comigo, proporcionando aprendizado e fazendo-me perceber, reagir, interagir e acreditar em meu potencial.

A professora doutora Silvia Helena Vieira Cruz, por sua amizade, profissionalismo, compreensão e incentivo aos estudos teóricos e sua relação com a prática junto às professoras e as crianças. Grata por sua contribuição, que será valiosa para que eu possa aprender sobre ensino e pesquisa na área de Educação Infantil.

A professora doutora Fátima Sampaio Silva, por sua paciência, amizade e apoio aos meus estudos. Sou grata pela oportunidade que tive em participar das atividades de ensino, pesquisa e extensão na área de Educação Infantil sob sua orientação, no período da graduação em Economia Doméstica/UFC e atuando com o grupo de pesquisa e cargo de professora substituta de Educação Infantil [2003-2009], na Unidade Universitária Federal de Educação Infantil Núcleo de Desenvolvimento da Criança (UUNDC), vinculado ao Centro de Ciências Agrárias da Universidade Federal do Ceará. Muito obrigada!

A professora doutora Tacyana Karla Gomes Ramos por sua amizade, incentivo, e por contribuir para a melhoria de minha Tese. Por sua alegria e trabalho desenvolvido pelas crianças e suas professoras. “Os bebês” de suas pesquisas acadêmicas me inspiraram ainda mais a lutar por uma Educação Infantil de qualidade.

A professora doutora Denise Maria de Carvalho Lopes, por aceitar participar da composição da banca, por sua disponibilidade de ler e contribuir no conteúdo da pesquisa com bebês; por

admirar sua luta por uma Educação Infantil de Qualidade e desenvolver um trabalho junto à formação de professoras na área e sua profunda colaboração acadêmica.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que investiu nesta pesquisa, contribuindo com o desenvolvimento do país na área de Educação Infantil.

A Sarah Vieira Carneiro, amiga e profissional, em psicologia, que cuidou de minha saúde mental em um momento difícil da minha vida pessoal e profissional. Agradeço pelo profissionalismo, paciência e sabedoria.

A diretora da Escola Espaço Vida, Maria Amália Simonetti, a professora e a auxiliar que atenderam minha solicitação para o estudo de sensibilização na turma de bebês (2018).

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará, que me atenderam prontamente e ministraram disciplinas importantes para minha formação e facilitam minha participação neste curso de Doutorado.

Aos servidores técnicos da Faculdade de Economia, Administração, Atuária e Contabilidade (FEAAC) e do Centro de Tecnologia da Universidade Federal do Ceará que deram apoio na sala de vídeo conferência para a segunda qualificação e a defesa da Tese, respectivamente.

Aos Amigos Francisco Oliveira (Chicão), Nilza Maria, Rosana Estrela, Igor, Eugênia, Luiza, Jovelina, Débora Lima, Andréa Camurça, Janayna Goyana, Alessandra Carneiro, Jesus Araújo, Liliane, Luciana Bayer, Túlio, Jorgiana Ricardo, Nerice, Crélia Mendes, Meirilene, Edlane, Socorro Silva, Mariah, Gabriela, Camila, Ana Cristina Gomes, Eduarda, Gabriel, Carla Cristina Cardoso, Luala e Lara, pela paciência, cumplicidade, companheirismo e encorajamento constantes, notadamente nos momentos de dor, conquistas e alegrias.

As famílias de Kátia Cabral e Fernando, pais de Sabrina Cabral, Marney e Juracy, pais de Isadora Porto e aos pais de Esther que sempre acolheram Láizla, especialmente, nos anos de 2015/2016, momento em que Wladimir Lobo (em memória), esteve no hospital, após um Acidente Vascular Cerebral. Grata as famílias!

Aos profissionais de fonoaudiologia, fisioterapia, neurologia, cardiologia, dentre outros que atuaram na reabilitação de Wladimir Lobo (em memória) os meus sinceros agradecimentos. Também sou grata as cuidadoras D. Eurení (em memória), D. Célia e Graça que trabalharam para que meus objetivos acadêmicos fossem alcançados.

Ao prof. Dr. Alexandre Sampaio e orientandos de Wladimir Lobo (em memória) do Departamento de Engenharia de Pesca, da Universidade Federal do Ceará que nos acompanharam com entusiasmo e envolvimento.

A todos os amigos do Curso de Sistema e Mídias Digitais, em especial, a Raíssa e ao David que colaboraram com a edições e desenhos da apresentação oral e aos demais que entraram em nossas vidas para dividir alegrias e dificuldades. Grata pelo acolhimento!

Aos profissionais das creches, em especial às professoras e auxiliares que estiveram comigo com humildade, foco e coragem. Obrigada as crianças que me acolheram com um potencial incrível de envolvimento e sensibilidade. Grata meninos e meninas!

Aos amigos da turma 13 do curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú (2008/2019) que estão em meu cotidiano. Aos amigos de amigos que se tornaram amigos!

Aos seres mágicos que se expressam com o olhar, o corpo, a energia da alma e aos latidos. Meus amigos caninos: Moa (em memória) e Thor.

Aos inúmeros cânticos de pássaros e “bicadas” nos troncos das árvores do meu jardim, na Casa dos Coqueiros: Anu Branco, Pardal, Bem-te-vi, Periquito e Pica-Pau grata pelas “conversas” de sabedoria.

Gratidão a todos e a todas que de alguma forma contribuíram com minha caminhada acadêmica!



Momentos  
(...)

Há momentos  
e de momentos  
é feita a vida  
onde  
viver,  
continuar vivo  
é recolher tudo, catar os próprios cacos para  
*re-compor, re-fazer, re-inventar* a vida  
da maneira mais suportável, real  
possível de *ser sempre vivida*.

(MADALENA FREIRE, 2014, p. 93)

## RESUMO

O presente estudo analisou as concepções de professoras e de auxiliares que atuam em creche sobre a atuação docente promotora de práticas educativas de boa qualidade com os bebês em instituições com propostas pedagógicas distintas. Sua base teórica foi constituída, essencialmente, pelas contribuições da corrente Sócio Histórica do desenvolvimento humano de Vigotski (2007) e Wallon (2007) e de pesquisadores do campo da Pedagogia da Infância (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2001; OLIVEIRA-FORMOSINHO, KISHIMOTO e PINAZZA, 2007; FORTUNATI, 2009; BARBOSA, 2009 e 2010; FREIRE, 2014). A investigação teve como principais pressupostos a compreensão de que a docência com bebês denota singularidades que envolvem aspectos como saberes (TARDIF, 2002; TARDIF e LESSARD, 2011; CAMPOS e ROSEMBERG, 1995; MACHADO 1998; GARCIA *et al.*, 2018) e crenças (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011) e de que os contextos influenciam as práticas educativas (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002; TOBIN *et al.*, 2008). Os dados foram construídos com base na abordagem qualitativa, mais especificamente, inspirados nos estudos etnográficos (ANDRÉ, 1995; BOGDAN e BIKLEN, 2006; LAKATOS e MARCONI, 2003), em duas turmas de bebês, em duas creches situadas em Fortaleza, com Propostas Pedagógicas distintas. Para tanto, foram utilizados os seguintes procedimentos: observação participante, entrevistas semiestruturadas individual e coletiva com as professoras e as auxiliares, responsáveis pelas turmas, consulta a documentos e aplicação de questionário. Os registros foram realizados em diário de campo, fotografias e gravador de áudio. A análise dos dados indica que: 1) “práticas educativas de boa qualidade” vinculam-se a “condições objetivas do contexto imprescindíveis para que aconteçam”, como materiais e espaços; a “características que não podem faltar na relação com as crianças”, como afeto, diálogo, cuidado, atenção e respeito (creche pública); e à “intencionalidade pedagógica”, como ensinar conteúdos que as crianças têm que aprender (creche particular); 2) “professora de bebês” corresponde à imagem de alguém que precisa “ter” atributos específicos, como conhecimentos sobre afetividade/emoção, responsabilidade e paciência (creche pública); cuidar e “dar” atenção; “mostrar e chamar” a professora para registrar os possíveis avanços da criança (creche particular) e “fazer” determinadas “tarefas”, como entender a criança, solucionar conflitos, diferenciar o choro das crianças (creche pública), enfrentar desafios, fazer descobertas e ensinar as crianças a esperar (creche particular); 3) as propostas pedagógicas em curso nas instituições contribuem para que as profissionais apontem diferentes saberes necessários à professora para que possa realizar práticas educativas de boa qualidade, dentre eles: a importância das interações entre os bebês e as crianças mais velhas; a adequação do planejamento às necessidades e interesses das crianças (creche pública); e a organização das crianças por meio da “fala/monólogo/música” para que cumpram os comandos do adulto (creche particular); 4) a principal fonte de saber para o desenvolvimento de práticas educativas de boa qualidade com os bebês não é o curso de Pedagogia; os saberes são decorrentes, sobretudo, do modo como cada sujeito vivenciou determinada prática, notadamente, em outros contextos formativos distintos da universidade, ou por tentativas de erros e acertos.

**Palavras-Chave:** Educação Infantil. Creche. Docência. Bebês.

## ABSTRACT

The present study analyzed the conceptions of teachers and assistants who work in daycare about the teaching performance that promotes good quality educational practices with babies in institutions with different pedagogical proposals. Its theoretical basis was constituted essentially by the contributions of the current Historical Partner of Human Development of Vigotski (2007) and Wallon (2007) and researchers from the field of Pedagogy of Childhood (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2001; OLIVEIRA-FORMOSINHO, KISHIMOTO and PINAZZA, 2007; FORTUNATI, 2009; BARBOSA, 2009 and 2010; FREIRE, 2014). The research had as main assumptions the understanding that teaching with babies denotes singularities involving aspects such as knowledge (TARDIF, 2002; TARDIF and LESSARD, 2011; CAMPOS and ROSEMBERG, 1995; MACHADO 1998; GARCIA et al, 2018) and beliefs (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011) and that contexts influence educational practices (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002; TOBIN et al, 2008). The data were constructed based on the qualitative approach, more specifically, inspired by ethnographic studies (ANDRÉ, 1995; BOGDAN and BIKLEN, 2006; LAKATOS and MARCONI, 2003), in two groups of babies, in two nurseries located in Fortaleza, with Proposals. Distinct pedagogicals. For this, the following procedures were used: participant observation, individual and collective semi-structured interviews with the teachers and assistants, responsible for the classes, document consultation and questionnaire application. The records were made in field diary, photographs and audio recorder. The data analysis indicates that: 1) “good quality educational practices” are linked to “objective conditions of the context that are essential for them to happen”, such as materials and spaces; “characteristics that cannot be lacking in the relationship with children”, such as affection, dialogue, care, attention and respect (public daycare); and to “pedagogical intentionality”, how to teach content that children have to learn (private nursery); 2) “baby teacher” corresponds to the image of someone who needs to “have” specific attributes, such as knowledge about affectivity / emotion, responsibility and patience (public daycare); take care and “give” attention; “Show and call” the teacher to record the possible advances of the child (private daycare) and “do” certain “tasks”, such as understanding the child, solving conflicts, differentiating children's crying (public daycare), facing challenges, making discoveries and teach children to wait (private nursery); 3) the pedagogical proposals underway in the institutions contribute to the professionals to point out different knowledge needed by the teacher so that she can perform good quality educational practices, among them: the importance of interactions between babies and older children; the adequacy of planning to the needs and interests of children (public daycare); and the organization of children through “speech / monologue / music” to fulfill the adult's commands (private nursery); 4) the main source of knowledge for the development of good quality educational practices with babies is not the Pedagogy course; knowledge derives, above all, from the way each subject experienced a particular practice, notably in other formative contexts other than the university, or through attempts at errors and successes.

**Keywords:** Early Childhood Education. Nursery. Teaching Babies.

## RESUMEN

El presente estudio analizó las concepciones de los maestros y asistentes que trabajan en la guardería sobre el desempeño docente que promueve prácticas educativas de buena calidad con bebés en instituciones con diferentes propuestas pedagógicas. Su base teórica estuvo constituida esencialmente por las contribuciones del actual Socio Histórico de Desarrollo Humano de Vigotski (2007) y Wallon (2007) e investigadores del campo de la Pedagogía de la Infancia (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2001; OLIVEIRA-FORMOSINHO, KISHIMOTO y PINAZZA, 2007; FORTUNATI, 2009; BARBOSA, 2009 y 2010; FREIRE, 2014). La investigación tuvo como suposiciones principales la comprensión de que enseñar con bebés denota singularidades que involucran aspectos como el conocimiento (TARDIF, 2002; TARDIF y LESSARD, 2011; CAMPOS y ROSEMBERG, 1995; MACHADO 1998; GARCIA et al, 2018) y creencias (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011) y que los contextos influyen en las prácticas educativas (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002; TOBIN et al, 2008). Los datos se construyeron en base al enfoque cualitativo, más específicamente, inspirado en estudios etnográficos (ANDRÉ, 1995; BOGDAN y BIKLEN, 2006; LAKATOS y MARCONI, 2003), en dos grupos de bebés, en dos guarderías ubicadas en Fortaleza, con Propuestas. Distintivo pedagógico. Para esto, se utilizaron los siguientes procedimientos: observación participante, entrevistas semiestructuradas individuales y colectivas con los maestros y asistentes, responsables de las clases, consulta de documentos y aplicación de cuestionarios. Los registros se hicieron en diario de campo, fotografías y grabadora de audio. El análisis de los datos indica que: 1) "prácticas educativas de buena calidad" están vinculadas a "condiciones objetivas del contexto que son esenciales para que sucedan", como materiales y espacios; "Características que no pueden faltar en la relación con los niños", como afecto, diálogo, cuidado, atención y respeto (guardería pública); y a la "intencionalidad pedagógica", cómo enseñar contenido que los niños tienen que aprender (guardería privada); 2) "maestra bebé" corresponde a la imagen de alguien que necesita "tener" atributos específicos, como el conocimiento sobre la afectividad / emoción, la responsabilidad y la paciencia (guardería pública); cuida y "presta" atención; "Muestre y llame" al maestro para registrar los posibles avances del niño (guardería privada) y "haga" ciertas "tareas", como comprender al niño, resolver conflictos, diferenciar el llanto de los niños (guardería pública), enfrenar desafíos, hacer descubrimientos y enseñar a los niños a esperar (guardería privada); 3) las propuestas pedagógicas en curso en las instituciones contribuyen a que los profesionales señalen los diferentes conocimientos que necesita la maestra para que pueda realizar prácticas educativas de buena calidad, entre ellas: la importancia de las interacciones entre bebés y niños mayores; la adecuación de la planificación a las necesidades e intereses de los niños (guardería pública); y la organización de los niños a través del "discurso / monólogo / música" para cumplir con los comandos del adulto (guardería privada); 4) la principal fuente de conocimiento para el desarrollo de prácticas educativas de buena calidad con bebés no es el curso de Pedagogía; El conocimiento deriva, sobre todo, de la forma en que cada sujeto experimentó una práctica particular, especialmente en otros contextos formativos distintos de la universidad, o mediante intentos de errores y éxitos.

Palabras clave: Educación Infantil. Escuela infantil Enseñanza Bebes

## SUMÁRIO

1	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	15
2	<b>ALGUNS ESTUDOS NO CAMPO DA DOCÊNCIA COM BEBÊS: CONSTRUÇÃO DE UMA ESPECIFICIDADE.....</b>	24
3	<b>CARACTERÍSTICAS DOS BEBÊS NA PERSPECTIVA DA TEORIA SÓCIO HISTÓRICA, A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS EM EDUCAÇÃO INFANTIL E A ESPECIFICIDADE DA DOCÊNCIA COM BEBÊS.....</b>	43
3.1	Exposição sobre as características dos bebês sob a visão da Teoria Sócio Histórica.....	43
3.2	Exposição sobre a formação de professoras da Educação Básica no Brasil com foco na Educação Infantil.....	50
3.3	A especificidade da docência com bebês.....	55
4	<b>OS MODOS COMO DIFERENTES CONTEXTOS EDUCATIVOS PROPÕEM A ATUAÇÃO DE PROFESSORAS COM OS BEBÊS.....</b>	63
4.1	Abordagem <i>High Scope</i> .....	64
4.2	Abordagem Educadora-referência: a experiência do cesto dos tesouros e do brincar heurístico.....	70
4.3	Creche Carochinha: a experiência educativa da Associação dos Funcionários da Universidade de São Paulo (USP).....	72
4.4	Abordagem da Pedagogia Orgânica: a experiência educativa na Te-Arte.....	76
4.5	Instituto Emmi Pikler: a experiência de <i>Lóczy</i> .....	80
4.6	Algumas considerações sobre os contextos educativos focalizados e o papel da professora de bebês.....	83
5	<b>METODOLOGIA.....</b>	87
5.1	A natureza da pesquisa.....	87
5.2	As técnicas para produção de dados.....	89
5.2.1	<i>Contatos iniciais com as instituições enfocadas</i> .....	89
5.2.2	<i>Observação participante</i> .....	93
5.2.3	<i>Registro fotográfico</i> .....	94
5.3	Entrevistas.....	95
5.3.1	<i>Entrevista individual</i> .....	96
5.3.2	<i>Entrevista coletiva</i> .....	97
5.4	Questionário.....	99
5.5	Consulta a documentos.....	99
6	<b>OS CONTEXTOS PESQUISADOS: A CRECHE BRINCADEIRAS INVENTADAS E A CRECHE CHAPEUZINHO VERMELHO.....</b>	101

<b>6.1</b>	<b>A creche Brincadeiras Inventadas</b> .....	101
<b>6.1.1</b>	<b><i>Informações gerais sobre os profissionais que participaram do estudo e as concepções das professoras e auxiliares sobre as contribuições do Curso de Graduação em Pedagogia</i></b> .....	105
<b>6.1.2</b>	<b><i>A Proposta Pedagógica da creche pública</i></b> .....	110
<b>6.1.3</b>	<b><i>A organização e o desenvolvimento das práticas educativas da turma de bebês e as concepções da professora e da auxiliar da creche pública: saberes docentes</i></b> .....	111
<b>6.1.3.1</b>	<b><i>Atividades no pátio</i></b> .....	112
<b>6.1.3.2</b>	<b><i>Atividades na sala de referência</i></b> .....	116
<b>6.1.3.2.1</b>	<b><i>Brincadeiras livre e/ou dirigidas pela professora</i></b> .....	117
<b>6.1.3.2.2</b>	<b><i>O banho</i></b> .....	123
<b>6.1.3.2.3</b>	<b><i>O repouso</i></b> .....	128
<b>6.1.3.2.4</b>	<b><i>A saída</i></b> .....	129
<b>6.1.4</b>	<b><i>Refeitório: lanches, almoço e jantar</i></b> .....	129
<b>6.1.5</b>	<b><i>Algumas considerações sobre as observações</i></b> .....	132
<b>6.2</b>	<b>A creche Chapeuzinho Vermelho</b> .....	133
<b>6.2.1</b>	<b><i>Informações gerais sobre os profissionais que participaram do estudo e as concepções das professoras e auxiliares sobre as contribuições do Curso de Graduação em Pedagogia</i></b> .....	136
<b>6.2.2</b>	<b><i>A Proposta Pedagógica da creche particular</i></b> .....	140
<b>6.2.3</b>	<b><i>A organização e o desenvolvimento das práticas educativas</i></b> .....	142
<b>6.2.3.1</b>	<b><i>Sala de referência: A acolhida</i></b> .....	144
<b>6.2.3.2</b>	<b><i>O pátio</i></b> .....	149
<b>6.2.3.3</b>	<b><i>Sala de referência: atividades na sala de estimulação ou na sala central</i></b> .....	155
<b>6.2.3.4</b>	<b><i>Sala central ou do meio: Lanche</i></b> .....	158
<b>6.2.3.5</b>	<b><i>Sala de “cineminha” e “biblioteca”</i></b> .....	163
<b>6.2.4</b>	<b><i>Algumas considerações sobre as observações</i></b> .....	165
<b>7</b>	<b>AS CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS E DAS AUXILIARES SOBRE A ATUAÇÃO DOCENTE COM BEBÊS PROMOTORAS DE PRÁTICAS EDUCATIVAS DE BOA QUALIDADE</b> .....	167
<b>7.1</b>	<b>A visão da professora e da auxiliar da creche Brincadeiras Inventadas sobre a docência com bebês</b> .....	167
<b>7.2</b>	<b>A visão das professoras e das auxiliares da creche Brincadeiras Inventadas sobre práticas educativas de boa qualidade</b> .....	176
<b>7.3</b>	<b>A visão da professora e das auxiliares da creche Chapeuzinho Vermelho sobre a docência com bebês</b> .....	181
<b>7.4</b>	<b>A visão das professoras e das auxiliares da creche Chapeuzinho Vermelho sobre práticas educativas de boa qualidade</b> .....	189
<b>8</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	196
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	205

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA AS FAMÍLIAS E/OU RESPONSÁVEIS PELAS CRIANÇAS.....	223
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA A PROFESSORA E A AUXILIAR.....	225
APÊNDICE C - APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA A COORDENADORA.....	227
APÊNDICE D - PLANEJAMENTO PARA O REGISTRO DAS FOTOS PELAS PROFESSORAS E AUXILIARES DA ROTINA.....	229
APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL.....	230
APÊNDICE F - ROTEIRO DE ENTREVISTA COLETIVA .....	231
APÊNDICE G - FICHA PARA APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO COM A PROFESSORA E A AUXILIAR.....	232
APÊNDICE H - FICHA PARA APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO COM A COORDENADORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	238
ANEXO A - ANEXO A – CRONOGRAMA.....	241
ANEXO B - PARECER CONSUBSTANCIADO PELO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP), VIA PLATAFORMA BRASIL.....	242
ANEXO C - ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE (BRASIL, 2009).....	245
ANEXO D – ORÇAMENTO.....	247
ANEXO E - ROTEIRO PARA CONSULTA DA PROPOSTA PEDAGÓGICA.....	249

## 1 INTRODUÇÃO

Pensar sempre envolve os outros. Pensamos porque alguém nos impulsionou a buscar uma resposta. É sempre o outro que nos obriga a pensar, e mesmo quando sozinhos os outros habitam nosso pensamento (FREIRE, 2014, p. 48).

Nos últimos tempos, apesar do fortalecimento da discussão sobre a especificidade da docência com bebês, ainda é pequeno o número de pesquisas na área da Educação Infantil com foco nesta temática. O levantamento realizado por Gonçalves (2014), por exemplo, corrobora esta afirmação. A autora analisou os indicativos da docência com bebês e crianças pequenas a partir da produção científica brasileira cadastrada no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) entre os anos de 2008 a 2011. Dentre os principais resultados, em um *corpus* de 13 trabalhos do total de 48 encontrados pela pesquisadora, emergiram quatro categorias: 1) Estudos sobre a especificidade docente; 2) Estudos sobre as práticas pedagógicas; 3) Estudos sobre o desenvolvimento infantil; 4) Estudos sobre a função social da creche e relações com a família. A categoria focada nesta Tese foi: “estudos sobre a especificidade docente”, que resultou em apenas quatro trabalhos.

Nesse âmbito, buscou-se estudos sobre a temática “especificidade da docência com bebês” produzidos no período de 2011 a 2016, e constatou-se, em um universo de 444 trabalhos publicados na área de Educação Infantil, nos *sites* representativos das principais produções nacionais<sup>1</sup>, que apenas 15 pesquisas tiveram a especificidade do trabalho docente com os bebês como centralidade. Todavia, não foram encontrados trabalhos que apresentassem como centro de interesse, a escuta de professoras e auxiliares acerca da atuação docente promotora de práticas educativas de boa qualidade com bebês em creches com propostas pedagógicas distintas, o que constitui o foco de estudo desta tese.

A presente investigação teve como principais pressupostos a compreensão de que a docência com bebês denota singularidades que envolvem aspectos como saberes (MACHADO, 1998; CAMPOS e ROSEMBERG, 2009; TARDIF, 2002; TARDIF e LESSARD, 2009; FOCHI *et al*, 2018; BARBOSA, 2009) e crenças (OLIVEIRA-FORMOSINHO *et al*, 2011) e de que os contextos influenciam as práticas educativas com os bebês (PASCAL e BERTRAN, 1996; OLIVEIRA-FORMOSINHO *et al*, 2002; TOBIN *et al.*, 2008).

---

<sup>1</sup> Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Biblioteca *Scientific Electronic Library Online* – *SciELO*, Revistas Indexadas. Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), da Sociedade Brasileira do Progresso da Ciência (SBPC) e nos Anais do Congresso Paulista de Educação Infantil (COPEDI).



Os bebês, nesta pesquisa, são vistos como seres competentes, ativos e criativos, “capazes de tomarem iniciativas e agirem, portanto, podem perceber e movimentar-se, dispondo, assim, de amplos recursos, desde que nascem para interagir com e no mundo” (BARBOSA, 2009, p. 23).

No que se refere à definição do termo docência, esta tese adota o disposto na Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, artigo 2, § 1º compreendida como:

Ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2006, p. 1).

A ação educativa da professora<sup>2</sup> de bebês é distinta da ação educativa dos professores de outras etapas da Educação devido às tarefas que ela desempenha com as crianças. Tais tarefas estão relacionadas, principalmente, às características das crianças, tais como: a) globalidade, ou seja, as crianças devem ser vistas de forma holística; b) vulnerabilidade, porque elas precisam de atenção privilegiada no que se refere aos aspectos emocionais, físicos e sociais; c) dependência da família para sobreviver, especialmente, nos primeiros anos de vida (OLIVEIRA-FORMOSINHO *et al*, 2002).

Diante disso, o papel desempenhado pela professora de Educação Infantil exige diversas responsabilidades que abarcam aspectos afetivos, físicos e cognitivos que envolvem as crianças e suas famílias. O trabalho da professora de bebês, por exemplo, demanda a aprendizagem da capacidade de estabelecer interações no interior do “microsistema que é a sala de educação de infância, até a capacidade de interação com todos os outros parceiros e sistemas” (OLIVEIRA-FORMOSINHO *et al*, 2001, p. 88). Assim, as tarefas a ser realizadas pela professora e pela “auxiliar”<sup>3</sup>, como trocar fraldas, coordenar o banho, organizar os espaços, brincar e interagir com as crianças em diferentes tempos da rotina exigem a “mobilização de saberes, competências, habilidades e disponibilidades específicas” (BRASIL, 2016, p. 63).

---

<sup>2</sup> Na presente tese, será considerado o termo “professora”, no feminino, porque na maioria das creches e pré-escolas atuam mulheres nesta profissão. Durante muito tempo, a Educação Infantil esteve associada, somente, a função educacional assistencialista de cuidado das crianças de 0 a 6 anos, realizada exclusivamente por mulheres (KULHMANN Jr., 1998).

<sup>3</sup> Segundo a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Fortaleza, trata-se da profissional (terceirizada, efetiva ou substituta) que assume o exercício de “apoio técnico-pedagógico aos professores da Rede Municipal de Ensino” (FORTALEZA, 2014; 2016, p. 1 *apud* PINHEIRO, 2017, p. 17).

Silva (2013 *apud* BRASIL, 2016a) esclarece que a docência em cada etapa da Educação exige habilidades específicas. Ela aponta que, na Educação Infantil, a docência com bebês está em construção. No caso do trabalho desenvolvido com os bebês, diversos estudos apontam que há especificidades que marcam a docência com as crianças na faixa etária entre seis meses a três anos, dentre as quais, podem ser destacadas a escuta da criança, a importância de a professora promover experiências significativas com as crianças por meio de variadas linguagens, o desenvolvimento de um olhar atento às diversas peculiaridades que o trabalho com bebês exige como, por exemplo, a sensibilidade nos modos de registrar, compartilhar, sentir, colaborar e interpretar as crianças (ROSSETTI-FERREIRA *et al.*, 2001; GOLDSCHMIED e JACKSON, 2006; BUITONI, 2006; BARBOSA, 2009; FALK *et al.*, 2011; POST e HOHMAN, 2011; FOCHI, 2013, 2015; MARTINS FILHO *et al.*, 2016) e “a tarefa de sustentar, em conjunto com a família, o desenvolvimento da identidade e autonomia das crianças, das suas competências cognitivas, afetivas e relacionais” (GARCIA *et al.*, 2018, p. 61).

Tristão (2004), por exemplo, buscou conhecer, caracterizar, descrever e analisar como se constituía a prática pedagógica de professoras de bebês (crianças de zero a um ano) que trabalham em uma creche com intuito de contribuir com elementos para definir o fazer profissional das professoras que atuam com crianças de 0 a 3 anos em creches. Dentre os resultados encontrados pela autora, o cuidado com o outro foi uma marca da ação docente com bebês. Evidenciou-se a concepção de crianças e professoras como sujeitos ativos, provocando uma discussão sobre o binômio cuidar e educar e suas implicações para a educação das crianças.

Duarte (2011) evidenciou que a ação docente com os bebês é constituída por especificidades que denotam, principalmente, as particularidades da faixa etária dessas crianças, além de contar com uma “docência partilhada” que prevê outras pessoas envolvidas nessa rede de relações. Por sua vez, essas relações constituem-se por via de dimensões educativas que consolidam a especificidade da ação docente das professoras de bebês, as quais correspondem à dimensão das relações de cuidado e à dimensão das relações corporais.

Gil (2013, p. 109) destacou que as professoras de bebês que participaram de seu estudo relataram que a formação em Pedagogia ou “foi inexistente ou insuficientemente trabalhada para orientar a prática pedagógica na creche e, em especial, com bebês”. Estudos como os realizados por Tristão (2004), Duarte (2011) e Gil (2013) também se mostram pertinentes para compreender que a docência com bebês requer saberes específicos que provavelmente ainda são poucos conhecidos por docentes, gestores, famílias e demais sujeitos

envolvidos em sua educação e cuidado. Os saberes envolvidos na docência com os bebês relacionam-se, aqui, com a “pessoa e a identidade profissional, com as relações da professora com os alunos [crianças]. Relação entre professores e outros atores da escola [creche]” (TARDIF, 2002, p. 16).

Cabe destacar que, nesta investigação, são valorizados os saberes da professora e da auxiliar advindos de sua experiência pessoal, destacados pelo referido autor, porque cada docente “tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura” (TARDIF, 2002, p.265). Os saberes que compõem a docência com bebês são mobilizados por professoras por intermédio de uma composição histórica e cultural, respaldada muitas vezes pela ideia de que a docência com os bebês se confunde com a função materna e deve ser conhecida e aceita por todas as mulheres. Alves e Veríssimo (2007, p. 25) acentuam sobre o cuidado que deve ser tomado quando se faz a relação entre a qualidade na Educação Infantil e o fato da professora ser mulher “preparada pela natureza para a maternidade”. Acredita-se, neste estudo, que a qualidade está associada com a articulação entre os direitos das crianças e as ações desenvolvidas pelas professoras e auxiliares responsáveis pelos bebês nas instituições de Educação Infantil (CAMPOS e ROSEMBERG, 1995 *apud* MACHADO 1998, p. 17).

Assim, a compreensão do que sejam as práticas educativas de boa qualidade ancoram-se na publicação do Ministério da Educação (MEC) intitulada *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*, organizada por Campos e Rosemberg (2009), bem como em Machado (1998), que propõe a articulação entre a incorporação dos direitos das crianças na formação específica da professora e a efetivação disso no trabalho com as crianças, garantindo a vivência dos seus direitos no cotidiano da creche. Para exemplificar essa ideia, são descritos, a seguir, dois importantes direitos das crianças e as ações que as professoras devem saber e fazer na prática educativa:

**Nossas crianças têm direito à brincadeira [para que esse direito seja respeitado, a professora precisa saber e fazer].** Organização de brinquedos de modo a facilitar a utilização pelas crianças, nos espaços internos e externos disponíveis; organização de rotinas de modo flexível a fim de possibilitar a realização das brincadeiras; ensinar brincadeiras novas; incentivar as iniciativas das brincadeiras das crianças [...]

**Nossas crianças têm direito à atenção individual [para que esse direito seja respeitado, a professora precisa saber e fazer].** Observação e reconhecimento de cada criança: seus nomes, preferências, ritmos, temperamentos e estados de humor; respeitar as variações individuais; dialogar com pais sobre necessidades individuais; ouvir cada criança; captar e compreender motivações e comportamentos, especialmente os de tristeza, timidez, agressividade, agitação demasiada ou passividade excessiva[...] (CAMPOS e ROSEMBERG, 1995 *apud* MACHADO, 1998, p. 17- 20, grifos nossos).

Optou-se por esses referenciais (CAMPOS e ROSEMBERG, 2009; MACHADO, 1998) para compreender que as características de um trabalho de boa qualidade pressupõem a promoção de práticas educativas com os bebês de maneira compartilhada, motivada pelos interesses das crianças, organizada de forma que elas possam brincar em pares ou sozinhas, por exemplo. Tais referências evidenciam também a posição que se almeja para as professoras de bebês em defesa aos direitos das crianças, de modo a contribuir para a construção de uma Pedagogia da Participação (OLIVEIRA-FORMOSINHO *et al.*, 2007; CAMPOS e ROSEMBERG, 2009; MACHADO, 1998).

Diante desse posicionamento, cabe lembrar que o tema da qualidade tem sido foco de interesse de pesquisadores nas últimas décadas. Com isso, corrobora-se com a definição de qualidade apresentada no documento *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (BRASIL, 2006a, v. 1, p. 24) segundo o qual é concebida como:

1. um conceito socialmente construído, sujeito a constantes negociações; 2. depende do contexto; 3. baseia-se em direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades; 4. a definição de critérios de qualidade está constantemente tensionada por essas diferentes perspectivas (BRASIL, 2006a, v. 1, p.24).

Como apontam os resultados da investigação de Alves e Veríssimo (2007, p. 22), a qualidade dos serviços em creches relaciona-se a diferentes variáveis, como “atitudes e comportamentos dos adultos, instalações físicas, atividades apropriadas às idades, grupos de tamanhos adequados, baixa proporção criança/adulto, formação e treinamento dos cuidadores”. Sendo assim, a creche poderá tornar-se um lugar privilegiado para o crescimento, desenvolvimento e bem-estar dos bebês, desde que os adultos envolvidos concebam o ambiente<sup>4</sup> como possibilidade de as crianças aprenderem a ser solidárias, responsáveis, pacientes, a conhecer o mundo e a si, a resolver conflitos, a expressar suas emoções e a experimentar diversas linguagens (RINALDI, 2002). Para tanto, espera-se que as professoras e auxiliares, em especial, que cuidam e educam os bebês na creche atuem de forma que o exercício da docência se apresente como impulsionador de práticas educativas que despertem o interesse, motivação e desejo das crianças.

A escolha por uma pesquisa que tivesse a docência com os bebês como temática foi influenciada também pela trajetória da pesquisadora na área de Educação Infantil, mais precisamente, durante e após o curso de Mestrado em Educação do curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC), entre os anos de 2010 e 2012. Na

---

<sup>4</sup> “Refere-se ao conjunto do espaço físico e às relações que se estabelecem nos mesmos (os afetos, as relações interpessoais entre as crianças, entre crianças e adultos, entre crianças e sociedade em seu conjunto)” (FORNEIRO, 1998, p. 232).

ocasião do XX Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (EPENN), em 2011, sediado na Universidade Federal do Amazonas foi apresentado o trabalho da pesquisadora intitulado *Algumas considerações sobre pesquisas que ouviram crianças nos últimos cinco anos* na seção de comunicação oral do Grupo de Trabalho (GT 07) - Educação de Crianças de 0 a 6 anos. Nesta seção, Ramos (2011) apresentou os resultados do estudo *O trabalho pedagógico de observação e escuta: as possibilidades expressivas de bebês na creche*. Durante o debate, a autora chamou a atenção para a importância do desenvolvimento de pesquisas que tivessem os bebês como protagonistas, de modo a contribuir com a visibilidade desse grupo de crianças que frequentam as Instituições de Educação Infantil.

Em 2013, após a defesa da Dissertação com a temática “escuta de crianças sobre as características de uma boa professora de Educação Infantil”, lecionou-se a disciplina “Currículo, propostas pedagógicas, planejamento, organização e gestão do espaço, do tempo e das rotinas em creches e pré-escolas”, do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil da UFC para o grupo de professoras de Educação Infantil, do interior do Ceará, em Quixadá, distante 171km de Fortaleza. Naquele contexto, as professoras demonstraram interesse por leituras relacionadas com o tema “práticas educativas com os bebês”, após a exposição do vídeo referente a experiência do Cesto dos Tesouros (GOLDSHMIED e JACKSON, 2006) e da leitura de um capítulo da obra *Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy* (FALK *et al.*, 2004). Foram muitos os questionamentos das docentes. Por exemplo: “O que fazer com os bebês quando eles não estão dormindo?” ou “Será que é possível fazer esta atividade [Cesto dos Tesouros] com as crianças de nossa creche?”.

Também em 2014, participando do XXI EPENN, sediado na Universidade Federal de Pernambuco, na seção de comunicação oral do Grupo de Trabalho (GT 07) - Educação de Crianças de 0 a 6 anos, com a apresentação do artigo intitulado *O que pensam as crianças acerca do que deve fazer uma boa professora de Educação Infantil*, encontrou-se com as autoras Costa e Lopes (2013) que publicaram um recorte de uma pesquisa com objetivo de analisar indícios de aprendizagem e desenvolvimento da linguagem oral em crianças de zero a dois anos de idade no contexto de interações entre adultos e crianças na Educação Infantil, buscando evidenciar o papel da professora nessas situações. Esse debate também foi bastante instigante para dar continuidade e aprofundar as leituras sobre práticas educativas com bebês.

Nessa trajetória acadêmica, em novembro de 2014, durante a Conferência Nacional de Educação, em Brasília, participando da delegação do Estado do Ceará, a pesquisadora presenciou, no Colóquio do Eixo IV – “Qualidade da Educação:

Democratização do Acesso, Permanência, Avaliação, Condições de Participação e Aprendizagem” – com o tema “Políticas de Expansão da Educação Infantil: concepções de infância e de aprendizagem”, a fala da Coordenadora Geral da Educação Infantil, ligada à Secretaria de Educação Básica, do Ministério da Educação, à época Rita Coelho, sobre os diferentes desafios para a Política de Educação. Dentre esses desafios, o trabalho desenvolvido com os bebês foi alvo de sua fala, quando disse: “não falar de bebê é contribuir com a invisibilidade” (informação verbal).

Diante do exposto, foram muitas inquietações que culminaram na presente pesquisa com foco na escuta da professora e da auxiliar acerca da atuação docente promotora de práticas educativas de boa qualidade com os bebês. Neste sentido, esse estudo mostra-se relevante por diversos motivos, dentre eles: a) a importância da escuta desses sujeitos como mais uma referência para a construção da Pedagogia da Infância com ênfase na docência com bebês; b) a visibilidade da educação de bebês em creches; e c) a possibilidade de caracterizar tarefas específicas que precisam ser realizadas pelas professoras.

Para tanto, parece pertinente indagar: Quais as concepções<sup>5</sup> de professoras e de auxiliares sobre a atuação docente promotora de práticas educativas de boa qualidade com bebês em creches? As concepções das professoras e auxiliares sobre a atuação docente com bebês promotora de práticas educativas de boa qualidade são influenciadas pela proposta pedagógica da instituição em que estão inseridas? O que professoras e auxiliares consideram importante saber para promover práticas educativas de boa qualidade com os bebês? Em que se fundamentam professoras e auxiliares quando expressam suas opiniões sobre a atuação docente com os bebês promotora de práticas educativas de boa qualidade?

Deste modo, os objetivos desta tese estão na sequência delineados:

Objetivo Geral:

- Analisar as concepções de professoras e de auxiliares sobre a atuação docente promotora de práticas educativas de boa qualidade com bebês em creches com propostas pedagógicas distintas.

Objetivos Específicos:

---

<sup>5</sup> O referido termo é entendido, nesta investigação, como ato de apreender e interpretar a realidade, atribuindo as participantes a capacidade de entender ou criar um modo de ver ou sentir. Ao longo do texto são utilizadas outras palavras para fazer referência às ideias delas, como: visão, compreensão, pensamento, opinião, ponto de vista e percepção. Essa diversificação, tal como destacam Emiliani e Molinari (1998, p. 88), “sugere uma variedade de dimensões possíveis para descrever o que pensam os sujeitos”.

- Identificar as concepções de professoras e de auxiliares sobre a docência com bebês e práticas educativas de boa qualidade com crianças de seis a 18 meses de idade.
- Relacionar as concepções das professoras e auxiliares sobre a atuação docente promotora de práticas educativas de boa qualidade e a proposta pedagógica da instituição em que estão inseridas.
- Compreender quais saberes constituem a atuação docente com bebês promotora de práticas educativas de boa qualidade na perspectiva de professoras e auxiliares.
- Entender em que se fundamentam professoras e auxiliares quando expressam suas opiniões sobre a atuação docente com os bebês promotora de práticas educativas de boa qualidade.

A Tese está organizada em sete capítulos explicitados a seguir: introdução, que apresenta a justificativa da escolha do tema da pesquisa, procede a um breve levantamento de investigações que incluíram a especificidade da docência com bebês realizadas pelas principais entidades brasileiras que publicam pesquisas, teses e dissertações na área de Educação Infantil, diferenciando-as da investigação aqui empreendida. Em seguida, apresenta os conceitos de “docência”, “bebês” e “práticas educativas de boa qualidade” adotados na presente tese, além de expressar os objetivos da pesquisa.

O segundo capítulo traz um levantamento mais abrangente sobre as pesquisas realizadas nas principais entidades e bibliotecas de pesquisas nacionais brasileiras acerca da especificidade da docência com bebês.

O terceiro capítulo expõe os aportes teóricos desta pesquisa subsidiados pela Teoria Sócio-histórica do Desenvolvimento Humano no âmbito da Psicologia Infantil representadas por Wallon (2007) e Vigotski (2007), além de aspectos relacionados à formação na Educação Básica e ideias de autores sobre a especificidade da docência com bebês.

O quarto capítulo, intitulado “Os modos como diferentes contextos educativos propõem a atuação de professoras com os de bebês”, apresenta as experiências dos Estados Unidos (abordagem *High Scope*); Reino Unido e Itália (Sistema Educadora-referência: a experiência com o cesto dos tesouros e o brincar heurístico); Brasil (a experiência educativa da Associação dos Funcionários da Universidade de São Paulo (USP) e a Abordagem da Pedagogia Orgânica: a experiência educativa na Te-Arte); e Hungria (a experiência de Lóczy no Instituto Emmi Pikler, em Budapeste), com foco na ação das professoras.

O quinto capítulo, nomeado “Metodologia”, apresenta a justificativa, a descrição e a análise de como os dados foram coletados, incluindo aspectos teóricos, procedimentos, instrumentos e recursos utilizados na pesquisa.

O sexto e o sétimo capítulos referem-se aos resultados da pesquisa. Neste sentido, inicia com uma descrição detalhada da rotina, análise das propostas pedagógicas, bem como de aspectos físicos e materiais e do grupo de profissionais pesquisados nos contextos das creches e das turmas de bebês focalizados; em seguida, traz uma sistematização das concepções das professoras e auxiliares sobre a atuação docente promotora de práticas educativas de boa qualidade com bebês em creches (Escola Brincadeiras Inventadas e Escola Chapeuzinho Vermelho).

Nas Considerações Finais são reunidas as principais ideias sobre o tema. Com efeito, evidenciam-se os conhecimentos, aos quais pode-se ter acesso no decorrer da análise dos dados, com apoio nos objetivos propostos. Assim, são organizadas as concepções das professoras e auxiliares, tendo como eixos norteadores as categorias que emergiram das suas falas sobre a atuação docente promotora de práticas educativas de boa qualidade com bebês em creches. Além disso, encontra-se um breve comparativo, considerando alguns aspectos das creches pesquisadas. Inclui-se também uma reflexão sobre a relevância da escuta das professoras e auxiliares para a formação inicial e continuada de forma a contribuir para o redimensionamento de sua prática.



## 2 ALGUNS ESTUDOS NO CAMPO DA DOCÊNCIA COM BEBÊS: CONSTRUÇÃO DE UMA ESPECIFICIDADE

Cada experiência é única, e até a recorrência da mesma experiência não é a mesma, porque ela é recorrência. É uma identidade recorrente e, como tal, é vivenciada num contexto diferente e com coloridos diferentes (SCHULTZ [s.d] *apud* WAGNER, 1979, p. 117).

Nesta seção, reúnem-se algumas pesquisas em um mapeamento de estudos na área de Educação Infantil com foco em investigações que abordaram a especificidade da docência com bebês. Neste sentido, ao consultar o site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), em 2016, com objetivo de conhecer trabalhos com tema proposto para esta investigação, conheceu-se a pesquisa de Gonçalves (2014). Esta autora aprofundou os estudos sobre as práticas pedagógicas com crianças de zero a três anos de idade, analisando os indicativos para a docência com bebês e crianças bem pequenas a partir da produção científica brasileira cadastrada no banco de teses e dissertações da CAPES<sup>6</sup> entre os anos de 2008 a 2011.

Gonçalves (2014) analisou um *corpus* de 13 trabalhos e emergiram as seguintes categorias de análise: 1) Estudos sobre a especificidade docente com bebês; 2) Estudos sobre as práticas pedagógicas; 3) Estudos sobre o desenvolvimento infantil; 4) Estudos sobre a função social da creche e relações com a família. Na categoria estudos sobre a especificidade docente, foco de interesse desta tese, os dados revelaram que ser professora de bebês possui especificidades próprias para essa faixa etária, que se caracterizam principalmente pelas ações que envolvem os momentos de alimentação, higiene e sono, entre outros, que constituem as dimensões educativas. Logo, a docência é marcada pelas relações, pelo compartilhamento de experiências.

Assim, inspirando-se no estudo de Gonçalves (2014), a presente pesquisa limita-se ao período de 2011 a 2016, posterior ao levantamento realizado por ela, com a finalidade de conhecer estudos que tiveram como foco a especificidade da docência com bebês. De forma breve, também foi consultado o banco de teses e dissertações da CAPES com objetivo de certificar-se das publicações entre os anos de 2017 e 2018. Esse procedimento foi importante, porque permitiu conhecer as investigações que se preocuparam e se dedicaram a estudar questões concernentes à infância e à educação de bebês em creches, em especial, acerca da especificidade docente com bebês.

---

<sup>6</sup> Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, fundação do Ministério da Educação (MEC), desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação.

Para tanto, decidiu-se pelos seguintes *sites* por considerá-los representativos das principais produções nacionais: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Biblioteca *Scientific Electronic Library Online – SciELO*, Revistas Indexadas. De forma complementar, selecionou-se pesquisas divulgadas em entidades científicas, em especial, na Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), da Sociedade Brasileira do Progresso da Ciência (SBPC) e nos Anais do Congresso Paulista de Educação Infantil (COPEDI). Para selecionar os estudos, foram considerados os descritores propostos por Gonçalves (2014): bebês e Educação Infantil, crianças pequenas e bebês, zero a três (0 a 3) e Educação Infantil, berçário e creche. Além disso, acrescentou-se bebê, docência com bebês, professoras de bebês, professoras de creche, zero a três anos e docência.

A primeira consulta aconteceu no endereço eletrônico da BDTD, que permitiu procurar trabalhos publicados pelos cursos de pós-graduação das Universidades Brasileiras em nível de mestrado e doutorado. Com suporte no uso dos descritores já mencionados, realizaram-se os seguintes procedimentos: 1) leitura dos títulos dos trabalhos; 2) seleção das pesquisas em comum nos sítios, a partir dos descritores; 3) leitura dos resumos; 4) leitura do trabalho na íntegra. Após a seleção das pesquisas em comum nos sítios, consultou-se, nos resumos, o objetivo, a metodologia e os resultados a fim de selecionar os trabalhos que seria lidos na íntegra: as pesquisas que se aproximaram do tema deste mapeamento foram selecionadas para análise mais detalhada.

Também se examinou a Biblioteca *Eletrônica Científica Eletronic Library Online – SciELO* que abrange uma coleção de periódicos científicos brasileiros. Para isso foram acessados: 1) o *link* da biblioteca – coleção de periódico/país; 2) a coleção de periódicos – lista por assunto - área de Ciências Humanas; 3) os títulos recorrentes, Revistas Indexadas da área selecionada; 4) o “número-todos” para consulta aos artigos da Revista por ano, volume e número, respectivamente; 5) os títulos de artigos, considerando os descritores e posterior leitura do texto na íntegra.

As publicações das reuniões científicas da (ANPEd) constituem um espaço permanente de debate e aperfeiçoamento para professores, pesquisadores, estudantes e gestores da área com debate de questões científicas, políticas e relativas à produção científica. Neste *site*, foram acessadas as publicações das comunicações orais e depois dos pôsteres do grupo de trabalho (GT-07) denominado Educação da criança de zero a seis anos nesta sequência: 1) título – Reuniões Nacionais; edição por Reunião/ano; 2) título Trabalho; 3) Grupo de trabalho 07 – Educação de criança de zero a seis anos; 4) leitura do GT/código; tipo de trabalho (comunicação oral); nome do autor, - *link* e texto; 5) leitura dos resumos; 6)

leitura dos trabalhos que apresentavam em seu título pelo menos um dos descritores utilizados neste mapeamento .

A SBPC também compôs a base de dados deste levantamento. A SBPC é uma entidade que publica anualmente e cumpre um papel de debater políticas públicas de ciência e tecnologia do Brasil e difundir os avanços da ciência. Realizaram-se os seguintes procedimentos: 1) acesso o *site* da SBPC – escolha do item publicações – Anais/Resumos; 2) consulta à lista de Reuniões Anuais: busca por data, universidade e local da reunião; 3) acesso do *link* seção de pôsteres/resumo de trabalho; 4) acesso ao resumo de comunicações livres; seguida da área Educação Básica (G.7.5); 5) consulta à lista de títulos; 6) leitura do trabalho na íntegra.

O Congresso Paulista de Educação Infantil (COPEDI) é organizado pelo Fórum Paulista de Educação Infantil e acontece bianualmente ancorando-se nos pilares *políticas, práticas e teorias*. O COPEDI congrega pesquisadores, professores, estudantes e demais interessados nos debates, pesquisas e proposições em relação à infância, às crianças e seus direitos e à Educação Infantil. Para o acesso aos Anais do COPEDI, procedeu-se à consulta livre na *web* com o nome do Congresso. Em seguida, escolheu-se o último ano de publicação do período selecionado, 2016, depois se buscou os anos anteriores. Por meio dos Anais, fez-se a leitura dos títulos dos trabalhos do eixo 3 (Formação Docente), depois a leitura dos textos na íntegra. Neste caso, consultou-se o referido eixo por ele apresentar trabalhos que abordam o debate da profissão docente na infância. Cabe ressaltar, ainda, que a escolha dos textos para análise deu-se com amparo no registro dos títulos de pelo menos um dos descritores selecionados para orientar este mapeamento.

Os principais resultados quantitativos e qualitativos referentes à produção de dados para este mapeamento serão expostos a seguir. A tabela 1 mostra o número de trabalhos encontrados nos *sites* na área de Educação Infantil e aqueles cujo tema focou a especificidade docente com bebês.

TABELA 1 - Número de pesquisas encontradas no período de 2011 a 2016 na área de Educação Infantil e a temática especificidade docente com bebês

<i>SITES</i>	PESQUISAS NA ÁREA DE EDUCAÇÃO INFANTIL	PESQUISAS SOBRE ESPECIFICIDADE DOCENTE COM BEBÊS
BDTD	251	9
ANPED	94	2
SCIELO	8	1
SBPC	6	0
COPEDI	85	3
TOTAL	444	15

Fonte: Elaborada pela autora.

Verifica-se na tabela 1 a soma de 444 trabalhos na área de Educação Infantil publicados nos sites consultados. Contudo, apenas 15 pesquisas trataram especificamente da prática docente com bebês. O maior número de pesquisas na área de Educação Infantil concentra-se na BDTD, com 251 pesquisas, das quais, todavia, apenas nove tiveram o tema da especificidade da docência com bebês como objeto de estudo.

Com relação às publicações nas Reuniões Científicas Nacionais da ANPED, de 74 investigações na modalidade comunicação oral e 20 na modalidade pôster, apenas duas pesquisas trataram da especificidade da docência com bebês.

De maneira semelhante aos resultados do levantamento no *site* da BDTD e da ANPEd, as investigações publicadas nos anais do COPEDI entre 2012 e 2015 também indicaram poucas pesquisas. Para o período selecionado, pode-se verificar que houve 85 publicações no eixo 3, denominado Formação Docente, mas apenas três pesquisas tiveram o tema especificidade da docência com bebês.

Constatou-se que a consulta às Revistas Indexadas da Biblioteca *Scielo* apontou poucas publicações na área de Educação Infantil, apenas oito. Deste total, foi localizada uma investigação na Revista Brasileira de Educação que abordou sobre o tema deste mapeamento. Esse dado parece bem preocupante, por indicar uma incipiente divulgação de trabalhos que envolvem estudos na área, especialmente acerca da docência com bebês.

A seguir, o quadro 1 identifica o título, o(a) autor(a), o ano, o tipo de trabalho, a instituição e o tema das pesquisas selecionadas que abordaram sobre a especificidade docente com bebês publicados no período de 2011 a 2016 nos *sites* mencionados.

QUADRO 1 - Produções sobre a especificidade da docência com bebês resultantes do levantamento realizado na ANPED, BDTD, Biblioteca da *Scielo* e COPEDI.

TÍTULO DA PESQUISA	TIPO DE PUBLICAÇÃO	TEMA DE INVESTIGAÇÃO	PORTAL DE ORIGEM
DUARTE, Fabiana. <b>Professoras de bebês: as dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente.</b> UFSC (2011)	DISSERTAÇÃO	Especificidade docente com bebês com foco a compreender as dimensões educativas	BDTD
CARONI, Cybelle. <b>Como é ser professor de crianças de 1 a 2 anos? Um olhar crítico-reflexivo sobre uma realidade vivida.</b> PUCRS (2011)	DISSERTAÇÃO	Análise dos registros escritos – diários e avaliações de autoria da pesquisadora quando iniciou a docência na primeira turma de Bebê	BDTD
DAGNONI, Ana Paula Rudolf. <b>Quais as fontes de saberes das professoras de bebês? –</b> UNIVALI (2012)	ARTIGO	Fontes de saberes das professoras de bebês de zero a dois anos	35ª ANPED
PINTO Mércia de Figueiredo Noronha; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. <b>O trabalho docente na Educação Infantil pública em Belo Horizonte.</b> UFMG (2012)	ARTIGO	Condições em que se realiza o trabalho docente, a partir da criação do cargo de educador infantil, em 2003, em Belo Horizonte	Revista Brasileira de Educação/ <i>SCIELO</i>
SILVA, Idélia Manassés de Barros. <b>Ser professora de educação infantil: primeiras aproximações com o campo de representações sociais –</b> UFPE (2012)	ARTIGO	Caracterização do campo representacional do ser professora de Educação Infantil	35ª ANPED
MARTINS, Francine de Paulo; GARCIA, Iara Guadalupe; CARDOSO, Renato. <b>A profissionalidade docente na Educação Infantil.</b> USP (2012)	ARTIGO	Profissionalidade docente na Educação Infantil	COPEDI
CRUZ, Gislaíne Azevedo. <b>Identidade profissional de docentes da educação infantil: a re/construção</b>	ARTIGO	Realização docente, a definição profissional e as representações de “boas” professoras de Educação	COPEDI

na e pela prática pedagógica. USP (2012)		Infantil.	
VOLTARELLI, Monique Aparecida. <b>Aprendizagem profissional da docência:</b> que saberes o(a) professor (a) tem para atuar em creches? UFSCAR (2013)	DISSERTAÇÃO	Saberes que o professor precisa ter para trabalhar em creches	BDTD
SANTOS, Héllen Thaís. <b>A constituição da profissionalização docente em creche:</b> narrativas autobiográficas. UNESP (2013)	DISSERTAÇÃO	Constituição da profissionalização do professor de creche	BDTD
SILVA, Idélia Manassés de Barros. <b>Professora de educação infantil:</b> representações sociais e identidade profissional. UFPE (2013)	DISSERTAÇÃO	Representações sociais do ser professora de Educação Infantil	BDTD
OLIVEIRA, Rosmari Pereira de. <b>Entre a fralda e a lousa:</b> um estudo sobre identidades em berçários. USP (2014)	DISSERTAÇÃO	Constituição das identidades das professoras diante das demandas do trabalho específico com bebês	BDTD
SCHMITT, Rosinete Valdeci. <b>As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas:</b> contornos da ação docente. UFSC (2014)	TESE	Relações sociais constituídas por professoras, bebês e crianças pequenas	BDTD
GONÇALVES, Fernanda. <b>A educação de bebês e crianças pequenas no contexto da creche:</b> uma análise da produção científica recente. UFSC (2014)	DISSERTAÇÃO	Análise dos indicativos para a docência com bebês e crianças bem pequenas, a partir da produção científica brasileira, cadastradas no banco de teses e dissertações da CAPES entre os anos de 2008 a 2011.	BDTD
VOLTARELLI, Monique Aparecida; MONTEIRO, Maria Iolanda. <b>Docência na Educação Infantil:</b> como os (as) professores (as) aprendem para atuar	ARTIGO	Saberes de professoras iniciantes que trabalham com crianças de zero a três anos.	COPEDI

nas creches? USP (2015)			
ARRUDA, Jeniffer de. <b>Especificidades da docência na infância: o foco no trabalho com bebês.</b> UNESP (2016)	DISSERTAÇÃO	Especificidades do trabalho educativo com bebês na Educação Infantil do ponto de vista da Teoria Histórico-Cultural	BDTD

Fonte: Elaborado pela autora

A sistematização do quadro 1 permitiu localizar geograficamente as publicações por instituições superiores ou entidades científicas nacionais e do Congresso Paulista de Educação Infantil. A Região Sudeste do Brasil expressou o maior número de trabalhos em que os pesquisadores abordaram o tema da docência com bebês, totalizando seis. Quatro investigações foram publicadas na Região Sul. Na Região Nordeste, registraram-se apenas duas pesquisas.

O estudo de Gonçalves (2014) apontou que as publicações com foco nas práticas pedagógicas com as crianças de zero a três anos de idade, considerando os indicativos para a docência com bebês e crianças bem pequenas, estiveram concentradas na Região Sul. A avaliação realizada por esta autora indicou, ainda, que a Região Norte não registrou nenhum trabalho no campo da docência com bebês.

Este dado mostra-se preocupante, pois em nosso país vive-se a desigualdade social e o direito à Educação ainda não atingiu a todas as crianças, em especial, o atendimento na Educação Infantil. As Regiões Nordeste, Centro-Oeste e Norte também não apareceram no levantamento realizado por Gonçalves (2014) indicando, assim, a importância desta pesquisa para a área. Gonçalves chama atenção em seu estudo para as contribuições de Ramalho e Madeira (2008), que destacaram a necessidade de lutar pelo avanço da cultura pós-graduada nas regiões Norte e Nordeste, fomentando e incentivando, desde: “[...] a graduação, a institucionalização da pesquisa no processo acadêmico do ensino-aprendizagem, na construção coletiva do conhecimento histórico, social e politicamente relevante” (RAMALHO e MADEIRA, 2005 *apud* GONÇALVES, 2014, p. 80). Neste sentido, serão apontados a seguir alguns aspectos das pesquisas que abordaram o tema da especificidade docente com bebês: objetivo, autores que compuseram a fundamentação teórica, metodologia e os resultados das pesquisas.

Duarte (2011), com vistas a compreender as dimensões que abarcam a educação das crianças pequenas no espaço da creche, identificou a especificidade que compõe a ação docente das profissionais que trabalham com bebês,. A autora contou com os contributos de autores como Kuhlmann Jr. e Rogério Fernandes (2004), que consideraram a história da infância, além de relacionar a infância e as concepções de criança aos contextos sociais em que foram produzidas; Cerisara (2002), que traz para reflexão as práticas das profissionais em Educação Infantil que se baseiam em viéses domésticos e de maternagem, os quais são socialmente desvalorizados; Barbosa e Richter (2010, p. 91), que expressam a relevância da docência com bebês com “criação de espaços pedagógicos, de materiais e a construção de ações educativas”.

A pesquisa de Duarte (2011) foi realizada na rede municipal de Educação Infantil pública do município de Florianópolis, em todas as instituições que atendiam os grupos de bebês com faixa etária de quatro meses a um ano, em 2010. Foi aplicado um questionário e foram realizadas entrevistas com 34 profissionais que atuavam diretamente com esse grupo de crianças. O estudo evidenciou que a ação docente com os bebês é constituída por especificidades que denotam, principalmente, as particularidades da faixa etária dessas crianças, além de contar com uma “docência partilhada” que prevê outras pessoas envolvidas nessa rede de relações. Por sua vez, essas relações constituem-se mediante dimensões educativas que consolidam a especificidade da ação docente das professoras de bebês, as quais correspondem à dimensão das relações de cuidado e dos vínculos corporais.

Caroni (2011) buscou responder ao questionamento “como é ser/tornar-se professor de crianças de um a dois anos?”. Deste modo, a autora investigou como a própria experiência - o que ela viveu - se transformou em saber experiencial. A primeira parte de sua investigação incluiu o aprofundamento teórico com base nos estudos de Josso (2004), Larrosa (2002, 2004) e Gadamer (2008) objetivando compreender a constituição do saber experiencial. Caroni (2011) analisou os registros escritos da própria experiência como professora de bebês – diários e avaliações – feitos de 2004 (quando iniciou a docência na primeira turma de bebê em uma escola particular do Município de Porto Alegre) até o ano de 2010.

A autora destacou que ser professora de bebês requer diálogo entre os integrantes da equipe de profissionais (coordenação, professores e psicólogo), o que implica busca de “informações coletadas com os pais sobre a criança e a convivência diária, unindo a isto a observação e o registro de todo o seu desenvolvimento” (2011, p. 66). A autora destacou que se faz necessário a professora dar conta, por exemplo, da alimentação (o que pode ou não



comer e como: esmagado, picado...), das trocas (como trocar, quantas vezes...), da saúde (como é feita a higiene e quantas vezes, por exemplo), da observação (das reações das crianças e suas famílias e das auxiliares) e do registro.

Outra especificidade da docência com bebês apontada por Caroni (2011) relaciona-se ao estabelecimento de vínculos na adaptação do bebê com a professora. Neste caso, ela enfatiza a relevância do “aconchego (colo, conversas, brincadeiras)”, pois configura-se como modo de aproximação com a criança, fazendo-a distrair-se e trazendo-a para dentro do grupo.

Dagnoni (2012) identificou quais as fontes de saberes das professoras de bebês de zero a dois anos de uma rede pública de ensino. Os principais autores que subsidiaram o estudo da autora foram: Coelho (2009), que reflete sobre o trabalho com os pequenos e a necessidade do “acompanhamento estreito do professor nas ações dos bebês” (p. 14); Tardif (2008) ao definir que os saberes dizem respeito ao saber-fazer, às competências e às habilidades e estão relacionados com a identidade do professor; Barbosa (2010), assinalando o quanto se caminha a passos lentos sobre o que fazer, como fazer, registrar, organizar, o que disponibilizar, pois os olhares e as bibliografias educacionais pouco trazem a respeito das crianças de zero a três anos.

As indicações metodológicas de Gatti (2005) e Barbour (2009) orientaram o grupo focal. Para tanto, a autora organizou dois momentos. Do primeiro encontro, participaram sete professoras e os assuntos tratados foram: banho, troca de fraldas e alimentação. O segundo momento contou com seis professoras participando da discussão sobre relações e exploração de materiais. Além disso, a autora entrevistou as professoras individualmente.

Os resultados apontaram para a predominância de saberes experienciais conforme a classificação proposta por Tardif (2008). Destaca-se também um saber específico do cotidiano da creche, que se constitui de modo singular durante as práticas com os bebês e agrega as experiências profissionais e pessoais das professoras numa cultura própria da creche. Os saberes que deveriam permear a prática com bebês seriam os que provêm das universidades e de seu corpo de formadores, compartilhando com as instituições educativas um intercâmbio de informações e trocas, amenizando a distância entre os saberes da formação inicial e os saberes da experiência.

Silva (2012) caracterizou o campo representacional do ser professora de Educação Infantil. Sua fundamentação teórica centrou-se na Teoria das Representações Sociais, proposta por Moscovici (1978). O estudo foi desenvolvido em um município da Região

Metropolitana do Recife e teve como participantes 24 professoras de creches e pré-escolas públicas e privadas. A autora utilizou como instrumento de criação de dados de coleta a Associação Livre de Palavras. As palavras mais evocadas pelas professoras foram organizadas em campos de proximidade semântica, em acordo com Bardin (2004).

Os principais resultados mostram que o campo de representação social do ser professora de Educação Infantil aponta que as docentes assumem a responsabilidade nessa faixa etária com foco em duas tarefas indissociáveis: cuidar e educar. As professoras atribuíram à palavra amor como conteúdo para a docência com bebês, indicando uma visão romântica do ensino<sup>7</sup> ou como vocação ou associada à maternagem, que requer dedicação, carinho e paciência para lidar com o grupo. O termo afetividade segue nessa mesma direção associado ao respeito à individualidade da criança em suas inúmeras maneiras de aprender e se relacionar.

Com resultados semelhantes a Silva (2012), a pesquisa de Ramos (2012) evidenciou que os 213 estudantes do curso de graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia, em 2010, período matutino e vespertino, da Universidade Federal do Mato Grosso, Campus Cuiabá, apresentaram como Representação Social sobre ser professora de bebês três imagens: a) mãe substituta, b) professora e c) babá, evidenciando maior adesão à primeira do que à segunda.

No que se refere à representação de mãe, destaca-se que há um consenso entre os estudantes de que o amor é princípio organizador da representação. Outros atributos como dedicação, responsabilidade, paciência, carinho e ternura, apresentaram-se como conduta esperada da boa mãe. Para os acadêmicos, o amor da mãe é compreendido como algo natural.

Para a imagem de professora, “ensino”, “cuidado” e “educação” convergiram para a centralidade da representação; as evocações “formação”, “mediadora”, “pedagoga”, “profissional”, “educadora”, “tia” e “babá”, destacadas na zona de contraste, anunciam que o contato com o universo acadêmico proporcionado pela faculdade pode estar contribuindo para uma resignificação da representação sobre profissionais que atuam em berçários.

Os dados revelaram que houve um silenciamento acerca dos conteúdos associados ao caráter educacional da ação docente no berçário, além de indicar papéis sociais concorrentes, ora anunciando conteúdos profissionais ancorados na imagem do Ensino Fundamental, ora indicando papéis sociais sustentados em práticas de maternagem. Os

---

<sup>7</sup> Essa postura tem fundamento, por exemplo, na obra pedagógica de Froebel que entre 1782 e 1852 apresentou uma proposta de educação para infância como filosofia romântica em que o “elemento fundamental no processo educativo deve ser a espontaneidade” (KISHIMOTO e PINAZZA, 2007, p. 46). A figura feminina é central para a educação das crianças e o papel da professora deveria aproximar-se da função materna.

estudantes indicaram rejeitar a babá, caracterizada como aquela que maltrata, embora os significados atribuídos a ela aproximem-se da significação conferida às mães, tendo como imagem da segunda-mãe, cujas atividades concentram-se em torno do ambiente doméstico. Os dados revelaram, outrossim, a necessidade de uma reflexão sobre o papel das professoras de bebês, o caráter educacional dos berçários, os processos de desenvolvimento e aprendizagens de bebês, as funções das instituições, bem como sobre a concepção de criança.

Já Martins, Garcia e Cardoso (2012) investigaram os processos de constituição da profissionalidade docente de professoras de uma escola municipal de Educação Infantil da Região Metropolitana de São Paulo. Os autores analisaram os diversos elementos que possibilitaram as docentes se tornarem professoras e identificaram os saberes que julgam necessários à docência na Educação Infantil.

Os pesquisadores orientaram-se pelos estudos realizados por Oliveira (2005), Kramer (2005), Cerisara (2002) e Kuhlmann Jr. (1998), revelando que, ao longo da história, as concepções de educação e desenvolvimento infantil estiveram vinculadas a um pensamento ora assistencialista, ora higienista. Martins, Garcia e Cardoso (2012) usaram o conceito de profissionalidade, proposto por Sacristán (1991, p. 65 *apud* MARTINS *et al.*, 2012), que define como “o que é específico da ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”.

A metodologia consistiu na aplicação de um questionário contendo perguntas referentes ao perfil pessoal e profissional e, também, a técnica de grupo focal, orientada por um roteiro de discussão organizado em três grandes eixos: “Tornar-se professor”; “Saberes”; “Relação com a docência e Desafios”. O estudo foi realizado com quatro professoras. Atualmente, embora professoras da pesquisa de Martins, Garcia e Cardoso (2012) possuam considerável tempo de experiência no magistério, a função e especificidades do ser professora de Educação Infantil parecem estar pouco claras e definidas para elas, que identificam como fonte de saber, prioritariamente, as trocas de experiências com as outras professoras e as situações e adversidades do dia a dia da escola. As autoras reconheceram a importância dos saberes da experiência, mencionados pelas professoras, que se constituem como consequência das ações realizadas e partilhadas no dia a dia, no entanto, reafirmaram a necessária articulação entre teoria e prática para melhor entendimento da profissão e ressignificação da prática docente.

Cruz (2012) abordou, especificamente, a questão da realização docente, a definição profissional e as representações de “boa” professora de Educação Infantil. Autores

como Berger e Luckmann (1985), Gatti (1996) e Ciampa (2004) contribuíram para a reflexão sobre a identidade que é estabelecida de forma dialética, entre pessoas; é fruto das interações sociais complexas nas sociedades contemporâneas e tem como princípio a igualdade e a diferença. O principal procedimento metodológico consistiu de entrevista com duas profissionais (uma professora regente e uma assistente) que trabalham em um Centro de Educação Infantil no Município de Dourados.

Dentre os resultados encontrados, Cruz (2012) aponta que as professoras compreendem que a definição de “ser professora de bebês” precisa ser baseada em uma docência compartilhada, a começar por suas práticas e reflexão de suas próprias ações. As características atribuídas a “boas” professoras de Educação Infantil leva a defini-las como “aquelas que enfrentam e superam as dificuldades conforme vão surgindo, mas que apesar de todos os problemas existentes devem ter compromisso com a criança, independente dos conflitos que aparecem cotidianamente” (CRUZ, 2012, p. 9).

Com efeito, Santos (2013) buscou analisar como se constitui a profissionalização do professor de creche. Foi realizado um trabalho empírico com as professoras titulares de certificação pelo menos em nível médio, que atuam em creche, na rede municipal de Presidente Prudente-SP. Subsidiaram a pesquisa de Santos (2013), os seguintes estudiosos: Campos, Rosemberg e Viana (1992), Perrenoud (2001), Imbernón (2010); Cunha (1999) e Nóvoa (1991), que falam da profissionalização; e Perrenoud (2002), Oliveira (2009), Ludke (2005) e Carr e Kemmis (1998), que enfocam mais diretamente a docência como profissão. A autora utilizou-se de narrativas (auto) biográficas de 16 professoras como método de análise para compreender suas concepções do trabalho com crianças de zero a três anos.

Como resultados, foi evidenciado que as professoras consideram importante “dar” autonomia às crianças. As narrativas apontam descrições das conquistas físicas das crianças como, por exemplo, calçar o sapato, vestir-se. Elas também indicaram que as relações afetivas são fundamentais para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, bem como as situações de respeito à brincadeira. Questões como a rotina de trabalho e a relação com os demais profissionais constituem desafios na docência com bebês.

A dissertação de Silva (2013) objetivou compreender as representações sociais do ser professora de Educação Infantil das docentes de Jabotão dos Guararapes – PE, assim como suas articulações com a identidade profissional nessa etapa da Educação Básica. A investigação tomou por base a Teoria das Representações Sociais, nas versões de Moscovici (1978), e o conceito de identidade em Dubar (1997). Como procedimentos de elaboração de

dados, a autora utilizou a associação livre de palavras e a narrativa. As participantes da investigação foram 134 professoras de Educação Infantil em múltiplos estágios da carreira.

As professoras evidenciaram que as competências e habilidades para exercer a docência em creches não são decorrentes da “natureza feminina, mas construídas no processo formativo e no próprio exercício profissional” (SILVA, 2013, p.112). Transparece nas narrativas das professoras o reconhecimento da atividade de Estágio em creches como mobilizador para o exercício da docência, como próprio da composição profissional e componente curricular da formação.

A pesquisa de Voltarelli (2013) teve como objetivo investigar quais saberes o professor precisa ter para trabalhar em creches. A pesquisadora traz aspectos teóricos apoiados nas contribuições de Cerisara (2011), Faria (2005), Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007), Oliveira (2008), sobre a especificidade do trabalho com a faixa etária de zero a três anos que vem construindo uma Pedagogia para Educação Infantil; Voltarelli (2013) destaca o papel dos livros e demais obras literárias como fontes de aprendizagem das professoras; e Goldschmied e Jackson (2006) corroboraram as ideias acerca da compreensão de que as crianças estão em período de crescimento e desenvolvimento e, por isso, a professora precisa proporcionar experiências significativas.

À vista disso, a autora observou a prática de três professoras iniciantes que trabalhavam com crianças com as seguintes faixas etárias: quatro meses a um ano, dois anos e três anos, em três centros municipais de Educação Infantil de uma rede municipal de ensino do interior de São Paulo. As professoras destacaram que um trabalho educativo é importante ao lado do cuidado necessário aos menores de três anos, porque esta faixa etária expõe total dependência do adulto. Elas ressaltaram que a professora precisa saber trocar fraldas, pois “a maior parte da rotina acontece realizando essa atividade”. (VOLTARELLI, 2013 p. 177). Dentre os aspectos relevantes da pesquisa, as professoras fizeram referência aos saberes advindos da prática profissional e da troca de conhecimentos com professoras mais experientes, que se constituem como as principais fontes de aprendizagem para a docência na creche.

Oliveira (2014), por sua vez, objetivou identificar aspectos relevantes para o entendimento de constituição das identidades das professoras diante das demandas do trabalho específico com bebês no contexto de uma rede pública de ensino. A investigação teve como pressupostos teóricos algumas concepções de Stuart Hall, Nestor Canclini e Michel Foucault, de modo a relacionar aspectos sobre identidade, cultura, gênero e poder, em um enfoque interdisciplinar. Oliveira (2014) também se apoiou em Dubar (2005) para evidenciar que as

identidades profissionais são definidas como “construções sociais que surgem da interação entre as trajetórias individuais, os processos de formação e os sistemas de emprego” (OLIVEIRA, 2014, p. 130).

Com origem nas abordagens bibliográficas ou histórias de vida (MOITA, 2007), foram realizadas entrevistas com seis professoras e um professor de crianças com idade de zero a dois anos, em um Centro de Educação Infantil na cidade de São Paulo. Dentre os resultados, as seis professoras e o professor indicaram que o atendimento aos bebês demandava a articulação de múltiplos aspectos (saberes passados de geração em geração, crenças, conhecimentos científicos, diretrizes pedagógicas etc.). Os sujeitos apontaram que a docência com bebês tem caráter polivalente. De acordo com a narrativa do professor, a ideia de espaço do CEI e o cuidado com o bebê pertencem culturalmente ao território do feminino e o masculino representa uma transgressão a este território. A característica apontada por ele, ou seja, atribuir à mulher o papel de cuidado e educação do bebê foi um aspecto que pareceu instituído como uma tentativa de “naturalização”, que marca a concepção da profissionalidade da docência com bebês.

Schmitt (2014), por seu turno, analisou as relações sociais constituídas por professoras, bebês e crianças pequenas em uma creche pública do Município de Florianópolis, com atenção aos contornos que especificam a ação docente nesta faixa etária. A pesquisa situou-se na área da Pedagogia, especificamente, da Pedagogia da Infância, que “envolve um conjunto de fundamentos e indicações de ação educativo-pedagógica que têm como referência as crianças e a infância em diferentes espaços educacionais” (ROCHA, 1999 *apud* SCHMITT, 2014, p. 47). Também foi central para a pesquisa o conceito de docência na perspectiva de Tardif e Lessard (2005), Perrenoud (1993) e Teixeira (2007).

Foram realizadas, durante um ano, no intuito de conhecê-los com suporte em suas ações em contexto, observações densas com registro escrito, filmagens e fotografias em dois grupos etários: um formado por 15 bebês com idade de seis a dez meses, e o outro constituído por 15 crianças pequenas, com idade de um ano e oito meses a dois anos e dois meses, e suas respectivas professoras. A análise evidenciou a composição de uma multiplicidade simultânea de relações que ocorrem nos grupos pesquisados, envolvendo não apenas a ação das professoras sobre ou com as crianças pequenas e bebês, mas, também, concomitantemente, diversas outras ações e relações iniciadas pelas crianças entre si e com o ambiente. A autora reflete que a ação docente com crianças exige das professoras o “reconhecimento de que a vulnerabilidade das crianças pequenas é concomitante à sua capacidade de agir e participar dos processos de socialização e educação”. (SCHIMITT, 2014, p. 257).

O trabalho de Gonçalves (2014) teve como objetivo aprofundar os estudos sobre as práticas pedagógicas com as crianças de zero a três anos de idade, analisando os indicativos para a docência com bebês e crianças bem pequenas, baseando-se na produção científica brasileira cadastrada no banco de teses e dissertações da CAPES nos anos de 2008 a 2011.

A pesquisa foi subsidiada por estudos como os de Tristão (2006), Guimarães (2008), Schmitt (2008), Coutinho (2010), Barbosa (2010), entre outros, cujas contribuições ajudam a pensar as relações educativas envolvidas na educação dos bebês e crianças pequenas.

Voltarelli e Monteiro (2015) buscaram compreender como se configuram os saberes de professoras iniciantes que trabalham com crianças de zero a três anos e como elas aprendem a ser professoras de creche. As autoras fundamentaram-se nos estudos de Tardif (2011) para evidenciar questões sobre os saberes docentes e os contextos educativos. Já Kuhlmann Jr (1998) contribuiu com as autoras ao expor que a função da creche foi historicamente ligada a um atendimento assistencialista. Ortiz (2007) ajudou as pesquisadoras a refletirem sobre os desafios propostos para a especificidade docente, as competências esperadas para as professoras: apoiar as crianças, potencializar sua criatividade, dentre outras. Optaram pela pesquisa de natureza qualitativa e, por meio de observações de campo, análise documental e entrevista semiestruturada, investigaram três centros municipais de Educação Infantil, envolvendo três professoras iniciantes que trabalhavam com crianças de zero a três anos.

Em linhas gerais, as três professoras exprimem que os saberes são advindos da prática profissional e da troca de conhecimentos com professoras mais experientes, o que se constitui nas principais fontes de aprendizagem para a docência na creche. O trabalho em equipe e a necessidade de uma gestão que atente para o corpo docente foram pontos que se mostraram importantes para o planejamento de uma Educação Infantil que vise mais qualidade. Além disso, elas indicaram que a organização do espaço e a tranquilidade do ambiente marcam a docência com bebês.

Arruda (2016) buscou identificar as especificidades do trabalho educativo com bebês na Educação Infantil do ponto de vista teórico e prático. Para tanto, buscou nos estudos de Zaporozhets (1960b; 1986b; 1987), Lima (2001; 2005), Facci (2006), Pasqualini (2006), Chaves (2008), Mello e Farias (2010), dentre outros, reflexões sobre as especificidades do trabalho na Educação Infantil, sobretudo, aprofundando proposições acerca do conceito de atividade principal em momentos distintos da infância. A pesquisadora realizou entrevistas

semiestruturadas e observação da prática de quatro professoras de bebês (crianças de até três anos de idade) em quatro escolas públicas da cidade de Marília (SP).

Dentre os resultados, destacou-se a defesa da ideia de que a Educação Infantil tem especificidades e, portanto, quem escolhe atuar nessa área precisa estudar para ter consciência disso. A autora percebeu nas falas das professoras participantes da pesquisa, por vezes, uma falta de consciência teórica em relação às falas e às ações. As professoras apontaram que o exercício da docência com bebês acarreta a necessidade de conversar com os bebês. Além disso, é relevante que a professora registre observações com ênfase nas relações que se constituem, especialmente, no início da formação do grupo de bebês. Este procedimento permitiu promover situações que podem contribuir para o desenvolvimento, a aprendizagem e o bem-estar das crianças no decorrer e no final do período letivo da creche.

Estudos que focaram muitos aspectos relacionados à educação de bebês ainda são poucos. Como chamam atenção Delgado e Martins Filho (2013, p. 24):

[...] a produção científica da área da Educação Infantil dentro do campo da Pedagogia é muito recente, no campo das demais Ciências Humanas e Ciências Sociais, os estudos que focalizam bebês e crianças bem pequenas ainda são escassos.

Entre os anos de 2017 e 2018, o portal da CAPES, mostrou quatro pesquisas com foco na docência com bebês. Dentre elas, a pesquisa de Aguiar Junior (2017) chamou atenção por analisar o que acontece nos berçários quando há presença de professores do sexo masculino. Os aportes teóricos que marcaram esse trabalho foram: Roldão (2007), acerca do trabalho docente e suas especificidades; Rosemberg (1984; 1991); Barbosa (2010); e Falk *et al* (2011), sobre o trabalho na creche, bem como o papel docente. As contribuições de Aguiar Junior deram-se acerca das questões de gênero e docência na Educação Infantil.

Do total de 170 professores da Rede Municipal de São Paulo, apenas 24 devolveram o questionário respondido sobre o tema. Os principais resultados foram: a) os professores sofrem preconceitos por parte da comunidade escolar nas esferas pessoal (orientação sexual, temperamento e conduta social) e profissional (competência técnica, formação, experiência com a faixa etária e motivos que os levaram a escolher a carreira) e b) o sistema educacional ainda não está preparado para receber tal profissional e dar suporte aos envolvidos, já que não há ações específicas para acolhimento e orientação desses profissionais, em sua atuação em creches.

O autor concluiu que professores do sexo masculino estão sendo contratados pela Rede Municipal de São Paulo sem que questões importantes do cotidiano sejam discutidas por



gestores, professores e pais. Ele constatou ainda que não há bibliografia ou ação política que aborde esse tema.

A pesquisa de Ribeiro (2017) objetivou interrogar e refletir sobre a especificidade da atenção pedagógica de conviver com bebês e crianças pequenas na creche. A autora trabalhou com a concepção de natalidade em Hannah Arendt. Essa perspectiva contribuiu para considerar que desde o nascimento vivencia-se para o mundo, para a linguagem, como singularidade de iniciar algo novo e como imprevisibilidade do agir no mundo comum.

A troca linguística entre adultos e bebês caracteriza-se como uma experiência que exige da docência um planejamento que considere a ludicidade das primeiras aprendizagens no e do mundo, ou seja, a docência na creche solicita organizar um cotidiano de vida. Ribeiro (2017) chama atenção para que não haja escolarização na educação de bebês. O planejamento cumpre importante função pedagógica de intencionalidade e apresentar o mundo aos que nele chegam. Foi relevante também trazer para o estudo o não planejado, o inusitado e o inesperado.

Santos (2018) analisou os saberes presentes nos discursos de uma professora de creche municipal sobre as práticas de cuidado, buscando interpretar os sentidos que ela, trabalhando com crianças de 0 a 2 anos, atribui ao cuidar e aos efeitos desse trabalho sobre sua profissionalização. A autora dialogou com os estudos de Gilligan (1982). O discurso das professoras foi concebido como organizador de práticas sociais. Santos (2018) relacionou as falas e os saberes docentes, entendendo-os como lugares de conhecimentos, competências e habilidades, dentro de um campo de relações que envolve o saber-fazer e o saber-ser não como estruturas, mas como elementos de uma relação de saberes (TARDIF, 2011).

Dentre os resultados encontrados, Santos (2018) mencionou que a docência com bebês foi marcada pelas possibilidades de aprendizagens vividas no cotidiano, oportunizando saberes que dão acesso ao que é específico da docência com crianças tão pequenas, buscando consolidar práticas que viabilizem o desenvolvimento pedagógico integrado às particularidades de atuar junto com esses sujeitos. Ela também enfatizou que as práticas de cuidados no “berçário” perpassam a relação que o adulto estabelece com os bebês, em especial com seu corpo, pois são eles que fomentam a parceria na organização do espaço e na organização didática dos adultos. A autora chamou atenção para o fato de que se percebe claramente uma ênfase constante, por parte da professora, em firmar-se como profissional, por meio de um conteúdo pedagógico que aparentemente lhe falta, no caso da atuação em creche.

Horn (2018) investigou como a prática reflexiva de uma professora constitui a sua docência junto aos bebês e às crianças pequenas. Ela utilizou fotografias, filmagens e trechos do diário de vivências e os analisou a partir de uma aproximação da técnica da análise de conteúdo proposta por Bardin (2012). O estudo revelou que, a partir da prática reflexiva, o professor torna-se autocrítico, o que faz com que ele encontre possibilidades de repensar ou reafirmar algumas de suas posturas diante dos bebês e das crianças pequenas. Ademais, evidenciou que a escuta sensível é fundamental para que o professor favoreça o que emerge no cotidiano que vivencia junto às crianças. E, por último, identificou os desafios desta docência: ser uma professora pesquisadora e pesquisar a própria prática; ser ou tornar-se uma profissional reflexiva; compreender o que os bebês e as crianças pequenas desejam comunicar; saber o momento de intervir nas situações de aprendizagem; trabalhar com um grupo de crianças de multi-idade e as relações que se estabelecem com as famílias.

A autora enfatizou que a principal contribuição da pesquisa para o campo da Educação Infantil, mais especificamente na docência com bebês e crianças pequenas, consiste em compreender a constituição de uma docência que é repleta de “encantamentos, responsabilidades e desafios e apresenta inúmeras especificidades que ainda necessitam de muito estudo pelos profissionais da área da Educação Infantil” (HORN, 2018, p. 7).

Para finalizar, teceremos algumas considerações sobre os estudos que tiveram como foco a especificidade da docência com bebês. Cabe destacar, a relevância dada aos pesquisadores pelos estudos que envolveram temas relacionados à docência com bebês. O fato de dar voz às professoras sobre temas que são vivenciados no cotidiano revela-se de suma importância para a construção de uma Pedagogia da Infância. A manifestação das professoras nos estudos, ainda foram incipientes no que se refere à dimensão histórica e pedagógica da Educação de bebês.

Neste sentido, percebe-se que os referidos estudos contribuíram para se pensar na especificidade do exercício docente com bebês. Deste modo, uma pesquisa que evidencie a escuta das professoras e auxiliares que trabalham com crianças na faixa etária de seis a 18 meses poderá contribuir com as peculiaridades que esta profissão requer. Esta investigação processa-se como um desafio, pois escutar professoras e auxiliares sobre esse tema, ainda em processo de construção, mostra-se pertinente por distintos motivos, dentre eles, a relevância da escuta das participantes, em especial as auxiliares que não apareceram nas pesquisas.

Percebeu-se que os estudos indicaram que as professoras, quando ouvidas, ainda demonstram não saber o que fazer no cotidiano ou como nomear as práticas educativas que envolvem o cuidado e educação, ou mesmo desconhecem a especificidade do trabalho a ser

desenvolvido com os bebês. Verificou-se uma quantidade incipiente de estudos que tratam da especificidade da docência com bebês. Também se constatou que a análise da atuação docente promotora de práticas educativas de boa qualidade com os bebês não foi alvo dos estudos citados perspectivados pelas professoras e auxiliares. Além disso, este estudo busca dar visibilidade às propostas educativas em curso das quais os bebês participam.

### **3 CARACTERÍSTICAS DOS BEBÊS NA PERSPECTIVA DA TEORIA SÓCIO HISTÓRICA, A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS EM EDUCAÇÃO INFANTIL E A ESPECIFICIDADE DA DOCÊNCIA COM BEBÊS**

Alegria, riso aberto, contentamento, folia, concentração. Medo, dor, choro, conflito, perdição, desequilíbrio, hipótese falsa, pânico. Entendimento, diferenças, desentendimento, briga, busca, conforto [...] (FREIRE, 2014, p. 137)

As características emocionais apresentadas por Freire (2014), em especial, a alegria e o choro estão presentes no decorrer desta Tese como marcas do humano. Neste sentido, nesta seção encontram-se as características dos bebês, na visão da Teoria Sócio Histórica, com foco na Psicologia do Desenvolvimento Humano representada pelas pesquisas epistemológicas de Vigotski (2007) e Wallon (2007).

Além disso, considerou-se pertinente evidenciar também alguns aspectos relativos à formação de professoras da Educação Básica no Brasil, com base nos resultados dos estudos de Gatti e Barreto (2009) e Gatti (2010), por entender que um dos princípios fundamentais para compreender as características e o trabalho com bebês, em especial, seja pautado em nível superior, em curso de licenciatura plena.

Então, com o intuito de fundamentar a investigação sobre a atuação docente com bebês promotoras de práticas educativas de boa qualidade na creche, esta seção foi, assim, elaborada e organizada: primeiro apresenta-se as características dos bebês, a partir da exposição acerca de como a criança é vista, como a brincadeira, a linguagem e a afetividade integram a vida da criança na perspectiva walloniana e vigotskiana; em seguida, evidencia-se a necessidade de atenção para a formação inicial que se apresenta como condição fundamental para que a professora apreenda as características dos bebês e para a promoção de práticas de boa qualidade que marcam também a especificidade da docência com bebês, apoiando-se na Pedagogia da Infância (OLIVEIRA-FORMOSINHO *et al*, 2001; MICARELLO *et al*. 2015; MARTINS FILHO *et al*, 2016)

#### **1. Exposição sobre as características dos bebês sob a visão da Teoria Sócio Histórica**

A Teoria Sócio Histórica, representada pelos estudos de Vigotski (2007) e Wallon (2007) defende que as interações entre as pessoas e o meio cultural acontecem de forma inter-relacionada e complexa. Os autores citados trouxeram contribuições importantes sobre o desenvolvimento infantil. Eles esclarecem que o organismo humano admite mudanças constantes, o que pressupõe as transformações de si e do mundo que o rodeia. Essa

abordagem admite que as crianças são vistas como seres competentes e ativos e que a vida dos sujeitos, desde o nascimento, é influenciada pelos diferentes contextos culturais e históricos.

As crianças desenvolvem, em diferentes tempos e espaços, meios para intervir de forma competente no mundo e sobre si mesmo. Elas vão aprendendo e se desenvolvendo por intermédio do outro e da cultura. Os adultos, inicialmente, no âmbito da família e, depois, na creche, exercem papel importante com os bebês porque se ampliam nesse espaço trocas culturais e históricas que marcam o processo de aprendizagem (VIGOTSKI, 2007).

Wallon (2007) esclarece que a evolução psíquica da criança acontece nas diferentes idades e que tem relação entre a interação de agentes reguladores (hormônios e sistema neurovegetativo, por exemplo) - desenvolvimento orgânico -, as exigências das tarefas vitais e a reação da pessoa a cada situação.

Para ele, o desenvolvimento humano é caracterizado por fases descontínuas e assistemáticas e segue o predomínio de um tipo de atividade, seguindo um princípio de alternância funcional – afetiva e cognitiva. A criança, ao nascer, em primeiro lugar, estabelece “a alternância entre o sono [...] e o apetite alimentar” (WALLON, 2007, p. 94).

O fato do ser humano ao nascer apresentar reações alternadas, por exemplo, entre dormir e satisfazer a fome, depois voltar-se o interesse pela exploração dos objetos e pelo contexto identificam o estágio impulsivo-emocional que se distingue em dois momentos. Primeiro, do nascimento aos três meses de idade, a criança liga-se as suas necessidades, inicialmente, alimentares que se associam as expressões de bem-estar e mal-estar. Os gestos e movimentos repentinos, por exemplo, podem evidenciar fontes de prazer.

O bebê não sabe diferenciar seu gesto do de outra pessoa. Ele se comporta como se parte de seu corpo, por conta própria, sentisse tudo o que acontece ao seu redor. Dessa indiferenciação do bebê entre si e o outro resulta em sincretismo em que a criança se liga mutuamente às “circunstâncias encontradas ou imaginadas” (WALLON, 2007, p. 114).

O referido autor destaca que as causas para as reações do corpo do bebê, em que predomina os automatismos alimentares e as “gesticulações pelas gesticulações”, são decorrentes de uma “insuficiência de coordenação ou de controle e, nesse sentido, indicam a falta de maturação ou o desequilíbrio do sistema psíquico” (p. 116).

O segundo momento que caracteriza o estágio impulsivo-emocional, acontece por volta de três meses a um ano de idade. As crianças manifestam reações do tipo afetivo marcadas por gritos e gestos repetitivos. Nesse período, o ser humano apresenta como singularidade uma relação afetiva global, sem comunicação diferenciada. O bebê começa a se

movimentar mais e quando passa a conseguir ficar em pé, precisa de apoio. As reações começam a ser substituídas de simples gestos impulsivos por atitudes. À medida que o tempo passa, por exemplo, quando o bebê procura pegar ou segurar um objeto, “os grandes deslocamentos do corpo e dos membros têm, pouco a pouco, de se reduzir à mera agitação dos dedos” (WALLON, 2007, p. 136).

Com efeito, as repetições de gestos, as sensações de prazer das ações do próprio corpo vão sendo aos poucos percebidas pelos bebês como ligações entre seus movimentos e os efeitos que causam nos objetos, nas pessoas, em situações do cotidiano. No estágio impulsivo-emocional, as crianças participam de brincadeiras funcionais, isto é, buscam efeitos elementares, como estender e encolher os braços ou as pernas, agitar os dedos, balançar a cabeça, subir e descer degraus (WALLON, 2007).

Após o primeiro ano, nas ações dos bebês predominam o aspecto cognitivo em que os pensamentos se projetam em atos motores. Trata-se do Estágio sensório motor e projetivo (1 – 3 anos). Neste período, ele adquire mais destreza, precisão, rapidez, como também “funções de articulação, de memória verbal [...] de sociabilidade” (p. 58)

O bebê apropria-se da inteligência prática, pois interage com os objetos e o próprio corpo, além de desenvolver com mais propriedade a imitação e a linguagem oral. Os bebês também demonstram interesses imediatos em satisfazer seus desejos. Além disso, se envolve num mundo ilusório e imaginário onde os anseios não realizáveis podem ser realizados.

Nesse contexto, a teoria walloniana enfatiza, por exemplo, que se a criança por volta dos três anos “brinca de comidinha com pedaços de papel, sabe perfeitamente, embora batize de guloseimas, que continuam sendo pedaços de papel” (p. 66). Com o decorrer do tempo, ao fingir acreditar, também cansa rapidamente e coloca-se em oposição. Este fato se manifesta por diversos motivos, dentre ele, a criança desenvolve um “gosto tenaz pela oposição e, inversamente, sua oposição retira seus meios de expressão do vocabulário ou até das realidades escatológicas” (WALLON, 2007, p. 68)

Cabe lembrar que a criança tinha o corpo como fonte de exploração, como centro de seus atos e depois suas reações se concentram no campo de exploração do mundo físico decorrentes de sua capacidade do desenvolvimento da função simbólica e da linguagem por volta de dois anos, por conseguinte, ela passou a perceber o corpo do outro, os objetos e o mundo ao seu redor.

A presença da linguagem oral revela os mecanismos da ação dos bebês que inicialmente, quando vivenciam ou imaginam uma situação, não conseguem fazê-lo se antes

não se envolver de alguma forma com ela por meio de gestos, de movimentos. Ademais, Wallon (2007) assinala que a manifestação da linguagem evolui do modo perceptivo para a dimensão dos significados, permitindo que a representação das coisas que não existem ou que poderiam existir apareçam como meio de serem evocadas e confrontadas entre si.

Diante do exposto, a dimensão afetiva ocupa lugar central na vida dos bebês, porque eles expressam suas emoções, por exemplo, por meio do choro, para comunicar o que precisam e, muitas vezes, simplesmente, para tentar ficar bem, seja no plano fisiológico ou sentimental. Compreender essa dimensão possibilita que o outro se constitua como pessoa e se desenvolva nos aspectos cognitivos que envolvem aprender estratégias para resolver situações diversas (WALLON, 2007).

A emoção, campo da afetividade, baseia-se em uma conduta com raízes na vida biológica e social. O poder contagioso das emoções é visível na vida dos bebês. Isso pode ser observado, especialmente, quando eles frequentam a creche. No entanto, esse fato caracteriza novas relações individuais no âmbito da afetividade porque a criança manifestava o choro, inicialmente, por sensações corporais (reflexas) para satisfazer, por exemplo, necessidades fisiológicas. Todavia, com o passar do tempo, a afetividade vai se manifestando independente das reações corporais, agora com significados decorrentes da aquisição da linguagem, por exemplo.

Outrossim, as emoções se compõem em sistemas de atitudes, por exemplo, a felicidade de um bebê ao brincar com areia pode contribuir para ações, como sorrir com gargalhadas intermitentes ou chorar por algum motivo que o desagrada. Tais ações podem contagiar outros bebês. Como afirma Wallon (2007), à emoção:

Compete unir os indivíduos entre si por suas ações mais orgânicas e mais íntimas e essa confusão deve ter, por consequência interior, as oposições e os deslocamentos das quais poderão gradualmente surgir as estruturas da consciência (p. 124)

As “estruturas da consciência” a que Wallon se refere também se apresentam no plano das brincadeiras, pois possibilitam acionar na criança pensamentos, na dimensão das emoções e das ideias, que contribuem para ajudar nas soluções de problemas que lhes são importantes e significativos.

Vigotski (2007) também esclarece que o bebê age pela percepção visual e sensorial. Depois, ele começa um movimento em direção a um objetivo e livremente determina suas próprias ações. As crianças, inicialmente, se manifestam por meio de gestos, risadas, movimentos corporais, muitas vezes, balbuciando ou chorando, o que precisa ser compreendido como primeiro estágio do desenvolvimento da fala humana.

Estas manifestações são meios de contato social que os bebês expressam na relação com o outro e com os objetos. Eles participam da experiência com o outro e aprendem a controlar o seu próprio comportamento por meio de ações vistas e vividas em contextos que precisam ser significativos para eles (VIGOTSKI, 2007)

Com a aquisição da linguagem oral, por volta dos dois anos, as crianças passam a dispor de estratégias mais sofisticadas, marcando um extraordinário salto em seu desenvolvimento mental. Quando elas aprendem a falar, utilizam-se de recursos verbais para conseguir o que desejam por intermédio de apelos ou emitem sons repetidos. (VIGOTSKI, 2007).

Deste modo, com o passar do tempo, a fala começa a servir ao intelecto e os pensamentos começam a ser verbalizados, mesmo que de forma incipiente. Esse processo é sinalizado por dois sintomas objetivos: “(1) a curiosidade ativa e repentina da criança pelas palavras, suas perguntas sobre cada coisa nova; (2) a conseqüente ampliação de seu vocabulário, que ocorre de forma rápida e aos saltos” (VIGOTSKI, 2008, p. 53).

A criança conhece as palavras que aprende com outras pessoas e no contexto cultural e, ao fazer perguntas, tenta ativamente aprender os signos<sup>8</sup> (objetos da semiótica e da linguística) vinculados aos objetos. Cabe ressaltar, que o desenvolvimento da fala segue o mesmo curso e obedece às mesmas leis que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores – “atenção voluntária, memória lógica” – que surgem com o auxílio de instrumentos psicológicos<sup>9</sup> que envolvem o uso de signos, tais como o ato de contar ou a memorização (VIGOTSKI, 2007).

A capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares<sup>10</sup> na solução de tarefas difíceis, a superarem a ação impulsiva, a planejarem a solução para um problema antes de sua execução e a controlarem seu próprio comportamento.

Vigotski (2007) também ressaltou que existe um sistema dinâmico de significados no desenvolvimento da criança e que o aspecto afetivo e o intelectual se unem. Deste modo, os desejos, as necessidades, as emoções, as motivações, os interesses, os impulsos e as inclinações dos bebês possibilitam pensar sobre o que, onde e com quem fazem.

---

<sup>8</sup> Caracteriza-se por sua “capacidade de ser um objeto (som, imagem) que significa, indica, simboliza outro (uma representação mental, uma informação).

<sup>9</sup> Caracteriza-se por serem usados pelo sujeito como “instrumentos de regulação social e, depois, se transformam em meios de influência sobre si mesmo” (FRIEDRICH, 2012, p. 72).

<sup>10</sup> Meios com objetivo para uso de determinada forma e finalidade específica.



De acordo com esse estudioso, as emoções são os organizadores internos das nossas reações, que se apresentam tensas, excitantes, estimulantes ou inibidoras a essas ou aquelas reações. Assim, Vigotski (2007) afirma que:

Se fazemos alguma coisa com alegria as reações emocionais de alegria não significam nada senão que vamos continuar tentando fazer a mesma coisa. Se fazemos algo com repulsa isso significa que no futuro procuraremos por todos os meios interromper essas ocupações. Por outras palavras, o novo momento que as emoções inserem no comportamento consiste inteiramente na regulação das reações pelo organismo. (VIGOTSKI, 2007, p. 139)

Conforme essa premissa, os bebês, quando frequentam a creche estão expostas as mediações que se estabelecem no meio. Deste modo, o ambiente bem planejado, o que inclui as relações, o espaço, o tempo e os materiais para atender as demandas das crianças, impulsiona modos de operação intelectual no que diz respeito à atenção, a memória, a linguagem, promovendo abstrações e generalizações mais amplas acerca da realidade (VIGOTSKI, 2007).

Nesse contexto, um aspecto relevante para compreender a influência das emoções na vida intelectual da criança encontra-se também no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), definida como:

A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKI, 2007, 98).

Como aponta Friedrich (2012), a ZDR enfatiza o movimento entre “o que a criança sabe fazer em direção ao que ela poderia conseguir fazer, que constitui o que os ensinamentos escolares deveriam focalizar” (p. 110).

Sobre esse conceito, vale a pena lembrar alguns equívocos na tradução da obra de Vigotski (2007), apontados por Prestes (2010), sobre a relação entre instrução/ensino, desenvolvimento e ação colaborativa com outra pessoa. A ideia de ZDP foi interpretada de forma que essa relação - instrução/ensino - se define como garantia de desenvolvimento, sem considerar a colaboração do outro. Esta compreensão e registro do termo proximal precisam ser inerentes à presença do outro, porque a aprendizagem acontece por mediação em contextos históricos e culturais e em interação com o outro (PRESTES, 2010).

Prestes (2010) esclarece, ainda, que o conceito de ZDP não se limita ao exercício do papel importante da escola ou do adulto, mas da “atividade de imitação, na atividade de manipulação com objetos e na atividade de brincadeiras” (p.170).

O principal foco do planejamento das práticas educativas deve incidir nas interações e brincadeiras. Todavia, cabe destacar que se faz necessário que o adulto que promove essas práticas compreenda que o ato de brincar apontado por Vigotski (2007) apresenta dois paradoxos. O primeiro paradoxo aponta que a criança empreende na ação de brincar um significado alheio numa situação real. O segundo indica que a criança segue o caminho do menor esforço – faz o que mais gosta de fazer – e ao mesmo tempo,

aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se às regras e, por consequentemente, renunciando ao que quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia à ação impulsiva constitui o caminho para o prazer no brinquedo (VIGOTSKI, 2007, p. 122).

Cabe ressaltar que a necessidade das crianças deve ser considerada importante para entender sobre o seu desenvolvimento, pois “todo avanço está conectado com uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos” (VIGOTSKI, 2007, p. 108).

Diante disso, compreende-se que as características dos bebês são decorrentes da relação entre o organismo e o ambiente por intermédio das interações sociais. Neste sentido, a apropriação pela professora de aspectos do desenvolvimento Humano no âmbito da Psicologia constitui subsídio que possibilitará a caracterização da especificidade das práticas de atendimento às crianças (MACHADO, 1998).

Nesta perspectiva, Mello (2015) chama a atenção para a necessidade de o professor apropriar-se dos fundamentos teóricos que orientam as escolhas que precisa fazer em seu trabalho pedagógico diário com as crianças. Especialmente sobre as contribuições vigotskianas para a Educação Infantil, a autora faz as seguintes considerações:

[Embora] Vigotski (1995) desafie as velhas concepções de criança, de educação e de escola infantil e desafia, ainda, a própria psicologia de seu tempo a apontar as positivities no desenvolvimento das crianças pequenas superando sua caracterização que se dava por meio das negatividades típicas da visão adultocêntrica, sua contribuição é teórica, uma vez que apresentou diretrizes, mas não apontou procedimentos mediadores que concretizem essas concepções. E é preciso, pois, compreender essa contribuição teórica para, com ela, analisar criticamente a prática e transformá-la. (MELLO, 2015, p.2).

Assim, compreende-se que “a docência com bebês não é um trabalho simples e desprezioso” (RODRIGUES, 2018, p.36). É necessária uma formação profissional que lhe possibilite não apenas a construção de competências teóricas, metodológicas e relacionais,

mas também comprometimento, responsabilidade e disposição física e afetiva (BARBOSA, 2010). Como tem se dado essa formação no Brasil? É sobre isso que se ocupam as seções subsequentes deste capítulo.

## **2. Exposição sobre a formação de professoras da Educação Básica no Brasil com foco na Educação Infantil**

Gatti e Barreto (2009) destacam aspectos relevantes acerca da legislação referente à formação de professores em cursos de licenciatura e seus currículos, ao analisarem as propostas curriculares para a formação de professores no Brasil. As autoras enfatizam que é recente a exigência legal para atuação de professores na Educação Básica, o que aconteceu somente com a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), em 1996.

Elas também destacam que, apesar do avanço representado pela promulgação, pelo Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica<sup>11</sup>, em 2002, e das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia, licenciatura<sup>12</sup>, em 2006, ainda prevalece um modelo fragmentado dos cursos de licenciatura que buscam fundamentar os conhecimentos em áreas disciplinares.

Por conseguinte, poucas disciplinas exploram seus desdobramentos com foco nas práticas educacionais. Em 2015, por exemplo, também foram instituídas em várias regiões do Brasil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior<sup>13</sup> (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada com o objetivo de formar os profissionais do magistério que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas em cargo efetivo das redes municipais e estaduais.

Como apontam, porém, Gatti e Barreto (2009), historicamente, houve uma separação normativa entre professor polivalente – Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – e professor especialista de disciplina. Este fato contribuiu para criar um valor social marcado com menor importância para professor polivalente, evidenciando a desvalorização na carreira, de baixos salários, de representações da comunidade social, da academia e dos políticos.

---

<sup>11</sup> Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.

<sup>12</sup> Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006a.

<sup>13</sup> Resolução CNE/CP Nº 2, de 1º de julho de 2015.

As autoras também apontam que é entre os docentes atuantes com crianças em creches e pré-escolas que reside o maior percentual de profissionais sem formação adequada. Este fato mostra-se preocupante, pois essa etapa da Educação Básica precisa de atenção específica e compreende um período importante da vida do ser humano que, na infância, apresenta características tão peculiares como, por exemplo, a intensidade do crescimento, a dependência do adulto e a vulnerabilidade (OLIVEIRA-FORMOSINHO *et al*, 2001)

Mencionadas autoras, em análise de 71 ementas de cursos de Licenciatura em Pedagogia, por todo o País, ressaltaram alguns aspectos importantes da formação inicial de professores, dos quais se destacam:

- 1) **Os conhecimentos relativos à docência** - centram-se em apenas 0,6% de disciplinas e estão mais ligadas aos aspectos teóricos, contemplando pouco as práticas educacionais. As disciplinas mais vinculadas aos conhecimentos relativos à formação profissional específica exibem aspectos acerca do “por que ensinar” e, de forma muito incipiente, “o que e como ensinar”. Deste modo, como pontua André (2002 *apud* GATTI e BARRETO, 2009), as disciplinas referentes à formação específica, que chegaram a 28%, ainda não contemplam a complexa relação entre teoria e prática. De acordo com Gatti e Barreto (2009), essas disciplinas abordam questões genéricas; a articulação com as práticas educativas não são objeto de estudo dos cursos de Licenciatura em Pedagogia.
- 2) A preocupação com estudos nas áreas do conhecimento com **foco na Sociologia e na Psicologia** e, de forma elementar, nas práticas pedagógicas em espaços educativos.
- 3) **As disciplinas relativas à Educação Infantil, nos cursos de Pedagogia, representam apenas 5,3% e poucos cursos acentuam o aprofundamento às práticas.** De forma geral, isso representa uma disciplina na área ofertada semestralmente. E o mais preocupante é que 29% das universidades federais não contemplam explicitamente a Educação Infantil. As disciplinas ministradas concentram-se suas abordagens fundamentadas na Sociologia, Política e Psicologia, e de maneira incipiente, em práticas escolares ou experiências em creches (GATTI e BARRETO, 2009). Grifos nosso.

Gatti (2010) concluiu que o campo da prática profissional, seus fundamentos metodológicos e modalidade de trabalho não estão sendo considerados nos currículos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia.

Os dados relativos aos estágios supervisionados corroboram essa afirmação. Apesar de considerados espaços privilegiados, porém, as propostas curriculares analisadas não “deram” evidências sobre como eles são de fato realizados. De caráter obrigatório, a atividade de estágio revela-se fragilizada e os registros das propostas curriculares não evidenciaram planejamento e indicaram ausência de articulação ou vinculação com instituições de Educação.

A atividade do estágio caracteriza-se pela proximidade dos estudantes com a realidade da instituição em situações do dia a dia junto ao público de atuação – educação de crianças, de jovens e de adultos - suas famílias, outros profissionais e a comunidade. Apesar de fundamental para a formação, alguns aspectos desta atividade ainda são percebidos pelos estudantes de modo semelhante ao imaginário social (senso comum!), pois ainda prevalece uma visão que, muitas vezes, se manifesta, por exemplo, pela falta de identificação da professora como profissional da educação ou o exercício docente, se bem exercido, associado simplesmente ao “dom”.

Neste sentido, corrobora a argumentação de Cunha *et al.* (2002, p. 3) de que a associação entre “qualidade do trabalho da professora” e “dom” indica “um desprestígio da sua condição acadêmica, relegando os conhecimentos pedagógicos a um segundo plano e desvalorizando esse campo na formação do docente”.

Também tem sido uma característica dos cursos de licenciatura em Pedagogia, a ausência de disciplinas que contemple o atendimento educacional em creches e pré-escolas, o que vem sendo denunciado por pesquisadores da área mesmo depois da aprovação da LDB vigente (ROSEMBERG, 1997).

Sem dúvida, esse fato reforça o imaginário social da perspectiva profissional de professora de Educação Infantil “ligada ao mito da maternidade, da mulher como rainha do lar, educadora nata, cujo papel educativo associa-se necessariamente ao ambiente doméstico”. (ARCE, 2001, p. 170).

Esta crença de uma docência nata para atuar na Educação Infantil também foi constatada na investigação de Micarello (2008, p. 141), ao identificar o fato de que, durante a primeira experiência docente, as professoras não tinham qualquer “informação sobre como lidar com as crianças ou em experiências educativas”. As professoras justificaram que a ausência ou pouca experiência pedagógica não foi problemática, porque a maternidade

subsidiava sua prática docente. Sobremaneira, esse aspecto contribui para consolidar a imagem de que somente as mulheres podem atuar como docentes em Educação Infantil e que não precisam ter formação profissional para isso.

E o mito tende a se perpetuar diante do silenciamento, por exemplo, dos bebês, na legislação, nos currículos e nas pesquisas relacionadas à formação de professores que atuam na Educação Infantil. Assim,

Os cursos de formação ainda têm um papel muito incipiente na constituição das profissionais que lidam com crianças de 0 a 3 anos. Muito do que elas sabem a respeito de ser professoras dos pequeninhos é aprendido de forma tácita, na empiria, na relação com as crianças. Na mesma perspectiva, suas experiências como mães, mulheres e professoras de outros níveis educacionais também são cruciais para a efetivação de um papel profissional que está ainda se construindo (TRISTÃO, 2004, p. 186).

Martins Filho *et al* (2016) também constatou, nas narrativas das professoras da rede municipal de Florianópolis, que suas intencionalidades pedagógicas são fortemente influenciadas pelas experiências de maternidade. O autor, no entanto, destaca que essa atitude não deve determinar as ações de atuação com os bebês no dia a dia na creche, assim como proposto por Ongari e Molina (2003 *apud* MARTINS FILHO, 2016, p 31).

Com efeito, ser professora de Educação Infantil, parafraseando Freire (1997), é profissão que envolve certa tarefa, certa *militância*, certa especificidade no seu cumprimento. Ser *mãe* é viver uma relação de parentesco. Ser professora de bebês implica assumir uma profissão. Não se é *mãe e mulher* por profissão.

Como acentua Barbosa (2010, p.6): “a profissão de professora na creche [e também na pré-escola] não é, como muitos acreditam, apenas a continuidade dos fazeres “maternos”, mas uma construção de profissionalização que exige bem mais que competência teórica, metodológica e relacional”.

Como demarcam Libâneo e Pimenta (1999), espera-se que os professores, em formação,

[...] desenvolvam conhecimentos e habilidades, competências, atitudes e valores que possibilitem ir construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilizem os conhecimentos da teoria da educação e do ensino, das áreas do conhecimento necessárias à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolvam neles a capacidade de investigar a própria atividade (a experiência) para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores. (p. 261).

Os autores supracitados chamam a atenção sobre a importância da formação de professores para o exercício docente, que inclui, por exemplo, a capacidade de lidar com situações da vida cotidiana e a possibilidade de investigar a própria prática. É interessante refletir sobre ações e registros, bem como compartilhar experiências significativas com outras pessoas nos espaços educativos, de modo que contribua com a qualidade das interações e o exercício docente.

Em consonância com as ideias de Libâneo e Pimenta (1999), cabe ressaltar o estudo de Dumont (2014), que evidenciou a preocupação com questões concernentes à formação de professores de Educação Infantil, ao analisar uma experiência de estágio na Educação Infantil com uma turma de estudantes-estagiárias da Universidade Federal do Tocantins, campus de Miracema.

Ela se propôs a fazer uma reflexão sobre o estágio na Educação Infantil e a práxis pedagógica, focalizando a articulação entre teoria e prática para a formação docente. Neste sentido, as estagiárias do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Tocantins tiveram a oportunidade de conhecer mais sobre as crianças e descrever e analisar o cotidiano das creches e das pré-escolas quando realizaram o Estágio em Educação Infantil durante a graduação.

O grupo de estagiário utilizou distintos procedimentos na realização desse componente curricular. Neste caso, menciona-se a relevância do registro, em diário de campo, das experiências vividas nas instituições de Educação Infantil, compartilhando informações com as professoras de Estágio da Universidade.

Em análise das falas das estagiárias, Dumont (2014, p. 161) destaca ser no “contato com o contexto da Educação Infantil, com as crianças e os (as) professores (as), no dia a dia das creches e das pré-escolas, que os (as) estudantes têm sua atenção despertada (...)”.

Neste sentido, a autora ressalta a importância de os cursos de Pedagogia concentrar atenção em seus projetos pedagógicos curriculares, pois a formação docente em Educação Infantil retrata especificidades que precisam ser respeitadas e garantidas.

Vale lembrar que a inclusão de disciplinas que dizem respeito à primeira etapa da educação básica nos cursos de Pedagogia só se tornou obrigatória com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Graduação em Pedagogia - DCNP (BRASIL, 2006a). Como ressalta Lima (2018, p.42), mesmo que somente dez anos após o reconhecimento legal da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica:

Essa obrigatoriedade sinaliza um avanço na formação daquele que atuará nessa etapa da educação básica. Trabalho pedagógico que tem suas especificidades e que, por isso mesmo, exige que o profissional elabore conhecimentos, habilidades e competências próprias que levem em consideração a criança como protagonista.

No caso específico do Curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal Ceará (UFC), a Proposta Pedagógica implantada a partir do semestre 2014.1, por ocasião do atendimento às exigências das DCNP (BRASIL, 2006a), contempla, em sua matriz curricular dos cursos diurnos e noturnos, duas disciplinas obrigatórias de 64h/a (Educação Infantil e Propostas Pedagógicas e Prática de Educação Infantil) e um Estágio em Educação Infantil obrigatório (160h/a) (LIMA, 2018).

Contudo, assim como no caso do currículo dos cursos da FACED/UFC (matriz 2014.1)<sup>14</sup>, de maneira geral, as matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia “não trazem elementos curriculares que tratem da especificidade de bebês e crianças de zero a três anos (LIMA, 2018, p. 46)”. Mas o que significa mesmo afirmar que a docência com crianças na faixa etária entre seis meses a três anos de idade tem uma especificidade? É sobre isso que se ocupara a próxima seção deste texto.

### 3. 3 A especificidade da docência com bebês

A especificidade da docência com bebês vem sendo amplamente discutida nos últimos anos por pesquisadores no âmbito da Pedagogia, em especial, na área de Educação Infantil (OLIVEIRA-FORMOSINHO, KISHIMOTO e PINAZZA, 2007; FORTUNATI, 2009; BARBOSA, 2009 e 2010; FOCHI *et al*, 2018; FREIRE, 2014; MARTINS FILHO *et al*, 2016).

Sabe-se que a docência com crianças na faixa etária entre seis meses a três anos de idade requer da professora de Educação Infantil tarefas específicas que se diferenciam do exercício de outros docentes que trabalham com crianças de mais idade na primeira etapa da Educação Básica (OLIVEIRA-FORMOSINHO *et al*, 2001).

Oliveira-Formosinho *et al* (2002) contribuiu para pensar sobre tais diferenças e aponta três dimensões que demarcam o trabalho da professora de Educação Infantil: a primeira refere-se às características da criança pequena; a segunda diz respeito às

---

<sup>14</sup> Desde o ano de 2018, tendo em vista o disposto na Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015) do CNE, está em processo de tramitação outra reforma na Matriz Curricular dos Cursos de Pedagogia Diurno e Noturno da FACED/UFC. Nesta, foi incluída uma disciplina obrigatória denominada Propostas Pedagógicas para bebês e crianças bem pequenas (64h/a) nos dois cursos.



características dos contextos de trabalho e respectivas missões; e a terceira dimensão tem pertinência com as características das tarefas desempenhadas pelas professoras.

A primeira dimensão está vinculada à dependência das crianças ao adulto (professora e família), inclusive, para sobreviver, em razão do “seu estágio de desenvolvimento, aos seus processos de crescimento e à sua vulnerabilidade.” (OLIVEIRA-FORMOSINHO *et al*, 2002, p. 81).

Essa dependência diz respeito a uma atenção privilegiada por parte do adulto aos aspectos emocionais, físicos e sociais, isto é, a professora necessita “de um saber fazer que, por um lado, reconheça a vulnerabilidade social da criança, e, por outro, reconheça as suas competências sócio psicológicas que se manifestam desde a mais tenra idade” (OLIVEIRA-FORMOSINHO *et al*, 2002, p. 83).

Martins Filho (2013, p. 27) acentua que a “dependência biológica dos bebês, no mais amplo sentido do que isso possa significar, intensifica as relações entre esses e as professoras no dia a dia da instituição educativa”.

Conforme Zabalza (2016), as crianças na faixa etária entre zero a cinco anos “posee unas condiciones y unas características, es capaz de desarrollando unas capacidades y potencialidades em um determinado grado. Posee su individualidade ya diseñada aunque sea a nível de projeto” (p. 40).

A segunda dimensão, que distingue o trabalho da professora de Educação Infantil daquele desenvolvido pelos docentes de outras etapas educacionais, a que se refere Oliveira-Formosinho *et al* (2002) diz respeito às características dos contextos que afetam a profissionalidade das professoras, pois isso tem relação com o tipo de atendimento educacional à criança. No Brasil, esse contexto é a creche, quando a faixa etária atendida é de zero a três anos, e a pré-escola, quando as crianças têm de quatro a cinco anos de idade.

As características desses contextos influenciam as condições de trabalho das professoras no que se refere a “autonomia profissional, processos de trabalho e tipo de tarefas e papéis congruentes, bem como o estilo de interação com as crianças” (OLIVEIRA-FORMOSINHO *et al*, 2002, p. 85).

O contexto da creche deve oferecer às crianças a aproximação com a cultura a que ela pertence, de modo que possibilite ampliar sua visão de mundo e valorizar o bem-estar. Além disso, a promoção de práticas educativas precisa se dar em um local aconchegante, preparado para ser agradável e instigante à sua curiosidade; espaço onde os bebês possam ser ouvidos em suas diversas linguagens. Neste sentido, os contextos educativos de atendimento aos bebês devem ser um lugar que:

[...] tenha como foco o bebê e como opção pedagógica a oferta de uma experiência de infância potente, cujo foco de ação esteja direcionado aos bebês, aos profissionais e familiares, envolvendo todos em um contexto complexo que se configure como lugar de expectativas e acolhimento. (VARGAS, 2014, p. 100).

O contexto inclui também a maneira como as professoras concebem distintos conceitos, como Educação Infantil, infância, criança, papel da professora, ambiente – espaço, interações, brincadeiras, rotina e tempo.

No âmbito da Pedagogia da infância, há um reconhecimento entre a relação entre os contextos em que as práticas acontecem e o processo de aprendizagem, o que pressupõe a “bidirecionalidade e interatividade entre os atores do processo educativo e os seus contextos” (OLIVEIRA-FORMOSINHO *et al*, 2007, p. 26).

A referida autora esclarece que a professora tem um papel importante de definir o contexto educativo como segundo educador, visando criar diversas possibilidades de participação das crianças por meio da escuta.

A terceira dimensão apontada por Oliveira-Formosinho *et al* (2002), diferenciadora do trabalho da professora de Educação Infantil daquele desenvolvido por docentes que atuam em outras etapas educacionais, refere-se às tarefas desempenhadas pelas professoras, que também integra conhecimentos específicos, a saber: compreensão do que sejam globalidade, vulnerabilidade e indissociabilidade cuidado/educação.

A globalidade é uma característica das crianças que convoca o outro (adulto, criança) a percebê-la sempre em sua completude, de modo holístico. A criança não é um ser divisível em pequenas partes e/ou aspectos. Ela precisa ser vista como uma pessoa “com agência, não à espera de ser pessoa, que lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes e cultura, que participa como pessoa e como cidadão na vida da família, da escola, da sociedade” (OLIVEIRA-FORMOSINHO *et al*, 2007, p.27).

É importante esclarecer que a criança concebida “com agência”, como define a autora supracitada quer dizer, ser considerada como um sujeito que possa escolher como agir, por conseguinte, ter direito à liberdade.

Em consonância com essa concepção, Barbosa (2009, p. 24), define a criança como “um todo, incluindo a sua multidimensionalidade”. Assim, faz-se necessário integrar diversificadas dimensões à formação humana que vão além dos aspectos físicos, afetivos e cognitivos abarcando também as dimensões do social, do imaginário, do cultural, do lúdico, do ético e do estético.

Com efeito, como afirma Oliveira-Formosinho *et al* (2001), o papel da professora de Educação Infantil está no mundo da interação, que abrange respeito pela criança, refletido no tom de voz, no gesto, no contato visual, na escuta, no encorajamento. É importante que a professora demonstre empatia para com as necessidades e preocupações da criança. Malaguzzi (1999, p. 90) indica que uma das competências da professora “é extrair, das crianças, significados como uma base para toda a aprendizagem”.

Sobre o papel docente, Freire (2014) destaca que o “instrumental importante na vida do ensinar do educador é o *ver* (observação), *o escutar e o falar* [...], olhar o outro e a si próprio [...] abrir-se para o entendimento de sua hipótese [...], ter o desejo de comunicar” (p. 32, grifos da autora). A referida autora aponta, ainda, que rir, brincar alegrar-se fazem parte do papel da professora, pois integra elementos como a humildade, curiosidade e paciência. Este fato fortalece o princípio de “acreditar que o outro é (sempre) capaz de aprender, onde o riso e a alegria são instrumentais exercitados no jogo de sua aprendizagem” (FREIRE, 2014, p. 33).

Fortunati (2009) assevera que o adulto precisa se destacar por seu papel mediador das “relações construtivas entre os elementos da situação em que se acha mergulhado junto às crianças” (p. 80).

Tais elementos incluem situações em que as crianças se sintam apoiadas em um contexto que valorize as interações, considerando-as como protagonistas de suas experiências. Nessa direção, Fochi *et al* (2018) assinalam que o “professor tem papel de organizador, sustentador e pesquisador da ação livre dos bebês [que] exige reflexão, sutileza e sensibilidade, sendo ainda um caminho a ser percorrido junto à ação-reflexão” (p. 79).

Outra característica importante da criança que a professora precisa conhecer, pois tem decorrência no modo como desempenha suas tarefas, diz respeito à vulnerabilidade. (OLIVEIRA-FORMOSINHO *et al*, 2001).

Ao mesmo tempo em que esta vulnerabilidade física, emocional e social da criança pequena, sobretudo do bebê, a coloca em uma posição de dependência do adulto, por isso precisa ser considerada quando se pensa sobre o trabalho educativo a ser desenvolvido nessa primeira etapa da educação básica, desde o nascimento, as crianças são seres “ágeis e inventivos em suas capacidades básicas de se auto-organizar, autogerir, auto administrar, escolher e tomar decisões para empreender ações e alcançar êxito em suas primeiras experiências”. (VARGAS, 2014, p.102).

Assim, o trabalho educativo com os bebês na creche “não é apenas uma tarefa de guarda ou proteção, mas uma responsabilidade educacional na qual são necessárias

proposições teóricas claras, planejamento e registros”. (BARBOSA, 2009, p. 35). Desta forma, a docência com bebês é:

Uma profissão marcada pela sutileza, presente nas ações cotidianas que são aparentemente pouco significativas, mas que definem práticas comprometidas com uma educação voltada para o conformismo e a subalternidade ou para a humanização e emancipação (TRISTÃO, 2004, p. 16).

Freire (2014) também alerta para o fato de que as práticas educativas quando concebida de forma autoritária, priva a “expressão do desejo do educando (e do educador) [...] faz do educando um mero repetidor de conhecimentos e de desejos alheios ao que seu coração e inteligência sonham” (p. 33).

Nesse contexto, o significado da indissociabilidade entre cuidado/educação deve integrar-se à função docente desempenhada na Educação Infantil e, em especial, junto aos bebês, pois a professora desempenha tarefas específicas. De acordo com Machado (2000):

Cuidar/educar crianças de 0 a 6 anos passa a ser a expressão cada vez mais utilizada para designar uma orientação compatível com o atendimento a crianças nessa faixa etária em contextos coletivos e torna-se um dos principais pré-requisitos para a ação dos profissionais de educação infantil (p. 195).

A faixa etária em que se encontram os bebês demanda que os profissionais conheçam diversificados aspectos da vida deles, por exemplo, relacionados ao desenvolvimento e à aprendizagem, à linguagem, à afetividade, às brincadeiras, ao corpo das crianças, dentre outros. Além disso, como acrescenta Tristão (2004):

A professora de crianças pequenas precisa aprender a olhar para cada uma delas como única e especial, dotada de particularidades que a tornam diferente de todos os demais seres. Conhecendo cada menino ou menina pertencente àquele grupo a professora terá condições de perceber a alteridade do pequeno ser humano (p. 180).

Diante disso, a professora na creche tem uma importante função a desempenhar, atuando como mediadora para que a criança tenha um “crescimento equilibrado” (ZABALZA, 2016, p. 43). Para tanto, faz-se necessário apreender alguns aspectos importantes para a promoção desse crescimento, dentre eles:

- a) Expansividad – comunicación con la experiencia - el yo expansivo se abre la experiencia lo que le dota de recursos de contacto y de maniobra con respecto a las personas y las cosas, haciendo que tal relación le resulte cómoda y satisfactoria;
- b) Protagonismo – de su próprio crecimiento y acepta el riesgo de la movilidad y la posibilidad de fracasos em el proceso de avance;
- c) Imagen positiva de si mismo – Y confianza creciente em su capacidade para lograr niveles adecuados de logro;
- d) Independencia – no tener una necesidad imperiosa de la presença y apoyo directo del adulto y sí poseer originalidad y variación frente a ritualismo em el desarrollo de

sus actividades, y flexibilidad frente a rigidez em cuanto a sua forma general de ser y estar consigo mismo y com los demás;

e) Capacidad de identificación grupal – deseo de contribuir, cooperar y participar em las experiencias comunes;

f) Capacidad de manejo de la fantasia – fundamental función es a nível afectivo-emocional profundo permitiendo ao niño huir de la realidad cuando ésta le resulte muy dura, llegar incluso a negarla y/o sustituirla por otra más acorde com sus necesidades de esse momento; otra, a nível cognitivo em el real y lo imaginário pero también sirve para explorar otros mundos, jugar com el lenguaje y la lógica de las cosas, etc.

g) Capacidad comunicativa – crecimiento progresivo de su capacidad de expresión lingüística, crecimiento que está em relación a la progresiva mayor complejidad de pensamiento que poseen (ZABALZA, 2016, p. 43-45)

Portanto, a professora sendo conhecedora de tais aspectos tem a possibilidade de promover um trabalho de melhor qualidade na creche com as crianças, assegurando que a criança integre o cotidiano de maneira mais ativa, compreendendo-a como competente, com direito a atenção individualizada, ouvida, respeitada em suas escolhas.

Com efeito, a formação das professoras é um aspecto relevante para o trabalho docente, em especial, quando se refere ao atendimento às crianças com idade de quatro a 18 meses. Desta forma:

É cada vez mais consensual entre teóricos e pesquisadores, a idéia de que “aspectos da prática e do conteúdo educativo fornecem um conjunto nuclear de condições que favorecem experiências de aprendizagem de alta qualidade” (PASCAL e BERTRAM, 1999, p.24).

Martins Filho e Martins (2016) também chamam a atenção para a necessidade de traçar e afirmar algumas características específicas para a profissão e a atuação das professoras de bebês, pois seu “papel, em muitos aspectos, é similar aos dos outros professores e por isso exige formação e conhecimento, embora diferente em muitos outros aspectos” (p. 31).

Dentre os aspectos indicados por esses autores, está expressa, por exemplo, a atitude da professora de observar cautelosamente, com disponibilidade e atenção, o choro dos bebês como expressão de sentimentos.

Os autores mencionados apontam que a atenção dada ao cuidado e à educação exige da professora “atitudes específicas, presença-presente e a escolha de prioridades” (MARTINS FILHO *et al*, 2016, p. 39), ao realizar as ações docentes com os bebês.

Em consonância com tais ideias, Ramos (2012) assinala que “professores que atuam com bebês precisam ter conhecimentos peculiares ao desenvolvimento da criança nessa

faixa etária”. Desta forma, a autora alerta para a necessidade de programações de atividades contextualizadas específicas para o desenvolvimento do trabalho com os bebês.

Em 2009, o Ministério da Educação (MEC) publicou um relatório de análise das propostas pedagógicas para a Educação Infantil de municípios brasileiros, após um mapeamento nas regiões do País. Este documento destaca conhecimentos específicos que precisam ser considerados na elaboração de uma proposta pedagógica e ponderados pelos adultos da creche:

[...] colocar-se em escuta às necessidades, aos desejos e inquietações das crianças; solicitar e apoiar a criança em seus devaneios e desafios; interpretar o sentido singular de suas conquistas no grupo; aceitar a lógica das crianças em suas opções e tentativas de explorar movimentos no mundo; [...] entender as dimensão de defesa dos direitos das crianças, vinculados à proteção da vida, à participação social, cultural e política, mas também aos direitos universais de aprender a sonhar, a duvidar, a pensar, a fingir, a não saber, a silenciar, a rir e a movimentar-se; negar propostas educacionais que optam por estabelecer currículos prontos e estereotipados, visando apenas resultados acadêmicos que dificilmente conseguem atender a especificidade dos bebês e das crianças bem pequenas como sujeitos sociais, históricos e culturais, que têm direito à educação e ao bem-estar. (BRASIL, 2009, p. 68-69).

Em recente pesquisa realizada por Rodrigues (2018), acerca da formação inicial de professores para a docência com bebês (crianças de zero a dezoito meses), tendo como foco de estudo o curso de Pedagogia presencial oferecido pela FAGED/UFC, conforme já mencionado neste capítulo, a autora elencou alguns elementos constituintes do papel do professor de bebês igualmente importantes para se entender a especificidade dessa docência, a saber:

- o professor de bebês tem a incumbência de cuidar-educar crianças de zero a dezoito meses de forma indissociável, ou seja, este professor, no desenvolvimento das práticas cotidianas, deve atentar para a integralidade da criança e a indissociabilidade de suas dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética, sociocultural;
- a complementaridade e partilha do cuidado-educação das crianças com outros atores;
- em suas práticas, o professor deve oportunizar “uma experiência de infância comprometida com a aprendizagem gerada pela ludicidade, brincadeira, imaginação e fantasia” (p.3);
- o planejamento de ambientes pedagógicos que contribuam para o desenvolvimento dos bebês e que visem o seu bem-estar, incluindo neste planejamento a organização do mobiliário, a seleção de materiais adequados às suas especificidades etc.;
- o professor precisa pensar os tempos das crianças na instituição, ou seja, planejar o cotidiano com os bebês, organizando-o em uma rotina;
- a observação e o registro do cotidiano com os bebês (BARBOSA, 2010, p. 37-42).

Ante as contribuições dos autores supracitados e a publicação do MEC sobre as propostas pedagógicas para a Educação Infantil, em 2009, busca-se contribuir com uma investigação que evidencie a necessidade de caracterizar a docência com os bebês na concepção das professoras e das auxiliares, de modo que a vida cotidiana na creche promova o cuidado e a educação de modo indissociável e seja compreendido pelas professoras como relevantes para o desenvolvimento, a aprendizagem e o bem-estar das crianças.

#### 4 OS MODOS COMO DIFERENTES CONTEXTOS EDUCATIVOS PROPÕEM A ATUAÇÃO DE PROFESSORAS COM OS BEBÊS

Cada educador tem como desafio gerar o *renascimento-crescimento* de cada um. Porque o que vale é a relação amorosa que o liga a cada um. E cada um é um, com nome, com uma história, sofrendo tristeza e tendo esperança (FREIRE, 2014, p. 66, grifos da autora).

O trecho do livro *Educador Educa a Dor*, de Madalena Freire, menciona uma dimensão relevante para o desenvolvimento do trabalho docente, a afetividade, que inclui o amor, o respeito a cada um e à sua história de vida. Pensar sob essa perspectiva possibilita envolver-se com o outro de maneira mais sensível, de modo a contribuir para que haja esse “renascimento-crescimento” como parte dos desafios do cotidiano na creche.

Neste sentido, a professora<sup>15</sup> tem um papel fundamental no que se refere, por exemplo, a compreender o que acontece nos contextos de cada criança, como ela desenvolve-se e aprende, o que ela gosta de fazer, com quem e onde ela gosta de estar. Deste modo, são muitos os desafios para a manutenção da amorosidade consigo, com o outro e com o trabalho que desenvolve.

Os contextos apresentados neste capítulo foram escolhidos por serem emblemáticos do desafio de estabelecer e manter essa tentativa constante de uma relação respeitosa entre professoras e crianças. Especialmente por representarem programas de educação, princípios e práticas de atuação docente que respeitam as especificidades dos bebês, as suas necessidades, potencialidades e direitos. Os modos como as professoras atuam com os bebês nos contextos aqui selecionados podem ser tomados como referência para a composição de uma síntese relativa ao que constitui uma prática de boa qualidade.

Os princípios e práticas focalizadas referem-se a contextos dos Estados Unidos (abordagem *High Scope*); Reino Unido e Itália (Sistema Educadora-referência: a experiência com o cesto dos tesouros e o brincar heurístico); Brasil (a experiência educativa da Associação dos Funcionários da Universidade de São Paulo – USP e a Abordagem da Pedagogia Orgânica: a experiência educativa na Te-Arte); e Hungria (a experiência de Lóczy no Instituto Emmi Pikler, em Budapeste) e fornecem pistas para conhecer melhor acerca da Pedagogia em Participação (OLIVEIRA-FORMOSINHO *et al*, 2007).

---

<sup>15</sup> Apesar de a opção política e social na área de Educação Infantil de alguns países nomear o adulto que trabalha diretamente com as crianças de “professora”, este capítulo faz referência a esse adulto ora como professora, ora como educadora, de acordo com o uso que cada autor faz nos contextos focalizados.



O princípio fundamental da referida Pedagogia defendida por Oliveira-Formosinho *et al* (2011, p. 101) é o da democracia, pois tal pedagogia “incorpora na sua missão a promoção da igualdade para todos e a inclusão de todas as diversidades”. Isso implica na busca por uma Educação Infantil de qualidade do ponto de vista dos direitos humanos e na promoção de práticas educativas que valorizem a escuta, a observação, o registro, os modos de organizar os espaços, os tempos e o compartilhamento entre adultos sobre as práticas pedagógicas (OLIVEIRA-FORMOSINHO *et al*, 2007).

O destaque dado a estes contextos não tem o objetivo de indicar modelos pedagógicos<sup>16</sup> estabelecidos como verdades prontas a ser seguidas, mas apresentá-los como inspiração para se pensar na promoção de práticas de boa qualidade que incluem, por exemplo, relações de confiança, de continuidade de cuidado, de estratégias para falar e ouvir as crianças e as famílias em um ambiente<sup>17</sup> envolvente, de brincadeiras e de rotinas centradas nas crianças.

### **1. Abordagem *High Scope***

Na abordagem *High Scope*, as iniciativas e os desejos das crianças são apoiados pelos adultos. Os adultos compreendem que as explorações autoiniciadas são fundamentais para a promoção de experiências-chave<sup>18</sup>, de modo a impulsionar a aprendizagem (POST; HOHMANN, 2011).

Neste sentido, a proposta desse modelo ancora-se, especialmente, no “trabalho cognitivo-desenvolvimentista de Jean Piaget (1970) e seus colaboradores, bem como na filosofia de educação progressiva de John Dewey (1933)” (WEIKART *et al.*, 1997, p. 21). Dentre os aspectos importantes dessa visão está a ênfase dada às “interações facilitadoras entre adulto-criança”. Este princípio trata do papel da professora em ações de cuidados e educação, bem como as estratégias específicas de interação que utiliza para desenvolver e apoiar a aprendizagem ativa por parte das crianças (WEIKART *et al.*, 1997).

---

<sup>16</sup> Definido por Oliveira-Formosinho *et al.* (2018, p. 23) como “um sistema educacional compreensivo que se caracteriza por integrar um quadro de princípios e valores, uma deontologia e uma ética”.

<sup>17</sup> Segundo Forneiro (1998, p. 232): “Conjunto do espaço físico e as relações que se estabelecem no mesmo (os afetos, as relações interpessoais entre as crianças, entre crianças e adultos, entre crianças e sociedade em seu conjunto)”.

<sup>18</sup> As experiências-chave são organizadas em nove elementos que representam as descobertas diárias de aprendizagens realizadas pelos bebês, à medida que exploram e brincam. São elas: 1) sentido de si; 2) relações sociais significativas; 3) representações criativas; 4) movimento; 5) sistemas de comunicação; 6) exploração de objetos; 7) noção dos espaços; 8) noção do tempo; e 9) noção de conceitos de quantidade e número (ZABALZA, 1998).

Na proposta educativa da *High Scope*, as professoras utilizam estratégias para criar e manter relações que facilitam as interações entre adultos e crianças, dentre elas:

- a) estabelecer orientações que promovam a continuidade dos cuidados;
- b) criar um clima de confiança com as crianças;
- c) estabelecer uma relação cooperante com as crianças e;
- d) apoiar as interações das crianças. (POST; HOHMANN, 2011, p. 61).

De acordo com as autoras, estas estratégias foram inicialmente elaboradas por educadores que buscaram atender as crianças que frequentavam instituições em pelo menos dois bairros pobres dos Estados Unidos, no final da década de 60. Posteriormente, ampliou-se o emprego desse modelo pedagógico para diversas instituições. Os adultos envolvidos compreendem a importância e a implantação de distintas ações a serem realizadas pelas educadoras.

As seguintes ações subsidiam o trabalho das educadoras e integram a proposta pedagógica do ponto de vista dos educadores da *High Scope* com intuito de promover a continuidade dos cuidados: a) a permanência de pelo menos duas educadoras ao longo dos anos junto aos bebês; b) formação de pequenos grupos de bebês; e c) proposição de horários para as educadoras realizarem atividades no âmbito da instituição em função das necessidades das crianças.

Os adultos que convivem mais tempo com as crianças aprendem mais sobre elas e empenham-se para atender as necessidades individuais. A convivência continuada de um mesmo adulto com os bebês durante os anos em que eles frequentam a creche acarreta vantagens significativas, tais como:

[...] reduz o estresse que as crianças podem sentir ao ser deixadas na creche pelos familiares; assegura uma relação próxima, de confiança e de afeto que mantém a criança tranquila; ajuda a previsibilidade que contribui para a criança passar pelas frustrações e desafios necessários para o crescimento e desenvolvimento (POST; HOHMANN, 2011, p. 63).

Tudo isso contribui para que a atitude da professora com os bebês constitua-se de aproximação, afetos, escuta, contato e bem-estar. Como anota Falk *et al.* (1979 *apud* POST; HOHMANN, 2011), esse modo de agir das professoras possibilita estabilidade das relações, bem como favorece para os bebês “a capacidade de assimilar o padrão social de valores, normas, regras de comportamento, conjunto de proibições, através da imitação, assimilação e identificação” (POST; HOHMANN, 2011, p. 63).

A título de exemplo, alguns benefícios que a promoção da continuidade dos cuidados pode trazer para a prática pedagógica, Post e Hohmann (2011) citam o caso de uma

professora que sabe a rotina de trocar a fraldas de uma criança, que inclui abraçar e brincar de “tão-ba-la-lão”; sabe que o “Dê” vocalizado por uma criança é o pedido de beber água; sabe que o “que-que” de uma criança significa dormir e o ‘cu-cu’ de outro, bem como, a ação de coçar os olhos indica quando estão com sono.

Na abordagem *High Scope*, a docente compartilha o trabalho com outra profissional, de modo que conheça as crianças em variadas circunstâncias e possa delas cuidar e educar, em apoio às famílias. Outros aspectos fundamentais que asseguram a continuidade dos cuidados dizem respeito à razão entre pequenos grupos de crianças e o número de adultos, além da organização dos horários das professoras em função das necessidades das crianças.

A professora planeja a rotina com base nas necessidades das crianças, de maneira que a aproximação entre elas se dê com a qualidade de atendimento que a criança precisa, seja na hora da alimentação, do descanso, da entrada e saída das crianças. Deste modo, as docentes também organizam encontros entre elas para planejar e compartilhar experiências. Assim, o adulto que trabalha com os bebês estabelece uma relação de confiança e segurança junto às crianças e às famílias (WEIKART *et al.*, 1997).

A segunda estratégia utilizada pelas educadoras nesse modelo (“criar um clima de confiança com as crianças”), envolve as seguintes orientações: a) tocar, segurar, falar e brincar com as crianças de forma calorosa e tranquila; b) ter prazer nas interações com as crianças; c) responder de forma facilitadora às necessidades e às chamadas de atenção das crianças; d) dar às crianças tempo para interagirem e responderem à sua maneira; e) apoiar as relações das crianças com os pares e outros adultos.

Deste modo, estar atentamente perto das crianças, disponível para acolher as suas necessidades, abarca uma grande dose de carinho e de respeito. Isso sustenta as interações das professoras com os bebês e envolve o contato físico. A professora compreende que “segurar, tocar, abraçar, fazer festas, balançar, cantar, falar suavemente, estar ao alcance do olhar e da mão é fundamental para as crianças muito pequenas, que experimentam tudo e todos de um modo sensorial e ativo”. (POST; HOHMANN, 2011, p. 69).

Dessa maneira, as educadoras buscam adequar seu ritmo ao do bebê, dar relevância à linguagem corporal e, também, garantem estratégias que asseguram que as interações aconteçam de modo caloroso, não apressado, porque, aconteça o que acontecer, elas querem que as crianças sintam, ouçam em tempos de brincadeiras, para ir ao banho ou em um momento de birra.

A abordagem *High Scope* sustenta que as relações entre os adultos e os bebês têm como um dos pressupostos a compreensão de que as crianças aprendem por intermédio da

exploração e do jogo sensório-motor. A aprendizagem é vista como uma “experiência social envolvendo interações significativas entre crianças e adultos” (WEIKART *et al.*, 1997, p. 20).

O modo como as professoras respondem às necessidades e às chamadas de atenção das crianças inclui, por exemplo, um olhar de preocupação ou uma ação mais direta, como pegar no colo, balançar, abraçar ou tocar, ao acolher a criança em momentos de angústia. Para tanto, é importante que o adulto que trabalha com a criança manifeste-se “genuinamente brincalhão com as crianças em vez de austero e exigente, ou eficiente e negociador” (POST; HOHMANN, 2011, p. 70).

Outro aspecto relevante, nesta abordagem, para manter a confiança entre as crianças e os adultos que trabalham com os bebês está relacionado ao conhecimento, por parte da professora, de que os bebês exprimem ações iniciadas e gostam de repetir ações agradáveis como, por exemplo, bater com uma colher, ler e folhear o mesmo livro, encher e esvaziar uma caixa de brinquedos. Além disso, as educadoras devem apoiar a formação de pares, percebendo o modo como as crianças exprimem-se com olhares, gestos e choros, e devem buscar expandir suas aprendizagens, colocando-as perto umas das outras, deixando-as livres para escolher com quem querem brincar.

A terceira estratégia proposta pelo modelo pedagógico aqui exposto diz respeito a “criar uma relação de cooperação com as crianças”. Isso envolve distintas práticas educativas a ser realizadas pela educadora, tais como: a) interagir ao nível físico da criança; b) respeitar as preferências e os temperamentos das crianças; c) seguir indícios durante as brincadeiras e as rotinas das crianças; d) observar e ouvir as crianças; e) comunicar e conversar de uma forma do tipo “dar e receber”; f) comentar e reconhecer; g) olhar para as ações das crianças a partir dos seus pontos de vista; e h) deixar a criança escolher quando tem qualquer coisa para fazer.

A professora busca manter-se próxima à altura das crianças, agachando-se, ajoelhando-se, sentando-se no chão, ao falar e brincar com elas. Dessa maneira, o contato físico e a comunicação são vistos como princípios para melhorar as relações de cooperação com as crianças e, por isso, tal atitude por parte da docente é compreendida como muito importante.

Com o propósito de exemplificar a brincadeira com bolas entre um bebê e a educadora, segue a descrição: “Sai”, um bebê joga uma bola de tênis debaixo da cadeira. A professora estica-se toda, de barriga no chão, do outro lado da cadeira, segura a bola de tênis. O bebê, olhando para ela, espera. Ela pega a bola e aponta para debaixo da cadeira e diz por

onde a bola vai passar. O bebê desloca-se em direção à bola. Depois, joga a bola para rolar em direção à professora.

Observar as ações das crianças no momento da brincadeira possibilita que as crianças manifestem seus interesses, sentimentos e ideias. O conhecimento, por parte da professora, do jeito de ser da criança é de fundamental importância para que ela possa também conhecer-se como ser humano e atuar junto a elas de modo que sejam respeitadas em seus ritmos e estilos. Para ilustrar essa ideia, apresenta-se cena narrada por Post e Hohmann (2011, p. 72):

Há já alguns dias um educador observa que o Anil, um pequeno bebê, olha na direção de outra bebê, Raina. Ela [Raina] chorava, balbuciava ou fazia barulho com a boca. Por isso, hoje o educador colocou o Anil no tapete ao lado de Raina. Ambos os bebês olham um para o outro, mexem-se e pairam com prazer.

Neste episódio, foi possível perceber a sensibilidade e a preocupação da professora de promover um encontro significativo e envolvente entre as crianças. Destaca-se que a percepção da professora acerca da comunicação entre os bebês, mostra-se oportuna para a aprendizagem deles e para a formação de vínculo entre ela e eles. Nesse caso, a professora aprendeu a compreender as expressões das crianças e concentrou-se em ajudá-las a estabelecer interações de confiança. A professora é responsável pelo modo de se comunicar com a criança. Para este enfoque, torna-se importante encorajar as crianças a cooperar e comunicar-se entre si e com os adultos ao redor.

A quarta estratégia utilizada pelo modelo pedagógico *High Scope* para criar e manter relações que facilitam as interações entre adultos e crianças relaciona-se ao reconhecimento do adulto ao apoio às intenções das crianças. Post e Hohmann (2011) ponderam que ela: a) focalize os interesses da criança; b) antecipe as explorações das crianças; c) encoraje e reconheça as escolhas das crianças na exploração e na brincadeira; d) ajude as crianças a alcançarem aquilo que se propuseram fazer; e) ofereça tempo às crianças para resolverem os problemas com que se deparam enquanto exploram e brincam com diversos materiais; e f) apoie as crianças a resolverem conflitos sociais.

As ações propostas à professora, conforme definidas nessa estratégia, orientam e potencializam as competências de novas ações, descobertas, manifestações de desejos e interações das crianças. Weikart *et al.* (1997) chamam atenção para o fato de que se faz necessário que a educadora compartilhe com outros profissionais o interesse da criança, pois isto possibilita planejar materiais e experiências para as crianças, após observarem em quais atividades elas se envolveram. Isso permite também certa antecipação das docentes a partir

das explorações das crianças. Nesse processo, as crianças têm o tempo e a liberdade de escolher atividades a fazer, pois a professora reconhece a importância da exploração e das brincadeiras das crianças.

Por meio da observação e do registro que as professoras fazem das atividades pelas quais as crianças se interessam e gostam de explorar, é possível que a professora ajude as crianças a permanecerem ou ampliem suas experiências. Zabalza (1998) chama atenção para o fato de que esse processo costuma ser “acompanhado por instrumentos” que visam uma análise posterior, incorporando os ajustes que forem necessários, tanto para atenção individualizada à criança, quanto para a modificação, por exemplo, de algumas atividades do grupo.

Outra ação da educadora para promover apoio às intenções das crianças está relacionada ao tempo que ela poderá dar para as crianças resolverem situações-problema que acontecem ao brincarem ou explorarem diversos materiais. A professora, ao deparar-se com situações de conflitos comuns na infância, poderá reconhecê-las como constitutivas do desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Ainda com relação às situações de conflitos, Post e Hohmann (2011) sugerem alguns passos para que a professora aproprie-se e ajude as crianças a resolvê-las: 1) ficar próximo à criança, manter a voz calma ao conversar com as crianças e demonstrar neutralidade; 2) propor que as crianças segurem o objeto em questão e indicar que reconhece seus sentimentos; 3) ouvir as crianças – dar atenção às informações vindas das crianças; 4) ajudar as crianças a perceberem o conflito; 5) encorajar as crianças a dar uma solução e dar segurança para a solução aceita pelas crianças e 6) manter-se próximo às crianças.

As estratégias propostas pela *High Scope* contribuem para a qualidade das experiências educativas das crianças. Os princípios apresentados possibilitam dar orientações que promovam, por exemplo, a) a continuidade dos cuidados, b) criando um clima de confiança, além de c) relação de cooperação e d) apoio às interações entre as crianças e a educadora.

#### 4. 2 Abordagem Educadora-referência: a experiência do cesto dos tesouros e do brincar heurístico

O modelo pedagógico definido como educadora-referência<sup>19</sup> integra a experiência do “cesto dos tesouros” e do “brincar heurístico” (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006). As autoras implantaram essa abordagem em creches do Reino Unido e Itália, subsidiadas pelo campo da psicologia e da psicanálise com os estudos de Anna Freud, Elda Scarzella e Dorothy Burlingham (FOCHI *et al*, 2018).

A proposta dos cestos dos tesouros e do brincar heurístico tem contribuído por mais de 30 anos com a educação de bebês e apresenta princípios e valores que orientam a prática das educadoras, foco de interesse deste capítulo. Goldschmied e Jackson (2006, p. 53) apontam que a educadora-referência precisa compreender “que o crescimento satisfatório [do bebê] depende de entender todos os aspectos do desenvolvimento das crianças como uma totalidade”. Desta forma, propõem princípios e valores que orientam a prática da professora. As seguintes condutas são recomendadas para ela, por exemplo, na entrada do bebê na creche: 1) deixar que as crianças familiarizem-se com o ambiente e a educadora, antes do familiar sair; 2) conversar com os familiares sobre como deve ser realizada a separação do filho ao deixá-lo na creche: como deve ser organizada e oferecer apoio e compreensão; 3) sentar-se junto aos familiares para que a entrega da criança seja tranquila; 4) não deixar o membro da família sair sem se despedir da criança porque isso pode gerar sentimento de abandono. Ademais, ela pode sentir-se machucada ou zangada (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006).

Essas recomendações integram o princípio da importância da relação como centralidade, e da criação de “vínculos seguros e estáveis da criança com a educadora” (FOCHI *et al*, 2018, p. 47). A continuidade dos cuidados e da educação na creche pelas educadoras são estreitadas em comunicação com os familiares, de modo que “[...] depende claramente do adulto que o interesse da criança pelo mundo que a rodeia se mantenha de forma bem-sucedida” (KÁLLÓ, 2017, p. 19 *apud* FOCHI *et al*, 2018, p. 56). Nesse contexto, a docente precisa aprender a ter paciência com a possível crise de choro nos primeiros momentos da criança na creche. É importante não tentar “calar ou distrair a criança sacudindo um brinquedo na frente dela, fazendo barulhos supostamente reconfortantes ou jogando-a para cima enquanto a segura” (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 65).

---

<sup>19</sup> Termo introduzido por Goldschmied e Jackson (2006) para conferir a um adulto/educadora da creche a responsabilidade por um grupo de crianças, durante os anos em que a criança frequentar uma instituição de Educação Infantil.

A chegada da criança à creche precisa ser marcada pelo princípio da brincadeira. Para isso, a educadora organiza espaços, materiais e tempo para facilitar possibilidades de interações e movimentos livres. Fochi *et al.* (2018) recomenda, por exemplo, a brincadeira das bandejas de experimentação que se caracteriza por dispor materiais diversos ao alcance das crianças. Esta brincadeira é inspirada no Cesto dos Tesouros. A função da educadora durante a brincadeira dos bebês é de não interferir diretamente, mas dar “sustentação”, “[...]oferecer um lugar especial para observar e conhecer sobre os processos de cada menino e menina” (FOCHI *et al.*, 2018, p. 55).

Portanto, dentre as tarefas desempenhadas por ela, na creche, estão a responsabilidade na limpeza dos objetos, o registro (escrito, fotográfico, filmográfico) das brincadeiras das crianças e a comunicação com familiares acerca do tipo de objeto e o modo que as crianças o utilizam. A ideia de estar junto do bebê exige da educadora aproximação pelo olhar, sorriso, gesto e poucas palavras (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006). Para isso, ela o acolhe no colo, respeita sua individualidade, organiza espaços e tempos que promovam momentos de interação e brincadeira, de maneira atenciosa e respeitosa. Nesse contexto, o referido modelo propõe que a educadora-referência liste e providencie objetos diversificados e novos, de forma que comunique aos adultos da creche e familiares. Além disso, para que o espaço se torne atraente e aconchegante, também se recomenda que sejam providenciados tapetes e almofadas para que os bebês possam usufruir do espaço com segurança.

Durante a brincadeira do Cesto dos Tesouros, é muito importante o apoio emocional que os adultos oferecem aos bebês. Os bebês permanecem sentados próximo ao cesto. A presença do adulto é necessária para observação e registro ou intervenção por algum motivo que ele considere pertinente, por exemplo, com a manifestação de choro pela criança.

Para as crianças com mais de 12 meses, que já conseguem deslocar-se com autonomia e eventualmente arremessar os objetos, Goldschmied e Jackson (2006) propuseram a organização do espaço e a escolha de materiais para essa faixa etária, de forma a compor o tempo para o Brincar Heurístico. Em um local destinado especificamente à brincadeira, a educadora observa sentada, em silêncio e registra (por escrito, por fotografia ou filmagem) a atividade do grupo ou de uma criança específica. Para Goldschmied e Jackson (2006, p. 155), “a educadora não estimula ou sugere, elogia ou direciona o que a criança deve fazer”. Ela planeja o uso do tempo para que as crianças possam aprender em interação com o outro e os objetos.

As autoras sugerem, para o término da brincadeira, utilizar-se das seguintes estratégias: a) sentar-se, segurando a sacola aberta para que a criança coloque o objeto dentro;



b) oferecer o objeto para a criança e c) indicar os locais, por exemplo, realizando o seguinte comando: “- tem um brinquedo perto de seu pé!”. Goldschmied e Jackson (2006) defendem essas estratégias por três razões: 1) porque protege a coluna da educadora e ela não precisa ficar agachando; 2) porque as crianças aprendem a reorganizar o espaço; 3) porque isso favorece a expansão do vocabulário da criança, ajuda a identificar o nome dos objetos e, o mais importante, elas selecionam, discriminam os objetos entre distintas categorias. Neste sentido, Goldschmied e Jackson (2006, p. 156) afirmam que “capacitar as crianças a selecionar e perceber diferenças e semelhanças é uma das suas tarefas, ao dirigir a tarefa de coletar os itens”.

Na abordagem educadora-referência, o adulto, ao propor o Cesto dos Tesouros e o Brincar Heurístico, exerce papel importante no planejamento, que envolve: escolha de um espaço amplo, disposição de cadeiras para os adultos, seleção, limpeza e organização dos materiais, registro, compartilhamento com outros adultos da instituição e familiares.

#### **4.3 Creche Carochinha: a experiência educativa da Associação dos Funcionários da Universidade de São Paulo (USP)**

A Creche Carochinha foi fundada em 1985 e tem o apoio do Centro de Investigação sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil (CINDEDI). O referido Centro desenvolve uma proposta de pesquisa e colaboração permanente de articulação entre teoria e prática na área de Educação Infantil. Nesse contexto, o modelo pedagógico da instituição apoia-se na perspectiva da Rede de Significações (*RedSig*), teoria proposta pelo CINDEDI, que tem como principais pilares os autores histórico-culturais, como Vygotsky (1991; 1993), Wallon (1986), Valsiner (1987, 1997) e Bakhtin (1981, 1997, 1999). Além de subsidiar-se pela visão ecológica e sistêmica na Psicologia do Desenvolvimento proposta por Urie Bronfenbrenner (1977, 1993).

Um princípio fundamental adotado pelas professoras que trabalham na creche está relacionado à

[c]onstrução das relações entre o bebê e o outro, este outro social passa a inserir a criança em contextos ou posições sociais, agindo como seu mediador. É este outro que completa e interpreta o bebê para o mundo e o mundo para ele. É através do outro e dos movimentos deste outro que suas primeiras atitudes tomam forma (WALLON, s.d *apud* ROSSETTI-FERREIRA *et al.*, 2001, p. 26).

Rossetti-Ferreira *et al.* (2001) e Melo *et al.* (2010) reuniram alguns relatos de práticas educativas propostas pelas educadoras da Creche da Carochinha, registrando o cotidiano e seu papel central e ativo junto às crianças. A atuação da educadora manifesta-se

na organização de um ambiente e de uma rotina capazes de incentivar as interações e as brincadeiras, além de sua importância no apoio às iniciativas e atividades das crianças.

Pantoni (2001) e Melo *et al.* (2010) avaliaram que o registro das observações e ações do dia a dia pelas educadoras resultou na melhoria da qualidade das discussões sobre a prática pedagógica promovidas para as crianças, incluindo a qualidade das interações, decisão sobre o uso dos espaços, materiais, tempo, atividades a serem realizadas pelas educadoras, como visitas a museus, exposições e passeios didáticos.

Outro princípio considerado relevante para o desenvolvimento do trabalho educativo na Creche diz respeito ao papel da educadora em compartilhar os conhecimentos teóricos e de aprendizagens das crianças entre os profissionais e as famílias. A entrada dos bebês na creche, por exemplo, é caracterizada por um diálogo entre os adultos que convivem com a criança. As professoras entendem que o primeiro vínculo do bebê se dá com a mãe, ao nascer. Este fato, impulsiona a equipe pedagógica a aprofundar, por meio de participação em grupos de estudos, leituras e reflexões teóricas acerca da Teoria do Apego (BOWLBY, 1969, 1989) com foco na formação de vínculos afetivos. O principal objetivo é aprender a lidar com situações de cunho afetivo entre as crianças e as famílias. A professora tem uma tarefa importante, estabelecendo uma relação afetiva com a criança, pois passará a ser vista, com a entrada da criança na creche, também como uma figura de apego. Deste modo, ela deve criar um ambiente agradável, seguro, organizado, com mobiliário, materiais, espaços, tempos de brincadeiras (ROSSETTI-FERREIRA; ELTINK, 2001).

A brincadeira é bastante valorizada no cotidiano pelos profissionais que trabalham com os bebês. Por meio da observação, Arrigoni (2010) registrou a disposição dos bebês para o uso de materiais variados, por exemplo, latas, varetas de madeiras, copos de iogurte, barbante e tinta, cortinas, chocalhos feitos com garrafas e sementes, caixas surpresas para que eles possam explorar os sentidos e novas possibilidades de expressão. Para isso, a organização do ambiente é uma tarefa da docência com bebês bastante valorizada na Creche Carochinha. Silva e Costa (2001) apontam que a educadora se centra na autenticidade, na sinceridade, no respeito, na constituição da autonomia e na parceria com as crianças para a busca do conhecimento e suas descobertas.

Como sugerem Lira e Campos (2010), “com alma de educadoras de crianças pequenas”, os momentos de rodas de músicas e apresentações culturais da vida, por exemplo, constituíam uma oportunidade de envolver as famílias e as crianças de diferentes idades. Nesse contexto, as educadoras priorizam distintas maneiras de organizar os espaços, tempos e materiais que envolvem artes. Oliveira, Bernardes e Rodriguez (2001) acentuam que a

educadora deve selecionar um repertório variado de canções originado de vários lugares, estilos e ritmos, além de ensinar às crianças o contato com instrumentos musicais. As autoras recomendam que a professora tenha a incumbência de ser uma das “maiores modelos de imitação da criança, ser criativa, crítica na escolha do que apresentar a ela, garantindo que o trabalho seja interessante para ambos”. (*Ibid*, p. 110).

Cortez (2010, p. 61) também adverte que o fato de as educadoras e a equipe pedagógica registrarem o cotidiano por meio de escrita, fotografia e filmagem de cenas para posterior análise permitiu entender as próprias ações e, muitas vezes, “transformá-las em ricas situações de aprendizagem”.

O controle dos esfíncteres foi um tema que se evidenciou entre os encontros mensais dos profissionais da Creche Carochinha. Esses momentos caracterizam-se pelo fato de os envolvidos compartilharem de forma dialogada modos de lidar com situações do cotidiano. Neste caso, Moreira e Vitória (2001) sugerem alguns recursos que os adultos podem utilizar para que a transição entre o uso da fralda e do vaso sanitário ou penico ocorra de modo tranquilo para evitar tensões e desconforto quando as crianças estão na faixa etária de aproximadamente 18 meses a dois anos. Seguem algumas possibilidades de ações da educadora para esse momento:

- a) Oferecer brinquedos, livros ou sucatas às crianças para que permaneçam sentadas no penico ou vaso sanitário, tendo assim, tempo de fazer xixi e cocô. Esse tempo varia de criança para criança, e é interessante que se leve em conta o ritmo de cada uma nesse processo, mas em geral não leva mais que 10 ou 15 minutos;
- b) Manter alguns penicos ao alcance das crianças, sempre no mesmo lugar, para que possam chegar a eles rapidamente;
- c) Informar a família sobre a época em que se iniciará a educação do controle dos esfíncteres e solicitar a sua colaboração com ações complementares em casa. (MOREIRA e VITÓRIA, 2001, p. 140).

As sugestões das autoras são pertinentes para o desenvolvimento do trabalho da educadora que precisa ajudar as crianças a entenderem que, à medida que o tempo vai passando, ela vai aprender a controlar seu organismo, que o corpo precisa ser limpo e os esfíncteres são jogados fora, por exemplo. Elas recomendam, ainda, a desinfecção do penico ou vaso sanitário utilizado pela criança, após o uso. Para isso, a educadora precisa estar atenta ao respeito ao ritmo de cada criança.

Outro aspecto que se mostra relevante para o exercício docente diz respeito ao planejamento de espaços com colchonetes, caixas vazias, móveis baixos, objetos acessíveis às crianças etc. Martins *et al.* (2001, p. 147) lembram que a educadora deve programar os espaços para os bebês de modo a promover situações desafiadoras considerando três partes da

sala: “o chão, o teto e as paredes”. O espaço externo, no momento do banho de sol, também deve ser planejado com diferentes ambientes, de forma que envolva as crianças em brincadeiras. Para isso, Bernardes e Coelho (2010) indicam o uso de tapetes, esteiras, almofadas, brinquedos sonoros, sementes, garrafas com líquidos coloridos. Além disso, passear em carrinhos ou a pé, chamar atenção para o som dos pássaros, do vento, do movimento das plantas são atitudes que a educadora deve planejar no momento do banho de sol. As autoras orientam que essa prática requer alguns cuidados, dentre eles:

- a) Ter materiais para higienização, como papel higiênico e fraldas;
- b) Oferecer água para melhor hidratação;
- c) Para a construção desse hábito, é importante que as crianças frequentem diariamente os horários organizados para o banho de sol;
- d) Para as famílias se convencerem da importância dessa atividade, são necessários encontros, conversas, como, também exposições de fotos que divulguem esses momentos.
- e) Deve-se privilegiar mudanças nos espaços, considerando alguns ambientes da instituição onde possam brincar com água, usando mangueiras, banheiras, piscinas plásticas e chuveiros de jardim (BERNARDES; COELHO, 2010, p. 75)

Desse modo, incluir o banho de sol no planejamento possibilita que a educadora registre sobre as aprendizagens das crianças, pois, as experiências sensório-motoras, a atenção individualizada e o uso de diferentes linguagens fazem-se presentes nessa prática. A ideia do planejamento de atividades em um ambiente coletivo para os bebês promove “identidade pessoal, desenvolvimento e competência, oportunidade para movimentos pessoais, contato físico, privacidade, estimulação dos sentidos, sensação de segurança e confiança” (CARVALHO, 2001, p. 155).

Na Creche Carochinha, o tema relacionado aos limites para as crianças também é foco de estudo e compartilhamento junto à equipe pedagógica e às famílias. A tentativa dos adultos, no entanto, de evitar dizer “não” à criança conduzem a deixá-la sem os limites necessários e acabam por prejudicar a aprendizagem das regras e do que a sociedade espera de comportamentos a ser realizados no ambiente coletivo. Quando os adultos evitam situações de frustrações das crianças, também contribuem para que elas não aprendam a tolerar as frustrações de outras pessoas. Carvalho (2001) sugere que a docente fique atenta para o fato de que a criança aprender o limite do que pode ou não fazer vai ajudá-la a ser responsável pelo que faz. Torna-se importante para a aprendizagem dos limites que a educadora deixe marcadas as regras para que as crianças aprendam a se expressar.

Episódios de mordidas são muito comuns durante a infância. Algumas crianças ainda não conseguem controlar seus impulsos e mordem para conseguir o que desejam. Amaral (2010) recomenda que a educadora compreenda que pode ajudar as crianças a usar de

recursos positivos em seus momentos de conflitos. A oferta de gelo é uma estratégia que pode contribuir para que a criança ajude a outra a recuperar-se da dor física que provocou ao morder. A autora sugere brincadeiras com gelo que, aos poucos, vai acalmando a criança, por conseguinte, possibilita a manutenção do diálogo sobre os sentimentos envolvidos no conflito.

Dentre os desafios para o desenvolvimento do trabalho com bebês está o planejamento de práticas para atender demandas diferentes das crianças. Pensar sobre atividades desafiadoras para as crianças requer da educadora um olhar atento para a individualidade de cada criança. Vieira e Pereira (2010, p. 208) mostram que esse desafio marca “caminhos que busquem, de certa forma, contemplar os desejos das crianças”. As autoras indicam que compartilhar com a equipe e famílias sobre as demandas das crianças deve ser ponderado com alegria e significado, de maneira que a educadora possa organizar espaços, tempo para compor as observações e atender aos desejos das crianças.

Mello (2010, p. 246) enfatiza que o trabalho desenvolvido na creche destaca-se por ser “rico, vivo, refazendo-se a cada pergunta da criança, recompondo-se de cada susto, de cada salto, de cada ideia nova”. Vale destacar, ainda, que a atitude da educadora é compartilhada por via do registro das práticas pedagógicas e da relação estabelecida com as famílias das crianças.

#### **4.4 Abordagem da Pedagogia Orgânica: a experiência educativa na Te-Arte**

Therezita Pagani, fundadora do modelo pedagógico da Te-Arte, incentivada pelo diretor da Pró-Arte, Gilberto Tinetti, em São Paulo, criou a proposta pedagógica que orienta a equipe da instituição. As publicações de Fanny Abramovich (escritora de literatura infantil e juvenil, pedagoga e atriz), posteriormente, de Nelson Pocci,<sup>20</sup> contribuíram com a constituição da abordagem da Pedagogia Orgânica que define o trabalho da Te-Arte.

As principais características desse modelo são “convivência democrática e cidadã, pela atitude de respeito mútuo e pela não hierarquização de funções” (BUITONI, 2006, p. 22). Os princípios que norteiam a Te-Arte relacionam-se com a profunda consciência ecológica, o brincar, a arte e os diálogos constantes entre profissionais e famílias acerca das condutas pedagógicas.

Além disso, são valorizadas as sensações que os movimentos podem promover para as crianças, assim como o prazer (das sensações e da contemplação); a disponibilidade

---

<sup>20</sup> Médico psicanalista com formação da Sociedade Internacional de Psicanálise, da Sociedade Londrina e da Sociedade Brasileira de Psicanálise que se preocupava muito com a criança de zero a sete anos (BUITONI, 2006).

para ajudar o amigo; respeitar as pessoas, os objetos, os animais e o próprio corpo; as atividades de cuidar e educar não são apenas femininas, pois a presença masculina é fundamental. Neste sentido, dentre os pontos fortes da Proposta Pedagógica estão:

contato com a natureza, espontaneidade na condução das atividades, inexistência de classes, arte permeando em tudo – uma arte multiforme, que passa pelo erudito, pelo culto, pelo artesanato e principalmente pela cultura popular, muita história sendo contada e representada, muita música, muito jogo, homens e mulheres professores e inclusão de crianças portadoras de deficiência (BUITONI, 2006, p. 15).

Tais pontos são compartilhados pela coordenadora pedagógica com os adultos que trabalham na instituição. Os familiares também ficam cientes dos princípios ao elegerem a referida Pedagogia para educar seus filhos. Nesse contexto, a professora exerce papel fundamental que se manifesta na “ação de generosidade em cada gesto; no olhar atento e presente; na ausência de ação de maneira ostensiva, de determinação de horário e não condicionamento a uniformização de comportamentos” (BUITONI, 2006, p. 22).

Com relação aos momentos de conflitos, o adulto presente chama atenção (quando necessário) para os limites que existem para que ninguém se machuque, nem seja machucado, para que haja respeito entre todos. As professoras atuam como intérpretes das crianças e observadoras atentas. Não há exclusividade nem hierarquia de tarefas entre os adultos, todos podem ser convidados a fazer qualquer atividade que envolva as crianças ou não, todos colaboram em todas as atividades da escola.

Uma das peculiaridades da Pedagogia adotada na Te-Arte é a multiculturalidade, assim como uma grande espontaneidade. É notória a participação dos adultos, que ora propõem atividades diversas, ora relatam que as brincadeiras surgem com apoio do movimento de uma ou duas crianças. Nesse contexto, metade da escola está envolvida num jogo, numa encenação, numa dança. Os bebês, no contexto da Te-Arte, têm oportunidade de brincar em espaços livres. Os adultos permanecem próximos das crianças. Os profissionais compreendem que os bebês repetem os movimentos realizados pelo outro por estarem conhecendo o corpo. A professora entende, ainda, que o domínio do corpo pelos bebês precisa ser aprendido por meio de movimentos livres. Em sentido diverso, a cultura japonesa educa para a obediência e, neste caso, os bebês são “embalados pelas professoras com o ritmo da canção dos exercícios” (TOBIN; WU; DAVIDSON, 2008, p. 49).

As canções, na Pedagogia da Te-Arte, integram o trabalho promovido pelo adulto com música popular brasileira. Além disso, o adulto organiza os espaços e os materiais para o desenvolvimento de atividades propostas ao mesmo tempo em espaços diferentes com

mínimo de direcionamento. Assim, as crianças escolhem onde brincar e o que querem fazer de acordo com suas preferências ou conforme suas necessidades emocionais.

Todos os dias acontecem reuniões da equipe pedagógica como um todo ou em duplas de professores ao final do turno. Durante esses encontros diários da equipe pedagógica, são sugeridos livros ou temas a serem estudados em variadas áreas do conhecimento, por exemplo, Educação, Psicologia, Música.

As falas de dois profissionais que atuaram na Te-Arte são esclarecedoras sobre a atitude do adulto com relação ao momento da alimentação: (1) “comecei a perceber a importância de fazer de tudo na escola e também vi que servia de modelo. Na hora do almoço, eu comia de tudo e isso era um modelo para as crianças” (PROFESSORA A<sup>21</sup>, s.d *apud* BUITONI, 2006, p. 82); (2) “comecei a me lembrar do que fazia na infância e comecei a brincar com as crianças. A ‘Tê’ [referência a Therezita] não tinha falado que era assim. Parece que tudo está no ar, mas eu fui vendo que tudo tem fundamento”. (PROFESSORA B, s.d *apud* BUITONI, 2006, p. 82).

No depoimento dos professores supracitados, verifica-se atividade com característica bem específica para os adultos que trabalham na Te-Arte, por exemplo:

[...] a gente sobe morro, desce morro, planta, corre, pula e fica atenta o tempo todo a tudo que ocorre em volta. Lá, a gente desenvolve uma percepção muito mais apurada e abrangente. É muita vivência corporal. Através dessa vivência do corpo com a criança, com a criança desarmada, sem pressupostos, a não ser os grandes limites, a gente se revê muito, volta um processo de regressão interior, regressão simbólica, todos os seus furos aparecem (...). (PROFESSORA C, *apud* BUITONI, 2006, p. 212).

A função da profissional da cozinha e da limpeza é fundamental para a educação das crianças pelo fato de haver diálogo com elas e devido à necessidade de respeitar os horários individuais das crianças para fazerem as refeições e os horários de acesso ao ambiente da cozinha.

Outro depoimento compartilhado por uma professora e pelos familiares é bastante revelador do papel do adulto junto às crianças, pois evidencia um dos princípios da Pedagogia da Te-Arte: limite. Este princípio precisa ser bastante claro para quem trabalha com crianças na faixa etária de nove meses a sete anos. Esse tema integra o cotidiano dos adultos e crianças de modo claro, explicativo e refletido. A fala, a seguir, de um professor, expressa o entendimento sobre limite:

---

<sup>21</sup> “Professor A, B, C” indicam distintos sujeitos que participaram da pesquisa (BUITONI, 2006).

[...] não é só deixar a criança feliz, à vontade, é também ensinar que ela pertence ao mundo. As crianças aplicam os limites. É muito bom ver um pequenininho dizendo ao outro: 'limite, viu, eu não gosto do que você está fazendo'. (PROFESSOR D, s.d *apud* BUITONI, 2006, p. 87)

Este princípio é considerado importante pelos adultos da Te-Arte que trabalham no espaço livre, grande, sem imposição de rotinas rígidas e na presença de crianças com várias idades. A docência com bebês na Te-Arte expressa a característica de compartilhamento das situações cotidianas entre os adultos, diariamente, e exige que eles estejam “atentos às crianças, mostrando as situações de perigo, como um pequeno subir em árvore ou no lado do trepa-trepa” (BUITONI, 2006, p. 175).

Deste modo, o papel dos adultos é de acolher, conduzir, orientar e, se necessário, desfazer situações de conflitos. A postura do adulto não é repressora ou proibitiva. Há diálogo, escuta, aproximação e compreensão entre os adultos presentes na instituição. Neste sentido, eles entendem que a função do adulto “não é passiva, de ficar sentado olhando: é muito participante, de pôr a mão na massa o tempo todo. Os adultos não estão lá só para direcionar; eles também aprendem muito” (BUITONI, 2006, p. 175).

Com relação ainda ao papel do adulto na Te-Arte, devemos incluir também a participação dos familiares. A fala subsequente de uma mãe mostra o quão importante é a compreensão disso:

Ao participarmos como pais-estagiários das atividades, observamos e vivemos o ideal comum do respeito às pessoas e ao indivíduo, de modo que todos cooperam, trabalham, brincam, e nesses contatos aprofundam suas relações, trocam informações e adquirem conhecimentos. Somos, de fato, aprendizes numa enorme oficina onde fabricamos brinquedos e brincadeiras, esculturas de barro e paisagens coloridas, chegando à produção de histórias e aos ensinamentos sobre o mundo e sobre o ser humano que nele habita. (MÃE, s.d. *apud* BUITONI, 2006, p.175).

Nesse contexto, as crianças aproximam-se dos adultos em que sentem confiança, segurança e que acolhem suas necessidades específicas. Muitas vezes, acabam tendo mais afinidade com um adulto do que com outro. A presença masculina é bem valorizada na Te-Arte, de maneira que a equipe considera importante que as crianças sejam cuidadas, educadas e tenham também, como referência, homens no cotidiano da instituição. Buitoni (2006, p. 274) pondera que as atividades dos adultos acontecem compartilhadamente, que não são necessários adultos “explicadores; apenas adultos que favoreçam o exercício sensorial”. Os adultos precisam ser sensíveis, além de favorecer espaços para que a criança aprenda a lidar com todos os seus sentidos.



#### 4. 5 Instituto Emmi Pikler: a experiência de *Lóczy*

O Instituto *Lóczy* atende crianças órfãs na faixa etária de zero a três anos. O orfanato foi criado em 1946 por Emmi Pikler, inspirada pela área da Medicina, especificamente pelos estudos dos fisiologistas Pirquet e Salzer. O programa educativo do instituto apresenta como principal princípio respeitar o ritmo de desenvolvimento das crianças, assegurando-lhes experiências em que vivenciem seus movimentos livres e de jogo por iniciativa própria. A fundação do Instituto foi marcada por três objetivos:

- 1) Criar as condições para que os bebês e as crianças pequenas se desenvolvessem favoravelmente, tanto do ponto de vista físico como psíquico.
- 2) Realizar observações longitudinais sobre o desenvolvimento do bebê e das crianças pequenas saudáveis e de suas condições de desenvolvimento.
- 3) Organizar as condições e ensinar aqueles que utilizariam o método indireto<sup>22</sup> e, finalmente, fazer com que os educadores fossem e receptivos (FALK *et al.*, 2011, p. 22).

O referido orfanato revela práticas específicas de profissionais que cuidam e educam os bebês com base nos procedimentos de observação e registro da vida cotidiana, do comportamento e do crescimento das crianças.

Dentre as principais características da educação em *Lóczy*, destaca-se a padronização para atender as crianças com os seguintes procedimentos a serem realizados pelo adulto: ausência de pressa para alimentá-las, trocar as fraldas, banhá-las e vesti-las, ocupando-se delas com carinho, alegria, intimidade e segurança de forma a considerar as necessidades individuais e reações frente a seus sinais; e uso de gestos delicados e percepção do caráter inseparável da atividade independente da criança (FALK *et al.*, 2011).

Além disso, as profissionais do Instituto Emmi Pikler entendem que os princípios de valorização da iniciativa da criança e da regularidade nos fatos, nos espaços e no tempo atuam como impulsionadores do conhecimento de si e do contexto. A compreensão, por parte dos adultos, da dimensão da linguagem como meio de comunicação individual e do atendimento às necessidades das crianças, e a importância dada à construção de uma relação afetiva de qualidade entre os adultos e as crianças orientam o trabalho educativo com as crianças.

---

<sup>22</sup> Caracteriza-se pela “atitude receptiva e compreensiva da educadora que reforça a disposição das crianças a adaptar-se” e orientar-se de forma objetiva e positiva às situações cotidianas (DEHELÁN, SZREDI e TARDOS (2011, p. 69).

Conforme Falk *et al.* (2011), o grupo de profissionais que atendem neste Instituto e seus colaboradores participam do registro da prática educativa em várias escolas do Reino Unido e em cidades italianas, de modo que estabeleceram princípios que norteiam as ações dos profissionais com as crianças, tais como: a) observar e tentar compreender tudo o que elas expressam (a posição de seu corpo, seus gestos, sua voz); b) dedicar sempre bastante tempo para atendê-las sem ter pressa; c) satisfazer suas necessidades segundo as exigências individuais; d) falar e prepará-las para o que irão fazer e para o que vão aprender; e) estar atentas às suas palavras e a seus gestos de colaboração ou de protesto; f) conhecer bem as crianças; g) trabalhar em cooperação com outros educadores; h) manter um registro individual de cada criança.

Deste modo, o registro de observações, em variados ambientes coletivos que atendem bebês, tem possibilitado que profissionais reflitam sobre temas relacionados ao cuidado e educação das crianças em seus três primeiros anos. Pode-se mencionar a importância da obra organizada por Falk *et al.* (2011), que reúne pesquisas como a de Dehelán, Szredi e Tardos (2011), que estudaram sobre o processo de integração das regras de vida por via da atitude dos adultos. Elas observaram experiências no jardim durante a acolhida das crianças pela professora, de 30 a 40 minutos. As autoras também registraram as interações do adulto com as crianças em um espaço previamente organizado, de maneira que elas possam brincar sem perigo, confiantes e tranquilas. Com propósito de exemplificar o atendimento às crianças em espaços planejados, chamamos atenção para o momento do banho e da alimentação.

Dehelán, Szredi e Tardos (2011) constataram, por meio de observação do cotidiano, que os adultos não impulsionaram as crianças a realizar tarefas comuns ao mesmo tempo, como também não elevaram a voz. As autoras analisaram a postura dos adultos com relação às regras junto às crianças e identificaram algumas intervenções a ser realizadas: a) expressão e estímulo ao comportamento esperado da criança; b) criação de condições necessárias para o respeito às regras assegurando o meio, o lugar, as boas condições que as crianças tinham para brincar; c) criação de condições prévias para a comunicação entre o adulto e as crianças; d) expressão de expectativa não apenas com um pedido, recordando regra, mas também com o uso do método indireto. Em razão dos posicionamentos observados, as autoras defendem que o método indireto realizado pelos adultos contribui com uma atitude que dá “à aprovação um caráter objetivo, ressalta o caráter de normalidade da ação correta e expressa em si mesmo a confiança na criança” (DEHELÁN; SZREDI; TARDOS, 2011, p. 69)

Para ilustrar uma situação que envolve o método indireto, as pesquisadoras destacaram o diálogo entre a professora e uma criança de 20 meses e, a seguir, com uma criança de 18 meses. Segue, brevemente, a ação das crianças e a reação do adulto:

A professora, com uma voz espantada, falou para uma criança que quase toca a estufa que estava fervendo e diz: ‘Está quente!’. Depois, ela completa com uma explicação: “Está nos aquecendo!”. Uma criança com 18 meses ao sentar-se na cadeira de outra, escuta da professora: “Viki, é o lugar de Elvira!”. (DEHELÁN; SZREDI; TARDOS, 2011, p. 67).

As autoras ressaltam que posições semelhantes às aquelas do trecho citado caracterizam-se como ações metacognitivas<sup>23</sup>. Nota-se, no caso citado, que a ação da educadora não consistiu em convidar uma das crianças a sair da cadeira nem proibir a outra de tocar na estufa, enunciando as regras, mas anunciando que a criança compreenda, de forma positiva, os limites propostos de maneira indireta. Dehelán, Szredi e Tardos (2011) argumentam que a atitude da educadora pode ser expressa pela ajuda verbal, apresentando ideias, conselhos ou materiais diversificados. A professora também pode sugerir um lugar para brincar e, depois, juntar os brinquedos com as crianças.

De forma semelhante, a investigação realizada por Hevesi (2011) evidenciou as ações das crianças e atitudes do adulto com foco na relação verbal adulto-criança em coletividade. A autora observou e registrou os fazeres de quatro professoras, em horários diferentes, de um mesmo grupo de crianças na faixa etária de seis a 23 meses. Ela enfatizou a importância atribuída pela educadora ao bem-estar das crianças, além da presença constante dos diálogos, não apenas nas “horas de cuidados”, mas em vários momentos do dia. Hevesi (2011, p. 55) afirma que a educadora, ao revelar preocupação com o bem-estar das crianças e estabelecer conversas constantemente, “se acostuma a essa prática” e considera natural informar, inclusive, a um recém-nascido, de todas as coisas que o afetam e que afetam a vida do grupo. Explica aquilo que faz com eles e por que o faz.

Dentre os resultados encontrados por esta autora, destacam-se as reações das professoras às maneiras positivas das crianças quando participam das práticas promovidas no ambiente. A autora sistematizou tais reações em três categorias. A primeira diz respeito ao tipo de expressão ou palavras espontâneas que a educadora usa para envolver as crianças em atividades. Por exemplo, uma criança golpeia com um cubo os ângulos de uma caixa de brinquedos. A professora fala para a criança: “Que barulho mais bonito!”. A segunda

---

<sup>23</sup> “Etimologicamente, a palavra metacognição significa para além da cognição, isto é, a faculdade de conhecer o próprio ato de conhecer, ou, por outras palavras, consciencializar, analisar e avaliar como se conhece” (RIBEIRO, 2003, p. 1).

categoria intitula-se “palavras que a educadora dirige à criança que observa”. Neste caso, a atuação da professora tem como foco organizar o espaço e comunicar para a criança as possibilidades de uso e escolha de materiais para exploração e manipulação. Por exemplo, o olhar da criança ao observar que o adulto organiza o banho de outra criança e o subsequente estabelecimento de diálogo pela professora: “[dirigindo-se ao bebê] você também tomará banho esta tarde!” (HEVESI, 2011, p. 60).

A terceira categoria descrita denomina-se “as palavras da educadora em resposta a uma criança”. Esta categoria está relacionada às iniciativas das crianças e ao modo como as professoras as respondem. Para ilustrar essa categoria, a pesquisadora registrou a situação a seguir: uma criança mostra um brinquedo que está em sua mão, falando duas sílabas. A professora diz: “O que você tem, Kati, um lenço colorido? É verde e tem um pedaço vermelho, olhe!”.

A postura dos adultos no Instituto *Lóczy* indica que tais atitudes contribuem para que as crianças se expressem de várias maneiras, seja por palavras (fragmentos de palavras), seja com diversos sons e gestos. Nesse contexto, é muito importante que a professora considere as linguagens das crianças e seus modos de se comunicar. As experiências educativas de *Lóczy* revelaram que os modos como as professoras que trabalham com bebês são pautadas por princípios tais como respeito às necessidades das crianças, compartilhamento do cotidiano dos bebês entre professoras e família, conhecimento sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, além da presença da pesquisa como ação contribuem para a prática.

#### **4.6 Algumas considerações sobre os contextos educativos focalizados e o papel da professora de bebês**

Nesta seção, serão apresentadas algumas aproximações entre as abordagens no que se refere aos modelos pedagógicos promotores de práticas educativas de boa qualidade com os bebês, tendo o foco no papel da professora. Destaca-se, inicialmente, que uma das principais simetrias entre os modelos está na ênfase dada ao modo como as crianças são concebidas nesses contextos, ou seja, como protagonistas das experiências educativas. Elas são vistas como seres históricos e culturais que têm vozes, desejos e competências.

Por isso, a professora tem um papel fundamental nos programas educativos. Ela é responsável pela promoção do potencial de desenvolvimento da criança e desempenha um trabalho essencial para a “composição adequada do espaço, oferta de materiais, gestão do

tempo, organização de pequenos grupos, vínculo e atenção aos cuidados” (FOCHI *et al.*, 2018, p. 61).

Elas também compartilham com a equipe pedagógica as brincadeiras das crianças que são registradas (pela escrita, por fotografia ou por filmagem), orientando as ações da professora. Conforme afirma Silva (2010, p. 98), a professora atua nas “zonas de possibilidades do *eu* para a criança”. A escuta das crianças é bastante valorizada nos programas e se constitui parte do planejamento. Este é essencial ao trabalho da professora por que o prévio registro das propostas de atividades define as intenções e tomadas de decisões, considerando os desejos e o bem-estar das crianças (OLIVEIRA-FORMOSINHO *et al.*, 2011).

O processo de mediação da educadora é outro aspecto em que se assemelham, pois ela não interfere com frequência nos momentos de brincadeiras ou quando acontece algum tipo de conflito (GALVÃO, 2004) entre as crianças. A postura, neste caso, é de observadora atenta às conquistas e descobertas das crianças.

No que se refere ao uso dos espaços internos e externos, as crianças escolhem livremente o local, previamente organizado pela professora, para participarem e construir projetos individuais e coletivos. Em alguns momentos da rotina, a maioria das crianças reúne-se com a professora para participarem de atividades coletivas.

Cabe destacar que a arquitetura da instituição Te-Arte diferencia-se da arquitetura das demais propostas educativas apresentadas por ser construída em um terreno acidentado, em níveis diferentes, com acesso a escadas e rampas. Nesse contexto, as professoras estão presentes nos diversos espaços e participam, quando permitido também pela criança, contribuindo com os projetos delas, intervindo quando necessário. O espaço estrutura-se como oportunidade de aprendizagem.

Conforme aponta Zabalza (2016, p. 108) “el espacio en la educación se constituye como una estructura de oportunidades. Es una condición externa que favorecerá o dificultará el proceso de crecimiento personal y el desarrollo de las actividades instructivas”. As atividades dos programas selecionados acontecem em espaços planejados e funcionam como mediador da aprendizagem das crianças. Este fato está intrinsecamente relacionado com a seleção de materiais. Nos contextos selecionados os materiais utilizados são elementos da natureza, objetos de uso doméstico, brinquedos industrializados ou confeccionados etc.

---

Quanto ao tipo de material, Zabalza (1998) aponta a relevância a ser dada à sua seleção, considerando três aspectos fundamentais: a) variedade, que está relacionada à promoção de estímulos e iniciativas das crianças; b) segurança para as crianças e c) organização para facilitar o uso pela criança de forma autônoma. Além disso, equipamentos e materiais específicos nas áreas externas estão presentes nos contextos educativos.

Os bebês são recepcionados pela professora em uma sala-referência ou no espaço externo. Os programas da *High Scope*, da Te-Arte e do Instituto *Lóckzy* não agrupam as crianças por idade em salas específicas, mas permanecem em locais seguros e apoiados pelos adultos em suas escolhas. Os bebês e as crianças pequenas brincam juntas na maior parte do tempo. De acordo com Freire (2014, p. 117), “cada grupo tem seu jeito de lidar, de viver o tempo de que dispõe. Cada grupo tem seu ritmo e sua organização no tempo e no espaço em que vive. O ritmo do grupo, o jeito de viver o tempo é constituído dos ritmos de cada participante”.

A rotina caracteriza-se por apresentar um planejamento flexível registrado pela professora que inclui organização dos espaços, tempos e materiais. Isso é compartilhado com a equipe pedagógica e os familiares. Desta forma, entende-se que a rotina se constitui para “aprendizagens múltiplas no âmbito do ser relacional, da pertença participativa, das experiências significativas, da representação e narração” (OLIVEIRA- FORMOSINHO *et al.*, 2011, p. 72).

Destaca-se, no caso da proposta da brincadeira com o Cesto dos Tesouros e do Brincar Heurístico, que os espaços e os tempos são pensados pelos adultos de maneira que as crianças possam deslocar-se e explorar os objetos livremente. Além disso, a referida proposta contribui para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, de modo que:

por meio das observações dos bebês manipulando os objetos do cesto, a professora tem a possibilidade de perceber os processos pelos quais cada criança constrói suas hipóteses e realiza suas escolhas, bem como é possível refletir sobre as ações do adulto enquanto organizador, sustentador e pesquisador (FOCHI *et al.*, 2018, p. 80).

Outro aspecto fundamental dos programas apresentados é a presença da família e a manutenção do diálogo entre ela, professoras e gestores. Os responsáveis pelas crianças participam ativamente do processo de desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

Diante do exposto, as principais características das práticas educativas de boa qualidade e que estão presentes nos modelos pedagógicos selecionados podem ser assim resumidas:

- a) integram a Pedagogia da Participação que “centra-se nos atores que constroem o conhecimento para que participem progressivamente, através do processo educativo, da cultura que os constituem como seres sócio-históricos-culturais” (OLIVEIRA-FORMOSINHO *et al.*, 2007, p. 18);
- b) o papel da professora centra-se na organização dos espaços, dos tempos, de materiais diversificados e da rotina; na atenção individual e na afetividade dada às crianças e suas famílias; na utilização de uma linguagem rica, clara e objetiva; no registro que inclui o planejamento e avaliação; na permanente atenção ao grupo de crianças (ZABALZA, 1998);
- c) a educadora também encontra-se expressamente disponível e capaz de ouvir, valorizar as produções e potencial das crianças, acolhendo-as, quando necessário, no colo;
- d) o trabalho desenvolvido com bebês mostrou-se pela sensibilidade dos adultos aos interesses das crianças e ao que elas gostam de fazer, observando aspectos que as afetam, como também a vida do grupo.
- e) a função da professora também consiste em observar as ações das crianças no momento da brincadeira, de modo que elas manifestem seus interesses, sentimentos e ideias. Além disso, se faz necessário que ela conheça o jeito de ser da criança, como consequência, reconheça-se como ser humano.

Tais aspectos representam, de forma geral, que a função da professora de bebês encontra-se no âmbito das relações, dos saberes, das práticas, dos valores, dos modos de perceber o bebê e o mundo ao seu redor (OLIVEIRA-FORMOSINHO *et al.*, 2007).

## 5 METODOLOGIA

Pensar envolve duvidar, perguntar, questionar. É uma maneira de investigar, pesquisar o mundo, as coisas. Por isso encerra algo que perturba, provoca mal-estar, insegurança, porque algo que nos parecia seguro foi atingido em nosso pensamento (FREIRE, 2014, p. 48).

Nesta sessão, apresenta-se a justificativa, a descrição e a análise de como os dados foram produzidos, incluindo aspectos teóricos, procedimentos, instrumentos e recursos utilizados neste estudo. Diante da relevância de um estudo de natureza qualitativa, optou-se por esta abordagem, porque contribuiu para a escolha de técnicas inspiradas nos estudos etnográficos. Este fato possibilitou atender ao objetivo geral de analisar as concepções de professoras e de auxiliares que trabalham com crianças na faixa etária de seis a 18 meses sobre a atuação docente promotora de práticas educativas de boa qualidade. Para análises dos dados, buscou-se apoio na matriz sócio-histórica que reúne estudos epistemológicos na área da Psicologia do Desenvolvimento Humano (VYGOTSKY, 2007; WALLON, 2007).

A seguir, apresentam-se alguns aspectos sobre a natureza da pesquisa, as técnicas de produção dos dados que possibilitaram sua sistematização e análise.

### 1. A natureza da pesquisa

A escolha pela abordagem qualitativa esteve relacionada ao fato de que a escuta das professoras e das auxiliares que trabalham com bebês em creches dá-se por interações diretas entre as participantes (professoras e auxiliares) e a pesquisadora.

Conforme Chizzotti (2003), a referida perspectiva envolve a necessidade de o pesquisador interagir com pessoas, fatos e contextos. Deste modo, partiu-se da compreensão de que a apreensão da perspectiva de professoras e de auxiliares que trabalham com crianças na faixa etária de seis a 18 meses sobre a atuação docente promotora de práticas educativas de boa qualidade com os bebês emergiria dessa interação. Nesse contexto, esta Tese fundamentou-se em Lakatos e Marconi (2003, p. 155) que definem a abordagem qualitativa como um “procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais”. Esteban (2010) também aponta que se trata de uma:

Atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à



tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos (p. 127).

Deste modo, durante o trabalho de campo, buscou-se organizar informações dos contextos das creches de maneira sistematizada, contínua, registrada, situando aspectos da atuação docente com os bebês.

As características apresentadas por Bogdan e Biklen (2006) acerca da investigação qualitativa também se fizeram presentes nesta Tese, dentre as quais: as participantes permaneceram no contexto onde o fenômeno ocorre; a pesquisadora foi o principal instrumento de registro dos dados; a técnica das entrevistas coletiva e individual envolveu contato direto entre pesquisadora e as participantes, suscitando confiança, compromisso e apropriação do tema do estudo.

Além disso, durante a realização do trabalho de campo houve um esforço para que se fizessem presentes as recomendações de Minayo (2010, p. 195) acerca de outras particularidades da pesquisa qualitativa que “requerem, como atitudes fundamentais, a abertura, a flexibilidade, a capacidade de observação e de interação com o grupo de investigadores e com os atores sociais envolvidos”.

Mediante essa escolha, a abordagem etnográfica foi outra opção que contribuiu para que fossem utilizadas técnicas que permitiram aprofundar questões carregadas de valores, crenças e hábitos que envolveram a pesquisa. Neste sentido, alguns dos pressupostos dos estudos etnográficos destacados por André (1995) nortearam a investigação, dentre eles: a) visão holística adotada em torno do olhar sobre os adultos e as crianças que se revelaram nos modos de participação e interação; b) preocupação com a produção de dados que inclui uma descrição densa das atividades da rotina em período parcial e integral, em dias alternados, durante cinco meses, em cada instituição; c) proximidade com as atividades da rotina em situações de brincadeiras nos contextos.

Durante o período que foram produzidos os dados (ANEXO A), de fevereiro a junho e de agosto a dezembro de 2018, a pesquisadora manteve contato direto com as professoras, auxiliares, familiares e equipe pedagógica das instituições. Isto se deu de forma tranquila, respeitosa e ética. Cabe destacar que antes de iniciar a produção de dados nas instituições que atenderam aos critérios dessa investigação, foi realizado um “estudo de sensibilização” (MORÉ, 2015) que teve como objetivo analisar se os procedimentos, instrumentos e recursos utilizados nas entrevistas individual e coletiva iriam contribuir para a elaboração das narrativas das professoras e auxiliares sobre o tema.

O referido estudo foi realizado com uma professora e uma auxiliar com perfil semelhante (formação, atuação profissional e vínculo empregatício) àquelas que viriam a tornar-se os sujeitos da pesquisa nas instituições selecionadas mediante os critérios posteriormente apresentados neste capítulo.

As transcrições das entrevistas foram feitas após a realização do “estudo de sensibilização” para verificar a compreensão das participantes sobre as questões de pesquisa. Este procedimento foi importante, pois indicou a necessidade de adaptação de uma pergunta do roteiro de entrevista coletiva que as participantes apontaram não compreender. Além disso, o “estudo” possibilitou estimar o tempo médio de duração das entrevistas, a organização do espaço, a disposição da câmera para a gravação em áudio e vídeo. A seguir, a descrição das técnicas que nortearam a produção de dados.

## **2. As técnicas para produção de dados**

De forma breve, nesta seção, são apresentadas as técnicas que foram utilizadas para produzir e sistematizar os dados, quais sejam: observação participante, entrevistas individual e coletiva, questionário e análise de documento. Para isso, seguem algumas informações sobre o contato inicial com os sujeitos e o detalhamento dos procedimentos utilizados com apoio de instrumentos e os recursos que subsidiaram os relatos das professoras e das auxiliares participantes da pesquisa.

### **5.2.1 Contatos iniciais com as instituições enfocadas**

No ano de 2018, foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), via Plataforma Brasil, o parecer substanciado de número 2.845.506 (ANEXO B) para a realização da pesquisa. A produção de dados foi concluída em 2019.

O trabalho de campo foi realizado em duas creches, uma da rede pública, intitulada “Creche Brincadeiras Inventadas” e a outra da rede privada, nomeada “Creche Chapeuzinho Vermelho”<sup>25</sup>, que atenderam aos seguintes critérios: a) apresentar interesse pelo estudo; b) acolher a pesquisadora para a produção de dados; c) apresentar Proposta

---

<sup>25</sup> Nomes fictícios destinados a preservar o anonimato das instituições. A identificação da creche pública foi escolhida devido à importância dada pela professora às brincadeiras das crianças. O nome atribuído à creche particular decorre do fato de a professora ter promovido atividades com foco na história mencionada durante a investigação.

Pedagógica em curso<sup>26</sup> distinta, em especial, nos modos de organização do espaço, da rotina, da prática pedagógica, das interações e das brincadeiras.

A opção por instituições com propostas pedagógicas distintas deu-se porque as creches apresentavam aspectos diferentes no que se refere aos modos de organização do espaço, da rotina, dos materiais e, certamente, na “diversidade das crenças humanas”. Além disso, um estudo em diferentes contextos busca “privilegiar [...] o que as pessoas envolvidas em cada cultura veem como mais importante” (TOBIN, WU e DAVIDSON, 2008, p. 19).

Marcus e Fischer (1986 *apud* TOBIN, WU e DAVIDSON, 2008, p. 19) chamam atenção para o fato de que o estudo comparativo realizado em três culturas - Japão, China e Estados Unidos - acerca da prática pedagógica em instituições de Educação Infantil representou “uma forma de crítica cultural para nós mesmos”. Ressaltam que “embora sejam [“Escolas de Educação Infantil”] uma invenção relativamente nova, são mais uma força de continuidade cultural do que a mudança cultural” (*ibid.* p. 224).

Feita a escolha das duas instituições<sup>27</sup>, foram realizados os contatos iniciais, por meio de consulta, via telefone, com as pessoas responsáveis por elas. Na creche particular, a diretora e a coordenadora nos receberam com gentileza e, de forma reservada, foram informadas sobre o Projeto de Tese. No decorrer da conversa, foi entregue uma carta de apresentação, informando sobre a pesquisa e que deveria igualmente ser entregue para as professoras, auxiliares e familiares das crianças. De posse da carta, dirigiu-se também para a Secretaria Municipal de Educação (SME) do município de Fortaleza (no caso da creche pública) e oficializou-se, por meio de autorização da Coordenadoria de Educação Infantil (CEI), a indicação da creche para início a produção dos dados.

Na creche particular, além da carta, após 30 dias, os familiares devolveram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A), assim como a professora (APÊNDICE B) e a coordenadora (APÊNDICE B), de acordo com as Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016 (BRASIL, 2016). Na creche pública, a coordenadora, a professora e a auxiliar reuniram os pais em um encontro<sup>28</sup> bimestral, com o objetivo de apresentar a

---

<sup>26</sup> “Proposta pedagógica em curso” é entendida, aqui, como a proposta que se materializa, na prática, em diferentes ações, mesmo não estando registrada em nenhum documento.

<sup>27</sup> Seleccionadas de um universo maior de instituições públicas e privadas com propostas pedagógicas diferentes, por ocasião das visitas que foram realizadas durante as atividades de monitoria da disciplina Propostas Pedagógicas e Práticas em Educação Infantil, durante o curso de Mestrado, no período 2010 a 2012, e Estágio em Educação Infantil, no período 2015 a 2017, ministrada no Curso de Pedagogia (Diurno), da Faculdade de Educação (FACED), como bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

<sup>28</sup> Esse momento iniciou-se às 7h da manhã, durante a recepção das crianças. A frequência foi de 30% dos familiares da turma. Para isso, as crianças permaneceram sob a responsabilidade de uma professora, com outra turma, em brincadeiras no pátio.

pesquisadora, explicar a pesquisa e solicitar que as famílias e/ou responsáveis pelas crianças assinassem o TCLE, a partir da leitura e esclarecimentos sobre as atividades de campo.

A produção de dados teve início na instituição particular em fevereiro de 2018. Em data previamente agendada, a coordenadora da instituição acompanhou a pesquisadora até a sala de referência da turma dos bebês denominada, nesta creche, turma do Infantil 1, constituída por 12 crianças com idade entre 12 a 18 meses. A professora e as duas auxiliares já conheciam o projeto por meio da carta de apresentação e do TCLE. Para ilustrar a recepção e acolhimento da professora, das duas auxiliares da sala e das crianças, nessa instituição, segue um trecho do diário de campo:

No início da manhã, por volta das 7h30min., a coordenadora da Educação Infantil apresentou-me à professora da turma e para as duas auxiliares que se encontravam na “sala de estimulação” brincando com materiais de encaixe junto com as crianças. Também estava presente uma profissional de apoio. A professora convidou-me a entrar neste espaço, agradei. Preferi permanecer na sala central (espaço separado em duas partes com tamanhos diferentes por uma grade de alumínio). Decidi por isso porque durante o estudo de sensibilização uma das crianças havia chorado bastante com minha presença quando adentrei pela primeira vez na sala de referência. Este fato conduziu-me a integrar o grupo com mais cautela. As crianças também estavam em período de adaptação. A professora deixou-me à vontade. Então, permaneci sentada em uma cadeira pequena. Segui registrando no diário de campo aspectos relacionados ao espaço, mobiliário, o tipo e a disposição dos materiais, postura da professora, como aconteciam as interações entre os adultos e as crianças. Por volta das 7h50min., as crianças foram convidadas pela professora [chamada pelos adultos e as crianças de tia M.<sup>29</sup>] a calçar os “chinelo” para sair da “sala de estimulação” e se dirigir para o pátio. A auxiliar pegou um elástico em tamanho grande e envolveu o grupo de crianças. Os adultos cantaram uma canção repetidas vezes, indicando o deslocamento/movimento de um trem. Nesse momento, S. levantou o elástico. Ela me chamou para dentro do elástico usando as mãos. Depois, me convidou para entrar. Aceitei o convite. Agradei. Disse-lhe meu nome. Perguntei-lhe a que lugar eles iriam. S. acenou com a mão e me chamou novamente. Ela bateu palmas. Outra criança sorriu e também bateu palmas! A professora e eu também comemoramos! Este foi o momento do dia em que me senti mais próxima ao grupo e acolhida pelas crianças! (DIÁRIO DE CAMPO, PRIMEIRO SEMESTRE, 2018).

Depois de iniciada a produção dos dados, as professoras e as auxiliares demonstraram interesse por diálogos informais e, algumas vezes, citavam o nome da pesquisadora para as crianças, a fim de enfatizar aspectos que pareciam relevantes para ela e para as crianças, como o gosto das crianças pelos alimentos ou em brincadeiras com uso de materiais de encaixe.

A produção de dados na instituição pública, teve início em agosto. Inicialmente, a professora e a auxiliar, responsáveis pela turma de bebês constituída por 16 crianças com

---

<sup>29</sup> Os nomes das professoras, crianças, auxiliares e instituições serão substituídos pelas letras iniciais de seus nomes originais, de forma que não haverá exposição de todos aqueles que, gentilmente, aceitaram participar desta investigação.

idade entre 12 a 18 meses, com duas meninas e 14 meninos, já cientes dos objetivos da pesquisa, receberam a pesquisadora, apresentando-a para as crianças pelo nome e convidando-a a participar das interações com elas em brincadeiras com materiais diversificados (bonecos, encaixes, carrinhos, ferramentas etc.).

A organização do espaço da sala dos bebês e a disposição dos materiais facilitaram a integração da pesquisadora ao grupo. Com o propósito de ilustrar esse momento, segue um extrato do registro de campo do primeiro dia:

Nesse momento, senti-me à vontade, logo no primeiro dia, para participar das brincadeiras. Uma criança aproximou-se com um instrumento musical (chocalho) e o balançou mostrando-me o efeito. Acolhi sua recepção. Peguei outro chocalho que estava disponível. Particpei das brincadeiras das crianças com os instrumentos. Depois, me aproximei das crianças que brincavam com carros pequenos. As crianças escolheram brinquedos que ficam acessíveis em prateleiras na altura delas. Foi uma recepção adorável e confiante. A professora e a auxiliar participaram desse momento de brincadeira. Depois as crianças ficaram ao meu redor, quando eu pegava o diário para anotar (PRIMEIRO DIA DE OBSERVAÇÃO, SEGUNDO SEMESTRE, 2018).

Os sujeitos participantes da pesquisa foram as duas professoras (uma em cada instituição) e as três auxiliares (duas funcionárias da creche particular e uma da creche pública) responsáveis pelas turmas de bebês, totalizando cinco profissionais. As duas coordenadoras pedagógicas das instituições também tiveram uma rápida participação, respondendo ao questionário sobre a proposta pedagógica, sistematizada em forma de documento, de cada creche. A escolha das professoras baseou-se nos seguintes critérios:

- a) Trabalhar com crianças de seis a 18 meses de idade há, pelo menos, cinco anos. Esta opção se deu por compreendermos que esse tempo, possivelmente, tenha possibilitado à docente construir conhecimentos específicos para o exercício docente com bebês e incorporado em seu cotidiano, promovendo práticas capazes de ampliar as aprendizagens das crianças (DUARTE, 2011);
- b) Possuir vínculo efetivo. Este fato foi considerado, pois dificilmente a professora mudaria de turma no decorrer da pesquisa ou não permaneceria na instituição. Neste caso, se se tratasse de contrato temporário, as chances de perda da participante aumentariam;
- c) Apresentar formação em Licenciatura, curso superior em Pedagogia. Esta escolha se deu por considerarmos que a formação poderia contribuir para que as participantes estivessem melhor preparadas para o trabalho desenvolvido com bebês, como também por atender os aspectos legais conforme preconiza a

LDB (BRASIL, 1996, 62º artigo) e a Resolução CNE/CP N° 01/06 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. (BRASIL, 2006a, 2º artigo) que a profissão exige;

d) Manifestar interesse e disponibilidade para participar do estudo.

As auxiliares participantes da pesquisa foram as que desenvolviam a “docência partilhada” (DUARTE, 2011) na turma das professoras selecionadas<sup>30</sup>. A receptividade, o acolhimento, o respeito, a construção de diálogo entre as participantes, a pesquisadora, as crianças e os familiares foram marcantes nos cinco meses de produção de dados, em cada instituição. Diante disso, destacam-se os procedimentos adotados para esta pesquisa e a sua relação com os objetivos específicos.

### 5.2.2 Observação participante

O uso da observação participante, nesta pesquisa, vinculou-se ao seguinte objetivo específico: relacionar as concepções das professoras e auxiliares sobre a atuação docente promotora de práticas educativas de boa qualidade e a proposta pedagógica da instituição em que estão inseridas. Conforme Gil (2008, p. 100), este procedimento de investigação “nada mais é que o uso dos sentidos com vistas a adquirir os conhecimentos necessários para o cotidiano”. De modo complementar, Schwartz & Schwartz (1955, p. 355 *apud* MINAYO, 2010, p. 273) definem a observação participante como:

[...] um processo pelo qual se mantém a presença do observador numa situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador está em relação face a face com os observados e, ao participar da vida deles, no seu cenário cultural, colhem dados. Assim, o observador é parte do contexto sob observação, ao mesmo tempo modificado e sendo modificado por este contexto.

Posicionar-se como observadora contribuiu para que as relações de confiança, aproximação, sobretudo entre as professoras, crianças e a pesquisadora, fossem construídas no decorrer das seções. Neste caso, foi possível ampliar os conhecimentos, conhecer a rotina, as

---

<sup>30</sup> Para Duarte (2011, p. 12), “a ação docente com os bebês é constituída por especificidades que denotam, principalmente, as particularidades da faixa etária dessas crianças, além de contar com uma “docência partilhada”, que prevê outras pessoas envolvidas nessa rede de relações”. Ao mesmo tempo em que aponta a prática docente coletiva como uma especificidade da docência com bebês, a autora ressalta a necessidade de se “repensar nos atuais moldes de organização das instituições de Educação Infantil, assim como nas funções e nos cargos das profissionais que nela atuam” (DUARTE, 2011, p. 151).

crianças e as docentes por meio dessa relação face a face e incluindo o compartilhamento do conteúdo do diário de campo, quando perguntado por elas.

De acordo com Gil (2008), quando o pesquisador experimenta uma participação real<sup>31</sup> no contexto investigado, apreende, diretamente, a ocorrência de situações do cotidiano. O conteúdo que foi registrado em diário de campo mostrou-se como narrativa etnográfica que se constituiu com base em notas<sup>32</sup>. Foram realizadas 32 seções de observação (16 por instituição) com duração de quatro a oito horas diárias, em duas turmas de bebês, uma em cada creche, no período da manhã (creche privada) e manhã e tarde (creche pública), em dias alternados. Os turnos de observação foram decorrentes da jornada de funcionamento de cada instituição. Na instituição privada a jornada da turma é parcial e na instituição pública, a jornada é integral.

O registro escrito dessas observações foi realizado em diário de campo, durante oito sessões, guiada por roteiro (ANEXO C) organizado a partir do documento do Ministério da Educação (MEC) intitulado “Indicadores da Qualidade da Educação Infantil” (BRASIL, 2009a). A utilização desse instrumento foi pertinente para reunir dados relativos ao cotidiano dinâmico e complexo em que se constituem os contextos formais de educação coletiva que a memória não permitiria apreender e reter com profundidade. A descrição de momentos da rotina com situações peculiares foi registrada de forma mais direcionada na medida em que as dimensões propostas pelo referido documento permitiram “olhar” para o dia a dia de forma mais sensível e particular a fim de sistematizar os dados dimensionados pelos contextos.

### 5.2.3 Registro fotográfico

Após o oitavo dia de observação, foi iniciado, pela pesquisadora, o registro da rotina, por meio de fotografias com uso de uma máquina digital (Canon T5i) (ANEXO D), em dias alternados. Esse procedimento visou captar momentos da rotina da turma para posterior entrevista individual. Entre a 13<sup>a</sup> e a 16<sup>a</sup> seção de observação, as professoras, as auxiliares, em dias alternados, também produziram, a partir de um breve planejamento (APÊNDICE D), fotos com o uso da máquina fotográfica ou do celular pessoal. Deste modo, os sujeitos da pesquisa colaboraram com a produção das fotos utilizadas, posteriormente, como inspiração para a entrevista semiestruturada.

---

<sup>31</sup> Neste caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo (GIL, 2008, p. 103).

<sup>32</sup>[...] “por conjuntos de notas entendemos as notas escritas para uma seção de observação específica”. (BOGDAN e BIKLEN, 2006, p. 167).

O uso das fotos foi relevante na medida em que as professoras e as auxiliares puderam identificar-se com a imagem e ver a si mesmas na prática educativa. Além disso, foi possível perceber que elas retrataram momentos da rotina que acharam importantes, apreciando seus fazeres e interações com as crianças. Durante o registro das fotos, as professoras não tiveram dificuldades de utilizar a máquina ou fotografar. Entretanto, duas auxiliares não demonstraram habilidades ou interesse em produzir as fotos. Apesar disso, produziram uma fotografia, retratando as brincadeiras no pátio. De modo geral, as auxiliares apresentaram duas justificativas para não registrar ou demorar a realizar esse procedimento.

A primeira justificativa esteve relacionada ao pouco domínio da tecnologia da máquina fotográfica ou do celular. A segunda evidenciou-se pela quantidade de tarefas desempenhadas por elas, dentre elas, organização dos objetos das crianças, lavagem de copos e outros utensílios, preparação dos espaços e separação dos materiais para o banho e brincadeiras, controle dos movimentos das crianças ou escolhas de brinquedos e promoção de atividades sem a presença da professora.

Somente uma auxiliar registrou dez fotos de interações entre a professora e os bebês. Para isso, a pesquisadora assumiu mais ativamente a participação junto à rotina da professora e da auxiliar, de maneira que elas pudessem escolher momentos para fotografar as interações entre as crianças e a professora e vice-versa, desde que não envolvesse a pesquisadora.

Mesmo que tenha sido produzido, apenas uma fotografia pelos sujeitos da pesquisa, optou-se por incluir junto a esse conjunto de imagens dois registros feitos pela pesquisadora. Isso se fez necessário porque não apareceram, entre os seus registros, fotos relacionadas aos momentos da alimentação e do banho das crianças, momentos que inquietavam a pesquisadora devido à forma como aconteciam diariamente (geralmente marcados por conflitos do tipo “o que fazer; por objeto, contato físico e como fazer” (GALVÃO, 2004) e por esperas, sobretudo, na instituição privada) e, também, pelo seu silenciamento entre as práticas selecionadas por quem partilha diariamente a docência com os bebês. Na próxima seção, serão descritas as entrevistas individual e coletiva.

### **3. Entrevistas**

Bogdan e Biklen (2006, p. 134) apontam que a entrevista possibilita “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”.



Nesta investigação, a opção realizada foi pela entrevista coletiva por revelar-se uma “boa forma de obter novas ideias” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 138) sobre o tema estudado. Além disso, foi possível perceber que as professoras e as auxiliares foram estimuladas entre elas, demonstrando visões acerca do estudo que foram exploradas com mais profundidade. Outra vantagem foi a descontração e a oportunidade de falar sobre questões cotidianas.

Também foi utilizado o procedimento da entrevista individual como forma de captar o que cada participante pensava sobre o tema desse estudo. Assim, foi possível aprofundar e apropriar-se do que pensavam as professoras e as auxiliares, gerando um clima de confiança com a pesquisadora (ANDRÉ, 1995).

Para isso utilizou-se um gravador de voz e o recurso da filmagem para facilitar a transcrição. A seguir, descreve-se como se deu cada procedimento durante a investigação.

### *5.3.1 Entrevista individual*

O uso da entrevista individual associou-se aos seguintes objetivos específicos: a) identificar as concepções de professoras e de auxiliares sobre a docência com bebês e práticas educativas de boa qualidade com crianças de seis a 18 meses de idade; b) relacionar as concepções das professoras e auxiliares sobre a atuação docente promotora de práticas educativas de boa qualidade e a proposta pedagógica da instituição em que estão inseridas; c) compreender quais saberes constituem a atuação docente com bebês promotora de práticas educativas de boa qualidade na perspectiva de professoras e auxiliares; e d) entender em que se fundamentam professoras e auxiliares quando expressam suas opiniões sobre a atuação docente com os bebês promotora de práticas educativas de boa qualidade.

As entrevistas individuais realizadas com as professoras e auxiliares tiveram a duração média de uma a duas horas. Foi utilizado um roteiro semiestruturado (APÊNDICE E) com uso do recurso de cinco fotos. Três imagens foram produzidas pelas entrevistadas e duas pela pesquisadora. As fotos foram reveladas em tamanho 10x15 e em cores. Foram expostas sobre uma mesa e o “comando” inicial para o início da entrevista consistiu na solicitação de que as participantes escolhessem uma foto para começar a falar. Em seguida, foi repetido o mesmo procedimento até se esgotarem as fotos e as perguntas.

O uso das fotos, como estratégia para estimular o relato possibilitou às participantes descobrir “os significados que t[ê]m atribuído aos fatos que viveram” e, assim, reconstruir “a compreensão que t[ê]m de si mesm[as]” (CUNHA, 1997, p. 3).

Como destacaram Bauer e Gaskell (2002, p. 143), o uso de fotos em uma pesquisa pode criar “um trabalho de construção partilhada, em que pesquisador e entrevistado podem falar juntos, talvez de uma maneira mais descontraída do que sem tal estímulo”. A descontração foi marcante durante esse procedimento, ainda que ela tenha se revelado também bastante cansativo e longo.

Cabe ressaltar que a realização desse procedimento com a professora e as duas auxiliares da creche privada foi agendada com bastante dificuldade, em dias diferentes, estendendo-se ao longo de um período que foi do quinto ao oitavo mês depois do início da produção de dados. As dificuldades estiveram associadas a diversos motivos, dentre eles, problemas de saúde da professora, participação em reuniões com a equipe pedagógica, em cursos, em eventos e em planejamentos da creche. Na instituição pública, tais dificuldades não foram enfrentadas. Quando as participantes da creche privada foram lembradas de que estariam à vontade para retirar-se da pesquisa e que o cronograma não permitiria esperar por mais tempo, elas demonstraram sensibilidade e reafirmaram a contribuição delas para com o estudo, cedendo, finalmente, um dia para a realização do procedimento.

### *5.3.2 Entrevista coletiva*

O procedimento da entrevista coletiva, nesta investigação, vinculou-se aos seguintes objetivos específicos: a) compreender quais saberes constituem a atuação docente com bebês promotora de práticas educativas de boa qualidade na perspectiva de professoras e auxiliares; e b) entender em que se fundamentam professoras e auxiliares quando expressam suas opiniões sobre a atuação docente com os bebês promotora de práticas educativas de boa qualidade.

A entrevista coletiva possibilitou que as participantes percebessem aspectos relevantes do cotidiano delas e das crianças. Esse procedimento aconteceu em dias diferentes e foi realizada com ajuda de um roteiro (APÊNDICE F). Na primeira sessão de entrevista coletiva, as professoras e as auxiliares responderam a duas perguntas que objetivaram apreender as concepções delas sobre a docência com bebês e práticas educativas de boa qualidade com crianças de seis a 18 meses de idade. No encontro coletivo posterior, destinado à segunda sessão, elas foram solicitadas a rever e complementar a resposta de uma das questões (o que é “ser professora de bebês?”), justificando-se. A proposta inicial previa a revisão e complementação das respostas dadas para as duas perguntas, mas devido à redução

de tempo destinada à segunda sessão, especialmente na creche privada, optou-se por enfocar apenas uma questão.

As referidas sessões foram agendadas considerando a disponibilidade das professoras e das auxiliares. Na creche privada, o primeiro encontro aconteceu numa manhã de sábado e o outro, no intervalo de almoço, após cinco meses do início das atividades da pesquisadora na creche. Foram várias tentativas para cumprir esse agendamento, pois muitos empecilhos dificultaram a reunião da professora e das duas auxiliares. Os principais motivos que levaram a tais dificuldades estavam relacionados à agenda da professora, que folgava apenas um sábado ao mês e participava de um curso de especialização em Psicomotricidade (*Latu Sensu*) ou de reuniões com a equipe pedagógica. Ademais, a professora trabalhava na creche somente no turno da manhã e saía às pressas para deslocar-se para outro local de trabalho, à tarde.

Na creche pública, a entrevista foi agendada para o dia destinado ao planejamento da professora. Neste dia, a auxiliar foi substituída pela coordenadora, que contribuiu, sobremaneira, para que esta atividade fosse realizada com êxito. A dificuldade enfrentada na creche pública esteve centrada no uso do espaço, pois aconteceram, durante a segunda sessão, pelo menos duas interrupções de profissionais da creche para a manipulação do modem instalado na sala.

Além desse procedimento, esta investigação também recolheu informações acerca da identificação pessoal, experiência profissional e formação das professoras e auxiliares para complementar e contextualizar as falas das participantes (a aplicação do questionário utilizado para a obtenção desses dados será comentada na próxima seção). Após a realização das entrevistas (individuais e coletivas) e feita a transcrição de todo material, foram agrupadas, em sequência, as falas das participantes, de forma individual, com o uso do programa de computador *Excel*. Posteriormente, foi tomado o conjunto das ideias de cada uma e de cada grupo, compilando-as em torno dos temas centrais do estudo. Em seguida, foram destacados os trechos significativos, as palavras ou expressões que se repetiram ou relacionavam-se com os temas. Por último, foram registrados comentários considerados pertinentes para o estudo. Assim, emergiram categorias para compor a análise dos temas. A partir do material decorrente deste tratamento inicial conferido aos dados construídos em campo, foram tecidas articulações com outros estudos empíricos e as bases teóricas que orientaram a pesquisa.

#### **4. Questionário**

Nesta pesquisa, a aplicação do questionário (APÊNDICE G) junto às professoras e às auxiliares visou obter informações gerais sobre suas identidades, incluindo experiência e formação profissional. No caso das coordenadoras (APÊNDICE H), buscou informações sobre o funcionamento da creche e alguns aspectos acerca da elaboração da sua proposta pedagógica.

Na creche privada, esse instrumento foi devolvido no início da produção de dados, no mesmo dia em que foi solicitado pela pesquisadora. Na creche pública, a coordenadora respondeu no final da produção de dados, após agendamento com a pesquisadora que a acompanhou na aplicação.

Na ocasião, explicitou-se o conteúdo dos instrumentos. Foi entregue no início da produção de dados e sugerido, pelo menos, sete dias para a sua devolução. No entanto, esse prazo não foi cumprido. Ao término do trabalho de campo, a professora e uma das auxiliares da creche privada o devolveram, depois de várias solicitações e agendamentos para isso. Uma das auxiliares desta instituição não o devolveu, o que acarretou perda apenas parcial de dados, uma vez que em conversas informais e por meio da entrevista individual, foi possível obter informações sobre a identidade, formação e experiência profissional.

Na creche pública, a aplicação do questionário também ocorreu no final do trabalho de campo, em um dia destinado especificamente para isso, agendado com a professora para o dia e horário do planejamento dela. Ela o levou para casa e o devolveu sete dias depois. A auxiliar respondeu a esse instrumento na creche, junto com a pesquisadora. Neste dia, a professora dispôs-se a substituí-la, uma vez que ela estava no horário de planejamento e as crianças estavam sob a coordenação de outra professora.

#### **5. Consulta a documentos**

Durante os contatos com as duas instituições, foram solicitadas à Coordenação Pedagógica uma cópia de suas propostas pedagógicas, assim como do planejamento das professoras. O objetivo da consulta a esses documentos era relacionar as concepções das professoras e auxiliares sobre a atuação docente promotora de práticas educativas de boa qualidade e a proposta pedagógica da instituição em que estão inseridas.

Para isso, optou-se pelo roteiro (ANEXO E), publicado pelo Ministério da Educação (MEC), intitulado “Projeto de Cooperação Técnica Ministério da Educação e

Universidade Federal do Rio Grande do Sul para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil: relatório de pesquisa - mapeamento e análise das propostas pedagógicas municipais para a educação infantil no Brasil” (BRASIL, 2009b), para orientar a leitura da proposta. A escolha por esse instrumento foi motivada pelo fato de que se trata de uma das mais recentes publicações na área de Educação Infantil para avaliação de propostas pedagógicas de instituições dessa natureza.

A diretora da creche privada solicitou um encontro com a pesquisadora para conversar sobre o acesso à Proposta e ao registro do planejamento da professora. Ela apresentou duas justificativas para que o acesso a este documento fosse acompanhado de um funcionário da instituição. A primeira referiu-se à impossibilidade de ceder uma cópia da proposta porque se tratava de uma elaboração realizada por profissionais pagos e contratados para isso. A segunda justificativa apresentada para consulta ao documento escrito da Proposta se devia ao “investimento” feito pela instituição, poderia ser copiado e publicado para comunidade escolar e isso acarretaria prejuízos para a instituição. Ela relatou que já havia visto partes do texto da Proposta sendo plagiado. Portanto, não seria dado livre acesso ao referido documento. Seria “permitida” a sua leitura, sem qualquer tipo de registro ou cópia, na presença de um funcionário da instituição. A pesquisadora acatou a condição apresentada pela diretora e o acesso à Proposta Pedagógica da creche privada foi restrito ao dia e horário agendado por ela com a consulta sendo realizada na presença da coordenadora.

Mesmo a coordenadora, a professora e as auxiliares não tinham acesso ao documento nesta instituição! A professora mostrou um “plano de curso” rapidamente colado em seu caderno de planejamento, uma tabela que relacionava conteúdo de áreas do conhecimento e as habilidades que ela esperava que as crianças desenvolvessem. Não foi possível o acesso ao planejamento das professoras, nas duas instituições. Na creche privada, apesar das inúmeras “promessas” (que não se concretizaram!) diante das insistentes solicitações da pesquisadora, via e-mail e pessoalmente, a docente não o disponibilizou seu plano diário ou seu caderno de planejamento. Na creche pública, a professora informou que havia perdido os arquivos do computador onde estavam os registros do seu planejamento, porque teve problemas técnicos.

As técnicas adotadas nesta investigação contribuíram para que fossem construídos dados a partir dos olhares das participantes, em seus contextos, além de ter a pesquisadora como seu principal instrumento. Na próxima sessão, agrupam-se os seus principais resultados por meio de uma análise contextualizada.

## 6 OS CONTEXTOS PESQUISADOS: A CRECHE BRINCADEIRAS INVENTADAS E A CRECHE CHAPEUZINHO VERMELHO

Nós estamos nos conhecendo e descobrindo e conhecendo o mundo. Todo esse processo de busca e descoberta nos desvela o processo educativo, “a educação como um ato de conhecimento”, que nunca se esgota, que é permanente e vital (FREIRE, 2007, p. 54).

Nesta sessão, serão apresentados os contextos pesquisados. Os principais aspectos destacados foram: localização, estrutura, funcionamento, além de algumas informações sobre os profissionais que trabalhavam com as crianças. Além disso, descreve-se a rotina, com foco na organização do espaço, matérias e propostas educativas. Também se expõe as concepções das participantes acerca das contribuições do curso de Pedagogia para promoção de práticas educativas de boa qualidade com bebês.

Durante o período da pesquisa, as instituições integravam a vida de 12 a 14 bebês, em média, que frequentavam pela primeira vez um espaço institucional coletivo de educação no ano de 2018. Durante esse período, as creches Brincadeiras Inventadas e Chapeuzinho Vermelho ampliaram a possibilidade de descoberta do mundo e de convivência com diferentes pessoas para esses sujeitos que aprendem e se desenvolvem em interação com a cultura e com os seus pares, brincando, participando e, assim, “ao longo da vida – e desde que nascem – vão aprendendo a ser, nas experiências que vivem, com as pessoas que os rodeiam e por meio das atividades que realizam” (MELLO, 2015, p. 15). As ações, emoções, desejos e vivências das crianças e adultos nesses espaços são desvelados nos “processos educativos” a que Freire (2007) se refere, mas indo também muito além deles.

### 6.1 A creche Brincadeiras Inventadas

A instituição integra a rede pública municipal de ensino de Fortaleza e firmou-se como *locus* de pesquisa. A turma de crianças na faixa etária entre 16 e 18 meses, composta por duas meninas e dez meninos, frequentava pela primeira vez a instituição. Uma professora e uma auxiliar foram as profissionais responsáveis pelos bebês.

A creche foi fundada em 2012, localiza-se na Zona Oeste do município de Fortaleza e faz parte da Secretaria Executiva Regional (SER) I<sup>33</sup>. Com uma população de 363.912 (15%) fortalezenses, com renda média de menos de um salário mínimo, a SER I compreende uma área geográfica que abrange 15 bairros: Alagadiço/São Gerardo, Álvaro Weyne, Arraial Moura Brasil, Barra do Ceará, Carlito Pamplona, Cristo Redentor, Farias Brito, Floresta, Jacarecanga, Jardim Guanabara, Jardim Iracema, Monte Castelo, Pirambu, Vila Ellery e Vila Velha.

Nos arredores da creche há uma escola de Ensino Médio, comércios e prédios residenciais. As ruas em seu entorno têm precárias condições de saneamento. As moradias em grande parte dos bairros localizados nas proximidades da instituição estavam fora dos padrões mínimos de conforto e em zonas fragilmente urbanizadas em matéria de equipamentos e serviços urbanos, caracterizando a expansão da periferia urbana e metropolitana.

A creche atende a uma comunidade de baixa renda, moradores de seus arredores e de bairros vizinhos. Em 2018, contava com 16 turmas de Educação Infantil que funcionavam em tempo integral (jornada de dez horas diárias) e parcial (jornada de quatro horas diárias), com agrupamentos formados por 16 a 20 crianças em média, assim distribuídos:

Quadro 1: Agrupamentos de crianças e permanência na creche

QUANTIDADE DE TURMAS	FAIXA ETÁRIA	FUNCIONAMENTO
1	1 ano	INTEGRAL
2	2 anos	INTEGRAL
4	3 anos	PARCIAL
4	4 anos	PARCIAL
5	5 anos	PARCIAL
16	1 a 5 anos e 11 meses	—

Fonte: arquivo de pesquisa.

Os bebês e suas famílias foram recebidos pela coordenadora no portão de entrada da instituição todas as manhãs, às 7h, e permaneciam, em tempo integral na creche, até as 17h, assim como as crianças de dois anos de idade. A partir de três anos de idade, como acontece na maior parte das instituições da rede municipal de ensino de Fortaleza, as crianças ficam apenas em período parcial na instituição de Educação Infantil: de 7h às 11h (sete turmas) e de 13h30min às 17h (seis turmas).

<sup>33</sup> Algarismo Romano que representa a quantidade de Secretarias da unidade administrativa da prefeitura de Fortaleza, denominada Secretaria Executiva Regional (SER). O município de Fortaleza possui o total de sete secretarias, sendo, cada uma, formada por um conjunto de bairros da cidade, com exceção da SER VII, que representa somente o Centro da Cidade.

A professora P<sup>34</sup>, principal docente responsável pela turma de bebês enfocada nesta creche, trabalhava 40 horas semanais. Destas, oito horas eram destinadas ao seu planejamento semanal e quatro horas à participação em atividades de formação continuada, conforme a Lei nº 11.738/2008, que regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica e, em seu Artigo 2º, § 4º, determina que “na composição da jornada de trabalho [do professor], observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos” (BRASIL, 2008). Durante esses dias, outra professora ficava responsável pelas crianças, a Professora Regente B<sup>35</sup>.

No intervalo do almoço, P ausentava-se da creche entre 11h e 13h30m para sua residência que ficava próxima à instituição. A auxiliar que também era responsável por esta turma, por sua vez, tinha apenas o intervalo de duas horas diárias para almoçar e descansar. Às vezes, também, se deslocava para sua residência de bicicleta. Ela não tinha direito a participar do planejamento, apenas de alguns momentos de formação<sup>36</sup> promovidos pela Secretaria Municipal de Educação (SME).

O espaço físico da creche contava com uma sala da coordenação, almoxarifado, cozinha, secretaria, sala das professoras, sala para atendimento especializado, refeitório, banheiros por salas (creche, pré-escola, adultos), hall de entrada, três pátios externos (coberto, com areia e gramado). De modo geral, as salas tinham tamanho pequeno, naturalmente iluminadas, mas pouco ventiladas, apesar de parte das paredes serem construídas por combogós. Parte do prédio da sala tinha uma abertura no teto como “jardim de inverno”, mas as crianças não tinham acesso devido ao tipo de construção, pois havia um degrau com altura de 80 cm, separando a sala principal desse “jardim”.

Essa configuração espacial era motivo de atenção por parte de P e da auxiliar, pois havia a possibilidade de as crianças caírem para o lado oposto. Nesse local, a professora guardava, por exemplo, as mesas do tipo carretel e pendurava as toalhas em um suporte.

---

<sup>34</sup> Nesta pesquisa, a identificação da Professora Regente A, da auxiliar, da coordenadora e das crianças será feita conforme indicado na metodologia.

<sup>35</sup> De acordo com Freire (2018, p. 98): “com base nas Diretrizes Pedagógicas da Educação Infantil (FORTALEZA, 2016), em cada turma de Educação Infantil há um Professor Regente A e um Professor Regente B. Os dois docentes alternam os horários e deve haver uma articulação na elaboração do planejamento, na avaliação das práticas pedagógicas e do desenvolvimento e aprendizagem das crianças. O PR-A possui maior carga horária na turma que atua, e o PR-B substitui o PR-A quando este se encontra em planejamento”.

<sup>36</sup> Pinheiro (2017, p. 169), em pesquisa realizada também em uma instituição de Educação Infantil da rede pública de ensino, constatou que “um profissional contratado sob a condição de Auxiliar [mesmo quando possui graduação concluída em Pedagogia] está sujeito a condições de precarização. Quando comparadas à professora, as Auxiliares possuem maior carga horária de trabalho, menor salário e nível de formação, bem como executam tarefas que, normalmente, os professores pouco ou não realizam”.



Havia no interior da sala três estantes, assim utilizadas: organização de brinquedos em cestas, fantasias, pacotes de fraldas, cestas com lápis, folhas, tintas, pincéis, cola branca, tesoura, giz de cera, papéis, almofadas, depósitos de plásticos, materiais descartáveis, peneiras, panelas, garrafas etc.

Afixados às paredes havia fotos das crianças em diferentes momentos, um espelho na altura das crianças, de aproximadamente 1,5 m. e ganchos para as bolsas das crianças à altura delas.

As crianças não tinham acesso, em tempo integral, aos copos individuais para beber água trazidos pelas famílias, que permaneciam por vezes dentro de um depósito de plástico em cima de uma estante, por vezes, em uma mesa na altura das crianças. A oferta limitava-se aos horários de refeições ou caso as crianças insistissem expressando choro ou palavras, pouco compreensíveis, apontando para o depósito que continha os copos ou mesmo saindo da sala e dirigindo-se ao bebedouro localizado no refeitório.

Na sala dos bebês havia, ainda, um banheiro que as crianças acessavam livremente, apesar de em sua maioria utilizar fraldas descartáveis<sup>37</sup>. O aparelho sanitário e a pia não se adequavam ao tamanho das crianças. Dentro do banheiro existia um balde grande (semelhante ao formato de um barril), sempre cheio pois, de acordo com a auxiliar, a falta de água era uma constante. Além disso, para ela, a água armazenada dessa forma facilitava a higienização das crianças. No entanto, a presença desse balde, muitas vezes, foi motivo de preocupação para os adultos, em especial para a professora e a auxiliar, quando alguma criança ausentava-se da sala ou voltava para sala sozinha.

O refeitório localizava-se na entrada da creche. Neste espaço coberto, encontravam-se cinco mesas (compridas) adequadas à altura das crianças e equipadas com cadeiras pequenas em madeira sem suporte para os braços dos bebês. As mesas pouco conservadas soltavam farpas nas laterais, o que representava risco de acidente para as crianças que utilizavam este espaço para realizar as cinco refeições diárias servidas pela creche: desjejum (7h), lanche (9h), almoço (10h30min), lanche da tarde (14h) e jantar (16h30min.).

O horário das refeições bem como o tempo de permanência de cada turma no refeitório (em média 15 a 20 minutos) era organizado de acordo com o horário de entrada e saída dos funcionários da cozinha e de serviços gerais. Os adultos da instituição não se alimentavam juntos com as crianças, mas permaneciam no local; as auxiliares, em sua maioria, em pé e as professoras sentadas nas cadeiras das crianças próximo à mesa. Os adultos

---

<sup>37</sup> Material permanente disponibilizado pela SME.

levavam os alimentos de casa e combinavam de compartilhar em pequenos grupos: professoras, auxiliares e funcionários. A coordenadora, geralmente, esteve presente nos diferentes horários com os grupos.

O espaço externo da creche apresentava-se cercado por três pátios. O primeiro, cimentado e parcialmente coberto, continha equipamentos de plástico (casa, escorregador, balanço, fogão com armário) adequados ao tamanho das crianças e um “jardim de inverno” contendo cinco chuveiros. O segundo, nomeado de “gramado”, tinha duas árvores de grande porte. Nas calçadas laterais desse pátio encontravam-se materiais diversos, alguns guardados em caixas (espaguete, bambolês, baldes, pás, peneiras etc.) disponíveis para as crianças. O terceiro pátio, por trás do refeitório com rampa de acesso e escada (sem corrimão) havia salas da pré-escola em sua extensão com calçadas laterais e, no centro, areia, em parte, de cor escura. Na parte de trás, havia também areia de cor clara e solta e equipamentos em madeira do tipo escorregador e balanços. Havia caixas de papelão disponíveis em tamanho médio (originalmente de material de higiene e biscoitos; nas quais os bebês cabiam), além de caixas de plástico com diversos brinquedos (baldes, pás, utensílios domésticos, carros pequenos de plástico). Neste local, havia uma grande “circunferência fixa de pneus coloridos” construída pelos familiares das crianças. Havia, ainda, pneus parcialmente enterrados no solo e outros soltos, disponíveis para as crianças.

Estes espaços eram usados pelas crianças de diferentes idades. Os bebês permaneciam entre uma hora e uma hora e meia, no início da manhã, e de 30 a 40 minutos no período da tarde. Os bebês tinham, em parte, livre acesso ao pátio, quando outras turmas estavam utilizando esse espaço. Quando isso acontecia, os adultos as acolhiam e a professora ou a auxiliar eram avisadas ou se deparavam com as crianças saindo, explicando-lhes, por exemplo, sobre a espera da volta dela ao grupo. Em alguns momentos, a auxiliar permanecia na porta da sala organizando as cestas com roupas, “impedindo” que as crianças saíssem da sala.

### *6.1.1 Informações gerais sobre os profissionais que participaram do estudo e as concepções das professoras e auxiliares sobre as contribuições do Curso de Graduação em Pedagogia*

Durante o ano de 2018, o corpo docente que trabalhava nas 16 turmas de creche e pré-escola integrava um grupo de 18 professoras e sete auxiliares.

P, a professora de maior carga horária, responsável pela turma de bebês, tinha 31 anos de idade. Ela era solteira, nascida em Fortaleza e não tinha filhos. Morava com os pais,

próximo à creche. Ingressou na rede pública municipal de ensino de Fortaleza por meio de concurso público, com carga horária de 40 horas semanais.

Ela exercia havia dez anos a profissão de professora de bebês, sendo sete na creche investigada. Graduiu-se em Pedagogia, em uma universidade pública, em 2008, ocasião em que cursou disciplinas específicas da etapa educacional em que atua: “Educação Infantil” e “Estágio em Educação Infantil”. Esse fato corrobora a informação que Gatti e Barreto (2009) evidenciaram em suas pesquisas no tocante à presença de disciplinas relativas à Educação Infantil nos cursos de Pedagogia: representam apenas 5,3% e poucos cursos no Brasil acentuam aprofundamento às práticas. Há pois, a necessidade de mudanças significativas na formação docente.

P também tinha nível superior em Fonoaudiologia, concluído em 2009, em uma universidade privada. Em 2014, terminou o curso de pós-graduação *latu sensu* “Especialização em Docência na Educação Infantil”, em uma universidade pública. A professora participava quinzenalmente de um projeto de extensão vinculado a uma universidade pública, que promovia grupo de estudos e acompanhamento das práticas pedagógicas com crianças na faixa etária entre três e cinco anos.

Ao ser indagada sobre a contribuição do curso de Pedagogia para a atuação junto aos bebês (por exemplo, nos momentos de refeição, banho e uso do pátio externo), P destacou que não teve subsídio em sua formação acadêmica, seja na graduação ou na pós-graduação, para lidar com essas situações da rotina. Ela enfatizou que as disciplinas cursadas tiveram como foco as crianças de três a seis anos, raramente fizeram referência à faixa etária de zero a dois anos de idade. Para ilustrar essa ideia, seguem dois depoimentos da professora:

Eita! pegou pesado, né? Assim, não [teve] muita coisa [no curso de Pedagogia] porque [a cena apresentada no vídeo referente ao momento da refeição] trazia muito é diálogo. Tipo assim, o lanche nunca foi algo como valorizado, né, [em nenhum curso]. Pelo menos, assim, eu nunca vi em canto nenhum, ninguém valorizar o momento de refeição. E no começo, quando eu cheguei, eu também não valorizava muito. Mas eu vi que eu podia ter acesso a algumas coisas, né. Eu via que na hora da mesa, eu conseguia dialogar, diferente da sala (P)

Não... é assim, os momentos de... higiene, né, tipo banho. Momentos de cuidado pessoal, de guardar roupa. É a criança ir lá e guardar as roupas. De ele ter autonomia. Escolher: qual roupa você quer vestir hoje? Qual roupa você quer ir embora? - Não, não quero essa. Eu quero é o homem aranha. Eu quero isso. Eu quero aquilo. E o momento. Esse também da refeição. Não tem no curso de pedagogia, né. Não tinha isso. Nem tinha práticas de bebês. Nem tinha nada disso. Então, é experiência, né. Foi a experiência que foi mostrando algumas coisas. Os meus conhecimentos, né, de vida. As coisas que eu vivi que foram positivas. Muitas coisas eu trago pras crianças. Nessas brincadeiras de se fantasiar. De brincar na água. Tudo isso foi algo. Foi coisa que eu vivi. Nada no curso de pedagogia me

proporcionou conhecimentos pra isso não. E aí é onde eu tenho minhas falhas principalmente. Assim eu acho que eu tenho falhas em muitos momentos. Mas, nesses momentos, aqui, eu vejo que, às vezes, eu ainda tenho muitos buracos. E que eu tento sanar mas, é muito difícil porque, assim, eu tento, eu sei, eu compreendo que aquilo é importante. Mas eu fico. Mas, como eu vou fazer? Como eu vou propor, né? E, aí, eu fico. Eu demoro muito tempo pra chegar a um determinado! Por exemplo, as crianças escolherem as próprias cadeiras, né, de onde sentar ou então escolher a bacia ou então escolher que quer tomar banho de bacia ou banho de chuveiro ou banho disso ou banho daquilo. Faz parte dessa prática dialógica. Mas, eu demorei muito tempo pra chegar nessas estruturas. De organização de tempo, de espaço de materiais porque eu não tinha ideia (P)

Os depoimentos da professora evidenciam que a principal fonte de conhecimentos para atuar profissionalmente com os bebês advém do modo como cada indivíduo vivencia pessoalmente determinada prática, sobretudo, em outros contextos formativos distintos da universidade ou por tentativas com erros e acertos (na vivência diária com as crianças). De forma semelhante, Oliveira (2014, p. 149) constatou que as professoras de bebês de seu estudo atribuíram como principal fonte de saberes para promoção de práticas a “experiência de ver muito”, além dos “cuidados, com muito amor, com seus próprios filhos e das crianças com quem conviveu durante os seus 30 anos de carreira”.

De acordo com a P, a formação em Pedagogia não contribuiu como fonte de saber para o desenvolvimento de práticas educativas de boa qualidade no grupo de bebês. Assim, os “muitos buracos” identificados pela docente em seus fazeres diários com as crianças corroboram os achados de Rodrigues (2018, p. 11), de que:

A formação oferecida no curso de Pedagogia [...] não contempla efetivamente a complexidade e as peculiaridades da prática docente com os bebês. Apesar de a maioria dos sujeitos reconhecer a boa formação para a docência na Educação Infantil e algumas iniciativas relacionadas às práticas pedagógicas com bebês efetivadas ao longo dos dois últimos anos, eles consideraram que ainda são oferecidas poucas oportunidades, dentro e fora das disciplinas do currículo do curso, que possibilitem aos estudantes de Pedagogia a apropriação de temas importantes relacionados aos bebês e seus processos educativos.

Cabe destacar que nos últimos cinco anos P participou de um curso de extensão na área de ciências na Educação Infantil, com carga horária de 40h, e um curso de extensão com foco na formação de mediadores de leitura, com carga horária de 120h, promovidos por uma universidade pública e por uma Fundação, respectivamente. Esteve presente em uma conferência de 20h com o tema: “Quem ama cuida: a importância dos cuidados na primeiríssima infância na perspectiva da Abordagem Pikler”, oferecida por uma universidade pública e pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME).

P informou, também, que publicou dois trabalhos de extensão (relatos de experiências) na área de Educação Infantil nos Encontros Universitários (20h) e no Encontro Nacional de Educação Infantil (40h), ambos promovidos por universidades públicas. Fez parte da Formação Continuada de Professores da Educação Infantil (160h) organizada pela SME e participou da formação com tema “A inspiração na documentação pedagógica malaguzziana” (40h) promovida pelo Centro de Formação Ateliê Carambola<sup>38</sup>. Também participou de uma formação organizada pela coordenação da creche que trabalhou com os seguintes temas: a abordagem de Reggio Emilia (documentação pedagógica e ateliê) e a abordagem de San Miniato. Esses encontros também incluíram relatos sobre “o cotidiano a partir de questões como: o que estamos fazendo? O que podemos mudar? Como estamos fazendo?”

Diante desse contexto, vale salientar que, apesar de a professora afirmar que o curso de Pedagogia não contribuiu diretamente para a organização de práticas em sua sala de referência, pode-se pensar que ela não fez relação de seus saberes que também se originaram em decorrência desse curso, como seu envolvimento em projetos de extensão, pesquisa e participação em eventos.

F era a auxiliar da turma que também participou da pesquisa. Ela nasceu em Itaiçaba, tinha 51 anos de idade na ocasião, era casada, tinha um filho e morava próximo à creche. Tem cinco anos de Magistério em período integral, e trabalhava havia três anos nesta creche, sendo dois anos com a turma de bebês e três anos em turmas de crianças maiores. Cursou o ensino de nível médio, na modalidade normal, pelo Instituto de Educação do Ceará, em 1987. Apesar de não ter cursado o ensino superior (Graduação em Pedagogia), F considera que o seu curso normal contribuiu para que possa propor atividades de boa qualidade aos bebês, por exemplo, no pátio, como ilustra seu depoimento a seguir:

[P: tu acha que o curso de pedagogia contribui para que a professora organizasse esse momento do pátio? Com certeza! Pelo que a gente, né, a gente lê. Tem tudo a ver com a Educação Infantil, e vai dando todo o... como é que se diz? O desenrolar, né, do [pausa] De tudo, né! Das atividades, de como agir, como... Eu... creio que sim porque vem, aí, os espaços, né, preparados para as crianças. Os espaços, as brincadeiras, os brinquedos, né! E aí, é na Pedagogia que se aprende, aprende a se organizar ( F).

Ao contrário da professora, a auxiliar atribui à formação inicial no curso normal, que parece confundir com “Pedagogia”, a principal fonte de conhecimento docente para “organizar” o espaço, por exemplo. Ela entende que o curso “tem tudo a ver com Educação

---

<sup>38</sup> Escola e Centro de pesquisa na área de Educação Infantil, âmbito particular, localizada em São Paulo. Ver: <https://www.escolaateliēcarambola.com.br/centro-de-pesquisa>.

Infantil”. Essa ideia aproxima-se das concepções reveladas pelos professores do Rio de Janeiro que participaram da investigação de Gil (2013, p. 149) que apontaram como “lócus privilegiados de formação de professores são as Escolas Normais e as Universidades” como fontes de conhecimentos necessários para a atuação docente com os bebês. Segue a perspectiva da auxiliar, quando indagada acerca dessa contribuição para promoção de práticas educativas, como a leitura de história, proposta de atividade por meio da pedagogia de projeto e o lanche, respectivamente:

Porque na verdade se aprende como contar história, né, porque contar história pra criança não é de qualquer jeito. Senão não é história, é contar... fazer F).

Porque aqui, ó... é do curso de pedagogia que tem que saber respeitar o gosto da criança, né? ( F).

Porque assim, né? Porque tem tudo a ver, né... nas... nas formações que a gente tem, a gente vê que, no que a gente lê também, tem tudo a ver com a pedagogia com a Educação Infantil, é... o brincar, né? O brincar (F).

F participou de algumas formações continuadas oferecidas pela SME, cujas temáticas foram: inclusão; Base Nacional Comum Curricular; e Alfabetização e letramento”. Ela acredita que os saberes docentes para atuar com os bebês “parecem estar previstos pelo currículo do curso superior em Pedagogia”. Considera, ainda, a brincadeira como norteadora das práticas educativas com os bebês. Segundo Barbosa (2009, p. 50) é preciso pensar na concepção de currículo com ênfase na participação das crianças, o que deve incluir a necessidade de a professora ter “um repertório amplo de brincadeiras e, ao ensiná-las, propicia acesso aos conhecimentos ou às denominações científicas”. Para ela, é no curso de Pedagogia que a professora aprende a “respeitar o gosto da criança” e “a contar história”, “atividade que não se pode fazer de qualquer jeito”.

Não foi realizada entrevista individual e coletiva com R., a coordenadora da instituição, que participou desse estudo apenas como informante. Ela tinha 53 anos de idade na ocasião, era casada, mãe de dois filhos e nascida em Fortaleza. Concluiu a graduação em Pedagogia em uma universidade pública. Também cursou três pós-graduações *Latu Sensu* nas áreas de Gestão escolar, Educação Infantil e Psicomotricidade Relacional, em universidades privadas. Além disso, fez uma pós-graduação *Stritu Sensu* em Ciências da Educação (Mestrado), no Paraguai<sup>39</sup>. As informações sobre o histórico, o funcionamento, o corpo docente e a estrutura da creche, além do acesso à Proposta Pedagógica da Instituição foram gentilmente possibilitados por ela.

---

<sup>39</sup> Ainda em processo de reconhecimento brasileiro.

A seguir, são apresentados alguns aspectos da Proposta Pedagógica da instituição pública onde a professora e a auxiliar da turma de bebês foram focalizadas.

### *6.1.2 A Proposta Pedagógica da creche pública*

A Proposta Pedagógica da instituição de Educação Infantil pesquisada foi elaborada no início do ano de 2013, reavaliada pela equipe pedagógica por meio de consulta aos funcionários, às crianças entre dois e cinco anos de idade e aos seus responsáveis, em 2014 e em 2017. A última versão foi publicada em 2018.

As principais mudanças ocorridas neste documento, nesse período, de acordo com o texto da Proposta dizem respeito à inclusão de informações acerca dos aspectos socioeconômico e cultural advindos dos responsáveis e de algumas pessoas da comunidade, além da perspectiva das crianças e da ampliação da perspectiva teórica no que concerne à imagem da criança e ao quadro do Sistema Educacional Brasileiro.

Deste modo, participaram da elaboração do documento as professoras e a coordenadora, após reunir as ideias das pessoas que foram ouvidas. De acordo com a publicação, sua principal finalidade é orientar as práticas de modo que haja uma educação democrática por meio de uma pedagogia diferenciada a fim de atender as aprendizagens das crianças (FORTALEZA, 2018). A elaboração desse documento contribuiu para servir como recurso, ou seja, “uma ferramenta estratégica para uma gestão educacional participativa e colaborativa” (FORTALEZA, 2018, p. 6).

No documento escrito que sistematiza a Proposta Pedagógica da instituição, a imagem de criança é descrita como um ser potente, concreto, social, cultural e historicamente constituído (FORTALEZA, 2018). A infância, por sua vez, configura-se como “etapa do desenvolvimento em que a criança sofre profundas transformações, decorrentes de conquistas legislativas e respondendo as novas expectativas do século XXI” (FORTALEZA, 2018, p. 21).

Com relação à concepção de Educação Infantil, verifica-se na Proposta a importância dada ao reconhecimento legal previsto no artigo 29 da LDB (BRASIL, 1996). Constata-se a preocupação em expor a necessidade de que essa etapa venha a ser alvo de políticas públicas. Também se verifica a ideia de organizar o ambiente institucional como lugar de “atenta, respeitosa, cuidadosa, solidária escuta dos interesses, das estratégias, ideias e pensamentos das crianças” (FORTALEZA, 2018, p. 25).

O documento contempla as crianças de zero a três anos quando revela a situação socioeconômica e cultural das famílias e a necessidade de compreender em que contexto a criança vive. Constata-se também a presença dos registros das falas das crianças e de desenhos dos grupos com idade de três a cinco anos sobre alguns temas: espaço, brincadeiras de faz de conta e pega-pega, artes visuais e datas comemorativas.

Os principais autores em que a equipe pedagógica inspirou-se para elaborar a Proposta Pedagógica e contemplar os temas por ela abordados foram, separados por tema, os seguintes: imagem de criança e infância (AIRÈS, 1981; KUHLMANN JR, 1998; EDWARDS, GANDINI & FORMAN, 1999); espaço (GANDINI, 1999); cidadão, sociedade, educação, Educação Infantil (KUHLMANN JR, 1998; BRASIL, 1996, 1998; 2009;), conhecimento, cultura (TONUCCI, 1997; BARBOSA & HORN, 2008), aprendizagem, desenvolvimento, currículo (BARBOSA, 2010; VYGOTSKY, 2007), pedagogia de projetos, avaliação (MALAGUZZI, 1999; HERNANDEZ, 1998; BARBOSA & HORN, 2008; RINALDI, 2012)

No que se refere à aprendizagem, o documento define que, individual ou coletiva, deve ser resultado do “confronto, da cooperação, das conexões, dos diálogos e das relações” (FORTALEZA, 2018, p. 29). Sobre isso, observa-se o registro de episódios em que a professora de uma turma relata brincadeiras das crianças em espaços coletivos. Cuidado e educação aparecem como aspectos indissociáveis e associados ao bem-estar das crianças.

No decorrer do texto foi utilizado o termo professor e professora para fazer referência ao profissional que trabalha com as crianças. De forma geral, o documento aponta diferentes papéis para estes profissionais, como: estudar os teóricos que publicam sobre aprendizagem; manter o respeito e a integridade da criança; organizar os espaços, materiais e o tempo, considerando a escuta das crianças; promover práticas coletivas; avaliar os avanços e conquistas das crianças por meio de diferentes registros.

A ação educativa está pautada em alguns princípios, quais sejam: “coletividade, participação, ambiente e respeito” (FORTALEZA, 2018, p. 46).

### *6.1.3 A organização e o desenvolvimento das práticas educativas da turma de bebês e as concepções da professora e da auxiliar da creche pública: saberes docentes*

Como já referido, as profissionais mais diretamente responsáveis pelo cuidado e educação dos bebês eram P, professora de maior carga horária, K<sup>40</sup>, professora de menor

---

<sup>40</sup> Não participou desta investigação.



carga horária, que substituía P nos horários de planejamento e formação continuada, e F, a auxiliar.

O dia a dia da turma que permanecia durante dez horas na creche era organizado e acompanhado em diferentes espaços: no pátio, na sala de referência, na área externa da creche, no refeitório e no banheiro. Eram nesses diferentes ambientes<sup>41</sup> que se materializavam muitas práticas educativas.

#### 6.1.3.1 Atividades no pátio

As crianças começavam a chegar à instituição por volta das 6h50min. Elas aguardavam na calçada, com seus responsáveis, a hora de entrar na creche. As 7h, a coordenadora e uma funcionária da instituição as recepcionavam. A professora já as aguardava em um dos pátios ou na sala de referência. Quando as crianças permaneciam no pátio, alguns responsáveis se dirigiam à sala de referência para deixar a bolsa, outros colocavam as bolsas em cima de uma mesa grande que havia no canto do pátio. Esse momento era marcado por conversas informais entre a professora e os responsáveis pelas crianças (mãe, tio (a), avó ou avô).

Os bebês utilizavam os brinquedos do pátio. Geralmente, eles foram recepcionados pela professora em um pátio descoberto para o banho de sol, pela manhã. A auxiliar chegava à instituição por volta das 7h30min e se dirigia ao local de acolhida das crianças. Depois, saía para a cozinha, a fim de lavar os copos das crianças que estavam na cozinha dentro de um depósito e enchê-los com água de um bebedouro e guardá-los em um depósito que ficava no pátio, no início da manhã e na sala de referência no decorrer do dia.

As crianças consumiam água livremente, tanto quando os copos estavam cheios, no início da manhã, como também depois das refeições. Entretanto, nos intervalos entre as refeições, embora elas solicitassem água com frequência, o consumo já não era tão fácil. Muitas vezes, não eram atendidas nessa demanda por diversos motivos, dentre eles, pelos copos estarem “sujos” ou vazios ou quando P e F estavam envolvidas em atividades que demandavam atendimento para algumas crianças. F, especialmente, em conversa informal, justificou o fato de os copos das crianças ficarem frequentemente vazios. Deste modo, estava

---

<sup>41</sup> Nesta pesquisa, adota-se o conceito de ambiente, como “o conjunto do espaço físico e as relações”. O termo “espaço” refere-se “aos locais para as atividades caracterizados pelos objetos, materiais, mobiliário e pela decoração” (FORNEIRO, 1998, p. 232).

sendo necessário o uso de uma garrafa com água na sala junto à turma. Segue um momento da rotina que exemplifica a falta de acesso das crianças à água:

Fe. já havia chorado esboçando a palavra água, dizendo: “- aga! Aga!” A professora disse: “- Você quer água. A F foi buscar!” Na sala de referência não havia água para as crianças beberem à vontade. G. [criança] estava com relógio no braço e olhava. A professora perguntou: “- Tá na hora de quê?”. Ela respondeu: “- Na hora de beber água!”. A auxiliar havia saído e retornou com um depósito com os copos das crianças cheios de água. (DIÁRIO DE CAMPO, SEGUNDO SEMESTRE DE 2018).

A necessidade fisiológica de “matar” a sede dos bebês esteve totalmente dependente dos adultos. Pelo menos duas crianças “burlaram” essa sujeição e saíram da sala correndo até o bebedouro que se localizava no refeitório.

No início da manhã, durante a acolhida, as crianças permaneciam por uma hora e meia, brincando com crianças maiores, de turmas que se alternavam, ora nos equipamentos de plástico tipo escorregadores, balanços, casa e fogão, ora com areia, utilizando baldes, pás, utensílios domésticos, ora com diversos materiais como bambolês, pneus, cordas, motos, espaguete, ora em passeios nos espaços da instituição. Para ilustrar esse momento, segue um registro da acolhida no pátio:

Cheguei à creche às 7h. P recepcionou o grupo de crianças e os seus responsáveis no parque externo. Ela os cumprimentou, desejando-lhe bom dia e manteve conversa informal com uma mulher. Neste local, havia equipamentos coloridos de plástico na altura das crianças, como escorregas, balanços, gangorras, duas casinhas, túnel. À medida que as crianças chegavam, P indicava o local para deixar a mochila (em cima de uma mesa). A auxiliar chegou às 7h30min e participou das brincadeiras com as crianças. Ela chamou uma criança pelo nome para subir na escada e escorregar. Ela cumprimentou as famílias e as crianças, desejando bom dia. J. F. [criança] frequentava a instituição há duas semanas. Ele chegou com a sua mãe que permaneceu no parque. A auxiliar o convidou para brincar no escorrega, dizendo: “- vamos descer aqui. Sobe aqui, oh! [Apontando para a escada!]. Senta aqui. Depois, escorrega!”. J. F. subiu e escorregou. A auxiliar vibrou: “- Eh! Eh! Eh! Eh! Vai!” E. também subiu e desceu. Ela disse: “- Vai E.!” Ele desceu e depois bateu palmas! (DIÁRIO DE CAMPO, SEGUNDO SEMESTRE 2018).

Tanto a professora como a auxiliar consideram que o momento do pátio é relevante porque lá acontecem interações entre crianças de diferentes idades. A auxiliar acrescentou que nesse momento, “elas [as crianças] se sentem livres para escolher de que querem brincar”. Além disso, ela identificou que esse tempo é marcado por “eles [os bebês] mesmo conversando um com o outro, aquele diálogo que eles acham bem interessante”. Além disso, para F, “o banho de sol” e as brincadeiras que acontecem durante o período em que as crianças estão no pátio são importantes e “não podem faltar”.

Figura 1: brincadeiras no pátio



Fonte: arquivo pessoal

A professora enfatizou que nessas ocasiões de interações coletivas no pátio, como mostra a figura 1, os bebês aprendem a imitar “o que o colega tá fazendo” e as professoras, por sua vez, os ajudam a usar, por exemplo, os equipamentos e a participar de diversas situações nesse espaço. Segundo Wallon (2007, p. 67) “a criança repete nas brincadeiras as impressões que acabou de viver. Ela reproduz e imita. Para os menores, a imitação é a regra das brincadeiras”.

Um aspecto apontado pela professora que “não pode faltar” de jeito nenhum nas brincadeiras no pátio é a manipulação de areia que remete a inúmeros “significados” e pode ser feita com uso de materiais como balde e pás, mas também na ausência destes. Ela considera que o manuseio da areia “tem um diferencial potente nessas brincadeiras que eu acho que ela é indispensável de todo o parque, mesmo aquele de cimento deveria ter areia porque acontecem muitas coisas legais” (P).

No que se refere aos saberes que uma professora precisa ter para que as práticas nesse momento do pátio se apresentem de boa qualidade, P compreende que:

Então, eu acho que a gente deve saber que assim [pausa]... Essas interações, elas dão uma gama de possibilidades, né, entre os dois pares, entre os mais novos e os mais velhos, né. Esse processo de aprendizagem mútua tanto, um aprende com o outro, né, o mais velho aprende a respeitar essa criança dentro dos limites, ou então, segura na mão, né, ajuda, mostra como fazer, e o pequeno aprende porque o mais velho tem mais experiência, né. E a linguagem é muito parecida e eles vão aprendendo em conjunto um com o outro (P).

A fala da professora evidencia a compreensão de que as interações entre os bebês e as crianças mais velhas em momentos, como por exemplo, no pátio, devem constituir-se como um saber indispensável às práticas educativas. Este fato confirma a relevância dada por Pino (2005, p. 66) acerca do “nascimento cultural” da criança, pois “as ações da criança vão recebendo os significados que lhes dá o outro – propostos pela tradição cultural do seu meio social – e ela vai incorporando a cultura que a constitui como ser cultural, ou seja, como ser humano”.

A professora também atribuiu ao registro do planejamento, a organização das práticas no que se refere a assegurar o bem-estar das crianças no momento do pátio, indicando o que uma professora precisa fazer para promover práticas educativas de boa qualidade, de maneira a atender às demandas dos bebês nas brincadeiras, incorporando materiais e privilegiando os seus desejos e interesses. Em consonância com a abordagem educadora-referência, a professora exerce papel importante no planejamento, pois considera que é relevante a escolha de um espaço amplo, seleção, limpeza e organização dos materiais, registro, compartilhamento com outros adultos da instituição e familiares (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006).

Para ilustrar o que é necessário a professora fazer para que esse momento no pátio se configure de boa qualidade, segue o relato de P:

Que ele seja planejado. Tem determinadas situações, porque cada elemento que a gente vai acrescentando ao parque, ele vai trazendo uma definição diferente, por exemplo, se a gente trás, tem areia, mas tá cheio de caixa, né. Tem uma brincadeira que surge que vem com a caixa e com a areia, tem areia e diferentes baldes, né, panelas, bacias, essas coisas. Outras brincadeiras vão emergindo. Então, a forma como a gente vai planejando e organizando esse parque, como local de aprendizagem mesmo, ele. Ele vai dando uma configuração diferente, né. Também levar eles sem nada surgem outras coisas. Tipo não trouxe nada. Não trouxe balde. Não trouxe isso. Vai surgindo outras brincadeiras. Outras relações. Principalmente brincadeiras que envolvem brincadeiras do tipo não tem material nenhum. Um dia que eu não trouxe nenhum tipo de material. E, aí, eles [os bebês] pedem pra brincar de esconde-esconde, pega-pega. Ah, tem outras que eles pedem [para brincar] de lobo, né. Vamos passear no bosque, canta a música e procura o lobo. Então, surgem brincadeiras que trazem esse imaginário mais forte. Independente do que vai ser levado. Do material que vai ser levado, né. É o planejamento e as interações, né, que vão acontecendo. E, aí, partir disso daí, independente de material, vai surgindo, vai se costurando uma gama de elementos, né, seja nessas brincadeiras que eles já trazem dessa vivência de rua, de irmãos, né. De irmãos não, porque eu acho que esse ano eu só tenho 3 crianças com irmãos, mas de amigos, de pais, de vizinhos (P)

P considera o pátio como local e momento de aprendizagem das crianças. Chamava a atenção o fato de elas, professora e auxiliar, mediarem as brincadeiras das crianças por todo o período em que elas se encontravam-se no pátio. Contrariando essa postura, Fochi (2013) destaca que o adulto tem o papel mediador, caso a criança se encontre

em uma situação de risco ou por perceber desconforto, e assinala que ele não deve intervir diretamente sobre a ação da criança, mas apenas criar um ambiente favorável, seguro e adequado.

Quando indagada sobre o que uma professora precisa saber para promover práticas educativas de boa qualidade no pátio, a auxiliar destacou a preocupação de “sempre tá dando aquele apoio, sempre olhando, observando [pausa] pra evitar acidente”, uma vez que se trata de “brincadeira livre”. Para isso, a professora precisa saber sobre o planejamento para ter clareza daquilo que “quer atingir ali com a brincadeira” e “anotar o que ela observa”. Ela destacou que para fazer isso, a professora “motiva com os brinquedos, com as brincadeiras. Fica incentivando eles [os bebês] a interagirem com os outros”.

Mesmo denominando de “livres” as brincadeiras desenvolvidas pelas crianças no pátio, F deixa claro que elas precisam ter “um objetivo” determinado pela professora. Daí, percebe-se como ter clareza do que se quer e de como planejar o que se deseja alcançar com essa atividade é um saber importante para qualificar uma prática educativa com os bebês.

#### 6.1.3.2 Atividades na sala de referência

As principais atividades desenvolvidas na sala de referência dos bebês foram brincadeiras livres e/ou dirigidas pela professora, repouso, banho e saída. De forma breve, serão aqui apresentados alguns relatos do diário de campo e das narrativas individuais da professora e da auxiliar sobre o que elas pensam acerca dos saberes e fazeres docentes necessários para que esses momentos constituam-se de práticas educativas de boa qualidade e dos sentimentos das crianças quando participam dessas atividades durante sua jornada na creche.

De maneira geral, as principais características das práticas observadas foram: acesso das crianças aos materiais (cestas com bonecos, carros, jogos de encaixe, brinquedos confeccionados de garrafas pet, fantasias, acessórios, chapéus) disponíveis nas estantes; escolha de brincadeiras pelos bebês; tempo de duração em média de 50 minutos; e intervenção da professora nas brincadeiras de pequenos grupos. Vale destacar que tanto no período da manhã, quanto no da tarde, a professora e a auxiliar revezaram a saída da sala por 20 minutos cada uma, a fim de lanchar com a equipe pedagógica.

Todos os dias, pela manhã, a sala era lavada pela auxiliar, a professora e as crianças ou por uma funcionária dos serviços gerais, principalmente, porque esse espaço era também utilizado para o repouso das crianças, ocasião em que colchonetes eram estendidos ao

chão. Após o repouso, as crianças permaneciam na sala e participavam de propostas de atividades, ora organizadas pela professora, ora organizadas pela auxiliar.

A seguir, a especificação das principais atividades referidas no início desta seção.

#### 6.1.3.2.1 Brincadeiras livre e/ou dirigidas pela professora

P promovia atividades na sala de referência tanto pela manhã, quanto no período da tarde, após o repouso, propondo o uso de diversos materiais. Alguns, já prontos, indicavam o tipo de brincadeira, mas também as crianças os reinventavam, atribuindo-lhes funções e sentidos. Também promovia leitura de histórias e projeções de imagens com clips de músicas, animais, mar e praia. As projeções, em especial, envolviam os bebês em imitações de sons de animais marinhos, ondas e barulho do mar, além da promoção de movimentos com o corpo. O depoimento a seguir sugere como as crianças vivenciavam essa prática:

Depois do pátio, a professora chamou o grupo. Na sala, já se encontrava um projetor montado. Em uma parede grande, as imagens reais de baleias no mar foram aparecendo. As crianças tentavam imitar o som emitido pelo animal e ficavam em frente à projeção, tentando pegá-la. Algumas pegaram cilindros/rolos de papelão em tamanhos médios que se encontravam na estante à altura das crianças. Elas os encostavam na boca para fazer barulho: “-Uhuhuh!”. Algumas crianças batiam na parede com os rolos. A professora também projetou imagens de peixes no fundo do mar. Ela manteve diálogo com as crianças: “- Que animais são esses que estão aparecendo?”. Algumas crianças falaram: “- Peixe, tartaruga, mar!” (DIÁRIO DE CAMPO, SEGUNDO SEMESTRE 2018).

Outras vezes, o espaço da sala, no início da manhã ou da tarde, foi organizado com tecidos de *polyester* ou véus ou cordões com sacos plásticos transparentes cheios de água ou papéis diversos (como jornais, revistas, higiênicos) presos em sua extensão ou com canos de PVC, rolos de papelão, caixas, bonecos, bacias de tamanhos diferentes com materiais variados (brinquedos, lápis, canetas hidrográficas, giz de pó), túnel de tecidos, bolas, cabanas, barraca de camping, livros de histórias, fantasias de animais e personagens, instrumentos musicais disponibilizados para as crianças.

Por volta das 8h40min, a professora ausentava-se da sala para lanche e a auxiliar permanecia com as crianças. Na maioria das vezes, a auxiliar continuava participando das atividades promovidas pela professora ou acatava as brincadeiras das crianças. Em outros momentos, ela parecia improvisar algumas propostas. Geralmente, esse horário estendia-se até 9h e, muitas vezes, esteve reservado para tarefas específicas, como, por exemplo, “checar” as fraldas das crianças para verificar se alguém havia defecado, retirar roupas das crianças de

suas mochilas, fiscalizar o grupo para que ninguém saísse da sala. A seguir, destacam-se alguns episódios envolvendo a auxiliar nessas ocasiões:

A professora saiu da sala para participar do lanche coletivo com as professoras. A projeção das imagens com a baleia e outros animais marinhos continuou. A auxiliar começou a retirar da bolsa das crianças as roupas de troca pela manhã e tarde e colocá-las em duas cestas. As crianças brincavam livremente com os materiais (carrinhos, bonecos, ferramentas) que estavam em cestas em uma estante aberta e ficaram espalhados pelo chão. A auxiliar perguntou: “- Quem fez cocô? Foi você E [bebê]? Foi você M. [bebê]?” Ela foi perguntando a cada criança. Depois foi olhando as fraldas. E. [bebê] balançou a cabeça, negando. A auxiliar disse: “- Vai ficar de cocô? Eca! Eca! Preciso ver! Posso?” E. [bebê] balançou a cabeça novamente, negando. Mas, ela afastou a fralda dele. Ela continuou olhando as fraldas das crianças e perguntando, em voz alta: “- Quem será que fez cocô? Quem está sujo de cocô?” Ela continuou afastando a fralda das crianças para identificar quem estava sujo. Não havia ninguém com fezes na fralda. (DIÁRIO DE CAMPO, SEGUNDO SEMESTRE, 2018).

A auxiliar pegou na estante um recipiente com água e sabão para produzir bolinhas. Ela soprou e disse: “- Eh! Eh! Eh! Olha a bolinha!”. M. [bebê] bateu em uma criança. A auxiliar disse: “- Não é para bater! Você está aprendendo com quem?”. (DIÁRIO DE CAMPO, SEGUNDO SEMESTRE, 2018).

A auxiliar permaneceu na sala com as crianças quando a professora saiu para lanche, por volta das 8h40min. Ela comentou: “- Preciso tirar as roupas das crianças das bolsas. Vocês ajudam?” A auxiliar sentou próximo à porta da sala porque M. [bebê] havia saído correndo para o pátio. Com voz alta e forte, ela falou: “- M., volte pra cá! Volte!”. M. voltou depois de alguns minutos (DIÁRIO DE CAMPO, SEGUNDO SEMESTRE, 2018).

Observou-se que os aspectos relacionados à promoção da autonomia dos bebês para a realização dos cuidados diários, como incentivar o uso do sanitário ou de um penico (utensílio ausente da sala) não esteve presente na postura da auxiliar. Sua atitude pouco respeitosa ao afastar a fralda das crianças, inclusive, não considerando a negativa de uma criança, apontou a desconsideração ao ritmo de cada bebê, dificultando e inibindo o aprendizado do controle de esfíncteres.

Tal controle não resulta apenas do amadurecimento biológico, mas é também fruto das interações sociais e necessita ser aprendido de forma tranquila; as consequências poderão prejudicar diversos aspectos da vida do bebês, tanto no âmbito biológico, quanto psicológico e social. Neste caso, corrobora-se com as recomendações de Moreira e Vitoria (2001) sobre alguns recursos a ser usados pelos profissionais da creche a fim de ajudar o bebês no processo de controle dos esfíncteres:

- Planejar a rotina da turma e estabelecer a melhor época para iniciar o processo com todas as crianças ao mesmo tempo, mesmo que algumas estejam mais adiantadas do que outras;
- Informar as famílias sobre a época em que iniciará a educação do controle dos esfíncteres e solicitar a sua colaboração com ações complementares em casa;
- Colocar algumas crianças ao mesmo tempo sentadas em rodas nos peniquinhos de forma que fiquem, uma em frente às outras, favorecendo a imitação;
- Oferecer brinquedos ou sucatas às crianças para que permaneçam sentadas no penico, tendo, assim, tempo de fazer xixi e cocô. Esse tempo varia de criança para criança, e é interessante que levemos em conta o ritmo de cada uma nesse processo, mas em geral não leva mais que 10 a 15 minutos
- Manter alguns penicos ao alcance das crianças, sempre no mesmo lugar, para que possam chegar a eles rapidamente (MOREIRA e VITORIA, 2001, p. 141).

Outro aspecto bastante inquietante presente no episódio anterior que envolveu a auxiliar foi a postura autoritária manifesta em seu tom de voz, quando chamou um bebê que havia saído correndo de dentro da sala para o espaço externo. Este fato sugere uma preocupação em adequar o comportamento do bebê e controlar a ação deles, de modo a sustentar uma posição arbitrária, revelando uma imagem de criança passiva, obediente e sem voz.

A troca de fraldas, a separação de roupas das crianças, a limpeza das estantes da sala de referência com pano úmido e a lavagem do banheiro foram as atividades mais frequentes realizadas pela auxiliar, o que mais uma vez reforça os achados da pesquisa de Pinheiro (2017) de que a definição da rotina diária da auxiliar apresenta “trabalhos específicos”, como:

Organização de materiais e da sala de atividades, com o acolhimento das crianças, com a promoção do acompanhamento da segurança e do "bom" comportamento das turmas, com a orientação e alimentação dos agrupamentos pelos quais eram responsáveis, pela higienização e bem-estar das crianças pequenas, assim como pelo "apoio" nas "atividades pedagógicas" promovidas pelas professoras em sala ou em outros espaços do estabelecimento (PINHEIRO, 2017, p. 254).

Nesta perspectiva, F também “apoiava” e até promovia, em menor frequência, as “atividades pedagógicas”. A exemplo disso, a brincadeira com bolinha de sabão foi bastante promovida por ela. Além da introdução de brincadeiras com vozes de animais e imitação com movimentos, rodas de brincadeiras tradicionais com músicas, brincadeiras de regras, como esconde-esconde, brincadeiras com água e uso de fantasias, como mostra a figura 2, a seguir:



Figura 2: brincadeiras com auxiliar na sala de referência



Fonte: arquivo pessoal

Depois do intervalo do lanche da professora, como já mencionado, F também saía da sala por 20 minutos para lanche com as colegas. A professora permanecia com as crianças para depois se deslocarem em direção ao refeitório para o lanche das crianças. Para exemplificar a acolhida na sala de referência, segue um registro de observação:

Cheguei às 7h. A professora encontrava-se com três crianças na sala de referência. Elas brincavam com diferentes brinquedos: bonecos, jogos de encaixe, ferramentas. A professora iniciou a montagem de uma barraca de camping no centro da sala. As crianças gritavam: “- Eh! Eh!”. A auxiliar e a professora entraram na barraca. As crianças as acompanharam. Elas expressaram-se por meio de risadas e gritos, demonstrando satisfação, alegria e movimento. M. chegou acompanhada de sua mãe que precisou sair em pouco tempo. M. havia iniciado na creche há poucos dias. Ela chorava bastante. A professora concluiu a armação da barraca na sala e acolheu M. no colo, que dizia: “- mamãe! mamãe!”. Ela apontava para a porta. A professora perguntou se ela gostaria de sair. Ela segurou a mão da criança e disse: “- vou lá pra fora com ela. “Vamos para o parque?”, a professora perguntou. “- Vocês querem ir ou vão ficar na barraca?”, a auxiliar perguntou ao grupo. Parte do grupo permaneceu na barraca e outra parte foi com a professora (DIÁRIO DE CAMPO, SEGUNDO SEMESTRE, 2018).

O episódio com M. sinaliza aspectos da postura da professora em relação à criança que estava no período de adaptação, como estar atenta às manifestações das crianças. Este momento foi marcado pelo envolvimento das crianças maiores com o grupo de bebês nas brincadeiras, algumas vezes, na sala de referência dos bebês ou na sala de outras turmas.

A abordagem *High Scope* sugere o uso de estratégias que são consideradas pelas professoras no desenvolvimento do trabalho com bebês, dentre elas, apoiar as relações das crianças com os pares e outros adultos. Verifica-se que a professora, ao mesmo tempo em que

acolhe M., que está precisando de colo, não abandona o grupo. Assim parece indicar ter clareza de que é igualmente responsável pela turma e por cada um dos bebês, em suas diferentes necessidades e ritmos.

Assim, ao tentar descrever como as crianças se sentem nos momentos de brincadeiras livres na sala de referência, P revela sua postura observadora e intencional de organizar espaços e materiais:

Eu acho que eles ficam bem. Eles brincam bem. Eles interagem. Eles vestem [as fantasias], tiram, vestem, tiram e vestem, várias vezes, né. Eles vão aprendendo mesmo nesse vestir e tirar. O que e qual o objetivo que eu tinha pra essa fantasia porque todos os elementos lá da sala têm algum objetivo. Não tá lá, só por tá. Ele tem alguma coisa. Mas, aí, a gente vai acrescentando novos objetivos. As crianças também vão trazendo: as intenções delas pra aquilo ali. E a gente vai construindo alguns. Eu vejo o G. ou o L., aqui, se olhando no espelho com o chapéu dele. Ele adora chapéu. Um dia desses ele tava com um capacete de bicicleta que eu trouxe. Outro dia ele botou um boné que ele achou pelo meio do mundo e tinha umas orelhas, assim, era de outra criança de outra sala. Ele adora chapéu. Fora o que ele já traz de casa né. O S. também adora chapéu que eu lembro. Essa autonomia ainda de vestir e despir-se. De talvez escolher a do outro porque eu já vi eles escolhendo qual que o outro deveria vestir, né. O outro nem queria aquela, “mas, não! Você tem que vestir essa, pra gente lutar, pra gente ser os super heróis”, né. Eles fazem muito nisso. Então! (P).

Nota-se a preocupação da professora com a presença da brincadeira com objetos que compõem a sala e os cenários e situações criados para as crianças exercerem a autonomia de vestir-se sozinhas, assim como escolher o par da brincadeira. P mantinha-se atenta, observando as ações das crianças e procurava introduzir novos “elementos” na sala para que elas tivessem diferentes oportunidades de manifestar sua forma de interagir com o outro.

Sem dúvida, nessas diferentes ocasiões, as crianças, enquanto brincam, solucionam problemas que estão além de seu desenvolvimento atual e que exigem delas certo exercício cognitivo que resultam, na situação de brincadeira, em comportamentos e atitudes “superiores” àqueles “habituais” para a sua idade (VIGOTSKI, 2007).

Mas, para que as brincadeiras livres na sala de referência constituam em práticas educativas de boa qualidade, P considera que a professora de bebês precisa ser detentora de determinados saberes conforme explica em sua narrativa:

Que as fantasias! Essas fantasias! Elas causam uma gama de possibilidades para as crianças, tanto de criar um personagem ou então de viver o que a fantasia tá me mostrando, né, por exemplo, essa daqui é de uma galinha, né. Ele [o bebê] vive essa galinha para que ela seja na brincadeira. Oh! Eu lembro que o G. adora vestir essa daqui. É um pintinho amarelinho, né, mas ele sempre diz que é um passarinho. E, aí, quando ele bota a cabeça do pintinho, aí, ele diz que é pintinho. Mas, quando não tem a cabeça, ele diz que é passarinho e que vai voar. E eu: “- você vai voar aonde?”. E ele: “- Ah, eu vou voar no céu!” Eu vou fazer isso. Vou fazer aquilo”. E

eu: “- tu vai comer o quê?”. E ele: “- o quê que os passarinhos comem? Comem comida”. Aí eu: “- qual é a comida deles, né?”. E, aí, a gente vai dentro dessa. Desse fantasiar-se. Construindo esse diálogo. Construindo esse conhecimento. Sem eles [os bebês] tá muito preso a algumas determinadas coisas. O P. E. teve um dia que se vestiu de dinossauro. Ele colecionou todos os dinossauros da sala. Ele disse: “- O pai dos dinossauros!”. “E que tem que cuidar deles?”. Aí eu: “- porque você é o pai dos dinossauros? Aí ele foi e botou o gorro, né. E eu: “- Ah! É porque você é o dinossauro. E ele: “- é! ” E eu: “- Ah! Tá, entendi! Então, você é o pai de todos os dinossauros”. E ele: “- sim!”. E eles vão nessas construções junto com as fantasias. O que eu acho bem legal! As coisas que eles vivem são muito engraçadas com essas fantasias, né. E, aí, agora o que eles querem é os super-heróis né. Eles pedem muito. E tipo a única fantasia que tem menção de super-heróis é a do homem aranha. As outras não tem menção. E, aí, eu digo pra eles: “- Ah! Você é o Capitão América, né. Às vezes, tem aquela capa azul. Eu mostro a foto do Capitão América que ele era azul. Aí, eu mostro a capa. Aí eles: “-Ah! É”. E, aí, eles vestem aquela capa. A vermelha eles dizem que é o Flash. E agora eles já tão nessa. Eles vão construindo esse conhecimento tipo: eles fazem um movimento. O M. C. faz o movimento. E eu: “- o que você tá fazendo. E ele: “- rápido!”. E ele mostra como é o [movimento] rápido do Flash né. E vai. E eu: “- como é rápido?”. E, aí, ele corre de um lado pro outro, muito rápido. E ele é assim, ele vai e vem rápido várias vezes. E aí ele traz todo esse conhecimento desse universo. É criticamente masculino porque a pobre da M. e a Mo. As “pobres veia” ou vão no embalo deles, ou ... [silêncio!] (P)

Manter uma atitude respeitosa e atenta diante das crianças, estabelecer diálogo com elas, disponibilizar-se a ouvi-las, oportunizar o uso de diferentes formas para que possam se expressar (como, por exemplo, por meio de “fantasias”), observar as ações das crianças para conhecê-las e melhor atendê-las, adequar o planejamento às necessidades e interesses das crianças, organizar o espaço e os materiais para que a brincadeira livre possa cumprir a sua função de favorecer o desenvolvimento infantil de forma integral são saberes docentes que se observam no relato supracitado de P.

Também são notáveis em sua narrativa aspectos relacionados ao desenvolvimento da linguagem dos bebês que “falam com o corpo” (por exemplo, quando mostra o quão rápido “se movimenta o *Flash*”), que indicam saberes importantes, para uma professora de bebês, relativos ao desenvolvimento infantil. Como afirma Wallon (2007, p. 157), o gesto precede a palavra, depois vem acompanhado dela, antes de acompanhá-la, para finalmente fundir-se em maior medida a ela. A criança mostra, depois conta, antes de conseguir explicar.

Chama a atenção a quantidade insuficiente de fantasias na sala e a ideia da professora sobre o “tipo” a ser usado pelas meninas que parecia inadequado: “É criticamente masculino [as fantasias] porque a pobre da M. e a Mo. As “pobres veia” ou vão no embalo deles, ou ...”. Entende-se que as questões de gênero são construídas socialmente e que a resistência à quebra dos papéis, mesmo nas brincadeiras, como uma menina “representar” um super-herói do sexo masculino, ainda parece forte diante do universo que as crianças podem aprender com as brincadeiras de faz-de-conta. Certamente, aqui reside um saber necessário a

todo docente e, mais especificamente, àquele que atua com as crianças de mais tenra idade: organizar oportunidades – materiais, atividades, vivências - que possam romper com qualquer tipo de dominação, dentre elas, “etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa” (BRASIL, 2009b).

Quando P foi indagada sobre como uma professora de bebês aprende a promover momentos de “brincadeiras com fantasias” e/ou organizar o ambiente para que as brincadeiras livres possam acontecer com “boa qualidade”, apontou que isso se dá “nos diálogos com as outras meninas”, “na sala de outras pessoas em que as crianças brincaram com fantasias”, “nessa leitura de livros”. Mais uma vez assumem papel de destaque as interações, neste caso, com os pares adultos e com a cultura “acadêmica”.

Quando acontecia de alguma criança permanecer na sala de outra turma, os adultos comunicavam o local onde o bebê se encontrava. Considerou-se que este foi um momento que acontecia na sala de referência marcado pelo exercício da autonomia das crianças por escolha de locais e objetos que elas tiveram oportunidade de usar. Cabe mencionar que no espaço da sala, não havia local adequado para a troca de fraldas e nem espaços delimitados para brincadeiras com materiais específicos.

#### 6.1.3.2.2 O banho

O banho foi marcado por brincadeiras em diferentes espaços e pelo uso de materiais variados. Esse momento ocorria, frequentemente, por volta das 9h40min, pela manhã, e, à tarde, às 15h. Em média, tinha duração de uma hora.

Os principais locais em que essa atividade acontecia eram: sala de referência e pátios externos (um coberto, contendo cinco chuveiros e outro descoberto, com mangueiras ou piscina de plástico). Nos dias de banho no pátio externo, a professora disponibilizava diversos materiais, por exemplo, espaguete, baldes, pás, esponjas, bolas, formas de plástico. Ela também promovia brincadeiras com gelo, areia, tinta ou sabão.

Quando o banho era organizado na sala de referência, os móveis eram retirados de lá e colocados na calçada externa em frente à sala. O trecho a seguir ilustra um momento de banho ocorrido na sala:

Após o lanche da manhã, o grupo retornou para organização do banho na sala. A professora disse: “-Vamos tirar a roupa para tomar banho!”. A auxiliar disse: “-Vamos tirar a roupa porque já sabem! Bora tomar banho. Podem ir guardando a roupa na mochila”. A professora fala para T.: “- Vamos tirar a roupa e guardar na mochila! Vamos tomar banho de bacia!”. A professora fala para P.: “- P., cadê sua bolsa? Sua bolsa é nova. Olha! Esta aqui!”. A professora percebeu que M. queria

fazer xixi. Ela disse: “- Vem M.! Vem para o banheiro!”. Ela também viu que a roupa de T. estava no chão. Ela pegou a mão de T. Pegou a roupa do chão e entregou para ele. Ela indicou o local da mochila. Ele guardou! Ela dispôs bacias em tamanhos diferentes no meio da sala. As crianças foram escolhendo as bacias e entrando. A professora colocou baldes com água nas bacias em pequenas quantidades. Ela entregou baldes, funis, bexigas, recipientes para produzir bolinhas de sabão, panelas, peneiras, animais, bonecos de plástico. A auxiliar trouxe uma mangueira e foi enchendo as bacias. A auxiliar esfregou o chão com uma vassoura usando sabão em pó. A professora brincou com água molhando as crianças com garrafas *pets* furadas em baixo [a medida que rodava a tampa, a água descia]. Em pouco tempo, o grupo estava brincando com bolinhas de sabão. Ela pegou balões, encheu vários deles com água e ofereceu às crianças, sentadas em dupla, nas bacias. A auxiliar também brincou, fazendo bolinha de sabão. A professora arremessou um balão em um balde grande, cheio de água. Ela disse: “- um, dois, três e já! Vou jogar na água! E lá vai a grande bomba! Vai!”. A professora arremessou o balão bem forte na água, espigando muita água, parecendo “efeito de explosão”. As crianças riram muito, gritaram, jogaram o balão também! Ela brincou com as crianças jogando jato de água, dizendo: “- olha a chuva!”. As crianças entravam e saíam das bacias por diversas vezes. Ela dizia: “- Olha a chuva de novo! Mais uma vez a tempestade retorna! Muito forte, vai, vai! Lá vai M.!”. As crianças gritavam, sorriam, jogavam água, tentavam pegar a água da mangueira que a professora mirava em uma criança ou bacia. Elas brincavam com balões. A auxiliar passava o rôdo no chão, empurrando a água para parte externa da sala. Uma criança chamou a professora: “- P.! P.! Olha! ” Ela colocava água no funil com balde. A professora perguntou: “- posso colocar a mangueira?”. A criança balançou a cabeça positivamente. A professora colocou a mangueira e a criança foi levantando o funil, demonstrando satisfação no resultado. Ela sorria e dizia: “- Olha! Olha! A chuva!”. O banho teve duração de uma hora. A professora foi molhando as crianças para retirar o sabão do corpo, enquanto a auxiliar retirava o sabão do chão com o rodo. A professora avisou para o grupo que o banho estava terminando e desligou a mangueira. Ela foi chamando as crianças pelo nome e colocando a toalha sobre o corpo e pedindo para que elas fossem para a sala ao lado para vestir a roupa (DIÁRIO DE CAMPO, SEGUNDO SEMESTRE, 2018).

Percebe-se que a atividade narrada oportunizou às crianças muito mais do que uma oportunidade de higiene, mas, também, de brincarem com água, com o corpo, com baldes, funis, bexigas, sabão. A professora participou ativamente desse momento, sugerindo e incentivando as crianças a vivenciarem desafios com o corpo e com os objetos. Igualmente se mostrou atenta aos sinais das crianças durante o processo de retirada da fralda antes do início do banho, quando indicou o uso do banheiro para fazer xixi.

Como já informado, esse espaço não dispõe de aparelho sanitário adequado para as crianças da turma do Infantil I, o que dificulta o seu uso sem o acompanhamento de um adulto. A ausência desse equipamento adequado à faixa etária das crianças parece reveladora de uma descrença nas capacidades das crianças pequenas de aprender, contrariando a compreensão de que:

apesar de geralmente ser enfatizada apenas sua fragilidade, os bebês e as crianças bem pequenas são, paradoxalmente, extremamente capazes de tomarem iniciativas e agirem, ou seja, podem perceber e movimentar-se, dispondo assim de amplos recursos, desde que nascem, para interagir com e no mundo (BARBOSA, 2009, p. 23).

Nesta perspectiva, considerando que o uso do vaso sanitário é uma prática social, é pela prática que a criança construirá esta aprendizagem, portanto, condições precisam ser oferecidas para que isso aconteça nos espaços onde ela passa a maior parte de seu dia.

Quando P foi estimulada a indicar o que uma professora precisa saber para promover práticas educativas de boa qualidade com os bebês nesses momentos de banho, sua ênfase recaiu no “tempo” que precisa ser “dado” às crianças para isso. A principal relação estabelecida entre o banho e o tempo foram:

Tempo para as relações acontecerem. [...] Tempo é primordial. [...] Tempo para que boa parte do grupo consiga, né, autonomia de se banhar; [...] eles [os bebês] conseguem viver muitas questões de autonomia nesse momento. De tirar a roupa sozinho. De guardar a mochila nesse reconhecimento do que é meu [...]; [...] tempo que conseguem de tirar a fralda e jogar no lixo. Então, muitas aprendizagens que foram construídas [...]; [...] Eles conseguiram entender que nesse momento do banho não é legal ficar correndo pela sala, que tá tudo molhado. Eles aprenderam na ação, né, de tá correndo e ‘pah’, se machucar”. (P).

Observa-se que P reivindica que o professor saiba imprimir outro tempo, outra lógica no seu fazer pedagógico. Aliás, parece fazer alusão ao que Cardoso (2012, p. 113) descreve como sendo a:

Pedagogia da lentidão [...], [na qual] a observação permite ver e ouvir as crianças concretas e os seus interesses e necessidades específicas, e não ‘a criança’ em abstrato. O protagonismo das crianças decorre das situações do cotidiano, às quais os adultos são sensíveis e responsivos. As crianças sentem que são tidas em conta na vida diária, ao serem reconhecidas as suas diferenças individuais relativamente a preferências, gostos, interesses e motivações.

Além de oferecer tempo suficiente para que as crianças se envolvam profundamente na atividade do banho, P considera que nesse momento a professora precisa “interagir” e “participar das brincadeiras” que aí ocorrem para que ele possa se revestir de boa qualidade. Ao mesmo tempo em que se remete ao fazer, P também faz alusão a conhecimentos que precisam ser construídos na formação inicial e continuada de professores de bebês: como brincar, como participar das brincadeiras com bebês e como organizar o ambiente para tal respeitando seus ritmos e interesses sem didatizar essas oportunidades?

Ao ser indagada sobre a motivação para a introdução do banho de bacia na rotina com a sua turma, P reportou-se a experiências de sua infância. Segue o relato da professora sobre como aprendeu a realizar essa atividade com as crianças:

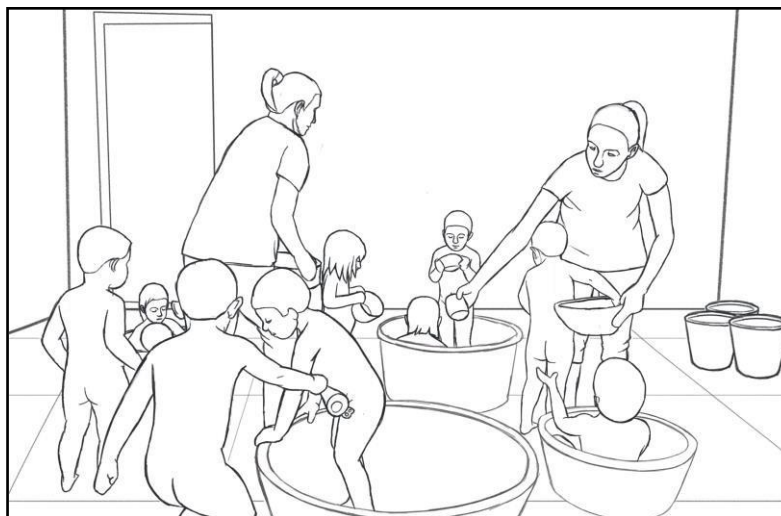
Assim. Eu gosto muito de tomar banho de bacia. É cultura. Eu tenho, sempre tive uma vivência muito boa, né, de infância, de criança. Então, lá em casa, meus pais

são do interior, então, tinha aquelas tinas<sup>42</sup>. Tinha aquelas tinas de cimento. Eu e minha irmã adorava ficar horas [tomando banho na tina], principalmente, sábado e domingo, porque na semana, a gente passava a semana na escola. Mas, sábado e domingo a gente acordava cedo e enchia a tina. Botava sabão em pó dentro da tina. Tomava banho. Então, eu tive uma infância bem legal. E aí, muitas coisas eu venho trazendo das minhas experiências de infância. Desse resgate de memória. Também da fala dos meus pais. Eu lembro muitas coisas. Às vezes, muitas coisas desse tipo. Até essas bacias foram esse resgate de memória familiar que me fez trazer pra essas crianças porque, então, era o banho mesmo do chuveiro, né, ou o banho de bacia ou o banho de mangueira, algo assim. Mas as bacias que me trouxe foi esse resgate de família. E, aí, eu fiquei pensando: “- nossa!”. E, assim, também o medo, o medo das crianças. Eles têm medo de chuveiro. E a gente tinha uma dificuldade imensa. Eu lembro que quando eu entrei eu passava uma hora pra banhar todas as crianças. Então, além de tudo girar em torno da cozinha, girava em torno do banho. Não tinha tempo pra muita coisa. Se eu queria!! Se a gente tinha uma proposta de pintar o muro. Como é que eu ia pintar o muro da escola com eles [as crianças], porque eles queriam pintar, queriam experimentar, queriam viver alguma coisa, se eu tinha uma hora pra dar banho porque era um sofrimento. E, aí, eu saía molhada da cabeça aos pés ou a assistente. E eles super irritados porque eles têm um pavor de chuveiro. E eu não sei porquê. Eu não consigo identificar tanto. E que quando a F ainda vai pro chuveiro com eles. Ela não usa o chuveiro. Ela liga mais pra ligar no balde. Nesse balde branco. Não é pra ligar em cima da criança. E, aí, eu sempre. Eu não tenho nenhuma turma que a criança entre por livre e espontânea vontade no banheiro com o chuveiro. Todos eles esperneiam no chuveiro. E, aí, eu precisei arrumar uma estratégia pra ver se eles não surtavam mais no chuveiro. E, aí, foram as bacias. Eu me lembro que eu tava numa angústia grande. E eu lembro! E a minha mãe: “- Ah! Porque você não faz banho de bacia. E a gente lembra que vocês tomavam banho de bacia.”. “- É mesmo!”. E aí eu comprei as bacias. E foi super certo. Aí, no começo, eram só as bacias. Aí, depois a gente foi trazendo. Eles traziam elementos. Eles pegavam os brinquedos e queriam molhar os brinquedos, né. E depois eu fui pensando: “- pô, eu vou trazer outras coisas! Eu vou trazer esponjas pra gente lavar os brinquedos ou, então, é... vou trazer peneira. Vou trazer isso. Vou trazer aquilo. E as coisas foram numa tentativa e outra, tentativa e outra, tentativa do acerto e erro. Eu fui agregando elementos ao longo da minha experiência. E as coisas foram dando certo. Hoje, o banho, ele é assim. Mas não era assim, né. Era bem diferente. Bem difícil. Até chegar nessa estrutura de banho que foi o que eu mais consegui acertar com os bebês ao longo desses 10 anos. E, aí, eles mesmos foram me trazendo elementos. E eu fui agregando. E e eu também fui trazendo elementos e agregando, né. E, aí, o banho se configura hoje nessa estrutura (P)

A narrativa de P indica que a principal fonte de inspiração e fundamentação para planejar e desenvolver a dinâmica do banho com as crianças originou-se de sua experiência de infância, de conversas informais com sua família e das ideias das crianças também, como mostra a figura 3:

<sup>42</sup> Construção em cimento semelhante a uma bacia ou banheira ou cuba.

Figura 3: banho de bacia na sala de referência



Fonte: arquivo pessoal

Nesta perspectiva, o tempo por ela requerido alinha-se ao significado de experiência que aqui se apresenta e que é defendido por Larossa (2002, p. 24):

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Mais uma vez a docente aponta a necessidade de aprofundar formas de compartilhamento nos cursos de formação inicial e continuada de professoras de Educação Infantil, em especial, de professoras de bebês, sobre os momentos de banho, para que as crianças tão pequenas não continuem sendo submetidas a “tentativas e erros”, sem reflexão sobre as características dos bebês e os contextos onde vivem. Quando o currículo dos cursos de formação não incluem temas como banho, troca de fraldas, desfraldes, e alimentação, por exemplo, entre seus conteúdos, reforça o “mito da docência nata” (ARCE, 2001, p. 169), no qual, sobretudo com os bebês, a mulher, na creche, “faz uso de saberes, supostamente impregnados ao instinto materno” (PINHEIRO, 2017, p. 73).



### 6.1.3.2.3 O repouso

Após o almoço, por volta das 11h, a professora e a auxiliar arrumavam no chão, lado a lado, colchonetes cobertos com lençóis. Em média, 24 colchões eram dispostos para as crianças, atendendo duas turmas, quais sejam: crianças na faixa etária de 1 a 3 anos. Na sala também havia uma rede. Esse objeto foi motivo de conflito iniciado pelas crianças e pelos adultos.

No momento do repouso, que tinha duração média de duas horas, P colocava uma música instrumental para tornar o ambiente tranquilo. Ela demarcava esse momento, afirmando que a “música de bebê” iniciava o repouso.

O ritual para o repouso repetia-se diariamente com P e F sentadas do lado das crianças. Também utilizam a sala para o repouso duas turmas de crianças maiores que eram acompanhadas por duas auxiliares<sup>43</sup>. Elas passavam a mão sobre a cabeça de uma criança e na barriga de outra ou nas costas para fazê-las dormir. O uso da rede esteve demarcado, algumas vezes, pelas iniciativas das crianças ou escolhido pela professora ou a auxiliar. Para demonstrar esse momento segue um relato:

E. L. [bebês] pediu para dormir na rede que a professora havia armado na sala. Ela disponibilizou um lençol. Ele deitou e a auxiliar balançou a rede bem devagar. Ele usava chupeta. A professora explicou pra outra criança – M. que também pediu para dormir na rede: “- você vai dormir no outro dia!”. Ela disse: “- vou fazer uma escada para usar a rede! Amanhã vai ser o Maurício”. Ela continuou: “- E em outro dia quem vai ser?”. M. respondeu: “- eu! eu!” P disse: “- pronto, a M. vai ser outro dia, vou anotar!” (DIÁRIO DE CAMPO, SEGUNDO SEMESTRE, 2018).

A rede foi bastante usada pelo grupo na hora do repouso, na sala de referência, ou no pátio externo, onde havia local próprio para armá-la. Quando as crianças a utilizavam, na hora do repouso, logo adormeciam.

Depois que as crianças adormeciam, P saía da instituição para almoçar em casa e retornava as 13h30min. O término do descanso dos bebês se dava com as auxiliares anunciando que as crianças deveriam acordar para o horário do lanche da tarde, às 14h. As crianças, ainda sonolentas, eram direcionadas a sentar em um colchonete enquanto as auxiliares retiravam os lençóis e empilhavam-nos em uma cesta, liberando o espaço da sala.

---

<sup>43</sup> Elas permaneceram conversando por todo o intervalo do repouso e chamando a atenção das crianças que também conversavam por não conseguirem dormir, ordenando-as a ficarem em silêncio.

#### 6.1.3.2.4 A saída

Após o jantar, às 16h30min, as crianças retornavam do refeitório para a sala de referência, acompanhadas da professora e da auxiliar para finalizar o dia na creche. Em seguida, lavavam as mãos, a boca e pegavam as suas bolsas preparando-se para retornar para suas casas. O tempo de espera pela chegada dos pais ou responsáveis não era vivido de forma ociosa. Algumas vezes, as crianças participavam da arrumação final da sala junto com P e F. Outras, ouviam leituras de história, pela professora, ou apreciavam fotos em que estavam realizando atividades na creche.

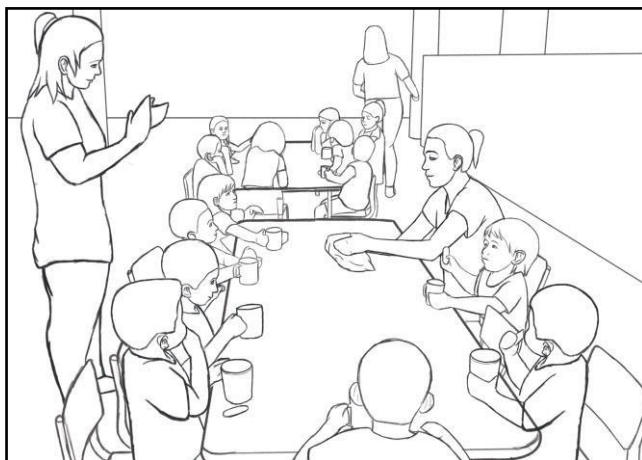
Por volta das 17h, as famílias entravam na creche e encontravam as crianças, muitas vezes, envolvidas com a leitura de histórias pela professora ou apreciando fotos do grupo. Esse momento era marcado por brincadeiras envolvendo a referência à chegada dos responsáveis e um convite da professora para as crianças encontrarem-se no outro dia.

#### 6.1.4 Refeitório: lanches, almoço e jantar

No início da manhã, havia o desjejum, às 7h, mas a professora não levava as crianças para o refeitório porque ela já havia observado, durante alguns meses, que esta refeição não tinha aceitação por parte das crianças. Ela também consultou as famílias sobre o horário e o hábito alimentar da sua turma, concluindo que naquele horário, as crianças já chegavam alimentadas. Deste modo, a primeira refeição dos bebês na creche acontecia por volta das 9h30min. Depois, eram servidos, às 10h30min, o almoço; às 14h, um lanche; e às 16h30min, o jantar.

Para isso, as crianças se deslocavam para o refeitório em grupo, junto com a professora e a auxiliar, após lavarem as mãos em uma pia de tamanho inadequado para elas. O grupo de bebês realizava as refeições em mesas coletivas em tamanho adequado para eles, como mostra a figura 4:

Figura 4: momento de refeição coletiva.



Fonte: arquivo pessoal.

A funcionária da cozinha, por uma janela gradeada, com o apoio de um balcão, entregava para a professora e/ou auxiliar, as bandejas com os alimentos já servidos. As crianças aguardavam sentadas, em grupo.

A auxiliar permanecia em pé, por trás das cadeiras das crianças, aos arredores da mesa. A docente permanecia sentada, perto das crianças. Os alimentos foram servidos cortados em pedaços quando ofertadas frutas. As refeições como o almoço e o jantar foram servidos sem processamento. As crianças se serviram com garfos ou colheres.

Esse foi um momento de brincadeiras e diálogo entre a professora e as crianças e conflitos também, ora iniciados pelos adultos, ora iniciados pelas crianças. No decorrer das refeições, a auxiliar enchia os copos das crianças com água no bebedouro que se localizava no refeitório. Os relatos a seguir são emblemáticos dos momentos de refeição:

Por volta das 9h30min, as crianças se deslocaram para o refeitório caminhando em grupo. Elas sentaram em cadeiras pequenas, em uma mesa coletiva. A professora disse: “- O que será hoje? Eu vou na cozinha ver o lanche. Eu acho que é barata! Vocês querem?”. G. disse: “- Eca! Eca!”. A professora falou: “- E se for calango, vocês querem?”. Ela trouxe uma bandeja com copos já servidos com iogurte. Ela perguntou: “- O que é hoje?”. Uma criança respondeu: “- iogurte!”. As crianças aceitaram. Elas usaram colheres e beberam sozinhas, segurando copo. A professora sentou próximo ao grupo, na mesa. Ela manteve diálogo com as crianças que estavam fantasiadas. M. beliscou uma criança. A professora disse: “- M. ninguém gosta de ser beliscado. Ei! Não faça isso!”. A auxiliar dividiu com as crianças biscoito tipo água e sal, que trouxe de casa. Ela perguntou: “- Terminaram o iogurte? Vamos, terminem!”. Ela ajudou P oferecendo o alimento com uma colher na boca dele (DIÁRIO DE CAMPO, SEGUNDO SEMESTRE, 2018).

As crianças descalças se dirigiram para o refeitório e sentaram em uma mesa coletiva. A auxiliar foi pegar a refeição em uma janela da cozinha, com bancada. A funcionária entregou uma bandeja com os pratos servidos de comida - arroz com carne moída. A auxiliar colocou a bandeja sobre a mesa e distribuiu para as crianças

que, em sua maioria, comeu sozinha. O grupo estava formado por dez crianças. Elas terminaram com as mãos e as roupas bem sujas. Elas derramaram comida na mesa e no chão. Percebi que algumas crianças repetiram a refeição. M. virou o prato e sujou toda a mesa. A auxiliar disse, gritando: “- Não M. Tá fazendo a maior sujeira!” Após o almoço, a auxiliar e a professora ofereceram água no copo das crianças. A auxiliar ofereceu a refeição na boca de uma criança. Ela comentou: “- Ela come todinho!”. Ela disse a outra criança que ainda comia: “- Bora, bora, vamos embora!”. As refeições duram no máximo 20 min. (DIÁRIO DE CAMPO, SEGUNDO SEMESTRE, 2018).

Foi possível perceber que as refeições tiveram pouca duração. As crianças pareciam comer em grande quantidade devido ao horário restrito para isso. A auxiliar, em especial, apressava as crianças a concluir as refeições. Muitas vezes, ela oferecia a colher cheia para mais de uma criança. Conflitos por objeto, espaço e contato físico foram bastante recorrentes, apesar da frequência de brincadeiras, por parte da professora, com histórias de “avião” e “receitas de sopas com bichos” estarem presentes nesse momento.

Quando P foi indagada sobre o que a professora que atua com os bebês precisa saber para tornar as práticas educativas envolvidas nos momentos de alimentação de boa qualidade, ela mencionou o conhecimento sobre aspectos da cultura familiar das crianças. Ter acesso a esse conhecimento possibilitaria manter, na instituição, a forma como os alimentos são oferecidos em casa, por exemplo, com o uso ou não de utensílios, como colher ou garfo. Nota-se que não há referência à ampliação, por parte das crianças, dos modos de se alimentar, dos gostos etc. apenas manutenção do que já existe em casa. O fragmento a seguir expressa essa ideia:

Assim conhecimento. Cultura familiar por que muita coisa acontece nesse horário do lanche. Tem criança no começo [pausa]. Por que essa foto [relativa à alimentação, usada na entrevista individual] é mais nova. Mas, no começo, eles [os bebês] pediam pra beber o suco ou o “bate gute” de colher. Não que eles pediam. Mas, eles não queriam beber no copo. E, aí, a gente tem que ouvir a família. Eles trazem o histórico familiar muitas, muitas coisas que acontecem em casa. E, aí, a gente tem que respeitar a história de cada criança. Então, pro bebê, eu acho que respeitar a história familiar dele, assim, como todas as outras crianças (P).

De maneira geral, a professora organizou os espaços e materiais de modo a promover as brincadeiras das crianças. Outros aspectos bastante presentes nas ações dela e que se constituem saberes necessários ao desenvolvimento do trabalho com os bebês foram a escuta atenta das crianças e suas famílias e o incentivo às brincadeiras em pares.

### *6.1.5 Algumas considerações sobre as observações*

As atividades da rotina transcorriam em uma sequência estável, com alguns tempos fixos, como alimentação, repouso e banho. O espaço externo apresentava-se apenas parcialmente adequado para os bebês, pois havia escadas sem corrimão e o acesso a uma parte da sala de referência não era possível para as crianças. Apesar disso, constatou-se uma grande área verde arborizada e com gramado, além de dois pátios com equipamentos tipo escorregador em material de plástico e em madeira bem conservados e adequados às crianças. Estes eram utilizados diariamente no período da manhã e da tarde.

A sala de referência dos bebês não tinha espaços delimitados e os móveis pareciam pouco firmes para que os bebês pudessem subir ou se apoiar. Todavia, as crianças tinham acesso livre aos brinquedos e objetos, disponíveis em cestas ou prateleiras na altura delas. O espaço da sala, muitas vezes, encontrava-se com uma quantidade grande de brinquedos espalhados pelo chão, sem uso pela criança, apontando o pouco envolvimento delas na oferta destes.

De maneira geral, elas eram consultadas pela professora e/ou pela auxiliar sobre o uso de brinquedos ou espaços. Elas tiveram oportunidades de interagir de forma individual e coletiva. O banheiro não era adequado aos bebês, pois não havia bancada para troca de fraldas, além do aparelho sanitário e a pia serem inadequados para as crianças.

Os bebês estiveram em diferentes lugares da creche ao longo do dia. Eles passaram a maior parte do tempo, no período da manhã, no pátio externo. À tarde, muito quente devido a posição do prédio, as crianças passaram parte do tempo na sala de referência e parte no pátio para escuta de história, por exemplo.

Observou-se que o tempo da alimentação foi regido pelo horário de funcionamento da cozinha, ocorrendo pressa ao servir as refeições e, por conseguinte, desrespeito ao ritmo das crianças. As refeições eram variadas, com alimentos saudáveis ofertados em pedaços grandes, mas já servidos nos pratos ou copos para as crianças.

Tanto a professora como as crianças eram chamadas pelo nome. Com frequência, foram presenciados adultos colocando as crianças no colo ou agachando-se para falar com elas. Também foi possível perceber o esforço da professora para tentar se comunicar com as crianças quando elas gesticulavam ou apresentavam ações diferente das que eram “familiares” para ela. A escuta da criança esteve presente no cotidiano, pois foi possível perceber que a professora e a auxiliar mantinham conversas e consultavam as crianças sobre o local do banho

e da contação de história, por exemplo. A professora registrava, com regularidade, o cotidiano das crianças, por meio de fotografias e por escrito nas ocasiões de brincadeiras em diferentes espaços para compor o relatório individual e geral da turma entregue bimestralmente aos familiares das crianças.

Em algumas ocasiões, tornou-se evidente a preocupação da professora em incorporar ao seu planejamento as solicitações das crianças, como no caso do banho de piscina. No que se refere à promoção da autonomia dos bebês, as crianças retiravam as sandálias e as guardavam em um balde de tinta que foi reaproveitado. Também foram orientadas a retirar a roupa e ajudadas quando necessário. Os desafios corporais estiveram presentes nos deslocamentos, na arrumação da sala, com explicação para uso do espaço ou mudança de local. Verificou-se a presença de objetos de uso doméstico, de tecidos, véus, canos PVC, caixas e barraca de camping. Os bebês tiveram contato com elementos da natureza como água, gelo, areia, pedras e folhas. A professora promoveu atividades que deram oportunidade às crianças de se envolverem em projetos pessoais por meio da disponibilidade de materiais diversos, como bolas de diferentes tamanhos.

Algumas vezes, foi percebida uma preocupação com o controle do “cocô” das crianças, com perguntas públicas sobre “quem havia feito” e “checagem” de fraldas. Tanto a professora, quanto a auxiliar faziam essa “tarefa”, além da limpeza das crianças. Quando a professora percebia que a criança estava sem fralda (ofertada pela creche), ela observava as ações corporais e consultava a criança sobre a ida ao banheiro.

De forma geral, as crianças puderam participar de atividades que envolveram linguagens oral e escrita, plásticas, simbólicas, musicais e corporais. A professora e a auxiliar procuravam manter conversa com os bebês no mesmo nível do olhar, em diferentes situações, apesar do fato de que, em alguns momentos, a auxiliar utilizava da estratégia do castigo ou gritava com as crianças em situações de conflito, assumindo um forte papel disciplinador.

## **6.2 A creche Chapeuzinho Vermelho**

O prédio da creche particular, aqui nomeada de Chapeuzinho Vermelho, foi construído em 1972 e está localizado no bairro da Aldeota, na cidade de Fortaleza. Integra a área da Secretaria Executiva Regional (SER) II, zona Norte. Tem uma população de 42.361

fortalezenses, com renda média de dez salários mínimos. Os sete bairros limites são: Meireles, Varjota, Joaquim Távora, Dionísio Torres, Papicu, Cocó e Centro Histórico de Fortaleza<sup>44</sup>.

Aos arredores da creche há escolas e universidades particulares, hospital, comércios, bancos, concessionárias de veículos, praças bem conservadas, prédios e casas residenciais. Por apresentar-se em uma localidade de predominância de comércio, percebeu-se uma grande movimentação de transporte público e carros.

A instituição atende a uma comunidade de alta renda, moradores próximos à creche e de bairros vizinhos. Em 2018, contava com 14 turmas de Educação Infantil que funcionava em regime integral (jornada de dez horas diárias) e parcial (jornada de quatro horas diárias), com agrupamentos formados por 10 a 12 crianças, em média, assim distribuídas:

Quadro 2: Agrupamentos de crianças e permanência na creche

QUANTIDADE DE TURMAS	FAIXA ETÁRIA	TURNO
2	1 - 2 ano	MANHÃ
4	2 – 3 anos	MANHÃ
3	3 – 4 anos	INTEGRAL
3	4 – 5 anos	INTEGRAL
2	5 anos	INTEGRAL
14	1 a 5 anos	-

Fonte: arquivo de pesquisa.

A turma de crianças na faixa etária entre 12 e 16 meses, composta por seis meninas e seis meninos, frequentava pela primeira vez a instituição. A turma de bebês e crianças pequenas funcionava em período parcial, turno da manhã, como mostra o quadro 2. As duas turmas de crianças dessa faixa etária foram nomeadas, na instituição, de infantil I. Cada agrupamento contava com uma professora e duas auxiliares por todo o turno.

Cabe mencionar que também havia a presença de uma profissional nomeada de “tia do apoio” (cargo de auxiliar) que atendia as crianças, à medida que a professora solicitasse. Durante uma conversa informal com a professora, ela disse que a presença dela foi recorrente em todas as turmas de Educação Infantil. Ela tinha a função de realizar tarefas relacionadas ao banho, troca de fraldas, acompanhar crianças que manifestavam choro por longos períodos ou porque estavam com sono, além de substituir outras auxiliares, caso fosse necessário. Cerisara (2002, p. 93) evidencia o tema relacionado à “invisibilidade dos saberes

<sup>44</sup> Disponível em: <<http://www.anuariodefortaleza.com.br/administracao-publica/secretarias-executivas-regionais.php>>. Acesso em: 15 jul. 2019

das auxiliares de creche”, associado à ideia de “trabalho feminino no campo e que pode ser estendido à situação das professoras e auxiliares que trabalham em creche”.

A Psicóloga que trabalhava na Creche esteve presente na sala de referência dos bebês em uma visita, durante a produção dos dados. A coordenadora da Educação Infantil entrou na sala poucas vezes e quase sempre apenas para averiguar o porquê de alguma criança estar chorando, em especial, no momento do lanche ou para avisar da saída de alguma criança fora do horário previsto.

As crianças eram recebidas na sala de referência pela auxiliar V, por volta das 7h10min. A professora e a auxiliar Q chegavam à instituição às 7h30min. Os bebês, de forma geral, saíam às 11h30min. Duas crianças permaneciam na creche até às 12h e lá almoçavam

A professora cumpria a carga horária de 20 horas semanais. O registro do planejamento semanal não foi disponibilizado por ela como solicitado para compor os dados desta investigação. Esse documento era elaborado em seu contraturno na residência da docente ou finais de semana também em sua casa. Não havia tempo destinado para registro do planejamento na creche. A professora enviava o arquivo digitado por *whatsapp* para a auxiliar V. e o compartilhava, na forma impressa, com a auxiliar Q para que elas providenciassem os materiais e organizassem os espaços para a promoção das práticas educativas. As duas auxiliares tinham carga horária de 44 horas semanais.

O espaço físico da creche contava com sala da coordenação, almoxarifado, cozinha, secretaria, sala das professoras, sala da direção, sala de coordenação, sala para atendimento especializado, refeitório, banheiros por salas (creche, pré-escola, adultos), hall de entrada, pátio externo (coberto, com areia e outro cimentado e aberto).

A sala de referência dos bebês apresentava-se dividida em dois espaços separados por uma grade de alumínio, assim nomeados pela professora: sala de estimulação (chão coberto por tapete de E.V.A) com acesso ao espaço do banheiro e sala central ou do meio. Esses espaços encontravam-se limpos, naturalmente iluminados, mas pouco ventilados, apesar de suas janelas basculantes estarem sempre abertas.

Na sala de estimulação havia uma estante com duas prateleiras abertas na parte inferior. A parte superior da estante ficava fechada. Neste espaço, havia na extensão da sala um espelho na parte inferior, com uma barra na frente, na altura das crianças. Na parte de cima desse espelho tinha uma prateleira numa altura de 1,7 m que guardava brinquedos (bonecas, carros, utensílios domésticos, jogos de encaixe).

O acesso para o banheiro dava-se por uma porta dentro da sala de estimulação. Esse banheiro era usado por duas turmas de bebês. Dentro do banheiro havia outra porta para



uso em comum entre as crianças de outra turma de infantil I. O chão tinha tapetes emborrachados próximos ao chuveiro/ducha. Em parte, o banheiro apresentava-se adequado para as crianças (aparelho sanitário e pia para lavagem das mãos), mas as duchas e os chuveiros tinham torneiras altas.

Na sala central havia ventiladores laterais presos à parede, próximos ao teto. Nesse local, encontravam-se de um lado estantes com prateleiras abertas, na parte inferior, para guardar os pertences das crianças (mochila, depósito com talheres, pratos) e na parte superior, armários fechados.

Do outro, havia uma pia, na altura das crianças, um balcão em altura de 1,2 m (esse suporte era motivo de preocupação para os adultos, pois as crianças, algumas vezes, batiam a cabeça em sua quina, apesar da proteção de E.V.A). Neste local, permanecia uma bandeja com copos ou garrafas das crianças, professoras e auxiliares e uma jarra com água.

As crianças não alcançavam livremente, no balcão, os copos individuais trazidos pelas famílias para beberem água. O acesso limitava-se aos horários previstos pelos adultos: no início da manhã, após o lanche, e antes do término da manhã ou caso as crianças insistissem, expressando desejo por água por meio de choro ou palavras pouco compreensíveis, apontando para o balcão que guardavam os copos.

Afixados às paredes, havia fotos 3x4 das crianças, imagens de alguns animais e de alguns momentos da rotina no campo visual das crianças. Duas mesas em madeira na altura das crianças com cinco cadeiras, em cada, ficavam na parte central da sala. Esta quantidade de cadeiras mostrava-se insuficiente para a turma com 12 crianças. Havia também quatro cadeirões com mesas acopladas, próprias para bebê. Por trás desses cadeirões ficavam, em média, quatro colchonetes.

O espaço externo da creche era constituído por hall de entrada e três pátios, sendo um coberto e cimentado, com equipamentos de plástico adequado ao tamanho das crianças; outro aberto, com areia e bem arborizado; e um pátio com equipamentos altos em madeira, de um lado, e um viveiro do outro, na parte atrás das salas.

### *6.2.1 Informações gerais sobre os profissionais que participaram do estudo e as concepções das professoras e auxiliares sobre as contribuições do Curso de Graduação em Pedagogia*

Durante o ano de 2018, o corpo docente desta instituição era formado por 38 profissionais, sendo 17 professoras e 21 auxiliares. Todas trabalhavam nas 14 turmas de creche e pré-escola.

A professora K, responsável pela turma de bebês enfocada nesta investigação, tinha 30 anos de idade, era solteira, nascida em Fortaleza e não tinha filhos. A docente morava com os familiares, distante da instituição. Trabalhava em período parcial (20h) e possuía seis anos de magistério, sendo cinco anos de experiência profissional na turma de bebês desta creche. Ela ingressou na instituição por meio de seleção.

K graduou-se em Pedagogia em uma universidade particular, em 2013. As principais disciplinas que cursou na área de Educação Infantil foram: “psicologia do desenvolvimento; epistemologia da Educação Infantil; e estágio em docência em Educação Infantil”.

De acordo com a professora, os conteúdos estudados nas referidas disciplinas, relacionados às crianças na faixa etária até cinco anos, em especial sobre as crianças de zero a três anos, tiveram foco nos “conhecimentos teóricos e práticos sobre desenvolvimento e a construção do conhecimento das crianças, aspectos inerentes ao desenvolvimento infantil e estágios cognitivos etc.”. Ela concluiu um curso de pós-graduação *latu sensu* na “área de Psicomotricidade” em uma universidade particular em 2017.

Os principais cursos de formação de que ela participou nos últimos dois anos foram “vivências psicomotoras” e “neuropsicologia aplicada à aprendizagem”, com carga horária de oito horas, em uma universidade particular. K também esteve na palestra intitulada “Quadros sintômicos e alterações neurológicas do desenvolvimento” (4h) e nos encontros com a equipe da instituição, mensalmente, em estudos de quatro horas sobre os seguintes temas: “psicomotricidade na Educação Infantil”; “musicalização na Educação Infantil”; “interdisciplinaridade”; “portfolio”; “avaliações”; “esquemas mentais na Educação Infantil”; “o conhecimento lógico-matemático na Educação Infantil” e “estratégias de leitura”.

Ao ser indagada sobre a contribuição do curso de Pedagogia para a atuação junto aos bebês nos momentos de refeição, banho e uso do pátio externo, por exemplo, K destacou sobre o momento do lanche: “nesse caso não, não é visto! É algo que a gente aprende na prática. No curso a gente não, não vê! não vê assim esse quesito” (K, PRIMEIRO SEMESTRE, 2018).

Ela enfatizou que esse momento “só pode ser aprendido a partir das vivências. Acho que... realmente só a partir das vivências” (K.). Por outro lado, a professora chamou a atenção para o fato de que a atividade de lanche é realizada exclusivamente pelas auxiliares. Sobre isso, assim se justificou:

Porque assim... Algo que com uma turma de doze alunos no meu caso seria bem difícil. Como que eu iria dar conta desses dois trabalhos, né? Da parte pedagógica e

dessa parte de, de higienização e tudo. Essa questão do cuidado. E é algo que gera uma inquietação pra gente que é ( ), Realmente é, é, é esquecido, acontece, mas fora da escola é esquecido, a gente não..." (K, PRIMEIRO SEMESTRE, 2018)

Nota-se, na fala da professora K, duas questões importantes sobre a formação docente para a atuação na Educação Infantil e, mais especificamente, com os bebês: a primeira diz respeito ao curso de Pedagogia que, em sua compreensão, não contribuiu em sua aprendizagem no que se refere à organização e à função do momento do lanche, atribuindo isso aos saberes advindos das “vivências” do dia a dia da creche, os quais, possivelmente, são compartilhados entre colegas de profissão. De fato, conforme evidenciou a pesquisa de Rodrigues (2018), não só no que diz respeito às atividades relacionadas a alimentação, banho, interação com as famílias e os demais atores envolvidos na educação e cuidado dos bebês, mas com relação à prática docente na educação infantil de maneira geral, o curso de Pedagogia “não tem contemplado efetivamente o estudo sobre a docência com bebês”. (p. 147).

A segunda questão que é enfatizada no trecho de fala supracitado da professora K está relacionada à dicotomia entre cuidado e educação. Verifica-se que ela faz uma “separação” entre as tarefas realizadas pelas auxiliares (essencialmente, “higienização”) e aquelas que cabem a ela, como professora, “a parte pedagógica”.

Cerisara (2002, p. 63) destaca que, de forma geral, as professoras têm um nível de formação mais elevado do que as auxiliares, definindo o lugar de poder que a professora assume no interior da sala. A referida autora chama a atenção para o fato de que as atividades desenvolvidas pelas auxiliares aproximam-se daquelas promovidas no ambiente doméstico, por conseguinte, não cabe à professora, em sua legitimidade de trabalho competente e profissional e de proximidade da “escola-formal”, “cair na substituição materna”, concebida pelo senso comum. Então, a tarefa da professora não inclui um saber-fazer de cuidados de caráter mais higienicista, mas seguramente de promover práticas ditas “escolares”.

A auxiliar Q, também responsável por esta turma de bebês, tinha 36 anos de idade, era casada e nascida em Parnaíba, Piauí. Morava em um bairro distante da instituição, com o esposo e a filha. Tinha apenas o ensino médio completo e, por isso, justificou não saber informar as contribuições do curso de Pedagogia ou mesmo do curso Pedagógico, na modalidade “normal” para a atuação com os bebês. Especialmente no que diz respeito à organização do momento do lanche, declarou:

Eu aprendi a... com o dia a dia, experiência. Nos colégios, que eu trabalhei... lutar com criancinhas (a gente) eu acho que o dom, né? (ter) o dom ( ) o dom com as

crianças... porque, ( ) mas a gente assim, nós auxiliares a gente que quer que (pelo menos) falar de mim, (eu) o dom né? o dom de saber quando a criança quer lanchar. A criança, cada um deles eu conheço, cada um (a maneira) deles aqui. Na hora do lanche. Na hora do banho, a hora que eles querem (brincar) com alguma coisa, tão impacientes. Eu já! Eu já sei a ( ) aquilo que eles tão sentindo né? já chego pra acalantar e tudo, né? Eu aprendi na, na prática mesmo, dia a dia, trabalhando, tendo essa experiência, com, com crianças. (Q).

Percebe-se no depoimento de Q a relação feita entre a experiência pessoal e a atribuição de um “dom”, possivelmente atrelado como uma função feminina para lidar com bebês. Foi bastante recorrente em sua fala a necessidade de “ter” o dom para trabalhar com crianças, como se isso fosse condição para o desenvolvimento de práticas de boa qualidade.

Alves (2002, p. 158) assinala “o risco iminente de se reafirmar a concepção que reduz a preparação para a docência a atributos pessoais, à vocação (...)”, levando as professoras a acreditar que seu trabalho é um “dom”.

De forma semelhante, algumas professoras do município do Rio de Janeiro apontaram na Educação Infantil “a importância da intuição mais do que da experiência”, culminado numa ideia de “instância educativa, em que não se necessita de uma formação sólida e consistente, bastando gostar, ou sentir-se desafiado, ou ter boa intenção que o trabalho ‘sai’” (KRAMER e NUNES, 2007, p. 437).

Q já havia trabalhado por oito anos em instituições de Educação Infantil exercendo a função de serviços gerais. Nesta instituição, ela trabalhava havia três anos e cumpria uma jornada de 44 horas semanais, exercendo o cargo de auxiliar e de responsável pelos serviços gerais. Atuava na turma de bebês a “convite” da diretora da instituição que considerava que ela tinha “paciência e jeito de lidar com as crianças”. Suas principais participações em formações foram promovidas pela instituição com temas relacionados à “alimentação, interação infantil e inclusão”.

A auxiliar V, que também atuava na turma de bebês focalizada nesta instituição, tinha 38 anos de idade, era solteira, nascida no interior de Pernambuco e mãe de duas meninas. Morava distante da instituição em que trabalhava e tinha o ensino médio completo. Apesar de não ser licenciada, V. fez referência à contribuição que o curso de Pedagogia deveria ter para a promoção de práticas educativas de boa qualidade, por exemplo, no momento do lanche. Para ilustrar essa ideia, segue a visão dela:

Tia K, acho que como esse momento [do lanche] faz parte da rotina lá da sala, né... Eu acho que sim. Também, né, tem que ter [no curso de Pedagogia]! Esses são momentos que tem. Existe na manhã da gente. Eu acho que tudo que envolve ali no decorrer da manhã. Ela [a professora] tem sim que ter uma formação voltada pra

aquilo. Mas é como eu lhe falo, na teoria. Na prática, é lá dentro. É no dia a dia. E eu acho que é importante, sim, esse conhecimento, né. (V.)

Constata-se que V. faz a relação entre o momento do lanche e a necessidade de formação da professora para promover essa atividade com qualidade. Neste caso, ela enfatiza a importância que deve ser dada aos saberes profissionais “transmitidos pelas instituições de formação de professores” (TARDIF, 2002, p. 37), como também aos saberes experimentais, “baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio” (p. 39).

V. trabalhava havia sete anos na instituição, com carga horária de 44 horas semanais. Na turma de bebês, atuava no período da manhã com a função de auxiliar e era a pessoa responsável por providenciar os materiais e organizar o espaço de acordo com as orientações dadas pela professora. No período da tarde, ela acompanhava as crianças maiores no almoço e em outras atividades, em tempo integral.

E., a coordenadora da instituição, tinha 50 anos de idade, era casada, nascida em Fortaleza e mãe de um filho. As principais atividades desenvolvidas com cada professora durante a realização da pesquisa consistiram em agendar reuniões semanais, em intervalos de 30 minutos, para traçar conteúdos a ser abordados ao longo do mês; e “definir pautas de observação fundamentadas pelo plano de curso”.

Tanto a coordenadora, quanto as professoras, informaram que “seguem” um plano de curso<sup>45</sup> para orientar o planejamento.

### 6.2.2 A Proposta Pedagógica da creche particular

O documento escrito da Proposta Pedagógica da creche Chapeuzinho Vermelho, como já referido em capítulo anterior, não foi “liberado” pela diretora para leitura fora da instituição, assim como não foi permitido o registro fotográfico desse documento.

No entanto, o acesso ao documento da Proposta foi “permitido” após a diretora avaliar o roteiro de análise que propôs esse estudo, sob a condição de a pesquisadora permanecer em uma sala acompanhada de uma funcionária da instituição. Deste modo, realizou-se a sua leitura, na íntegra, com anotações pertinentes às questões do roteiro (ANEXO E).

---

<sup>45</sup> Este documento institucional listava a relação entre conteúdos e atividades/habilidades específicas, a partir de temas, por exemplo, ensino de conceitos como dentro, fora, em cima, em baixo e a promoção de atividades, proposto pelo projeto da Chapeuzinho Vermelho ou por uso de matérias específicos como bambolês, bolas, jogos de encaixe etc.

A coordenadora e a professora não tinham acesso a esse documento que foi elaborado no início dos anos 2000, por uma assessora pedagógica, de uma universidade pública, contratada pela diretora da instituição. No processo de elaboração, houve reuniões periódicas com a diretora, as coordenadoras e as professoras. As auxiliares, a comunidade, as crianças e as famílias não participaram desse processo.

De acordo com o texto da Proposta e as informações complementares colhidas no *site* da instituição, a Creche Chapeuzinho Vermelho aponta o “construtivismo sócio-interacionista” como princípio orientador da metodologia adotada.

Em decorrência desse princípio orientador, a aprendizagem é definida como forma de as crianças se apropriarem do objeto a ser conhecido por elas, interagindo com o outro, ampliando e modificando o conhecimento.

A ação educativa, por sua vez, segue a ideia de currículo constituído de competências, habilidades e conteúdos advindos dos bens culturais, sociais, tecnológicos e econômicos. Além disso, “valoriza-se nessa ação a aprendizagem em grupo”, para instrumentalizar as crianças de forma crítica, criativa e cooperativa de forma interdisciplinar.

Consoante o texto escrito, a organização da prática docente se dá por meio de unidades e projetos pedagógicos. O “currículo” destaca três grandes núcleos básicos a serem contemplados como conteúdos para a Educação Infantil, quais sejam: Linguagem e Códigos da Língua Portuguesa (Linguagem oral, Leitura, Escrita), Psicomotricidade, Artes Visuais e Música, Ciências Sociais, Ciências da Natureza e Matemática.

Vale destacar que essa organização do “currículo” se distancia do proposto pelas DCNEI (BRASIL, 2009c) que propõe em seu artigo 9º que “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeiras”, garantido experiências por meio de diferentes linguagens (culturais, artísticas, ambientais, científicas e tecnológicas).

Também não há referência na Proposta sobre a finalidade e os objetivos do documento. Em consulta ao *site*, verifica-se que a instituição especifica que sua visão de educação é ensinar as crianças para “busca de sua autonomia, enquanto sujeitos de sua própria história”. No que se refere à concepção de Educação Infantil, não há indicativos. As crianças de zero a três anos não são contempladas no texto escrito que também não cita autores referentes à Educação Infantil, embora mencione as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009c). Da mesma forma, não foi encontrada no texto nenhuma informação sobre a visão de cuidar e educar da instituição.

A disciplina e o papel do professor (termo usado na Proposta) aparecem como fundamentais para a construção do conhecimento, pois “possibilita o desenvolvimento da autonomia e a introdução de novos elementos e procedimentos” (PROPOSTA DA CRECHE CHAPEUZINHO VERMELHO, 2000).

A avaliação é incluída no item da ação educativa, uma vez que “permite o acesso de informações sobre os conteúdos, de maneira a contribuir com o planejamento e as intervenções que o professor precisa fazer para facilitar a construção do conhecimento” (PROPOSTA DA CRECHE CHAPEUZINHO VERMELHO, 2000).

A ideia de “espaço democrático” finaliza as características da ação educativa, integrando a aprendizagem de direitos e deveres de forma a impulsionar o senso de responsabilidade e respeito.

De acordo com a coordenadora da Educação Infantil E., os principais conteúdos da proposta são: “linguagens (oral, corporal, plástica, leitura, escrita, em desenho, musical), matemática, ciências sociais e naturais”. Ela complementou por meio do questionário que as mudanças ocorridas no documento se deram para “refletir sobre a prática e redefinir aspectos conceituais e procedimentais”.

### *6.2.3 A organização e o desenvolvimento das práticas educativas*

Na creche Chapeuzinho Vermelho as práticas educativas na turma de bebês envolveram mais diretamente as crianças, uma professora e duas auxiliares. A rotina prosseguia com onze propostas de atividades<sup>46</sup> que aconteciam em diferentes espaços: sala de referência (sala de estimulação, sala central ou do meio), pátio, sala de “cineminha” e biblioteca. As atividades aconteciam em uma sequência estável, com tempos fixos e pouca flexibilidade de uso de materiais e espaços. Não houve horário determinado para o repouso. Cabe ressaltar que o repouso se deu para algumas crianças em tempos diferentes.

A professora e as auxiliares observavam as crianças que, às vezes, dormiam sentadas ou apontavam para a chupeta guardada em uma prateleira, longe do alcance delas ou manifestavam choro. Muitas vezes, elas colocavam as crianças no colo e a balançavam com o corpo. Depois, as deitavam em um colchonete no chão da sala de estimulação, junto com as atividades em andamento.

---

<sup>46</sup> Promovidas, em uma manhã, pela professora, com duração de cinco a dez minutos, em função do uso de materiais e espaço. Com relação ao tempo, havia uma exceção que se centrava no uso de pátio, que demorava cerca de 30 minutos.

Durante o banho, no banheiro, com as auxiliares, as crianças não tiveram oportunidade de brincar com objetos ou com água. Esteve previsto como atividade semanal, um banho de chuveiro (nomeado de “banho de bica”) na área externa, mas isso só aconteceu uma vez, durante a permanência de cinco meses na creche. Quando foi proposto esse banho, as crianças não tiveram permissão de se deslocar pela calçada aos arredores do chuveiro e pouco brincaram com os objetos disponíveis.

O término dessa atividade foi bem conturbado, com algumas crianças chorando e sendo levadas pelos braços, uma de cada vez, enroladas nas toalhas para a sala de estimulação. As dinâmicas dos banhos (que se davam no banheiro e área externa) pareciam associadas aos discursos sociais (senso comum) em que predominam a ideia de que a creche é um local de práticas que se aproximam do doméstico, da informalidade, numa perspectiva assistencialista.

As crianças utilizavam os materiais ou objetos ofertados pela professora na sala de estimulação. Elas não tiveram oportunidade de muitas escolhas, pois percebia-se uma preocupação da professora e das auxiliares quanto ao modo como elas usariam os objetos, como também com o tempo de trocas para cumprir objetivos específicos (frequência de cinco a dez minutos).

Goldschmied e Jackson (2006 *apud* FOCHI *et al.*, 2018, p. 51) chamam atenção para o fato de que o “ambiente físico influencia, decisivamente, na forma com os profissionais da educação estabelecem relações com o seu trabalho e com a qualidade das experiências que oferecem às crianças”. As referidas autoras assinalam que as experiências relativas às brincadeiras com bebês com o uso da Abordagem do Cesto dos Tesouros (GOLDSCHMIED e JACKSON, 2006), por exemplo, têm duração média entre 25 e 50 minutos, contrariando o uso do tempo médio (cinco a dez minutos) de trocas de atividades propostas pela professora da creche Chapeuzinho Vermelho.

Os brinquedos não estiveram disponíveis para as crianças, muitas vezes, nos momentos em que elas manifestavam interesse. Os brinquedos mostraram-se insuficientes, pouco variados e já prontos (industrializados). Como esclarecem Campos e Rosemberg (2009), as crianças têm direito à brincadeira com brinquedos disponíveis em todos os momentos, guardados em locais de livre acesso e com carinho, de forma organizada.

Verificou-se que a oferta de brinquedos às crianças se deu geralmente em pouca quantidade. A professora justificou, espontaneamente, que isto, às vezes, acontecia de forma intencional, planejado, com a finalidade de ensinar conceitos para as crianças. A exemplo disso, elas realizavam uma atividade em que disponibilizavam duas bacias grandes e uma



pequena quantidade de bolas para as crianças entrarem e saírem, jogar a bola dentro, de modo que a “quantidade de material disponível” ensinasse às crianças a “dividir” e “a esperar o uso pelo colega”. Vale ressaltar que a referida solicitação da professora que direciona as ações das crianças na brincadeira se distancia do que propõe a perspectiva teórico-metodologia “sócio construtivista” como expõe a proposta pedagógica em forma de documento. Também chama a atenção a inadequação da prática educativa com os bebês, pois parece esperado que eles atendam aos comandos da professora. As crianças nessa faixa etária orientam suas ações em brincadeiras funcionais - para explorar os objetos e os espaços (WALLON, 2007).

Nesse contexto, Guizzo *et al.* (2019, p. 274) alertam que para que o protagonismo da criança ocorra “é imprescindível que uma certa liberdade (atrelada às ideias de autonomia e independência) seja colocada em prática”. No entanto, essa “certa liberdade” foi tolhida pelos adultos, muitas vezes, no que se refere, por exemplo, à escolha e manipulação de materiais. Constatou-se a ausência de fantasias, por exemplo, ou a manipulação de materiais naturais. As atividades foram dirigidas a maior parte do tempo pelos adultos, o que contraria um dos dez aspectos-chaves de uma Educação Infantil de qualidade (ZABALZA, 1998), qual seja, o equilíbrio entre iniciativa infantil e trabalho dirigido no momento de planejar e desenvolver as atividades.

A seguir, são descritas as práticas educativas e o modo como aconteceram na turma de bebês.

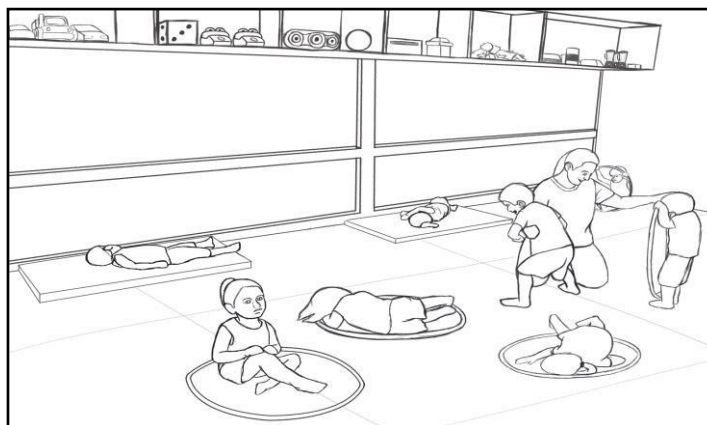
#### 6.2.3.1 Sala de referência: A acolhida

As auxiliares entravam na creche às 6h30min. Q trabalhava nos serviços gerais da instituição e V. organizava o espaço das salas para receber os bebês que chegavam às 7h10min. A professora chegava às 7h30min, junto com a auxiliar Q

As crianças chegavam com os responsáveis. Alguns bebês entravam andando, outras no colo, às vezes, dormindo ou sem ter realizado a primeira refeição. A maioria dos adultos guardava as mochilas, outros acompanhavam as crianças identificando o local para isso. Os adultos já retiravam o calçado dos pés da criança, deixando próximo ao portão de alumínio entre a sala central e a sala de estimulação.

Geralmente, V. estirava um tecido amarelo no chão, demarcando o local para as crianças sentarem e utilizarem os materiais ofertados por ela, ou cantava canções. Esse momento de acolhida era organizado para atender as seguintes atividades da rotina<sup>47</sup>: “jogos pedagógicos, vivências psicomotoras, jogos musicais, jogos simbólicos e hora do brinquedo (uma vez por semana, às sextas-feiras)” (DIÁRIO DE CAMPO, PRIMEIRO SEMESTRE, 2018).

Figura 5: vivências psicomotoras com bambolês.



Fonte: arquivo pessoal.

A auxiliar V. e a professora K indicavam, na maior parte do tempo, a função do brinquedo para os bebês, quando ofertavam jogos pedagógicos, por exemplo, peças de encaixe com formas geométricas. De forma geral, também chamavam atenção para os aspectos físicos - cores, tamanhos e formas, e para ações ou movimentos que as crianças deveriam fazer com o corpo quando planejavam vivências psicomotoras com uso de bambolês, como mostra a figura 5. Essa atividade, especificamente, de acordo com a professora, objetivava o ensino de conceitos como “dentro, fora, em cima, em baixo”. Para ilustrar o momento de acolhida, segue um trecho do registro do diário de campo:

Cheguei na sala às 7h30min e duas crianças já se encontravam com a auxiliar V. sentadas em um tapete amarelo manipulando objetos de encaixe. V. me cumprimentou e as crianças me reconheceram, expressando sorrisos. O. pareceu emitir som entonando o meu nome. B. me entregou um pequeno cilindro feito de madeira de cor vermelha. V. retirou os objetos do tapete quando a professora, às 7h45min, ofereceu bambolês coloridos para as crianças. Ela sugeriu entrar e sair de dentro do bambolê, pulando. Ela colocou alguns bebês dentro dos bambolês, segurando na mão deles e sugeriu ir para dentro e fora. Ela mencionou por várias vezes a cor do bambolê, citando o nome das crianças. Elas brincaram de entrar e sair do bambolê. As crianças se deslocaram no espaço livremente. A professora passou o bambolê sobre a cabeça dela e da B. e disse: “- Agora estou dentro do bambolê com a B.! Agora estou dentro do bambolê do V.! A C. está dentro ou fora Tia Q.? E o M.

<sup>47</sup> Na agenda das crianças havia um quadro da rotina com a listagem das atividades semanais.

está dentro ou fora tia Q.?” A professora continuou: “- Tia Q, será que a gente consegue pular dentro desses bambolês igual ao coelhinho? Eu vou tentar pular igual ao coelhinho, igual como ele anda! Eu vou tentar passar igual ao coelhinho!” A professora colocou a mão próxima à boca e foi chamando: “- coelhinho, coelhinho, coelhinho! Eu vou tentar passar igual ao coelhinho. Como ele anda?” Ela foi pulando pela sala. A professora e a auxiliar cantaram três vezes a música popular: “De olhos vermelhos/de pêlo branquinho/Dou saltos bem altos/ Eu sou um coelhinho (...)”. (DIÁRIO DE CAMPO, PRIMEIRO SEMESTRE, 2018).

Percebeu-se que no momento da acolhida supracitado, havia uma preocupação por parte da auxiliar Q em manter as crianças sentadas sobre o tapete amarelo para manipular os objetos disponíveis. Também se constatou que a atividade proposta pela professora foi diretiva e objetivava o ensino de diferentes “conceitos”, dentre eles, “dentro e fora”.

Neste sentido, o papel da professora contrapõe-se ao proposto por Brasil (2009b, p. 40) segundo o qual as professoras “compartilham com elas [as crianças] práticas sociais ligadas à alimentação, ao cuidado do corpo e do ambiente, ao pertencimento a um grupo cultural, ao brincar, à segurança da escola, afinal esses são conteúdos [da Educação Infantil]”.

A auxiliar havia registrado esse momento de acolhida em fotografias e, quando indagada, por ocasião da entrevista individual, sobre o que uma professora de bebê precisa saber para promover a acolhida das crianças no início da jornada na creche, declarou:

Saber que [...] que a criança está ali hoje, presente, né? Saber que ela vai ter um dia tranquilo e feliz ao nosso lado, né? Pra ela poder se sentir mais segura. Que ela já sai da casa dela e vai ficar o dia longe dos pais. E ela, a criança quer encontrar isso, quer, encontrar alegria, brincadeiras e atenção. Ela precisa saber que as crianças nem sempre têm que (sentar) [...] Nem, nem, nem toda vida a gente consegue colocar todos sentados porque... eles têm forma diferente de querer, ficar em pé, dançar. Estar um pouco mais atento, mais sentadinho, prestando atenção. (Q, PRIMEIRO SEMESTRE, 2018).

Verifica-se que entre os principais saberes a serem apropriados por uma professora de bebês para promover práticas educativas de boa qualidade nos momentos de acolhida, a auxiliar Q destacou: importar-se com a presença da criança; garantir a tranquilidade, segurança, alegria, brincadeiras, atenção; respeitar os desejos e diferenças entre as crianças.

Nota-se que a auxiliar Q ressaltou a dimensão da afetividade como um aspecto predominante e necessário entre o rol de saberes de que uma professora precisa “lançar mão” nesse momento. Para que a acolhida resulte numa prática educativa de boa qualidade, Q aponta que a professora precisa:

Tem que ( ) Ela tem que trazer as crianças pra junto do [grupo], pra fica::r, juntos, mais próximos. Pra eles se senti::r, que muitos né? sã::o ( ) um pouco é::... precisa trazer junto né? pra poder tá mais próximo, através da música ou através da ( ) pegarem e sentarem ( )... precisa trazer pra ficar junto né? é, (precisa) chamar tua atençã::o. Vamos sentar, aqui, perto do amiguinho vamo né? Vamos começar nossa. Saber que foi que veio hoje. Quem não veio. [P: Que estratégias ela pode usar pra poder trazer pra ficarem juntos] Si::m, a música. Que eles gostam muito. Instrumento que ela coloca pra ter a atenção deles, e eles gostam muito de, de pegar e ficar fazendo baru::lho, brincar, brincando::...E! E cantar poque eles gostam muito. Cantar a música que eles gostam (Q, PRIMEIRO SEMESTRE, 2018)

Neste depoimento, a auxiliar reforça a ideia da afetividade como característica essencial para o saber-fazer da professora. Ela enfatiza que para que a prática da acolhida se apresente de boa qualidade, as auxiliares, juntamente com a professora, precisam trazer as crianças para formar grupos em torno da professora, utilizando a música como estratégia ou ofertando instrumentos musicais. Ela afirma que as crianças gostam das canções que elas apresentam como forma de mantê-las agrupadas. Evidencia-se que esse fazer a que a auxiliar se refere se contrapõe a assumir:

Uma imagem forte, rica e potencial da infância que necessita de uma transformação do papel do adulto em uma direção em que sua ação se desenvolve muito mais sobre a organização de contextos estruturantes que sobre a proposta de estímulos diretos no fazer das crianças, muito mais sobre a capacidade de reconhecimento e expansão das diversidades dos estilos de condutas das crianças que sobre a ânsia de conduzi-las para atuações precisas e pré-definidas, atendendo tanto a processualidade da atuação quanto a expressão de uma estratégia evolutiva que o afã de certificar o estágio de desenvolvimento alcançado no âmbito dos supostos parâmetros gerais (FORTUNATI, 2009, p. 38)

Havia uma preocupação da professora e das auxiliares de que as atividades fossem cumpridas como planejadas para atender os “supostos parâmetros gerais” a que a Proposta da Creche almejava para as crianças. Desta forma, as crianças não tinham opção de escolher espaços, materiais e de brincar livremente com seus pares.

Ao ser indagada sobre o que uma professora precisa saber para promover uma acolhida de boa qualidade, a auxiliar V referiu-se a uma ocasião em que as crianças utilizaram “jogos pedagógicos<sup>48</sup>” na sala de estimulação:

Ah! A Tia K... O que eu posso dizer! Ela precisa saber é a importância, né, deles [jogos]. Como é que eu posso falar por que, aqui, na verdade, tia K, é descoberta. Será se ela [a professora] sabe que nesse momento ela [a criança] pode descobrir muitas coisas? Se esses jogos servem pra isso? Eu não sei te falar bem da forma que ela precisa saber disso ou não sei de onde ela vem [com] esse conhecimento, se é da formação dela ou do dia a dia. Eu não sei de onde vem, se foi organizado no plano pra que isso aconteça. Eu não sei te falar muito bem. Ela precisa saber que nesse

<sup>48</sup> Materiais como encaixe de peças de formas geométricas, aramados com curvas, cilindros em madeira de diferentes espessuras.

momento ela consegue agrupar eles. Que ela [a professora] consegue, né. Ela consegue trazer informações mais precisas. Então, por exemplo, ela já sabe que o O. tem uma linguagem muito boa. Então, pra que ela [saiba] trazer o O. [Ela pergunta]: “O. o que você fez né? Por que que você fez, né, essas coisas?” Acho que nesse momento, se ela quiser alguma informação com relação a ele... Ela sabe que na hora dos jogos pedagógicos, ela consegue (V, PRIMEIRO SEMESTRE, 2018)

Percebe-se no depoimento da auxiliar que ela considera pertinente a professora saber: a) aspectos funcionais que os jogos apresentam; b) agrupar as crianças; c) elaborar perguntas; d) registrar o planejamento e e) observar as crianças. Esse conjunto de saberes compreendidos pela auxiliar como necessários à docência com bebês não apresenta semelhança, por exemplo, com o princípio do jogo iniciado pela criança, como propõe o modelo educativo do instituto *Lócky* (FALK *et al.*, 2011). Neste caso, os saberes apontados pela auxiliar ainda parecem bem centrados na figura da professora.

O termo “tia”, como já referido, era usado pelos profissionais que trabalhavam na creche para identificar os adultos. Sobre o uso desse vocábulo para se referir à professora, Freire (2016, p. 30) esclarece:

A tentativa de compreensão de críticas do enunciado ‘professora, sim; tia não’, se não é opor a professora a tia, não é também identificá-las ou reduzir a professora à condição de tia. [...] Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especialidade no seu cumprimento, enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco. Ser professora implica assumir uma profissão enquanto não se é tia por profissão.”

As canções populares estiveram presentes desde o primeiro dia na rotina da turma, geralmente, cumprindo uma função demarcadora da atividade que seria iniciada ou do comportamento que estava sendo esperado das crianças. Os adultos cantavam repetidas vezes músicas rimadas, por exemplo, “Para entrar na casa do Zé/tem que bater o pé [...]” ou indicando ações como guardar algo, sentar, amassar, pular, correr.

A música *Boneca de lata*<sup>49</sup>, por exemplo, marcava a atividade de jogos musicais presentes na rotina, durante a acolhida, proposta quatro vezes por semana, sendo que um dia cantavam em dois horários distintos. Oliveira, Bernardes e Rodriguez (2001) recomendam que a professora selecione um repertório variado de canções originado de vários lugares, estilos e ritmos, além de motivar as crianças a estabelecer contato com instrumentos musicais.

<sup>49</sup> Compositora: Eliana (cantora brasileira). Minha boneca de lata bateu a cabeça no chão.../levou quase uma hora pra fazer a arrumação/Desamassa aqui, pra ficar boa.../Minha boneca de lata bateu o ombro no chão.../Levou mais de duas horas pra fazer a arrumação/Desamassa aqui, desamassa ali/Desamassa aqui/desamassa ali pra ficar boa.../Minha boneca de lata bateu o outro ombro no chão.../levou mais de três horas pra fazer a arrumação/Desamassa aqui, desamassa ali/Desamassa aqui, desamassa ali/Desamassa aqui, desamassa ali pra ficar boa... Disponível em: < <https://www.letras.mus.br/eliana/>>. Acesso em: setembro, 2019

Mas, no contexto investigado não se observou acesso, pelas crianças, de uma variedade de estilos e ritmos musicais como propõe a Pedagogia do cotidiano da Escola Te-Arte, onde a música é um princípio fundamental para a qualidade da educação das crianças e o adulto promove contato com a música popular brasileira. Para isso, organiza os espaços, os materiais e apoia-se as crianças com um mínimo de direcionamento. Portanto, as crianças escolhem onde brincar e o que querem fazer de acordo com suas preferências ou conforme suas necessidades emocionais (BUIIONI, 2006).

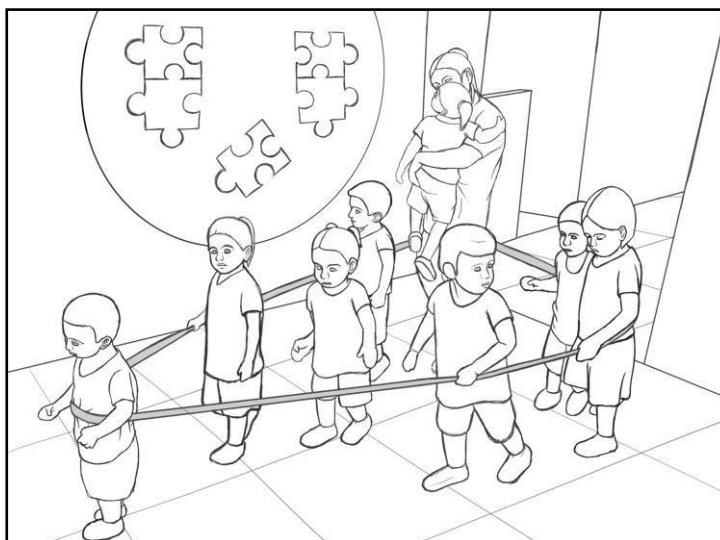
De maneira geral, “tarefas” como ofertar água, envolver as crianças em um elástico para deslocar-se na creche ou calçar os sapatos/chinelos foram realizadas pelo adulto no momento de acolhida. Depois das 7h50min, as crianças saíam da sala de estimulação, porque era hora da “oferta de água” e, logo depois, seguiam para o pátio ao som de uma canção.

#### *6.2.3.2 O pátio*

A creche dispunha de uma área externa – pátio – na parte da frente (entrada) com espaço coberto, contendo equipamentos de plástico, sendo duas casas com compartimentos inferior e superior com subidas de rampas e escadas, escorregadores e uma “direção” como a de um carro. Havia ao lado desse pátio coberto um pátio aberto com uma árvore ao centro, uma mangueira, com chão em areia clara e solta. Nesse espaço, havia duas casas na altura das crianças construídas em alvenaria. As crianças utilizaram esse local sempre acompanhadas de um adulto. Observou-se uma área cimentada com dois chuveiros e uma torneira. A proposta de uso desse espaço era de uma vez por semana, mas durante os cinco meses de produção de dados desta pesquisa, foi utilizado apenas uma vez.

As crianças, quando chegavam no pátio, dentro de um elástico, como mostra a figura 6, sentavam em uma calçada relativamente alta, em parte inclinada, com altura de mais de 40 cm. Os adultos, de maneira geral, retiravam as sandálias/sapatos dos pés das crianças. Raramente, elas faziam isso sozinhas.

Figura 6: Deslocamento dos bebês para o pátio envolvidos em um elástico.



Fonte: arquivo pessoal.

As propostas semanais, neste espaço, estiveram assim planejadas: “atividade com areia, brincadeiras de ressignificação dos objetos, atividade com água, atividade com areia, atividade com água” (DIÁRIO DE CAMPO, PRIMEIRO SEMESTRE, 2018).

O uso do pátio externo coberto também foi marcado por conflitos, dentre eles, pelo desejo das crianças de abrir o portão de alumínio para sair. Neste caso, as professoras chamavam a atenção da criança e a colocavam no colo, muitas vezes, cantando uma canção. Para exemplificar como esse espaço foi utilizado pelas crianças, segue um relato:

O grupo se deslocou da sala de referência para o pátio envolvido em um elástico por volta das 8h10min. Nesse percurso, a professora cantou duas canções, diversas vezes: 1) Piuii, piuiii...2) “maquinista olha a pista”. As crianças brincaram nos equipamentos do pátio coberto. A professora e as duas auxiliares indicavam para as crianças sobre o uso da escada para ter acesso ao escorrega. À medida que as crianças escorregavam, por exemplo, a auxiliar batia palmas e dizia: “- Ê, ê, ê!!” Desceu, desceu!”. Quando acontecia das crianças descerem e encostar no chão, a professora dizia: “- Tchibum, Tchibum! ”. V. começou a chorar porque tentava abrir o portão de alumínio (o ferrolho estava na altura dele) para sair. A professora o colocou no colo e perguntou: “- V. tu encontrou plantas aqui no pátio?” Vamos ajudar o M. a dirigir esse carro? ” Nesse momento a professora iniciou uma canção e a repetiu cinco vezes: “- Pi, pi, pi...dirigir meu carro (...) Pi, pi, pi...eu vou a escola dirigindo meu carro, pi, pi, pi (...)”. Às 8h25min, a professora, com V. nos braços, disse: “Tia T. [profissional de apoio], passou um passarinho, aqui, e me avisou que a hora do pátio “aaaaacabou, aaaaacabou!”. A professora iniciou uma canção: “- Será que cabe [nome da criança] no nosso trem? O trenzinho subiu a serra [cantada três vezes] que trenzinho comilão foi parar na estação, bebeu água e lavou a cara! Piuiii, piuiii, tchaaa, tchaaa, tchaaa!”. (DIÁRIO DE CAMPO, PRIMEIRO SEMESTRE, 2018)

Observou-se uma constante preocupação, por parte dos adultos, com os deslocamentos das crianças e o perigo de elas se machucarem. As crianças não brincavam

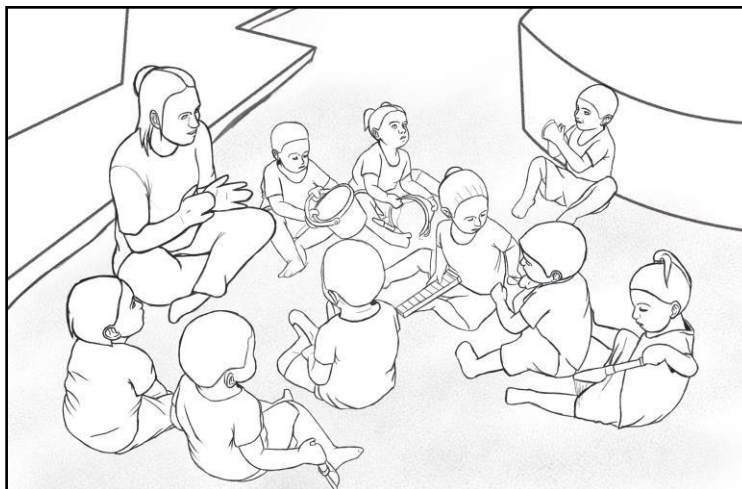
livremente. A professora demonstrava um papel diretivo, indicando o conteúdo e a forma das brincadeiras. Nesta perspectiva, tem-se aqui:

Uma visão funcionalista da brincadeira como facilitadora da aprendizagem tem papel de “senha” para a entrada do brincar na instituição de educação formal. As brincadeiras valorizadas no ambiente escolar são aquelas que, supostamente, desenvolvem as habilidades motoras e o raciocínio e possibilitam a aquisição de conteúdos. São realizadas com a supervisão do adulto que lhe dirige, e estabelece limites, constituindo-se, na verdade, em jogos pedagógicos. Esses jogos, submetidos à exigências pedagógicas de conteúdo e forma, já que tanto o tema do jogo como a sua forma (na maioria das vezes coletiva, em que todos jogam o mesmo jogo ao mesmo tempo) são definidas pelo professor, não podem ser categorizados como brincadeira. O que existe entre o chamado “jogo pedagógico” e a brincadeira é uma superficial semelhança, que faz com que, por analogia de estrutura, o primeiro seja nomeado de jogo (MARTINS, 2009, p. 16).

O papel das auxiliares era também, muitas vezes, manter o grupo reunido em torno da professora, como mostra a figura 7. Elas seguravam na mão da criança ou pegavam-na no colo para trazê-la junto à professora.



Figura 7: Brincadeiras no pátio.



Fonte: arquivo pessoal.

Para que as atividades no pátio se constituíssem de boa qualidade, a professora K e a auxiliar Q assim se manifestaram sobre os saberes necessários à professora que atua com a turma de bebês:

Aqui nesse momento [pátio] a importância do brincar, né? A gente cantou a música de casinha e tudo. Aí, entra a ludicidade também que sempre tá. Tá trazendo os jogos simbólicos pra ( ) pra nossas brincadeiras, pra não fazer só: o acontecer e pronto, né? Mas, sempre trazer uma história. Sempre trazer uma contação, uma música. Algo que a gente consiga envolvê-los naquele contexto, né? Mas, que não seja só o brincar, né, mas também trazer e mostrar essa questão do jogo simbólico. [E porque que você acha que é importante a questão do jogo simbólico para as crianças de dois anos de idade?] ( ) Elas se envolvem mais, elas dão mais atenção e nesse momento a gente consegue realizar mais trocas. Essa questão da comunicação com o corpo, da comunicação oral, com a ludicidade, com os jogos simbólicos a gente consegue... puxar um pouquinho mais disso (K. PRIMEIRO SEMESTRE,2018).

Saber se organizar? ( ) É ( ) pra organizar ela precisa saber é ( ) A gente tem que o momento do trenzinho. Organizar todos no trenzinho. Que nós vamos no trenzinho e voltar no trenzinho. Saber, sabe::r... ter a tranquilidade de levar todos pro pátio. E a alegria também que a gente vai cantando com eles, né? Explicando “olha, vocês vão fazer um boli::nho. Nós vamos brinca::r. Nós vamos sentar na rodinha, né?” ( )... É atenção e;; e a, e a, e alegria né? Na hora de colocar no trenzi::nho, né? (Q. PRIMEIRO SEMESTRE, 2018)

K destaca que os principais saberes que o momento no pátio com as crianças requer da professora são: cantar, reunir o grupo, compreender a relevância do brincar/jogo simbólico e ler histórias. A postura da professora com relação às atividades do pátio se contrapõe ao que sugere Barbosa (2009, p. 93) para quem as crianças, ao brincar no pátio, “realizam aprendizagens complexas, pois na brincadeira aprendem a linguagem oral, a

motricidade, a música e muitos outros conhecimentos sociais e corporais”. Além disso, os adultos precisam estar disponíveis e atentos aos fazeres das crianças, de modo a favorecer a criação de atitudes de cuidado e responsabilidade com o que nos rodeia.

O depoimento da auxiliar Q. também reforça que a professora deve fazer o deslocamento sempre com as crianças juntas, organizadas e escutando uma canção. Nota-se a atribuição de tarefa específica de um saber-fazer sob a presença de uma docência marcada pelo direcionamento da professora.

Também fazia parte da rotina desta turma de bebês, a promoção de um passeio, uma vez por semana, para o pátio cimentado que havia por trás do prédio da creche. O grupo permanecia dentro do elástico e observava, durante aproximadamente cinco minutos, um viveiro que havia nesse local. A ação dos adultos de impedir as brincadeiras livres das crianças também nessas ocasiões se distancia dos princípios e práticas dos contextos pedagógicos, por exemplo, do Instituto *Lóckzy* e da Te-Arte, em que as crianças têm acesso livre aos espaços e brincadeiras acompanhadas de adulto.

O passeio também foi realizado a uma casa construída em madeira na altura das crianças. Para isso, as auxiliares disponibilizavam acessórios em quantidade insuficiente para o grupo (chapéu de caçador, capuz, cesta) que fazia referência à história da Chapeuzinho Vermelho. Neste local, por alguns instantes, as crianças saíam do elástico para brincar.

Na visão da auxiliar V, para que momentos como esse, de atividades no pátio que envolvem passeios na área externa, possam ser de boa qualidade, uma professora que atua com os bebês precisa saber:

Acho que tem que saber agrupar, né. Ela tem que falar mais. É por isso que a gente usa também esse elástico [por causa da] questão do agrupamento. Até pra trazer eles mais pra gente, é [...] saiba falar. Conhecimento teórico novamente com um pouco de prática. A gente vai adquirindo isso aí com o tempo. E saber também que pode dar certo, pode dar errado o que ela espera dali, não consigo...[o que não pode faltar nesse momento?] Não pode faltar, música. Não pode faltar! É que ela tem que trazer as crianças pra ela. Não só ela, como a gente! Tem que cantar muito pra trazer eles, fazer interagir com a gente. E não pode faltar! Não pode faltar o diálogo. A conversa entre ela e a criança nessa faixa etária tem que ter muito. A G.: “- o que você viu?” Entendeu? O que a gente vai fazer agora? Acho que tem que ter muito. Ela precisa saber que tem que puxar pra esse lado. Ah! Lembro pela história que ela [a tia K.] havia contado em sala. Ela contou a história em sala. E a gente saiu pra ver a casinha de madeira pra ver se lá a gente encontrava o lobo, entendeu? E nesse percurso da sala pra casinha a gente cantou a música do lobo. E ficou perguntando pro grupo: “- será que tá aqui?” Entendeu? “Será que tá lá?”. Pra criar mais a questão do lúdico pra eles ver que eles vão atrás de alguma coisa. E ela [a tia K.] faz isso! Eu acho que ela sabe fazer isso também (V. PRIMEIRO SEMESTRE, 2018).

Verifica-se a importância atribuída pela auxiliar aos saberes da professora advindos dos conhecimentos provenientes da formação e da experiência. A este último ela

deu mais importância e afirmou que o “tempo” ajuda a consolidar. A auxiliar assinalou a necessidade de a professora precisar saber agrupar as crianças por intermédio da “fala/diálogo/conversa/música” como elementos centrais para que as crianças cumpram os comandos dados pela professora. Isso parece preocupante, pois as crianças são vistas com certa previsibilidade, “distante da possibilidade de se expressar ativa e construtivamente e, portanto, com garantias de nunca espantar ninguém com sua maneira de fazer, incluindo o adulto, livra o educador de [...] sua responsabilidade de escuta” (FORTUNATI, 2009, p. 39).

Quando indagada sobre o que a professora precisa fazer no momento do pátio, V. declarou:

Kátia, quando você pergunta fazer [...] Ééé [...] na minha parte eu faço separação do material. Fazer, né? É conversar com as crianças. Precisa conhecer! Tentar fazer com que eles usem as roupas [acessórios da história], né! Fazer, né! Fazer cantar! Fazer até alguns gestos pra poder eles, né [...]. Se envolver! Trazer eles pra onde realmente a gente quer, a participação deles, aqui! De que forma? Na expressão facial. Imaginar: “-será que tá aqui? Olha, ali! Eu acho que ela [a professora] faz isso. Ela precisa saber que pra acontecer tem que envolver eles (V. PRIMEIRO SEMESTRE, 2018).

A participação das crianças parece condicionada “ao fazer” da professora. A ideia de obediência também aparece implícita na fala de V. A professora precisa saber de estratégias – saber falar, perguntar, trazer as crianças para perto de si, cantar – para que elas façam parte da atividade proposta pela professora.

Oliveira-Formosinho *et al.* (2007 *apud* GUIZZO *et al.*, 2019, p. 275) destaca “a insistência do fazer pedagógico que muitas vezes ainda ignora os direitos da criança de ser vista como capaz e de ter espaço de participação”. Contrariando esta perspectiva, os fazeres da professora K são a centralidade das propostas de atividades com os bebês. Eles parecem estar, ali, subordinados às finalidades educativas prescritas pela docente.

Ao posicionar-se ainda sobre o que uma professora precisa fazer para promover práticas educativas de boa qualidade no momento do pátio, V. declarou:

Ah! Perguntar! [Ela] tem que perguntar: “- B., você tá ligando pra quem? Aí, vai desencadeando uma história. “Ah! eu tô ligando pra G.?” “E onde tá a G.?” Então, [a professora] ela precisa fazer... puxar deles. Conversar com eles. Perguntar: “- Ah! Era isso? Tá certo”. Às vezes, até deixando meio duvidoso é ou não é, entendeu? Ela precisa saber que tem que perguntar. [P: Como é que uma professora aprende a fazer isso?] No dia a dia. No dia a dia. Se tem como eu falo pra você, se tem na formação acadêmica [...] Se tem? Eu não sei. Deve ter! Mas, só vai entender mesmo e destrinchar de forma melhor, aqui, nesse momento, aqui. É como você perguntou, pra fazer de boa qualidade eu acho que só, aqui, não só! Mas, também, aqui, por que ela vem com conhecimento, mas coloca em prática, aqui, né (V. SEGUNDO SEMESTRE, 2018).

No depoimento da auxiliar, percebe-se uma forte tendência, na professora, a indicar tarefas específicas, como “fazer perguntas” às crianças em momentos de brincadeiras. Essa ideia assemelha-se ao que preconizam os “princípios da instrução elementar pestalozziana, a conversação a partir de uma realidade concreta. Trata-se de uma espécie de jogo que se configura entre perguntas e respostas” (OLIVEIRA, 2017, p. 1017).

Diferente desta postura, Fochi *et al.* (2018, p. 55) afirma que a docente “pode aprender a ocupar um papel de sustentação da brincadeira, sem necessariamente intervir diretamente e isso, por sua vez, oferece lugar especial para observar e conhecer sobre os aspectos de cada [criança]”.

### 6.2.3.3 Sala de referência: atividades na sala de estimulação ou na sala central

Depois que as crianças voltavam do pátio externo, a professora e as auxiliares orientavam o grupo a entrar para a sala de estimulação (espaço separado por uma grade de alumínio que demarcava a sala central ou do meio). Todos os dias, a professora realizava a atividade da “rodinha inicial”, que tinha o objetivo de informar a “rotina<sup>50</sup>” e realizar a “chamada viva”. Neste espaço, também aconteciam, três vezes por semana, jogos musicais e duas vezes contação de história. O relato, a seguir, expõe um dia emblemático para esse momento da “chamada viva”:

A professora disse para a auxiliar V.: “- Tia V. tenho uma surpresa! Agora está na hora da chamada viva!” A professora dispôs um tapete de cor amarelo sobre o chão e alguns brinquedos de encaixe/pinos de plástico. A professora, com fotos 3x4 das crianças na mão, mostrava-as para o grupo. Ela perguntava o nome do “dono da foto”. As crianças apontavam. Uma criança disse: “- Ali! Ali!” [apontando para o dono da foto]. A professora perguntou: “- Gente, todas as crianças estão no colégio, hoje? Então, quem tá aqui no colégio vai colocar as fotos aqui” [ela apontou para uns bolsos para encaixar as fotos das crianças]. Ela continuou: “- Acho que a gente vai para o Colégio de trem!” A professora iniciou uma canção: “- Lá vai o trem! O trem dos amigos, será que ele tem (mencionava o nome de cada criança). Lá vai o trem, é o trem dos amigos! Agora eles vão colocar as fotos aqui no local onde está o desenho do colégio”. À medida que as crianças foram colocando as fotos, a professora elogiava: “- Joia!” (DIÁRIO DE CAMPO, PRIMEIRO SEMESTRE, 2018)

O desenvolvimento da rotina, conforme previsto pela professora, caracterizava-se como uma forma de “alienação”, uma vez que não considerava “os ritmos, a participação, a relação com

<sup>50</sup> Optou-se por usar aspas neste termo porque, nesta investigação, rotina é entendida como “categoria pedagógica que os responsáveis pela educação infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de Educação Infantil” (BARBOSA, 2009, p 35). Portanto, não se considera que a atividade descrita nessa seção, como resultado dessa Tese, insira-se no conceito ora descrito por Barbosa (2009).

o mundo [...] apenas uma sucessão de eventos, de pequenas ações, prescritas de maneira precisa [...], levando as pessoas a agir e repetir gestos” (BARBOSA, 2009, p. 39). Nesse momento da “chamada viva”, supracitado, não foi verificado o envolvimento das crianças. Além disso, ele foi pontuado por conflitos, ora iniciados pelas crianças, ora pelos adultos, que buscavam as crianças pelo braço ou colocavam-nas no colo para que permanecessem sentadas no tapete amarelo.

As crianças não se envolviam por muito tempo nessa atividade. Algumas vezes, a professora parou a “chamada viva” antes de terem sido “chamadas” todas as crianças. Não se observou diálogo para estabelecer a rotina junto com as crianças e os “jogos musicais” se limitaram às canções, repetidas vezes, fazendo alusão às crianças andando em trem, foguetes, avião. Era esse movimento que as crianças tinham de fazer que caracterizava a “chamada viva”.

A música, como já enfatizado em outras seções deste capítulo, foi utilizada em vários momentos pela professora e pelas auxiliares como estratégia de controle para “fazer” com que as crianças realizassem as solicitações dos adultos ou para que aprendessem conteúdos específicos. Diferentemente do que propõe para a atuação docente na Creche Carochinha que “com alma de educadoras de crianças pequenas”, a música se faz presente nas apresentações culturais da vida e em rodas de diferentes canções de maneira a constituir como uma oportunidade de envolver as famílias e as crianças de diferentes idades (LIRA e CAMPOS, 2010).

Os bebês permaneciam a maior parte da manhã na sala de estimulação ou na sala central. Antes e depois do lanche, as principais atividades realizadas foram: “vivências (linguagem, matemática e molhada<sup>51</sup>), construção com sucata, experimentação sensorial, jogos (pedagógicos, de encaixe e de construção), modelagem com massinha, dinâmicas psicomotoras, cantinho da leitura, hora do conto” (DIÁRIO DE CAMPO, PRIMEIRO SEMESTRE, 2018).

Verificou-se que, de forma geral, havia uma preocupação com a identificação e imitação dos animais (coelho, lobo, cachorro, gato, pássaro) e sobre a história e os personagens da história “Chapeuzinho Vermelho”. As estratégias para o ensino dos conteúdos focados em animais ou sobre o conto folclórico repetiram-se ao longo do semestre com o uso de músicas, desenhos para colorir ou colagem de materiais, apontando para uma ideia de

---

<sup>51</sup> Termo utilizado pelos profissionais da instituição para fazer referência às atividades propostas na área externa, uma vez por semana, com uso de água.

Proposta Pedagógica baseada em área do conhecimento com função da Educação Infantil preparatória para a fase posterior.

Tais propostas parecem que “emergem da concepção de que a função do estabelecimento educacional é a transmissão de conhecimento previamente organizado e que prioriza, portanto, as informações de listas de conteúdos – lineares e gradativos” (BARBOSA, 2009, p. 53). A referida autora chama a atenção para o fato de que a professora deve manter uma postura de organizadora, mediadora, bem como escolher e elaborar materiais, ambientes e atividades que permitam aos bebês construir ações sobre objetos e o mundo em interações.

A hora do conto teve como foco, durante todo o período de investigação, a leitura e a interpretação dos personagens da história Chapeuzinho Vermelho. Neste sentido, torna-se relevante ilustrar um momento de “vivências de linguagem e experimentação sensorial”:

A professora disse: “- Já posso mostrar a surpresa? Tchraram, ram, ram! Ela continuou: “- Olha só tia T. preciso de ajuda para colocar o meu avental e das crianças para usar tinta e não sujar a farda do colégio! Vou colocar o meu!” A professora foi colocando os aventais nas crianças e iniciou uma canção: “- De olhos vermelhos, de pelo branquinho, eu pulo bem leve, eu sou coelhinho (...)”. A auxiliar V. fixou um cartaz com fita adesiva em uma mesa na altura das crianças. A professora abriu a porta da sala de estimulação e as crianças saíram direcionadas pela auxiliar Q para a mesa com o cartaz. V, a professora substituta [G.], a professora [“tia K.”] e a profissional de apoio [“tia T.”] esperavam o grupo. A professora bateu palmas e cantou: “- De olhos vermelhos, de pelo branquinho, eu pulo bem leve, eu sou coelhinho (...)”. Ela disse: “- Uau! Olha só, que bicho é esse? T. disse: “- É um leão!” G. falou: “- É um elefante!” A professora questionou: “- Será que é um leão? Será que é um elefante? M. disse: “- É um Coelho!”. A professora elogiou M. e disse: “- Precisamos pintar o Coelho com tinta feita de cenoura!”. A auxiliar Q entregou uma bacia para professora e disse: “- Vamos pegar na tinta de cenoura?”. A professora pegou um pouco na mão e foi mostrando para as crianças e oferecendo-lhes. Algumas crianças não aceitaram pegar a tinta. Outras sentiram a consistência e foram lavar as mãos. Outras pegaram e espalhavam em cima do desenho como orientado pela professora. Ela sugeriu que as crianças cheirarem a tinta e espalhasse no desenho do animal fixo sobre a mesa. À medida que as crianças espalhavam “tinta” de gelatina de cenoura. ela cantou uma canção: “- Espalha, espalha, espalha...”, três vezes. (DIÁRIO DE CAMPO, PRIMEIRO SEMESTRE, 2018)

Nesse contexto, foi possível perceber intervenções constantes e diretivas dos adultos. De forma semelhante a esta supra narrada, as crianças participaram de colagem de papel picado, pintura com gelatina de cenoura, borra de café, colagem de algodão, carimbo com as mãos para compor as imagens desenhadas de animais ou de personagens da história da Chapeuzinho Vermelho em cartolina ou em uma caixa na altura das crianças.

Durante as atividades com os desenhos, não havia material suficiente ou exclusivo para as crianças manipularem. Quando a professora, por exemplo, propunha a produção de massa de modelar, a auxiliar providenciava o material e a professora apresentava os

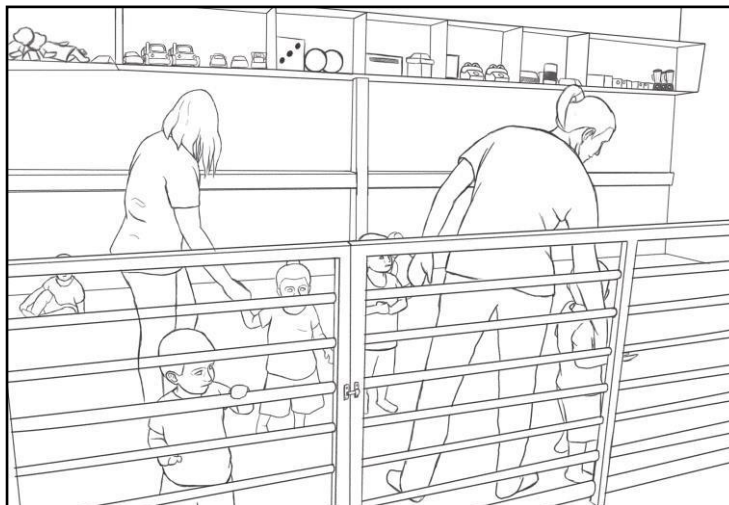
ingredientes e produzia “massa de modelar caseira”. As crianças apenas assistiam ao que os adultos faziam. Depois, elas ganhavam um pedaço muito pequeno da massa para “brincar”, mas isso perdurava por no máximo dez minutos. A auxiliar recolhia esse material produzido e a professora anunciava outra “surpresa”. O principal papel da auxiliar nesta atividade foi manter as crianças sentadas, esperando o término da produção da massa pela professora. Mais uma vez chama a atenção o papel disciplinador da auxiliar e a centralidade das atividades nos adultos, certamente, decorrente de uma visão de criança pouco competente, passiva, que aprende “assistindo”, repetindo, consoante o modo de fazer Pedagogia Transmissivo (OLIVEIRA-FORMOSINHO *et al.*, 2007).

#### 6.2.3.4 Sala central ou do meio: Lanche

Depois da proposta de atividade na sala de estimulação ou sala central, dava-se início ao lanche. As auxiliares retiravam das mochilas das crianças os alimentos guardados, trazidos de casa. Elas também retiravam os utensílios de um depósito (permanente) guardado em uma prateleira.

Depois disso, cada auxiliar chamava duas crianças para sentar nos “cadeirões” dispostos na sala central ou do meio para oferecer-lhes o lanche. As crianças que não eram chamadas para lanche continuavam na sala de estimulação com a professora. Alguns bebês que aguardavam a vez de lanche choravam com balanços frequentes nas grades de alumínio ou deitavam no chão, além de gesticular com as mãos, chamando as auxiliares, parecendo indagá-las o porquê desta forma de organizar o lanche e de não ser a “sua vez”. Vale ressaltar que certo dia, uma criança permaneceu em torno de 25 minutos chorando, apontando para o local do lanche e balançando a grade, como mostra a figura 8:

Figura 8: bebê observando a oferta do lanche pela grade.



Fonte: arquivo pessoal.

Nesse momento, as auxiliares não a atenderam prontamente, inclusive, chamaram outra criança, mesmo tendo a informação de que ela seria a próxima a ser chamada. Parece que o choro, a “reclamação” daquela criança foi punida com o adiamento de sua vez de ser chamada para o lanche. A máxima aqui é esperar sem reclamar. Quem reclama, é castigado!

A professora não participava diretamente da oferta do lanche junto às crianças. Ela permanecia na tentativa de envolver aquelas que não haviam sido chamadas para sentar nos cadeirões para o lanche. Nesse caso, a professora propunha atividades na sala de estimulação, como mostrou o desenho 8. Foi bastante recorrente a atuação da professora em tentar explicar àquelas crianças que elas teriam o momento de lanchar. Muitas vezes, ela acolhia uma criança no colo. Algumas vezes, mais de duas crianças apresentavam diferentes reações. Para exemplificar essa dinâmica, segue um relato:

A professora disse: “- Eu tenho uma surpresa bem legal! Vamos começar o lanche.” Neste momento, pelo menos quatro crianças se aproximaram da grade e começaram a chorar. A auxiliar Q saiu da sala de estimulação e comentou para a pesquisadora: “- Eles gostam dessa hora!” [risos]. Depois da organização dos pratos e alimentos pelas duas auxiliares, começaram a chamar quatro crianças por vez! Mas, duas crianças que choravam não foram chamadas. A professora percebeu e disse: “- já, já vai ser sua vez!” “seu lanche vai ser gostoso!” “o que será que ele trouxe para lanchar e ficar forte? (DIÁRIO DE CAMPO, PRIMEIRO SEMESTRE, 2018).

A atuação da professora com relação às crianças que lanchavam resumiu-se a perguntar quais os tipos, texturas e cores dos alimentos ou do que as crianças gostavam, além de solicitar que elas abrissem o “bocão” para comer. Ao serem indagadas sobre o que uma



professora precisa saber para que o momento do lanche se constitua em uma prática educativa de boa qualidade, a auxiliar Q declarou:

Ela tem que ter atenção. Ela precisa saber, ela tem que saber que::... assim na hora do lanche. Que é:: atenção. Saber que cada criança tem um tempo de comer. Que num é pra comer ( ) Tem criança que (tipo assim ah:: ) a G. come mais rápido, mas o J. come devagarinho. Tem que saber que cada criança tem um tempo. Um tempo de comer, de mastigar...Atenção e o tempo. O tempo:: não é como a gente quer, mas ele depende de cada criança. ( ) [P: É, é:: precisa saber, você disse: dar atenção para as crianças. Ela precisa:: (ver) o tempo de cada criança. Você acha que, aqui, na foto (é:: aponta) acontece isso?] Sim, tá:: tá acontecendo porque:: a criança (a parte que, né, já vai estragar ele quer que come ( ) de um por um) vai tirando de um por um. A G. já quer ( ) o lanche. Ela come cada bichim desse, aqui. Ela come de um por um. Primeiro ela come o que ela gosta (pã::o). Aí, ela come bisco::ito. Aí são várias opções. E o (M.), aqui, também ele come... Ele come também devagarinho. Quando é (cuba) ele come de um por um. Aí, aí! Precisa desse tempo, aqui, pra eles. Pra eles poderem comer direitinho porque::... ( ) tudo e botar na boca. Tipo assim é, é:: porque a gente tá dando o lanche, mas a gente não fica só sentada. A gente fica todo tempo conversa::ndo, dialoga::ndo. J. F. “-vamos comer o (aviãozinho) e tal. Vamos conversando, cantando pra eles poder ter um momento, assim, de lanche prazero::so. Assim é essa dinâmica de:: da alegria. A gente não só senta e dá o lanche. A gente dá o lanche, mas conversa com eles. Tem diálogo com eles: “- vamos come::r. Abre a boquinha mais um pouqui::nho pra ( ) ficar forte G. (Q, PRIMEIRO SEMESTRE, 2018)

Os principais saberes enumerados pela auxiliar Q foram “dar atenção e tempo; conversa/diálogo”. O conteúdo dos diálogos/conversas limitou-se ao tema da alimentação. Esse fato também foi constatado no período de observação. As auxiliares ficavam com a responsabilidade de servir o lanche das crianças, como representado na figura 9, enquanto a professora coordenava um grupo de crianças com as atividades classificadas por ela como “pedagógicas”.

Desenho 9: oferta do lanche aso bebês pelas auxiliares.



Fonte: arquivo pessoal.

Essa dinâmica pouco possibilitou o processo de interação entre as crianças que lanchavam e a professora, de maneira livre e espontânea. É importante ressaltar que esse é um momento de aprendizagem e que as práticas educativas são todas as ações da professora e das auxiliares e “precisa[m] carregar a força de ser um processo construtivo conjunto, que estimula a solidariedade e a participação, garantindo, assim, o exercício democrático” (NÖRNBERG, 2013, p. 108).

A professora também falou sobre os saberes que são necessários para a atuação docente no momento do lanche:

Precisa planejar porque tem o horário correto pra isso acontecer... Aí, Kátia ( ) ((risos)) ( )... saber a importância de um momento como esse que a criança tá, ali, com o outro. Então, assim, naquele momento ela não só se alimenta. Ela tá interagindo. Ela tá aprendendo. Ela tá se comunicando. Comunicando seus anseios, que assim, às vezes não, não deseja aquele alimento ou às vezes pede pra sair da ( ) de dentro da sala de aula porque quer lancha::r... saber que importante é essa interação. Esse envolvimento no momento de oferecer. Que não é só alimentação, é um momento também de, de troca né? [P: E o quê que não pode faltar nesse momento do lanche?] A comunicação entre o adulto e a criança... o cuidado, a atenção. Acho que essa troca é fundamental. A troca mesmo, assim ( ) de, de conversar sobre o que trouxe. De. De. De nomear a fruta. Nomear. Assim, acho que isso é fundamental (K. PRIMEIRO SEMESTRE, 2018)

Para o atendimento educacional de qualidade para os bebês no momento do lanche, a professora considera que se faz necessária a presença de saberes relacionados ao planejamento, à atenção, ao cuidado, às trocas, à comunicação.

É necessário ressaltar que a professora chama a atenção para a dimensão afetiva que parece despertar nas crianças pelo desejo de lanchar, quando ela se encontra na “sala de aula”, mas não está sentada no cadeirão. Este fato evidencia que o foco não se encontra na criança. Ela está condicionada a obedecer à rotina estabelecida pela instituição. Constata-se também uma preocupação da professora pela aprendizagem das crianças dos nomes dos alimentos. Ela atribui isso à comunicação que deve estar presente entre os saberes que uma professora precisa ter.

Contra-pondo-se a essa prática e considerada de boa qualidade porque as práticas centram-se nas crianças, pode-se mencionar a abordagem da Escola Te-Arte, em que as crianças se alimentam, de acordo com a necessidade individual. Os adultos disponibilizam-se a estar com os bebês, como também organizam algumas opções de alimentos naturais a ser escolhidos pelas crianças. O adulto considera de suma importância apresentar-se como modelo neste momento (BUITONI, 2006).

Assim como a auxiliar Q e a professora K, a auxiliar V expressou sua opinião sobre o momento do lanche no que se refere aos saberes necessários para uma professora de bebês:

Elas têm que saber justamente [...] Eu não sei se é nem saber [...] é que as crianças tem seu tempo. Tem seu tempo estipulado entre 9 e 9:40. Nem todo dia vai dá certo. Vai ter dia que vai dá dentro do horário que ela estipulou que ela estipula que é de 9 às 9:40. Doze crianças se alimentam. Vai ter dias que isso vai acontecer e tem dias que não. E como a gente segue um plano, uma rotina dentro desse horário, às vezes, não vai dá. Depende da criança. Depende também de alguma coisa que tiver acontecido. Tem que saber que tem seu tempo. Que a criança tem o tempo dela. A gente tá ali pra ajudar, mas a gente também não pode acelerar isso. Uma atenção dobrada pra gente, dobrada. Uma interação entre a auxiliar que no caso, aqui, sou eu e a tia Q com o aluno, com os alimentos porque nesse momento o manuseio dos alimentos. Tia K, às vezes a mãe diz: ‘-ele come a maçã inteira’, mas o pedaço que ele tirou é grande. É atenção! Se eu não tiver atenção pra ver que ele tá com a boca cheia a ponto de não conseguir engolir [...] Eu posso tá causado um engasgo. Então, tem que ter atenção, aqui, dobrada. E também o incentivo. Tem que incentivar eles a comer as frutas porque é bom, porque é bonita, é colorida. Vai ficar com a barriga igual a do Rabicó. Tem que ter essa conversa. Tem que ter esse diálogo entre a gente nesse momento, aqui, é importante (V. SEGUNDO SEMESTRE, 2018)

Nota-se semelhança entre as opiniões das auxiliares V e Q que ressaltaram, de forma geral, a necessidade dos saberes da professora relacionados à atenção e ao cuidado. A atenção teve como foco, especialmente, aspectos ligados à saúde e segurança do bebê (a questão do engasgo, por exemplo). Nesse sentido, a auxiliar V destacou saberes relacionados ao modo como o alimento se apresenta (pedaços pequenos).

Assim como Q, ela preocupa-se com o uso do tempo e o cumprimento da rotina. Ela também enfatizou o diálogo. Da mesma maneira que a professora K, ela associou o conteúdo desse “diálogo” aos tipos de alimentos e sua função como estímulo para que as crianças os aceitem. Neste sentido, Barbosa (2010, p. 12) destaca:

A alimentação é uma prática cultural repleta de simbolismo. A escolha dos alimentos, a forma como se organizam as cadeiras, o lugar onde se come — sala ou refeitório —, os instrumentos que se usam para comer, tudo isso diz respeito à formação cultural e social. Também o modo como se inicia e finaliza a alimentação faz parte de um ritual, um ritual que não é igual ao doméstico e que, na escola, pode ser construído com a participação das crianças e transmitido aos bebês.

No decorrer do semestre, aconteceu apenas um lanche coletivo. No início, as crianças participaram sentadas em cadeiras distribuídas em duas mesas adequadas à altura delas. Por um instante, imaginou-se que as crianças iriam se servir e comer sozinhas. No entanto, as auxiliares cortaram os alimentos em tamanhos pequenos. Depois retiraram quatro crianças da mesa para sentar nos cadeirões, enquanto a professora controlava a oferta de

alimentos do grupo que permanecia na mesa. Parte das crianças não teve oportunidade de comer em um ambiente coletivo, dividindo alimentos, comunicando-se e comendo sem intervenção direta de um adulto.

Um pouco depois do momento do lanche, as duas auxiliares informavam para a professora sobre a troca de fraldas e a alimentação das crianças daquela manhã. A professora ausentava-se do grupo para registrar as informações transmitidas pelas auxiliares na agenda das crianças com o objetivo de comunicar aos seus responsáveis. Nesse ínterim, as auxiliares permaneciam com os bebês em atividade já iniciada pela professora.

No retorno da professora, as duas auxiliares iniciavam o banho das crianças (individual). Tanto Q quanto V dobravam suas calças compridas parcialmente até o joelho, ficavam agachadas, segurando a ducha e descalças para molhar as crianças. Depois, elas enrolavam as crianças com uma toalha e as colocavam em uma bancada própria para troca de roupas, forrada com colchonete. Havia um armário suspenso e fechado de altura de aproximadamente 1,65 m utilizado para guardar o material de higiene individual das crianças. As crianças não tiveram oportunidade de brincar com água ou usar objetos.

#### 6.2.3.5 Sala de “cineminha” e “biblioteca”

Estava previsto na rotina da turma, o uso da sala de “cineminha” ou “biblioteca” uma vez por semana. No entanto, durante o período de observação, as crianças foram apenas uma vez à biblioteca. Para exemplificar o momento na sala de “cineminha”, segue um relato do diário de campo:

Entramos na sala de cineminha que continha uma TV fora do alcance das crianças, colchonetes, um painel feito de TNT afixado ao teto, com sobra para o chão. Havia brinquedos como pás, panelas, formas de plástico com temas marinhos, blocos de encaixe, mas não foi permitido o seu uso pelas crianças. A professora ligou a TV e colocou um DVD que retrava os animais, como um macaquinho manipulando quengas de coco e outros bichos, tocando instrumentos. Também apareceram bebês sentados, segurando instrumentos musicais. A professora fazia perguntas do tipo: “- E agora? O que vai acontecer?” Algumas crianças se aproximavam da TV e apontavam nomeando os animais. A auxiliar [Q] perguntou: “- O que é isso B.?” B. respondeu: “- nenê!”. Apareceu primeiro um violão e depois uma galinha. A professora também levantou a hipótese: “- Será que a galinha vai tocar violão? Olha B. acho que a ‘coco’ vai tocar!” Em alguns momentos, durante a permanência na sala do “cineminha”, pelo menos três crianças não se envolveram na assistência ao DVD. Elas subiam e desciam um degrau [palco]. Neste momento, a auxiliar pegava as crianças pela mão e as trazia para a parte superior do palco. Ela indicava às crianças o local de sentar [colchonetes] e dizia: “-Voltem para cá!” (DIÁRIO DE CAMPO, PRIMEIRO SEMESTRE, 2018).

A proposta para o uso do “espaço do cineminha” resumiu-se a assistir ao mesmo DVD em animação com conteúdo sobre os animais (habitat, sons, alimentação). Também aconteceu um dia a interpretação teatral da história de Chapeuzinho Vermelho, tendo a professora e a auxiliar Q como intérpretes das personagens.

Antes de irem para esta sala, a professora havia disposto um tapete amarelo no chão e reunido as crianças sentadas para a manipulação de quengas de coco. Ela iniciou uma canção e foi sugerindo os seguintes movimentos: “bater as quengas colocando-as para cima, para baixo; batendo forte e devagar; rápido e lento”. Algumas crianças seguiam aos comandos, outras apenas observavam; outras levantavam-se; outras colocavam as quengas na boca (a professora chamava a atenção, avisando que estavam sujas).

A proposta da professora não pareceu desafiante para as crianças. Elas não puderam manipular e explorar livremente o objeto (“quengas”), limitando-se a repetir os comandos da professora. Diante disso, cabe destacar o que assinala Fochi *et al.* (2018, p. 60) sobre o papel do adulto, que se mostra fundamental para o processo de aprendizagem dos bebês, pois é ele que deve compor o espaço, ofertar materiais, gerenciar o tempo, organizar pequenos grupos e construir vínculos. Além disso, faz-se necessário que a professora compreenda que a aprendizagem dos bebês “se dá na sua relação com o mundo e, por sua vez, o modo como ele manipula os objetos constrói a gênese da estruturação de seu pensamento”.

Portanto, a proposta pareceu não atender à complexidade que a atuação dos bebês representa. No final do semestre foi organizada uma feira cultural. Foi produzida pelos adultos uma sala com materiais bem elaborados, fazendo alusão à floresta, habitat do macaco. Também foi planejada uma sala com personagens da história da Chapeuzinho Vermelho, contendo as imagens do lobo “pintadas com borra de café” e de uma menina de capuz vermelho em que as crianças colaram papéis laminados picotados.

O grupo também frequentou a biblioteca. Neste local havia uma estagiária do curso de graduação em Pedagogia que recebia as turmas de Educação Infantil. Ela fazia a leitura de um livro para as crianças. Depois foi permitido que as crianças manipulassem os livros, retirando-os da estante. Esta atividade demorou em torno de 15 minutos, tornando limitado o contato das crianças com o ambiente e os livros disponíveis.

De maneira geral, as observações do cotidiano da creche indicaram que a professora promoveu práticas educativas centradas nas áreas de conhecimento – Linguagem, Matemática, - com ações específicas visando ensinar habilidades relacionadas ao ensino de partes da história, identificação de animais, objetos, cores, formas, tamanho.

#### *6.2.4 Algumas considerações sobre as observações*

Durante as 16 sessões de observação na turma de bebês da Creche Chapeuzinho Vermelho, foi possível perceber que as atividades aconteciam de forma semelhante, no que diz respeito ao tipo de atividade, ao tempo, ao uso de materiais e espaço. A professora pouco registrou por escrito aspectos do cotidiano. Em alguns momentos, ela solicitou à auxiliar V. que fotografasse as crianças colando papéis picados nos desenhos dos personagens, por exemplo.

No que se refere ao espaço, as crianças passaram a maior parte do tempo na sala de estimulação, local em que havia um móvel com brinquedos guardados em depósitos e uma prateleira fora do alcance das crianças. Os adultos pouco proporcionaram escolhas de materiais (objetos e brinquedos) pelas crianças. Estes foram sugeridos pela professora, não tinham quantidade suficiente e eram pouco variados.

O banheiro era adequado ao atendimento aos bebês, com bancada na altura do adulto para trocar fraldas com segurança. Além disso, tapetes antiderrapantes facilitavam o deslocamento com o chão molhado. Algumas vezes, as crianças esperaram para ser trocadas pela auxiliar, pois a professora não realizava esta atividade. Apesar de as crianças participarem de atividades em diferentes locais da creche, por exemplo em passeios pelo pátio, percebeu-se um tempo curto, em torno de cinco minutos, em cada local, com exceção das brincadeiras no pátio, no início da manhã, com cerca de 20 a 30 minutos de duração.

Constatou-se que as professoras intitulavam-se “tias”, às vezes, seguido do nome. As crianças foram chamadas pelo nome na maior parte do tempo, mas as expressões “bebezinho” ou “nenê” também estiveram presentes na fala dos adultos. Quando necessário, eles colocavam as crianças no colo e manifestavam-se com respeito, acolhimento e sensibilidade ao aproximar-se da criança e beijar, abraçar, usar de expressões “eu te amo”. Percebeu-se que os adultos, algumas vezes, não atendiam ao choro da criança, por exemplo, nos momentos de troca ou nos momentos em que o choro se devia ao interesse por comer.

Na ocasião do lanche, algumas crianças comiam alimentos pastosos, outros traziam em quantidade insuficiente. A professora não participava desse momento e na maioria das vezes não tinha intervalo para isso. As duas auxiliares lanchavam com as crianças. A chupeta esteve presente e os adultos permitiam seu uso pelas crianças quando percebiam a criança sonolenta ou para remediar choros ininterruptos.

Quanto à promoção da autonomia dos bebês, verificou-se que os adultos faziam algumas atividades que as crianças já poderiam tentar realizar, como calçar a sandália, tomar banho, comer, caminhar sem o uso de um elástico envolvendo o grupo, lavar as mãos.

As práticas educativas estiveram centradas em temas relacionados aos animais e à história da Chapeuzinho Vermelho com atividades repetitivas e enfadonhas que incluíam canções populares utilizadas como estratégia para que as crianças atendessem ao comando dos adultos. As crianças não tiveram oportunidade de contato com plantas, folhas e sementes, por exemplo. Considera-se que de maneira geral, as crianças obedeciam à orientação da professora e que seus interesses pouco foram atendidos, como na escolha de brincadeiras e espaços. Apesar disso, a professora e as auxiliares procuravam manter conversas com os bebês no mesmo nível do olhar, em diferentes situações.

## 7 AS CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS E DAS AUXILIARES SOBRE A ATUAÇÃO DOCENTE COM BEBÊS PROMOTORAS DE PRÁTICAS EDUCATIVAS DE BOA QUALIDADE

Para escutar, não basta só ter ouvidos. Escutar envolve perceber o ponto de vista do outro (diferente ou similar ao nosso), abrir-se para o entendimento de sua hipótese, identificar-se com sua hipótese para compreensão do seu desejo (FREIRE, 2014, p. 33).

Esta sessão, construída essencialmente com dados oriundos das entrevistas coletivas, apresenta a perspectiva das professoras e das auxiliares que trabalham nos contextos pesquisados com crianças na faixa etária de seis a dezoito meses sobre os seguintes temas: a) docência com bebês e b) práticas educativas de boa qualidade. Resulta, portanto, do esforço da pesquisadora de estar atenta à “escuta” das participantes, de modo a encaminhar a análise com sensibilidade, respeitando o “ponto de vista do outro (diferente ou similar ao nosso)”, como lembra Freire (2014, p. 33).

### 1. A visão da professora e da auxiliar da creche Brincadeiras Inventadas sobre a docência com bebês

Quando estimuladas a caracterizar “a professora de bebês” com seus atributos específicos e “fazer” determinadas “tarefas”, emergiram duas categorias advindas dos depoimentos da docente e da auxiliar, são elas: ter e fazer. No que diz respeito aos atributos, ou seja, “aquilo que esta profissional precisa ter”, os termos mais recorrentes foram: conhecimentos sobre afetividade/emoção (7<sup>52</sup>), responsabilidade (3) e paciência (2).

Dentro do conjunto de atributos elencados pela docente, os vocábulos “emoção/afetividade<sup>53</sup>” foram os mais citados. Geralmente, aparecem relacionados tanto às crianças como aos adultos:

Emoção. Muita emoção. Tem hora que é 8 ou 80, em minutos. Tipo o B. Ele leva a gente, num dia, em tudo o que se possa viver. Ele traz muitas questões familiares que não são legais. E aí ele acha que o modo de se relacionar é dessa forma. Ao mesmo tempo que ele tem esse lado um pouco mais agressivo, complexo...Ele tem um lado legal de ajuda, de ser prestativo, tem umas teorias engraçadas sobre o

<sup>52</sup> O numeral entre parênteses representa a quantidade de vezes em que o termo foi mencionado pelas profissionais ao responder o que lhe foi perguntado, como, por exemplo, “o que é ser professora de bebês?”.

<sup>53</sup> Diferente do que parece ocorrer nas narrativas da professora e da auxiliar, na perspectiva walloniana, emoção não é sinônimo de afetividade. De acordo com Galvão (1995, p. 61): “as emoções, assim como os sentimentos e os desejos, são manifestações da vida afetiva. [...] A afetividade é um conceito mais abrangente no qual se insere várias manifestações. As emoções possuem características específicas que as distinguem de outras manifestações da afetividade. São sempre acompanhadas de alterações orgânicas”.



mundo [...] porque é muito forte isso, as emoções, a afetividade, a relação de proximidade (P, PRIMEIRA ENTREVISTA COLETIVA, SEGUNDO SEMESTRE 2018)

A emoção, manifestação da afetividade, aparece como aspecto central na fala da professora que também indica que a postura observadora e o reconhecimento dos contextos familiares em que as crianças estão envolvidas integram as características do trabalho da professora. Sem dúvida, é relevante que a docente identifique o modo como se sente nas diferentes situações surgidas em seu contexto de trabalho para aprender como lidar com as próprias emoções. De acordo com Vigotski (2016, p. 143), “as reações emocionais exercem a influência mais substancial sobre todas as formas do nosso comportamento e os momentos do processo educativo”.

Outros atributos também estiveram presentes na narrativa de P e de F referentes à perspectiva sobre “o que é ser professora de bebês” que foi descrita como alguém que precisa *ter*: compreensão sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem (2) e conhecimento sobre a relação entre pensamento e linguagem oral (1). A fala de P elucidada acerca da presença de tais atributos que caracterizam a docência com bebês:

O que a gente tava pensando agora, né, esse processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Quando a gente traz essa relação de teoria e prática a gente vê muito nitidamente. Claro que nós temos os percalços. Nós temos outros aspectos externos como família. O modo como ele se relaciona com a família em casa. Ele traz muitas questões que a gente precisa... [pausa]. Não é adequar. É organizar a criança de uma certa maneira. Às vezes, é a relação... que os pais batem muito na criança. E a criança bate muito na escola. E, aí, muita gente acaba tipo: “- esses processos de aprendizagem não valem de nada porque menino é assim. [PAUSA] É desse jeito!” Então, tem muitos fatores externos que influenciam no modo como isso vai acontecendo. Mas, dentro de uma gama maior de crianças é visível. Você vê que à medida que a criança avança na linguagem, nessa elaboração do pensamento. A linguagem e tudo mais. O pensamento se torna lembrar. Trazer memória de algo que foi vivido, ontem. Porque no começo eles ainda oscilam muito no ontem, hoje, amanhã. Às vezes, eu digo “- espera! O bolo é daqui a pouco!” Esse “daqui a pouco” eles não entendem. “- Eu quero!”. É. Eu preciso, agora, nesse exato momento. Me deixa só pegar a faca. Então, a gente vê isso acontecendo na medida que eles vão amadurecendo, que os dias vão passando, que os meses vão passando (P, SEGUNDA ENTREVISTA COLETIVA, SEGUNDO SEMESTRE 2018).

A docente reconhece a influência de outros fatores externos no desenvolvimento da criança, como as relações familiares, inclusive, como isso pode repercutir na forma como os bebês se expressam e se comunicam, mas também parece entender que a creche tem um papel importante nesse processo. Compreender esse fato torna-se relevante para que a professora possa lidar com as situações do cotidiano, de maneira que seus conhecimentos

sobre o desenvolvimento e aprendizagem, além da educação de bebês, em especial acerca dos aspectos afetivos, contribua para atender as suas demandas.

Neste contexto, Vigotski (2007) esclarece que a fala da criança por volta dos dois anos começa a servir o intelecto, e os pensamentos começam a ser verbalizados. Isso acontece porque a criança passa a ter curiosidade ativa e repentina pelas palavras, por perguntar sobre “coisas” novas. Também pela ampliação de seu vocabulário, que ocorre de forma rápida diante das interações com o outro e a cultura.

Responsabilidade e paciência foram outros dois atributos conferidos ao “ser professora de bebês”. Trata-se de uma responsabilidade diária pelos diferentes aspectos da vida coletiva dos bebês na creche, como indica a narrativa subsequente:

Eu vejo por essa perspectiva da responsabilidade, a gente precisa ter todo dia. Não só a responsabilidade com a questão física para não se machucar, para a criança voltar bem para casa. Mas, a responsabilidade de escutar a criança, de tentar respeitar em todos os aspectos da vida dela, paciência, né? Tem hora que tem que ter paciência demais (P, PRIMEIRA ENTREVISTA COLETIVA, SEGUNDO SEMESTRE 2018).

O termo “responsabilidade” é compreendido por P como algo que se faz necessário à professora de bebês na creche, diariamente. Recorrendo a Freire (1997, p. 77), “responsabilidade política, social, pedagógica, ética, estética e científica”. Não se trata de uma vontade ou atributo pessoal, mas de que:

Ao reconhecer a responsabilidade política, superemos a politiquice, ao sublinhar a responsabilidade social, digamos “não” aos interesses puramente individualistas, ao reconhecer os deveres pedagógicos, deixemos de lado as ilusões pedagogistas, ao demandar a eticidade, fuçamos da feiura do puritanismo e nos entreguemos à invenção da boniteza da pureza. Finalmente ao aceitarmos a responsabilidade científica, recusemos a distorção científicista (FREIRE, 1997, p. 77 e 78).

Quando a professora e a auxiliar mencionam “paciência” parecem referir-se ao conceito de “parcimônia verbal” apontado por Freire (2016), pois o modo como elas lidam com a maioria das situações ou buscam atender às solicitações das crianças, por exemplo, não fogem ao controle da fala e “dificilmente extrapola os limites do discurso ponderado, mas, enérgico” (p. 130). Para ilustrar essa ideia segue a narrativa da professora com objetivo de atender às solicitações das crianças:

Tem hora que tem que ter paciência demais. Buscar dentro dessa escuta propiciar práticas que eles se vejam. A gente sempre traz algumas coisas que eles falavam e eles adoravam porque era “nossa: “-eu pensei nisso. Pensei em comer peta e a peta apareceu. Pensei em assistir desenho do Lobo Mau e ela trouxe o desenho”. Às

vezes, nem espera outro dia, é colocado no mesmo dia. “ah, queria tomar banho de piscina” e a piscina aparece. Então, a gente vai tentando respeitar em todos os âmbitos e organizando os materiais da melhor maneira possível e com o que a gente tem (P, PRIMEIRA ENTREVISTA COLETIVA, SEGUNDO SEMESTRE 2018).

Por fim, a afetividade parece restringir-se à emoção. É isso que parece indicar a fala a seguir:

A gente vive de 8 a 80, porque é solucionando um conflito aqui com ele [criança] e ele traz uma coisa legal e depois um conflito e outra coisa legal. Tem dia que ele é todo tempo, a gente vai e volta. É emoção direto. As outras crianças também, mas não assim. Assim, primeiro a gente tem que estar bem porque, muitas vezes, a gente vai conversando, dialogando com ele e com as outras crianças. Mas, tem dia que se eu não estou bem emocionalmente é muito complicado lidar com tantos conflitos e demandas porque é muito forte isso, as emoções, a afetividade, a relação de proximidade. Por mais que um ou outra já consiga lidar, tipo a M. consegue lidar com os conflitos que se resolve entre eles mesmo. Mas, outros ainda precisa de mim ou da F para mediar situações conflitantes ou para ajudar em alguma coisa que ele não consegue fazer só, que não consegue ver o outro [criança] como possibilidade de ajuda. É sempre o adulto. E aí se eu não estou bem isso se torna meio complicado, as relações. É incrível como eles fazem uma leitura corporal e a gente vai levando as situações (P, PRIMEIRA ENTREVISTA COLETIVA, SEGUNDO SEMESTRE 2018).

No que se refere às “tarefas” que são “próprias” da “professora de bebês”, os depoimentos das profissionais se reportaram predominantemente a: entender a criança (8), solucionar conflitos (4), diferenciar o choro das crianças (4), escutar as famílias (4), brincar (4), escutar as crianças (2), respeitar todos os aspectos da vida das crianças (2), conversar com as crianças (2), observar a “evolução” das crianças (2), realizar a leitura corporal das crianças (1), ler as situações (1), respeitar a individualidade (1), conhecer cada criança (1), criar laços (1), embalar (1), acalmar (1).

A expressão “entender a criança”, a que mais aparece, sugere a relevância dada pela professora à “tarefa” de compreender o processo de inserção da criança na creche. Ela faz uma comparação do ano letivo entre os dois semestres e aponta a necessidade de “conhecer” a individualidade de cada criança e os modos como interagem. A fala dela ilustra essa compreensão: “No primeiro semestre é onde a gente começa todo esse entender a criança, escutar a família, respeitar a individualidade, conhecer cada um”.

As expressões que apareceram com menor incidência foram: realizar a leitura corporal das crianças (1) ler as situações (1), respeitar a individualidade (1), conhecer cada criança (1), criar laços (1), embalar (1), acalmar (1). Apesar da baixa frequência, são aspectos bastante pertinentes quando se trabalha com a faixa etária até dois anos de idade, pois o processo de aprendizagem da linguagem oral de forma mais elaborada, objetiva e clara, ainda

está sendo apropriada. Outro aspecto que se observa nas falas da professora e da auxiliar refere-se ao que denominam de “solucionar conflitos”:

Ah, a gente sempre tira ele [a criança que a professora se refere que precisa de ajuda para solucionar os conflitos] da brincadeira e conversa... Mas assim, acho que ele evoluiu. Já observei ele negociando com colegas sem querer tomar o brinquedo. Eu peguei ele negociando com a M., oferecendo a bolsa a M. e ela não queria. Ele insistindo. No momento eu não entendi. Eu falei assim “M. você não gosta de bolsa, não?”, quando ela pegou a bolsa e largou o brinquedo, ele pegou o brinquedo. Ah, ele estava negociando! Estava querendo trocar o brinquedo. Isso já é um grande passo. Eu acho que para o comportamento dele, ele já melhorou muito (F, PRIMEIRA ENTREVISTA COLETIVA, SEGUNDO SEMESTRE 2018).

A fala supracitada apresenta uma situação em que a criança não consegue resolver uma disputa por um objeto sozinha, necessitando da mediação de adultos. Muitas vezes, se faz pertinente intervir nessas circunstâncias, por exemplo, quando envolve contato físico em que as crianças possam se machucar com uso de objetos, por exemplo. No modelo *High Scope*, as professoras seguem alguns princípios para lidar com os conflitos, dentre eles, ouvir as crianças – dar atenção às informações vindas das crianças, manter-se próximo e propor a elas segurar o objeto em questão, bem como indicar que a professora reconhece seus sentimentos.

Na fala da auxiliar também foi possível constatar uma preocupação em conversar com a criança para apresentar, possivelmente, a opção para que escolha outras brincadeiras. Esta parece uma estratégia, no mínimo sensível, caso a criança persevere em utilizar o contato físico para conseguir algo.

Os gestos e os gritos são predominantes nas ações dos bebês. O adulto que convive com eles na creche, por exemplo, quando se apresenta diante de práticas educativas a fazer a “leitura corporal” em situações diversas precisa demonstrar sensibilidade. Entretanto, para além dessa atitude, a professora deve ter conhecimento, por exemplo, sobre as características das crianças nos diferentes aspectos de seu desenvolvimento. O trecho, a seguir, ilustra a fala de P, em especial, sobre “entender a criança”, aspecto mais enunciado por ela:

[...] Para a gente se habituar ao espaço, a rotina, entender esse processo [adaptação da criança à creche] como algo que vai fazer parte da vida deles [das crianças] porque faz parte da nossa cultura estar numa escola. Ter educação. Então, assim, é difícil a gente lembrar do primeiro semestre. Aquelas coisas acontecendo. Os meninos indo e voltando. Eles se organizam, brincam. Ali [faz referência à primeira entrevista coletiva] já estavam muito autônomos, as crianças. No primeiro semestre é onde a gente começa todo esse entender a criança, escutar a família, respeitar a individualidade, conhecer cada um, entender o choro que é birra, o choro que é dor, o choro que é sono (P, SEGUNDA ENTREVISTA COLETIVA, SEGUNDO SEMESTRE 2018).

“Entender” remete a conhecer as crianças no espaço da creche, suas formas de se relacionar, suas características que demandam conhecimento nas diversas áreas, como, Psicologia, Educação, Sociologia. Essa expressão apareceu quando a professora relatou sobre o período de “adaptação”, quando a criança se depara com um novo ambiente e pessoas que convivem no espaço de vida coletiva. O papel da professora de bebês inclui compreender que o processo de adaptação acontece de forma dinâmica com “os meninos indo e voltando”.

A presença do choro da criança, no período de “adaptação” é recorrente no trabalho que uma professora desenvolve, especialmente com essa faixa etária. Este fato merece atenção porque sabe-se que inicialmente o choro tem origem essencialmente na vida orgânica, por desconforto físico pela urina e fezes ou por posição corporal, por exemplo. Contudo, com o passar do tempo o choro vai adquirindo o valor de “meio de expressão” (PINO, 2005, p. 205) para satisfazer determinadas necessidades, como a presença humana, sobretudo de um adulto familiar tão peculiar no período de adaptação dos bebês e das crianças pequenas.

A professora apontou que “entender” esse “choro” exige dela, em especial, no período de adaptação, o acolhimento às necessidades da criança por colo, diálogo sobre o que acontece na creche. E para isso, ressalta que é preciso conhecer cada criança e atender suas demandas, dentre elas, adaptar-se ao que ela deseja, de modo a diferenciar e atender suas manifestações de choro. O trecho exemplifica um momento de acolhimento de uma criança que frequenta a creche pela primeira vez:

Eu tava com um chorando e ele [outra criança] tava lá. “Olha, o peixe, olha o tubarão, vê isso!” A gente [a professora e o bebê chorando] conversando. E ele [outra criança] “o que você tá fazendo?” “Tô balançando o neném” [professora]. “Mas porque você tá balançando ele? Dá pra mãe dele” [riem] [outra criança]. “Bem que eu queria, mas eu não posso” [riem] [professora]. Então, a gente vai nessa construção. E é interessante o que eles [criança da turma anterior] viveram de construindo dentro da sala (P, SEGUNDA ENTREVISTA COLETIVA, SEGUNDO SEMESTRE 2018).

Com relação às “tarefas”, o aspecto afetivo predominou na narrativa delas. P conferiu o fato de precisar “acalmar”, “criar laços”, “embalar” associado ao período de adaptação no primeiro semestre como algo “doloroso” (2) para as crianças e para ela. Ela expõe a forma como ela se sente, demonstrando sensibilidade e empatia em relação a esse período e menciona que se “angustia” por ver a criança chorando, não aceitando os brinquedos, quando ela oferta diversos materiais que, porém, são rejeitados pelos bebês, e ela entende que o bebê quer a família:

É muito difícil, por mais que eles... é muito complicado, muito complicado pra gente entender a criança nesse primeiro semestre. A gente dá tudo e o menino não quer nada. Só quer o pai e a mãe. Até a gente criar laços... às vezes, eu vejo lá nas diretrizes [referindo-se às DCNEI (BRASIL, 2009c)], no artigo lá, “ampliar confiança”, mas é tão difícil ampliar essa confiança. É algo tão doloroso porque não é doloroso só para ele [a criança], acaba que, como a gente também faz parte desse movimento, também é doloroso porque a gente se angustia. Você dá o brinquedo, boneca, comida. Você dá... sei lá, o que você pode ofertar de material, de objetos, de afeto também porque é ficar aqui embalando até a criança se acalmar. Mas, você não é o que ele realmente quer. O que ele quer é a família. E aí, como criar esses laços? Eu sei que vai criando [esses laços] porque todo dia, todo dia as experiências que vão acontecendo e os efeitos positivos que essas experiências vão proporcionando, a criança isso vai fazendo com que isso, seja costurado. Mas é muito complicado! Às vezes, eu vejo que nas respostas, eu estava vendo aqui o segundo semestre... O primeiro semestre... Misericórdia! [risos] (P, SEGUNDA ENTREVISTA COLETIVA, SEGUNDO SEMESTRE 2018).

Possivelmente, sua justificativa de que “todo dia” as propostas (“experiências”) que acontecem geram “efeitos positivos” para o desenvolvimento das crianças tem relação com a tentativa de promover práticas educativas diárias, como tempo para brincadeiras com diferentes objetos na areia, com água e em pares com crianças maiores. Percebeu-se que ao longo do tempo foram evidentes tais promoções com foco nas interações, na manipulação de elementos da natureza. Além disso, a professora considerava importante a contribuição dos familiares ao colaborar com informações, no primeiro semestre, sobre o que a criança gosta de fazer e comer.

O primeiro semestre dos bebês na creche (tão diferente do segundo, pois as crianças ainda não conhecem o ambiente, os espaços, os materiais, a rotina e os adultos) é visto por P como mais “difícil”, “complicado”. Em sua compreensão, isso se deve ao fato, por exemplo, de não serem familiares para ela os interesses do grupo de crianças. A interjeição “misericórdia!”, que finaliza a narrativa de P parece exteriorizar um estado de muita tensão relacionado ao início do ano letivo na instituição, com a chegada dos bebês, quando a professora ainda está conhecendo as crianças. É este estado que marca a diferença entre os dois semestres, de forma que as possibilidades de adaptação das crianças à creche no segundo semestre, inclusive com a contribuição dos familiares com informações sobre as crianças, já não são vistas como tão desafiadoras como de início:

Eu colocaria a questão dos pais que é muito importante nessas primeiras relações. Eles trazem muitas informações e a gente acaba pegando, ali, onde dá para aproveitar dentro da escola porque tem coisas que eles trazem. [...] E eu vi que eu não tinha colocado a questão dos pais que é muito importante pelo menos nesse primeiro semestre. No segundo semestre eles trazem as informações, mas a gente já tá tão habituada com a criança que parece que... “ele dorme de rede”. “É. Eu sei”. “Ele gosta de comer bolo”. “É. Eu também sei” porque a gente vai vivendo e vai

descobrimo. Os pais sempre trazem as informações (P, SEGUNDA ENTREVISTA COLETIVA, SEGUNDO SEMESTRE 2018).

“Escutar as famílias” figurou no conjunto do segundo bloco de “tarefas” mais citadas pela docente e pela auxiliar como sendo “próprias” da “professora de bebês”. Para o trabalho desenvolvido com bebês em creches, as informações que os familiares trazem sobre os seus filhos são bastante pertinentes, apesar de P selecionar ações que parecem difíceis de promover na instituição. Veja o que a professora informa sobre isso:

A gente acaba pegando [a fala dos familiares] ali onde dá pra aproveitar dentro da escola porque tem coisas que eles [os familiares] trazem que a gente diz: “- “ah, tá certo!”. Mas, não dá. É impossível. Tipo: “- ah, ele adora música de funk”. [A professora] “- tá, ele escuta em casa”. [familiar] “- Não! Mas, ele gosta de funk, se botar funk ele para de chorar”. Aí você fica até tentada [ri, professora] mas a gente vai peneirando o que dá pra gente utilizar dentro da escola. (P, SEGUNDA ENTREVISTA COLETIVA, SEGUNDO SEMESTRE 2018).

Verifica-se que a professora mencionou a expressão “escuta dos familiares” com mais frequência do que “escuta das crianças”. Evidente que ouvir os familiares ou responsáveis sobre o que as crianças fazem, gostam e desejam é de suma importância para o desenvolvimento do trabalho da professora. No entanto, a escuta das crianças pelos adultos em seus modos de se comunicar, com seus gestos, movimentos corporais, choro, sorrisos, balbucios, “palavras” que expressam ações revela-se mais relevante pelo “reconhecimento das crianças como agentes sociais, de sua competência para a ação, para comunicação e troca cultural (ROCHA, 2008, p. 46).

O “diálogo/saber ouvir a criança” apontado pela auxiliar parece estar relacionado aos saberes específicos da professora de bebês como parte do conhecimento em Educação Infantil, a “aplicação de conhecimento”, em especial, sobre Educação Infantil foram “tarefas” mencionadas pela auxiliar. Segue um trecho de sua narrativa que indica essa percepção do “ser professora de bebês”:

Aqui, pra mim, do que eu coloquei mais foi afetividade, mas a gente sabe que é muito mais conhecimento da gente sobre educação infantil. A gente tenta aplicar em relação às crianças. Eu ainda não sou professora [ri]; Todo esse envolvimento de saber ouvir a criança, de... [PAUSA] É dialogar e. [PAUSA] As experiências que você adquire através da leitura, que eu não sou muito de ler, mas. depende do que é oferecido em casa. [PAUSA] depende do que é oferecido em casa, né? Essa oferta de casa é muito incrível. Aí, a gente vê isso. Dentro desse processo de desenvolvimento e aprendizagem de cada criança que é algo que eu acho muito... Acho que é isso! (F, SEGUNDA ENTREVISTA COLETIVA, SEGUNDO SEMESTRE, 2018).

“Conhecer cada criança” e “respeitar a individualidade”, embora tenham sido mencionados apenas uma vez pelas profissionais, também constam entre as “tarefas” que são “próprias” da “professora de bebês”. A exemplo disso, no trecho a seguir, a professora narra sobre as diferenças que consegue identificar entre as crianças, decorrentes da idade e de suas experiências pessoais, marcando, assim as formas como elas lidam com o mundo:

E incrível que uma criança tem 1 ano e 2 [meses] e outra tem 1 ano e 4 [meses] e tem uma disparidade imensa de processo de desenvolvimento, de amadurecimento cerebral, de relacionamento um com o outro, mas são só dois meses de diferença... mas é pontual. Lá na sala a gente vê isso de certa forma, principalmente, agora. A gente vê criança com um mês, quinze dias de diferença, de nascimento. E é nítido como uma é diferente da outra e tem outras, não, que são bem distantes. Mas, a mais nova consegue ser mais experiente, como a J, né, consegue ser muito mais experiente do que o D.G., né, acaba que...[SILÊNCIO] (P, SEGUNDA ENTREVISTA COLETIVA, SEGUNDO SEMESTRE 2018).

Cabe à professora de bebês valorizar e respeitar essas diferenças que são sinalizadas pelas crianças por suas experiências pessoais e coletivas no espaço público e privado. Quando ela aponta que há uma pequena distância entre os saberes das crianças devido à idade, é necessário entender que as crianças são diferentes e tal diferença possivelmente está associada ao que Pino (2005) chama de desenvolvimento cultural da criança, que significa a “apropriação pouco a pouco nos limites de suas possibilidades reais, das significações atribuídas pelos homens às coisas” (mundo e condições de existência). Então, cada criança vive em um “mundo cultural” diferente, portanto, tem experiências também distintas.

Já tinha uma identidade pessoal, individual<sup>54</sup>. Tinha uma identidade coletiva... isso é bem importante no processo. Tipo hoje o B., todo dia ele passa lá na sala. Todo dia. Ou pra brincar ou para falar. Hoje tinha uma piscina armada, mas ele só lá na sala. Até ele entender que agora o grupo dele é o Infantil II, que ele tem outros amigos agora, outra professora... eu não acho que é quebrar, mas é ampliar. Eu ainda existo, ele ainda pode passar lá, conversa, ter experiências juntos, mas ele tem um novo agrupamento que ele precisa construir essa característica [...] (P, SEGUNDA ENTREVISTA COLETIVA, SEGUNDO SEMESTRE 2018).

O depoimento de P é marcado pela professora chamando atenção para a presença de uma criança que participou de seu grupo no ano anterior, já com três anos. O B retorna à sua antiga turma. O olhar da professora sobre B mostra o quão relevante a professora considera “evidenciar” a presença da criança, na possível, tentativa de conversar com ela, mas

<sup>54</sup> A professora faz referência ao segundo semestre, quando assiste ao vídeo da primeira entrevista coletiva com episódios do pátio. Nesta entrevista, ela refere-se a isso, apesar da assistência do segundo vídeo – episódios no refeitório no momento da alimentação - ter ocorrido após a resposta à questão “o que é ser professora e bebês?”.



que a outra professora precisaria construir essa relação de proximidade e promover práticas que as crianças apreciam, como tomar banho de piscina.

Vale ressaltar que entre os temas trazidos pela professora e pela auxiliar relacionados ao “ser professora de bebês”, sejam como algo que é necessário fazer (sendo, portanto, “uma tarefa”), seja como algo que é necessário ter (sendo, portanto, um “atributo”), alguns estiveram ausentes: a) trocas de experiências no interior da equipe de trabalho; b) consulta ao documento Proposta Pedagógica, c) Avaliação; d) inclusão; e) saúde do bebê; f) formação continuada e g) garantia dos direitos das crianças.

Tais ausências podem evidenciar que os temas podem estar centrados nos saberes da experiência pessoal ou mesmo não ser centro de interesse das profissionais, caso elas considerem desnecessários à sua formação ou ao seu cotidiano. Como chama atenção a pesquisa de Dagnoni (2012) sobre os saberes que deveriam permear a prática com bebês. Ela aponta que seriam os que provêm das universidades e de seu corpo de formadores, compartilhando com as instituições educativas um intercâmbio de informações e trocas, amenizando a distância entre os saberes da formação inicial e os saberes da experiência.

## **2. A visão das professoras e das auxiliares da creche Brincadeiras Inventadas sobre práticas educativas de boa qualidade**

O significado de “práticas educativas de boa qualidade” que podemos extrair das falas da professora e da auxiliar vincula-se a duas categorias, são elas: “condições objetivas do contexto imprescindíveis para que aconteçam”, como materiais (3) e espaços (2), e “características que não podem faltar na relação com as crianças”, como afeto, diálogo (1), cuidado (1), atenção (1), respeito (1).

Elas apontaram que a creche precisa “ter” materiais diversificados e suficientes, como caixas, objetos domésticos, brinquedos, livros, panos. Contudo, a docente revelou que foi necessário adquirir materiais por doações ou comprando pessoalmente, devido “a escola não ofertar”. Este fato é bem grave no que diz respeito à obrigatoriedade, funcionamento e manutenção das instituições de Educação Infantil, pelo Poder Municipal, como institui o Artigo 18º, § I, da Lei n.9.393 das Diretrizes e Base da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

Os “espaço amplos” foram apontados como uma necessidade na definição de práticas educativas de boa qualidade. No contexto investigado, observou-se um pátio externo amplo com uma parte gramada e outra com areia. As salas de referência não eram grandes, como também tinham pouca iluminação, ventilação e locais inacessíveis aos bebês. Como

afirma Zabalza (1998, p. 50), “a Educação Infantil possui características muito particulares no que se refere à organização dos espaços: precisa de espaços amplos, bem diferenciados, de fácil acesso e especializados [...]”.

A docente considerou que a presença de materiais simples, como caixas também é relevante e complementa sua definição de “práticas educativas de boa qualidade”. Neste sentido, acrescenta:

Escola que tem materiais suficientes e diferentes e aí... que mais? Eles gostam muito... é que eu fui adquirindo e a F também foi trazendo. Mas, eles gostam daquela caixa de materiais de casa, peneira, forma de bolo. Às vezes, eles usam com a função do material, mas muitas vezes eles usam como outras funções. É um chapéu. É um batoque, por que agora eles batucam em tudo que podem... Mas, a escola não oferta. A gente tem que trazer muitas coisas. Espaços, né, espaços amplos! Por mais que eu tenha um gramado sem nada, sem tecido, com aquelas caixas que a gente trouxe e eles ficaram brincando de se esconder dentro (P, PRIMEIRA ENTREVISTA COLETIVA, SEGUNDO SEMESTRE 2018).

Nota-se na fala da professora a importância dada à oferta de materiais para as crianças que, inclusive, são trazidos por ela. Barbosa (2009, p. 156) chama atenção sobre a “possibilidade concreta que os materiais podem oferecer para influenciar os diversos modos de organização da rotina”. Aliás, os utensílios domésticos e as caixas de papelão de tamanhos diferentes estiveram presentes nas brincadeiras das crianças no decorrer de toda a pesquisa de campo. Os utensílios foram recursos para as brincadeiras com areia e água nos momentos do pátio ou na sala de referência, como ilustra o trecho do diário de campo a seguir:

A professora recepcionou, no início da manhã, o grupo de bebês no pátio externo, próximo ao espaço de areia de cor escura (chão batido) com utensílios de cozinha (panelas, colheres, garfos, peneiras, copos, tampas, caçarolas). Nesse lugar tinha uma casa de plástico, em tamanho adequado à altura das crianças, pequenos bancos de plástico, dois troncos de madeira com uma rede armada onde M. se deitou. A professora a balançava bem devagar. As crianças se deslocavam livremente pelo espaço, entre o pátio com equipamentos e o espaço maior com areia. A auxiliar também participou da brincadeira. Ela perguntava o que as crianças iriam cozinhar. Ela pegou colheres e ofereceu para as crianças que manipulavam a areia (DIÁRIO DE CAMPO, SEGUNDO DIA DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, SEGUNDO SEMESTRE, 2018).

As brincadeiras também foram citadas como um componente importante que precisa estar presente numa prática educativa para que ela seja considerada de boa qualidade. Nesta perspectiva, no início da manhã, aconteciam todos os dias brincadeiras livres das crianças com duração de uma hora e meia, no espaço externo. A participação da professora e da auxiliar nesse momento era marcante. Havia uma preocupação em acompanhar e acatar as ideias das crianças, conforme sugere o trecho subsequente:

A professora e a auxiliar participaram das brincadeiras com as crianças no início da manhã. F no período de adaptação procura pela professora. Ela segurava a mão dele. Um grupo de crianças começou a correr e descer o gramado. As crianças encostaram-se à parede e a professora disse: “- eu vou contar até três e aí a gente desce correndo: 1, 2 ,3!”. As crianças correram e a professora segurando a mão de Felipe correu também. Ele começou a chorar, dizendo: “- Mamãe! Mamãe! A auxiliar acolheu Felipe no colo e disse: “-estou aqui com você! Mamãe vem já, já! Vamos passear pela creche!”. Estava sentada sobre a raiz de uma árvore de grande porte, registrando as brincadeiras e as interações das crianças. Algumas se aproximaram de mim e batiam a mão no caderno ou observavam o que eu fazia. T. trouxe os aviões que brincava para perto de mim e organizava um do lado do outro sobre uma das raízes da árvore. A professora brincou com as crianças no gramado. Parte do grupo usava espaguete de piscina, alguns usavam motos, outras crianças bolas. Um grupo de crianças de três anos também chegou para brincar nesse espaço. A professora dessa turma também brincou com “macarrões”, atendendo as brincadeiras de faz de conta – simbolizando uma espada. Ela aderiu à brincadeira de um grupo com oito crianças. A auxiliar passeava com Felipe pelo espaço externo da sala. Três grupos da Educação Infantil brincaram no gramado com os materiais disponíveis. Duas professoras participaram das brincadeiras com espaguete. Uma delas brincava de tocar a cabeça da criança com espaguete e correr (DIÁRIO DE CAMPO, TERCEIRO DIA DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, SEGUNDO SEMESTRE, 2018).

A compreensão sobre o termo “qualidade” na narrativa de P pareceu associada especialmente à escuta da criança e à importância da construção de relações respeitadas entre a professora e as crianças. Sem isso, não há qualidade! Ela ressaltou o fato de que a ausência de materiais não exclui a “escuta”, o “respeito”, o “cuidado”, o “olhar atento (1)” e a “criatividade (1)” da professora, ingredientes necessários para que as práticas educativas possam ser de boa qualidade. Levanta-se a hipótese que talvez seja por isso que ela justifica que nesse contexto, a qualidade não é algo pronto, é “gerado”, consoante a narrativa que se segue:

[O que vocês acham que significa práticas educativas de boa qualidade com os bebês? ]. Acho que é trazer [o que as crianças dizem] de verdade. Quando o P., quando eu tava questionando ele. O porquê ele tava sentado com raiva, né. Porque não queria ir pra escola. Ele tava chateado. “Você quer fazer o que pra você ficar bem?” E ele: “-eu quero brincar com a água”. Acompanhei ele. Ele lavou tudo que era brinquedo. Hoje eu acompanhei ele e perguntei: “- hoje você tá bem?” “É, tá melhor”. Essa escuta. Trazer a escuta de verdade. Não só ficar ali pra escrita do relatório, mas o que acontece de fato... isso faz com que tenha qualidade. Se aqui tivesse um monte de material, um monte de coisa, mas se não tivesse essa escuta e essas relações não fossem tão sofisticadas. É que tem dias que a gente não tem nada, mas a gente tem um diálogo, uma brincadeira, pega um pano e se esconde embaixo. E tem dias que eu chego na sala e tá todo mundo escondido. Teve um dia que era todo mundo no armário, só conseguiram me ver pelo espelho. Me dão susto! Teve um dia que eu entrei pelo outro lado e ele tinha se escondido embaixo das toalhas. O livro é o mesmo livro, mas a forma como a gente vai contando. Vai dependendo das relações. Da forma como a gente vai conduzindo e a qualidade vai surgindo, por mais que a gente não tenha tantas coisas, mas vir com esse respeito, esse cuidado, esse olhar atento, essa escuta, com criatividade, porque haja invenção na sala. E a gente vai gerando essa qualidade (P, PRIMEIRA ENTREVISTA COLETIVA, SEGUNDO SEMESTRE 2018)

A professora relatou que para escutar e entender as crianças que ainda não dispõem de recursos verbais para se comunicar, utilizava-se de outras estratégias como a leitura de corpo e o diálogo com as famílias, o que também considerava fundamental para promoção de práticas educativas de boa qualidade com os bebês.

Sabe-se que a dimensão da escuta precisa integrar o “modo de agir” de uma professora de bebês, pois é um aspecto fundamental para dimensionar os fazeres educativos de boa qualidade. Como afirmam Oliveira-Formosinho e Lino (2008, p. 70), “observar, escutar, negociar, com a(s) criança(s) a ação educativa representa um desafio para a inovação em pedagogia e para a investigação acerca dos contextos de vida da criança, do que lá experienciam, do que pensam e sentem” na creche.

Nesse contexto, P buscava interpretar “com muito cuidado” a linguagem corporal e oral das crianças. A narrativa, a seguir, evidencia as estratégias usadas pela professora para “aproximar-se das crianças pelas informações da história pessoal” e “interpretar” a aprendizagem de uma criança sobre o personagem “pirata”:

Eu concordo com a F quando faz a interpretação dessa escuta porque às vezes a gente tem que dar voz... o B. né, o B. mal fala, mas a gente entende o que ele tá comunicando. A gente faz essa interpretação com muito cuidado, mesmo que ele não fale quase nada. E a gente vai tentando colocar ele participando. Uma coisa que eu faço, às vezes, é a gente sentar na roda e ficar perguntando alguma coisa ou eu fico conversando com as mães de manhã e elas trazem algumas coisas, algumas falas, então, sempre tipo... a A J. disse que tinha ido pro rio, como é o nome? É um bar que fica lá no rio. A mãe dela diz o que ela faz de manhã, tem delas que dizem “Ah, hoje ele não tava com vontade de vir não”, a mãe do P. L.. Ah! Siri Cascudo! Aí eu falo A. J. você foi pro Siri Cascudo? Ela não fala muito, mas ela ficou numa linguagem corporal tão animada, fazia assim, fazia assim... [a professora movimentava os braços como se tivesse nadando]. Aí eu: “- ah, tu tava nadando?” Então algumas coisas a gente vão tentando interpretar, mas tem coisa que a gente não entende. O J. fala um monte de coisa. Eu não entendo. Ele fica repetindo a palavra. O pirata, ele dizia “paiata”. Sei lá, até eu entender que “paiata” era pirata... Aí, ele ficava, ficava. Aí, ele começou a representar com o corpo. Levanta o olho. Levanta a perna. Aí, eu “ah! Pirata! ”. No começo, eu não entendia. Aí, ele começou a tentar representar. A Â. fala pouco, é muito sisuda, mas depois ela foi se soltando, quando eu trazia alguma coisa que a mãe dela trazia, que tinha feito no final de semana, ela ficava animadíssima. Ela ganhou um cachorro. Aí, ela ficava “auau”. E eu: “- ah, o nome do teu cachorro é Hulk?!” Aí, o corpo fazia o tudo isso. E a gente fazia a leitura do corpo. Isso é legal! (P, PRIMEIRA ENTREVISTA COLETIVA, SEGUNDO SEMESTRE, 2018)

No início desse trecho, a professora concordou com a auxiliar, que também indicou que o “modo de agir” da professora com os bebês, na creche, deve ser pautado na sua escuta. A opinião da F aproxima-se da concepção da professora quando estabelece relação entre a escuta da criança e a sua aprendizagem conforme sugere a narrativa posterior:

Acho que é isso. A variedade de tudo: do brinquedo, trazer o que eles [os bebês] se interessam, o que eles querem. Então, às vezes, eu pergunto o que eles querem ver amanhã. A gente sempre traz o que eles querem porque eles vão aprendendo com o meio. Tudo que a gente traz pra sala de aula é aprendido. Eles aprendem. Eles gostam. Se não traz variedade em relação à escuta deles, se torna monótono. Quando chega na adolescência, eles estão mais cansados. A variedade pra essa época é muito importante. A carência é grande. Novidade pra eles. Eles estão sempre explorando. A gente vê a diferença da sala que não vê muito esse lado. A gente vê diferença que a criança passa a não gostar da creche por isso, porque não oferece. até porque não é do interesse deles e não traz nenhuma novidade que leve a criança a aprender e evoluir cada vez mais. Eu vejo muito o G. Fico pensando no quanto essa criança se transformou porque quando ele tava com a P era uma criança que gostava da creche. Eu tive na sala com ele e ele sabia tudo, tudo. Hoje a criança é toda chora todo dia, a gente vê que. Eu acho que é isso. Fazer com que a criança goste, justamente, como se diz. Às vezes, não precisa muito, uma coisinha pra criança, né. A escuta é essencial, né, o resto é complemento (F, PRIMEIRA ENTREVISTA COLETIVA, SEGUNDO SEMESTRE, 2018).

A posição da criança a que a auxiliar refere-se na narrativa, já no grupo de crianças maiores, denota o quanto parece que vêm sendo ignoradas pela professora dele suas diferentes linguagens (expressão corporal, oral) e posicionamentos que os adultos devem incorporar na dinâmica do grupo. Chama atenção que a auxiliar faz referência a uma criança que parece não gostar da creche porque passou a demonstrar sinais de que não vem sendo escutada. Este fato, possivelmente, aconteceu devido às mudanças no “modo de agir” da docente que assumiu o grupo de bebês no ano seguinte. Ela também atribuiu à falta de cuidado e educação e à ausência de escuta das crianças as grandes possibilidades de que, em tempos futuros, os bebês venham a tornar-se “adolescentes cansados”.

Essa ideia parece indicar a expectativa da auxiliar de que a Educação Infantil seja preparatória para um momento posterior à infância. Ela atribuiu o fato de as crianças não “gostarem” da creche, quando se deparam com a rotina de outros grupos e a forma de conduzir da professora. De forma semelhante, as crianças, na investigação de Cruz (2007, p. 6), revelaram que a “rotina é marcada pela repetição da mesma atividade da qual não gostam; realiza-se na sala da professora; para ficar legal precisa incluir a brincadeira”. A autora chama a atenção, ainda, para o fato de que é também nesse contexto institucional de educação coletiva que são mais referidos, pelas crianças, sentimentos de dor, de solidão, de abandono e de revolta.

Vale ressaltar que entre os temas trazidos pela professora e pela auxiliar, relacionados às “práticas educativas de boa qualidade”, seja como algo que precisa estar presente com o objetivo de garantir as “condições objetivas do contexto imprescindíveis para que aconteçam”, seja como as “características que não podem faltar na relação com as

crianças”, alguns aspectos poderiam, ainda, ter sido mencionados, mas não apareceram nas narrativas das participantes. Dentre eles: a) organização da rotina; b) documentação pedagógica; c) práticas sociais que envolvem manifestação de diferentes linguagens, como música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura; e d) trabalho compartilhado com a equipe pedagógica para criar estratégias que promovam a transição das crianças entre a casa e a creche e entre grupos.

Levanta-se a hipótese de que a ausência desses temas em suas narrativas tenha ocorrido por diversos motivos, dentre eles, não fazer parte do repertório de temas tratados com a equipe pedagógica responsável pela formação continuada e o desconhecimento de uma docência ainda pouco estudada/visibilizada na academia e nos demais espaços formativos.

### **3. A visão da professora e das auxiliares da creche Chapeuzinho Vermelho sobre a docência com bebês**

De modo semelhante ao que foi identificado nos relatos da docente e das auxiliares que atuam na instituição pública, também aqui, nos discursos das profissionais sobre “o que é ser professora de bebês” surgiram duas categorias: a) “fazer determinadas tarefas” e b) “ter atributos específicos”. Quando estimuladas a caracterizar “a professora de bebês”, os termos “desafio” e “descoberta” foram os mais recorrentes na visão da professora, associando-os tanto a mudanças no tamanho das crianças como à contribuição da professora para o seu desenvolvimento. É o que indica o trecho a seguir:

Bom... eu acho que é um desafio, né! Porque, assim... [pausa]. É uma descoberta não só pra eles, né! Mas pra gente também! Eles chegam aqui tão pequeninhos e precisa da gente e depende da gente... pra se deslocar. Precisa da gente para estar se deslocando. E, assim... no decorrer do tempo a gente visualiza, assim, a gente tá terminando o semestre. Então, assim como eles cresceram, né! Então, qual a nossa contribuição para esse crescimento? Como era nosso envolvimento no dia a dia, buscando atingir algum objetivo pedagógico, mas também vivenciar aquela manhã ali, com eles, de uma forma que [pausa]. Seja lúdica. De uma forma que [pausa]... a gente consiga integrar o grupo, né, no que a gente está querendo propor (K, PRIMEIRA ENTREVISTA COLETIVA, PRIMEIRO SEMESTRE, 2018).

A associação do termo “desafio”, referido pela professora K, aos fazeres que constituem o exercício da docência com os bebês também é identificada em outras pesquisas. Na investigação de Santos (2018, p. 153), por exemplo, a professora apontou que as atividades de “banhar, colocar fraldas, pentear os cabelos das meninas” configuram fazeres específicos para atuar na creche e são desafiantes. A professora enfocada no estudo de Horn

(2018), por sua vez, apontou como desafio da docência com bebês aspectos relacionados às “questões do cotidiano”, dentre eles, o tempo de permanência ao lado de um bebê que acordava ao sentir que a professora não segurava mais a mão dele. Refletir sobre essa e outras situações do dia a dia permeia a construção de uma “docência que se preocupa com o outro, com o bem-estar e com as aprendizagens do bebê em relação às suas necessidades” (HORN, 2018, p. 92)

Verifica-se que no discurso de K a palavra “crescimento” é mencionada pelo menos duas vezes. Inicialmente associada à dimensão orgânica: “Eles chegam aqui tão pequeninhos [...] E, assim... no decorrer do tempo a gente visualiza, assim, a gente tá terminando o semestre. Então, assim como eles cresceram, né!”. No decorrer de seu relato, parece haver uma associação entre crescimento e desenvolvimento, especialmente quando ela se questiona: “Então, qual a nossa contribuição para esse crescimento?”, indicando, possivelmente, que as “mudanças” observadas nas crianças não decorrem apenas de alterações de tamanho e peso e que a professora tem um papel importante nesse processo.

Como destaca Machado (1998, p. 15), “desenvolvimento infantil não é sinônimo de crescimento”. Por outro lado, apropriar-se desses conceitos é fundamental para que as professoras que atuam na Educação Infantil, especialmente com bebês, compreendam a necessária integração das atividades de educação e cuidado. Afinal, “para desenvolver-se, a criança precisa crescer e para crescer é preciso sobreviver. [...] sobreviver consiste em algo mais que *não morrer*, e sim, sobretudo, em buscar ativamente a saúde” (grifos da original).

Neste sentido, Swaminathan (1990 *apud* MACHADO, 1998, p. 7), destaca que, embora haja uma articulação entre crescimento e desenvolvimento infantis desde a concepção do bebê, trata-se de processos distintos. Assim, “crescimento refere-se ao aumento – no tamanho, no peso, em destrezas. Desenvolvimento refere-se a funções – sua complexidade, quantidade e grau de controle”. A interdependência entre crescimento, desenvolvimento e sobrevivência é assim explicada por Machado (1998, p. 15):

Se o processo de crescimento tem visibilidade nítida, pois crescer significa aumentar de tamanho, admite-se que o crescimento depende da quantidade e da qualidade dos alimentos ingeridos, mas também da forma como cada organismo metaboliza os diferentes elementos. Além disso, o estado de saúde geral da criança influi fortemente na capacidade de metabolização. Por sua vez, esse metabolismo também está intrinsecamente vinculado à atividade física e mental da criança, sendo afetado pelas experiências exploratórias e o nível de ansiedade ou tranquilidade que a acompanham. Sobrevivência e crescimento articulam-se mutuamente ao desenvolvimento social e psicológico da criança.

Entretanto, crescer, desenvolver-se e sobreviver requer cuidado e educação integrados. É nesta perspectiva que a referida autora chama a atenção para a necessidade de

esses saberes estarem presentes no campo de conhecimentos dos profissionais que trabalham com a infância, de modo a articular as “principais características do crescimento e do desenvolvimento das crianças desde pequenas quando se encontram em contextos de educação e cuidados coletivos” (MACHADO, 1998, p. 15).

Outro termo que apareceu no relato supracitado da professora K foi “dependência” que parece vincular-se ao fato de os bebês precisarem dela para deslocar-se, demandando atenção privilegiada que a professora precisa dedicar à segurança e proteção da criança. Pode-se pensar no quanto os bebês são frágeis no que se refere aos “cuidados” físicos. Efetivamente, o adulto tem um papel regulador, por exemplo, no ambiente físico, na escolha de materiais, nas formas de relacionar-se e perceber os bebês (OLIVEIRA-FORMOSINHO *et al.*, 2001). Entretanto, chama a atenção o fato de que a fragilidade apontada por K parece limitar-se apenas a aspectos físicos, o que restringe, em outros momentos da jornada das crianças na creche, a atenção a aspectos relacionados, por exemplo, ao bem-estar das crianças e à sua à segurança emocional, que depende mais diretamente da intervenção do adulto e, sobretudo, da qualidade do contexto interacional, quando se trata dos bebês. A ênfase acentuada na “fragilidade” física dos bebês reforça uma compreensão inadequada de cuidado, em conformidade com aquilo a que Guimarães (2011, p. 32) também chama atenção: “cuidar é considerado como atender às demandas de sono, higiene e alimentação, proteger, ‘dar conta’ da rotina, ou ‘tomar conta’, numa intenção disciplinadora, onde a criança ocupa um lugar de passividade, de quem só recebe”.

No que se refere às “tarefas” que uma professora que atua com bebês em creche precisa realizar para promover práticas educativas de boa qualidade, as principais expressões e palavras referidas por K foram: buscar conhecimento teórico na área para “aplicar” na prática (2), interagir (2), participar de encontros mensais em grupos (2), atingir “objetivo pedagógico” (1), integrar o grupo (1), contribuir com o desenvolvimento “cognitivo e motor” das crianças (1); e ensinar as crianças a “esperar a vez” (1).

O rol de “tarefas” elencado por K, de maneira geral, remete a um modo de fazer “pedagogia” centralizado na figura do adulto, o que inviabiliza a consolidação de uma Pedagogia da Infância, posto que não tem “como objeto de preocupação os processos de constituição do conhecimento pelas crianças, como seres humanos concretos e reais, pertencentes a diferentes contextos sociais e culturais, também constitutivos de suas infâncias” (ROCHA, 2010, p. 13-14).

O trecho subsequente é emblemático da concepção da professora sobre os fazeres constitutivos de uma prática educativa de boa qualidade:



Ser professora de bebês é estar buscando constante conhecimento nessa área percebendo que cada criança tem as suas limitações, tem o seu tempo de desenvolvimento diferente, buscar estudar cada vez mais, buscar embasamento teórico, buscar teoria para que na prática a gente possa usar da melhor forma. E é isso! Estar buscando sempre interagir, sempre fazer com que eles ampliem esse desenvolvimento cognitivo, motor. A socialização também contribui bastante nessa interação com outros adultos que são estranhos porque como é o Infantil I, é o primeiro momento deles fora da família, em contato com pessoas estranhas, né? Acho muito importante esse papel da professora de bebês na ação da interação com o outro, da socialização, a questão do respeito com o outro, de esperar a vez, de se colocar no lugar do outro e na questão dos cuidados, porque à medida que a gente também está tentando colaborar para todos esses processos no desenvolvimento deles... (K, SEGUNDA ENTREVISTA COLETIVA, PRIMEIRO SEMESTRE, 2018).

As expressões “buscar estudar cada vez mais” e “buscar embasamento teórico” parecem evidenciar a relevância dada pela docente aos saberes profissionais “transmitidos pelas instituições de formação de professores” (TARDIF, 2002, p. 36) que se mostram importantes para o seu exercício docente com os bebês. Já os trechos “perceber as limitações da criança”, “tempo de desenvolvimento diferente [das crianças]” e “ampliem esse desenvolvimento cognitivo, motor” oferecem indícios de que ela identifica a necessidade de conhecer aspectos relativos às características físicas e cognitivas dos bebês para poder “fazer” a “ampliação” do desenvolvimento das crianças. Como afirma Wallon (2007, p. 191), a “sucessão das idades é a sucessão dos progressos. Cada momento da infância é um momento da soma que prossegue dia após dia”.

Sem dúvida, os “avanços” das crianças precisam ser acompanhados pela professora de forma atenta e respeitosa no que se refere ao ritmo de cada uma. À medida que o tempo passa, através das interações que estabelecem, desde a mais tenra idade, com outros indivíduos em ambientes sociais, as conquistas dos bebês vão se tornando evidentes nos diversos aspectos (motor, afetivo, intelectual, social). Deste modo, a apropriação de conhecimentos por parte da professora acerca desses aspectos configura-se como saber necessário para a atuação docente com os bebês. Por outro lado, o reconhecimento da potência dos bebês, desde o seu nascimento, e a promoção de práticas educativas que qualifiquem suas ações, evidenciando que eles “não são apenas objeto de ação do outro, mas sujeito de ações” (ROCHA, 2010, p. 36), é igualmente importante para a docência com esse grupo etário.

Chamam atenção, ainda, algumas ideias presentes no discurso de K acerca das “tarefas” da docência com bebês presentes no relato anterior, quais sejam: “[...] de esperar a vez [os bebês] e de se colocar no lugar do outro [ensinar os bebês]”, isto é, [...] “à medida que

a gente também está tentando colaborar para todos esses processos no desenvolvimento deles”, que evidenciam saberes que a professora aponta como necessários para que possa “usar da melhor forma” na educação dos bebês.

Contrariando esta perspectiva, o estudo de Rios (2013, p. 13) apontou que o “desenvolvimento da empatia acurada em crianças depende das condições de socialização oferecidas pelo contexto em que elas crescem”. O adulto que faz parte da vida da criança, em especial, na creche, pode promover ambientes favoráveis e apresentar-se como referência, mas dificilmente “ensina” esse conceito (“de colocar-se no lugar do outro”) para os bebês. Neste sentido, Martins Filho e Martins (2016, p. 32) assinalam que “a especificidade da docência com bebês requer uma observação cautelosa e uma intencionalidade que respeite as individualidades desses sujeitos”.

Quando perguntada sobre os autores que estavam presentes como subsídios teóricos para os encontros de formação promovidos pela instituição em que trabalha, a professora citou estudiosos na área de Psicologia, como “Piaget, Vigostki e Wallon”, conforme podemos ver no relato abaixo:

[P: Você mencionou que para ser professora de bebês tem que buscar teoria. Que autores vocês estudam, quando se reúnem?] Ah! Piaget, Emília Ferreira e Vygotsky. [Pausa] Sempre envolvendo isso, o cuidado, o afeto, instigando para que a gente atue nessa estimulação mesmo deles. Aqui, na escola a gente tem encontro uma vez ao mês, são quatro horas, tem grupo de formação, grupo de estudos com pessoas de fora. A gente sempre tá tentando focar nessa interdisciplinaridade, nos desafios acerca da escrita de portfólio, de avaliação de alunos, de psicomotricidade. A gente já teve alguns encontros bem bacanas com a C. J. Então, assim, traz alguns autores importantes como V da F, S.L. A gente também trabalha essa questão psicomotora com as crianças. Foi muito bacana (K, SEGUNDA ENTREVISTA COLETIVA, PRIMEIRO SEMESTRE, 2018).

A professora assinala a importância de estudar temas que considera pertinentes para a prática com bebês, por exemplo, a “psicomotricidade”. Esse assunto foi tratado por K como foco de estudos teóricos que ela considera relevantes para a prática educativa com os bebês. Alves (2002, p. 152), em seus estudos sobre a docência na Educação Infantil, afirma que há uma “relação de equilíbrio tenso entre a teoria e a experiência; não é meramente uma atividade prática, mas requer continuamente a articulação entre as ações e princípios, concepções e conhecimentos epistemológicos”.

Ao referir-se ao significado de “ser professora de bebês”, a auxiliar V ressaltou a “renovação” e a “interação” como tarefas a ser desempenhadas pela professora:

Como você falou, que se renova a cada dia! Assim, o que vai chamando atenção é a criança interagindo com a gente e a gente com ele. Tem o vínculo afetivo. Até,

então, é uma experiência para a gente (V, PRIMEIRA ENTREVISTA COLETIVA, PRIMEIRO SEMESTRE, 2018).

V chama a atenção para a importância de estabelecer interações entre elas (professora e auxiliares) e as crianças. Trata-se, portanto, de uma “tarefa” primordial na prática educativa com os bebês na creche. Esse modo de considerar a tarefa da professora aproxima-se do modelo pedagógico *High Scope*, que propõe estratégias que objetivem criar e manter relações que facilitem as interações entre adultos e crianças. Dentre as ações a serem realizadas pela professora estão: ter prazer nas interações com as crianças, tocar, segurar, falar e brincar com as crianças de forma calorosa e tranquila.

Além disso, a fala de V demarca “tarefas” específicas a serem realizadas por ela, “auxiliar” da professora: promover a rotina (2), chamar a professora quando observar os avanços da criança (2), observar o desenvolvimento da criança e comunicar à professora (1), ouvir a orientação da professora (1). Para elucidar essa concepção, o relato a seguir é emblemático:

Eu acho que foi o que ela [a professora] falou, assim, da parte dela, do conhecimento que ela tem. É isso! É que também agora olhando direitinho, analisando tem um pouco da resposta na pergunta aqui. Mas, como experiência, a gente só pode falar do dia a dia, da rotina da gente. Eu, por exemplo, como auxiliar, eu só posso falar da rotina que é isso, aqui, que é ter esse cuidado todo dia de receber bem. Entregar bem. Fazer com que a criança se sinta bem. Ser professora de bebês é isso: conquistar todo dia porque eles estão construindo ainda o vínculo com a gente; fazer a observação desse desenvolvimento quando eles conseguem soltar uma palavra mais certinha, mais elaborada. Então, é importante pra gente ouvir isso dessa forma ou então até mesmo orientar a gente a se ver. Chamar [a professora] porque ela precisa ver e fazer as anotações também. Então eu acho que o nosso papel dentro da sala de aula é esse aqui, né. Além do que eu já falei de cuidado, atenção voltada mais pra nossa parte: que é a questão do cuidado e também notar o desenvolvimento porque é notório, porque a rotina mostra isso. Eu acho que é isso. (V, SEGUNDA ENTREVISTA COLETIVA, PRIMEIRO SEMESTRE, 2018).

É notável como V diferencia os fazeres da professora e os dela própria enquanto auxiliar. Ela reafirma a função da docente, considerando a fala da professora sobre o tema. Aponta que é tarefa da professora apropriar-se dos “conhecimentos” necessários para a educação dos bebês. Cabe à auxiliar “ter atributos” como cuidar e dar atenção, essencial para o estabelecimento da rotina, inclusive, na “sala de aula”, “mostrar e chamar” a professora para registrar os possíveis avanços da criança, por exemplo, na linguagem. Além disso, deixa claro que para atuar deve seguir orientação da professora.

Verifica-se semelhança com os resultados da investigação de Oliveira (2018), que ouviu profissionais de Educação Infantil e constatou que as docentes são as únicas responsáveis pelo trabalho “educativo” junto às crianças, como também pelo trabalho

desenvolvido pelas suas auxiliares. Neste sentido, pode-se pensar na dicotomia entre cuidado e educação na percepção de V. Durante o período de observação, foram explícitas as diferenças de atividades desempenhadas pelas auxiliares e pela professora. A troca de fralda, o banho, trazer a criança para próximo da professora, organizar e entregar materiais foram algumas das tarefas realizadas somente pelas auxiliares. Segue um registro para ilustrar a diferenciação entre os fazeres da professora e das auxiliares:

A professora pediu para a auxiliar Q pegar uma “surpresa”. Ela trouxe um saco grande com dominós almofadados. A professora sugeriu pular em cima. Ela pediu para a auxiliar trazer também as “orelhas” de coelhos de papelão para entregar às crianças. Elas usaram as orelhas e a professora sugeriu pular imitando um coelho [ela encolheu as mãos como conchas próximas ao queixo]. Ela cantou a canção com tema do coelho pelo menos 3 vezes [De olhos vermelhos, de pelo macio, eu pulo bem leve, eu sou coelhinho (...)] Depois de passados cinco minutos, a auxiliar foi pedindo as orelhas de volta às crianças para guardar. A professora iniciou outra canção: “- pula, pula coelhinho. Pula, pula sem parar!” [repetida 5 vezes com variação com palmas!]. A professora dispôs os dominós um na frente do outro. Depois, ela disse que seria uma “estrada” para o coelhinho pular. Ela foi pulando. Dizia que estava imitando um coelho. Ela cantou, pelo menos mais quatro vezes a canção que mencionava o coelho (DIÁRIO DE CAMPO, SEXTO DIA DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, PRIMEIRO SEMESTRE, 2018).

Percebeu-se, no cotidiano, que a auxiliar atendia prontamente às solicitações da professora, além de agir conforme a proposta de atividade demandava, repetindo as ações da docente. Neste caso, o objetivo da professora esteve centrado no ensino de canções, movimentos de pular e bater palmas que foram realizados por algumas crianças e pela auxiliar ao comando dela. Constatou-se que o interesse das crianças não foi privilegiado. Essa ideia de funções específicas também ficou evidente na concepção de Q, a outra auxiliar desta turma, quando falou sobre o que pensa “ser professora de bebês”:

Pra mim, além de ser gratificante, é maravilhoso. Eu amo trabalhar com criança, né. Não só trabalhar, mas eu amo criança, né! Para mim... não é como um trabalho, né! Pra mim é, é, é... uma animação boa. E também tem aquela criança que chega como bebezinho, né! Na hora... tem criança que chega e chora na hora do banho, né! E a gente vai conquistando na hora do banho. Na hora do lanche. A gente fica vendo como é que vai ser pra dar o banho, né! Pra mim isso é maravilhoso, né! Porque pra mim não é só é trabalho. Porque trabalho, é trabalho! Além da gente trabalhar, porque a gente precisa, né, é porque eu amo e gosto de trabalhar com criança. Eu sempre gostei, né! Trabalhar com criançinha pequena. E é bom demais, né! [Risos...pausa] (Q. PRIMEIRA ENTREVISTA COLETIVA, PRIMEIRO SEMESTRE, 2018).

Na fala de Q, os qualitativos “gostoso”, “gratificante”, “animação boa” parecem remeter a uma visão de docência com bebês como algo relacionado ao prazer, à realização pessoal, como trabalho agradável e como aspecto importante para exercer a profissão que

ocupa. Por sua vez, V também reforça essa ideia quando afirma: “E de repente a gente vai conquistando devagarinho. E é gostoso. É uma coisa pra mim. Eu vejo dessa forma. É gratificante. É gostoso! É muito bom!” (V, PRIMEIRA ENTREVISTA COLETIVA, PRIMEIRO SEMESTRE, 2018).

Q afirmou que o trabalho com bebês não é somente um “trabalho” qualquer, mas trata-se de “uma animação boa” e requer “amor” pelos bebês. Ela considera importante observar como a criança aceita fazer determinadas atividades (por exemplo, tomar banho) e utiliza dessa estratégia para conquistar a criança. Verificou-se, de forma geral, que a auxiliar tinha contato por meio de beijos, abraços e mantinha elogios e diálogo com os bebês quando era necessário realizar atividades específicas com eles. Contudo, quando utiliza o termo “criancinha” no diálogo precedente parece conferir uma imagem de criança sem voz, passiva e submissa aos fazeres dela. Q aproxima-se da opinião de K e V quando complementa sua fala:

Eu concordo com a tia K e a tia V porque a gente só vai ter. é, eu tô desorientada. É amar, é cuidar e pra nós que é auxiliar é mesmo o dia a dia, a rotina da criança chegar e a gente acolher com aquele carinho e amor, tem criança que tem dia que chega chorando e a gente tá ali pra dar nosso colo. Também na hora do lanche ter aquela atenção de, além da higiene, de lavar as mãos, de sentar direitinho, de lanchar com todo conforto e carinho e de se sentirem à vontade, deixar eles tranquilos, à vontade. É isso aí, o cuidado com a criança, pra mim é isso (Q., SEGUNDA ENTREVISTA COLETIVA, PRIMEIRO SEMESTRE, 2018).

Durante o período de observação, o vocativo “tia” foi recorrente e definidor para a identificação de qualquer adulto nesta creche. Por vezes, seguindo a palavra “tia”, mencionava-se o nome da pessoa a quem se dirigia a fala. Essa posição dos adultos sugere que ainda predomina, no cotidiano da Educação Infantil, o uso desse termo “tia” definindo a profissão de professora de bebês entre o papel doméstico de mulher/mãe e o trabalho de educar e cuidar das crianças (ARCE, 2001).

Diferentemente do que propõe Freire (2016) sobre o “amor” como “direito ou no dever de ter o direito de lutar, de denunciar, de anunciar”, Q ressalta ser relevante expressar o sentimento de “amar”, associando atitudes que gerem acolhimento, carinho, colo, tranquilidade e conforto. Na opinião de Q, a “atenção” associa-se ao “cuidado”, atributo que a professora precisa ter, pois a criança, muitas vezes, chega à creche “chorando”. Ela enfatiza que se faz necessário que a professora tenha atenção “na hora do lanche” com a higiene da criança, por exemplo. Tal “atenção” centrava-se em “lavar as mãos das crianças” e sentá-las direitinho. Mais uma vez identifica-se aí uma imagem de criança passiva e submissa aos fazeres dos adultos.

Outras compreensões sobre o cuidado foram identificadas na investigação de Ramos (2012). De um lado, o “cuidado” da professora em “ter” o conhecimento sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, e no respeito à sua individualidade, respeito às diferenças, indicando uma reflexão à atenção dada historicamente às instituições de Educação Infantil como a prática da maternagem.

Vale ressaltar que entre os temas trazidos pela professora e pelas auxiliares relacionados ao “ser professora de bebês”, sejam como algo que é necessário fazer, portanto, “é uma tarefa”, seja como algo que é necessário ter e que, portanto, é um “atributo”, alguns assuntos importantes estiveram ausentes: a) trocas de experiências entre a equipe de trabalho; b) consulta ao documento Proposta Pedagógica, c) escuta da criança; d) inclusão; e) saúde do bebê; f) garantia dos direitos das crianças; g) conhecimento da indissociabilidade entre cuidar e educar.

#### **4. A visão das professoras e das auxiliares da creche Chapeuzinho Vermelho sobre práticas educativas de boa qualidade**

Dos relatos da professora e das auxiliares acerca do significado de “práticas educativas de boa qualidade” emergiram duas categorias: “intencionalidade pedagógica” e “atributos que não podem faltar na relação com as crianças”. No que se refere à “intencionalidade pedagógica”, os termos mais citados pelas profissionais, “plano” (13), “atividade” (11), “brincadeira/brincar” (10), “objetivos” (7), “pedagógico” (2), “movimento” (3), “ritmo” (2), sugerem que o “pedagógico” está vinculado à aplicação de propostas, de ideias, de técnicas, de planos ou de projetos, visando atingir determinado objetivo, nem sempre gestados a partir de uma leitura do grupo e de uma opção teórica consistente. Nesta perspectiva, Brasil (2009b, p. 101) adverte:

O exercício do magistério envolve concepções, técnicas, procedimentos, instrumentos, estudos e projeção de experiências. Porém, esses artefatos precisam estar incorporados nos contextos sociais, nas interpretações que o docente pode efetuar do acontecido e lançar às metas que estabeleceu para o futuro.

Também o significado atribuído ao “pedagógico”, representado pelos termos e expressões mais citados pela professora e auxiliares da creche particular, não inclui os “eixos definidores de intencionalidade pedagógica” apontados por Oliveira-Formosinho *et al.* (2011, p. 105, grifos da original): ser-estar (refere-se às aprendizagens, *pedagogia do ser*, desde o nascimento, no campo das semelhanças e diferenças); narrar-criar (refere-se às aprendizagens no âmbito de intencionalidade e compreensão com a presença das narrativas); pertencer-

participar (refere-se às aprendizagens por pertencimento e aproximação com a família e a comunidade, caracteriza a *pedagogia dos laços*) e comunicar-explorar (refere-se à definição da pedagogia de aprendizagens experimental - interação, reflexão e comunicação).

É importante assinalar que há uma ênfase no discurso da professora de que para promover “práticas educativas de boa qualidade” faz-se necessário “não só atingir os objetivos”, mas também “como” isso deve ser feito. Para ilustrar o que ela pensa sobre esse tema, veja-se, abaixo, um trecho da entrevista:

[P: O que significa “práticas educativas de boa qualidade com os bebês”?] Não apenas atingir os objetivos, né, mas é também como é que eu vou atingir os objetivos; [como] vou chegar [pausa]. [como] Vou fazer uma determinada atividade e pronto. Mas, aonde eu quero chegar com aquela determinada atividade. Tem um porque pedagógico disso. Muitas vezes, pode pensar assim: ah! Não vou colocar meu filho na escola porque ele é muito pequeno. E ele vai pra escola só pra brincar. Mas, tem o porque daquela brincadeira, né! Então, assim [pausa]. A gente tem uma proposta por trás daquela brincadeira. Então, ah! A gente vai fazer uma comidinha para as bonecas. Mas, assim...é só uma comidinha para as bonecas? Não, é um jogo simbólico! Né. Então, ah! Então assim...naquele momento a gente vai estar trabalhando com ela: a interpretação, a linguagem. Eu acho que é sempre pensar que não é apenas uma brincadeira, mas que aquela brincadeira tem um objetivo pedagógico. Que a gente tem que cumprir, mas que a gente também não pode fazer de qualquer forma. A gente vai procurar uma forma lúdica. Algo que a gente consiga trazer que atraia ela para a gente! Pra que elas naquele momento de brincadeiras aprendam [pausa]. [Risos da professora!] (K, PRIMEIRA ENTREVISTA COLETIVA, PRIMEIRO SEMESTRE, 2018).

Nota-se que as expressões “eu vou”, “vou chegar”, “vou fazer”, “eu quero” marcam o trabalho intencional da professora com foco nos fazeres cotidianos determinados por ela. Para isso, ela utiliza a brincadeira como recurso para “cumprir” determinado “objetivo pedagógico”. No entanto, como assinala Vigotski (2007, p. 113), “é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, em vez de numa esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos”. K afirma que tem uma “proposta por trás da brincadeira”, caracterizando esse aspecto como algo que precisa ser ensinado para as crianças. A procura pela “forma lúdica” a que ela faz referência parece indicar a função de manter as crianças com foco em algo que ela escolheu ensinar. Ela cita, por exemplo, “a interpretação e a linguagem”, quando faz menção ao conteúdo e finalidade do que a brincadeira propõe.

Essa forma de pensar sobre as práticas educativas, que inclui o papel das brincadeiras, distancia-se dos estudos realizados por Goldschmied e Jackson (2004) em colaboração com pesquisadores de diferentes contextos que elaboraram uma abordagem

denominada “Brincar heurístico” para crianças com idade entre um e dois anos. Essa perspectiva possibilita a manipulação de um conjunto de objetos em que as crianças descobrem, por si mesmas, como estes comportam-se no espaço quando manipulados por elas. As crianças têm oportunidade de selecionar, discriminar, comparar, arrumar em séries, rolar, testar seu equilíbrio com concentração e habilidade de manipulação dos materiais para brincar.

A professora tem um papel fundamental no que se refere ao planejamento de propostas que oportunizem práticas educativas em que as crianças, em momentos de exploração de objetos e de espaços, possam aprender com o próprio corpo e em interações com outras crianças em consonância com a afirmação de Barbosa (2010, p. 5) de que “[educar] bebês não significa apenas a constituição e a aplicação de um projeto pedagógico objetivo, mas colocar-se, física e emocionalmente, à disposição das crianças, o que exige dos adultos comprometimento e responsabilidade”.

A professora complementou a definição de “práticas educativas de boa qualidade”, afirmando que:

A atividade da bola, né, é uma atividade psicomotora, né! Porque ali... ele vai estar...a criança vai estar desenvolvendo os movimentos amplos e finos. Pronto! Mas não é só isso! A gente vai ter que trocar com ela. A gente vai ter que focar no mundo delas, né! A gente vai atingir aquele objetivo, mas de uma forma que envolva! Que esteja, lá, com as bolas para jogar um para o outro, né! [pausa] (K. PRIMEIRA ENTREVISTA COLETIVA, PRIMEIRO SEMESTRE, 2018).

Verificou-se a preocupação da professora em identificar a finalidade que a proposta da brincadeira com o uso da bola precisava ter para ser justificada, para ter “permitida” a sua presença na creche: desenvolvimento do trabalho com psicomotricidade com a finalidade de “desenvolver movimentos amplos e finos”. Contrapondo-se a essa ideia, Barbosa (2010, p. 5) assevera que

O currículo é vivenciado pelas crianças pequenas não apenas por meio de propostas de atividades dirigidas, mas principalmente 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.

Compreensão semelhante à da professora K sobre a brincadeira também foi identificada por Martins (2009, p. 5), cuja “análise dos dados revelou que a brincadeira valorizada pela professora é aquela planejada e dirigida por ela objetivando a aprendizagem e o treino de habilidades”.



As auxiliares são orientadas a agirem em acordo com o que K prevê. Nesse sentido, ela afirma, de forma diretiva, o que a auxiliar deve fazer: “Gente, o plano é assim, assim, assim...”, parecendo não compreender que a “intencionalidade pedagógica” do planejamento faz-se de forma mais ampla no que se refere a atender as demandas dos bebês em seu desenvolvimento integral. O trecho a seguir ilustra essa ideia:

[P: O que significa “práticas educativas de boa qualidade com os bebês”?][...] E muitas vezes a gente tem que inovar na hora! E, às vezes, não dá pra realizar [pausa] E realiza noutro dia. Então, é isso, né, é isso, a gente deve estar sempre conectada pra ver o que vai funcionar naquele dia. E o que não dá. “Gente o plano é assim, assim, assim...”. E as vezes eu passo pra V pelo *whatsapp*. E aí no dia em que eu envio, digo: “- o plano vai ser assim. Tal dia a gente vai precisar desse material. A gente já sabe o que vai ser!”, mas não vamos nos frustrar, caso o plano não der certo! Tem dias que as coisas funcionam e tem dias que não. Vai depender do ritmo das crianças naquele determinado momento, né! Certo! Também tem as inovações, né, tia Q.! [pausa] E aí chega um momento, né, que você não se vê em outra turma. [risos]. Outras professoras da escola, mesmo, chegam e dizem: [risos] “- K, eu acho que eu não me vejo na tua turma. Gente! Eu também acho que eu não me vejo na tua turma!” [risos]. Porque o infantil 1, é aquela, é aquela [pausa] dinâmica de sala que é o movimento o tempo inteiro. Tem sim que se movimentar! Então, assim, eu acho que eu me vejo naquilo, né, essa turma, né! (K, PRIMEIRA ENTREVISTA COLETIVA, PRIMEIRO SEMESTRE, 2018).

Nota-se também na fala de K que ela parece relacionar as práticas educativas com bebês ao termo “movimento”, associando, possivelmente, às características das crianças. Neste sentido, Machado (1998 *apud* CAMPOS e ROSEMBERG, 2009, p. 17) propõe a relação entre “articular os direitos reconhecidos como inerentes às crianças e as necessidades de dominar conhecimentos e habilidades pelos profissionais”, dentre eles, o direito ao movimento em espaços amplos e os saberes das professoras em organizar espaços para movimentos amplos protegidos de chuva e ao ar livre.

A opinião da auxiliar V acerca de “práticas educativas de boa qualidade” também apresentou termos semelhantes aos da professora, tais como “plano”, “brincadeira” e “atividade”. Porém, ela também apresentou a interação como atributo que não pode faltar para que as práticas educativas sejam de boa qualidade. Contudo, o termo “interação” não parece significar o proposto Machado (1998, p. 13): “um processo que se dá a partir e através de indivíduos com modos historicamente determinados de agir, pensar e sentir”. Para compreender essa ideia, segue a fala da auxiliar V:

Eu acho que as propostas de atividades, por exemplo, que a tia K elabora um plano e nesse plano...ela vem com ele! Como a gente vê esse plano todo dia, a gente sabe o porquê da atividade que está no plano que ela traz. A tia K elabora um plano e nesse plano. Como a gente lê todo dia esse plano. A gente entende o porquê da atividade. Qual o objetivo da atividade. Então, pra mim, hoje é... vamos receber as crianças

com bola. Aquela atividade da bola vai ser a interação que a criança troca comigo, né! E aí que ela venha até a mim. Que ela jogue mais alto e jogue mais baixo! Eu acho que tem muito disso, né! Com a questão da interação! Quando eu cheguei. Que eu vi assim, né, a gente vai se adaptando né! Aí, você vê e sente, né, como é que é a brincadeira com as crianças, né! (V. PRIMEIRA ENTREVISTA COLETIVA, PRIMEIRO SEMESTRE, 2018).

Chama a atenção que os termos mencionados (“plano”, “brincadeira”, “atividade”) estão associadas às tarefas a ser realizadas pela auxiliar, considerando o comando da professora. Outro aspecto que se destacou na fala de V é o uso do termo “tia” para identificar a professora como alguém que diz o que deve ser feito. Nesta investigação concorda-se com Freire (2016 [1993], p. 30) sobre o posicionamento relacionado ao uso do termo professora, ao invés de tia, pois:

De um lado, evita uma compreensão distorcida da tarefa profissional da *professora*, de outro, desoculta a sombra ideológica repousando manhosamente na intimidade da falsa identificação. Identificar *professora* com tia, o que foi e vem sendo ainda enfatizado, sobretudo, na rede privada em todo o país, é quase como proclamar que professoras, como boas tias, não devem brigar, não devem rebelar-se, não devem fazer greve (FREIRE, 2016, p. 30, grifos do autor).

Na fala anterior, nota-se que cabe à auxiliar apropriar-se do plano e “obedecer” às regras ditadas pela “tia” [professora]. Este fato parece evidenciar que o papel da professora é educar, papel compreendido aqui como “ensinar” e associado à pessoa responsável pelas atividades que ocupariam “cognitivamente” as crianças (MACHADO, 1998), ao passo que à auxiliar cabe executar as propostas de atividades e “cuidar” das crianças, restringindo-se a seguir o planejamento “pensado” pela docente e responsabilizar-se pelas atividades relativas às necessidades de alimentação, sono, higiene, segurança física e repouso das crianças.

Alves (2002, p. 161) chama a atenção para o fato de que a “hierarquização das atividades educacionais” se aproxima do tema da “alienação do trabalho na sociedade capitalista” como fundante para a compreensão entre a compartimentação entre as ações de cuidar e educar que parecem prescritos no exercício docente na Educação Infantil.

No que se refere aos atributos que não podem faltar na professora para que ela possa promover “práticas educativas de boa qualidade”, foram mencionadas, exclusivamente pelas auxiliares, “carinho” (5), “interação” (2), “amor” (2), “atenção” (2), “afetividade” (2), “cuidado” (2). As falas, a seguir, são emblemáticas dessas ideias:

Também acho que não pode faltar carinho, atenção, afetividade! (V. PRIMEIRA ENTREVISTA COLETIVA, PRIMEIRO SEMESTRE, 2018).

Bem! E eu acho que o mais interessante porque a gente aprende brincando, né! Além disso que a tia K falou da brincadeira. Eu acho que eles aprendem muito rápido porque ali não é só uma atividade como qualquer atividade [pausa]. É interessante também. Você vai se adaptando né. Ela [a professora] chega e diz: “- hoje a gente vai fazer muitas atividades!” [Risos da professora]. Aí, eu! Ah! Tia K deixa eu ver esse plano. Vamos colocar em prática o que ela fez ali. O que tá no plano ali. A gente vai correr pra colocar em prática o que está no plano ali. Mas, aí vai ver o que fica bom pra todo mundo. [Pausa] É...é!! [Pausa] É, é. E eles aprendem dia, um dia para o outro. Não é qualquer atividade, né. Foi elaborada, né, com amor e com carinho, com certeza. E eles vão aprender aquilo ali, brincando. Está entendendo, assim! Quer dizer assim, no momento de a gente pegar um brinquedo da casinha. Coloca isso dentro, coloca isso fora. E perguntar: “- Que cor é essa? Então, eles vão, assim, desenvolver a capacidade deles. Assim, eles são muito espertos quando tem a brincadeira. Além de amor, carinho, afetividade. Não pode faltar atenção, né! Porque eu acho que tem que dá carinho. E criança é um olho ali e o outro ali, né! Temos que ter todo tempo aquele cuidado porque não pode faltar o cuidado e o carinho (Q. PRIMEIRA ENTREVISTA COLETIVA, PRIMEIRO SEMESTRE, 2018).

Observa-se que o olhar vigilante “um olho ali e o outro ali” aparece como um forte aliado do “cuidado e carinho” que “não pode faltar”, o que remete a uma função fortemente disciplinadora do adulto que educa e cuida, mas não “abre mão do controle”. Trata-se da “crença de que o objetivo maior da creche é proteger as crianças e discipliná-las” (ANDRADE, 2002, p. 224). Assim,

O cotidiano da creche [e também o grupo dos bebês!] é um espaço de liberdade vigiada. Um tempo não produtivo. Fora a rotina estreita, 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. Limita o seu presente, modela o seu futuro. Desconsiderando o significado desses anos de existência, acaba por minar suas possibilidades de desenvolvimento como ser criativo e produtivo, e, ao mesmo tempo, ignora sua existência, como um ser atuante, desde já, numa realidade social e concreta (BUJES e HOFFMANN, 1991, p. 124).

A auxiliar Q parece associar o atributo “carinho” à dimensão afetiva que a docente deve ter para que o planejamento se configure de boa qualidade. Para isso, a professora compartilha com a auxiliar e orienta o que é necessário e como devem ser executados os procedimentos para que a atividade aconteça. Alves (2002, p. 171) alerta que as “educadoras em instituições de Educação Infantil adiam a reflexão sobre seu trabalho pedagógico” [...] reduzindo suas tarefas ao “cumprimento de uma rotina”.

A auxiliar reforça a ideia já apresentada por V de que o papel da professora é elaborar as atividades. Q considera pertinentes as propostas porque envolvem brincadeiras que parecem contribuir para as aprendizagens das crianças. Nota-se também que a brincadeira aparece relacionada a cumprir objetivos pedagógicos para dar conta de conteúdos que elas esperam que as crianças aprendam.

Os atributos “atenção”, “amor” e “cuidado” foram mencionados em menor proporção pelas auxiliares, mas são reveladores de práticas que associam a integridade física e as orientações pedagógicas que devem ser feitas para que contribuam com a aprendizagem de habilidades específicas dos bebês, por exemplo, colocar algo dentro e fora. De forma semelhante, a professora da investigação de Santos (2018, p. 175) apontou que “o corpo da criança é representado como de responsabilidade dos adultos, assim como o cuidar da higienização e do espaço físico”.

O termo “amor” parece ser visto como aspecto imprescindível que não pode faltar para definir as práticas de boa qualidade. Ele remete a um atributo pessoal que deve estar presente no trabalho com bebês. Neste caso, Cerisara (2002, p. 54) afirma que

O trabalho desenvolvido por mulheres nos diferentes níveis escolares indica a presença predominante dos dois eixos da socialização feminina: a maternagem e o trabalho doméstico. Assim, a questão do afeto, do carinho, do amor são parte essencial do discurso pedagógico e, sempre que comparecem, ocorrem em exclusão à competência técnica ou à competência profissional.

As falas das auxiliares, quando enfatizam o “amor”, a “atenção” e a “afetividade” como elementos essenciais para a promoção de práticas educativas de boa qualidade na creche são emblemáticas do “discurso” que caracteriza uma docência nata (ARCE, 2001), que dispensa formação profissional e pode reforçar a ideia de que a Educação Infantil (nomeadamente, as professoras que atendem os bebês) não se caracteriza como profissão docente.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] O ato de educar é contínuo, permanente, porque quem educa é a pessoa na sua totalidade, com suas incoerências e limites em todos os seus momentos (FREIRE, 2014, p. 143).

Esta pesquisa teve como foco a análise das concepções de professoras e auxiliares sobre a atuação docente promotora de práticas educativas de boa qualidade com bebês em creches com propostas pedagógicas distintas. Os principais pressupostos da investigação foram a compreensão de que a docência com bebês denota tarefas específicas realizadas pelos adultos que envolvem aspectos como saberes e crenças e que os contextos influenciam as práticas educativas com os bebês.

Deste modo, considerando tais inferências, foram levantadas as seguintes questões: a) Quais as concepções de professoras e de auxiliares sobre a atuação docente promotora de práticas educativas de boa qualidade com bebês em creches? b) As concepções das professoras e auxiliares sobre a atuação docente com bebês promotora de práticas educativas de boa qualidade são influenciadas pela proposta pedagógica da instituição em que estão inseridas? c) O que professoras e auxiliares consideram importante saber para promover práticas educativas de boa qualidade com os bebês? d) Em que se fundamentam professoras e auxiliares quando expressam suas opiniões sobre a atuação docente com os bebês promotora de práticas educativas de boa qualidade?.

Para responder a estas indagações, foi realizada uma investigação qualitativa com inspiração etnográfica cujos *loci* foram duas creches com propostas pedagógicas em curso que se distinguiam em aspectos relacionados à organização do espaço, da rotina, dos materiais, das interações entre adultos e crianças e da ênfase dada às brincadeiras. Foram produzidos registros em diário de campo e fotografias das “minúcias” do dia a dia com suas singularidades, especialmente na postura das professoras e auxiliares em duas turmas de bebês (uma por instituição). Além disso, foi possível escutar as professoras e auxiliares sobre o que pensam acerca do que é “ser professora de bebês”, o significado que atribuem às “práticas educativas de boa qualidade” e os saberes que consideram imprescindíveis a uma “professora de bebês” para promover práticas educativas de boa qualidade.

Ouvir as docentes e as auxiliares responsáveis pelas turmas de bebês (crianças na faixa etária entre 12 e 18 meses de idade) sobre esse tema mostrou-se relevante devido a vários aspectos, em especial por trazer para o centro do debate os desafios da construção de uma Pedagogia da Infância na creche; a visibilidade da educação de bebês nesses contextos;

bem como a possibilidade de caracterizar “tarefas” específicas que precisam ser realizadas pelas professoras com sujeitos tão potentes e tão pouco considerados pelas pesquisas, pela legislação e pelas agências formadoras. Foi isso o que revelou o levantamento de pesquisas feito nas principais entidades e bibliotecas, reconhecidas nacionalmente, sobre o tema desta pesquisa, como foi apresentado no capítulo dois desta tese.

Para subsidiar a análise dos dados, optou-se pela Teoria sócio-histórica, no âmbito da Psicologia do Desenvolvimento Humano, representada pelos estudos de Vigotski (2007) e Wallon (2007), com foco em temas como Linguagem, Brincadeira e Afetividade. Este referencial teórico foi importante para ajudar a entender quem é o sujeito bebê, como ele aprende e se desenvolve e as decorrências disso para a sua educação em contextos coletivos. Igualmente importante para a tese foram as contribuições de pesquisadores do campo da Pedagogia da Infância e, em especial, daqueles que têm contribuído com estudos que apontam as singularidades da docência com os bebês (OLIVEIRA-FORMOSINHO *et al.*, 2001; FOCHI *et al.*, 2018; MARTINS FILHO e MARTINS, 2016).

Também se considerou relevante apresentar algumas experiências emblemáticas de modos como diferentes contextos educativos propõem a atuação de professoras com os bebês, com foco na postura da professora em diversas situações da rotina. A escolha por esses programas de educação, princípios e práticas deu-se por apresentarem aspectos que incorporam o respeito às especificidades dos bebês, às suas necessidades, potencialidades e direitos. Os modos como as professoras atuam com os bebês nos contextos focalizados foram, ainda, tomados como uma referência para a composição de uma síntese do que poderia se constituir uma prática educativa de boa qualidade.

No que se refere aos contextos pesquisados, a creche “Brincadeiras Inventadas”, vinculada à rede pública, apresentou uma rotina estável, bastante flexível e com algumas atividades fixas, por exemplo, a alimentação, que esteve centralizada de acordo com a permanência dos funcionários da cozinha, o que contraria o respeito aos ritmos e necessidades dos bebês. De forma geral, as propostas de atividades organizadas pela professora apresentaram como eixos norteadores as interações e as brincadeiras. A professora demonstrou preocupação em atender as solicitações das crianças no que se refere ao uso de espaços e materiais.

A professora também se mostrou sensível às demandas das crianças e disponibilizou materiais variados, inclusive aproveitando objetos não aproveitados no âmbito doméstico (caixas de papelão, garrafas descartáveis, panelas, peneiras, funis, copos de iogurte etc.). A prática do banho, por exemplo, destacou-se pela forma como a professora organizou o

espaço e os materiais, além do envolvimento dos bebês nesta atividade. Com relação à atuação da auxiliar, ela demonstrou envolvimento nas brincadeiras das crianças, mas apresentou abordagens de cunho autoritário e controlador, com manifestações no tom de voz e forma de se dirigir às crianças.

Com relação à Proposta Pedagógica em forma de documento, constatou-se a presença dos aspectos apontados pelo Projeto de Cooperação Técnica Ministério da Educação e Universidade Federal do Rio Grande do Sul para a construção de orientações curriculares para a Educação Infantil: relatório de pesquisa - mapeamento e análise das propostas pedagógicas municipais para a educação infantil no Brasil (BRASIL, 2009). Neste sentido, percebeu-se que a Proposta Pedagógica em Curso aproximou-se do documento publicado pela instituição em 2017.

No que concerne aos resultados das entrevistas individuais na instituição da rede pública, professora e auxiliar atenderam prontamente ao agendamento e à proposta da metodologia com o uso de fotos. Vale ressaltar que a auxiliar registrou, apenas, uma foto da professora com as crianças para compor o instrumento deste estudo, alegando pouco controle sobre o uso da máquina fotográfica ou do aparelho de celular.

A professora apontou que a graduação em Pedagogia não contribuiu para que ela organizasse práticas educativas de boa qualidade com os bebês, indicando que os saberes advindos das experiências pessoais prevalecem, incluindo também os conhecimentos das práticas por meio de “acertos e erros”. A auxiliar, por sua vez, atribuiu “a maneira que professora propõe as atividades às crianças” à formação da docente em Curso de Pedagogia.

Os principais saberes apontados pelas participantes para promover práticas educativas na creche foram a compreensão de que as interações entre os bebês e as crianças mais velhas são importantes, o registro do planejamento, a organização das práticas no que se refere a assegurar o bem-estar das crianças, a escuta das crianças e o conhecimento sobre aspectos da cultura familiar das crianças.

Além disso, ser capaz de manter uma atitude respeitosa e atenta diante das crianças, estabelecer diálogo com elas, disponibilizar-se a ouvi-las, oportunizar o uso de diferentes formas de expressão (por exemplo, por meio de “fantasias”), observar as ações das crianças para conhecê-las e melhor atendê-las, adequar o planejamento às necessidades e interesses das crianças, organizar o espaço e os materiais para que a brincadeira livre possa cumprir a sua função de favorecer o desenvolvimento infantil de forma integral foram saberes docentes indicados por essas profissionais como importantes para que a professora que atua com os bebês possa promover práticas educativas de boa qualidade com os bebês.

Das falas da professora e da auxiliar da creche pública acerca do que pensam sobre “ser professora de bebês” emergiram duas categorias: a) “ter” atributos específicos e b) “fazer” determinadas “tarefas”. Na primeira, evidenciaram-se os seguintes atributos que uma professora de bebês precisa ter: afetividade/emoção, responsabilidade, paciência, compreensão sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem e conhecimento sobre a relação entre pensamento e linguagem oral.

Na categoria “fazer determinadas tarefas” os mais recorrentes foram: entender a criança, solucionar conflitos, diferenciar o choro das crianças, escutar as famílias, brincar, escutar as crianças, respeitar todos os aspectos da vida das crianças, conversar com as crianças, observar a “evolução” das crianças, realizar a leitura corporal das crianças, ler as situações, respeitar a individualidade, conhecer cada criança, criar laços, embalar, acalmar.

No que tange aos depoimentos das participantes acerca do significado de “práticas educativas de boa qualidade” foram definidas as categorias: a) “condições objetivas do contexto imprescindíveis para que aconteçam” e b) “características que não podem faltar na relação com as crianças”. Os principais termos que apareceram na primeira categoria foram: materiais e espaços; e na segunda, afeto, diálogo, cuidado, atenção e respeito.

No que se refere à instituição particular, a creche “Chapeuzinho Vermelho” apresentou uma rotina estável, rígida, marcada por repetições e pela presença da música para demarcar comandos para as crianças. Durante as observações, chamou atenção a dinâmica do lanche, pois as crianças não faziam isso coletivamente e manifestavam choros intermitentes.

De forma geral, as propostas de atividades organizadas pela professora apresentaram-se centradas em conteúdo, caracterizando o ensino de habilidades específicas, por exemplo, nomeação de cores e formas. As brincadeiras foram usadas para atingir objetivos específicos. A professora não demonstrou preocupação em atender as solicitações das crianças no que se refere ao uso de espaços e materiais, pois as propostas estiveram centradas no cumprimento de atividades repetidas e com duração entre cinco e dez minutos.

Com relação à atuação das auxiliares, elas demonstravam seguir os comandos da professora e realizavam “tarefas de cuidado corporal”. A dicotomia entre cuidado e educação foi notória no trabalho desenvolvido com os bebês.

Com relação à Proposta Pedagógica em forma de documento, constatou-se a ausência dos aspectos apontados pelo Projeto de Cooperação Técnica Ministério da Educação e Universidade Federal do Rio Grande do Sul para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil: relatório de pesquisa - mapeamento e análise das propostas pedagógicas municipais para a educação infantil no Brasil (BRASIL, 2009). Neste sentido, a Proposta



Pedagógica em forma de documento dava ênfase ao ensino de conteúdos apresentados por áreas de conhecimento e aproximou-se da Proposta que estava em Curso na turma focalizada na investigação.

No que concerne aos resultados das entrevistas individuais, na instituição da rede particular a professora não considera que a graduação em Pedagogia contribuiu diretamente com o trabalho desenvolvido com os bebês. Ela atribuiu à experiência pessoal e em contexto maior peso para orientar as práticas educativas. Já a auxiliar V, sem formação em nível superior, apontou que a graduação em Pedagogia tem influência no modo como a professora promove as práticas. A auxiliar Q, por sua vez, não soube responder sobre o assunto.

Na concepção dessas profissionais, para promover práticas educativas de boa qualidade, a professora precisa saber: orientar as auxiliares para trazer as crianças para formar grupos em torno da professora, utilizando a música como estratégia ou ofertando instrumentos musicais; cumprir as atividades conforme planejadas para atender os “supostos parâmetros gerais” a que a Proposta da Creche almeja para as crianças; sobre aspectos funcionais que os jogos apresentam; elaborar perguntas; registrar o planejamento; observar as crianças; cantar; compreender a relevância do brincar/jogo simbólico e ler histórias; e aspectos ligados à saúde e segurança do bebê.

Semelhante ao que se deu na instituição pública, das falas da professora e das auxiliares da creche particular acerca do que pensam sobre “ser professora de bebês” também emergiram as categorias: a) “fazer” determinadas “tarefas”. e b) “ter” atributos específicos. No que se referem às “tarefas” que uma professora que atua com bebês em creche precisa realizar para promover práticas educativas de boa qualidade, as principais expressões relacionadas foram: buscar conhecimento teórico na área para “aplicar” na prática, interagir, participar de encontros mensais em grupos, atingir “objetivo pedagógico”, integrar o grupo, contribuir com o desenvolvimento “cognitivo e motor” das crianças, ensinar as crianças a “esperar a vez”, enfrentar desafios, fazer descobertas e ensinar as crianças a esperar.

Os principais atributos elencados pelas auxiliares foram cuidar e “dar” atenção, “mostrar e chamar” a professora para registrar os possíveis avanços da criança. Além disso, os termos “gostoso”, “gratificante”, “animação boa” e “amor” foram preponderantes nas falas das auxiliares. Constatou-se na fala da professora a ausência de atributos para definir “ser professora de bebês”.

No tocante às opiniões dessas participantes sobre o significado de “práticas educativas de boa qualidade” emergiram duas categorias: a) “intencionalidade pedagógica” com a recorrência dos seguintes termos: plano, atividade, brincadeira/brincar, objetivos,

pedagógico, movimento, ritmo e b) atributos que não podem faltar na relação com as crianças para que elas possam promover “práticas educativas de boa qualidade”, em que foram mencionadas, exclusivamente pelas auxiliares, carinho, interação, amor, atenção, afetividade e cuidado.

Diante do exposto, foram identificadas diferenças significativas no que se refere às práticas educativas das duas creches. As observações contribuíram para constatar que a rotina da turma de bebês da creche Brincadeiras Inventadas era, de maneira geral, centrada nas interações e nas brincadeiras. Na creche Chapeuzinho Vermelho, a brincadeira foi utilizada com fins de ensino de conteúdo específicos, sendo a música o principal instrumento de controle dos adultos sobre as crianças.

Os espaços das duas creches eram bastante diferentes, tanto no que se refere a estrutura física, quanto no que se refere à funcionalidade. Na creche pública, as crianças tinham livre acesso aos ambientes. Já na creche particular, as crianças deslocavam-se em grupo, envolvidas em um elástico. Quanto ao uso dos materiais, a professora da creche Brincadeiras Inventadas os disponibilizava livremente e inseria objetos de uso “doméstico” nos diferentes espaços, especialmente no momento do banho e de brincadeiras no pátio, para manipulação pelas crianças de elementos como água e areia, além de expor materiais como: folhas de jornal, revistas, rolo de papel de alumínio e de papel higiênico, sacos plásticos transparentes cheios de água, véus, tecidos coloridos de forma criativa em cordões presos na extensão da sala. Na creche particular, os materiais foram controlados pelos adultos e disponibilizados para as crianças por no máximo dez minutos.

Sobre a postura da professora P, da Creche Brincadeiras Inventadas, ela mostrou-se preocupada em ouvir as crianças e incorporar seus desejos e interesses à prática educativa. A professora K, da Creche Chapeuzinho Vermelho, demonstrou preocupação quanto às aprendizagens de conteúdos nas áreas de conhecimentos, utilizando a música e os materiais escolhidos por elas para cumprir finalidades estritamente “pedagógicas”.

No que se refere à opinião sobre “ser professora de bebês”, a professora da creche pública evidenciou aspectos relacionados às dimensões: afetividade, ética (responsabilidade, respeito, escuta e paciência), do cuidado e educação de forma indissociável, estética (sensibilidade, ludicidade e brincadeira), interações entre pares e corporais. A professora da creche particular expressou sua visão destacando aspectos predominantes nas dimensões: afetiva, de cuidado corporal e cognitiva. Evidencia-se na fala dela preocupação em atender aos objetivos elencados pela Proposta Pedagógica da Instituição.

A professora da creche pública mencionou condições objetivas do contexto a serem consideradas práticas educativas de boa qualidade, como: a necessidade de materiais e espaços amplos, bem como o apoio às brincadeiras das crianças e o estabelecimento de vínculo de confiança por intermédio da escuta das crianças e suas famílias. Essa temática foi enfatizada pela professora da creche particular com foco nos aspectos “pedagógicos” a serem atingidos para que as práticas educativas fossem consideradas de boa qualidade. Além disso, foi evidente a aproximação entre o fato de “ter” ou apresentar afetividade e o planejamento das práticas. Chama a atenção o uso do termo “tia” associado ao exercício docente com os bebês.

As propostas pedagógicas em curso nas instituições contribuem para que as profissionais apontem diferentes saberes necessários à professora para que ela possa realizar práticas educativas de boa qualidade, dentre eles: a importância das interações entre os bebês e as crianças mais velhas, a adequação do planejamento às necessidades e interesses das crianças, caracterizado pelas profissionais da creche pública.

A principal fonte de saber para o desenvolvimento de práticas educativas de boa qualidade com os bebês na visão das duas professoras (rede pública e particular) não é o curso de Pedagogia. Os saberes são decorrentes, sobretudo, do modo como cada sujeito vivenciou determinada prática, notadamente, em outros contextos formativos distintos da universidade, ou por tentativas com erros e acertos. Diante disso, chama atenção que os depoimentos da professora, em especial da creche pública, não se revelem perceptivos no que diz respeito aos saberes decorrentes de aprendizagens decorrentes das Ciências da Educação, em especial do curso de Licenciatura em Pedagogia, por exemplo: a) cursos de formação dos quais participou promovidos pela universidade pública que graduou; b) produção de trabalhos científicos em parcerias com universidades públicas; c) cursos específicos na área de Educação Infantil promovidos pela rede pública e privada. Todavia, duas das auxiliares, uma da rede pública e outra da rede particular, que não apresentaram formação em nível superior levantaram a hipótese de a fonte de conhecimento da professora para promover práticas educativas de boa qualidade advir do curso de Graduação em Pedagogia.

É importante destacar que os contextos pesquisados e as concepções das professoras e das auxiliares fornecem pistas acerca de como tem se dado a Educação Infantil com os bebês, apesar da sua invisibilidade nos cursos de formação de professores e na legislação. Assim, pode se pensar que os resultados desta pesquisa, embora sejam específicos desses contextos, se aproximam da realidade brasileira, por exemplo, no que diz respeito à a) ausência de formação superior das auxiliares, como proposto para profissionais que trabalham

na Educação Básica, previsto na LDB e b) ao exercício profissional das auxiliares que é demarcado pelas orientações da professora.

No caso da creche privada, considera-se absurdo que a função da auxiliar que participou dessa pesquisa tenha sido alterada pela diretora da instituição de “auxiliar de serviços gerais” para “auxiliar da professora de Educação Infantil”, considerando apenas o fato de a funcionária “gostar” de criança. Nesta creche, percebeu-se que na proposta pedagógica em curso, planejada e organizada pelos profissionais, ainda prevalece a ideia e concepção proposta para a Educação Infantil 20 anos atrás, que objetivava preparar as crianças para o Ensino Fundamental. Será que os documentos legais, pesquisas científicas da área de Educação Infantil e documentos publicados pelo MEC, por exemplo, não devem ser referências para subsidiar as práticas educativas de instituições de Educação Infantil? Não há uma fiscalização ou acompanhamento das práticas educativas em creches e pré-escolas da rede privada? Levanta-se a hipótese de que a principal preocupação dos profissionais que trabalham em creches privadas está centrada na cobrança da sociedade e dos pais em “ensinar” precocemente conteúdos do Ensino Fundamental. Será que essa preocupação não fere os direitos das crianças no que diz respeito às práticas educativas de boa qualidade?

Pode-se constatar que no interior das creches estão sendo desenvolvidas diferentes pedagogias com os bebês, pedagogias que precisam ser estudadas, pois fornecem importantes indícios sobre a especificidade dessa docência e sobre as necessidades formativas de quem as concretiza. As principais especificidades da docência com bebês reveladas neste estudo, que foram caracterizadas e que se aproximam da qualidade almejada para a Educação Infantil, especialmente para as práticas com os bebês, foram: escuta das crianças, ênfase nas interações e nas brincadeiras, organização de espaços e materiais que sejam disponibilizados para as crianças explorarem de diversas formas, registro do cotidiano por meio de fotos e escrita, a compreensão da indissociabilidade entre cuidado e educação, respeito ao ritmo das crianças, trocas de experiências entre professora e família.

Para isso, se faz necessário que as práticas educativas com os bebês sejam promovidas por professoras com formação em nível Superior conforme exige a legislação, o que exclui a figura da auxiliar que, na maioria, das vezes não apresenta formação específica. Este fato ainda não garante que as práticas se apresentem de boa qualidade. Assim, considera-se que os principais desafios revelados por esta Tese para que a atuação docente com os bebês possa resultar em práticas educativas de boa qualidade estão centrados na compreensão pelas professoras acerca dos direitos das crianças e a relação disso com a formação em nível Superior.

Também se constituem como desafios a superação de práticas educativas em que os adultos submetem os bebês a realização de ações sob comandos rígidos com a finalidade de ensinar conceitos que as crianças ainda não são capazes de compreender ou sujeitá-las a longos períodos de espera por atendimentos às necessidades delas, demonstrando pouco ou nenhum conhecimento sobre a sobrevivência da criança.

Cabe ressaltar que os bebês apresentam características específicas inerentes aos seres humanos e isso exige saberes e fazeres singulares das docentes que se concretizam na promoção de práticas que tenham neles os protagonistas, o que inclui, por exemplo, a defesa pela escuta das crianças.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR JÚNIOR, Josué Durval. **Professores de bebês: elementos para compreensão da docência masculina na educação infantil.** 2017. 124 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20328>> Acesso em: 13 fev. 2019.
- ALVES, Nancy Nonato de Lima. **Elementos mediadores e significativos da docência em Educação Infantil na rede municipal de ensino de Goiânia.** 2002. 238p. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Goiás. 2002. Disponível em: <[https://ppge.fe.ufg.br/up/6/o/Dissert\\_-\\_Nancy\\_Nonato\\_de\\_Lima\\_Alves.pdf](https://ppge.fe.ufg.br/up/6/o/Dissert_-_Nancy_Nonato_de_Lima_Alves.pdf)> Acesso em: nov. 2018.
- ALVES, Nancy Nonato de Lima. Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende: significados da docência em Educação Infantil na ambiguidade entre a vocação e a profissionalização. In: **Anais eletrônicos da 29ª Reunião Anual Da Associação Nacional De Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).** n. 07. 2006, Caxambu – MG. Caxambu, 2006. Acesso em: 18 setembro 2017. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT07-2570--Int.pdf>>.
- ALVES, Roberta C. P.; VERISSIMO, Maria De La Ó. R.. Os educadores de creche e o conflito entre cuidar e educar. **Rev. Brasileira de crescimento e desenvolvimento humano.** São Paulo, v. 17, n. 1, p. 13-25, abr. 2007. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-12822007000100003&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12822007000100003&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 06 set. 2019.
- ANDRADE, Rosimeire Costa de. **A espera e a ociosidade na rotina da creche comunitária de Fortaleza.** 2002. Dissertação (Mestrado). FAGED/Universidade Federal do Ceará. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/15153>> Acesso em: fev. 2019.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar.** Campinas-SP: Papirus, 1995.
- ARCE, Alessandra. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa.** n 113, julho/2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a09n113.pdf>> Acesso em: 14 out. 2016.
- ARRUDA, Jeniffer de. **Especificidades da docência na infância: o foco no trabalho com bebês.** 2016. Marília, 2016. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016. Acesso em: 18 de julho, 2016. Disponível em: <[http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/135869/arruda\\_j\\_me\\_mar.pdf?sequence=3&isAllowed=y](http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/135869/arruda_j_me_mar.pdf?sequence=3&isAllowed=y)>.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação infantil: práticas cotidianas na educação infantil – bases para a reflexão sobre as orientações curriculares.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: 2009. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat\\_seb\\_praticas\\_cotidianas.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf) > Acesso em: 09 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **As especificidades da ação pedagógica com os bebês**. MEC: Consultoria Pública, 2010. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem/file> > Acesso em: julho 2018.

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

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Grupo A, 2008.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George (ED). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2ªed. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 08 jan 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº 3.554, de 7 de agosto de 2000**. Dá nova redação ao § 2o do art. 3o do Decreto no 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica e dá outras providências. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D3554.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3554.htm#art1) > Acesso em: 27 março 2017.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> >. Acesso em: agosto de 2018.

\_\_\_\_\_. **LEI Nº 11.114, DE 16 DE MAIO DE 2005**. Altera os arts. 6o, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/111114.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111114.htm) >. Acesso em: 30 de julho de 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Resolução CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006. Brasília: MEC/SEF, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em: 09 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 2006a.

\_\_\_\_\_. **LEI Nº 11.274, DE 6 DE FEVEREIRO DE 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental,

com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. 2006c. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm)> Acesso em: 20 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. **LEI Nº 11.738, DE 16 DE JULHO DE 2008.** Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília. 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm)> Acesso em: agos. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Relatório. **Mapeamento e análise das propostas pedagógicas para a educação infantil no Brasil.** Projeto de cooperação técnica do Ministério da Educação da Universidade do Rio Grande do Sul (UFRGS). Brasília: MEC/SEF, 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da Qualidade em Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 2009a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Básica/ Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil** - práticas cotidianas na educação infantil - bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília, 2009b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat\\_seb\\_praticas\\_cotidianas.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf)> Acesso em: 27 abril 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009c. **Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. Brasília:** MEC/SEF, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category\\_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 08 de jan. de 2017.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base.** – Brasília-DF: Inep, 2015d. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/1362>>. Acesso em: 20 ju. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº.2/2015, de 1º de julho de 2015.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Disponível em 127<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category\\_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 16 set. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC/SEF, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 09 jan 2017.



\_\_\_\_\_. **Resolução CNS nº 510**, de 07 de abril de 2016 dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. 2016. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>>. Acesso em: jul. 2018.

BRASIL. **Ser docente na Educação Infantil: entre o ensinar e o aprender**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. 1ª ed. Brasília: MEC/SEB, 2016a.

BARRETO, Ângela. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: MEC, 1994. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7873-politica-educacao-infantil-relatorio-avaliacao-260411-pdf&category\\_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7873-politica-educacao-infantil-relatorio-avaliacao-260411-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 27 mar. 2017.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradutores: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, LDA, 2006.

BUITONI, Dulcilia Schroeder. **De volta ao Quintal Mágico: a educação infantil na Te-Arte**. São Paulo: Ágora, 2006.

BUJES, Maria Isabel E.; HOFFMANN, Jussara M. L. A creche à espera do pedagógico. **Perspectiva**. Florianópolis, v.9, n.16, p. 112-131, jan/dez.1991.

CAMPOS, Maria Malta. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do Profissional de educação infantil. In: \_\_\_\_\_. Por uma política de formação do profissional de educação infantil. Brasília: MEC, 1994, p. 32-42.

\_\_\_\_\_; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6.ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.

\_\_\_\_\_; ESPOSITO, Yara Lúcia; BHERING, Eliana; GIMENES, Nelson; ABUCHAI, Beatriz. A qualidade da Educação Infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**. 20 V.41 N.142 JAN./ABR. 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742011000100003>> Acesso em: jul. 2019.

CARONI, Cybelle. **Como é ser professor de crianças de 1 a 2 anos? Um olhar crítico-reflexivo sobre uma realidade vivida**. 2011. 162p. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2011. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/>. Acesso em: set. 2014

CARVALHO, Rosana; GOMES, Sandra Heloisa Pinto; BRUNELLO, Rita. É meu, é seu, é nosso, ou é da creche? In: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; MELLO, Ana Maria; VITÓRIA, Telma; GOSUEN, Adriano; CHAGURI, Ana Cecília. **Os fazeres na educação infantil**. 3ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CARVALHO, Maria Campos de. O porquê da preocupação com o ambiente físico. Planejamento do espaço favorece a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. In: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; MELLO, Ana Maria; VITÓRIA, Telma; GOSUEN, Adriano; CHAGURI, Ana Cecília. **Os fazeres na educação infantil**. 3ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CARDOSO, Maria da Graça Santos Bandola. **Criando contextos de aprendizagem na creche: ludicidade e aprendizagem.** 2012. 350p. Tese (Doutorado). Portugal: Instituto de Educação. Universidade do Minho. 2012. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/19748?mode=full>> Acesso em: ag. 2019.

CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional.** São Paulo: Cortez, 2002.

CHIZZOTTI, Antônio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, ano/vol. 16, número 002. 2003. Universidade do Minho. Braga. Portugal. 2003. p. 221-236. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/374/37416210/>>. Acesso em: 19 abr. 2016.

COSTA, Edna Ap. A. da; SILVA, Lésia M. Fernandes; BERTOLINI, Cândida; COELHO, Lucimeire Ap. Faz-de-conta, por quê? In: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; MELLO, Ana Maria; VITÓRIA, Telma; GOSUEN, Adriano; CHAGURI, Ana Cecília. **Os fazeres na educação infantil.** 3ed. São Paulo: Cortez, 2001.

COTA, Tereza Cristina Monteiro. **“A gente é muita coisa para uma pessoa só”:** desvendando identidades de professoras de creche. 2007. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2007. Disponível em: <[http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao\\_CotaTC\\_1.pdf](http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_CotaTC_1.pdf)>. Acesso em: 18 setembro 2017.

CRUZ, Gislaine Azevedo. Identidade profissional de docentes da educação infantil: a re/construção na e pela prática pedagógica. In: VI COPEDI - CONGRESSO PAULISTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E II CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL. "EDUCAÇÃO INFANTIL SUBVERTENDO ORDENS? POLÍTICA, IMAGINAÇÃO E FANTASIA" 2012, São Paulo. **Anais...**São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/eventos/detalhado.asp?num=665&cond=12&some>>. Acesso em: 02 ag.2016.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação. Rev. Fac. Educ.** v. 23 n. 1-2 São Paulo Jan./Dez. 1997. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551997000100010>> acesso em:11 out 2016>. Acesso em: 12 de out. 2016.

CUNHA, Beatriz Belluzzo Brando; CARVALHO, Luciana Fátima de. Cuidar de crianças em creches: os conflitos e os desafios de uma profissão em construção. In: 25ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd). n. 07. 2002, Caxambu – MG. **Anais eletrônicos...**Caxambu, 2002. Disponível em: <<http://25reuniao.anped.org.br/tp25.htm#gt7>>. Acesso em; 18 set. 2017.

DAGNONI, Ana Paula Rudolf. Quais as fontes de saberes das professoras de bebês? In: 35ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd). n. 07. 2012, Porto de Galinhas - PE. **Anais eletrônicos...** Porto de Galinhas, 2012. Disponível em: <

[http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT07%20Trabalhos/GT07-910\\_res.pdf](http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT07%20Trabalhos/GT07-910_res.pdf)  
>. Acesso em: set. 2014.

DEHELÁN, Eva; SZREDI, Lili; TARDOS, Anna. A integração das regras de vida através da atitude dos educadores. In: FALK, Judith (Org.). **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy**. 2. Ed. Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2011.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MARTINS FILHO, Altino José Martins Filho. DOSSIÊ “**BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS EM CONTEXTOS COLETIVOS DE EDUCAÇÃO**”. v. 24, n. 3 (72) | p. 21-30 | set./dez. 2013.

DUARTE, Fabiana. **Professoras de bebês: as dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente**. 2011. 292 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/95578/298646.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 18 jul. 2016.

DRUMOND, Viviane. **Formação de professores e professoras de educação infantil no curso de pedagogia: estágio e pesquisa**. 2014. 286p. Tese (doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP : [s.n.], 2014.

ESTEBAN, Maria da Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

EMILIANI, Franscesca e MOLINARI, Luisa. Os comportamentos parentais em relação à criança e à instituição. In: BONDIOLI A. e MANTOVANI, S. **Manual de Educação Infantil de 0 a 3 anos**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ESTEBAN, Maria da Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Tradução Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FALK, Judith (Org.). **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy**. 2. Ed. Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2011.

FOCHI, Paulo Sergio. “**Mas os bebês fazem o que no berçário, heim?**”: documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em um contexto de vida coletiva. 2013. 172p. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/>>. Acesso em: set. 2014.

\_\_\_\_\_(Orgs). **O brincar heurístico na creche: percursos pedagógicos no Observatório da Cultura Infantil - OBECI**. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2018.

FORMOSINHO, João. A universidade e a formação de educadores de infância: potencialidades e dilemas. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 169-188.

FORNEIRO, Lina Iglesias. A Organização dos espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FORTALEZA, prefeitura municipal de. Proposta pedagógica do centro de educação infantil Brincadeiras Inventadas. SECRETARIA EXECUTIVA REGIONAL I – SER I. 2018.

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. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'água (2016).

FREIRE, Madalena. **Educador, educa a dor.** 4 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Diana Isis Albuquerque Arraes. **Letramento na Educação Infantil:** concepções e práticas docentes em turmas de pré-escolas em uma instituição pública municipal de Fortaleza. 2018. (Dissertação – Mestrado). Fortaleza: Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Ceará. 2018. Disponível: <[http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/38319/1/2018\\_dis\\_diaafreire.pdf](http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/38319/1/2018_dis_diaafreire.pdf)>. Acesso em: ag. 2019.

FRIEDRICH, Janette. **Lev Vigotski** - mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn; FORMAN, George. **As Cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1999,

GARCIA, Joe; PAGANO, Andrea; PRANDI, Roberta. **A reinvenção da educação infantil:** uma experiência de Reggio Emilia. Curitiba: Editora UTP, Coopselios, 2018.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de professores no Brasil:** características e problemas. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.- dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 14 out. 2017.

\_\_\_\_\_; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GALVÃO, Izabel. **Cenas do cotidiano escolar:** conflito sim, violência não. Petrópolis: Vozes, 2004.

GIL, Márcia de Oliveira Gomes. **O perfil dos professores de educação infantil da cidade do Rio de Janeiro.** 2013. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <[http://www.bdtd.uerj.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=8718](http://www.bdtd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=8718)>. Acesso em: 18 jul. 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Marineide de Oliveira. As identidades de educadoras de crianças pequenas: um caminho do “eu” ao “nós”. In: 27ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd). n. 07. 2004, Caxambu – MG. **Anais eletrônicos...** Caxambu, 2004. Disponível em: <<http://27reuniao.anped.org.br/gt07/t076.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2017.

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

GOBBATO, Carolina. **“Os bebês estão por todo os espaços!”.** Um estudo sobre a educação de bebês nos diferentes contextos de vida coletiva da escola infantil. 2011. 223p. Dissertação de Mestrado. Rio Grande do Sul: Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/>>. Acesso em: set. 2014.

GOLDSCHMIED, Elionor; JACSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche.** 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GUIZZO, Bianca Salazar; BALDUZZI, Lucia; LAZZARI, Arianna. Protagonismo infantil: um estudo no contexto de instituições dedicadas à educação da primeira infância em Bolonha. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 74, p. 271-289, mar./abr. 2019. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/64245>>. Acesso em: dez. 2018

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

HAVESI, Katalin. Relação através da linguagem entre a educadora e as crianças do grupo. In: FALK, Judith (Org.). **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy.** 2. Ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2011.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio.** 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HORN, Daiane. **A prática reflexiva de uma professora e a sua docência junto aos bebês e às crianças pequenas.** 2018. 125p. Dissertação. (Mestrado em Ensino). Programa de Pós-Graduação em Ensino. Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES). 2018. Disponível: <<https://www.univates.br/bdu/bitstream/10737/2159/1/2018DaianeHorn.pdf>>. Acesso em: jan. 2019.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda. Gestão pública, formação e identidade de profissionais de Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 131, p. 423-454, maio/ago. 2007. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n131/a1037131.pdf>>. Acesso em: 06 ag. 2019.

KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAROSSA, Jorge B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**. n. 19, Janeiro/Abril, 2002. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19\\_04\\_JORGE\\_LARROSA\\_BONDIA.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf)>. Acesso em: ag. 2019.

LIBÂNIO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro/99. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73301999000300013&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73301999000300013&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 4 nov. 2015.

LIMA, Tathiane Rodrigues. **O estágio na formação inicial do professor de Educação Infantil no curso de Pedagogia da FAGED/UFC**: perspectivas docente e discente / Tathiane Rodrigues Lima. 2018. 151p. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2018.

LIRA, Marlene Viana de Figueiredo; CAMPOS, Luciene Elisabeth. “Só quem gosta de farinha é quem sabe peneirar”. In: MELLO, Ana Maria (org.). **O dia a dia das creches e pré-escolas**: crônicas brasileiras. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MACHADO, Maria Lúcia. **Formação profissional para a educação**: subsídios para idealização e implementação de projetos. 1998. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: 1998.

\_\_\_\_\_. Desafios iminentes para projetos de formação de profissionais para educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, nº 110, p. 191-202, julho/2000. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742000000200009>>. Acesso em: 10 ag. 2019.

MALAGUZZI, Loris. História, Ideias e Filosofia. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1999. (1999)

MARA, Susana; UBAL, Marcelo; MORALES, Marcelo; V. DOMÍNGUEZ, Ernesto. **Primera Infancia**: la etapa educativa de mayor relevancia. Aportes para la elaboración de propuestas educativas. Montevideo: MEC-Dirección de Educación/UNESCO (2009). Disponível em: <<http://www.unesco.org.uy/educacion/fileadmin/educacion/Publicaciones%20JFIT%202009/PrimeraInfancia.PDF>>. Acesso em: 25 jan. 2017.

MATTOS, Sandra Jeronimo do Nascimento. **Cuidar e educar**: concepções de professoras de um Centro de Educação Infantil na cidade de São Paulo. 2009. 162p. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-10092009-150031/pt-br.php>>. Acesso em: 30 jul. 2016.

MARTINS, Maria A. S.; BERTOLINI, Cândida; RODRIGUES, Marta A. M.; SILVA, Francisca F. Um lugar gostoso para o bebê. In: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde;

MELLO, Ana Maria; VITÓRIA, Telma; GOSUEN, Adriano; CHAGURI, Ana Cecília. **Os fazeres na educação infantil**. 3ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARTINS, Cristiane Amorim. **A participação de crianças e professora na constituição da brincadeira na educação infantil**. 2009. 285p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE.

MARTINS, Francine de Paulo; GARCIA, Iara Guadalupe; CARDOSO, Renato. A profissionalidade docente na educação infantil. In: VI COPEDI - CONGRESSO PAULISTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E II CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL. "EDUCAÇÃO INFANTIL SUBVERTENDO ORDENS? POLÍTICA, IMAGINAÇÃO E FANTASIA" 2012, São Paulo. **Anais...**São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/eventos/detalhado.asp?num=665&cond=12&some>>. Acesso em: 02. ag. 2016.

MARTINS FILHO, Altino José. **Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na educação infantil**. 2013. 305 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, RS, 2013.

MARTINS FILHO, Altino José (Org.) **Educar na creche: uma prática construída com os bebês e para os bebês**. Porto Alegre: Mediação, 2016.

MARTINS FILHO, Altino José; DELGADO, Ana Cristina Coll. A participação dos bebês e das crianças bem pequenas e a prática da docência no contexto da educação infantil. 2016. **Saber e Educar: estudos da criança**. Disponível em: <[revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/download/232/262](http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/download/232/262)> Acesso em: fevereiro. 2019.

MELO, Ana Maria; CORRÊA, Cristina Mara da Silva; VIEIRA, Flaviana Rodrigues; FLAUZINO, Rodrigo Humbeerto; SOBRAL, Vivian Cristina Davies. **O dia a dia das creches e pré-escolas: crônicas brasileiras**. Porto Alegre: Artemed, 2010.

MELLO, Suely Amaral. Contribuições da teoria histórico-cultural para a educação da pequena infância. Universidade Estadual Paulista. **Revista Cadernos de Educação**, nº 50. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/5825/4249>>. Acesso em: ag. 2019. 1-12p.

MELLO, Ana Maria; VITÓRIA, Telma; GOSUEN, Adriano; CHAGURI, Ana Cecília. **Os fazeres na educação infantil**. 3ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a educação infantil. **Pro-Posições** - Vol. 10 N° 1 (28). Março de 1999. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/1990/28-artigos-mellosa.pdf>> Acesso em: 31. ag. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC, 2010.

MICARELLO, H. Hilda; MOREIRA, Ana Rosa Picanço; SCHAPPER, Ilka; SANTOS, Núbia Schaper. Fractal: Pesquisas sobre infâncias, formação de professores e linguagens: diálogos com a perspectiva histórico-cultural. **Revista de Psicologia**, v. 27, n. 1, p. 22-27, jan.-abr. 2015. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0292/1340>>. Acesso em: nov. 2018.

MORÉ, Carmen Leontina Ojeda Ocampo. A “entrevista em profundidade” ou “semiestruturada”, no contexto da saúde: Dilemas epistemológicos e desafios de sua construção e aplicação. Atas CIAIQ2015. Investigação Qualitativa em Ciências Sociais. Volume 3. 2015. Disponível em: < <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/158>>. Acesso em: jan.2018.

MOREIRA, Lúcia Vaz de Campos; VITÓRIA, Telma. Controle dos esfíncteres: creche e família juntas educam o controle do xixi e do cocô e a aquisição de hábitos de higiene. In: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; MELLO, Ana Maria; VITÓRIA, Telma; GOSUEN, Adriano; CHAGURI, Ana Cecília. **Os fazeres na educação infantil**. 3ed. São Paulo: Cortez, 2001.

NORNBERG, Marta. Do berço ao berçário. A instituição como morada e lugar de contato. 2013. **Pro-Posições** | v. 24, n. 3 (72) | P. 99-113 | set./dez. 2013. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072013000300007>> Acesso em: 03 set. 2019.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João (Org.). **Associação criança**: um contexto de formação em contexto. Braga: Livraria do Minho, 2001.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Orgs.). **Formação em contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato. **Pedagogia (s) da infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-36.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; LINO, Dalila. Os papéis das educadoras: as perspectivas das crianças. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (Orgs.) **A escola vista pelas crianças**. Porto: Editora Portugal, 2008.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (Org.). **O espaço e o tempo na Pedagogia em Participação**. Série infância, contextos e diversidades. n. 16. Porto/Portugal: Porto Editora, 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (Org.). **Modelos Pedagógicos para a educação em creche**. Série infância, contextos e diversidades. n. 22. Porto/Portugal: Porto Editora, 2018.

OLIVEIRA, Marcus Aldenison de. Pedagogia Intuitiva da Escola Elementar de Pestalozzi: como se ensinava Aritmética? **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 31, n. 59, p. 1005-1031, dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/bolema/v31n59/0103-636X-bolema-31-59-1005.pdf>. Acesso em: 09. ag. 2019.



OLIVEIRA, Raiza Fernandes Bessa de. **Saberes e fazeres de uma professora de bebês na educação infantil**. 2018. Dissertação (mestrado). Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. Universidade Estadual Paulista. São José do Rio Preto, 2018. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/154927>>. Acesso em: 31 ag. 2019.

OLIVEIRA, Rosmari Pereira de. **Entre a fralda e a lousa: um estudo sobre identidades em berçários**. 2014. 172 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia). Estudos Culturais, Escola de Artes, Ciências e Humanidades. Universidade de São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/100/100135/tde-11022014-200300/>> Acesso em: 18 jul. 2016.

OLIVEIRA, Mirian de S.L.; BERNARDES, Maria José; RODRIGUEZ, Marta A. M. A música na creche. In: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; MELLO, Ana Maria; VITÓRIA, Telma; GOSUEN, Adriano; CHAGURI, Ana Cecília. **Os fazeres na educação infantil**. 3ed. São Paulo: Cortez 2001.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos; SILVA, Ana Paula Soares; CARDOSO, Fernanda Moreno; AUGUSTO, Silvana de Oliveira. Construção da identidade docente: relatos de educadores de Educação Infantil. São Paulo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n 129, p. 547 – 571, set/dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0336129.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2017.

OSTETTO, L. E. Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: \_\_\_\_\_. (Org.) Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios. Campinas: Papirus, 2000. p. 175-200.

PASCAL Christine. BERTRAM, Tony. **Desenvolvendo a qualidade em parceria: nove estudos de caso**. Tradução: Ana Maria Chaves. Coleção infância. Coordenada por Júlia Formosinho. Porto: Porto Editora, 1999.

PANTONI, Rosa V.; TELES, Regina; MELLO, Ana Maria; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. A formação nossa de cada dia. In: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; MELLO, Ana Maria; VITÓRIA, Telma; GOSUEN, Adriano; CHAGURI, Ana Cecília. **Os fazeres na educação infantil**. 3ed. São Paulo: Cortez 2001.

PANTONI, Rosa V. Sim e não na hora certa! Pais e educadora dando limite e ouvindo as crianças. In: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; MELLO, Ana Maria; VITÓRIA, Telma; GOSUEN, Adriano; CHAGURI, Ana Cecília. **Os fazeres na educação infantil**. 3ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PARDO, Marcela; ADLERSTEIN, Cynthia (Orgs.). Estado del arte y criterios orientadores para la elaboración de políticas de formación y desarrollo profesional de docentes de primeira infância en América Latina y el Caribe. Secretaría Técnica Estrategia Regional sobre Docentes. **CEPPE – UNESCO**, Diciembre 2015. Disponível em: <[http://www.unesco.org/new/es/santiago/resources/single-publication/news/estado\\_del\\_arte\\_y\\_criterios\\_orientadores\\_para\\_la\\_elaboracio](http://www.unesco.org/new/es/santiago/resources/single-publication/news/estado_del_arte_y_criterios_orientadores_para_la_elaboracio)>. Acesso em: 29 out. 2016.

PINHEIRO, Maria Nerice dos Santos. “**Não! A auxiliar não é a professora**”: o papel das auxiliares da Educação Infantil no contexto de creche no município de Fortaleza. 2017. 342p. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Educação. Fortaleza. 2017. Disponível em:  
< <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/29900>> Acesso em: jun. 2019

PINO, Angel. **As marcas do humano**: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

PINTO, Mércia de Figueiredo Noronha; DUARTE, Adriana Maria Cancellia; VIEIRA, Livia Maria Fraga. O trabalho docente na Educação Infantil pública de Belo Horizonte. UFMG. 2012. **Revista Brasileira de Educação**. Disponível em:  
<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/07.pdf>> Acesso em: 18 jul. 2016.

PRANDI, Roberta. A formação de professores entre conhecimentos e relações.. In: GARCIA, Joe; PAGANO, Andrea; PRANDI, Roberta. **A reinvenção da educação infantil**: uma experiência de Reggio Emilia. Curitiba: Editora UTP, Coopselios, 2018, p. 59-80.

PRESTES, Zoia Ribeiro. Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – Repercussões no campo educacional. 2010. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2010. Disponível em: <  
[https://www.cepae.ufg.br/up/80/o/ZOIA\\_PRESTES\\_-\\_TESE.pdf?1462533012](https://www.cepae.ufg.br/up/80/o/ZOIA_PRESTES_-_TESE.pdf?1462533012)> Acesso em: jul. 2018.

POST, Jacalyn; HOHMANN, Mary. **Educação de bebês em infantários**: cuidados e primeiras aprendizagens. 4ed. Tradução de Sara Baía. Revisão de Cristina Figueira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011.

RAMOS, Carla Adriana Rossi. **De mãe substituta a babá malvada?**: representações sociais sobre professora de bebês segundo acadêmicos de Pedagogia da UFMT. 2012. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, Campus Cuiabá. 2012. Disponível em:  
<<http://www1.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/ea907e2888d835a64fde2deda76b3da1.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2019.

RAMOS, Tacyana Karla Gomes. O trabalho pedagógico de observação e escuta: as possibilidades expressivas de bebês na creche. **XX Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste**. 2009. Universidade Federal do Amazonas. Disponível em: <  
[http://cefort.ufam.edu.br/dialogica/index.php?option=com\\_content&view=article&id=174:xx-epenn&catid=69:divulgar&Itemid=136](http://cefort.ufam.edu.br/dialogica/index.php?option=com_content&view=article&id=174:xx-epenn&catid=69:divulgar&Itemid=136). Acesso em: set. 2019.

\_\_\_\_\_. ROSA, Ester Calland de Sousa. Os saberes e as falas de bebês e suas professoras. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

RIBEIRO, Célia. Metacognição: Um Apoio ao Processo de Aprendizagem. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2003, 16(1), p. 109-116. Disponível em:  
<<http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n1/16802.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2017.

RIBEIRO, Amanda de Cassia Borges. **Docência com bebês e crianças pequenas na educação infantil**: encontro com a ação de começar-se no mundo. 2017. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL, Santa Cruz do Sul: UNISC, 2017. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=5244993](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5244993)>. Acesso em: 13 fev. 2019.

RINALDI, Carlina. Reggio Emilia: a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental. In: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn (Org.). **Bambini**: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 75-80.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. 1ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

RIOS, Gabriela Sintra. Análise do desenvolvimento da empatia aos dois anos de idade: contexto de criação e presença de depressão pós-parto. 2013. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. 2013. Disponível em: <[www.teses.usp.br/teses/tde-05072013-092224/publico/rios\\_corrigeida](http://www.teses.usp.br/teses/tde-05072013-092224/publico/rios_corrigeida)>. Acesso em: 31 ag. 2019.

ROCHA, Eloisa A. C. **Diretrizes Educacionais – Pedagógicas para a Educação Infantil**. Documento elaborado para a Secretaria Municipal de Educação Infantil de Florianópolis. 2010. Disponível em: <[http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/12\\_05\\_2010\\_15.24.41.03c7e67bbe979ef30c2efe7d1db1468a.pdf](http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/12_05_2010_15.24.41.03c7e67bbe979ef30c2efe7d1db1468a.pdf)>. Acesso em: 14 de setembro de 2019. Acesso em: 25 set. 2018

RODRIGUES, Ana Paula Cordeiro Marques. **Formação inicial de professores para a docência com bebês**: o caso do curso de Pedagogia da FAGED/UFC. 2018. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Fortaleza. 2018. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/36662>> Acesso em: 15 set. 2019.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; MELLO, Ana Maria; VITÓRIA, Telma; GOSUEN, Adriano; CHAGURI, Ana Cecília. **Os fazeres na educação infantil**. 3ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; MELLO, Ana Maria. O fazer dos fazeres: história de uma parceria produtiva. In: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; MELLO, Ana Maria; VITÓRIA, Telma; GOSUEN, Adriano; CHAGURI, Ana Cecília. **Os fazeres na educação infantil**. 3ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; ELTINK, Caroline. Reconhecer a importância do vínculo afetivo do bebê com a mãe e familiares é fundamental no trabalho do educador. In: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; MELLO, Ana Maria; VITÓRIA, Telma; GOSUEN, Adriano; CHAGURI, Ana Cecília. **Os fazeres na educação infantil**. 3ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão. LARocca, Priscila. Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação. **Educação e Pesquisa**. V. 30, n.3, p. 419-433,

set./dez. 2004. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a03v30n3.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

SANTOS, Hellen Thaís. **A constituição da profissionalização docente em creche:** narrativas autobiográficas. 2013. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, SP: 2013. Disponível em: < [http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/92360/santos\\_ht\\_me\\_prud.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/92360/santos_ht_me_prud.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>. Acesso em: 18 jul. 2016.

SANTOS, Carla Manuella de Oliveira. **“Eu não me vejo uma professora de berçário em momento nenhum”:** saberes sobre o cuidado de uma professora de bebês em uma creche de Maceió. 2018. 204 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Alagoas, 2018. Disponível em: < [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id\\_trabalho=6942208](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=6942208)>. Acesso em: 13 fev. 2019.

SCHMITT, Rosinete Valdeci. As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas: contornos da ação docente. Tese (Doutorado em Educação). 2014. 282 f. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: < <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/135380/334486.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em 18 jul. 2016.

SILVA, Idélia Manassés de Barros. **Professora de educação infantil:** representações sociais e identidade profissional. 2013. 177f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2013. Disponível em: < <http://repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/13062/DISSERTACAO%20Idelia%20Silva.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 29 jul. 2016.

SILVA, Alma Helena A.; COSTA, Eliane F. O adulto facilita a criança a explorar o ambiente e a socializar-s. (45- 47p.). In: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; MELLO, Ana Maria; VITÓRIA, Telma; GOSUEN, Adriano; CHAGURI, Ana Cecília. **Os fazeres na educação infantil**. 3ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, Lésia M. Fernandes; COSTA, Edna Ap. A. da Costa; MELLO, Ana Maria. Entender o mundo pode acontecer através de uma caixa de história (91-93p.) In: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; MELLO, Ana Maria; VITÓRIA, Telma; GOSUEN, Adriano; CHAGURI, Ana Cecília. **Os fazeres na educação infantil**. 3ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SWAMINATHAN, Mina. **The first three years:** A sourcebook on early childhood care and education. Paris : Unesco-Unicef, 1990. In: MACHADO, Maria Lúcia. **Formação profissional para a educação:** subsídios para idealização e implementação de projetos. Tese (Doutorado). Pontífica Universidade Católica de São Paulo: 1998.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_; LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

TOBIN, Joseph Jay; WU, David Y. H.; DAVIDSON, Dana H. **Educação Infantil em três culturas**: Japão, China e Estados Unidos. São Paulo: Phorte, 2008.

TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

TORKANIA, Mariana. Primeira versão da MP sobre ensino domiciliar está pronta, diz governo. Detalhes são divulgados apenas quando o texto for finalizado. Publicado em 29.01.2019. Educação. **Agência Brasil**. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-01/governo-diz-que-medida-provisoria-sobre-ensino-domiciliar-esta-pronta>> Acesso em: 28 fev. 2019.

TRISTÃO, Fernanda C.D. **Ser professora de bebês**: um estudo de caso em uma creche conveniada. 2004. 213p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/87179>> Acesso: jul. 2017

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VARGAS, Garcia. **Bebês em suas experiências primeiras**: perspectivas para uma escola da infância. 2014. 226p. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2014.

VASCONCELOS, Cleide; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. A arte é uma forma da criança entrar em contato consigo e com o universo. In: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; MELLO, Ana Maria; VITÓRIA, Telma; GOSUEN, Adriano; CHAGURI, Ana Cecília. **Os fazeres na educação infantil**. 3ed. São Paulo: Cortez, 2001.

VOLTARELLI, Monique Aparecida. **Aprendizagem profissional da docência**: que saberes o (a) professor (a) tem para atuar em creches? 2013. 246 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos, Santa Catarina, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2643/4896.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em; 18 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. MONTEIRO, Maria Iolanda. Docência na Educação Infantil: como os (as) professores(as) aprendem para atuar nas creches? In: VII COPEDI - CONGRESSO PAULISTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E III SIMPOSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL. “EU AINDA SOU CRIANÇA. EDUCAÇÃO INFANTIL E RESISTÊNCIA: OS LUGARES DAS INFÂNCIAS NA EDUCAÇÃO E NAS LUTAS POLÍTICAS. 2015, São Paulo. **Anais...**São Paulo: Universidade Federal de São Carlos, 2015. Disponível em: <<http://www.copedi.ufscar.br/anais-2>>. Acesso em: 02 ag. 2016.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Psicologia Pedagógica**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: 2007.

WAGNER, Helmut R (Org.). **Fenomenologia e relações sociais**: textos escolhidos de Alfred Schutz. Tradução de Angela Melin. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

WEIKART, David P; HOHMANN, Mary. Aprendizagem pela ação: como as crianças constroem o conhecimento. In: \_\_\_\_\_. **Educar a criança**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997.

YAZLLE, Cláudia; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Como será que eu vou me virar com ele na turma? In: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; MELLO, Ana Maria; VITÓRIA, Telma; GOSUEN, Adriano; CHAGURI, Ana Cecília. **Os fazeres na educação infantil**. 3ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

\_\_\_\_\_. **Didáctica de la educación infantil**. São Paulo: Cortez. Madri: Narcea, 2016.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA AS FAMÍLIAS E/OU RESPONSÁVEIS PELAS CRIANÇAS

Você está sendo informado sobre a pesquisa intitulada “A perspectiva de professoras e de auxiliares que trabalham com crianças de seis a 18 meses de idade sobre a atuação docente promotora de práticas educativas de boa qualidade com os bebês em instituições com propostas pedagógicas distintas”. Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

Nesse estudo pretendemos entender como os adultos (professora e auxiliar) que trabalham diretamente com as crianças de seis a 18 meses de idade em turmas de berçário em instituições de Educação Infantil, com propostas pedagógicas distintas, pensam que deve ser um trabalho de boa qualidade. O motivo que nos leva a estudar esse tema é o pressuposto de que a forma de perceber o que sejam práticas de boa qualidade interfere nas tomadas de decisão diárias desses profissionais junto a crianças tão pequenas. Além disso, ainda há muito a se conhecer e entender sobre “ser professora de bebês”.

Para esta investigação, acontecerão, em dias, alternados, em período integral, a realização de 10 sessões de observações da rotina com registros escritos; quatro sessões, em dias alternados, de produção de fotos com uso de uma câmera fotográfica Canon T5i pelas professoras, auxiliares e pela pesquisadora subsidiadas por um roteiro; três sessões de vídeos gravações com uso de filmadora Canon T5i produzidas pela pesquisadora da rotina diária (4h); entrevista individual, em três dias diferentes com as participantes; entrevista coletiva, em três dias, em comum, com as participantes. Aplicação de um questionário com a professora, a auxiliar e a coordenadora. Além disso, será realizada, pela pesquisadora, uma consulta à proposta pedagógica publicada em forma de documento escrito, de maneira a investigar os seguintes aspectos: teóricos-metodológicos, espaço físico, concepções de criança, infância, Educação Infantil necessários para caracterizar o trabalho de uma Instituição de Educação Infantil. A referida consulta será orientada por um roteiro com 11 questões abertas.

A entrevista individual com a professora e a auxiliar terá previsão de aproximadamente 40 minutos de duração e acontecerá sob orientação de um roteiro aplicado com as participantes (professoras e auxiliares), com dez questões, acompanhado com cinco fotos. A entrevista coletiva será subsidiada por um roteiro com 12 questões e terá previsão de aproximadamente 1 hora de duração para assistir, em dias diferentes, três cenas gravadas em vídeo. Além disso, as participantes responderão a um questionário com 13 questões, com previsão de devolução em sete dias úteis para obtenção de informações relativas à formação e experiência profissional.

De forma complementar para a produção de dados desta pesquisa, será entregue um questionário com 12 questões abertas para a coordenadora, de maneira a obter informações sobre a instituição. Este instrumento será entregue a informante e solicitado a devolução no prazo de sete dias úteis.

Para participar deste estudo, você deverá assinar esse termo de consentimento livre e esclarecido. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Este estudo apresenta alguns riscos mínimo, são eles: mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc.; a possível perda do sigilo das informações dos participantes; o possível sentimento de desconforto pela presença da pesquisadora na instituição de educação.

Entretanto, esse risco deve ser minimizado por meio da garantia do anonimato dos participantes, da informação sobre a importância de construção deste estudo, do esclarecimento de qualquer aspecto que desejar e da liberdade de escolha em recusar-se a



participar. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pela pesquisadora que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação.

Com relação, aos benefícios da pesquisa, você terá oportunidade de aprender sobre os procedimentos realizados e de refletir de forma participativa e coletiva entre os profissionais sobre o tema desse estudo. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou material que indique sua participação não será liberado sem sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de cinco anos e, após esse tempo, serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pela pesquisadora responsável, e a outra será fornecida a você. A qualquer momento você poderá ter acesso às informações referentes à pesquisa pelos endereço e telefone das pesquisadoras, indicados a seguir:

**Nome: Kátia Cristina Fernandes e Silva**

**Endereço:** Rua Francisco de Souza Oliveira, nº 102 – Distrito Icarai – Caucaia. CEP: 61624-300.

**Telefones para contato:** (85) 9 8579 9356 / 3366 7672

**Nome: Rosimeire Costa de Andrade Cruz**

**Endereço:** Rua João Ivo, nº 171, casa 18 – Messejana – Fortaleza. CEP: 60871-040

**Telefones para contato:** (85) 9 99756717 / 3366 7672

**Instituição:** Universidade Federal do Ceará (UFC) – Faculdade de Educação – Departamento de Estudos Especializados.

**Endereço:** Walderi Uchoa, nº 1. Campus Benfica – Fortaleza. CEP: 60020-110

**Telefones para contato:** (85) 3366 7672

**ATENÇÃO:** Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

O abaixo assinado \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ anos, RG: -

\_\_\_\_\_, declara que é de livre e espontânea vontade que está como participante de uma pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Fortaleza, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Nome do participante da pesquisa

Data

Assinatura

Nome da pesquisadora

Data

Assinatura

Nome do profissional  
que aplicou o TCLE

Data

Assinatura

## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA A PROFESSORA E A AUXILIAR

Você está sendo convidada como participante da pesquisa intitulada “A perspectiva de professoras e de auxiliares que trabalham com crianças de seis a 18 meses de idade sobre a atuação docente promotora de práticas educativas de boa qualidade com os bebês em instituições com propostas pedagógicas distintas”. Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

Nesse estudo pretendemos entender como os adultos (professora e auxiliar) que trabalham diretamente com as crianças de seis a 18 meses de idade em turmas de berçário em instituições de Educação Infantil, com propostas pedagógicas distintas, pensam que deve ser um trabalho de boa qualidade. O motivo que nos leva a estudar esse tema é o pressuposto de que a forma de perceber o que sejam práticas de boa qualidade interfere nas tomadas de decisão diárias desses profissionais junto a crianças tão pequenas. Além disso, ainda há muito a se conhecer e entender sobre “ser professora de bebês”.

Para esta investigação, acontecerão, em dias, alternados, em período integral, a realização de 10 sessões de observações da rotina com registros escritos; quatro sessões, em dias alternados, de produção de fotos com uso de uma câmera fotográfica Canon T5i pelas professoras, auxiliares e pela pesquisadora subsidiadas por um roteiro; três sessões de vídeos gravações com uso de filmadora Canon T5i produzidas pela pesquisadora da rotina diária (4h); entrevista individual, em três dias diferentes com as participantes; entrevista coletiva, em três dias, em comum, com as participantes. Aplicação de um questionário com a professora, a auxiliar e a coordenadora. Além disso, será realizada, pela pesquisadora, uma consulta à proposta pedagógica publicada em forma de documento escrito, de maneira a investigar os seguintes aspectos: teóricos-metodológicos, espaço físico, concepções de criança, infância, Educação Infantil necessários para caracterizar o trabalho de uma Instituição de Educação Infantil. A referida consulta será orientada por um roteiro com 11 questões abertas.

A entrevista individual com a professora e a auxiliar terá previsão de aproximadamente 40 minutos de duração e acontecerá sob orientação de um roteiro aplicado com as participantes (professoras e auxiliares), com dez questões, acompanhado com cinco fotos. A entrevista coletiva será subsidiada por um roteiro com 12 questões e terá previsão de aproximadamente 1 hora de duração para assistir, em dias diferentes, três cenas gravadas em vídeo. Além disso, as participantes responderão a um questionário com 13 questões, com previsão de devolução em sete dias úteis para obtenção de informações relativas à formação e experiência profissional.

De forma complementar para a produção de dados desta pesquisa, será entregue um questionário com 12 questões abertas para a coordenadora, de maneira a obter informações sobre a instituição. Este instrumento será entregue a informante e solicitado a devolução no prazo de sete dias úteis.

Para participar deste estudo, você deverá assinar esse termo de consentimento livre e esclarecido. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Este estudo apresenta alguns riscos mínimo, são eles: mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc.; a possível perda do sigilo das informações dos participantes; o possível sentimento de desconforto pela presença da pesquisadora na instituição de educação.

Entretanto, esse risco deve ser minimizado por meio da garantia do anonimato dos participantes, da informação sobre a importância de construção deste estudo, do esclarecimento de qualquer aspecto que desejar e da liberdade de escolha em recusar-se a

participar. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pela pesquisadora que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação.

Com relação, aos benefícios da pesquisa, você terá oportunidade de aprender sobre os procedimentos realizados e de refletir de forma participativa e coletiva entre os profissionais sobre o tema desse estudo. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou material que indique sua participação não será liberado sem sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de cinco anos e, após esse tempo, serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pela pesquisadora responsável, e a outra será fornecida a você. A qualquer momento você poderá ter acesso às informações referentes à pesquisa pelos endereço e telefone das pesquisadoras, indicados a seguir:

**Nome: Kátia Cristina Fernandes e Silva**

**Endereço:** Rua Francisco de Souza Oliveira, nº 102 – Distrito Icarai – Caucaia. CEP: 61624-300.

**Telefones para contato:** (85) 9 8579 9356 / 3366 7672

**Nome: Rosimeire Costa de Andrade Cruz**

**Endereço:** Rua João Ivo, nº 171, casa 18 – Messejana – Fortaleza. CEP: 60871-040

**Telefones para contato:** (85) 9 99756717 / 3366 7672

**Instituição:** Universidade Federal do Ceará (UFC) – Faculdade de Educação – Departamento de Estudos Especializados.

**Endereço:** Walderi Uchoa, nº 1. Campus Benfica – Fortaleza. CEP: 60020-110

**Telefones para contato:** (85) 3366 7672

**ATENÇÃO:** Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

O abaixo assinado \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ anos, RG: -

\_\_\_\_\_, declara que é de livre e espontânea vontade que está como participante de uma pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Fortaleza, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Nome do participante da pesquisa

Data

Assinatura

Nome da pesquisadora

Data

Assinatura

Nome do profissional  
que aplicou o TCLE

Data

Assinatura

## APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA A COORDENADORA

Você está sendo convidada como participante da pesquisa intitulada “A perspectiva de professoras e de auxiliares que trabalham com crianças de seis a 18 meses de idade sobre a atuação docente promotora de práticas educativas de boa qualidade com os bebês em instituições com propostas pedagógicas distintas”. Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

Nesse estudo pretendemos entender como os adultos (professora e auxiliar) que trabalham diretamente com as crianças de seis a 18 meses de idade em turmas de berçário em instituições de Educação Infantil, com propostas pedagógicas distintas, pensam que deve ser um trabalho de boa qualidade. O motivo que nos leva a estudar esse tema é o pressuposto de que a forma de perceber o que sejam práticas de boa qualidade interfere nas tomadas de decisão diárias desses profissionais junto a crianças tão pequenas. Além disso, ainda há muito a se conhecer e entender sobre “ser professora de bebês”.

Para esta investigação, acontecerão, em dias, alternados, em período integral, a realização de 10 sessões de observações da rotina com registros escritos; quatro sessões, em dias alternados, de produção de fotos com uso de uma câmera fotográfica Canon T5i pelas professoras, auxiliares e pela pesquisadora subsidiadas por um roteiro; três sessões de vídeos gravações com uso de filmadora Canon T5i produzidas pela pesquisadora da rotina diária (4h); entrevista individual, em três dias diferentes com as participantes; entrevista coletiva, em três dias, em comum, com as participantes. Aplicação de um questionário com a professora, a auxiliar e a coordenadora. Além disso, será realizada, pela pesquisadora, uma consulta à proposta pedagógica publicada em forma de documento escrito, de maneira a investigar os seguintes aspectos: teóricos-metodológicos, espaço físico, concepções de criança, infância, Educação Infantil necessários para caracterizar o trabalho de uma Instituição de Educação Infantil. A referida consulta será orientada por um roteiro com 11 questões abertas.

A entrevista individual com a professora e a auxiliar terá previsão de aproximadamente 40 minutos de duração e acontecerá sob orientação de um roteiro aplicado com as participantes (professoras e auxiliares), com dez questões, acompanhado com cinco fotos. A entrevista coletiva será subsidiada por um roteiro com 12 questões e terá previsão de aproximadamente 1 hora de duração para assistir, em dias diferentes, três cenas gravadas em vídeo. Além disso, as participantes responderão a um questionário com 13 questões, com previsão de devolução em sete dias úteis para obtenção de informações relativas à formação e experiência profissional.

De forma complementar para a produção de dados desta pesquisa, será entregue um questionário com 12 questões abertas para a coordenadora, de maneira a obter informações sobre a instituição. Este instrumento será entregue a informante e solicitado a devolução no prazo de sete dias úteis.

Para participar deste estudo, você deverá assinar esse termo de consentimento livre e esclarecido. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Este estudo apresenta alguns riscos mínimo, são eles: mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc.; a possível perda do sigilo das informações dos participantes; o possível sentimento de desconforto pela presença da pesquisadora na instituição de educação.

Entretanto, esse risco deve ser minimizado por meio da garantia do anonimato dos participantes, da informação sobre a importância de construção deste estudo, do esclarecimento de qualquer aspecto que desejar e da liberdade de escolha em recusar-se a

participar. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pela pesquisadora que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação.

Com relação, aos benefícios da pesquisa, você terá oportunidade de aprender sobre os procedimentos realizados e de refletir de forma participativa e coletiva entre os profissionais sobre o tema desse estudo. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou material que indique sua participação não será liberado sem sua permissão.

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de cinco anos e, após esse tempo, serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pela pesquisadora responsável, e a outra será fornecida a você. A qualquer momento você poderá ter acesso às informações referentes à pesquisa pelos endereço e telefone das pesquisadoras, indicados a seguir:

**Nome: Kátia Cristina Fernandes e Silva**

Endereço: Rua Francisco de Souza Oliveira, nº 102 – Distrito Icarai – Caucaia. CEP: 61624-300.

Telefones para contato: (85) 9 8579 9356 / 3366 7672

**Nome: Rosimeire Costa de Andrade Cruz**

Endereço: Rua João Ivo, nº 171, casa 18 – Messejana – Fortaleza. CEP: 60871-040

Telefones para contato: (85) 9 99756717 / 3366 7672

**Instituição:** Universidade Federal do Ceará (UFC) – Faculdade de Educação – Departamento de Estudos Especializados.

**Endereço:** Walderi Uchoa, nº 1. Campus Benfica – Fortaleza. CEP: 60020-110

**Telefones para contato:** (85) 3366 7672

**ATENÇÃO:** Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

O abaixo assinado \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ anos, RG: -

\_\_\_\_\_, declara que é de livre e espontânea vontade que está como participante de uma pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Fortaleza, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Nome do participante da pesquisa

Data

Assinatura

Nome da pesquisadora

Data

Assinatura

Nome do profissional

Data

Assinatura

que aplicou o TCLE

#### APÊNDICE D - PLANEJAMENTO PARA O REGISTRO DAS FOTOS PELAS PROFESSORAS E AUXILIARES

--

- a) Apresentar para as professoras e as auxiliares os objetivos da pesquisa e a metodologia;
- b) Explicitar que a metodologia utilizada requer a colaboração delas para a produção de fotos a serem utilizadas, posteriormente, na entrevista individual como inspiração para a narrativa oral;
- c) Marcar datas diferentes com a professora e a auxiliar para que possam fazer as fotos delas com os bebês, mutuamente.
- d) Esclarecer que estarei disponível para participar da rotina junto a elas e as crianças nesse momento de registro das fotos.

--

- a) Mostrar ou lembrar o uso da máquina fotográfica;
- b) Esclarecer para a professora e a auxiliar sobre a liberdade de escolha para a produção das fotos de meninos e meninas de modo que retratem as interações entre a professora e os bebês e/ou auxiliar e os bebês;
- c) Lembrar sobre a minha disponibilidade em participar da rotina para que elas possam fotografar.
- d) Agradecer a professora e a auxiliar pela colaboração e participação na atividade de pesquisa.

## APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL

- 
- a) Agendar com as professoras e as auxiliares, individualmente, a entrevista em um local reservado a ser combinado antecipadamente com a coordenação pedagógica;
  - b) Ler os objetivos e explicitar sobre os seguintes procedimentos: gravação em vídeo e áudio da entrevista;
  - c) Expor as fotos sobre a mesa e solicitar que a professora ou a auxiliar escolha uma foto, no total de cinco para iniciar a entrevista.
- 

1 Que momento da rotina acontece nesta foto?

2 Como é planejado esse momento da foto?

3 O que você acha que é relevante neste momento para que ele [nomear o momento] seja considerado de boa qualidade?

4 O que você acha que uma professora que trabalha com crianças dessa idade precisa saber para organizar práticas educativas de boa qualidade com os bebês nesse momento?

- ATENÇÃO: Observar a resposta acerca do que precisa saber - aprofundar aspectos relacionados à escolha que ela pode apresentar para que o momento se caracterize de boa qualidade. O que ela precisa saber para escolher...

5 O que não pode faltar neste momento [nomear] para que essa prática desenvolvida pela professora seja considerada de boa qualidade [registrar itens que ela mencionou sobre o que uma professora que trabalha com bebês precisa saber para organizar práticas educativas de boa qualidade para os bebês].

Você acha que – retomar a lista dita pela professora - está presente na foto?  
De que forma?

6 O que uma professora que trabalha com crianças dessa idade precisa fazer para organizar práticas educativas de boa qualidade com os bebês nesses momentos da foto. Como? Que estratégias a professora podem utilizar?

7 Como é que uma professora que trabalha com bebês aprende a fazer [incluir as respostas sobre o que a professora precisa fazer] para que desenvolva práticas educativas de boa qualidade?

8 Você acha que o curso de Pedagogia contribui para que uma professora possa desenvolver práticas de boa qualidade com os bebês?

9 E no seu caso? Você acha que contribuiu?

## APÊNDICE F - ROTEIRO DE ENTREVISTA COLETIVA

- a) Solicitar a coordenadora pedagógica um espaço e equipamento de televisão para realização da entrevista coletiva.
- b) Agendar com as professoras e as auxiliares o dia, o horário e o local para a entrevista.

a) Ler os objetivos e explicitar sobre os seguintes procedimentos: gravação em vídeo da entrevista - equipamentos para registro (filmadora, gravador de áudio e diário de campo).

- b) Iniciar a entrevista em duas etapas:

- Na primeira realizar as seguintes questões:

1 O que significa, para vocês, ser professora de bebês? Ou como deve ser uma professora de bebês?

2 O que significa “práticas pedagógicas de boa qualidade com os bebês?”

3 O que não pode faltar para promoção de práticas educativas de boa qualidade para os bebês?

[Relacionar as respostas dadas pela professora e auxiliares e a questão “O que uma professora que trabalha com os bebês precisa saber para organizar práticas educativas de boa qualidade]

Para a segunda entrevista coletiva, entregar cartões com as respostas dadas pelas participantes das questões iniciais e solicitar que, caso seja necessário, complementem e justifiquem a resposta.



## APÊNDICE G - FICHA PARA APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO COM A PROFESSORA E A AUXILIAR

- 1) Leia as questões e certifique-se de que respondeu todas as questões;
- 2) Você pode usar caneta;
- 3) Marque um X nos parênteses que estão ao lado das opções de respostas. Caso precise marque mais de uma opção.
- 4) Observe que em algumas questões você precisará responder, informar ano ou local, por exemplo.

### **1 Dados de identificação:**

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ anos. Sexo ( ) F ( ) M

Local de Nascimento (cidade): \_\_\_\_\_

Estado Civil: \_\_\_\_\_

Número de Filhos: \_\_\_\_\_

### **2 Formação inicial e continuada das professoras e auxiliares**

2.1 Qual a sua escolaridade? \_\_\_\_\_

2.2 Caso tenha formação em nível superior, qual o curso?

\_\_\_\_\_

A) Ano de conclusão de sua graduação \_\_\_\_\_

B) Nome da instituição \_\_\_\_\_

C) A referida instituição em que cursou se caracteriza como:

( ) Pública

( ) Particular.

2.3 Você cursou outra graduação.

( ) Não

( ) Sim. Responda as questões abaixo.

Que curso você fez \_\_\_\_\_

Em que instituição cursou \_\_\_\_\_

Em que ano concluiu \_\_\_\_\_

**3** Se você fez graduação em Pedagogia, quais as disciplinas que você cursou na área de Educação Infantil?

---

---

---

---

**4** Se você cursou disciplinas na área de Educação Infantil, quais abordaram conteúdos relacionados às crianças de 0 a 3 anos?

---

---

---

---

**5** Você tem curso médio, na Modalidade Normal?

- Não.  
 Sim. Responda as questões abaixo.

Em que instituição cursou \_\_\_\_\_

Em que ano concluiu \_\_\_\_\_

**6** Você cursou Especialização?

- Não.  
 Sim. A seguir responda as questões

Qual instituição você cursou \_\_\_\_\_

Em que ano \_\_\_\_\_

Que área da Especialização \_\_\_\_\_

**7** Caso tenha participado de algum curso ou palestra ou formação ou capacitação de professores nos últimos dois anos, responda os itens (a,b,c) a seguir. Nesta questão tem mais de um conjunto de itens, pois você poderá informar mais de uma participação, ou seja, aqueles que foram mais significativos para sua formação.

Caso não tenha participado de curso ou palestra ou formação ou capacitação passe para a questão 8.

a) Qual o assunto tratado:

Curso \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Palestra \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Encontro \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Formação \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

b) Que instituição promoveu:

Curso \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Palestra \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Encontro \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Formação \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

c) Qual a carga horária

Curso \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Palestra \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Encontro \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Formação

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**8** A instituição em que você trabalha promove leitura e discussão de pesquisa e estudos sobre a infância e sobre as práticas de educação infantil?

- Não  
 Sim.

Em caso afirmativo. Citar alguns temas ou textos discutidos nessas ocasiões.

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**9** Em caso negativo. Por que você acha que isso acontece?

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

## **10 Experiência Profissional**

10.1 Responda as questões:

10.1.1 Qual seu tempo de Magistério? \_\_\_\_\_

10.1.2 Qual seu tempo de Magistério na Educação Infantil? \_\_\_\_\_

10.1.3 Qual seu tempo de Magistério com os bebês? \_\_\_\_\_

10.1.4 Quanto tempo trabalha nesta escola? \_\_\_\_\_

**11** Marque a (s) alternativa (s) abaixo mais de uma vez, caso seja necessário. Depois responda as questões.

11.2.1 Atuou na rede particular de Educação.

- não  
 sim. Em caso afirmativo responda as questões abaixo

Quanto tempo? \_\_\_\_\_

( ) Educação Infantil. Quanto tempo? \_\_\_\_\_

Ano de início \_\_\_\_\_ Ano de término \_\_\_\_\_

Qual sua função? \_\_\_\_\_

( ) Trabalhou com bebês?

Ano de início \_\_\_\_\_ Ano de término \_\_\_\_\_

( ) Ensino Fundamental I

Ano de início \_\_\_\_\_ Ano de término \_\_\_\_\_

Qual sua função? \_\_\_\_\_

( ) Ensino Fundamental II

Ano de início \_\_\_\_\_ Ano de término \_\_\_\_\_

Qual sua função? \_\_\_\_\_

11 Atuou na rede pública de Educação.

( ) Não

( ) Sim. Em caso afirmativo responda as questões abaixo.

Quanto tempo? \_\_\_\_\_

( ) Educação Infantil. Quanto tempo? \_\_\_\_\_

Ano de início \_\_\_\_\_ Ano de término \_\_\_\_\_

Qual sua função? \_\_\_\_\_

( ) Trabalho com bebês. Quanto tempo? \_\_\_\_\_

Ano de início \_\_\_\_\_ Ano de término \_\_\_\_\_

( ) Ensino Fundamental I

Ano de início \_\_\_\_\_ Ano de término \_\_\_\_\_

Qual sua função? \_\_\_\_\_

( ) Ensino Fundamental II

Ano de início \_\_\_\_\_ Ano de término \_\_\_\_\_

Qual sua função? \_\_\_\_\_

## 12 Outras atividades profissionais

Realiza outra(s) atividade(s) profissional (is)?

Não

Sim Em caso afirmativo, qual (is)? \_\_\_\_\_

## 13 Aspectos da proposta pedagógica

13.1 A escola tem uma proposta pedagógica em forma de documento escrito?

Não

Sim. Em caso afirmativo, responda:

13.2 Quem participou da elaboração desse documento?

---

---

---

13.3 Quais os conteúdos dessa proposta?

---

---

---

---

---

13.4 Já houve alguma modificação nesse documento?

Não

Sim. Em caso afirmativo, quais as principais modificações?

---

---

---

13.5 Quem participou?

---

---

---

APÊNDICE H – FICHA PARA APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO COM A COORDENADORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

1 Dados de identificação:

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ anos.

Sexo ( ) F ( ) M

Local de Nascimento (cidade): \_\_\_\_\_

Estado Civil: \_\_\_\_\_

Número de Filhos: \_\_\_\_\_

2 Qual o horário de funcionamento da creche?

\_\_\_\_\_

3 Quantas turmas têm na creche? \_\_\_\_\_

4 Quantas crianças têm em cada sala? \_\_\_\_\_

5 Por que esse número de crianças?

\_\_\_\_\_

6 Quantas professoras trabalham na creche? \_\_\_\_\_

7 Quantas auxiliares trabalham na creche? \_\_\_\_\_

8 Qual o número de profissionais por turma? \_\_\_\_\_

9 Como acontecem as atividades de planejamento das professoras e das auxiliares?

\_\_\_\_\_

10 A escola tem uma proposta pedagógica em forma de documento escrito?

( ) não

( ) sim. Em caso afirmativo, responda:

11 Quem participou da elaboração desse documento?

\_\_\_\_\_

12 Quais os conteúdos dessa proposta?

\_\_\_\_\_

---

---

---

13 Já houve alguma modificação nesse documento?

( ) não

( ) sim. Em caso afirmativo, quais as principais modificações?

---

---

---

14 Quem participou?

---

---

---



## ANEXOS

## ANEXO A - CRONOGRAMA



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED**

Rua Waldery Uchoa, Nº 01, Benfica, Fortaleza-CE, CEP 60020-110

**TÍTULO:** A perspectiva de professoras e de auxiliares que trabalham com crianças de seis a 18 meses de idade sobre a atuação docente promotora de práticas educativas de boa qualidade com bebês em instituições com propostas pedagógicas distintas

**DECLARAÇÃO DO CRONOGRAMA**

**Declaro, para os devidos fins, que a produção de dados da pesquisa, detalhada abaixo, só terá início a partir da aprovação do sistema CEP/CONEP:**

PERÍODO	2018												2019						
	J	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D	J	F	M	A	M	J	J
Finalização das disciplinas do Doutorado/ Atividades Programadas IV			X	X	X	X	X												
Escrita do Projeto de Tese /Reajuste dos instrumentos	X	X	X	X	X	X													
Levantamento de Centros de Educação Infantil que atende crianças de seis a 18 meses de idade junto às Redes públicas e particulares de ensino			X	X	X	X													
Submissão do Projeto de Tese ao Comitê de Ética								X											
Produção dos Dados									X	X	X	X	X	X					
Análise dos dados/											X	X	X	X	X	X			
Segunda Qualificação																	X		
Escrita da Tese	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Defesa pública da Tese																			X

Fortaleza, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

**KÁTIA CRISTINA FERNANDES E SILVA**

Pesquisadora Principal

## ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO PELO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP), VIA PLATAFORMA BRASIL

### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A PERSPECTIVA DE PROFESSORAS E DE AUXILIARES QUE TRABALHAM COM CRIANÇAS DE SEIS A 18 MESES DE IDADE SOBRE A ATUAÇÃO DOCENTE PROMOTORA DE PRÁTICAS EDUCATIVAS DE BOA QUALIDADE COM OS BEBÊS EM INSTITUIÇÕES COM PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DISTINTAS

**Pesquisador:** KATIA CRISTINA FERNANDES E

**SILVA Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 94978618.5.0000.5054

**Instituição Proponente:** Faculdade de Educação

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 2.845.506

#### Apresentação do Projeto:

Projeto de tese de doutorado da área da educação que retrata o tema das práticas educativas e de boa qualidade junto a lactentes. Apresenta na introdução e no estado da arte, referências que abordam o tema, mapeamento de estudos na área de Educação Infantil com foco em investigações que abordaram a especificidade da docência com bebês; formação de professores para educação infantil; reflexão sobre os currículo nos cursos de licenciatura em pedagogia. Texto com boa leitura e em consonância com a proposta da pesquisa qualitativa, abordagem que se propõe usar.

#### Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral

- Analisar a perspectiva de professoras e de auxiliares que trabalham com crianças na faixa etária de seis a 18 meses sobre a atuação docente promotora de práticas educativas de boa qualidade para os bebês em instituições com propostas pedagógicas distintas.

Objetivos Específicos:

- Analisar as concepções de professoras e de auxiliares sobre a docência com bebês e práticas pedagógicas educativas de boa qualidade com esses sujeitos.
- Compreender quais saberes e competências constitui a atuação docente com bebês promotora de práticas educativas de boa qualidade na perspectiva de professoras e auxiliares.

**Endereço:** Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

**Bairro:** Rodolfo Teófilo

**CEP:** 60.430-275

**UF:** CE

**Município:** FORTALEZA

**Telefone:** (85)3366-8344

**E-mail:** comepe@ufc.br

- Entender em que se fundamentam professoras e auxiliares quando expressam suas opiniões sobre a atuação docente com os bebês promotora de práticas educativas de boa qualidade.
- Relacionar a perspectivas das professoras e auxiliares sobre a atuação docente promotora de práticas educativas de boa qualidade e a proposta pedagógica da instituição em que estão inseridas.

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os benefícios da pesquisa estão vinculados à oportunidade de as participantes aprenderem sobre os procedimentos realizados e de refletir de forma participativa e coletiva entre os profissionais sobre o

tema desse estudo. Os riscos são mínimos ou baixos, pois não haverá procedimentos invasivos, dolorosos. O que pode ocorrer é certo constrangimento ou desconforto na hora da filmagem. Porém, segundo a pesquisadora, tomarão as medidas de proteção adequadas como manter anonimato das identidades e respeito caso as professoras queiram sair da pesquisa.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Estudo qualitativo. Os participantes serão professoras e as auxiliares que atenderem aos seguintes critérios: trabalhar com crianças de seis a 18 meses de idade, por pelo menos cinco anos; possuir vínculo efetivo da professora responsável pelas crianças com a instituição; apresentar formação em Licenciatura, curso superior em Pedagogia; interesse e disponibilidade para participarem do estudo. Para a coleta dos dados usará as técnicas de observação participante, aplicação de um questionário, entrevista e análise de documentos com apoio dos recursos a seguir: diário de campo, gravador de áudio do tipo MP3 e máquina fotográfica digital para captação de fotos e vídeos. A observação participante será usada e a partir dela será composto o texto de inspiração etnográfica, propõe-se o registro escrito, fílmico e fotográfico do período de observação em duas turmas de crianças com idade de seis a 18 meses na creche. Para isso, estar-se-á na creche por aproximadamente três meses, em duas instituições de Educação Infantil, em períodos diferentes. Planeja-se comparecer à creche durante a semana com duração igual à permanência dos bebês. Nesse período, reunir-se-ão informações das atividades da rotina de uma turma de crianças com idade de seis a 18 meses em dez observações. No caso da entrevista, intenta-se realizar dois tipos. Primeiro, uma conversa com as professoras e as auxiliares, individualmente e depois, uma entrevista coletiva com a professora e a auxiliar. Suscita-se a hipótese de que será demandado um tempo de aproximadamente duas horas para cada entrevista. Com isso, em datas distintas, as professoras e as auxiliares serão convidadas, em um local reservado, para participar da entrevista individual. Para isso, solicitar-se-á que elas narrem sobre os fazeres da creche com os bebês em variados momentos da rotina, com suporte nas fotos registradas por elas. Também será aplicado um questionário que permitirá obter informações gerais sobre a identidade, a experiência e a formação profissional das professoras e auxiliares. A coordenadora pedagógica também será solicitada a responder a questões sobre o funcionamento da creche e informar alguns aspectos sobre a elaboração da proposta pedagógica da instituição. A amostra será composta de duas professoras e três auxiliares. Aspectos éticos presentes.

#### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Termos entregues: carta de solicitação de apreciação do projeto ao CEP, termo de compromisso para uso dos dados, termo de fiel depositários e autorização das duas instituições onde ocorrerão a coleta de dados, orçamento assinado, concordância dos pesquisadores envolvidos, cronograma, folha de rosto, TCLE. Conforme solicitado a pesquisadora respondeu todos os questionamentos de forma adequada.

#### **Recomendações:**

Não se aplica.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não se aplica.

#### **Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB INFORMAÇÕES BASICAS DO PROJETO 1157573.pdf	15/08/2018 07:35:59		Aceito
Folha de Rosto	Rostkatia.doc	15/08/2018 07:32:14	KATIA CRISTINA FERNANDES E	Aceito
Outros	CARTAPREPROJ.jpg	13/08/2018 15:24:56	KATIA CRISTINA FERNANDES E	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJTESE13ag18.pdf	13/08/2018 15:24:01	KATIA CRISTINA FERNANDES E SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	EeTCLEprofau.doc	13/08/2018 15:15:41	KATIA CRISTINA FERNANDES E SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	EeTCLECOOR.doc	13/08/2018 15:15:15	KATIA CRISTINA FERNANDES E SILVA	Aceito

Outros	CARTAAPRECIAPROJETO.jpg	02/08/2018 12:44:31	KATIA CRISTINA FERNANDES E	Aceito
Outros	FTERMOCOMPROMUTILDADOS.jpg	02/08/2018 12:42:31	KATIA CRISTINA FERNANDES E	Aceito
Outros	HDECLFIELDEPOSPART.jpg	02/08/2018 12:41:23	KATIA CRISTINA FERNANDES E	Aceito
Outros	HDECLAFIELDEPOSPUBL.jpg	02/08/2018 12:39:31	KATIA CRISTINA FERNANDES E	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PRETEXTUAIS.pdf	02/08/2018 12:33:05	KATIA CRISTINA FERNANDES E SILVA	Aceito
Orçamento	GgOrckatiaB.jpg	02/08/2018 12:32:52	KATIA CRISTINA FERNANDES E	Aceito
Orçamento	GorckatiA.jpg	02/08/2018 12:32:40	KATIA CRISTINA FERNANDES E	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLCONCROSEKATIA.jpg	02/08/2018 12:31:57	KATIA CRISTINA FERNANDES E	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	bautinstpubli.jpg	02/08/2018 12:31:11	KATIA CRISTINA FERNANDES E SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	bautinstparticu.jpg	02/08/2018 12:30:43	KATIA CRISTINA FERNANDES E SILVA	Aceito
Cronograma	ACronkatia.jpg	02/08/2018 12:26:46	KATIA CRISTINA FERNANDES E	Aceito

**Situação do Parecer: Aprovado****Necessita Apreciação da CONEP:**

NãoFORTALEZA, 27 de Agosto de 2018

**Assinado por:FERNANDO ANTONIO FROTA BEZERRA (Coordenador)**

## ANEXO C - ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE (BRASIL, 2009)

- 1) Descrever os espaços e mobiliários. Registrar se a instituição prevê móveis firmes para que os bebês e crianças pequenas possam se apoiar ao tentar ficar de pé sozinhos.
- 2) Descrever os materiais. Registrar se há objetos e brinquedos de diferentes materiais em quantidade suficiente e adequados às necessidades dos bebês e crianças pequenas (explorar texturas, sons, formas e pesos, morder, puxar, por e retirar, empilhar, abrir e fechar, ligar e desligar, encaixar, empurrar, etc.). Verificar se há fraldário/mesa/bancada na altura adequada ao adulto para troca de fraldas dos bebês e crianças pequenas, com segurança.
- 3) Observar e registrar como acontece o respeito, pelos adultos, ao ritmo das crianças. Descrever se acontecem atividades ao longo do dia com os bebês em diferentes lugares e ambientes.
- 4) Registrar aspectos relacionados ao respeito à identidade, desejos e interesses das crianças pelos adultos. Anotar se as professoras, as auxiliares e demais profissionais: a) chamam as crianças pelos seus nomes; b) carregam os bebês no colo ao longo do dia, propiciando interação, acolhimento e afetividade; d) observam como os bebês se comunicam pelo olhar, pelo corpo, pelo choro e verbalizações, a fim de compreender seus interesses e planejar o cotidiano.
- 5) Verificar a responsabilidade pela alimentação saudável das crianças registrando se as professoras e/ou auxiliares seguem um programa da instituição para a retirada da mamadeira e a introdução de alimentos sólidos (frutas, verduras, etc.) e se a instituição possibilita o acesso ao leite materno.
- 6) Averiguar e registrar aspectos referentes à limpeza, salubridade e conforto dos bebês nas salas de atividades e demais ambientes internos e externos (agradáveis, limpos, ventilados e tranquilos, com acústica que permite uma boa comunicação) e se são tomados os cuidados necessários, pelos adultos, com a limpeza e com a higiene nos momentos de troca de fraldas e uso dos sanitários.
- 7) Observar aspectos relacionados à promoção da autonomia dos bebês. Registrar sobre o apoio as crianças, pelos adultos, na conquista da autonomia para a realização dos cuidados diários e uso do espaço (segurar a mamadeira, alcançar objetos, tirar as sandálias, lavar as mãos, usar o sanitário, incentivar a escolha de brincadeiras, brinquedos e materiais, organizar o espaço e disponibilizar materiais para que as crianças engatinhem, rolem, corram, sentem-se, subam obstáculos, pulem, empurrem, agarrem objetos de diferentes formas e espessuras e assim vivenciem desafios corporais).
- 8) Observar se a promoção de experiências educativas envolvem contato e brincadeiras das crianças com animais e com elementos da natureza como água, areia, terra, pedras, argila, plantas, folhas e sementes e se os adultos criam oportunidades para que o contato das crianças com a quantificação e a classificação das coisas e dos seres vivos seja feito por meio de jogos, histórias, situações concretas e significativas.
- 9) Verificar e registrar se os adultos atendem de imediato as crianças em suas necessidades fisiológicas, com aceitação e acolhimento e consideram o ritmo da criança na retirada das fraldas e no aprendizado do controle do xixi e do cocô.

10) Registrar a oferta, pelos adultos, de experiências que promovam diferentes linguagens oral e escrita, plásticas, simbólicas, musicais e corporais. Anotar se incluem a prática dos adultos, por exemplo, de conversar com os bebês mantendo-se no mesmo nível do olhar da criança, em diferentes situações, inclusive nos momentos de cuidados diários.

## ANEXO D – ORÇAMENTO



## UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

## Faculdade de Educação

Declaro, para os devidos fins, que os custos detalhados abaixo, referentes à execução da pesquisa intitulada “A perspectiva de professoras e de auxiliares que trabalham com crianças de seis a 18 meses de idade sobre a atuação docente promotora de práticas educativas de boa qualidade com os bebês em instituições com propostas pedagógicas distintas” serão de custeio próprio:

Item	Freq.	R\$ (diária ou por litro ou por páginas)	R\$ semanal	R\$ mensal	R\$ anual	R\$ TOTAL
Passagens de ônibus intermunicipal Caucaia/Fortaleza	3	4,20	12,60	50,40	604,80	2.188,80
Passagens de ônibus intermunicipal Fortaleza/Caucaia	3	4,20	12,60	50,40	604,80	
Passagens de ônibus municipal em Fortaleza	3	3,40	10,20	40,80	489,60	
Passagens de ônibus municipal em Fortaleza	3	3,40	10,20	40,80	489,60	
Combustível- gasolina	2	4,80/L	4L/19,20	76,80	921,60	921,60
Refeições - turno integral	5	30,00	150,00	600	7.200	7.200,00
Compra de livros	10	50,00	-	-	-	500,00
Publicação científicas na área de Educação Infantil	6	150,00	-	-	-	900,00
Serviço: Sedex	6	45,00	-	-	-	270,00
Serviço: gráfica (cópias e impressão).	20	0,15 x 350 pgs	-	-	-	1.050,00
Revelação de fotos	30	2,00	-	-	-	60,00
Máquina Fotográfica e Filmadora digital Canon T5i	1	-	-	-	-	1 500,00
Tripé de alumínio para fixar a máquina e a filmadora digital e uma capa de lona	1	-	-	-	-	180,00
Transcrição de entrevistas coletivas	6 de aprox. 60min	100,00	100,00	600,00	600,00	600,00

Fortaleza, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018

Kátia Cristina Fernandes e Silva  
Pesquisadora Principal



<b>Item (cont.)</b>	<b>Freq.</b>	<b>R\$ (diária ou por litro ou por páginas)</b>	<b>R\$ semanal</b>	<b>R\$ mensal</b>	<b>R\$ anual</b>	<b>R\$ TOTAL</b>
Transcrição de entrevistas individuais	5 de aprox. 60 min.	100,00	500,00			500,00
Cadernos brochura e canetas	1	-	-	-	-	20,00
Serviço de correção ortográfica com declaração de um profissional na área de Letras / Português.	2	3,50	Aprox. 300 páginas	-	-	2.100,00
<b>DESPESAS</b>						<b>17.990,40</b>

Fortaleza, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018

---

Kátia Cristina Fernandes e Silva  
Pesquisadora Principal

ANEXO E - ROTEIRO PARA CONSULTA DA PROPOSTA PEDAGÓGICA (BRASIL, 2009, p. 122)

1. De que forma as crianças de zero a três anos de idade estão contempladas na proposta?
2. Existem autores citados? Quais?
3. Existem referenciais e/ou documentos legais citados? Quais?
4. Quais as finalidades e objetivos da escrita do documento?
5. Qual a concepção de Infância/criança?
6. Qual a concepção de educação Infantil nos estabelecimentos educacionais?
7. Qual a concepção de Aprendizagem?
8. Como e organizada a ação educativa?
9. O que refere sobre os espaços físicos e os tempos?
10. Como aparece educar e cuidar?
- 11 Qual a concepção de professor/educador? Que termo e utilizado?