



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE PEDAGOGIA**

**SABRINA LOPES SOUSA**

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A PROMOÇÃO DA AUTONOMIA DO BEBÊ NA  
CRECHE: CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS DE REDES PÚBLICAS**

**FORTALEZA-CE**

**2022**

SABRINA LOPES SOUSA

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A PROMOÇÃO DA AUTONOMIA DO BEBÊ NA  
CRECHE: CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS DE REDES PÚBLICAS

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará como exigência parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Silvia Helena Vieira Cruz.

FORTALEZA-CE

2022

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)

---

S698p Sousa, Sabrina Lopes.  
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A PROMOÇÃO DA AUTONOMIA DO BEBÊ NA CRECHE: :  
CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS DE REDES PÚBLICAS / Sabrina Lopes Sousa. – 2022.  
67 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação,  
Curso de Pedagogia □  
Fortaleza, 2022.

Orientação: Profa. Dra. Sílvia Helena Vieira Cruz.

1. Bebês. 2. Práticas pedagógicas. 3. Promoção da autonomia. 4. Creche. I. Título.

CDD 370

---

SABRINA LOPES SOUSA

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A PROMOÇÃO DA AUTONOMIA DO BEBÊ NA  
CRECHE: CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS DE REDES PÚBLICAS

Monografia apresentada ao curso de  
Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de  
Educação da Universidade Federal do Ceará  
como exigência parcial para obtenção do título  
de Licenciada em Pedagogia.

Aprovada em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

BANCA EXAMINADORA

---

Prof.<sup>a</sup>. Dra. Silvia Helena Vieira Cruz (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Cristiane Amorim Martins  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof.<sup>a</sup> Ma. Márcia Vanessa Silva  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Às crianças que passaram pela minha vida  
profissional e pessoal.

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Francisca e Aldemir, e à minha irmã, Michele, por acreditarem em mim, por me acolherem e me encorajarem. Vocês são e sempre serão a minha base, a minha maior referência.

Ao meu amor, Levi, pelo apoio, pela inspiração, pela paciência e pelo afeto. Você me torna e me faz querer ser uma pessoa melhor. A sua luz iluminou até a escrita desse trabalho.

Aos meus avós, Maria Helena, Raimundo, Francisca e José, pelos ensinamentos ditos e experienciados, por terem sido tão presentes na minha infância, deixando belas memórias de conexão com a natureza, os animais e as pessoas.

À querida professora Silvia Helena, pelos aprendizados e pela sensibilidade que desde o primeiro dia de aula marcaram a minha trajetória no curso de Pedagogia. Ter sido sua aluna e orientanda foi um grande privilégio, pois pude ouvir, ver e sentir o seu comprometimento com a Educação Infantil e com o Ensino Superior.

Às minhas amigas, Débora e Yasmin, por estarem ao meu lado em todos os momentos. Mesmo com personalidades tão diferentes, vocês foram para mim grandes companheiras, de escuta, risadas, trabalhos, passeios, enfim, de vida. Estamos concluindo juntas essa fase, mas estarei aqui por vocês em todas as outras fases da vida.

À querida Márcia Vanessa, pela oportunidade e pelos aprendizados vivenciados durante os dois maravilhosos anos junto às crianças da UUNDC, a sua sensibilidade e o seu engajamento são inspiradores e estarão sempre vivos na minha prática docente. Agradeço também pela disponibilidade em participar dessa banca avaliadora, contribuindo, mais uma vez, para a minha formação.

À querida professora Cristiane, pelos aprendizados no componente curricular de Estágio na Educação Infantil, que em um momento tão difícil não deixou de garantir a qualidade da formação, de forma sensível, crítica e reflexiva. Agradeço também pela disponibilidade em participar dessa banca avaliadora, contribuindo ainda mais para a minha formação.

À querida Paloma, por ser uma criança em um corpo de adulto e me mostrar as belezas e os desafios da atuação com os bebês, sendo uma grande inspiração e uma grande amiga.

Às minhas amigas Jéssica, Tarise e Gaby, por serem exemplos de determinação e força, tanto na vida pessoal como profissional. A amizade de vocês é um dos grandes presentes da graduação.

Às “jovis” Rose, Nara e Luana, por terem me acolhido na Pedagogia e no Ceará desde o primeiro momento e pelas maravilhosas memórias dentro e fora da universidade.

A todos os bebês, todas crianças bem pequenas e pequenas com quem tive a honra de trabalhar, por me constituírem como professora e me motivarem a seguir no caminho de estudos e reflexão. Estar com vocês é estar inteiramente presente!

Às companheiras do MIRARE, pela amizade, pelos diálogos, pelos estudos e pelas partilhas. Vocês me mostraram que a Educação Infantil é campo de luta, de acolhimento e de alegria. Vocês são, para mim, o maior exemplo de comprometimento com as crianças.

A todos os profissionais da Unidade Universitária Núcleo de Desenvolvimento da Criança (UUNDC), que fazem desse espaço um ambiente acolhedor para crianças, famílias, professores e bolsistas. Levo para minha vida profissional e pessoal, com muito carinho, cada aprendizado e experiência vivida durante os dois anos em que estive com vocês.

Aos professores da Faculdade de Educação – FACED, pelas inúmeras contribuições para a minha formação profissional e humana.

Às professoras que participaram da pesquisa, pela disponibilidade em partilhar as suas práticas pedagógicas com os bebês, evidenciando aspectos tão relevantes sobre a docência com bebês e sobre a promoção da autonomia.

“Acredito que não podemos educar, nem nos relacionarmos adequadamente, se não nos divertimos em nosso trabalho, se não afastamos o tédio da escola e se não nos maravilhamos.” (HOYUELOS, 2019, p. 192).



## RESUMO

Este estudo objetivou analisar as concepções e práticas pedagógicas de professoras de bebês relativas à promoção da autonomia desses sujeitos, a partir da sua perspectiva. Como embasamento teórico da pesquisa, utilizou-se de autores das Pedagogias Participativas, como Júlia Oliveira-Formosinho, João Formosinho, Loris Malaguzzi, Carlina Rinaldi, Anna Tardos e Judit Falk, que partem de uma visão de criança como sujeito ativo, de direitos e com inúmeras capacidades, sendo capaz, então, de se desenvolverem com autonomia desde bebês. A pesquisa realizada se caracteriza como qualitativa do tipo estudo de caso, tendo como procedimento metodológico a entrevista semiestruturada através de videochamadas, realizada com três professoras de bebês das redes públicas dos municípios cearenses: Fortaleza, Maracanaú e Maranguape. Foi possível observar, na análise dos dados, que a imagem de criança e do papel da professora têm influência na promoção da autonomia. As professoras apresentaram visões divergentes sobre a imagem de criança, e esta ficou mais evidente na importância que atribuem à autonomia dos bebês e nos relatos das práticas que consideram promotoras de autonomia em seu cotidiano. Foi perceptível que a apropriação de um embasamento teórico e da legislação, por parte das professoras, ocorre primeiramente no discurso e em algumas situações não se expressam nas práticas pedagógicas. Além disso, foi constatado que a promoção da autonomia dos bebês ocorre, principalmente, nos momentos de cuidados físicos, evidenciando-se uma visão reduzida de autonomia, não compreendida na sua totalidade, o que inclui a possibilidade de escolhas e negociações, seja na relação entre pares ou entre professoras e bebês. Essa visão reduzida de autonomia implica em equívocos na organização do ambiente e da rotina. As professoras expressaram elementos que dificultam e/ou facilitam a promoção da autonomia dos bebês, destacando o comportamento da família. O estudo conclui que a promoção da autonomia dos bebês é importante para que se efetivem práticas pedagógicas de qualidade na Educação Infantil e para que ela ocorra é necessário um perfil de professor pesquisador, atento e sensível às necessidades e aos interesses das crianças, além de contar com condições no âmbito da estrutura física e dos materiais nas instituições e dos processos de formação continuada.

**Palavras-chave:** Bebês; Práticas pedagógicas; Promoção da autonomia; Creche.

## ABSTRACT

This research objective is to analyze pedagogic practice and conception of daycare teachers when it comes to promoting the baby's autonomy departing from their perspective. The theoretical basis is composed of participative pedagogy authors, such as Júlia Oliveira-Formosinho, João Formosinho, Loris Malaguzzi, Carlina Rinaldi, Anna Tardos, and Judit Falk, which departs from the conception of children as active subjects, being capable of developing their autonomy since babies. This research is characterized as qualitative and a case study, the methodological procedure was a half-structured interview, by videoconference, with three daycare teachers from the Brazilian state of Ceará's public schools, more specifically in the cities of Fortaleza, Maracanaú, and Maranguape. In data analysis, it was possible to notice the conception of child and teacher's role has influenced autonomy promotion. The three teachers presented different visions about the child's concept, and it becomes more evident on the importance attributed for the babies' autonomy and practice reports which consider autonomy exercises in their routine. It was noticed that, when the teachers have a theoretical basis and law knowledge, this expertise occurs primarily in their discourse and some performances, but not in pedagogical practices. Therefore, it was found that babies' autonomy promotion occurs, majorly, on physical care moments, revealing a reduced and incomplete vision of autonomy, which includes possibilities of negotiation and choices in the baby's relationships with others and the teachers. This incomplete vision of autonomy implies misconceptions about the environment's organization and daily practices. The three teachers expressed elements that difficulties or facilitate babies' autonomy promotion, highlighting family behavior. This study concludes that babies' autonomy promotion is important to accomplish quality pedagogical practices in Early Child Education and, for this, is necessary a researcher teacher profile, sensitive and considerate to children's needs and interests, besides that, counts with good conditions on school's physical space, materials, and continuous education processes.

**Keywords:** Babys; Pedagogical Practices; Autonomy promotion; Daycare.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>2</b>	<b>EMBASAMENTO TEÓRICO</b> .....	17
<b>2.1</b>	<b>Pedagogias participativas nas creches</b> .....	17
<b>2.2</b>	<b>Abordagem Pikler</b> .....	20
<b>2.3</b>	<b>A experiência de Reggio Emilia</b> .....	23
<b>2.4</b>	<b>Imagem de criança e a importância da autonomia</b> .....	25
<b>2.5</b>	<b>Papel da professora de bebês</b> .....	28
<b>3</b>	<b>O PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	31
<b>3.1</b>	<b>Sujeitos da pesquisa</b> .....	31
<b>3.2</b>	<b>As entrevistas</b> .....	33
<b>4</b>	<b>APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	35
<b>4.1</b>	<b>O papel da Educação Infantil e da professora de bebês</b> .....	35
<b>4.2</b>	<b>Embasamentos e objetivos da prática pedagógica com os bebês</b> .....	39
<b>4.3</b>	<b>Concepção e o papel da autonomia</b> .....	40
<b>4.4</b>	<b>Promoção da autonomia no planejar e organizar: experiências, espaços, tempos e materiais</b> .....	42
<b>4.5</b>	<b>Promoção da autonomia nos cuidados pessoais: alimentação, banho e sono</b> .....	46
<b>4.6</b>	<b>Dificuldades e facilidades na promoção da autonomia</b> .....	50
<b>5</b>	<b>CONCLUSÃO</b> .....	58
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	61
	<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA AS PROFESSORAS</b> .....	65
	<b>APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS</b> ...	66

## 1 INTRODUÇÃO

Ao buscar, em minha trajetória, como aluna do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará, elementos que justifiquem a escolha da temática, percebo que ela ocorreu antes de adentrar os muros da universidade. Desde criança fui inquieta, comunicativa, curiosa e exploradora, características essas que incomodavam alguns adultos, mas não aos meus pais. A liberdade de construir a identidade sem os cerceamentos da minha família me possibilitou manter essas características ao longo dos anos. Assim, as experiências da minha infância me despertaram para desenvolver um olhar sensível para as crianças, as infâncias, as brincadeiras e as interações.

Ingressando no curso de Pedagogia, por primeira e única escolha, direcionei os estudos à criança. Inicialmente, tinha como referência a minha experiência na Educação Infantil, que, mesmo trazendo marcas positivas, relacionadas à afetividade, percebo hoje, com um olhar mais apurado, que as concepções de criança e de Educação Infantil que a instituição expressava em suas práticas não condiziam com o referencial teórico que assumo hoje. No decorrer dos semestres, pude fortalecer a imagem de criança que já possuía, como uma criança competente, curiosa, questionadora e criadora, na medida em que desconstruí a concepção de Educação Infantil como um lugar de estímulos, atividades centralizadas no adulto, baixa interação criança-criança e com o brincar restrito ao horário do recreio.

A desconstrução de concepções enraizadas durante toda uma trajetória escolar não ocorre de uma forma simples e rápida, requer um estudo teórico aprofundado de modo que se compreenda os avanços conquistados pela Educação Infantil, tanto do ponto de vista da legislação como também das importantes áreas que estudam as crianças: psicologia, sociologia, filosofia e pedagogias da infância. Diante disso, a disciplina de Educação Infantil se apresentou como o primeiro espaço de debate de diversos temas essenciais para essa etapa da educação básica, sendo possível não apenas uma apropriação dos conteúdos pertinentes, mas também de momentos de inspiração, como na situação em que conheci um pouco da trajetória da educadora Madalena Freire por meio de um relato de suas práticas:

Com essas ‘derrapadas’ fui tomando consciência de que meu desafio estava em recriar a minha prática de professora, até então com crianças de classe média, em tudo que eu sabia. Não que eu não tivesse claro que esta era outra realidade, e, portanto a minha prática seria outra. Mas é que a constatação do estar começando tudo de novo era (e é ainda) muito forte (MELLO; FREIRE, 1986, p. 87).

Ouvir, ler e discutir experiências de práticas reais tão próximas ao cotidiano das

instituições públicas do Ceará possibilitaram uma identificação e inspiração capaz de fecundar o desejo de estar vivenciando aquele processo, seja atuando como professora ou observando como pesquisadora. Assim, antes do final da disciplina mencionada, já estava certa de que seria essa a área de atuação que seguiria estudando, atuando e pesquisando.

Definida a área da pesquisa, era necessário delimitar para um campo mais particular, questão que não me causou dificuldade, uma vez que a experiência como estagiária me despertou o interesse para uma faixa etária e me suscitou algumas inquietações. Durante um ano, estive diariamente no contexto do estágio extracurricular com uma turma de berçário (4 meses a 12 meses) e de infantil I (10 meses a 21 meses) em uma instituição privada que tinha como inspirações para a sua Proposta Pedagógica a abordagem Pikler e aquela desenvolvida em Reggio Emilia. Tal experiência foi decisiva no meu processo formativo, posto que “Mais que qualquer discussão teórica, a observação concreta é o que nos pode convencer da importância fundamental da atividade na vida psíquica da criança.” (TARDOS; SZANTO-FEDER, 2011, p. 41). Desse modo, o cotidiano com crianças tão competentes em um espaço em que têm seus direitos previstos pela Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil – BNCC (BRASIL, 2017) de aprender, conviver, brincar, explorar, conhecer-se, expressar e participar garantidos, se tornou um ambiente de muito aprendizado e de reconhecimento das potencialidades das crianças, considerando principalmente a perspectiva da autonomia, tema central dessa pesquisa.

Além da prática pedagógica com os bebês, outro fator que influenciou a escolha da temática desse trabalho foi a participação no grupo MIRARE: Estudos e práticas pedagógicas no campo da educação de bebês e crianças bem pequenas. A partir da vivência com professoras de bebês e crianças bem pequenas no MIRARE, incluí no meu olhar outro sujeito além dos bebês: as professoras, por perceber que a docência com essa faixa etária é permeada de desafios e marcada pelo inusitado.

Diante disso, vale ressaltar que a concepção de criança compreendida nessa pesquisa tem como referência principal as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009, s.p.), documento de caráter mandatório e nacional:

Art. 4º - As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

A concepção de criança apresentada pela DCNEI (BRASIL, 2009) deve ser a base

do trabalho pedagógico realizado com as crianças em contexto de creches e pré-escolas. Por outro lado, cada sujeito possui uma imagem de criança e esta se revela em seus discursos e ações, conforme aponta Rinaldi (2002, p. 76):

Sua imagem das crianças é uma imagem cultural e social que determina se você as leva em consideração, dependendo da qualidade dos serviços sociais e das escolas que você elabora. A imagem de criança é, portanto, um fator determinante na definição da identidade social e ética do sujeito. É o fator determinante na definição do contexto educacional como direito das crianças e das famílias.

Sendo assim, as práticas pedagógicas são desenvolvidas a partir de uma imagem de criança – sendo ela consciente ou não. Um mesmo sujeito pode possuir imagens diferente de crianças, se possuir preconceitos ligados à etnia, condição socioeconômica, gênero, deficiências, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. No entanto, todas as características que constituem as crianças devem ser acolhidas e valorizadas, pois cada criança é um sujeito único, com uma história de vida, um contexto social e familiar, interesses e necessidades distintas, além de serem sujeitos de direitos e com potencialidades a serem reconhecidas e fomentadas na instituição educativa.

Ao considerar a criança como esse sujeito capaz, ativo e assertivo, emerge a questão da promoção da autonomia do bebê. Falk (2011, p. 27) nos elucida sobre a sua importância: “As educadoras aprenderam e compreenderam que – segundo palavras de Emmi Pikler – ‘a criança que consegue algo por sua própria iniciativa e por seus próprios meios adquire uma classe de conhecimento superior àquela que recebe a solução pronta’ [...]”. A legislação brasileira vai na mesma direção ao afirmar que as práticas pedagógicas devem favorecer o desenvolvimento da autonomia no bebê, em consonância com o princípio ético previsto no inciso I do Art. 6 nas DCNEI (2009). Tal princípio enfatiza a necessidade de se valorizar a autonomia, trazendo uma perspectiva para além da concepção de “realizar ações sozinhos”, muitas vezes relacionadas com questões de cuidados pessoais, inserindo a autonomia também no campo de decisões, por exemplo, com relação à escolha de brincadeiras e outras experiências.

Essa concepção de criança e de prática pedagógica que promove a sua autonomia é própria de um determinado modelo pedagógico. Oliveira-Formosinho (2007) nos traz uma diferenciação entre dois modos de fazer pedagogia, a saber, a pedagogia da transmissão e a pedagogia da participação, que possuem características, objetivos, métodos e materiais que se diferem.

A pedagogia da transmissão concebe a criança como alguém que virá a ser, sendo assim, tem como objetivo transmitir os conhecimentos socialmente valorizados, de forma homogênea, tendo o professor como centro e como finalidade a obtenção do conhecimento estruturado. Além disso, as interações não são priorizadas, prevalecendo apenas as que acontecem entre adultos e crianças. Os materiais utilizados são, de modo geral, estruturados, sem a abertura para a criação e a autonomia das crianças na sua escolha e no seu uso.

Em contrapartida, a pedagogia da participação concebe a criança como capaz de ser protagonista do seu processo de aprendizagem, tal como apontam diversos autores (FALK, 2011; FOCHI, 2015; FORMOSINHO, 2018; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007) e as DCNEI (BRASIL, 2009). O professor e o ambiente se tornam fundamentais nesse processo, pois contribuem favorecendo as investigações, as experimentações e os questionamentos das crianças, mas não os direcionando. Elas estão em constantes interações seja com os seus parceiros, com os professores ou com os materiais.

A concepção de criança defendida nesse estudo está ancorada nas pedagogias participativas, pois, concordando com Oliveira-Formosinho, considero que “A pedagogia da participação cumpre a essência da pedagogia na sua expressão por nós considerada mais nobre, que reside na integração das crenças e dos saberes, da teoria e da prática, da ação e dos valores.” (2007, p. 18).

A Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica é definida como direito das crianças e de suas famílias desde a Constituição Federal de 1988. Esse direito ultrapassa questões de acesso, compreendida como a garantia da matrícula em instituições próximas a residência, sendo basilar garantir aspectos da qualidade, tal como Zabalza (1998) explicita ao considerar os dez aspectos-chave. O autor aponta como um dos aspectos o equilíbrio entre iniciativa infantil e trabalho dirigido ao considerar que “A pressão do currículo não pode substituir, em nenhuma situação, o valor educativo da autonomia e da iniciativa própria das crianças.” (ZABALZA, 1998, p. 50). Considerando que as práticas predominantes nas instituições brasileiras – públicas ou privadas – são transmissivas, não há o equilíbrio mencionado pelo autor, havendo uma prevalência de atividades dirigidas, muitas vezes de caráter preparatório para o Ensino Fundamental, sendo desconsiderada a promoção da autonomia.

Assim, surge o interesse em pesquisar em instituições públicas, de modo a conhecer, compreender e visibilizar as ações e concepções das professoras de bebês acerca da promoção da autonomia. Considero um compromisso contribuir com o trabalho que é realizado pelas creches e pré-escolas, considerando que a qualidade da Educação Infantil proporcionada

às crianças não pode ser definida seguindo parâmetros de baixa qualidade, ou seja, para crianças pobres; a prática pedagógica, a estrutura física e os materiais podem ser de qualidade inferior ao que é vivenciado por crianças da classe média e alta. É imprescindível que qualquer família possa matricular as crianças em instituições de qualidade.

Considerando que a promoção da autonomia dos bebês na creche está intrinsecamente relacionada à concepção de criança da professora e da pedagogia que embasa a sua prática pedagógica, surge a questão: As práticas pedagógicas das professoras das redes públicas são promotoras de autonomia? Se sim, quais são as práticas prevalentes?

Diante da impossibilidade de responder essa pergunta por meio da realização de uma pesquisa de campo em uma creche pública, devido às medidas de isolamento impostas pela pandemia da COVID-19, foi necessária uma adequação da pesquisa planejada anteriormente, de modo que, apesar das mudanças na metodologia, fosse garantida a permanência da temática envolvendo a promoção da autonomia dos bebês.

Posto isso, a presente pesquisa teve como **objetivo geral** analisar as concepções e práticas pedagógicas de professoras de bebês relativas à promoção da autonomia desses sujeitos, a partir da sua perspectiva. Para tal, os **objetivos específicos** foram:

- Identificar as concepções das professoras no que diz respeito à imagem de criança e do seu papel na promoção da autonomia dos bebês.
- Compreender as práticas pedagógicas que as professoras identificam como promotoras da autonomia dos bebês.
- Entender se e como as professoras embasam as práticas pedagógicas com os bebês.

O presente trabalho está estruturado em cinco capítulos. No qual o capítulo um é a introdução, contemplando a justificativa pessoal para escolha da temática, a contextualização e os aspectos gerais da pesquisa. O segundo capítulo abrange o embasamento teórico da escrita, evidenciando conceitos como imagem de criança, práticas pedagógicas, o papel da professora de bebês e a promoção da autonomia. Seguido do capítulo três, onde é apresentado o percurso metodológico da presente investigação. O quarto e penúltimo capítulo visa tecer análises e discussões a partir dos dados construídos. Por fim, o quinto e último capítulo é destinado às conclusões e reflexões desenvolvidas ao longo do estudo dos dados à disposição.



## **2 EMBASAMENTO TEÓRICO**

Este capítulo apresenta o embasamento teórico da presente pesquisa, organizado em cinco seções, a saber: pedagogias participativas na creche; abordagem Pikler, experiência de Reggio Emilia – Itália; a imagem de criança e a importância da autonomia, e, por fim, o papel da professora de bebês. Nele são discutidos os principais conceitos que envolvem a temática das práticas pedagógicas das professoras de bebês com relação à promoção da autonomia.

### **2.1 Pedagogias participativas nas creches**

As práticas pedagógicas desenvolvidas em creches revelam concepções, crenças e teorias do corpo docente da instituição, mas também de uma sociedade, da legislação vigente e das políticas educacionais, pois são situadas histórica, social e culturalmente. A pedagogia que embasou e que ainda embasa as instituições educativas que formaram a mim e a maioria dos brasileiros não é ancorada em nenhum modelo pedagógico. Sobre isso, Oliveira-Formosinho (2007, p. 33) alerta: “Geralmente, a recusa de uma gramática pedagógica com nome é uma porta aberta para a adoção, por defeito, da pedagogia sem nome nem rosto do autor anônimo do século XX.”. Tal pedagogia que não explicita uma gramática própria tem suas raízes na pedagogia transmissiva.

O modo de fazer pedagogia transmissiva está enraizado na educação brasileira e se sustenta pela facilidade de ser aplicado nas creches e pré-escolas, uma vez que nega qualquer tipo de diversidade, empregando a lógica da uniformização nos seus métodos, seus materiais, suas avaliações e seus espaços. O ponto central dessa pedagogia é o conhecimento previamente definido, fazendo com que a tarefa do professor seja a de um mero transmissor de conteúdos e a da criança, vista aqui como “aluno”, de ser um receptor passivo. Oliveira-Formosinho (2007) elucida mais características dessa forma de fazer pedagogia:

A pedagogia da transmissão que se centra na lógica dos saberes, no conhecimento que quer veicular, resolve a complexidade através da escolha unidirecional dos saberes a serem transmitidos e da delimitação do modo e dos tempos para fazer essa transmissão, tornando neutras as dimensões que contextualizam esse ato de transmitir (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 17).

No contexto da creche, a pedagogia que é vivenciada por professoras, crianças e famílias possui características relacionadas ao assistencialismo, particularidade ligada à história

do surgimento e ampliação da creche no Brasil. Muitas instituições educativas que atendem a faixa etária de 0 aos 3 anos possuem o caráter assistencialista, pois realizam esses “cuidados” de guarda e proteção de uma forma aligeirada e desrespeitosa, sem considerar os direitos e as necessidades dos bebês e das crianças bem pequenas, conforme aponta Campos (2013, p. 11): “[...] berços enfileirados, as ‘linhas de montagem’ para a alimentação, a higiene e o banho, os longos períodos de sono compulsório e de ócio, a criança sem voz e sem direito ao movimento e a posição subalterna reservada às famílias.”.

Diante disso, concordo com Oliveira-Formosinho (2007) e Formosinho (2018) ao defenderem que é preciso haver uma transformação, uma ruptura com a pedagogia transmissiva e uma reconstrução para um modo de fazer pedagogia participativa. Todavia, essa transformação precisa perpassar o campo da discussão teórica e fecundar o campo das ações, para que não haja uma “esquizofrenia educativa” apontada por Oliveira-Formosinho (2007), em que é habitual que haja diferença entre o que é dito e o que é praticado.

A transformação do modo de fazer pedagogia pode e deve partir do conhecimento da história das ideias pedagógicas, dado que já tivemos experiências educativas alternativas à pedagogia transmissiva durante a história que podem contribuir para essa mudança, tal como afirma Formosinho (2018, p. 10): “É densa esta herança pedagógica com quem a educação de infâncias pode dialogar para construir o presente e reinventar o futuro”. Essa herança pedagógica a que o autor se refere está apresentada em formato de capítulos no livro “Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro”, em que Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007) organizaram diálogos com os autores Dewey, Freinet, Froebel, Montessori, Malaguzzi, Piaget, Bruner e Vygotsky. Cada qual com as suas especificidades, seu contexto histórico e social contribui para recusarmos a “pedagogia do autor anônimo”, pois, conforme Formosinho (2018), essas são todas pedagogias com nome.

A pedagogia é compreendida por Oliveira-Formosinho (2007) não como se situando na relação teoria e prática, e sim na triangulação, na integração de três dimensões: as ações práticas, os saberes e as teorias e as crenças e os valores. A associação desses princípios constrói o saber pedagógico, residindo aí a triangulação que gera a práxis. A autora acrescenta que a práxis da participação atende à complexidade do contexto histórico, dos atores sociais, do conhecimento, sendo então “[...] um modo de fazer pedagogia mais complexo do que o modo transmissivo.” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 15).

Sendo esse modo de fazer pedagogia mais complexo, compreendendo e respondendo aos desafios da vida social, aos direitos das crianças, de suas famílias e dos professores, se opõe à pedagogia transmissiva em todos os seus aspectos, desde a recusa à

compreensão da criança como um ser sem agência e sem a capacidade de ser protagonista do seu próprio desenvolvimento até a recusa dos seus objetivos, dos seus métodos e das suas formas de avaliação.

A pedagogia participativa centra-se nos atores do contexto educativo, partindo de uma visão de crianças e adultos competentes e ativos no processo de aprendizagem. Essa concepção é explicitada cotidianamente na forma como esses sujeitos são reconhecidos, respeitados e valorizados, participando ativamente de todo processo educativo. Além disso, tal pedagogia compreende que a ação educativa integra a criança e o currículo, não havendo um antagonismo entre esses dois elementos e sim uma integração necessária ao processo de construção participativa do conhecimento (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007).

A integração criança e currículo ocorre em contexto educativo, que é contextualizado com a história, sociedade e cultura, de modo que sustenta o princípio da participação, pois “[...] a construção do conhecimento pela criança necessita de um contexto social e pedagógico que sustente, promova, facilite, celebre a participação, de um contexto que participe na construção da participação.” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 22). Esse contexto é físico, refletido na organização do espaço e dos materiais, mas também é social, observado nas relações que são estabelecidas no ambiente educativo, implicando sempre na compreensão de que a aprendizagem é situada e influenciada pelas interações que acontecem.

A fim de explicitar mais algumas características da pedagogia participativa, é válido ressaltar alguns dos seus objetivos. Segundo Oliveira-Formosinho (2007), são eles: a promoção do desenvolvimento, a construção de aprendizagens significativas, o envolvimento e a atitude de confiança no processo de aprendizagem. Dessa forma, é imprescindível que haja envolvimento, e para que isso ocorra é necessário que os conteúdos e métodos estejam alinhados a essa perspectiva. Outro fator importante é a motivação, pois, para que a criança se envolva verdadeiramente, precisa estar interessada, sendo esse um aspecto chave no desenvolvimento das propostas pedagógicas.

Nesse modo de fazer pedagogia, a professora é responsável por organizar o ambiente, avaliar, planejar e instigar as crianças por meio de perguntas e da ampliação das experiências. Faz-se necessário uma professora reflexiva que se questiona, reflete e se reposiciona a partir da ação cotidiana. Assim, “A construção de uma prática reflexiva, partilhada por adultos e crianças, permite, de um lado, a ‘autovigilância profissional’ sobre as ações educativas e, de outro, o protagonismo infantil na aprendizagem ativa e com sentido.” (CAMPOS, 2013, p. 14).

O protagonismo infantil, tão basilar nas pedagogias participativas, é crucial para a

promoção da autonomia. Considero que promover a autonomia dos bebês só é possível em pedagogias verdadeiramente participativas, uma vez que elas possuem uma concepção de criança e de professora ativos e competentes, um contexto educativo com múltiplas possibilidades e pressupõem a escuta, a observação e a negociação, sendo todas essas dimensões imprescindíveis para que os bebês tenham seu direito de participar garantido e se desenvolvam de forma singular.

As pedagogias participativas são plurais, emergindo daí os modelos pedagógicos que são “[...] um sistema educacional compreensivo que se caracteriza por integrar um quadro de princípios e valores, uma deontologia e uma ética, saberes teóricos e investigativos para criar uma ação cotidiana.” (FORMOSINHO, 2018, p. 23). A gramática pedagógica própria de cada um dos modelos não se constitui como um referencial que possa ser aplicado diretamente nas instituições; trata-se de um referencial praxiológico (FORMOSINHO, 2018) para contribuir com a reflexão sobre o cotidiano, seja no ato de planejar, na ação ou ao replanejar a ação.

Coexistem diversos modelos pedagógicos participativos com as suas similitudes e singularidades. Escolhi apresentar nesse estudo a abordagem Pikler e a desenvolvida em Reggio Emilia. Primeiro por serem pedagogias participativas que “[...] apelam a uma pedagogia da infância baseada na equidade que atende a todas as diferenças em presença, cumprindo os direitos de todas e cada uma das crianças a uma aprendizagem de qualidade.” (FORMOSINHO, 2018, p. 23), mas também pelo envolvimento profissional que tive com essas duas gramáticas pedagógicas, que revelaram o seu valor e a sua eficácia na vivência cotidiana.

## **2.2 Abordagem Pikler**

A abordagem Pikler carrega o nome de Emmi Pikler, pediatra nascida em 1902, na Áustria, que desenvolveu essa abordagem a partir do trabalho realizado durante quatro décadas em um orfanato em Budapeste, Hungria, a partir do final da Segunda Guerra Mundial. O trabalho primoroso que realizou naquele contexto ganhou notoriedade e hoje contribui com a educação de bebês e crianças em diversos países, seja no contexto das instituições educacionais ou familiar.

Emmi Pikler estudou medicina em Viena, onde fez suas primeiras constatações sobre o desenvolvimento infantil ao observar a incidência de acidentes em crianças de realidades sociais distintas: as que eram de baixa renda e que possuíam a liberdade de subir em árvores e brincar na rua, se acidentavam menos do que as que tinham maior poder aquisitivo, que eram superprotegidas e viviam em ambientes com poucos desafios motores (FALK, 2011).

Assim, a médica afirmou que:

[...] a criança que pode mover-se com liberdade e sem restrições é mais prudente, já que aprendeu a melhor maneira de cair; enquanto a criança superprotegida e que se move com limitações tem mais riscos de acidente porque lhe faltam experiências e desconhece suas próprias capacidades e seus limites (FALK, 2011, p. 18).

As pesquisas realizadas por Pikler sobre movimento a levaram a acreditar que o desenvolvimento do bebê não depende da intervenção direta do adulto, afirmando a competência que possuíam desde o nascimento. Conforme afirma Fochi (2018, p. 184), “[...] ela tinha uma ideia revolucionária de que bebês – ainda que recém-nascidos – são indivíduos competentes e capazes de perceber os devidos ajustes que precisam para estar nas posições mais adequadas [...] e, especialmente, que devem ser tratados com respeito.”

Emmi Pikler, convicta das suas observações e pesquisas sobre o desenvolvimento dos bebês e com o advento do nascimento da sua primeira filha, decidiu, juntamente com seu esposo, um pedagogo progressista, “[...] não acelerar o seu desenvolvimento, respeitar o seu ritmo individual e assegurar-lhe, desde o início, todas as possibilidades de ter iniciativas autônomas, de movimento livre e de jogo independente.” (FALK, 2011, p. 19). Com o passar do tempo e observação do bom desenvolvimento de sua filha, Anna Tardos, a médica iniciou um modelo de atendimento domiciliar, em que observava os bebês, orientava os pais quanto às formas de cuidar e educar, além de solicitar que registrassem as evoluções que observavam. Foram atendidos por volta de 100 bebês durante 10 anos. As contribuições foram percebidas pelas famílias acompanhadas e registradas no primeiro livro da pediatria “O que sabe fazer o seu recém-nascido?”, publicado na Hungria (FALK, 2011; SOARES, 2017).

No ano de 1946, Emmi Pikler assumiu a direção do Instituto Lóczy, um orfanato que atendia crianças dos zero aos três anos, localizado na Rua Lóczy, em Budapeste. Deparou-se com adversidades desde a sua chegada, com problemáticas relacionadas à estrutura física que não comportava a quantidade de crianças e adultos, a falta ou a inadequação de materiais e mobiliário, mas o principal problema constatado pela pediatra era relativo aos profissionais que já trabalhavam lá, antes da sua chegada. A equipe possuía práticas enraizadas e se recusavam a aderir aos princípios estabelecidos por Emmi Pikler, que preconizavam, acima de tudo, o respeito com os bebês e as crianças bem pequenas. Diante desse cenário, houve a demissão de todos os funcionários e a contratação de pessoas jovens, sem experiência, para que tivessem uma formação prévia que garantisse a qualidade da relação estabelecida entre o adulto e a criança (FALK, 2011; SOARES, 2017). A experiência de formação dos profissionais e da observação das crianças resultou no desenvolvimento de quatro princípios:

- A valoração positiva da atividade autônoma da criança, baseada em suas próprias iniciativas;
- O valor das relações pessoais estáveis da criança – e dentre estas, o valor de sua relação com uma pessoa em especial – e da forma e do conteúdo especial dessa relação;
- Uma aspiração constante ao fato de que cada criança, tendo uma imagem positiva de si mesma, e segundo seu grau de desenvolvimento, aprenda a conhecer sua situação, seu entorno social e material, os acontecimentos que a afetam, o presente e o futuro próximo ou distante;
- O encorajamento e a manutenção da saúde física da criança, fato que não só é base dos princípios precedentes como também é um resultado da aplicação adequada desses princípios (FALK, 2011, p. 28).

Tais princípios e o trabalho colaborativo desenvolvido com a Dra. Judit Falk foi reconhecido e pôde ser ampliado para outros orfanatos, por meio de visitas regulares e também de ações mais abrangentes, como em cursos de aperfeiçoamento, conferências e produção de materiais metodológicos (FALK, 2011). Assim, é nítido que “Elas desenvolveram uma filosofia que buscava oferecer aos meninos e às meninas que ali estavam, uma experiência de vida que preservava o seu desenvolvimento e evitava as carências que podiam surgir por causa da ausência dos pais.” (FOCHI, 2018, p. 186). Essa filosofia perpassou os muros do Instituto Lóczy e contribuiu com a melhoria das práticas de outros orfanatos e consequentemente com o desenvolvimento de muitas crianças.

A filosofia da abordagem Pikler centra-se em alguns pressupostos que, articulados, garantem a qualidade do atendimento e o desenvolvimento integral das crianças, conforme explicita Falk (2016, p. 18):

[...] tentamos organizar a vida cotidiana das crianças de forma tal que possamos lhes proporcionar, com maior segurança possível, relações significativas com um número restrito de adultos e lhes permitir total liberdade de ação em todas as situações, procurando protegê-los dos perigos.

A segurança afetiva é compreendida como extremamente necessária para que meninos e meninas brinquem com autonomia, sendo garantida principalmente nos momentos de cuidados pessoais, como alimentação, higiene e sono.

O vínculo estabelecido entre o adulto e o bebê baseia-se na confiança da capacidade e no respeito à criança, assim, a “interação com o bebê deve ser especialmente cuidadosa e consciente.” (SOARES, 2017, p. 22). Com a segurança afetiva garantida, os bebês e as crianças podem brincar livremente sem necessitar da presença do adulto de forma direta, envolvendo-se com o ambiente e com os materiais de forma ativa, curiosa e atenciosa (TARDOS; SZANTO-FEDER, 2011). O ambiente e os materiais adequados se tornam imprescindíveis para essa

abordagem, que compreende o brincar livre como fundamental ao desenvolvimento do bebê.

Há uma relação intrínseca entre a concepção de criança, movimento livre, brincar livre, atenção nos momentos de cuidados e organização do espaço/materiais. Assim, todos esses princípios, conceitos e pressupostos constroem a abordagem Pikler e a tornam uma fonte de inspiração para pensar o cotidiano das creches, as práticas pedagógicas e a importância da autonomia dos bebês, temas centrais desse estudo.

Emmi Pikler esteve à frente do Instituto por quase 40 anos e veio a falecer no ano de 1984, deixando um legado imenso, que suas colaboradoras e sucessoras, Judit Falk, Maria Vinze, Anna Tardos, Eva Kalló e Katalin Hevesi, seguem dando continuidade e profundidade ao trabalho. Em 1986, o Instituto Lóczy teve o nome alterado para Instituto Emmi Pikler, como forma de homenagem. Atualmente, o espaço se encontra dividido entre uma creche pública que atende a faixa etária dos zero aos três anos e a Associação Pikler-Lóczy.

### **2.3 A experiência de Reggio Emilia**

No final da Segunda Guerra Mundial, na região da Emilia Romagna, na Itália, surgiu uma nova experiência educativa. Loris Malaguzzi, durante cinco décadas, esteve à frente dessa experiência, denominada de Reggio Emilia, em um sistema de educação pública, no qual desenvolveu uma filosofia inspiradora, que atualmente é referência para vários países na educação da primeira infância.

Malaguzzi nasceu em 1920 na Itália, foi um pedagogo revolucionário, dedicando sua vida ao cuidado e à educação das crianças. Sobre essa dedicação, ele pontua: “Mas, também, a Segunda Guerra Mundial, ou qualquer guerra, em seu trágico absurdo, pode ter sido a espécie de experiência que empurra uma pessoa para a tarefa de educar, como forma de recomeçar do zero, viver e trabalhar para o futuro.” (MALAGUZZI, 1999, p. 66).

Imbuído da tarefa de educar, o pedagogo encontra em um vilarejo, Vila Cella, um começo extraordinário. Em 1945 a comunidade inicia a construção de uma escola por conta própria, com poucos recursos e muita esperança. Em relação a esse fato, Malaguzzi (1999, p. 60) diz: “Em oito meses, a escola e a nossa amizade havia lançado raízes. O que ocorreu em Villa Cella foi apenas a primeira fagulha.” Muitas outras escolas foram construídas e geridas pelos pais. A determinação deles, implicados pelo sentimento e pela necessidade de uma escola diferente e de qualidade para seus filhos, deu início a essa história.

Até 1970, quando inaugurada a primeira creche pública em Reggio Emilia, a abordagem reggiana só era vivenciada em pré-escolas. No ano seguinte, após a luta de muitas

mulheres, foi promulgada uma lei nacional, em que foi estabelecida a criação de centros de educação infantil que atendessem crianças de zero a três anos, sendo esse ano um importante marco na educação de bebês e crianças bem pequenas (LINO, 2018; EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999). Houve muitas conquistas desde o início dessa experiência, o que não impediu que, em 1976, a Igreja Católica realizasse campanhas com denúncias contra as escolas que seguiam novas filosofias, dentre elas as de Reggio Emilia (MALAGUZZI, 1999).

Apesar dos percalços, os princípios e fundamentos dessa experiência ganharam notoriedade e se mostraram necessários para crianças, famílias e professores, pois, segundo Malaguzzi (1999, p. 72), “Vinte anos de trabalho convenceram-nos de que mesmo as crianças mais jovens são seres sociais.”. O pedagogo produziu conhecimento partindo de uma visão de criança como um ser social, com direitos, competência e que produz cultura. Para essa criança, era necessária uma escola que a compreendesse na sua complexidade (RINALDI, 2002; MALLAGUZZI, 1999).

A escola de Reggio Emilia é vista como um organismo vivo em que as relações estabelecidas entre os três protagonistas do processo educativo – crianças, professores e família – são o cerne desse sistema, formado na interação e interdependência desses sujeitos. Assim, acreditava-se que uma escola que acolha a diversidade de crianças, contextos familiares e de professores é necessariamente um lugar de vida, em que todos os três grupos de sujeitos principais se sintam acolhidos, respeitados e valorizados (MALAGUZZI, 1999; RINALDI, 2002).

O cotidiano pedagógico de qualquer instituição educativa demanda organizações, sejam elas do espaço, do tempo, de materiais ou de experiências. Na pedagogia reggiana, “Os professores seguem as crianças, não seguem planos.” (MALAGUZZI, 1999, p. 100). Assim, a crença na criança capaz é vivenciada cotidianamente, não há uma sobreposição do currículo e de objetivos em detrimento da criança, uma vez que os objetivos delineados pelos professores são amplos e flexíveis, considerando a criança concreta com suas inquietações, interesses e questionamentos, situada em um contexto histórico e social, assim denominam esse tipo de planejamento de “currículo emergente” (RINALDI, 1999).

O currículo emergente pressupõe um espaço físico que dialogue com os princípios dessa abordagem, um espaço que seja potente para crianças, famílias e professores, que propicie interações de qualidade, seja entre as pessoas, com os materiais ou com o próprio ambiente. Diante disso, Rinaldi (2002, p. 79) diz que o espaço de Reggio Emilia “[...] estimula a investigação. É capaz de se renovar, de reconhecer as necessidades e a vida das crianças e dos adultos que o habitam. [...] O espaço precisa comunicar-se. Ele pode falar muitas línguas



diferentes. Ele é uma linguagem poderosa e fundamental.”

A abordagem de Reggio Emilia possui uma característica com relação ao espaço que é a existência do Ateliê, presente nas creches e pré-escolas desde as suas construções (FARIA, 2007). O ateliê é um espaço que favorece as múltiplas linguagens da criança, defendida por Malaguzzi. Um lugar com estrutura e materiais que instigam a criatividade, a imaginação, a criação e o protagonismo. Além de ser um contexto privilegiado para as crianças se expressarem com diversas linguagens, enriquece a observação dos professores que ampliam a sua compreensão da criança e dos seus processos de aprendizagens, favorecendo a comunicação com a família (MALAGUZZI, 1999).

No contexto das creches de Reggio Emilia, as particularidades dos bebês e das crianças bem pequenas são consideradas na proposta do Ateliê, destacando-se a promoção da autonomia como forma de considerar a capacidade das crianças e proporcionar condições adequadas ao seu desenvolvimento, por meio da organização do espaço, do tempo, dos materiais e também da atuação da professora. Assim,

Os materiais estão colocados ao alcance das crianças, respeitando as regras de segurança e apoiando a sua exploração de forma autônoma num clima que envolve correr riscos em segurança. [...] Os adultos acompanham de forma atenta as incursões e explorações das crianças, os encontros que ocorrem no âmbito das experiências, sem interferir de forma intrusiva nas suas escolhas e iniciativas. (LINO, 2018, p. 104).

A experiência educativa de Reggio Emilia mostra a sua complexidade ao transgredir concepções e apresentar uma nova forma de ver a criança, a professora e a família integrados e protagonistas. A partir dessas visões e das definições de papéis, evidencia uma escola acolhedora e reflexiva. A abordagem desenvolvida não pode ser compreendida como um modelo, mas suas ideias, seus princípios e suas práticas originais e atuais podem ser referência para um trabalho de qualidade com bebês e crianças noutros contextos.

## **2.4 Imagem de criança e a importância da autonomia**

A imagem de criança e a importância da autonomia são temáticas que se interligam, estabelecem relação de interdependência, de modo que a concepção que o adulto possui sobre a criança implica na promoção ou não da autonomia. Para que haja práticas que viabilizem a autonomia nas instituições educativas, vividas cotidianamente, é preciso uma concepção de criança competente e não de alguém que virá a ser dependente totalmente dos adultos.

As práticas pedagógicas revelam o que os educadores pensam sobre as crianças e sobre o papel da Educação Infantil. Sendo essas práticas carregadas de intencionalidades ou não, elas educam:

Sabemos, como nos lembra Moysés Kuhlmann Jr., que no interior de todas as instituições, mesmo aquelas aparentemente mais voltadas para aspectos assistenciais, sempre está acontecendo algum tipo de aprendizagem: por exemplo, as crianças aprendem a se calar ou a ter confiança de se expressar; a valorizar as suas diferenças ou a se envergonhar delas; a construir sua autonomia ou a se submeterem passivamente.” (CRUZ; CRUZ, 2011, p. 26).

Um fator determinante no tipo de experiência proporcionada pela professora às crianças é a forma como cada educador, na sua singularidade, enxerga a criança concreta com a qual trabalha, pois podem coexistir num mesmo contexto muitas imagens de criança. Vale enfatizar a dicotomia de duas imagens que as pessoas possuem: “Algumas concentram no que as crianças são, no que elas têm e no que elas podem fazer, enquanto que outras, infelizmente, concentram-se no que as crianças não são, no que elas não têm e no que elas não podem fazer.” (RINALDI, 2002, p. 76).

Ao compreender a criança a partir da sua incapacidade, mesmo que seja provisória, como não saber se expressar verbalmente, não saber caminhar, se alimentar ou se vestir sozinha, a atitude do adulto, frequentemente, é de tornar a criança submissa aos seus próprios tempos, ritmo e interesse. Nas creches, essa atitude acarreta longos períodos de ócio, como é apontado por Tardos e Szanto-Feder (2011, p. 41): “[...] a criança passa uma parte do seu tempo esperando: esperando que alguém venha até ela, esperando que chegue o momento da atividade, esperando crescer para variar a atividade, esperando passivamente.”.

As crianças são diversas na sua forma de ser e de agir no mundo. Conforme afirma Malaguzzi (1999, p. 89), todas as crianças possuem algo em comum “[...] elas têm – esta é a minha convicção – um dom comum, ou seja, o potencial e a competência [...]” Independente do contexto histórico e geográfico, da raça/etnia ou da condição socioeconômica, a criança é um sujeito com agência e pode se desenvolver com autonomia.

A promoção da autonomia pressupõe condições que a favoreçam e tornem possível perceber a sua relevância para o desenvolvimento integral dos bebês e das crianças. Uma condição que emerge da contribuição de Loris Malaguzzi é a **confiança** nas crianças. Para ele, “[...] elas são capazes, de um modo autônomo, de extrair significado de suas experiências cotidianas através de atos mentais envolvendo planejamento, coordenação de ideias e abstrações.” (LORIS MALAGUZZI, 1999, p. 91). Em consonância, Anna Tardos afirma (2016, p. 50, grifos nossos): “[...] se **confiamos** nas capacidades da criança pequena, se apoiamos sua

atividade autônoma, veremos que ela é capaz de muito mais coisas do que geralmente imaginamos, como destreza corporal e uma curiosidade atenta pelo seu ambiente.”

Vale enfatizar que a capacidade e a possibilidade de protagonizar o seu desenvolvimento agindo com autonomia não está restrita a crianças maiores, que já expressam verbalmente seus pensamentos e questionamentos, mas a percepção das crianças como capazes também inclui os bebês, conforme enfatiza Falk (2011, p. 24, grifos nossos): “[...] a criança – em qualquer idade – ser sensível a tudo o que lhe acontece: sente, observa, grava e compreende as coisas ou as compreenderá com o tempo, sempre que lhe dermos a **oportunidade**”.

A partir das condições adequadas, qualquer bebê pode se desenvolver com autonomia. A confiança, explicitada em Malaguzzi (1999) e em Tardos (2016), e a oportunidade pontuada por Falk (2011), também são consideradas por Parrini, ao apresentar três condições para as práticas pedagógicas na Educação Infantil:

[...] começar dando a elas *confiança* em termos de reconhecimento de identidade e, em conjunto, de potencialidade. [...] *oportunidades* põe em causa a questão de planejamento e organização dos espaços e materiais. [...] o *tempo*, que não pode de forma alguma faltar no experimentar a experimentar-se, tentar e corrigir-se [...]. (2016, p. 75, grifos da autora).

Além desses fatores imprescindíveis, o bebê precisa se sentir seguro com relação às pessoas e ao ambiente, de tal forma que possa brincar e se movimentar livremente, se ocupando de si, dos materiais e dos seus pares. Promover a autonomia não é deixar o bebê ao acaso, mas garantir que haja condições físicas, ou seja, que espaço e materiais sejam seguros e interessantes e que haja condições emocionais, relacionadas à segurança afetiva e bem-estar proporcionados pelo vínculo estabelecido entre professora e bebê (TARDOS; SZANTO-FEDER, 2011; TARDOS, 2016; FALK, 2016).

Garantindo as condições mencionadas, o bebê poderá construir sua autonomia, empregando-a nos seus movimentos, brincadeiras e interações, desenvolvendo os aspectos da motricidade, linguagem, afetividade e cognição a partir do seu ritmo e desejo. Assim, concordo que

[...] [a atividade autônoma] se considera como algo essencial na educação de qualquer criança. Através dela os pequenos podem acumular experiências que favorecem um desenvolvimento motor harmonioso e estabelecem as bases de um bom desenvolvimento intelectual graças à experimentação das situações (DAVID; APPELL, 2010, p. 24 *apud* FOCHI, 2015, p. 112).

Em consonância, Tardos e Szanto-Feder (2011, p. 52), à luz da abordagem Pikler, defendem que “[...] a atividade autônoma, escolhida e realizada pela criança – atividade

originada de seu próprio desejo – é uma necessidade fundamental do ser humano desde o seu nascimento.” Diante disso, promover a autonomia é respeitar a necessidade do bebê e confiar na sua capacidade e nos benefícios dessa atividade com relação ao desenvolvimento harmonioso da motricidade, linguagem, afetividade, sociabilidade e cognição.

## 2. 5 Papel da professora de bebês

O trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Infantil deve ter como centro a criança. No entanto, essa compreensão não diminui o importante papel da professora, visto que “Uma imagem forte da criança também é uma imagem forte do professor e da escola” (RINALDI, 2002, p. 78). As especificidades dessa primeira etapa da educação tornam o papel da professora, sobretudo os que atuam com bebês, complexo e cheio de incertezas.

Ao pensar na criança como um sujeito histórico e de direitos que, especialmente nos seus primeiros anos de vida, está em constante aprendizado e se desenvolvendo de forma integral, é válido ressaltar que há um perfil de professora que não se adequa, pois “Essa criança inteira precisa de uma *professora de criança*, e não de uma professora de disciplina, de matéria escolar.” (FARIA, 2007, p. 282, grifos da autora). Não cabem, na Educação Infantil, práticas que são comuns (embora também inadequadas) nas outras etapas da educação, que fragmentam a criança e não integram o cuidar e o educar. Silvia Cruz e Rosimeire Cruz (2011, p. 29) destacam que:

[...] não se pode perder de vista que frequentar uma instituição de Educação Infantil deve constituir numa oportunidade de a criança viver plenamente a sua infância, tendo as suas características, interesses, necessidades e desejos respeitados e considerados, de forma que tal experiência propicie o seu bem-estar, amplie e enriqueça suas aprendizagens, promova o seu desenvolvimento.

Levando em consideração que a criança precisa viver a sua infância, a docência com crianças não se restringe a transmitir conhecimentos específicos ou à guarda das crianças, tornando o seu papel “[...] multifacetado e complexo. O educador é um observador, um investigador, um provocador de novas experiências e desafios, um mediador e impulsionador da aprendizagem e do desenvolvimento.” (LINO, 2018, p. 107). Contudo, o papel da professora, sobretudo os que atuam com bebês, ainda é questionado pela sociedade, na sua legitimidade e relevância, sendo, então, uma profissão pouco valorizada, em que “[...] quanto menor a criança, menor o ‘status’ de seu educador.” (CAMPOS, 1994, p. 33).

Assim, é necessário enfatizar os diversos papéis dos professores, ressaltando a complexidade e a importância de práticas que têm a criança como centro do planejamento e que promovam a autonomia. Desse modo, o objetivo da professora “[...] não é tanto ‘facilitar’ a aprendizagem no sentido de ‘tornar fácil ou leve’, mas ao contrário, procurar ‘estimular’, tornando os problemas mais complexos, envolventes e excitantes.” (EDWARDS, 1999, p. 164).

O papel da professora na educação e cuidado dos bebês necessita de uma tomada de consciência cotidiana, em que reflita sobre as suas falas, suas ações e seus movimentos corporais, evitando práticas mecanizadas e apressadas que não respeitam os bebês. Logo, “Para desvencilhar-se dos maus costumes, primeiro é necessário que a educadora mude de atitude. O interesse sincero, acompanhado dos esforços para obter uma verdadeira parceria com a criança, produzirão mãos sensíveis, delicadas e ternas.” (TARDOS, 2016, p. 67). O bebê possui um corpo sensorial e percebe o mundo e as pessoas a partir dele; assim, as mãos da educadora estabelecem um diálogo com o bebê, tal como a fala e as expressões faciais.

A atuação da professora com foco na promoção da autonomia se dá de formas diferentes a depender da situação, visto que os cuidados pessoais são momentos privilegiados para interação e formação de vínculo. Já os momentos em que o bebê está em brincar livre, não há a necessidade da presença direta do educador, pois, conforme explica Falk (2011, p. 35):

A intervenção do adulto, ensinando ou simplesmente interferindo nos movimentos e nos jogos do bebê, não apenas perturba a situação de independência, substituindo o interesse do bebê por seus próprios objetivos, como também aumenta artificialmente a dependência da criança; enquanto que a atitude de respeito à autonomia coloca, em lugar de um comportamento possessivo e autocrático dos pais, o fundamento de um sistema de relações pais-filhos em que ambos se consideram e confiam mutuamente.

A autora se refere à relação entre pais e filhos, mas o mesmo acontece nas instituições educativas, onde um ambiente mal planejado e a falta de segurança do bebê o tornam dependente da atenção da professora. Assim, enfatizo um importante papel da docente, concordando com Oliveira-Formosinho (2007, p. 26): “[...] a primeira tarefa do educador é a de pensar o contexto educativo e organizá-lo para que se torne um ‘segundo educador’.”. O ambiente, composto pelos espaços, materiais e pelas relações estabelecidas na creche, são condições basilares para o desenvolvimento de práticas pedagógicas de qualidade, pois o bebê aprende na interação com o seu entorno, na exploração e experimentação de tudo que o rodeia.

Outra função da professora de bebês é o estabelecimento de boa relação com a família, percebendo-as como parceiras, pois, conforme afirma Rinaldi (2002, p. 79), “A escola e as creches são sistemas de relações. São destinados às crianças, mas você não pode separá-las da família e da sociedade, dos lugares em que vivem.”. A relação com a família é fundamental para que as práticas pedagógicas promovam o desenvolvimento do bebê,

compreendendo-o como um sujeito com uma história familiar e social que compõem a sua identidade.

Os professores devem lançar mão de diversas estratégias de comunicação e interação com os pais, sendo o ato de documentar um forte aliado nessa comunicação, uma vez que a família poderá, por meio de registros escritos, fotográficos e audiovisuais, conhecer e entender melhor a vida cotidiana na creche e as aprendizagens vivenciadas. No entanto, Malaguzzi (1999, p. 80) indica que “A participação da família exige muitas coisas, mas, principalmente, exige dos professores múltiplos ajustes. [...] e devem possuir habilidades para falar, ouvir e aprender com estes.”. Como em qualquer relação, há dificuldades em conquistar a confiança e também em engajar os pais nas ações em prol da instituição educativa ou promover a compreensão da proposta pedagógica desenvolvida na instituição, mas essa parceria creche-família é tão necessária que é preciso buscar meios de garanti-la.

A fim de desenvolver as múltiplas funções da docência, o educador precisa estar aberto a aprender, a receber críticas, a refletir e a reconstruir. Essa postura tem um certo desprendimento com relação às certezas, uma vez que manter essa atitude de “dono da verdade” impede a evolução e conseqüentemente o crescimento profissional. Uma professora que documenta, reflete, escuta as crianças e estabelece diálogos com outros professores e também com a família, com o objetivo de desenvolver práticas contextualizadas, democráticas e participativas, é um professor pesquisador, produtor de conhecimentos sobre as crianças e sobre a sua ação pedagógica (EDWARDS, 1999; MALAGUZZI, 1999). É esse perfil de professor pesquisador que o torna capaz de tornar a creche um espaço de desenvolvimento integral para os bebês e de acolhimento para eles e suas famílias.

### 3 O PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo apresenta o percurso metodológico da presente pesquisa, que teve como objetivo analisar as concepções e práticas pedagógicas de professoras de bebês relativas à promoção da autonomia desses sujeitos, a partir da sua perspectiva.

“Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47). Realizei uma pesquisa cujo ponto central é a perspectiva das professoras com relação às práticas promotoras de autonomia. Além disso, o estudo se propôs a investigar uma realidade social e a considerar o sujeito indissociado de suas crenças, valores e ações, de modo que esse fenômeno não pode ser quantificado, o que, para Minayo (2002), caracteriza uma pesquisa de cunho qualitativo.

A pesquisa é do tipo estudo de caso, visto que buscou compreender se as práticas pedagógicas das professoras das redes públicas são promotoras de autonomia e quais são prevalentes. Segundo Yin (2005, p. 20), “a clara necessidade pelos estudos de caso surge do desejo de se compreender fenômenos sociais complexos. [...] permite uma investigação para se preservar a características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real [...]”. O estudo de caso em questão investiga as práticas pedagógicas de professoras de três municípios do Ceará, a saber: Fortaleza, Maracanaú e Maranguape. Vale enfatizar que a pesquisa não pretendeu confirmar hipóteses, pois Lüdke e André (1986, p. 18) afirmam que “Os estudos de caso visam à descoberta.”.

#### 3.1 Sujeitos da pesquisa

A escolha dos sujeitos da pesquisa teve como base a definição da temática, visto que para responder aos objetivos definidos era necessário ouvir as perspectivas de professoras de redes públicas a fim de compreender a questão da promoção da autonomia dos bebês. Posto isso, defini o número de sujeitos: três professoras. Iniciei elaborando um questionário fechado com questões que solicitavam o nome, o contato, a formação, o tempo de atuação com bebês e a disponibilidade em participar da pesquisa. As questões tinham como finalidade selecionar as três professoras que atendessem aos seguintes critérios: ter atuado como professora de bebês por, no mínimo, dois anos (até 2019) em uma instituição pública do Ceará. A definição do ano de 2019 se deu por considerar que, em decorrência da pandemia da COVID-19, em 2020 e 2021 houve pouco tempo de atividades presenciais. A opção de delimitar para a rede pública do Ceará

foi motivada pelo interesse em desenvolver pesquisas com foco na educação pública de modo a contribuir com a sua qualidade.

O questionário fechado foi elaborado utilizando a plataforma do *Google Forms*, por possibilitar o compartilhamento em redes sociais e pela facilidade em ser respondido on-line por um grande número de professoras. Após a ampla divulgação em grupos de *Whatsapp* de disciplinas da graduação e de grupos de estudos, em que professoras participantes encaminharam as informações sobre a pesquisa para grupos de professores das suas instituições, obtive um total de dez respostas. Todos os sujeitos que responderam ao formulário são mulheres, professoras da Educação Infantil, oito possuem graduação em Pedagogia e especialização na área de Educação Infantil e duas possuem apenas a graduação. Duas professoras não atendiam ao critério de atuação com bebês por no mínimo dois anos até 2019 e outras duas declararam não possuir disponibilidade para participar da pesquisa.

Com base nas respostas, selecionei seis professoras que se encaixavam no perfil definido pelos critérios já mencionados. As professoras selecionadas foram: duas professoras de Maracanaú, uma com 7 anos e a outra com 21 anos de experiência; duas professoras de Maranguape, sendo uma delas com 5 anos e a outra com 6 anos de atuação, e, por fim, duas professoras de Fortaleza, uma com 3 anos e 7 meses e a outra com 10 anos em turmas de bebês. Todas as professoras possuem graduação em Pedagogia, porém, considerando que a pesquisa se propôs a entrevistar três professoras, estabeleci dois critérios de seleção: 1º - uma professora de cada um dos municípios alcançados nas respostas e 2º - tempo de experiência nas turmas de bebês.

Os três sujeitos da pesquisa selecionados foram professoras de Educação Infantil, que atuam com bebês nas redes públicas do Ceará. A professora Vanessa<sup>1</sup> é da rede de Maranguape, possui graduação em Pedagogia pela Faculdade Kurios – FAK, especialização em Gestão e coordenação escolar pela Faculdade Cesma Maracanaú – FACESMA e atua com bebês há 6 anos. A professora Eliane é da rede de Maracanaú, possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú, especialização em Educação Infantil pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba – FALC e atua com bebês há 21 anos. A professora Simone é da rede de Fortaleza, possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará – UFC e especialização em Educação Infantil pela mesma universidade e atua com bebês há 10 anos.

---

<sup>1</sup> O nome dessa professora, Vanessa, e os das outras duas professoras, Eliane e Simone, são fictícios, de modo a preservar o anonimato garantido no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).



A partir da escolha, entrei em contato individualmente com as professoras selecionadas por meio do *WhatsApp* – fornecido no formulário eletrônico. As professoras reiteraram a disponibilidade em participar da pesquisa, informaram o e-mail para receber o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice A) e agendamos o dia e horário da entrevista a ser realizada de forma on-line.

### **3.2 As entrevistas**

O procedimento utilizado nessa etapa da metodologia foi a entrevista semiestruturada, de modo que “[...] a entrevista é utilizada para 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.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134). Diante disso, busquei, através das entrevistas com as três professoras, identificar as concepções com relação à imagem de criança e do papel da professora na promoção da autonomia; compreender quais as práticas que as professoras identificam como promotoras da autonomia dos bebês a partir dos relatos de situações do cotidiano e, por fim, entender em que as professoras embasam a sua prática pedagógica com os bebês. A entrevista associada ao uso do gravador, como recurso para registro, e da posterior análise dos dados, possibilita captar detalhes do discurso que revelam as concepções e podem fornecer pistas sobre o desenvolvimento da prática pedagógica cotidiana das professoras pesquisadas.

As entrevistas ocorreram no dia e horário combinado com cada uma das professoras, no formato on-line por meio da plataforma *Google Meet*. Iniciei a entrevista individual agradecendo a participação, confirmando se havia recebido e lido o TCLE e combinando de fazermos uma nova leitura para findar quaisquer dúvidas. Utilizei o recurso de compartilhamento de tela do *Google Meet*, de modo que a entrevistada pudesse visualizar o documento enquanto realizava a leitura e enfatizava a importância da pesquisa, o anonimato, o sigilo e a possibilidade de desistir da pesquisa a qualquer momento. Ao final perguntei se a professora gostaria de esclarecer alguma dúvida. As três não expressaram nenhuma questão. Ao afirmar que estava ciente e concordava em participar, reiterei a importância da gravação de áudio, após ter a permissão concedida, iniciei a gravação. Os passos relatados ocorreram em cada uma das três entrevistas.

As primeiras perguntas visavam complementar e confirmar algumas informações obtidas pelo formulário com relação ao tempo, município de atuação e sobre a formação inicial e pós-graduação, qual o curso e a instituição. Na sequência, seguimos para as dez perguntas do

roteiro da entrevista (Apêndice B). O clima foi estabelecido de forma harmoniosa e as professoras aparentavam estar confortáveis. As primeiras perguntas do roteiro seguiam uma ordem, mas com espaço para ajustes a depender das respostas, o que exigiu um nível de atenção a cada aspecto da fala, de modo que a conversa não se desenvolveu de forma descuidada, e possuía o rigor necessário à construção de dados (CRUZ NETO, 2002).

Após as cinco primeiras perguntas, a entrevista teria dois caminhos possíveis, a depender da resposta dada para a quinta pergunta, que indagava se a autonomia era incluída como um objetivo da prática pedagógica da professora. Caso a resposta fosse positiva, seguiríamos para uma direção que visava compreender a promoção da autonomia na prática, considerando momentos comuns a rotinas de Educação Infantil, como banho, trocas, alimentação, brincadeiras, interações e também com relação à organização do espaço. Em caso negativo, seguiríamos com outras perguntas, a fim de compreender como a prática se desenvolvia, considerando os aspectos relativos à rotina e à organização do espaço já mencionados, mas sem focar na autonomia, visto que já havia tido uma negativa sobre esse tema. Contudo, as três professoras indicaram ter como objetivo a promoção da autonomia.

As entrevistas ocorreram sem muitas interferências, sendo necessárias algumas pequenas pausas em decorrência dos sujeitos da pesquisa estarem em seu ambiente domiciliar e não ser possível prever interrupções. Conforme as professoras respondiam a cada pergunta de forma livre, prevalecendo suas características pessoais e sua disponibilidade naquele momento, houve variações com relação ao tempo de duração: desde 20 minutos (professora Vanessa), passando a 37 minutos (professora Eliane) e chegando a 65 minutos (professora Simone). Avalio que os objetivos definidos foram contemplados a partir da narrativa de cada professora.

## 4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo tem como objetivo apresentar e analisar os dados que foram construídos por meio das entrevistas realizadas com três professoras. Os dados e as respectivas análises foram organizados em itens que evidenciam os elementos enfocados nesse trabalho: o papel da Educação Infantil e da professora, os embasamentos e objetivos da prática pedagógica, a concepção e a importância da autonomia, as práticas promotoras da autonomia e as facilidades e dificuldades dessa promoção, considerando em todos esses elementos as perspectivas apresentadas pelas professoras.

### 4.1 O papel da Educação Infantil e da professora de bebês

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, é compreendida por cada pessoa de forma singular, a depender da sua experiência, seja ela profissional ou pessoal e também a partir dos seus princípios, seus saberes e suas crenças. Assim, as professoras Vanessa, Eliane e Simone expuseram as suas percepções a respeito do papel da Educação Infantil, ressaltando principalmente o aspecto de ser um direito da criança e de ser muito importante para o desenvolvimento do bebê. De forma mais sucinta, a professora Vanessa enfatizou essa importância e afirmou que a Educação Infantil é a base da vida desse bebê e ressaltou “[...] ali eles estão trabalhando a base, né? Estão consolidando tudo que eles vão levar pra vida [...]”. A perspectiva da professora Eliane é um pouco mais abrangente; ela salientou que, por meio do aprendizado, os direitos das crianças devem ser garantidos, mencionando alguns dos direitos de aprendizagens previsto na BNCC (BRASIL, 2017). Além desses direitos, a professora Eliane afirmou que o brincar desenvolve a criança e relatou perceber a diferença entre uma criança que frequentou a creche e outra que não frequentou, a partir das habilidades manuais e de questões relativas à sociabilidade das crianças. Sobre alguns desses aspectos ela diz:

Quando a gente trabalha muito aquele... o pince, o pegar o papel amassado, rolar, isso aí tá colaborando. A tesoura, né? Isso é uma prática que a gente desenvolve desde a creche até a pré-escola e a vida toda. [...] como é diferente a criança que brinca, que tem aquele desenvolvimento na creche, é diferente daquela que vai direto para escola. [...] A gente começa o trabalho com uma criança aqui na creche 1 [...] lá nos dois anos é que a gente vê mais o desenvolver deles, né?

Nas falas das professoras, é possível perceber a grande importância atribuída à Educação Infantil, não sendo vista por elas como um lugar de “depósito” de crianças nem como apenas assistencialista, de cuidados físicos, evidenciando que as professoras compreendem o

direito da criança estar nesse espaço promotor do seu desenvolvimento. Por outro lado, essas falas parecem expressar alguns resquícios de visões reduzidas e equivocadas do que de fato é a Educação Infantil, como no caso da ideia de benefícios para o futuro indicada tanto pela professora Vanessa (“eles vão levar para a vida”), quanto pela professora Eliane (“lá nos dois anos é que a gente vê mais o desenvolver deles, né?”).

Tais concepções a respeito da finalidade da Educação Infantil não estão de acordo com o que é definido pela BNCC (BRASIL, 2017), que reafirma o que já estava estabelecido no artigo 29 da LDB (BRASIL, 1995, s.p.): “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” A creche é um espaço de promoção do desenvolvimento integral, e não um local que irá preparar esse bebê para as próximas etapas da educação básica ou para a vida, mas um contexto que, no presente, promove experiências de qualidade, compreendendo essa criança como um sujeito integral e ativo.

Em contrapartida às concepções das professoras Vanessa e Eliane, o discurso da professora Simone evidenciou uma Educação Infantil como um espaço de coletividade e de relação social, que é um direito garantido à família e também ao bebê, que terá a oportunidade de vivenciar um outro espaço social. Nesse contexto da creche, o bebê poderá interagir e brincar com outras pessoas, ampliando suas experiências para além do contexto familiar. Ela ainda acrescenta que: “[A Educação Infantil] vai para além do desenvolvimento e aprendizagem da criança, ela tem um outro espaço para viver; viver as situações do cotidiano, viver as relações com os pares.”

A professora Simone destacou diversos aspectos da sua atuação docente, demonstrando uma mudança na compreensão do seu papel como professora de bebês, conforme ia se apropriando do cotidiano e das teorias. Inicialmente, acreditava que sua função só estava relacionada aos cuidados físicos, até compreender a complexidade da docência com bebês, que fica explícito no seguinte relato:

[...] no começo eu achava que o meu papel era cuidar das crianças, porque o processo formativo independente de onde você faça a sua graduação, ele é muito simplista, ele não dá conta do que é a Educação Infantil e do que é ser uma professora de bebês. [...] aí foi que eu entendi o que era que eu precisava pra ser uma professora de bebê, que é vê-los dentro de uma inteireza, que é eu também me ver como uma pessoa inteira. E quando eu falo da inteireza não é só a criança, é a história que ela traz, é a família que ela traz, é as relações que ela traz, é o que ela organiza e se organiza dentro daquele espaço de coletividade. E aí, tanto foi um processo de mudança, como foi de me ver como esse indivíduo, como essa pessoa, que estava na sala e que, evoluindo junto com as crianças. Então, foi muito elas, foi muito os bebês que me motivaram

nessas mudanças. Não foi fácil, não, e nunca é.

A partir desse trecho da sua fala, é possível perceber que houve uma mudança na imagem de criança que a professora Simone tinha ao iniciar a docência e a que tem atualmente. A ideia de que seu papel era apenas o de cuidar, tinha como base uma visão de criança incapaz e dependente do adulto, mas na vivência cotidiana, compreendendo que poderia aprender junto com as crianças e motivada por elas, como ela mesma ressaltou, passou a ver o bebê de uma forma diferente, reconhecendo a sua história, a sua família e a sua forma de se relacionar com o mundo, ou seja, a professora passou a compreender o bebê como uma pessoa inteira, “[...] um sujeito de vida. Essa criança produz mudanças no sistema em que está inserida, tanto no sistema familiar quanto no sistema social.” (RINALDI, 2002, p. 77).

A concepção a respeito do papel da professora apresentada pela professora Vanessa retomou alguns pontos já expostos por ela ao falar sobre o papel da Educação Infantil, se colocando, então, como o sujeito que irá garantir os aspectos necessários para o desenvolvimento dos bebês, de modo que eles possam ser reconhecidos como crianças potentes e capazes. Ela também afirmou que, no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos bebês, os vê como protagonista, indicando que “Hoje eles são protagonistas da nossa história lá dentro. Eles são!”

Na contramão das imagens de criança já apresentadas, o discurso da professora Eliane revelou uma visão de bebê em que os aspectos do desenvolvimento ainda não consolidados, como a linguagem e a marcha, ganham destaque. Assim, ela indicou que, a partir do trabalho realizado na creche, a criança ficará “evoluída”, sem citar as inúmeras capacidades que o bebê já possui:

[...] que no 1 ano ele só balbucia, às vezes nem está andando, já vai andar lá para o meio do ano e a gente vê esse processo. Com o nosso trabalho, a gente vê aquela criança que chegou com seis meses na creche, e aí a gente vai ver, durante esse período, dos seis meses até os três anos, a gente vê a criança bem evoluída.

A perspectiva de criança como “folha em branco” e o adulto como o centro do processo de aprendizagem, é típica do modo de fazer pedagogia transmissiva (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007), presente no discurso da professora Eliane. Ao mesmo tempo, ela afirmou em outro momento da entrevista que seu papel é garantir a aprendizagem e o direito da criança:

Meu papel é garantir esse aprendizado da criança, esse direito dela, né? De ter um aprendizado e garantia do seu direito. Como eu falei, brincar, de explorar, de participar, né? Esse direito que é garantido na lei para a criança.

Há uma contradição no discurso da professora Eliane ao se referir aos direitos das crianças previstos na BNCC (BRASIL, 2017) e evidenciar uma visão de criança contrária a que é apresentada nas DCNEI (BRASIL, 2009) e reafirmada na BNCC (BRASIL, 2017). A contradição no discurso da professora revela que houve uma certa apropriação teórica de ideias contidas nessa lei, mas que ela ainda não fecundou as suas práticas pedagógicas. É válido ressaltar que concordo com Cruz e Fochi (2018, p. 11) quando anunciam as possíveis contribuições da BNCC:

A organização curricular proposta na BNCC da educação infantil, por meio dos direitos, dos campos de experiência e dos objetivos de aprendizagem propostos, pode contribuir para consolidar a imagem de crianças e professores como potentes e a identidade da educação infantil como possibilidade de viver a infância de uma maneira prazerosa e rica em aprendizagens.

Duas das professoras entrevistadas destacaram características importantes de uma professora de bebês. Vanessa enfatizou a importância dos estudos na construção de uma prática de qualidade, e Simone alertou que só a teoria sem a reflexão sobre a prática não é suficiente para melhorá-la. Os trechos explicitam essas opiniões:

Temos que estudar, temos que procurar melhorar pro melhor deles, né? Melhor pros nossos bebês. Tudo para o melhor deles, para o bem deles (Vanessa).

E aí eu acho que a reflexão [sobre a prática] é uma ponte pra muitas coisas, pra além do que a gente já discute, debate, né? Porque se não tem reflexão, eu não consigo evoluir, eu posso ter milhares de leituras, eu posso ter milhares de formações; eu não vou conseguir evoluir junto com as crianças nesse processo (Simone).

As questões apontadas pelas professoras relativas à importância do estudo e da reflexão sobre a prática são fundamentais no processo de tornar-se professora a cada dia, pois nenhuma formação inicial, continuada ou curso de pós-graduação é capaz de preparar totalmente uma professora para o cotidiano da creche. Principalmente considerando que, nesse cotidiano, o cuidar e o educar são indissociáveis, as experiências proporcionadas às crianças emergem do próprio interesse delas quando elas são, de fato, protagonistas. Assim, a necessidade da reflexão apontada pela professora Simone, somada aos atos de observar e documentar, é o caminho necessário para que haja uma constante evolução das práticas pedagógicas, conforme afirma Hoyuelos (2019, p. 191) “Apenas por meio de reflexão e análise conscientes, pela observação e pela documentação da própria prática, podemos descobrir pequenas ou grandes incoerências.”.

## 4.2 Embasamentos e objetivos da prática pedagógica com os bebês

A prática pedagógica não é neutra, está marcada por questões políticas, culturais e teóricas que implicam diretamente na intencionalidade das ações desenvolvidas. A intencionalidade pode ser consciente, na medida em que a professora explicita seus objetivos, embasamentos e reflexões, ou inconscientes, em que as atitudes são tomadas pelo hábito da instituição ou da experiência profissional da professora, sem uma reflexão. É válido ressaltar que as três professoras indicaram ter como um dos objetivos da sua prática a promoção da autonomia, tendo essa temática surgido de forma espontânea durante o diálogo sobre seus objetivos gerais no trabalho docente com os bebês.

A professora Vanessa contou que embasa a sua prática na abordagem Pikler, pois faz parte de um grupo de estudos sobre essa temática em que discutem, refletem e trocam experiências. Ela ressaltou que tem como objetivo da sua prática pedagógica a promoção da autonomia das crianças, temática central da referida abordagem, conforme o trecho a seguir:

Os principais objetivos é mesmo conseguir com que eles [bebês] se desenvolvam, por si só, né? Que eles contêm a autonomia, que eles desenvolvam a autonomia que eles consigam, que eles vençam [...]

Além de um modelo pedagógico, outro referencial apontado foi a BNCC (BRASIL, 2017) mencionado pela professora Eliane, que indica tê-lo como base de sua prática, além do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição. Na sua concepção, a legislação e o PPP são interligados e garantem o direito da criança; portanto, afirmou que o trabalho que realizam não está “solto”. A professora disse ter como objetivo o desenvolvimento do bebê, que este ocorre de forma processual, pois cada criança tem seu ritmo de aprendizado. Embora ela pareça se apropriar de maneira desarticulada dos objetivos referentes aos campos de experiência apresentados na BNCC (BRASIL, 2017), mostra empenho no sentido de que sejam os seus objetivos individuais, enquanto professora:

Os objetivos agora vêm com aquelas letrinhas, né? A gente trabalha os objetivos de acordo com os campos de experiência. “E quais são esses campos de experiência?” O Eu, o outro, o nós. Aqueles traços... escuta, a fala, imaginação, o pensamento... o corpo, gestos, movimentos. Tudo a gente trabalha dentro desse campo de experiência e aí vem os objetivos para cada um, certo? [...] de acordo com cada campo tem seus objetivos, né? Quando eu trabalho o eu, o outro, o nós, a criança vai explorar ele, o corpo dele (Eliane).

Ainda sobre os objetivos da prática pedagógica, o ponto de vista da professora Simone diferiu das outras duas professoras, visto que ela iniciou afirmando que não possui

objetivos definidos, mas que considera importante que, ao final do ano, os bebês sejam “críticos”. A fim de contextualizar essa importância, ela relatou uma situação do cotidiano em que uma criança negocia o momento do banho, de modo que a cada vez que ele é chamado ao banho, ele diz o nome de outra criança até que só resta ele. A professora pontuou que nesse momento há uma negociação, pois o bebê precisava continuar brincando e essa ação demonstra a capacidade da criança em participar ativamente do seu processo de desenvolvimento. O trecho abaixo ilustra essa concepção:

Então assim, é muito interessante você terminar, não com objetivos definidos, mas olhando esse todo maior, né, o quanto essas crianças terminam participativas, se envolvendo, entendendo realmente o que é essa ideia da participação. O que é ele ser um indivíduo participante, e não um espectador, onde o adulto é um participante ou então algumas crianças são participantes, mas o todo, diante das suas individualidades, singularidades, são participantes (Simone).

A professora Simone declarou perceber que sua prática se situa nas pedagogias participativas, uma vez que busca escutar, observar e registrar o que a criança expressa e acredita que essa prática não está dentro da perspectiva transmissiva e sim da participativa, mas que há 10 anos, quando iniciou, havia pouca literatura sobre essa temática. Ela acrescentou que estudou as contribuições teóricas de Maria Montessori e Lev Vygotsky, e há uns anos vem estudando mais autores, mas que não segue de forma direta nenhuma abordagem, pois nenhuma daria conta, de forma isolada, da prática cotidiana com bebês. O fato de a professora mencionar as contribuições dos autores e definir a sua prática dentro de um modo de fazer pedagogia participativa, construindo a sua práxis diariamente no chão da creche, remete à concepção de Formosinho (2018, p. 24) acerca da importância da prática na formação do professor: “O saber-fazer impõe a centralidade da formação prática; o saber-fazer uma pedagogia participativa exige ver o seu desenvolvimento concreto no terreno, pensar, debater e partilhar.”.

### **4.3 Concepção e o papel da autonomia**

A concepção do conceito de autonomia na perspectiva das professoras revela-se, principalmente, por meio da exemplificação, a partir das quais elas relataram as práticas que realizam visando promovê-la e quais ações das crianças são consideradas por elas como ações autônomas, evidenciando assim o que compreendem por autonomia e qual o papel no desenvolvimento dos bebês.

É válido ressaltar que a promoção da autonomia é indispensável em práticas que visam o desenvolvimento integral do bebê, a partir de uma postura ética, que reconhece as suas



capacidades, como afirma Tardos (2016, p. 52) “[...] a criança é capaz de aprender de forma autônoma, que é capaz de realizar ações competentes, utilizando o repertório de comportamentos de que dispõe em determinada fase de seu desenvolvimento [...] e para desenvolver conhecimento de si mesma.”.

A professora Vanessa indicou que suas ações buscam estimular que a autonomia seja conquistada aos poucos, exemplificando o momento do banho, em que estabelece um diálogo com o bebê e narra as ações que realiza. Já nas práticas na alimentação, ela possibilita que o bebê escolha o que comer e que manipule o alimento. Abaixo está o exemplo dado pela professora:

De acordo com que eu vou proporcionando a eles, eles vão adquirindo autonomia. Por exemplo, eu estou levando-os para o banho, para hora do banho e eu estou ali conversando dizendo o quê que eu estou fazendo e eles vão aos poucos aprendendo o que é o corpo humano, eles vão aos poucos aprendendo a tirar uma fraldinha, eles vão aos poucos aprendendo o que é a toalhinha [...] [ao se alimentarem] eles descascarem, por exemplo, uma banana, eles terem autonomia de comerem o que eles querem [...]

A importância da promoção da autonomia, segundo a professora Vanessa, está relacionada ao futuro, pois considera que uma criança que conquista a autonomia na infância terá benefícios na vida. Essa concepção é explicitada na seguinte fala: “Se eles conseguirem autonomia quando criança, essa autonomia vai levá-los muito além, vai levá-los bem mais longe pra toda uma vida.” (Vanessa). Contudo, conforme Tardos e Szantos-Feder (2011, p. 40), “A ciência também nos ensina que todo ato desejado e executado ativamente pelo sujeito tem para estas consequências imediatas e, a longo prazo, muito mais enriquecedoras que os atos impostos e suportados.” A promoção da autonomia tem benefícios para o futuro, mas a sua relevância se dá, principalmente, pela importância no presente. Os bebês vivem o hoje, o cotidiano, totalmente presentes, sem preocupações ou planejamentos para o futuro, assim, a promoção da autonomia deve ser reconhecida como importante para o bem-estar do bebê no presente.

A perspectiva apresentada pela professora Eliane se assemelha à anterior, na medida em que também é dado como exemplo de ações autônomas o fato dos bebês saberem realizar as ações sozinhos, como se vestir, se calçar e se alimentar sem ajuda. Contudo, para Eliane, a importância da autonomia não está relacionada a certos benefícios para o bebê, mas para que ele não dependa do adulto em todas as situações, uma vez que são muitas crianças e somente duas professoras.

Pra criança não ficar muito dependente do adulto, né? [...] Porque são 15 crianças pra duas professoras. Pra não estar dependendo da tia no momento de vestir, de calçar, está entendendo? [...] E é maravilhoso quando a gente vê essa autonomia da criança,

não precisar depender do adulto, isso é muito bom!

A importância da promoção da autonomia para o bebê fica em segundo plano na perspectiva da professora Eliane, uma vez que ela afirmou que promove a autonomia para o bebê “não ficar muito dependente do adulto”, considerando o seu contexto de trabalho e a quantidade de crianças por adulto. Assim, ela atribui importância da autonomia, pois facilita o seu trabalho, principalmente nos momentos de cuidados físicos.

A visão da professora Simone confrontou as já apresentadas, pois ela diz que: “as pessoas entendem autonomia de tipo “ah, ele sabe se vestir”, “ele sabe comer só”, “ele sabe guardar a agenda dele”, né? E não é só isso, mas é você tomar uma decisão!” (Simone). A decisão mencionada pela professora é tomada pelo bebê nas situações do seu cotidiano e ela pondera que isso depende da imagem de criança que o professor possui. O trecho abaixo indica essa posição:

Quando você diz “a criança é competente”, quando é competente, é você acreditar que ela é capaz e você fazer isso dentro de uma prática [...] Então, assim, esse processo de autonomia ele é um processo que ele precisa evoluir com a criança, mas ele precisa evoluir com a família e ele precisa evoluir com o professor que acredita naquela criança (Simone).

Ao pensar no bem-estar e no desenvolvimento desse bebê, a promoção da autonomia implicará no sentimento de competência do bebê, no desenvolvimento motor conforme seu ritmo, na aprendizagem significativa baseada nas suas curiosidades e nos seus interesses e no estabelecimento de relações respeitadas e estáveis entre ele e a professora (TARDOS; SZANTO-FEDER, 2011).

#### **4.4 Promoção da autonomia no planejar e organizar: experiências, espaços, tempos e materiais**

A promoção da autonomia no contexto de creche deve ocorrer de diversas formas, como no ato de planejar e organizar os espaços, tempos e materiais ou durante as brincadeiras e interações dos bebês. A professora Eliane relatou que seu planejamento é realizado em conjunto com a diretora, que este é flexível e realizado bimestralmente. A elaboração do planejamento se dá a partir da junção de temas, conforme está exposto a seguir:

[...] a gente tem um planejamento integrado com a nossa diretora, certo? E aí é flexível. [...] A cada bimestre. E aí, de acordo com esse planejamento, a gente tem um tema; desse tema a gente tem um tema gerador, que aí a gente une um ao outro pra

dar um tema geral. E daí que sai o planejamento.

A explicação da professora Eliane é um pouco confusa, pois ela não deixa claro de onde partem esses temas e de que modo ocorre essa união no planejamento. Não houve menção ao uso dos registros das crianças como base para o desenvolvimento do planejamento. Sobre os registros, ela indica que:

E aí é... pro nosso registro a gente tem que tá... “ó, tal dia aconteceu isso, isso e isso”, a gente registra aquele momento também. [...] Aí você não anota ali no momento e você esquece, não fica na cabeça, né? E aí a gente tem esses registros de imediato, porque a gente tem o relatório dessas crianças. Agora é anual, antes era semestral e agora é anual.

Nessa fala, o registro aparece como um instrumento para ajudá-la a lembrar dos aspectos importantes a serem apontados nos instrumentos de avaliação das crianças. Contudo, o registro não deve ter como finalidade exclusiva a avaliação das crianças, mas também contribuir para uma autoavaliação da prática docente e para o desenvolvimento de um planejamento que tenha a criança como centro. Nesse sentido, Ostetto (2008, p. 13) afirma:

Quando vivenciado no seu sentido profundo, com significado, dá apoio e oferece base para o professor seguir sua jornada educativa junto com as crianças. Nesses termos, é verdadeiramente um instrumento do seu trabalho, articulando-se ao planejamento e à avaliação.

A professora Vanessa falou do planejamento de forma breve, ressaltando apenas que realizam muitas observações em sala e que planejam a partir do que é observado. Ela não mencionou se em conjunto com a observação há registros, sejam escritos, fotográficos ou audiovisuais. Já a professora Simone não trouxe de forma explícita como realiza o planejamento, mas descreveu situações em que o planejamento e a organização possibilitam a promoção da autonomia dos bebês, evidenciando a importância de refletir sobre as dimensões de espaço, tempo e materiais, sempre tendo a criança como centro. O relato abaixo reitera esses aspectos:

[...] pra pensar em práticas pedagógicas que gere esse processo de autonomia, eu preciso pensar em como é que eu vou organizar esses espaços, se vai estar da altura das crianças, se vai estar acessível a elas [...] preciso pensar nos materiais, e esses materiais seguros para mim, para que as crianças consigam interagir, se relacionar com eles e usar eles para se relacionar com outras crianças e para criar algumas brincadeiras... enfim, a exploração daquele material, porque aí eu não vou interferir a todo instante [...] o tempo é muito importante, né, para como as crianças vão transitar [...] porque não adianta ele ter feito tudo isso, ter escolhido, ter buscado e não ter tempo suficiente para ele conseguir elaborar tudo que está dentro da cabeça dele ali em uma concretude (Simone).

Ao discorrer sobre como organiza o espaço, o tempo e os materiais, a professora

Simone deixou em evidência práticas que pressupõem a observação das crianças, a autoavaliação e avaliação das crianças. Ela tem em vista a promoção da autonomia dos bebês e essa se dá por meio da garantia do tempo para a brincadeira e interação com o espaço, com os materiais e com seus pares, de forma segura e autônoma. Assim, no discurso da professora Simone está presente características de um planejamento, como diz Ostetto (2012, p. 190), que está “bem planejado”: “Para mim, elaborar um ‘planejamento bem planejado’ no espaço da Educação Infantil significa entrar na relação com as crianças (e não com os alunos!), mergulhar na aventura em busca do desconhecido, construir a identidade de grupo com as crianças.”.

Os espaços e os materiais na Educação Infantil se diferenciam de outras etapas da educação, uma vez que não se trata de um local neutro, “Na verdade, ele revela concepções da infância, da criança, da educação, do ensino e da aprendizagem que se traduzem no modo como se organizam os móveis, os brinquedos e os materiais com os quais os pequenos interagem.” (HORN, 2017, p. 17). Além disso, as dimensões de espaço, tempo e materiais são tão fundamentais quanto a interação professora-criança, dado que as crianças aprendem e se desenvolvem na interação com ambiente. Assim, é importante analisar como as professoras organizam seus espaços, materiais e tempos, enfatizando principalmente a promoção da autonomia.

A professora Eliane trouxe, inicialmente, um exemplo de organização do espaço e materiais referentes a um projeto denominado “Para lá, para cá”, que tinha como proposta a organização de “cantinhos” de literatura infantil, de instrumentos, de maquiagens e de fantasias. Para contextualizar especificamente as suas práticas, visto que o projeto era algo geral da instituição, ela relatou que organizava, baseada no projeto, apenas três cantinhos na sua sala, pois o espaço era pequeno. Em outro momento da sua fala, ela assinalou que essa organização de cantinhos não era fixa e exemplificou outro tipo de planejamento e organização:

Não é todo dia que a gente faz isso. Tem um dia que a gente planeja só pra isso, só pra desenvolver o movimento deles. Como a gente faz, sempre na sexta-feira, a gente colocava o quê?! O elástico na sala de aula [...] E aí era o momento que a gente chamava de “momento da ginástica” e aí eles exploravam bastante (Eliane).

Na contextualização da sua prática, a professora Eliane mencionou dois espaços distintos, um em que organizava “cantinhos”, nos quais as crianças podiam escolher onde brincar, com quais crianças e materiais interagiriam, quais os enredos e as narrativas iriam criar etc. Esse espaço reflete uma imagem de criança protagonista e de valorização do brincar livre. Já o segundo espaço, que organiza nas sexta-feira denominado de “momento da ginástica”, transmite uma ideia de criança fragmentada, em que de acordo com o dia da semana terá um

aspecto do desenvolvimento em foco, e o fato dela enfatizar que “sempre na sexta-feira”, pode revelar que essa prática se tornou um hábito, parte de uma rotina que impede que novas propostas surjam a partir dos interesses das crianças. Os dois modos de organização desse contexto educativo acontecem na prática da mesma professora, evidenciando imagens de criança e de professor bem distintas.

A organização dos “cantinhos” também foi anunciada pela professora Vanessa, que frisou o aspecto da preparação desse ambiente e da postura de observar sem interferir como forma de promover a autonomia durante as brincadeiras e interações dos bebês:

A gente contribui através dos cantinhos, que a gente coloca dos espaços. Para eles, ali a gente deixa eles trabalharem, a gente deixa eles usarem a imaginação, a gente deixa eles interagirem com outros e apenas observando as crianças. E ali eles vão conseguindo interagir, ali eles vão conseguindo montar, por exemplo, um brinquedo.

A importância da organização do espaço e dos materiais como forma de garantir condições para que as crianças brinquem e interajam sem a presença constante do adulto, ou seja, desenvolvam a autonomia, também é percebido pela professora Simone.

Por outro lado, a professora Eliane relata a necessidade de intervenções em situações de conflito ou prevenção de acidentes. Para ela, uma professora observa e registra e outra profissional precisa intermediar conflitos, disputas por brinquedos e evitar acidentes, tal como é exposto a seguir:

[...] são duas no momento lá, sempre uma fica observando e a outra fica intermediando ali pra não haver algum acidente, não haver alguma briga, né? Conflitos entre eles, de um querer o brinquedo do outro, e aí a gente tem que entrar no meio nessa hora (Eliane).

A situação relatada pela professora indicou uma postura centralizadora do adulto, em que ela interviu no conflito entre as crianças. O momento pode ser pontual, uma vez que mesmo em um ambiente organizado para que o professor apenas observe, podem surgir situações que demandem intervenção; no entanto, ela traz esse momento de intervenção como forma de exemplificar a sua atuação durante as brincadeiras, não pontuando que busca essa descentralização. Cabe salientar que “A forma como organizamos o espaço será decisiva, pois, quanto mais esse espaço for desafiador [...] quanto mais permitir que as crianças se descentrem da figura do adulto, mais fortemente se constituirá como um propulsor de novas e significativas aprendizagens.” (HORN, 2017, p. 20).

O tema dos conflitos e disputa de brinquedos também apareceu no discurso da professora Simone. Porém, ela percebe que a postura de esperar e observar, ou seja,

descentralizada, propiciam a autonomia da criança e a revelaram a sua competência. O relato a seguir é um dos exemplos de situações do cotidiano citados pela docente:

Dayane, ela queria a fantasia que o Carlos Murilo<sup>2</sup> estava vestindo e aí ela tentou, tentou, tentou de todos os jeitos. [...] e aí a Ana Dayane foi, procurou, procurou, procurou pela sala toda, onde é que estava um brinquedo que o Murilo adorava, ela achou o brinquedo que ele adorava e levou para ele, aí ele “oh...”, aí ela “dá, dá, dá”, pedindo a capa dele, né? E ele entendeu, aí ele tirou, deu pra ela e pegou o brinquedo que ele queria, que era um brinquedo que ele gostava muito.

A professora Simone acrescenta suas percepções a respeito desse episódio, destacando a competência que considera que essa criança mostrou:

Olha a sagacidade dessa criança, a competência que ela traz de um mundo assim, imensa, de lembrar qual era o brinquedo que o Murilo gostava e de conseguir fazer essa troca, então, assim, entrar em consenso, negociar.

Destaco o importante papel da professora Simone de observação e reflexão de momentos como esse protagonizados pelo Carlos Murilo e pela Ana Dayane, que explicitam as diversas competências dos bebês que em geral não são percebidas e visibilizadas, ocasionando em visões equivocadas da sua incapacidade. Nesse relato, é possível perceber, de forma explícita, as capacidades de interação, comunicação, memória e negociação, em uma cena com um diálogo corporal e expressivo em que não houve a necessidade da intervenção de um adulto, houve protagonismo das crianças.

#### **4.5 Promoção da autonomia nos cuidados pessoais: alimentação, banho e sono**

Dentre as práticas pedagógicas realizadas pelas professoras, as relacionadas aos cuidados pessoais, como alimentação, trocas, banho e sono, são as mais relatadas enquanto ocasiões de promoção da autonomia e, na maioria das vezes, são acompanhadas de algum exemplo.

A professora Vanessa contextualizou a importância da formação de vínculo entre professora e bebê. Ela relatou que na sua sala há duas profissionais, sendo ela a professora titular e uma outra o que ela denomina de “cuidadora”. Pelo seu relato, não há divisão entre o cuidar e o educar, uma vez que ela indicou que apenas dividem as crianças, assim as duas profissionais realizam todos os cuidados desses dois grupos. Nesse contexto, adotam a prática de adulto referência, tal como ela explica na resposta abaixo:

---

<sup>2</sup> O nome dessa criança, Carlos Murilo, e de todas as outras mencionadas pelas professoras é fictício.

Primeiro nós procuramos estreitar o nosso vínculo com eles e ali conseguir a confiança do nosso bebê. No caso, nós adotamos na sala o adulto referência. Eu tenho os bebês que estão mais próximos a mim e tem a outra pessoa que é a cuidadora que fica comigo, na minha sala, que também a gente divide as crianças e ali a gente vai criando aquele vínculo, né? (Vanessa)

A ênfase da professora na criação de vínculo advém dos seus estudos sobre a abordagem Pikler, que ela indicou embasar a sua prática. De fato, a segurança afetiva do bebê é condição para o seu desenvolvimento, sendo necessário criar condições que favoreçam a criação de vínculos positivos entre professora e bebê, tal como é afirmado por Tardos (2016, p. 53): “[...] o bebê tem necessidades de uma relação profunda, que lhe proporcione o sentimento de segurança, condição necessária para um estado afetivo gratificante.”

As três professoras relataram como ocorrem as suas práticas pedagógicas nos diferentes momentos de cuidados pessoais e como promovem a autonomia nesses contextos. Especificamente no momento do banho, a fala da professora Eliane deu indícios de que ela não promove a autonomia dos bebês:

Quando são os bebês a gente tem que banhar um a um e com muito cuidado. E aí uma banha e a outra vai enxugar e trocar fralda. E os maiorzinhos que já andam, de um ano e dois anos a gente enche um tambor grande de água e vai banhando. E aí a gente canta no momento do banho, passa sabonete [...]

Nesse trecho não apareceram elementos que indicassem a promoção da autonomia dos bebês, a professora Eliane apenas relatou as ações que os adultos faziam, mesmo que a pergunta tenha sido direcionada à promoção da autonomia nos momentos de cuidados pessoais. Já as falas da professora Vanessa evidenciaram uma preocupação em narrar para os bebês as ações que realizava, em agir com delicadeza, de modo que a criança soubesse o que esperar daqueles momentos e colaborasse com essas ações. Na sua perspectiva, essas atitudes promovem a autonomia:

[...] aos poucos, eles vão aprendendo “a tia Vanessa faz dessa forma”, “a tia Vanessa vai tirando a fraldinha”, “a tia Vanessa fala pra mim”, “a tia Vanessa, tá aqui, bota o shampoo, o sabonete na mão”. [...] a criança mesmo já sabe “ai, eu já tenho que tirar minha fraldinha” e aos poucos eles vão conseguindo isso. [...] quando a gente olha, aquela criança já está totalmente autônoma, está totalmente... poxa vida... a gente fica até assim... [...]

Os aspectos apontados pela professora Vanessa são relevantes na promoção da autonomia dos bebês, principalmente a questão da narração das ações para que o bebê que não consegue realizar a ação sozinho, saiba o que acontecerá com o seu corpo através de uma atitude respeitosa que antecipa as ações por meio da fala (HEVESI, 2011). A abertura da professora às colaborações nesse momento também é importante, uma vez que o bebê está em

desenvolvimento e aprenderá se for oportunizado, por exemplo, o conjunto de ações a serem realizadas no banho, aos poucos, conforme o seu desenvolvimento.

A perspectiva da colaboração no momento do banho também foi explicitada na resposta da professora Simone, relatando de que maneira incentiva a participação dos bebês. Além disso, ela mostrou considerar aspectos importantes, como o “equilíbrio corporal”, ou seja, o desenvolvimento motor, e valorizar as ações que os bebês já sabiam realizar. Os trechos a seguir ilustram como ela percebe esses momentos:

Então, por exemplo, ah... “Paulo, eu preciso que você me ajude aqui, a tirar seu braço. Tenta colocar seu braço aqui para dentro assim”, e aí o Paulo ia entendendo esse processo e ele mesmo ia colaborando. Eu não fazia essa ação por ele, ele ia tentando ali, de acordo com o que ele já tinha de equilíbrio corporal ou então do que ele já tinha aprendido em casa, né? Ah... “Você sabe tirar o seu short? Tira seu short” e aí ele ia lá, tentava.

[...] eu colocava na minha mão o shampoo, eu colocava na mão dele o shampoo [...] E aí quando eu estava aqui eu dizia para ele: “vai que tem shampoo na tua mão, lava teu cabelo”, e aí ele ia nesse processo evoluindo. [...] E assim, chegava um dado momento que eu estava no banho, não ajudando ele a se molhar, ele conseguia banhar-se.

Promover a autonomia demanda tempo, para que o ritmo de cada criança seja respeitado e ela possa experienciar o sentimento de competência pelas ações realizadas. O tempo se torna ainda mais fundamental quando se trata de momentos como o do banho e trocas, pois é preciso respeitar o tempo de cada uma das crianças no seu desenvolvimento e construir vínculos duradouros. Para Soares “o educador tem que dispor de tempo suficiente para que o bebê aproveite bem a experiência, desfrutando de cada gesto de cuidado que receber.” (2017, p. 22). Sem dispor do tempo necessário, não é possível garantir que os ritmos de cada bebê sejam respeitados e que haja promoção da autonomia.

Algumas questões relativas à alimentação dos bebês na creche foram citadas pelas três professoras, como o fato de inicialmente os bebês não saberem se alimentar sozinhos e que ser necessário permitir que tentem, mesmo que haja sujeira, pois dessa forma eles conseguirão adquirir essa habilidade. É possível perceber essa perspectiva nos relatos a seguir:

Que, no começo do ano, a gente senta, tudinho, canta. E aí a gente... aí tem as pessoas também lá da creche, vem ajudar a dar alimentação, porque o primeiro semestre eles não sabem comer sozinhos não. É difícil aquele que já come só, então a gente precisa da ajuda dos que trabalham na creche também, os serviços gerais [...] por mais que se suje toda, deixa comer sozinha. E aí vai pegando a prática e daqui uns dias já está comendo perfeito, não está nem derramando mais nada (Eliane).

Por exemplo, como eu disse a você, muitas crianças chegam na creche tomando só na



mamadeira, um suco, água [...] aos poucos a gente vai vendo que em pouco tempo ele já consegue tomar sozinho no copo. [...] é uma colherzinha, né? A gente procura dar. Nem que ele se suje, não tem problema, mas se a gente sempre for dar na boca ele nunca vai conseguir ter autonomia de levar uma colher à boca, de se alimentar. [...] Mandamos fazer [uma mesinha] de madeira baixinha da altura deles e a gente desde cedo já incentiva eles a se alimentarem (Vanessa).

A questão da alimentação também. [Quando] eles chegavam, eles comiam, a maioria das vezes, na boca. O adulto dando pra eles. Muitas das crianças já sabiam comer só, mas o adulto tem a necessidade dele não se sujar. Algumas crianças ainda estavam no processo junto com adulto, então a gente ia observando, né? A observação, ela é muito importante, muito mais do que a gente pode imaginar, porque eu levava a colher na boca da criança, mas eu também estimulava ela, pra ela também comer só; então, sempre tinha uma colher no prato (Simone).

As três professoras trouxeram perspectivas parecidas quando indicaram incentivar a ação autônoma na alimentação, compreendendo que por se tratar de uma aprendizagem processual, as crianças precisam de oportunidade e tempo para a realizarem com autonomia e assertividade. A professora Vanessa contou que conseguiram adquirir uma mesinha da altura das crianças, evidenciando a preocupação com um mobiliário que contribua com a autonomia dos bebês. Um aspecto relevante que emergiu da resposta da professora Simone é com relação a outro aprendizado que os bebês podem ter durante um processo de alimentação que os respeite:

Trazer esses elementos de reconhecer que eu estou com fome ainda e que eu quero mais comida, ou então eu não estou mais com fome, que eu não quero mais, “não insista”, isso é um processo muito amplo dentro de uma creche.

A compreensão da promoção da autonomia da professora Simone evidenciada nessa fala ultrapassa a ideia de autonomia como a realização de ações sozinhos, pois ela reconhece a capacidade do bebê de reconhecer os sinais do seu corpo com relação à fome. Essa promoção da autonomia dos bebês, por parte dos professores, deve considerar além dos aspectos motores, a capacidade da criança de interpretar e expressar seus desejos, suas necessidades, suas ideias e seus sentimentos. Isso é legitimado quando o bebê percebe que é respeitada a sua decisão, como no caso de não querer mais o alimento e não ser forçada a continuar comendo.

Duas professoras relataram que, no início do ano, o momento do sono era difícil, pelas crianças terem rotinas familiares diferentes e não estarem habituadas à rotina da creche, uma rotina coletiva. A professora Eliane e Vanessa descrevem quais as práticas que realizam para que as crianças “entrem na rotina”:

E o sono, tem uns que não dormem, não conseguem dormir no momento do sono, né? Passa mais tempo, demora mais a dormir. E aí vai, daqui um tempo está tudo

dormindo, a gente ainda balança lá, na bundinha, canta as canções de ninar, a gente bota, conversa com eles, e aí fica tudo bom e é assim depois de uns três meses, viu? Que no início é difícil, é muito choro, tem umas crianças que ainda mamam, e aí é mais difícil ainda de tarde [...] (Eliane).

No começo é bem complicado assim... porque eles não vêm com aquela rotina, né? Eles vêm bem... cada um do seu jeito, mas, aos poucos, a gente vai colocando eles na rotina. A nossa rotina é praticamente assim: nós não temos berços na sala de aula. Na nossa sala! Na nossa sala não tem berço, nós colocamos os colchões no chão, os colchonetes todos cobertozinhos, aí a gente coloca os lençóis na hora e aí a gente coloca uma música bem suave, baixinha e fechamos as cortinas e ali a gente procura proporcionar aquele momento bem calmo, bem delicado com eles e aos poucos a gente vai conseguindo com que eles durmam, acompanhe aquela rotina [...] (Vanessa).

As três professoras ressaltaram compreender que as crianças possuem demandas diferentes no momento do sono e que isso implica atitudes diferentes do professor:

A gente põe no braço, se for possível, para balançar. A gente tá lá balançando, cheirando, se chupa bico, tá com bico dele, entendeu? É um paninho, porque o paninho ele é muito bom, é um objeto, né, que é muito importante. Tem criança que traz de casa, que nós precisamos continuar com esse objeto [...] (Vanessa).

Eles mesmos se ajudavam a dormir, por exemplo: a Luana [...] só dormia se tivesse alguém com ela... o PH dormia se tivesse a mamadeira, porque ele tinha o hábito de comer e depois tomar a mamadeira de leite. Tinha uma criança que só dormia no mesmo lugar, o Davi, se eu botasse ele em outro lugar, ele não dormia, fazia um protesto. Ele ficava sentado olhando para mim e não dormia (Simone).

Aí diz assim “não quero colchão”, né, aí a gente inventa lá uma rede e amarra lá e bota na rede, balança, e aí tem uns que dormem de rede e aí muitas vezes a minha colega que já se aposentou, trazia rede de casa. Pense? Trazia uma rede de casa pra no momento do sono da criança ela armar essa rede, balançar pra criança dormir. É é isso, a gente faz o máximo pra eles estarem bem, né? (Eliane).

As percepções das professoras sobre as necessidades e preferências das crianças na hora do sono indicam que há uma observação e certos ajustes nesses momentos. Contudo, as falas indicaram inúmeras estratégias para que as crianças durmam todas no mesmo horário, sem indicarem se as crianças podem dormir mais cedo caso sintam sono, ou se aquelas que não estão com sono podem realizar outra atividade durante o horário previsto na rotina para o sono coletivo. Ainda que as professoras demonstrem se esforçar para que as crianças vivam essa rotina de forma mais tranquila, há a necessidade de enxergar essa criança na sua individualidade, pois “[...] acreditamos, como Malaguzzi, que cada criança precisa ser vista com diferentes olhos, e não com base em parâmetros que uniformizam e buscam as semelhanças.” (RIERA, 2019, p. 83). Assim, uma rotina flexível que permita adequações para o momento do sono, por exemplo, é fundamental.

#### **4.6 Dificuldades e facilidades na promoção da autonomia**

Após relatarem diversas práticas que consideram promover a autonomia, as professoras expuseram as dificuldades e as facilidades desse processo no seu cotidiano. As dificuldades foram muito mais destacadas do que as facilidades. Foram mencionadas, no decorrer da entrevista, dificuldades com relação à falta de materiais e ao cumprimento da rotina. Já a relação com a família foi muito enfatizada ao responderem à pergunta específica sobre esse tema. A professora Eliane relatou situações de conflito por conta da quantidade de brinquedos disponíveis:

Assim, a gente não tem muitos brinquedos [...] Tem as motinhas... não tinha para todo mundo. Aí dava uma briga, todo mundo queria aquela moto; tinha 3 motos pra 15 crianças, no tapa. E aí a gente tinha que falar, conversar com a criança: “olha, agora é a vez desse, depois é você, né?”

A falta de brinquedos no contexto de trabalho da professora Eliane se torna um empecilho na garantia do direito ao brincar, previsto inclusive na BNCC (BRASIL, 2017), visto que gerou até conflitos físicos entre as crianças. Dada a importância da brincadeira para o desenvolvimento das crianças e sendo elas, juntamente com as interações, os eixos norteadores das práticas pedagógicas previstos nas DCNEI (BRASIL, 2009), é necessário que sejam garantidas condições, tanto na qualidade do espaço físico como na quantidade e qualidade dos materiais, para que esse direito à brincadeira se efetive.

Por sua vez, a professora Simone citou dificuldades no processo de promoção da autonomia dos bebês que ela atribui à rotina da instituição:

Todas [dificuldades]! Da hora que você chega até a hora que você sai. É muito difícil, sabe, porque como eu estava te dizendo no começo. O fim da rotina, o fim desse ritmo, cadente, né? 4 horas da tarde, por exemplo, as crianças estavam no banho, tinha que jantar, não pode atrasar porque se a gente atrasar, atrasa a pré-escola. [...] é você contrapor o que você passou o dia todinho fazendo, porque quando era final do dia [...] a Cecília: “Não, eu sei”, tomando banho sozinha. Mas eu dizia: “Eu sei que você sabe, mas vamos só um pouco mais rápido”. E a Cecília não queria que eu lavasse ela.

A professora Simone ainda acrescentou mais uma observação e reflexão sobre a questão da rotina:

[...] porque o tempo da escola, ele não para [...] aqueles tempos de comer, de dormir, porque, infelizmente, essas são inegociáveis dentro da instituição pública. [...] ou você amplia o tempo, que isso não vai acontecer, porque aí já entra outras questões, ou você diminui a quantidade de crianças, pra que esse processo aconteça com qualidade. Mas tem como a gente diminuir a quantidade de criança? Não tem! Porque a gente não tem quantidade de creches suficientes, a lista de espera não para de crescer.

Esses dois aspectos mencionados como dificultadores da promoção da autonomia

dos bebês não dizem respeito à prática individual das professoras, mas às condições do trabalho docente, seja no aspecto dos materiais disponíveis ou da organização pré-estabelecida da rotina na creche. Com relação ao tempo da escola, que se organiza em forma de rotina, a fala da professora Simone testemunha um fato que ocorre em muitas instituições educativas, em que certos momentos do cotidiano são apressados por fatores externos e acarretam em práticas desrespeitosas. Com relações a esse tipo de prática pedagógica, Parrini (2016, p. 76) diz que:

Sempre que a pressa entra em campo, cada vez que se rouba o tempo que as crianças têm direito, cada vez que os educadores tomam o lugar das crianças prevendo e/ou precedendo-os, cada vez que os adultos estão mais preocupados em realizar em sequência todas as situações que a “programação” do dia prevê, essas mesmas crianças são reconduzidas para a margem e não mais habitam o centro da experiência.

A fim de minimizar os efeitos dessa rotina na qualidade da educação oferecida aos bebês e conseguir promover a autonomia, a professora Simone relata “inverter” a ordem da rotina, que seria o banho e depois o jantar. Ela conta que primeiro oferece a alimentação, de modo a garantir esse momento e na sequência inicia o banho, começando com as crianças que os pais chegam primeiro. Dessa forma, ela consegue que esse momento seja mais tranquilo e conta com a compreensão dos pais que esperam a finalização do banho. Contudo, essa prática relatada pela professora Simone pode influenciar negativamente a alimentação das crianças, seja pelo fato de ficarem sem apetite para o jantar, pelo intervalo entre o lanche e o jantar ter sido reduzido, ou por realizarem muito cedo a sua última refeição na creche, e isso implicar em um maior período até a sua próxima refeição, que seria, apenas no dia seguinte, na creche – situação vivenciada por muitas crianças em situação de insegurança alimentar.

A dificuldade mais evidenciada pelas professoras Eliane e Vanessa foi a relação com a família, mais especificamente a falta de continuidade, na família, do que é realizado na creche. Os relatos mostram essa opinião:

[...] quando eles vêm de casa eles vêm com muitas manias, né? Muito diferentes do que é o correto. Muitos vêm com as manias muito diferentes da nossa, lá na sala a gente trabalha com eles e aos poucos a gente vai conseguindo com que eles consigam [...] um desafio são os pais, muitas vezes. As famílias... a gente na sala a gente faz uma coisa, e em casa eles fazem totalmente diferente. [...] eu procuro sempre chegar bem perto da família, sabe? Chegar bem perto, ganhar a família, porque aí eu consigo melhor desenvolver meu trabalho com o bebê (Vanessa).

É não ter ajuda, essa parceria dos pais [...]. Se na creche tem uma rotina e a gente pede pros pais seguirem essa rotina, muitos deles não querem seguir (Eliane).

Por outro lado, a família não é apontada pela professora Simone como um fator de dificuldade na promoção da autonomia dos bebês. Ela relata, em diferentes momentos do seu

discurso, a necessidade de ter parceria com a família. Sobre a importância dessa relação, ela explica:

Porque mudar a concepção da família e torná-los conscientes... consciente de que a criança é competente, é outro negócio, porque à medida que elas conseguem isso, aí você consegue evoluir no seu trabalho porque você precisa ter essa relação com a família muito bem definida, muito bem estabelecida pra você evoluir.

A parceria com a família, sendo um elemento tão essencial para a realização de um trabalho de qualidade, conforme apontado pelas três professoras, não acontece de forma natural, é necessário que seja um objetivo da prática pedagógica, como foi afirmado pela professora Simone “Eu lembrei da família assim: a família é um bom objetivo [da prática].” Além disso, é preciso que sejam planejadas estratégias que incentivem a participação da família na instituição educativa, que os professores estejam abertos a receber e dialogar com as famílias, de modo a conquistar sua confiança e a sua participação. Algumas falas, ao longo das entrevistas, apresentaram aspectos relevantes dessa relação professora-família:

Por exemplo, nós professores, nós fazemos ali tudo... estudamos pra isso. Mas tem pais que não compreendem. Não entendem. Não tem essa parceria com a gente, com a direção, né? De fazer o mesmo (Eliane).

[...] aí a gente procura dizer "mãezinha, dá menos peito, ali, pro bebê", por quê? Porque nessa hora, acho que ele lembra do peito e não quer dormir (Eliane).

Ele chegava, aí a mãe dele tirava tudo da bolsa dele, aí ela mesmo guardava, aí ela me entregava tudo e o Mateus não fazia nada e eu ficava observando aquilo ali... [...] E aí foi um processo muito longo pro Mateus tomar consciência de si, porque ele é uma pessoa, ele é um indivíduo, que ele tem capacidade, que ele tem competência, que ele é inteligente... [...] quando a mãe dele chegava e queria levar a bolsa dele, ele chorava, esperneava no chão e dizia tipo: "Não, eu vou levar minha bolsa!" E eu colocava a bolsa dele e dizia: "Ele sabe levar a bolsa dele". E aí a mãe dele: [...] "Mas ele é tão pequenininho, as costas dele vai doer". Mas eu dizia: "Mas deixa pelo menos ele levar até o portão" [...] (Simone).

Nesses trechos, há duas formas diferentes de se relacionar com a família: de querer orientar os pais da forma mais impositiva, na justificativa de que são professores e que por isso sabem o que é melhor para aquela criança, até no âmbito familiar. Esse é o caso da professora Eliane, que espera que os pais compreendam as práticas da creche e sigam a mesma rotina em casa e também fala, por exemplo, para as mães darem menos o “peito”, pois isso influenciaria no sono da criança na creche. A outra forma é mais dialogada e processual, como no relato da professora Simone, que indica ter observado uma situação em que a mãe impedia o desenvolvimento autônomo do filho e, após um tempo no qual a professora realizou o seu trabalho de promoção da autonomia da criança, ela própria expressou para a mãe a sua insatisfação e foi apoiada pela professora, que estabeleceu um diálogo respeitoso com a mãe.

Outros relatos explicitam mais elementos da visão das professoras sobre as famílias:

E a maior dificuldade é essa incompreensão dos pais, porque a gente faz um trabalho toda semana, no final de semana é cortado, pai faz totalmente diferente. [...] essa parceria que os pais poderiam chegar junto com a gente, seria muito melhor para os filhos deles, nem imaginam (Eliane).

Então aos poucos a gente vai conseguindo ganhar os pais e mostrar para eles a maneira certa que a gente tem de conduzir os nossos bebês nessa primeira infância, né? Diferente do que muitas vezes eles vêm trazendo, aquela cultura, né? Aquela coisa diferente que eles vêm trazendo de casa (Vanessa).

Quando a família consegue entender quem é você, como é o seu trabalho, como é que as crianças vão estar na creche, né, durante aquele período de cem dias letivos. Aí eles mudam esse olhar, e aí os objetivos, eles são mais fáceis de conquistar, de alcançar assim... (Simone).

No discurso da professora Vanessa foi enfatizado que ela consegue “ganhar” os pais e apresentar a prática desenvolvida na creche, considerada por ela a “maneira certa de conduzir os bebês”. O que chama mais atenção é como ela se refere às práticas das famílias dos bebês e, conseqüentemente, manifesta como ela enxerga essas famílias. Quando ela diz “aquela coisa diferente que eles vêm trazendo de casa” expressa um preconceito, uma visão muito negativa dos hábitos familiares. A professora Eliane parece, ao dizer que os pais “poderiam chegar junto”, que atribui a eles a responsabilidade de construir essa relação e também tem uma percepção negativa das famílias, indicando que “cortam” o trabalho realizado por ela e fazem “totalmente diferente” do que ela considera boas práticas de cuidado e educação. Essa visão negativa das famílias é abordada por Oliveira (2002, p. 177) ao salientar que:

As equipes de creches e pré-escolas, apesar de reconhecerem a importância do trabalho com a família, costumam considerá-la despreparada e menos competente que o professor, particularmente em se tratando de famílias de baixa renda ou famílias formadas por pais adolescentes.

Essa concepção preconceituosa das famílias, considerando-as inadequadas ou despreparadas, seja por questões financeiras, educacionais ou culturais, impede a construção de uma parceria baseada em um respeito e valorização mútua. Famílias e instituições educativas são importantes para o desenvolvimento da criança, devendo, assim, caminhar juntas nesse processo.

A possibilidade da construção de uma boa relação com a família é trazido pela professora Simone:

Quando a família consegue entender quem é você, como é o seu trabalho, como é que as crianças vão estar na creche, né, durante aquele período de cem dias letivos. Aí eles

mudam esse olhar, e aí os objetivos, eles são mais fáceis de conquistar [...]

Em nenhuma das falas das três professoras foi explicado como buscam estabelecer a parceria tão mencionada por elas. No entanto, no trecho acima, a professora Simone fala sobre as famílias entenderem quem é essa professora, como é o seu trabalho, como é o cotidiano na creche, evidenciando a possibilidade de haver um movimento de diálogo e partilha das práticas pedagógicas com as famílias. É oportuno salientar a contribuição de Ostetto (2017, p. 45) ao destacar diversas estratégias que contribuem para a efetivação da parceria entre professora e família, como o uso da documentação produzida:

A documentação oportuniza aos pais e familiares o acompanhamento dos processos vividos por seus filhos na instituição de educação infantil. Por meio de relatórios, fotografias, painéis com as produções das crianças, materiais organizados e disponibilizados à apreciação e ao conhecimento das famílias, professoras e equipe gestora-pedagógica alimentam um canal frutífero de relações, ampliando afetos no compromisso partilhado de educar e de cuidar de crianças no coletivo.

A construção da relação entre professora e família, como qualquer outra, exige diálogo, trocas, consideração e acolhimento, que deve partir do professor para família, que, compreendida e respeitada, poderá participar de forma ativa da instituição de Educação Infantil.

Após discorrerem sobre as dificuldades para a promoção da autonomia dos bebês, as professoras Eliane e Vanessa também pontuaram sobre o que veem como facilidades no seu contexto de trabalho para que esse processo ocorra. A professora Vanessa indicou vários elementos como uma rotina flexível, uma boa estrutura física, materiais adequados e, principalmente, o apoio da coordenação. Ela frisa que houve uma mudança nas suas práticas que eram centralizadas no adulto para terem agora a criança como centro, e atribui essa mudança à entrada da atual coordenadora, que apresentou às professoras a abordagem Pikler como um referencial para essas mudanças. Os trechos a seguir explicitam alguns dessas mudanças:

Nós seguimos uma rotina sim, mas nós procuramos respeitar o bebê, a vontade do bebê. [...] A nossa rotina é baseada nos nossos bebês, eles são os nossos protagonistas (Vanessa).

[...] ela que nos mostrou a abordagem Pikler, certo? Então, nossa rotina era totalmente diferente, era bem centrada assim, sabe? Era o professor quem ditava tudo e hoje não, os protagonistas são os nossos bebês, pela abordagem que a gente hoje estuda que a gente pratica hoje (Vanessa).

A coordenadora também foi destacada pela professora Eliane como um elemento facilitador das práticas promotoras de autonomia:

[...] ela apoia muito a gente nessa questão, o que a gente precisar, ela está ali apoiando. Graças a Deus, porque tem coordenadora que não apoia a professora, aí fica pior ainda para a gente desenvolver o nosso trabalho (Eliane).

A rotina e os materiais, apontados pela professora Vanessa, a coordenação pedagógica sinalizada pela professora Vanessa e Simone, são algumas das condições que apoiam a atuação docente. Tais condições são fundamentais, dado que “você precisa dar apoio ao professor para que ele se torne o professor de que a criança precisa.” (RINALDI, 2002, p. 79). A atuação da professora que se compromete com a qualidade da educação é complexa e demanda que haja esse apoio, expresso nas condições básicas para o seu desenvolvimento: espaços e materiais adequados que sejam seguros e instigantes; uma rotina flexível que garanta o tempo necessário para os momentos de cuidados físicos, as brincadeiras e para o novo, que sempre emerge do cotidiano com as crianças; apoio da coordenação pedagógica e formação continuada, que garantam a constante reflexão e transformação da prática pedagógica.

Sobre as práticas pedagógicas de cada professora é possível tecer algumas conclusões. A professora Eliane citou, em seus discursos, aspectos da BNCC (2017), da qual ela indica embasar a sua prática, mas interpreto que há uma distância entre o que ela afirmou realizar e o que ela de fato relatou sobre as suas práticas, como na ocasião em que afirmou que promover a autonomia dos bebês é importante para não dependerem dos adultos, sem considerar a relevância desse processo para ao próprio bebê. Além disso, há momentos em que não há nenhum indício da participação ativa das crianças, como nos relatos de como acontecem o sono e o banho. As brincadeiras e interações também não parecem garantir o protagonismo dos bebês, uma vez que ela enfatizou a importância das suas interferências.

A professora Vanessa relatou uma mudança na sua atuação com as crianças a partir dos estudos sobre a abordagem Pikler, que se fez presente ao afirmar a importância de se promover a autonomia dos bebês, da existência de adultos de referência, da criação de vínculo estáveis e da ênfase nos cuidados pessoais. Contudo, há indícios de que ainda está em processo de desconstrução de práticas mais centralizadoras e de apropriação das ideias e conceitos dessa abordagem, pois em alguns relatos, como o sobre o sono, é possível perceber a desconsideração das necessidades e ritmos do bebê, de modo a seguir na rotina da creche. Além disso, as práticas explicitadas só indicam o cuidado quanto à autonomia dos bebês nas suas escolhas com relação à alimentação, mas não abrange as brincadeiras e interações entre pares, por exemplo.

A professora Simone também indicou mudanças na sua prática, o que vem acontecendo ao longo de 10 anos, através do estudo e da reflexão sobre a prática desenvolvida, considerando os bebês e também as famílias. A sua ênfase na capacidade da criança está



expressa em diversos relatos, desde a forma de planejar, organizar materiais, espaços e tempos, abrangendo também o cotidiano, nos cuidados pessoais, nas brincadeiras e nas interações. Além da promoção da autonomia considerar a participação ativa das crianças nos momentos de banho e alimentação, ela também considera os aspectos das decisões e negociações por parte dos bebês. O relato do momento do sono é ambíguo, há uma consideração das necessidades das crianças, mas, pelo que parece, o objetivo está ligado ao cumprimento da rotina da creche, pois não há indicação de flexibilidade quanto às crianças dormirem antes ou depois do horário programado.

## 5 CONCLUSÃO

Em contextos educativos, os bebês são vistos, com frequência, a partir das suas incapacidades e dependências, visão que acarreta em práticas pedagógicas equivocadas, que pouco contribuem para o seu desenvolvimento integral e para a garantia dos seus direitos. Os bebês, assim como todas as crianças, possuem o direito a uma Educação Infantil de qualidade, em que possam vivenciar experiências significativas e promotoras do seu desenvolvimento.

A garantia da qualidade da educação oferecida nas instituições de Educação Infantil públicas perpassa vários aspectos, dentre estes que as práticas pedagógicas estejam alinhadas com a legislação educacional vigente, tais como a LDB (BRASIL, 1995), as DCNEI (BRASIL, 2009) e a BNCC (BRASIL, 2017). A promoção da autonomia dos bebês se apresenta como um fator importante a se considerar na efetivação dessa qualidade, por ser uma forma de estar em uma relação ética com as crianças e ser importante para a efetivação dessas normas legais.

A presente pesquisa partiu do questionamento sobre as práticas das professoras das redes públicas serem ou não promotoras de autonomia dos bebês. Essa problemática teve como referencial teórico autores que defendem as pedagogias participativas, sendo os principais: Júlia Oliveira-Formosinho, João Formosinho, Loris Malaguzzi, Carlina Rinaldi, Anna Tardos e Judit Falk. À luz das contribuições desses teóricos, foi possível compreender que a promoção da autonomia é um dos aspectos que caracterizam as pedagogias participativas, um modo de fazer pedagogia complexo e extremamente necessário para a transformação das práticas pedagógicas transmissivas, enraizadas em muitas instituições educativas brasileiras, de modo a garantir a Educação Infantil que as crianças merecem e têm direito.

Tendo como principal objetivo analisar as concepções e as práticas pedagógicas das professoras das redes públicas, enfocando a temática da promoção da autonomia dos bebês e considerando as suas perspectivas, o procedimento metodológico utilizado possibilitou a análise dos discursos das professoras a partir dos objetivos específicos desse estudo.

É válido ressaltar que a promoção da autonomia dos bebês deve abranger todo o cotidiano da creche, desde a chegada até a saída desses sujeitos. As professoras indicaram os embasamentos das suas práticas, bem como seus objetivos e relataram as ações que julgam promover essa autonomia, considerando o planejamento, a organização de espaços e de materiais, os cuidados pessoais e as brincadeiras e interações.

Ao discutir a promoção da autonomia dos bebês, ficou evidente o quanto ela está ligada à imagem de criança e do papel do professor que cada educador possui. As três professoras entrevistadas indicaram ter uma imagem de criança como sujeito de direitos;

contudo, algumas falas apresentaram outras concepções. As professoras Vanessa e Simone defenderam a capacidade dos bebês e o seu protagonismo, já a professora Eliane trouxe a concepção da incapacidade e da dependência que eles têm do adulto. Tais concepções ficaram mais explícitas ao relatarem as práticas promotoras de autonomia que realizam, sendo possível inferir que: a professora Vanessa busca promover a autonomia dos bebês, mas ainda está se apropriando do conceito, da sua importância e complexidade; a professora Eliane não promove a autonomia, embora ela permita ou incentive que as crianças realizem algumas ações sozinhas; e a professora Simone promove a autonomia em diversos momentos, compreendendo a sua complexidade e importância, mesmo tendo alguns dificultadores na sua prática.

É preciso afirmar que promover a autonomia dos bebês não é uma tarefa simples, pois exige tanto um perfil de professora específico, como condições que são externas a ele. Sobre o perfil dessa professora, cabe reiterar a necessidade de um professor pesquisador, que está em constante transformação a partir dos estudos teóricos e da reflexão sobre a prática; assim, conseguirá realizar um planejamento ancorado na escuta e observação das crianças em seus contextos, de modo que suas ações e o ambiente reflitam suas concepções e seus objetivos. Já as condições externas, como a estrutura e os materiais adequados em qualidade e quantidade, rotina pré-estabelecida flexível e coordenação pedagógica que apoia o trabalho docente, foram mencionados pelas professoras como dificultadores ou facilitadores, porque são considerados aspectos fundamentais para que ocorra, de fato, a promoção da autonomia dos bebês.

Um dos achados da pesquisa foi que um elemento que dificulta a promoção da autonomia, conforme a perspectiva de duas das três professoras, é a falta de parceria com as famílias. Chamou a atenção a ênfase que as professoras deram ao considerar esse o principal dificultador no processo de promoção da autonomia dos bebês. Além disso, a relação com a família foi mencionada pelas três professoras, mesmo que não houvesse perguntas sobre essa temática. Assim, é possível constatar que a parceria com a família é extremamente importante para o desenvolvimento de práticas pedagógicas de qualidade, pois mesmo as professoras que evidenciaram visões preconceituosas indicaram a importância de estabelecer essa parceria.

Vale destacar que as dificuldades expostas pelas professoras, bem como a persistência de práticas pedagógicas transmissivas, que foram constatadas ao longo dessa pesquisa, evidenciam a necessidade de se garantir as condições, em termos de recursos financeiros, para a instituição e formação continuada para os professores, para que haja cada vez mais práticas pedagógicas de qualidade para todos os bebês, as crianças bem pequenas e pequenas nas redes públicas. Além disso, a pesquisa também visibilizou práticas pedagógicas que já buscaram romper com as concepções e práticas enraizadas, que estão em processo de

transformação a partir de estudos e reflexões sobre as práticas pedagógicas realizadas, destacando que é possível e necessário que seja iniciado um processo que provoque transformações, mesmo que elas não aconteçam de imediato.

Em suma, ao alcançar os objetivos da pesquisa, buscando contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas da Educação Infantil, fomentando debate e reflexões acerca da importância da autonomia dos bebês, surgiram alguns aspectos que não puderam ser aprofundados, como as questões relativas às famílias e algumas contradições entre o discurso e as práticas relatadas pelas professoras. Analisando esses discursos, foi possível acessar as concepções e práticas das professoras a partir do seu olhar, evidenciando aspectos importantes a serem discutidos. Contudo, é relevante que outras pesquisas busquem contrastar a perspectiva das professoras e a observação na pesquisa de campo, de modo a aprofundar e agregar mais elementos para a compreensão dessa importante temática. Além disso, outros estudos que tenham um caráter longitudinal podem aprofundar dessa discussão, sobretudo se tiverem como enfoque os três sujeitos principais: bebês, professoras e famílias.

## REFERÊNCIAS

- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009.
- CAMPOS, Maria M. Apresentação. *In*: KISHIMOTO, Tizuko M.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Em busca da pedagogia da infância: pertencer e participar**. Penso Editora, 2013, p. 10-17.
- CAMPOS, Maria M. Educar e Cuidar: Questões Sobre o Perfil do Profissional de Educação Infantil. *In*: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: COEDI/MEC, 1994, p. 32-42.
- CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. *In*: MINAYO, Maria C. de S. (Org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CRUZ, Silvia H. V.; FOCHI, Paulo. Elementos pedagógicos para orientar o currículo. **Pátio Educação Infantil**. Nº 55. Porto Alegre: Grupo A, 2018.
- CRUZ, Silvia H. V.; CRUZ, Rosimeire C. A. A importância do currículo. **Educação** (Número especial Educação Infantil). São Paulo: Segmento, 2011.
- EDWARDS, Carolyn. Parceiro, Promotor do Conhecimento e Guia – Os papéis dos professores de Reggio em Ação. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 159-175.
- EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. Aspectos Gerais. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 21-35.
- FALK, Judit. A estabilidade por meio da continuidade e qualidade dos cuidados e das relações. *In*: FALK, Judit. (Org.). **Abordagem Pikler: educação infantil**. São Paulo: Ed. Omnisciência, 2016, p. 25-39.

FALK, Judit. Cuidados pessoais e prevenção. *In:* FALK, Judit. (Org.). **Abordagem Pikler:** educação infantil. São Paulo: Ed. Omnisciência, 2016, p. 16-24.

FALK, Judit. “Lóczy” e a sua história. *In:* FALK, J. (Org.). **Educar os três primeiros anos:** a experiência de Lóczy. Araraquara: Junqueira & Marin, 2011, p. 15-37.

FARIA, Ana Lúcia G. de. Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. *In:* OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko M.; PINAZZA, Mônica A. (Orgs.). **Pedagogia (s) da Infância:** Dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 277-292.

FOCHI, Paulo S. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?** Penso Editora, 2015.

FOCHI, Paulo S. Pikler-Lóczy: A Construção de uma Pedagogia dos Detalhes. *In:* OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; ARAÚJO, Sara B. (Orgs.). **Modelos pedagógicos para educação em creche.** Porto: Porto Editora, 2018, p. 182-195.

FORMOSINHO, João. Prefácio – A Educação em Creche: O Desafio das Pedagogias com Nome. *In:* OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; ARAÚJO, Sara Barros (Orgs.). **Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche.** Porto: Porto Editora, 2018, p. 7-27.

HEVESI, Katalin. Relação através da linguagem entre a educadora e as crianças do grupo. *In:* FALK, Judit (Org.). **Educar os três primeiros anos:** a experiência de Lóczy. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2011, p. 53-62

HORN, Maria da G. S. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil.** Porto Alegre: Penso Editora, 2017.

HOYUELOS, Alfredo. A relação dialógica profissional com as crianças: entre criança e arte. *In:* HOYUELOS, Alfredo; RIERA, María A. **Complexidade e relações na educação infantil.** São Paulo: Phorte, 2019, p. 175-193.

LINO, Dalila. A abordagem pedagógica de Reggio Emilia para creche. *In:* OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia e ARAÚJO, Sara (Orgs.). **Modelos pedagógicos para a educação em creche.** Porto: Porto Editora, 2018, p. 94-110.

LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MALAGUZZI, Loris. Histórias, Idéias e Filosofia Básica. *In:* EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 59-104.

MELLO, Sylvia L. de; FREIRE, Madalena. Relatos da (Con)vivência: crianças e mulheres da Vila Helena nas Famílias e na Escola. **Cad. Pesq.;** São Paulo (56): 82- 105, fev. 1986.

MINAYO, Maria C. de S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In:* MINAYO, Maria C. de S. (Org). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002, p. 9-29.

OLIVEIRA, Zilma R. de O. **Educação infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez Editora, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. *In:* OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko M.; PINAZZA, Mônica A. (Orgs.). **Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado: Construindo o futuro.** Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 13-36.

OSTETTO, Luciana E. No tecido da documentação, memória, identidade e beleza. *In:* OSTETTO, Luciana E. (Org.). **Registros na educação infantil: pesquisa e prática pedagógica.** Campinas: Papirus, 2017, p. 19-54.

OSTETTO, Luciana E. Observação, registro e documentação: nomear e significar as experiências. *In:* OSTETTO, Luciana E. (Org.). **Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores.** Campinas: Papirus Editora, 2008, p. 13-32.

OSTETTO, Luciana E. Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. *In:* OSTETTO, Luciana E. (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios.** Campinas: Papirus, 2012, p. 175-200.

PARRINI, Chiara. Ocasões e protagonismo: o fazer e o saber das crianças no cotidiano. *In:* FORTUNATI, Aldo. **Por um currículo aberto ao possível: protagonismo das crianças e educação.** Editora Buqui, 2017, p. 75-101.

RIERA, María A. Do olhar ao observar. *In:* HOYUELOS, Alfredo; RIERA, María A. **Complexidade e relações na educação infantil.** São Paulo: Phorte, 2019, p. 73-115.

RINALDI, Carlina. O Currículo Emergente e o Construtivismo Social. *In:* EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.** Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 114-122.

RINALDI, Carlina. Reggio Emilia: a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental. *In:* GANDINI, Lella.; EDWARDS, Carolyn. (Orgs.). **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 75-80.

SOARES, Suzana M. **Vínculo, movimento e autonomia: educação até 3 anos.** São Paulo: Ed. Omnisciência, 2017.

TARDOS, Anna e SZANTO-FEDER, Agnes. O que é autonomia na primeira infância. *In:* FALK, J. (Org.). **Educar os três primeiros anos: a experiência de Loczy.** Araraquara: Junqueira & Marin, 2011, p. 39-52.

TARDOS, Anna. Autonomia e/ou dependência. *In:* FALK, J. (Org.). **Abordagem Pikler educação infantil.** São Paulo: Ed. Omnisciência, 2016, p. 50-61.

TARDOS, Anna. Mão da educadora. *In:* FALK, J. (Org.). **Abordagem Pikler educação infantil.** São Paulo: Ed. Omnisciência, 2016, p. 62-69.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 3. edição. Porto Alegre, RS: Bookman, 2005.

ZABALZA, Miguel A. Os Dez Aspectos-Chave de uma Educação Infantil de Qualidade. *In:* ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 49-61.



**APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA  
AS PROFESSORAS**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Declaro que fui convidado/a por Sabrina Lopes Sousa para participar da pesquisa “Práticas pedagógicas e a promoção da autonomia do bebê: concepções de professoras de redes públicas”, sob a orientação da Profa. Silvia Helena Vieira Cruz, e estou ciente de que não devo participar contra a minha vontade. Sendo assim, entendo que: a) concederei uma entrevista, a ser realizada individualmente via *Google Meet* no dia e horário de minha preferência, que será gravada (áudio); b) os dados produzidos serão utilizados somente para fins de pesquisa; c) a minha identificação será mantida em sigilo; d) posso desistir a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

Caso seja necessário, poderei entrar em contato com a pesquisadora, pelo telefone (85) 996041284 ou e-mail [sabrinalsousa8@gmail.com](mailto:sabrinalsousa8@gmail.com) ou sua orientadora, pelo telefone (85) 999097333 ou e-mail [silviacruz@ufc.br](mailto:silviacruz@ufc.br).

Diante do exposto, assinando o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), dou o meu consentimento para participar da pesquisa.

Fortaleza, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.

\_\_\_\_\_  
Nome do (a) participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura

\_\_\_\_\_  
Sabrina Lopes Sousa (assinatura)

\_\_\_\_\_  
Silvia Helena Vieira Cruz (assinatura)

## APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS

### ROTEIRO PARA ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS DE BEBÊS

- a) Explicar sobre o termo de consentimento livre e esclarecido;
- b) Explicar sobre o anonimato;
- c) Agradecer a participação e solicitar a permissão para iniciar a gravação.

#### ❖ ENTREVISTA

1. Na sua opinião, qual o papel da Educação Infantil para os bebês?
  2. Qual o seu papel como professora de bebês?
  3. Você baseia a sua prática em algum documento e/ou teórico?
  4. Quais os seus principais objetivos na prática com os bebês?
  5. Você inclui, dentre esses objetivos, a promoção da autonomia dos bebês? Por quê?
- Caso a resposta à quinta pergunta seja positiva:
    6. Para você, como as práticas pedagógicas podem favorecer a autonomia nos bebês?
    7. Como você planeja e organiza o espaço e os materiais para a promoção da autonomia dos bebês?
    8. Como, durante os momentos de brincar e interagir dos bebês, você contribui para o desenvolvimento da autonomia?
    9. Como, durante os momentos de cuidados pessoais como alimentação, sono, banho e trocas, você promove o desenvolvimento da autonomia dos bebês?
    10. Na sua opinião, quais as maiores dificuldades em promover a autonomia dos bebês?
  - Caso a resposta à quinta pergunta seja negativa:
    6. Para você, como as práticas pedagógicas poderiam favorecer a autonomia nos bebês?
    7. Como você planeja e organiza o espaço e os materiais para os bebês? Exemplifique.
    8. Qual o seu papel nos momentos de brincar e interagir dos bebês? Exemplifique.
    9. Qual o seu papel nos momentos de cuidados pessoais como alimentação, sono, banho e trocas? Exemplifique.
    10. Na sua opinião, quais as maiores dificuldades em promover a autonomia dos bebês?