



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

**GLEICE DE ALCÂNTARA RODRIGUES**

**O VALOR EDUCACIONAL DOS CUIDADOS: OBSERVAÇÕES DAS PRÁTICAS DE  
UMA CRECHE PARTICULAR DE FORTALEZA**

**FORTALEZA  
2022**

GLEICE DE ALCÂNTARA RODRIGUES

O VALOR EDUCACIONAL DOS CUIDADOS: OBSERVAÇÕES DAS PRÁTICAS DE  
UMA CRECHE PARTICULAR DE FORTALEZA

Monografia apresentada ao curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Ceará (UFC), como requisito parcial à obtenção do título de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. José Gerardo Vasconcelos

FORTALEZA  
2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

- R613v Rodrigues, Gleice de Alcântara.  
O valor educacional dos cuidados : observações das práticas de uma creche particular de Fortaleza /  
Gleice de Alcântara Rodrigues. -- 2022.  
62 f. : il.
- Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -- Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação,  
Curso de Pedagogia  
, Fortaleza, 2022.  
Orientação: Prof. Dr. José Gerardo Vasconcelos.
1. Creche. 2. Abordagem Pikler. 3. Bebês e crianças bem pequenas. I. Título.

CDD 370

---

Aos bebês e às crianças bem pequenas, que me ensinaram novos modos de ver, pensar e sentir a vida.

## AGRADECIMENTOS

O caminho percorrido para chegar até aqui foi marcado por um contexto adverso e único para mim. Ao final do curso, uma pandemia surgiu e roubou sonhos, motivações, ânimo e, o que é muito pior, roubou vidas, milhares de vidas. O sofrimento tomou conta do mundo. A dor, o medo e a revolta paralisaram. Ficamos dominados pelo terror causado por um vírus. Foram longos meses de vazio total. Longos meses de improdutividade (academicamente falando). Um período de questionamentos acerca das escolhas pessoais e profissionais, cenário propício para as crises existenciais.

É nesse contexto que esse trabalho se estrutura. Não foi um caminho fácil de se percorrer, mas mesmo assim ele foi percorrido. Apesar de todos os anseios, as inseguranças, os medos, finalmente celebro a sua conclusão. Durante todo esse percurso, a gratidão foi uma parceria fiel. E agora, nesse momento, não seria diferente. É por isso que destaco minha gratidão à vida e às pessoas que são fundamentais em meu existir. Cada passo dado só foi possível graças a energia que nutre e mantém acesa a chama do viver.

Portanto, deixo meus agradecimentos ao corpo docente da Faculdade de Educação que me proporcionou uma formação acadêmica e profissional de qualidade. Destaco a pessoa do professor José Gerardo Vasconcelos, meu orientador e grande exemplo de profissional. Gratidão ainda a escola que me acolheu e me possibilitou vivências únicas de encontro da teoria com a prática. Agradeço aos colegas que compartilharam comigo essa jornada de formação, em especial, meus amigos Suelena, Victória e Carlos que deram novos significados à construção da minha prática docente. E, por fim, agradeço à minha família pelo apoio constante.

*“Não podemos esquecer que são nos pequenos gestos do cotidiano que se traçam as bases do desenvolvimento futuro.”*

*Sylvia Nabinger*

## RESUMO

O presente trabalho pretende apresentar as observações das práticas de um grupo de educadoras de uma creche particular de Fortaleza, referentes aos momentos de cuidados corporais de bebês e crianças bem pequenas da turma de Berçário e Infantil I da instituição. De modo específico, a pesquisa objetivou perceber como os cuidados são realizados pelas professoras bem como também identificar a aproximação de suas práticas com a Abordagem Pikler. Portanto, a Abordagem Pikler constitui-se como principal fonte teórica para a realização deste trabalho. Com base na Abordagem, os bebês e as crianças bem pequenas são respeitados de modo profundo e valorizados em suas potencialidades. Logo, tal proposta enfatiza a importância de se estabelecer relações afetivas estáveis com estes sujeitos do processo educativo a fim de se promover seu desenvolvimento integral. Também servem como base da pesquisa, os documentos oficiais que estruturam a educação infantil e uma perspectiva da filosofia acerca do cuidado. A fim de se alcançar os objetivos mencionados, foi empregada a metodologia de natureza qualitativa, tendo a observação como principal técnica para a coleta de dados. Os instrumentos utilizados, por sua vez, foram o diário de campo, os registros fotográficos, o planejamento e o relatório das professoras, os quais serviram para registrar suas práticas. A pesquisa ocorreu em uma creche particular de Fortaleza e teve como sujeitos o grupo de educadoras responsável pelo agrupamento Berçário e Infantil I da instituição. De acordo com as observações feitas e com base na análise do material coletado, comprovou-se que dentro da rotina de cuidados realizados pelas educadoras, os princípios da Abordagem guiam e inspiram a construção de práticas cada vez mais respeitosas para com o corpo dos bebês e das crianças bem pequenas. O planejamento das ações de cuidado mostra-se uma estratégia pedagógica eficaz no cotidiano das crianças e promove vivências únicas e significativas de desenvolvimento. Apesar de representar uma proposta de trabalho desafiadora, percebe-se o quanto a disponibilidade das educadoras possibilita uma real efetivação dos princípios da Abordagem.

**Palavras-chave:** Creche; Abordagem Pikler; Bebês e crianças bem pequenas.

## RESUMEN

El presente trabajo pretende presentar las observaciones de las prácticas de un grupo de educadoras de una guardería privada de Fortaleza, sobre los momentos de cuidado del cuerpo de bebés y niños muy pequeños en la clase de Enfermería e Infante I de la institución. Específicamente, la investigación tuvo como objetivo percibir la aproximación de prácticas con el Enfoque Pikler, así como identificar los posibles desafíos de trabajar a partir de esta propuesta educativa para la primera infancia. Por tanto, el Enfoque Pikler constituye la principal fuente teórica para la realización de este trabajo. Con base en el Enfoque, los bebés y los niños muy pequeños son profundamente respetados y valorados por su potencial. Por ello, esta propuesta enfatiza la importancia de establecer relaciones afectivas estables con estos sujetos en el proceso educativo para promover su desarrollo integral. Los documentos oficiales que estructuran la educación inicial y una perspectiva de filosofía sobre el cuidado también sirven de base para la investigación. Para lograr los objetivos antes mencionados, se utilizó una metodología cualitativa, con la observación como técnica principal para la recolección de datos. Los instrumentos utilizados, a su vez, fueron el diario de campo, los registros fotográficos, la planificación y el informe de los docentes, que sirvieron para registrar sus prácticas. La investigación se realizó en una guardería privada de Fortaleza y tuvo como sujetos al grupo de educadoras responsables del grupo de Enfermería e Infantil I de la institución. De acuerdo con las observaciones realizadas y con base en el análisis del material recolectado, se comprobó que dentro de la rutina de cuidado realizada por las educadoras, los principios del Abordaje orientan e inspiran la construcción de prácticas cada vez más respetuosas con el cuerpo y la salud de los bebés. de niños muy pequeños. La planificación de las acciones de cuidado demuestra ser una estrategia pedagógica eficaz en el cotidiano de los niños y promueve experiencias evolutivas únicas y significativas. A pesar de representar una propuesta de trabajo desafiante, es claro cuánto la disponibilidad de los educadores posibilita una real efectivización de los principios del Enfoque.

**Palabras llave:** Guardería; Enfoque Pickler; Bebés y niños muy pequeños.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b>	<b>9</b>
<b>2. EDUCAÇÃO INFANTIL: UM BREVE HISTÓRICO</b>	<b>13</b>
<b>2.1. O cuidar e o educar</b>	<b>16</b>
<b>2.2. Uma perspectiva filosófica do cuidado</b>	<b>19</b>
<b>3. FILOSOFIA DO RESPEITO: A ABORDAGEM PIKLER</b>	<b>22</b>
<b>3.1. Cuidados corporais: momentos mais importantes da interação adulto-criança</b>	<b>25</b>
<b>3.2. Mãos que cuidam e educam</b>	<b>27</b>
<b>4. O LUGAR DOS CUIDADOS NA CRECHE</b>	<b>29</b>
<b>4.1. Conhecendo a instituição observada</b>	<b>30</b>
<b>4.2. O cotidiano da turma</b>	<b>31</b>
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>47</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>51</b>
<b>ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b>	<b>53</b>
<b>ANEXO B – FICHA DE ORGANIZAÇÃO SEMANAL (PLANEJAMENTO)</b>	<b>54</b>
<b>ANEXO C- MODELO RELATÓRIO SEMESTRAL</b>	<b>55</b>

## 1. INTRODUÇÃO

O tema dos cuidados na educação infantil representa um assunto muito caro para mim. Bem no início da minha vida acadêmica e profissional pude ter a oportunidade de conhecer um modo de pensar e fazer a educação dos bebês e das crianças bem pequenas que trouxe enorme significado para a minha atuação como professora da primeiríssima infância. Refiro-me à Abordagem Pikler, pedagogia específica para a faixa etária de 0 a 3 anos, que foi elaborada e desenvolvida pela pediatra austro-húngara Emmi Pikler no pós-guerra (1946).

Meu primeiro contato com a Abordagem Pikler foi em uma palestra na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará – UFC, ministrada pela professora Cristina Façanha, em 2017. Desde esse momento, eu me senti invadida por sentimentos e pensamentos que eu não sabia explicar. Senti-me profundamente tocada com a Abordagem e passei a ansiar pela disciplina de Educação Infantil que também seria ministrada pela mesma professora.

A disciplina só confirmou algo que eu há muito desejava e ainda não tinha descoberto: o que eu queria era trabalhar com bebês e crianças bem pequenas! A partir disso, comecei a aprofundar meus estudos acerca da Abordagem Pikler e, em 2018, consegui uma vaga de estágio em uma escola privada de Fortaleza inspirada na Abordagem. Foi percorrendo esse caminho que fui me interessando cada vez mais pelo modo como as crianças são acolhidas nos ambientes coletivos de educação e quais as consequências disso para o seu desenvolvimento.

Considero-me privilegiada por estudar e trabalhar com bebês e crianças bem pequenas. Por poder acompanhar seu desenvolvimento e suas aprendizagens bem no início de suas vidas, momento em que elas estão começando a descobrir o mundo, os outros e a si próprias. Nesse processo, ao mesmo tempo em que se desenvolvem, elas me ajudam a construir minha prática e alimentam em mim o envolvimento, a responsabilidade e o comprometimento com a sua educação.

O trabalho com bebês e crianças bem pequenas vem despertando em mim questionamentos, indignações, conhecimentos os quais são elementos indispensáveis para a reflexão contínua da minha prática docente na creche. Dentro deste contexto educativo, os cuidados pessoais despertaram em mim um interesse maior pelo modo com que os bebês são cuidados e educados nesses momentos em que o adulto está em contato direto com o eles, seja na higiene, na alimentação ou no sono.

A análise do histórico da educação das crianças bem pequenas nos mostra como o assistencialismo marcou e ainda marca de forma profunda as concepções e as práticas desenvolvidas nesta etapa inicial da formação humana. A creche, logo no seu início, destinava-se às crianças mais pobres, filhos de trabalhadores, e seu objetivo principal era a proteção e a guarda desses sujeitos.

Os momentos de higienização, muitas vezes, eram realizados de forma mecânica e automática, práticas aligeiradas, sem nenhum ou pouco respeito ao corpo da criança e ao seu ser em sua integralidade, desconsiderando desse modo toda a capacidade de participação e colaboração desta nesse processo. De acordo com Amorim (2011, p. 66),

Os estudos realizados por Kramer (2003a), Oliveira (2005), Oliveira e Ferreira (1989), Kuhlmann Jr. (2007) e Rizzini e Pilotti (2009) nos informam que, no Brasil, a institucionalização da educação destinada às crianças pequenas foi se caracterizando de forma dicotômica. Tais dicotomias tiveram como agravante a distinção de classes sociais, indicando um modelo de atendimento às crianças pequenas das camadas mais pobres e outro modelo de atendimento para as crianças pertencentes às camadas mais abastadas da população.

As pesquisas atuais, portanto, vêm nos revelando cada vez mais a potencialidade dos bebês e das crianças bem pequenas nas relações com os outros, com o mundo e com os objetos. Relações estas que se estabelecem e se desenvolvem quando há um ambiente organizado e adultos preparados para oportunizá-las. Esse pensamento acerca dos bebês, contudo, é relativamente novo e vem cada vez mais ganhando espaço nas instituições. Segundo Barbosa,

Durante muitos anos, os bebês foram descritos e definidos principalmente por suas fragilidades, suas incapacidades e sua imaturidade. Nos últimos anos, porém, as pesquisas vêm demonstrando as inúmeras capacidades dos bebês. Temos um conhecimento cada vez maior acerca da complexidade de sua herança genética, de seus reflexos, de suas competências sensoriais e, para além de suas capacidades orgânicas, aprendemos que os bebês também são pessoas potentes no campo das relações sociais e da cognição. Eles são dotados de um corpo no qual afeto, intelecto e motricidade estão profundamente conectados, e é a forma particular como esses elementos se articulam que vai definindo as singularidades de cada indivíduo ao longo de sua história. Cada bebê tem um ritmo pessoal, uma forma de ser e de se comunicar. (BARBOSA, 2010, p. 2)

Soares valida esta afirmação através do fragmento exposto abaixo:

Se consideramos o bebê como um ser competente e com potencial para se relacionar desde o nascimento, e não um ser passivo, apto apenas para receber o que o adulto oferece, é essencial estabelecermos com ele, desde o início de sua vida, uma relação de confiança e colaboração. (SOARES, 2017, p. 22)

Sendo assim, a escola, de modo particular a creche, não pode ignorar este fato, muito pelo contrário, ela deve buscar desenvolver cotidianamente suas atividades com base na crença e na confiança nas habilidades destes sujeitos, as quais se ampliam consideravelmente no ambiente coletivo de educação. Dentro deste ambiente, eles terão ainda a oportunidade de

se relacionar com o adulto o qual lhe proporcionará experiências únicas quando estiverem cara a cara, momento esse que acontece primordialmente nos atos de cuidados.

Ao longo dos anos aconteceram grandes avanços e conquistas no que diz respeito à educação dos bebês. Silva (2018, p. 23) assinala que “o foco nos bebês reflete um momento do desenvolvimento da história humana em que passamos a olhar com curiosidade e respeito os seres humanos nos primeiros passos de sua história de vida”.

Contudo, sabemos que as transformações ocorrem de modo muito gradual, levam tempo e exigem dos profissionais da educação um comprometimento teórico e prático constante e permanente. Cabe, desse modo, investigarmos e discutirmos as concepções e as práticas que vem sendo desenvolvidas no trabalho com bebês, especialmente nos momentos das atividades de cuidado pessoal.

As concepções que vem sendo construídas acerca do bebê e sua educação mostram-se significativas e valiosas, no entanto, bem sabemos que na prática surgem dificuldades e desafios os quais precisam ser superados a fim de que a ação docente promova de fato o desenvolvimento integral das crianças.

Barbosa (2010, p. 2) salienta que “ainda que os bebês e as crianças bem pequenas estejam presentes na educação infantil, as propostas político-pedagógicas ainda mantêm invisíveis as suas particularidades e não têm dado atenção às especificidades da ação pedagógica para essa faixa etária”. Dessa maneira, torna-se cada vez mais necessário e urgente a realização de um trabalho docente onde teoria e prática caminhem juntas, lado a lado, uma a serviço da outra, em constante reflexão.

É a partir desse contexto pessoal e profissional que visou desenvolver este trabalho. Vale ressaltar que a pesquisa constitui “uma atividade nuclear da Ciência. Ela possibilita uma aproximação e um entendimento da realidade a investigar. (...). Processa-se por meio de aproximações sucessivas da realidade fornecendo-nos subsídios para uma intervenção no real” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009).

Para tanto será feita uma pesquisa de abordagem qualitativa, a qual “caracteriza-se pelo aprofundamento da compreensão de um grupo social, não se preocupando desse modo com uma representatividade numérica” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009), tendo como principais instrumentos o diário de campo e os registros fotográficos realizados na instituição bem como também os modelos de planejamento e relatório elaborados pelas professoras.

Este trabalho, por sua vez, representa uma iniciativa que visa contribuir para a educação e o cuidado de bebês e crianças bem pequenas. Com este intuito, a presente pesquisa pretende apresentar as observações das práticas de um grupo de educadoras de uma creche

particular de Fortaleza, referentes aos momentos de cuidados corporais de bebês e crianças bem pequenas da turma de Berçário e Infantil I da instituição. De modo específico, a pesquisa objetivou perceber como os cuidados são realizados pelas professoras bem como também identificar a aproximação de suas práticas com a Abordagem Pikler.

Feitas estas considerações, irei traçar, no segundo capítulo, um breve percurso histórico acerca da educação infantil e tecer algumas considerações sobre o educar e o cuidar, apresentando ainda uma perspectiva filosófica do cuidado. Em seguida, no terceiro capítulo falarei sobre a Abordagem Pikler, enfatizando os momentos referentes aos cuidados corporais.

Por fim, no quarto e o último capítulo apresentarei o lugar dos cuidados na creche a partir das observações realizadas na instituição bem como também das reflexões feitas a partir dos dados coletados. Para tanto, farei uma apresentação da instituição e da turma em que o trabalho foi desenvolvido.

A fim de se ter uma compreensão mais ampla das práticas relativas aos cuidados no âmbito institucional, será exposto no próximo capítulo o processo histórico que desencadeou a constituição da educação infantil no Brasil, tomando como foco o binômio cuidar e educar e apresentando uma visão de cuidado proposta pela filosofia.

## 2. EDUCAÇÃO INFANTIL: UM BREVE HISTÓRICO

Neste capítulo será feito um breve resgate histórico acerca do processo de constituição da etapa da Educação Infantil, onde se destacará os principais movimentos sociais e os aparatos legais que fundamentam o atendimento à primeira infância. Ainda dentro deste contexto, o cuidar e o educar serão discutidos e analisados para no final do capítulo ser apresentada uma concepção filosófica do cuidado.

As iniciativas educacionais brasileiras voltadas para os bebês e as crianças bem pequenas iniciam essencialmente com um cunho de proteção e guarda, buscando desse modo superar as altas taxas de mortalidade, a desnutrição, acidentes e abandonos que assolavam essa faixa etária no século XIX.

As instituições responsáveis por esse atendimento eram principalmente filantrópicas e surgiram como locais de abrigo, os quais possuíam funções unicamente assistencialistas. Conforme exprime SOARES (2011, p.29) que:

Historicamente, o atendimento à criança no Brasil é caracterizado pela influência do caráter assistencialista, principalmente em relação às crianças pobres, pois as primeiras instituições infantis do País tinham a função de guarda das crianças, transitando, também, pela concepção compensatória e educativa. Atualmente, percebe-se que, apesar das conquistas no atendimento às crianças pequenas, ainda perdura o caráter assistencialista e compensatório em detrimento do pedagógico.

Vale ressaltar ainda que, antes disso, a educação das crianças era realizada prioritariamente pela família. De acordo com Craidy e Kaercher (2001),

Durante muito tempo, a educação da criança foi considerada uma responsabilidade das famílias ou do grupo social ao qual ela pertencia. Era junto aos adultos e outras crianças com os quais convivia que a criança aprendia a se tornar membro deste grupo, a participar das tradições que eram importantes para ele e a dominar os conhecimentos que eram necessários para a sua sobrevivência material e para enfrentar as exigências da vida adulta. (CRAIDY E KAERCHER, 2001, p. 13)

A entrada das mulheres no mercado de trabalho impulsionou grandes transformações na sociedade de um modo geral e em especial na família. Somado a isso, diferentes segmentos da sociedade civil e organizada e representantes de órgãos públicos mobilizaram inúmeros movimentos em torno da criança a fim de expressar a necessidade de instituições de caráter educativo (CERISARA, 1999).

Kuhlmann (2015, p.77) reforça que “Além dessa composição de forças, a infância, a maternidade e o trabalho feminino também são aspectos presentes na história das instituições de Educação Infantil”. Ainda referente a esse processo de constituição da Educação Infantil em nosso país, Nunes (2011) afirma que

O início do atendimento das crianças de 0 a 6 anos no Brasil remonta ao século XIX e sua inspiração está localizada bem longe daqui: nos países da Europa Ocidental. O primeiro período desta história é caracterizado pela importação de modelos europeus

de atenção à criança: as creches (ou com outros nomes), predominantemente para os filhos de mulheres que exerciam trabalho extradomiciliar (mães trabalhadoras), para crianças desamparadas, órfãs ou abandonadas, e os jardins de infância, predominantemente para crianças das classes abastadas. As creches tinham um caráter assistencial; os jardins de infância, educacional. (NUNES, 2011, p. 17)

Desse modo, “as creches geralmente visavam a cuidado físico, saúde, alimentação, formação de hábitos de higiene, comportamentos sociais” (NUNES, 2011, p. 17-18). É com esta marca exclusivamente assistencial que a educação de bebês e crianças bem pequenas se inicia. No que concerne à legislação, dentro deste percurso histórico merecem destaque importantes documentos oficiais que asseguram o atendimento educacional desta faixa etária.

Em um momento de redemocratização no país, os movimentos sociais organizaram-se com o intuito de terem seus direitos garantidos na Constituição de 1988, especialmente o direito à educação das crianças de zero a seis anos, imputando ao Estado o dever de oferecer creches e pré-escolas (SOARES, 2011). Dessa forma,

O atendimento em creches e pré-escolas como um direito social das crianças se concretiza na Constituição de 1988, com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado com a Educação, processo que teve ampla participação dos movimentos comunitários, dos movimentos de mulheres, dos movimentos de redemocratização do país, além, evidentemente, das lutas dos próprios profissionais da educação. A partir desse novo ordenamento legal, creches e pré-escolas passaram a construir nova identidade na busca de superação de posições antagônicas e fragmentadas, sejam elas assistencialistas ou pautadas em uma perspectiva preparatória a etapas posteriores de escolarização. (REVISÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, 2009, p.1)

Devido a esta intensa movimentação social, a Constituição Federal em seu artigo 208, inciso IV garante atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade. Desse modo, o Estado passa a assumir esta etapa da educação e a garante como direito constitucional das crianças.

Estas, por sua vez, tornam-se, com a Constituição de 1988, sujeito de direitos e não mais objeto de tutela, como bem apontam Nunes, Corsino e Didonet (2011) acerca disso quando afirmam que

O lugar da criança brasileira na política pública de educação é o de sujeito histórico, protagonista e cidadão com direito à educação a partir do nascimento, em estabelecimentos educacionais instituídos com a função de cuidar e educar como único e indissociável ato promotor de seu desenvolvimento integral, de forma global e harmônica, nos aspectos físico, social, afetivo e cognitivo. (NUNES, CORSINO, DIDONET, 2011, p. 09)

No que diz respeito a creche, mais especificamente, as conquistas são igualmente grandiosas e importantes para a educação e o cuidado de bebês e crianças bem pequenas, uma

vez que em vista disso “A creche, com tudo o que ela comporta de cuidado para crianças de 0 a 3 anos, adquire um novo lugar: a educação.

A Constituição coloca-a no capítulo da Educação. Isso significa que o cuidado que envolve a atenção às crianças mais novas é uma tarefa e uma atividade educativa” (NUNES, 2011, p. 31). Ao defender a inclusão das instituições de Educação Infantil no capítulo da educação, os agentes dos movimentos visavam a retirada das creches e pré-escolas da assistência social ou da saúde com o intuito de transferi-la para a Secretaria de Educação (CERISARA, 1999).

O ano de 1996 configura-se como mais um marco de conquista para a educação das crianças, pois nesse ano é sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Esta “passou por longas e amplas discussões e debates pelos diferentes segmentos da sociedade, além de uma longa e tumultuada tramitação no Congresso” (CERISARA, 1999).

Sua principal contribuição foi definir a educação infantil como primeira etapa da educação e, com isso, incluí-la no sistema de ensino. Segundo Didonet:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB planta outros marcos nessa trajetória de integração creche e pré-escola, ou melhor, de integralização da educação infantil. O principal é a definição da educação infantil como primeira etapa da educação básica. Esta conceituação é sua carta de alforria. Sai da inferioridade conceitual que as etapas posteriores lhe atribuíam (preparatória, não obrigatória), reforça seu objetivo e efeito educacional (início do processo educacional, do desenvolvimento e aprendizagem) e lhe dá tal relevância que, a partir dessa definição, não tem lógica pensar o edifício educacional da pessoa começando na segunda etapa, ou seja, no ensino ainda chamado de fundamental. A definição é tão revolucionária que insinua a mudança da expressão “ensino fundamental”, hoje referida à educação que vai dos seis aos catorze anos. O fundamento vem antes: a educação infantil. (REVISTA VIRTUAL DE GESTÃO DE INICIATIVAS SOCIAIS, 2008, p. 48)

De acordo com a LDB (1996) a educação infantil 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. Sua oferta se dará em creches (crianças até três anos) e pré-escolas (crianças de quatro e cinco anos). Com isso,

A Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), introduziu uma série de inovações em relação à Educação Básica, dentre as quais, a integração das creches nos sistemas de ensino compondo, junto com as pré-escolas, a primeira etapa da Educação Básica. Essa lei evidencia o estímulo à autonomia das unidades educacionais na organização flexível de seu currículo e a pluralidade de métodos pedagógicos, desde que assegurem aprendizagem, e reafirmou os artigos da Constituição Federal acerca do atendimento gratuito em creches e pré-escolas. (REVISÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, 2009, p.1)

Tal regulamentação ganha força com a Resolução N° 5, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2009 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, documento que subsidia os documentos oficiais já publicados e que ainda serve como base curricular. As Diretrizes foram fundamentais para explicitar princípios e orientações para os sistemas de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de propostas pedagógicas (REVISÃO DAS DCNEI, 2009).

Desta maneira, a educação infantil ganha reconhecimento e assume seu lugar e papel na formação dos sujeitos enquanto fase inicial de educação. Tais ações foram imprescindíveis para a garantia do direito educacional das crianças da mesma forma que colaborou para o planejamento e a organização do trabalho docente nesta etapa da educação.

Traçado esse percurso histórico, nos deteremos agora em dois termos (cuidar e educar) que caracterizam a especificidade da educação infantil e que ainda hoje despertam divergências nas instituições e entre os profissionais responsáveis pela educação desta faixa etária.

## **2.1. O cuidar e o educar**

Do intenso processo histórico da educação infantil resultou questões que ainda permeiam esta área e são alvo de constantes discussões, críticas e análises por parte de educadores bem como de outros profissionais de áreas afins (psicologia, sociologia). Dentre estas questões, o cuidar e o educar configuram-se como um tema bastante debatido e ainda mal compreendido no âmbito educacional.

De acordo com o documento nacional Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), “[...] as instituições de Educação Infantil devem assegurar a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo”. Neste documento, afirma-se ainda que

A dimensão do cuidado, no seu caráter ético, é assim orientada pela perspectiva de promoção da qualidade e sustentabilidade da vida e pelo princípio do direito e da proteção integral da criança. O cuidado, compreendido na sua dimensão necessariamente humana de lidar com questões de intimidade e afetividade, é característica não apenas da Educação Infantil, mas de todos os níveis de ensino. Na Educação Infantil, todavia, a especificidade da criança bem pequena, que necessita do professor até adquirir autonomia para cuidar de si, expõe de forma mais evidente a relação indissociável do educar e cuidar nesse contexto. (Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 2009, p. 10)

A partir destas considerações a respeito do cuidado e das especificidades da faixa etária atendida pela educação infantil pode-se perceber que “a educação da criança pequena

envolve simultaneamente dois processos complementares e indissociáveis: educar e cuidar” (CRAIDY E KAERCHER, 2001, p. 16). Mais ainda que “[...] cuidar e educar são duas faces da mesma moeda e estão indissociavelmente conectados” (REVISTA PÁTIO EDUCAÇÃO INFANTIL, nº 41, p. 3).

Contudo, apesar do aparato legal e das crescentes pesquisas acerca do desenvolvimento infantil e da educação de bebês e crianças bem pequenas identifica-se na ação docente uma dicotomia entre cuidar e educar. O que se constata no trabalho de Mattos (2009) quando ela destaca que

Apesar da literatura atual sobre Educação Infantil apontar a premência da integração entre cuidar e educar a criança de zero a três anos, esse ainda é um ponto bastante polêmico no cotidiano dos CEIs, pois essas duas dimensões ainda apresentam-se na realidade das instituições de maneira polarizada. O ato de cuidar ainda carrega consigo uma série de preconceitos, sendo confundido com a face mais negativa da assistência, e o ato de educar possui um enfoque escolarizante, ou seja, são os referenciais fornecidos pela escola de ensino fundamental que ainda direcionam e qualificam o trabalho educacional desenvolvido nas creches. (MATTOS, 2009, p. 16)

Moss concorda com esta afirmação, visto que para ele “cuidado e educação costumam ser termos compreendidos em um sentido estreito: cuidado como um pacote de tarefas para manter as crianças limpas, alimentadas e seguras; educação como garantia de que as crianças pequenas alcancem certos resultados prescritos” (MOSS, 2014, p. 5).

Tais concepções colaboram para a ainda presente separação do cuidar e do educar que há muitos anos tentamos superar. Urge, portanto, entendermos o cuidado como parte integrante da educação de bebês e crianças bem pequenas. Do mesmo modo que se torna necessário a compreensão de que essas duas ações (educação e cuidado) acontecem dentro de um contexto relacional entre adultos e bebês e que sem essa relação tais ações não seriam possíveis.

A este respeito, Moss aponta que

(...) o cuidado é uma ética relacional. Ele se refere a nossas ações, ao que fazemos, mas também a certa sensibilidade em relação aos outros. Essa sensibilidade, ou “hábito da mente”, deve permear todas as nossas ações e relações — com nós mesmos, com os outros e com o nosso planeta. O cuidado como uma ética, um modo de estar em sintonia, distancia-nos de uma visão estreita do cuidado como apenas uma série de tarefas que podem ser separadas, transformadas em mercadoria e comercializadas, uma visão encarnada na expressão “cuidado de crianças para pais que trabalham” e na abordagem calculista de um mercado de “serviços de creche” (MOSS, 2014, p. 6)

Como afirma Guimarães, “Cuidar envolve uma habilidade técnica, mas também e especialmente uma qualidade relacional, uma disponibilidade para as relações interpessoais”

(GUIMARÃES, 2011, p. 37). É dessa e nessa relação que os bebês se constituem como seres ativos em seu processo de desenvolvimento.

O adulto, por conseguinte, assume um papel fundamental neste processo, uma vez que é por meio dele que o bebê pode vir a se conhecer, conhecer o mundo e conhecer o outro. Bem sabemos que o relacionamento atravessa todo e qualquer processo educativo. Seja qual for a faixa etária, seja qual for a diferença entre os saberes, o relacionar-se com o outro configura-se como um elemento primordial para o desenvolvimento da pessoa humana.

No campo educativo, mais especificamente, as relações fazem parte do processo de construção do conhecimento e muitas vezes elas influenciam a forma como os sujeitos se apropriam dele. Pode-se dizer, portanto, que o modo como o educador conduz este processo pode definir o modo como os educandos vão receber a novidade do conhecimento e assim lidar com ele. Segundo Mattos,

O ato de cuidar e educar a criança pequena relaciona-se diretamente às concepções daquele que cuida, pois implica a forma como compreende as necessidades infantis e a leitura que faz das diferentes formas de comunicação desenvolvidas pela criança para expressar essas necessidades. (2009, p. 41)

Geralmente, a relação educador-educando, adulto-criança, é marcada por uma extrema verticalidade onde o professor, possuidor do conhecimento, transfere para o outro (criança, adulto, etc.) seus saberes, partindo do pressuposto de que esse outro nada sabe. Tal modo de se fazer educação determinou e ainda determina os processos de formação do indivíduo em nossas sociedades. Em se tratando de cuidado e educação, essa relação torna-se ainda mais crucial. Conforme Nörnberg,

Cuidar e educar precisam ser compreendidos como espaço-tempo constituídos para o encontro humano e para a relação pedagógica. Para isso, o empenho ético de reconhecer o outro como legítimo na relação é condição inerente à tarefa de constituir processos em que a criança e o professor ajam como coprodutores das formas de ação e de estar junto com outras crianças e outros adultos. Para que essa tarefa aconteça, é importante criar ambientes que sejam lugares de proteção, participação e oportunidades para deixar aprender. E tudo isso reivindica a construção colaborativa entre professores, crianças e famílias. (NÖRNBERG, 2014, p. 21-22)

Em nosso cenário atual, várias iniciativas educacionais já surgiram para romper com essa verticalidade e com isso implementar uma relação educacional mais horizontal e mais respeitosa. Uma relação que valorize o sujeito em suas potencialidades e conte com ele para a co-construção de seus conhecimentos, de seus saberes. Uma relação que cuide do outro e que permita ao outro o desenvolvimento da capacidade de cuidar de si. Tais compreensões ganham força e destaque mais especificamente no campo da filosofia, área que possui vasta produção teórica acerca do cuidado.

## 2.2. Uma perspectiva filosófica do cuidado

O termo cuidado está presente em diversas situações do nosso cotidiano. Basicamente, o cuidado refere-se a ações dirigidas ao outro ou a nós mesmos a fim de promover o bem-estar. Todos nós e todas as coisas precisam ser cuidadas, caso contrário não haveria possibilidade de vida, de existência.

Partindo disso, o cuidado será abordado nesta seção numa perspectiva advinda da filosofia, especialmente baseado nas obras *Saber cuidar: ética do humano – cuidado pela terra* (2000), de Leonardo Boff e *Filosofia do Cuidado* (2018), de Luigina Mortari.

De acordo com Boff (2000), o cuidado está presente em tudo. Para este autor, nós somos cuidado e sem cuidado deixamos de ser humanos. Desse modo,

(...) o cuidado se encontra na raiz primeira do ser humano, antes que ele faça qualquer coisa. E, se fizer, ela sempre vem acompanhada de cuidado e imbuída de cuidado. Significa reconhecer o cuidado como um modo-de-ser, sempre presente e irreduzível à outra realidade anterior. É uma dimensão fontal, originária, ontológica, impossível de ser totalmente desvirtuada. (BOFF, 2000, p. 34)

A origem do cuidado coincide com a origem do ser, uma vez que antes mesmo do nascimento necessitamos de cuidado para garantir a nossa sobrevivência. Assim sendo, podemos inferir que a condição de ser depende basicamente da disponibilidade e do comprometimento do outro para com a nossa constituição de sujeito. Sem esse outro, portanto, nada seríamos, uma vez que ele assume um papel fundamental no processo de recepção, acolhimento e acompanhamento do crescimento e desenvolvimento do ser.

Bem sabemos que necessitamos do outro desde o primeiro momento em que fomos concebidos no ventre materno. Já neste início, nosso existir não seria possível se alguém (uma ou mais pessoas) não se dispusesse, consciente ou inconscientemente, a nos dar a vida por meio da própria vida. Desde o princípio somos seres de relação, seres de cuidado. Seres que se originam e que se formam na relação com o outro. Seres que só serão se o outro lhe der condições para ser.

Nesse processo, o cuidado liga um ser ao outro e cria inúmeras possibilidades de vida. Para Moss (2014), “(...) o cuidado é uma ética relacional. Ele se refere a nossas ações, ao que fazemos, mas também a certa sensibilidade em relação aos outros. Essa sensibilidade, ou “hábito da mente”, deve permear todas as nossas ações e relações — com nós mesmos, com os outros e com o nosso planeta”.

Logo, torna-se evidente o quanto o cuidado é essencial para a vida. Mortari (2018), trata da questão da essencialidade do cuidado quando pretende apresentar uma

filosofia que descreva este aspecto tão humano e tão natural. Partindo de uma concepção fenomenológica do cuidado, a autora traz grandes e valiosas contribuições para a compreensão deste conjunto de ações intrínsecas à vida. Segundo ela,

No campo da experiência humana, existem certas coisas que são essenciais, imprescindíveis. [...]. Geralmente, o que é essencial é também o que nos é mais íntimo, que é parte estrutural e inevitável da experiência. [...]. É um fato certo e indiscutível que o cuidado, para a vida, é algo indispensável e essencial, uma vez que sem o cuidado, a vida não pode desabrochar. (MORTARI, 2018, p. 7)

E mais,

O cuidado é ontologicamente essencial: protege a vida e cultiva as possibilidades de ser. O bom cuidar mantém o ser imerso naquilo que é bom. E é esse bom que dá forma à matriz geradora do nosso viver e que estrutura o estrato de ser que nos faz estar firmes entre as coisas e os outros. Praticar o cuidado é, por conseguinte, colocar-se em contato com o coração da vida. (MORTARI, 2018, p. 10)

O cuidado é eminentemente uma prática, um fazer. De acordo com Boff (2000), “cuidar é mais que um ato; é uma atitude”. Nesse sentido, “cuidar é tornar-se responsável por algo ou alguém, preocupar-se, empenhar-se, dedicar-se a alguma coisa” (MORTARI, 2018). Por isso, o cuidado se mostra tão essencial, tão vital. Pois, sem cuidado, não há vida. Não há possibilidades de ser e de existir. Isso nos faz pensar no quanto o cuidado mostra-se imprescindível bem no início da vida, no momento em que começaremos a conhecer as pessoas, o mundo, os objetos.

Percebendo a natureza do cuidado, poderemos ressignificar as formas e os modos dos cuidados que dirigimos aos bebês e às crianças bem pequenas. Poderemos ainda pensar em possibilidades para oferecer cuidados que sejam capazes de nutrir o ser. Cuidados que acima de tudo dê condições ao ser. Cuidados que sejam respeitosos, delicados, ternos, suaves. Cuidados que deixem marcas positivas na vida da criança e que reverberem ao longo da existência e em suas relações.

Em um contexto coletivo de educação, isto parece desafiador, trabalhoso; um processo árduo e complexo. Como realizar cuidados respeitosos, de qualidade, em uma turma numerosa? Como atender as diferentes demandas de bebês e crianças bem pequenas sem ações aligeiradas e mecânicas? Como integrar o cuidar e o educar nas práticas docentes cotidianas? Muitas são as questões. Muitos são os desafios.

Diante disso, compete à comunidade escolar pensar conjuntamente em soluções viáveis para cada realidade educacional, a fim de construir novos modos de estar e viver com as crianças. Novos modos de cuidar e educar. Novos modos de conceber a infância. Novos modos de se relacionar com o outro, especialmente no início da vida desse outro. Novos modos de acreditar na potência da vida e de ampliá-la cada vez mais.

Nesta perspectiva, no próximo capítulo, será apresentada uma proposta inovadora de educação de bebês e crianças bem pequenas, com o intuito de inspirar saberes e práticas mais respeitosos para esta faixa etária. Não se trata do melhor modo, um ideal de educação, mas sim uma possibilidade de trabalho que valoriza o ser humano em suas múltiplas capacidades.

### 3. FILOSOFIA DO RESPEITO: A ABORDAGEM PIKLER

A educação infantil se estrutura e se organiza com base em uma legislação própria e em teorias do desenvolvimento que visam a oferta de um atendimento de qualidade à infância. Dentre este corpo teórico, destaca-se a Abordagem Pikler, principal inspiração e fundamento da elaboração deste trabalho. Por conta disso, este capítulo tem como objetivo apresentar a Abordagem e suas contribuições para a educação de bebês e crianças bem pequenas.

A Abordagem Pikler surgiu em um contexto de pós-guerra na Europa (1946) e desde então está revolucionando os estudos acerca da educação de bebês e crianças bem pequenas, uma vez que propõe um modo de cuidar e educar baseado no respeito profundo pela criança. Apoiada nas ideias da pediatra e ortopedista austríaca Emmi Pikler (1902-1984), a Abordagem vem gradativamente obtendo conhecimento e reconhecimento em diversos locais do mundo.

Segundo Soares (2017), as ideias de Pikler

(...) eram bem revolucionárias para a época e, até hoje, podem provocar, de início, algum estranhamento quando, por exemplo, ela afirma que não se deve ensinar a criança a sentar, a andar ou a brincar, pois é muito melhor para seu desenvolvimento que ela descubra, por si mesma, como fazer isso. A aplicação dessa abordagem vem comprovando, ao longo dos anos, sua grande eficácia, por meio de diversas pesquisas científicas. (p.17)

Emmi Pikler concluiu seus estudos de medicina em Viena, nos anos 20, obtendo nessa mesma época sua licenciatura em pediatria no Hospital Universitário, com o professor Pirquet, um de seus mestres (FALK, 2011). Nesse percurso, interessou-se pelas áreas de prevenção e fisiologia, a partir da observação do funcionamento do organismo vivo no meio natural (SOARES, 2017). Do trabalho com Pirquet e da experiência com sua primeira filha (Anna Tardos), Pikler construiu as bases para o desenvolvimento do seu trabalho com bebês e crianças bem pequenas.

Possuía ideias inovadoras e foi influenciada, principalmente, pela saúde preventiva, pela Educação Nova, por meio do Método Montessori e pela Psicanálise (SOARES, 2017, p. 17). Dentre suas concepções,

(...) já não acreditava que o bebê tivesse necessidade da intervenção direta da intervenção do adulto, de suas instruções nem de seus exercícios para adotar, conservar ou abandonar as diferentes posições do corpo, nem para mudar de posição, nem para deslocar-se, nem para aprender a colocar-se em pé e caminhar. Não acreditava que o ser passivo se tornasse uma pessoa ativa pelo impulso do adulto; além disso, não acreditava que aquele tipo de intervenção pudesse acelerar o desenvolvimento do bebê e pensava que, caso acelerasse, não representaria nenhuma vantagem para sua vida nem para seu desenvolvimento. (FALK, 2011, p.18-19)

Posteriormente, passou a dedicar-se a pediatria familiar onde, durante mais de dez anos, pôde acompanhar o desenvolvimento de mais 100 bebês e crianças pequenas. De acordo com Soares,

Ter observado o desenvolvimento sadio de Anna fortaleceu suas convicções, que foram confirmadas e enriquecidas no período em que se dedicou ao atendimento médico domiciliar, durante cerca de dez anos. Nas visitas semanais que realizava para cada família atendida observava os bebês na presença das mães, orientando-as em relação à organização do ambiente e a forma de cuidar. Ela pedia às mães que registrassem as evoluções do desenvolvimento de seus filhos no período entre as visitas, para serem retomadas no próximo encontro (SOARES, 2017, p.18).

Este trabalho realizado com as famílias mostrou-se bastante satisfatório, visto que contribuiu significativamente para o desenvolvimento das crianças bem como para a conscientização dos pais acerca deste processo único e singular vivenciado na primeiríssima infância. Falk enfatiza a relevância desta experiência quando afirma que

Graças à ajuda que deu aos pais com seus conselhos refletidos e minuciosos, baseados em observações regulares e permanentes, eles aprenderam, em primeiro lugar, a ter confiança na capacidade de desenvolvimento de seus filhos. Além disso, aprenderam, sem intervir diretamente nas brincadeiras nem nos movimentos das crianças, como podiam criar e transformar as condições materiais e subjetivas através de uma atividade cada vez mais variada iniciada pela própria criança (FALK, 2011, p. 20).

Em 1946, Pikler assume a direção do Instituto Lóczy, local de acolhida de crianças órfãos de Budapeste, e nesse novo cenário aprimora sua prática de cuidado e educação de bebês e crianças bem pequenas. De acordo com Falk,

entusiasma-lhe a tarefa de demonstrar, por exemplo, que, mesmo no interior de uma instituição, ainda que fosse mais difícil que em uma família, era possível criar as condições para que os bebês e as crianças pequenas se desenvolvessem favoravelmente, tanto do ponto de vista físico como psíquico. (FALK, 2011, p. 22)

Este era um dos três objetivos a que se propôs Emmi Pikler quando assumiu a direção do orfanato da rua Lóczy. Ao lado deste, portanto, estava o objetivo de realizar observações longitudinais sobre o desenvolvimento do bebê e das crianças pequenas sadias. E, por último, havia o objetivo de organizar as condições de realização deste trabalho, o que exigia uma maior receptividade por parte das educadoras (FALK, 2011).

A questão dos adultos, por sua vez, revelou-se a maior dificuldade enfrentada nesse percurso de constituição da Abordagem, uma vez que a equipe do orfanato demonstrou resistência a um estilo de trabalho que não conhecia (FALK, 2011). A medida tomada para a resolução deste problema foi a demissão de todo o pessoal qualificado e a admissão de jovens sem nenhuma formação profissional.

A partir desta mudança, Emmi Pikler e Maria Reinitz (colega e educadora) conseguiram investir em uma formação que consideravam apropriada para a primeiríssima

infância, com base nos estudos e experiências que construíram ao longo de seus percursos acadêmico e profissional. Ainda conforme Falk (2011, p. 24-25),

Elas mesmas ensinaram àquelas jovens o método preciso e unificado para atender as crianças: como alimentá-las, trocar-lhes as fraldas, banhá-las e vesti-las sem ter pressa durante as operações, ocupando-se delas com carinho, considerando as necessidades individuais e reagindo frente a seus sinais. Ensinaram-lhe gestos delicados e pequenas atenções e sublinharam, particularmente, o fato de 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.

Tal experiência foi imprescindível para possibilitar uma compreensão mais real por parte das educadoras do trabalho que deveria ser realizado. Este acompanhamento mais próximo permitiu que as novas profissionais comprovassem a eficácia e os benefícios da Abordagem para a vida da criança.

Assim, desenvolveu-se os dois primeiros princípios que fundamentam esta filosofia do respeito: a valorização da atividade autônoma do bebê e a construção de uma relação afetiva privilegiada com o adulto. Ao lado desses dois princípios encontram-se outros dois que juntos “formam uma unidade indissolúvel e coerente. Se um desses princípios fosse abandonado, os outros três não poderiam permanecer.” (FALK, 2011, p. 27-28). São eles:

- A valorização 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. 27-28).

Podemos afirmar, portanto, que tais princípios se interconectam e que, juntos, possibilitam a construção de concepções e práticas mais respeitosas para com bebês e crianças bem pequenas, uma vez que põem em destaque também àqueles que se dedicam ao trabalho docente na creche.

Mais do que simplesmente copiar, é necessário interiorizar a essência da Abordagem a fim de que novas posturas sejam criadas em relação aos bebês e sua educação.

Isto requer, antes de tudo, um trabalho interior constante e permanente que se desenvolve a partir do estudo aprofundado da teoria e do confronto com a prática. Desta maneira, será possível produzir transformações no exercício docente dos educadores, o que com efeito contribuirá bastante para a educação de bebês e crianças bem pequenas.

### **3.1. Cuidados corporais: momentos mais importantes da interação adulto-criança**

Como o foco deste trabalho é o cuidado destinado aos bebês e crianças bem pequenas, neste ponto será apresentado de modo mais amplo o segundo princípio da Abordagem, o qual embasa a construção da pesquisa. Esse princípio versa sobre a importância de relações estáveis entre o bebê e um adulto que seja para ele uma referência.

Esta relação se estabelece, se mantém e se firma principalmente quando o adulto pode estar individualmente com o bebê, ou seja, nos momentos dos cuidados de atenção pessoal (alimentação, troca, banho e sono), uma vez que “os cuidados representam a melhor oportunidade para a construção do vínculo afetivo” (SOARES, 2017). Conforme enfatiza Falk, quando diz que “Os momentos mais importantes da interação adulto-criança são os referentes aos cuidados corporais” (FALK, 2016, p. 21).

Nesse processo de construção de vínculo, a comunicação apresenta-se como algo primordial e imprescindível para a relação adulto-bebê. Ainda segundo Falk, em Lóczy, “as educadoras falam ao recém-nascido e com a criança pequena, sobretudo, nos momentos dos cuidados (troca, alimentação e banho).

Nessas situações, é mais fácil que a educadora “converse” inclusive com um recém-nascido em lugar de falar-lhe mecanicamente” (FALK, 2004, p. 49). O adulto, por sua vez, deve comunicar ao bebê tudo o que for ser feito com o seu corpo a fim de que gradativamente ele tenha consciência das ações dos adultos e passe a colaborar com o seu cuidador. Desse modo,

Quando tudo o que acontece com a criança se baseia no marco de um relacionamento, de uma troca real, que lhe permite tomar consciência da pessoa que se ocupa dela e de si mesma ao mesmo tempo, só então a criança pode ser consciente da sua integridade individual e da sua identidade pessoal. Sem este sistema de relações, ela não pode suportar as frustrações inevitáveis e necessárias para o amadurecimento da sua personalidade. (FALK, 2016, p. 19-20)

A maneira pela qual nos relacionamos com os bebês está diretamente ligada as concepções que carregamos acerca deles, o que conseqüentemente influencia de modo considerável a natureza desta relação. É necessário, portanto, considerar o bebê como um ser competente e com potencial para as relações, para assim estabelecermos com ele uma relação

de confiança e colaboração. Para tal, a interação com o bebê deve ser cuidadosa e consciente e o educador precisa realizar gestos delicados e permanecer concentrado e presente na ação (SOARES, 2017).

É interessante salientar ainda a importância dos momentos dos cuidados para a vida do bebê e da criança bem pequena. Segundo Falk, “A boa qualidade dos cuidados fornece a garantia de que as necessidades essenciais da criança sejam satisfeitas e de que ela conheça o sentimento de segurança e confiança ligados às experiências positivas nos diversos momentos da sua vida cotidiana” (FALK, 2016, p. 26).

Desse modo, apreende-se que bons cuidados enriquecem o processo de desenvolvimento dos bebês, tornando possível a construção de conhecimentos afetivos, cognitivos e sociais essenciais para a constituição do sujeito. De acordo com Falk,

Num coletivo de crianças, o relacionamento adulto-criança se estabelece sobretudo no momento das refeições, do banho e dos outros cuidados corporais, situações íntimas e momentos privilegiados de contato e de interações individuais. Durante os cuidados, o educador precisa ter sempre o tempo suficiente para ser sensível às necessidades para poder decifrar e compreender os sinais e as manifestações individuais, para poder responder a elas de maneira adequada (validando e atribuindo sentido). O momento dos cuidados individualizados é oportuno para um diálogo corporal e verbal, de gestos suaves e delicados por parte do educador, acompanhados de palavras sobre o momento que a criança vive, expressando atenção e interesse por ela. (FALK, 2016, p. 34)

É por meio de cuidados de qualidade que “a criança experimenta um sentimento de segurança e continuidade, ela acumula experiências que favorecem o desenvolvimento da sua autonomia, e se torna capaz de estabelecer relacionamentos afetivos autênticos e de constituir o seu “Eu” (FALK, 2016, p. 35). Tal processo torna-se possível quando o adulto está disposto a cuidar do bebê e da criança bem pequena respeitando seus ritmos e suas necessidades. Respeitando seu corpo, conjunto de tudo o que a criança é e pode vir a ser.

Nessas experiências relacionais entre adulto e criança, a estabilidade e a regularidade dos cuidados mostram-se aspectos fundamentais para o desenvolvimento infantil. Portanto, a Abordagem traz a importância do adulto referência, a pessoa que será responsável por acompanhar um pequeno grupo de crianças em todas as suas atividades, especialmente nos momentos dos cuidados.

Segundo Falk (2016, p. 19), “O vínculo estável e contínuo com um número reduzido de pessoas bem conhecidas e a relação privilegiada com um adulto permanente são condições fundamentais da saúde mental e do sucesso da socialização primária na primeira infância”.

Embasada nas teorias da infância e inspirada nos princípios da Abordagem, esta pessoa de referência irá desenvolver seu trabalho objetivando o sadio desenvolvimento do

bebê e da criança bem pequena. E dentro desta perspectiva relacional, onde o adulto entra em contato direto e contínuo com o corpo destes sujeitos, vale salientar a necessidade cada vez mais urgente de se refletir criticamente sobre os modos que os bebês e as crianças bem pequenas são tocados pelas educadoras.

### **3.2. Mãos que cuidam e educam**

Quando pensamos em um bebê ou em uma criança bem pequena, concomitantemente pensamos em quem os cuida e conseqüentemente pensamos também na maneira em que são cuidados. No trabalho com essa faixa etária, a questão corporal torna-se uma constante, pois é através de seu corpo, por excelência, que eles sentem e vivenciam o mundo, tomando consciência de si e construindo conhecimentos acerca do seu entorno.

Em várias ocasiões da rotina, o toque mostra-se essencial, indispensável, principalmente nos momentos dos cuidados pessoais. Nesses momentos, as mãos do adulto representam umas das primeiras vias de contato do bebê com o meio que o circunda. Conforme Filho (2016),

A pele, o mais antigo e sensível de nossos órgãos, é também nossa primeira forma de contato com o outro e com o mundo. Quando colocamos nossas mãos num corpo humano, especialmente no corpo de um bebê, abrimos oportunidades de comunicação. Uma comunicação que se faz de modo primário, uma comunicação que se faz pela força da nossa corporeidade, uma comunicação que reconhece as múltiplas linguagens que o corpo humano produz. (p. 90)

O corpo do bebê e da criança bem pequena assume, portanto, uma centralidade primordial na educação infantil. Savio salienta que

Em se tratando de práticas de cuidar, é importante salientar que a criança pequena é um ser predominantemente não verbal, o que equivale a dizer que a criança, muito mais do que o adulto, é o seu corpo: compreende a si mesma e comunica-se através do corpo. Portanto, se a criança pequena é o seu corpo, pode-se dizer que o modo como esse corpo é pego, tocado, visto e mantido atribui significado ao que sente, experimenta e compreende de si mesma. O modo como as mãos, o corpo, os olhares dos outros tocam esse corpo influencia o perfil da pequena pessoa que está ansiando para aflorar, para construir-se. Nesse sentido, cuidar é uma relação que significa atitudes, emoções, pensamentos relacionados ao corpo da criança (SAVIO, 2014, p. 13)

As mãos do adulto também merecem destaque dentro da Abordagem Pikler, sendo concebidas como uma importante fonte de experiências para a criança. Segundo Falk, “os estímulos táteis exercem papel extremamente importante na vida do bebê com relação aos contatos corporais entre a criança e o adulto” (2016, p. 62). O modo como o adulto toca o corpo do bebê produz neste comportamentos agradáveis ou não. Ainda de acordo com Falk,

As experiências prazerosas obtidas durante o tempo que passaram juntos enriquecem e diversificam a relação entre a criança e o adulto e fazem com que elas sejam cada vez mais estreitas, enquanto as experiências desagradáveis perturbam a criança,

provocam ansiedade e desconfiança em relação ao adulto. Um gesto brusco, ou inesperado, pode ser, por exemplo, desagradável para o bebê. O recém-nascido estremece ao ser tocado de forma inesperada. (FALK, 2016, p. 62-63)

Perceber as ações direcionadas ao corpo da criança é uma tarefa imprescindível nos momentos dos cuidados uma vez que “A maneira como a educadora trata a criança transmite para ela muitas informações. Os movimentos ternos e delicados expressam atenção e interesse, ao passo que os gestos bruscos e rápidos são sinais de indiferença, desatenção ou impaciência” (FALK, 2016, p. 62-63). Ao contrário disto, movimentos meramente automáticos podem gerar frustração e desconforto na criança, influenciando negativamente seu desenvolvimento. Falk enfatiza ainda que

A mão do adulto é uma importante fonte de experiências para a criança. É muito mais fácil, conseguir das educadoras um rosto sorridente, ou que conversem com as crianças, do que movimentos ternos e delicados. [...], [...] além do interesse pela criança e a criação de outras condições para uma atenção solícita, a “cultura das mãos” e os movimentos conscientes permitem ocupar-se dos bebês e crianças pequenas de tal modo que eles se sintam bem. (FALK, 2016, p. 69)

E mais,

Portanto, se a criança pequena é o seu corpo, pode-se dizer que o modo como esse corpo é pego, tocado, visto e mantido atribui significado ao que sente, experimenta e compreende de si mesma. O modo como as mãos, o corpo, os olhares dos outros tocam esse corpo influencia o perfil da pequena pessoa que está ansiando para aflorar, para construir-se. (SAVIO, 2014, p. 13)

Todos esses apontamentos nos levam a considerar a importância do toque do adulto no corpo do bebê e da criança bem pequena especialmente no ambiente de educação. Toques que se produzem no cotidiano vivenciado com estes sujeitos e que reivindicam modos mais respeitosos de contato. Por que não dizer a necessidade da construção de uma pedagogia específica que comporte este aspecto tão essencial para o trabalho com bebês, assim como assinala Nörnberg

Uma pedagogia que reconhece o cotidiano como lugar espacial e temporal, onde diferentes modos de afetar são colocados em relação de proximidade e coexistência, porque ali são tecidas as ações, as crenças e as teorias. Uma pedagogia que se organiza pelas formas humanas que o corpo produz: o contato, o toque, o olhar, a escuta, o embalar, o mostrar, o segurar, o alimentar. No cotidiano da instituição infantil, do berço ao berçário, estão a força e a vitalidade das relações entre bebês e destes com os adultos, lugar de (re)criação pedagógica. (NÖRNBERG, 2013, p. 103)

A partir disso, abre-se espaço para a reflexão cada vez mais urgente acerca dos processos organizacionais da vida dos bebês e das crianças bem pequenas nas instituições educacionais. E se os cuidados assumem um papel imprescindível na constituição da educação destes sujeitos, cabe pensarmos: Qual o lugar dos cuidados na creche? No próximo capítulo, vamos nos aproximar de uma realidade específica a fim de ampliar nossas visões acerca desse tema tão necessário.

#### 4. O LUGAR DOS CUIDADOS NA CRECHE

A dicotomia criada historicamente entre cuidar e educar desencadeou práticas que de um lado valorizavam a mente (viés educacional) e de outro o corpo (viés assistencial), fato que ainda hoje reverbera nos modos de se conceber a educação para a primeiríssima infância. Tal oposição provocou uma separação, um distanciamento entre estes termos, educar e cuidar, os quais configuram-se como elementos imprescindíveis para se pensar e organizar a ação docente na educação infantil. A respeito disso, Guimarães enfatiza que

Ao longo da história, o cuidado ligado à promoção de uma experiência e uma prática de si, numa perspectiva ética, tem sido obscurecido, especialmente por conta do desprestígio que as ações de cuidar ganharam, à medida que, de modo geral, referem-se à proteção, ou ao doméstico e feminino, dimensões subestimadas em nossa vida social contemporânea. Portanto, requalificar o cuidado (de si e do outro) implica dar consistência às funções na vida do bebê e da criança pequena, equacionando atenção a si e ao outro no cotidiano. (GUIMARÃES, 2011, p. 27-28)

A fim de aproximar tais termos, neste capítulo os momentos dos cuidados serão vistos à luz da educação com o objetivo de reafirmar a indissociabilidade entre ambos. A princípio, podemos começar com algumas indagações: Cuidar é educar? O que há de educativo nos cuidados? Quem cuida, educa?, entre outras. Tais questões servem de base para uma reflexão crítica cada vez mais urgente acerca da importância dos momentos dos cuidados (alimentação, banho, sono, trocas) para o desenvolvimento e a aprendizagem dos bebês e crianças bem pequenas, de modo especial.

Isto nos leva a pensar diretamente nas concepções dos docentes acerca dessas práticas que permeiam o cotidiano da creche e configuram-se como atividades principais vivenciadas por estes sujeitos na instituição escolar. Pois, falar do desenvolvimento e da aprendizagem de bebês e crianças bem pequenas em um espaço coletivo de educação pressupõe também falar dos principais agentes facilitadores deste processo: as educadoras, uma vez que esta profissão é majoritariamente composta por mulheres.

Numa perspectiva educacional em que o bebê e a criança bem pequena são respeitados e valorizados em suas competências, a postura da educadora assume um papel primordial para a efetiva promoção do desenvolvimento integral desses sujeitos. Maranhão e Zurawski (2014, p.10), afirmam que “para que os professores valorizem os cuidados como situações de aprendizagem, é preciso tornar observável o modo como as crianças participam do cuidado pessoal desde que nascem”. Para elas,

Não se ensina a criança a ter cuidado com o próprio corpo “dando aula sobre higiene”, mas sim cuidando dela, valorizando esses momentos na rotina, compreendendo e respeitando sua iniciativa e seu pensamento, (...). As situações de cuidado são ricas em aprendizagens para as crianças, visto que elas não param de sentir, pensar, falar e interagir durante a troca, o banho, a higiene das mãos ou a alimentação. (p.10)

Deste modo, torna-se imprescindível que a educadora compreenda a importância dos cuidados para o desenvolvimento dos bebês e crianças bem pequenas. Perceba, portanto, em suas ações diárias que o valor de cada momento vivenciado por eles representa fonte inesgotável de aprendizagem. Tristão (2004) afirma que

A prática docente com crianças pequenas é marcada pela sutileza das ações cotidianas que muitas vezes não são percebidas dentro da rotina diária. Essas ações são determinantes na caracterização desta profissão, podendo ganhar uma feição humanizante ou de descaso, de acordo com a perspectiva acolhedora ou excludente através da qual são consideradas. (APUD GUIMARÃES, 2011, p. 51)

Sendo assim, o trabalho docente constitui-se em uma atividade crucial para a construção de práticas cada vez mais humanizadoras direcionadas às crianças. Essas, por sua vez, têm o seu direito garantido na legislação de uma educação de qualidade e que promova o seu desenvolvimento integral. Logo, cabe a cada educador assumir um compromisso ético, político e social para com a sua profissão a fim de garantir efetivamente os direitos educacionais das crianças.

#### **4.1. Conhecendo a instituição observada**

Após traçar todo esse percurso teórico acerca da educação infantil, em especial a trajetória da creche, com ênfase nos momentos dos cuidados corporais, agora nos deteremos no lócus da pesquisa a fim de promover uma maior aproximação entre a teoria e a prática. Para tanto, neste capítulo será apresentada a instituição onde os dados da pesquisa foram coletados.

Antes de mais nada, gostaria de salientar que a identidade da instituição será mantida em anonimato, portanto, usarei nomes fictícios para me referir a ela e aos seus agentes. Uma vez feita esta consideração, falaremos neste momento da instituição. Esta iniciou suas atividades no ano de 2018 e atende bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, compreendendo as idades de 5 meses a 5 anos e 11 meses (creche e pré-escola).

Tal instituição propõe uma abordagem de trabalho diferenciada uma vez que se inspira nas Abordagens Pikler e Reggiana. De acordo com sua proposta pedagógica, a escola

nasceu do pensar sobre a criança, imaginado e concretizado, visando a contribuir para o desenvolvimento das possibilidades que cada um traz consigo. Compreende-se a criança como alguém que nasce trazendo impulso pela vida, que herda tendências ao crescimento e ao desenvolvimento. Propõe-se a contribuir para que as crianças alcancem um desenvolvimento de acordo com seu particular potencial. (TRECHO RETIRADO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA)

Trata-se, portanto, de um plano de trabalho que se baseia no respeito profundo pela criança e na valorização das suas potências e possibilidades de desenvolvimento. Fundamentada nessas teorias inovadoras de educação para a primeira infância, compromete-se a oferecer um atendimento de qualidade que garanta os direitos fundamentais das crianças e lhes promova um desenvolvimento sadio e pleno. Por conseguinte, constitui-se em um espaço “adaptado para as crianças e delineado para acolhê-las, possibilitando a interação, a troca de experiências e as vivências em grupo, entendendo a aprendizagem como consequência da busca pelo conhecimento”. (TRECHO RETIRADO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA)

A instituição funciona de segunda a sexta e suas atividades ocorrem em regime parcial e integral. Possui turmas de berçário e de Infantil I a Infantil V. É composta, ainda, de estacionamento, recepção/portaria, sala de professores, solário/jardim, varanda, escada com proteção de rede, rampa de acesso ao quintal, salas infantis, banheiros, copa e cozinha. “Em atendimento aos parâmetros nacionais básicos de infraestrutura para o espaço físico, sugeridos pelo MEC/Governo Federal para as instituições de educação infantil, a escola tem espaços e instalações para atender a proposta pedagógica”. (TRECHO RETIRADO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA)

A turma observada foi a do Berçário e Infantil I, agrupamento constituído no início do ano letivo de 2021. Faz parte deste grupo bebês e crianças bem pequenas com a faixa etária entre 1 ano e 4 meses e 2 anos e 6 meses, o qual é composto por oito crianças e três professoras de referência (uma regente, uma auxiliar e uma estagiária). As observações aconteceram no turno da manhã, duas vezes por semana, entre os meses de setembro e outubro do mesmo ano. Foi observado todo o período de atividades, desde a chegada até a saída das crianças, com ênfase nos momentos dos cuidados corporais.

#### **4.2. O cotidiano da turma**

A rotina das crianças iniciava por volta das 7h30 da manhã, horário em que elas chegavam na escola. Ao serem acolhidas pelas professoras, eram convidadas a guardarem suas sandálias no caixote que ficava na entrada da sala e, em seguida, eram estimuladas a colocarem suas mochilas no gancho destinado a este objetivo. Já no interior da sala, logo dirigiam-se ao ambiente organizado e iniciavam suas atividades exploratórias, demonstrando grande autonomia em suas ações.

Com a turma completa, era solicitado a cada criança que auxiliasse a professora na retirada do material de uso pessoal que iria ser utilizado durante o dia. Já familiarizadas com este momento, cada criança realizava sua atividade com grande habilidade necessitando muito pouco do auxílio do adulto, demonstrando, dessa forma, uma progressiva independência em suas ações. Logo nesse início da rotina, pôde-se perceber o envolvimento das crianças para com as situações do seu entorno e para com as atividades que lhes diziam respeito. Tal envolvimento é resultado das vivências diárias que as crianças experienciam em seu cotidiano. De acordo com Falk,

A criança é capaz de aprender de forma autônoma (...) é capaz de realizar ações competentes, utilizando o repertório de comportamentos de que dispõe em determinada fase de desenvolvimento (tanto no domínio de sua motricidade, como na capacidade de retomar as experiências ativas relacionadas ao seu ambiente) e para desenvolver o conhecimento de si. (2010, pág. 52)

Assim, a criança era convidada a pegar sua mochila no gancho e iniciar a retirada dos materiais com o auxílio da professora, caso fosse necessário. Raramente, se negavam a realizar tais ações e quando isso acontecia o diálogo mostrava-se eficaz na conscientização da importância desse momento. Cada uma do seu modo e no seu tempo empreendia suas habilidades e seus esforços na execução desta atividade cotidiana.

**Foto 1- A acolhida**



Fonte: elaborado pela autora

Concluída esta etapa de organização dos materiais, novamente as crianças se dirigiam para suas explorações na sala ou em outro ambiente proposto pela professora. Dedicavam-se as mais diversas explorações, brincando livremente e interagindo entre si e com os adultos. A organização permanente do espaço lhes proporciona criar e recriar diversos contextos de brincadeiras, potencializando assim suas construções psíquicas, motoras, afetivas e sociais. Um ambiente organizado, portanto, também demonstra o cuidado para com a vida e a educação das crianças, conforme enfatiza Oliveira (2019) quando diz que as educadoras, ao planejarem o espaço de explorações, inserem o cuidado como componente educativo.

**Foto 2- O brincar livre**



Fonte: elaborado pela autora

Entre uma atividade e outra aconteciam as trocas de fralda das crianças que apresentassem essa demanda, geralmente excesso de urina ou evacuação. Essas trocas geralmente aconteciam entre às 8h e 8h30 da manhã e também conforme a necessidade de cada criança ao longo da jornada. Observou-se, portanto, que todo esse momento transcorria com muita comunicação, colaboração e autonomia, repleto de intimidade e de trocas afetivas entre os participantes da ação.

Desse modo,

[...] é imprescindível que se possa garantir encontros individuais e constantes entre adulto e criança. Encontros que sejam exclusivos, de intimidade entre essa dupla, para que se olhem de perto, para que o adulto possa falar dirigindo-se ao bebê e relatar suas ações com ele – por meio das quais a criança aprende a esperar por ele justamente por ter essa experiência de exclusividade. [...] O toque, a voz, o olhar, o olfato, todos os sentidos ajudam a tornar esse momento exclusivo e fundamental. (ORTIZ, 2012, p. 39)

A professora encaminhava-se até a criança e lhe perguntava como estava sua fralda, indagando se estava cheia ou se havia cocô. Após a resposta da criança, a professora lhe comunicava da troca, solicitando que a criança buscasse uma fralda na mochila e se dirigisse ao móvel da sala para iniciarem este momento. A participação da criança é perceptível do início ao fim do processo e a comunicação é outro elemento permanente e constante.

Em todos os momentos, todas as ações são comunicadas às crianças, o que define o caráter dialógico das relações estabelecidas entre adultos e crianças. É a partir disso, que a criança se sente capaz e competente para colaborar e participar ativamente do cuidado com seu corpo. Além disso, “É na relação de reciprocidade com os gestos e a fala do adulto, que o bebê vai se inserindo na cultura e apropriando-se dela, aprendendo o que é comunicar-se”. (SOARES, 2017, p. 24). Dessa forma,

As atividades compartilhadas durante os cuidados cotidianos são percebidas pelo bebê como ações que se repetem e, com o tempo, passam a ser previsíveis. Se o adulto nomeia o que está sendo feito e antecipa o que acontecerá em seguida, facilita o início da construção de imagens em sua mente – as primeiras representações mentais -, base do pensamento. As codificações e decodificações de sinais e gestos antecipadores que se transformarão, mais tarde, na linguagem verbal. (SOARES, 2017, p. 22)

**Foto 3. A troca de fraldas**



Fonte: elaborado pela autora

Por volta das 8h45, as crianças eram convidadas uma a uma a se encaminharem até a pia da sala de referência para iniciarem a higienização das mãos a fim de irem lanche. Era um momento muito esperado por elas e que também revelava o quanto conheciam e compreendiam a sua rotina, vivenciando-a de forma alegre, prazerosa e ativa. Concluída a higienização, logo se encaminhavam para o espaço da sala destinado para o lanche.

Ainda conforme Silva (2018, p. 12) “O tempo investido (e não o tempo perdido) do bebê na atividade é que lhe garantirá seu desenvolvimento”. Tempo esse que precisa ser respeitado e compreendido como aspecto indispensável na constituição da pessoa, especialmente no início da vida, onde se forma a base de quem nós somos e do que podemos

ser. A temporalidade representa, assim, um organizador da vida criança e um promotor do seu desenvolvimento integral. De fato,

O ritmo da vida cotidiana tem grande importância. O modo como as crianças vivem suas atividades cotidianas são de grande valor pela sua repetitividade e pela sua abertura ao novo. Na repetição, as crianças vivem o prazer do já sabido e, na abertura ao novo, aprendem a colocar em marcha os recursos cognitivos, emocionais, afetivos, motores, sociais que vão construindo. (SILVA, 2018, p.10)

**Foto 4. A higienização das mãos**



Fonte: elaborado pela autora

O lanche era servido por volta das 9h e as crianças eram divididas em dois grupos a fim de receberem uma atenção mais privilegiada. Duas professoras se dividiam nesses dois grupos e a terceira saía para o seu lanche e assim iniciava o rodízio de lanche dos adultos. Percebeu-se nesse momento muita organização por parte das crianças e das professoras que auxiliavam os grupos conforme fosse necessário.

No ambiente designado, escolhiam uma cadeira para sentar e esperavam o momento de se servirem. Algumas vezes o entusiasmo tomava conta e as crianças utilizavam os utensílios do lanche para brincar. Nessas ocasiões, as professoras conversavam com eles,

explicando-lhes que tais objetos eram utilizados para lanche e que após a refeição elas poderiam brincar com os materiais da sala.

Era admirável observar tanta autonomia e competências físicas e cognitivas em crianças tão pequenas. A refeição não representava somente o ato de se alimentar, mas configurava-se em uma ocasião de compartilhamento, de trocas, de aprendizagens para os sujeitos envolvidos. De fato, pôde-se confirmar o que diz Mattos acerca do cuidado:

Sendo cuidada, a criança aprende a cuidar de si mesma, do outro, do ambiente, constrói sua identidade, autonomia, socializa-se e, assim, educa-se. É na ação partilhada entre adulto e criança que essa constrói o seu modo de pensar, agir e sentir o mundo, construindo conhecimento sobre ele e desenvolve-se. (2009, p. 45)

### Foto 5. O lanche (Grupo)



Fonte: elaborado pela autora

Os grupos eram divididos conforme a maturidade de cada criança. Portanto, havia um grupo de crianças maiores e outro de crianças menores. Essa divisão mostrou-se muito eficaz em todos os momentos da rotina, especialmente naqueles de atenção pessoal (alimentação e banho). O lanche é vivenciado de forma muito tranquila e organizada e com muito respeito e atenção aos ritmos e às necessidades dos grupos.

Não há obrigatoriedade na alimentação, contudo as crianças são estimuladas a provarem o que está sendo servido. Caso não aceitem (o que raramente acontece), são vistas outras opções na cozinha e se mesmo assim houver recusa, a criança vai mais cedo para casa. Concluída a refeição, as crianças são orientadas pelas professoras para limparem-se e organizarem o espaço que utilizaram.

**Foto 6. O lanche (Grupo 2)**



Fonte: elaborado pela autora

Posteriormente, elas se encaminham até a sala a fim de buscarem a garrafa de água e descerem para o quintal. Este, também, representa outro momento de grande satisfação para elas, uma vez que vão estar em um espaço mais amplo, rodeadas pela natureza e em contato com crianças de diferentes faixas etárias. Da mesma forma como acontece na sala, o momento do quintal é planejado e organizado previamente antes da chegada das crianças.

Com um ambiente convidativo para explorar, dedicam-se as mais diversas atividades, brincando e interagindo com seus pares e adultos. Permanecem nesse ambiente por volta de 30 a 40 minutos, retornando para a sala a fim de se preparem para o momento do banho, o qual ocorre individualmente ou em dupla, dependendo também da demanda de cada

criança. Geralmente, as crianças menores cansam-se mais rápido do que as maiores e portanto são as primeiras a retornarem para a sala.

**Foto 7. O quintal**



Fonte: elaborado pela autora

O retorno para a sala acontece depois das 10h: primeiro um grupo e depois o outro. Como seus materiais de uso pessoal já estão organizados, as professoras se revezam no banho iniciando esse momento com uma criança ou com uma dupla que apresentar mais necessidade. As crianças são comunicadas a todo o instante sobre o que vai acontecer e o que vai ser feito com elas. Conforme Falk,

Desde a primeira infância, as crianças necessitam que a educadora se preocupe com elas, que lhes fale, não apenas nas horas dos cuidados, mas também durante outros momentos do dia. As crianças procuram com o olhar, depois com sinais cada vez mais variados de acordo com a idade: pedem a atenção da educadora com a qual tenham uma relação pessoal durante o cuidado. (2011, p. 55)

Relação essa que se estrutura e se firma nos momentos em que a professora cuida da criança de modo mais próximo ou individualizado. Onde um vai estar para o outro, conhecendo-se, fortalecendo os vínculos e desenvolvendo a linguagem do cuidar, como nos diz Oliveira (2019, n.p.) “Os cuidados se transformam em uma linguagem, e, nessa linguagem, o educador e o bebê aprendem uma comunicação singular por meio de gestos, olhares e palavras”.

Chegando ao banheiro, as crianças são informadas da retirada da roupa e junto com a professora iniciam esta ação. Geralmente, necessitam de pouco auxílio para realizarem suas atividades. Bastante habilidosos e competentes, colaboram a todo o momento participando ativamente e mostrando-se satisfeitos com suas conquistas. Portanto,

(...) conseguir que a criança execute por si própria os movimentos necessários na hora de vestir-se e desvestir-se é uma das finalidades concretas e bem definidas do trabalho educativo. Isto influi, por sua vez, no tipo de relacionamento que se estabelece entre a educadora e a criança. (FALK, 2011, pgs. 85-86)

#### **Foto 8. O banho (Parte I)**



Fonte: elaborado pela autora

Após a retirada da roupa, criança e professora seguem para o chuveiro a fim de iniciarem o banho. Este momento também não corresponde a uma ação de um sobre o outro; não é somente um adulto banhando uma criança, mas sim um adulto promovendo a autonomia da criança e lhe auxiliando caso seja necessário. Nessa ocasião, o cuidado com o corpo possibilita experiências significativas para a criança: percebendo-se ela constrói conhecimentos essenciais acerca de si, do outro e do mundo. De acordo com Maranhão e Zurawski,

Durante os cuidados de higiene pessoal, ao despir o bebê, imergi-lo na água, ensaboar sua pele, depois enxaguá-la, secá-la e vesti-lo novamente, o bebê percebe seu corpo em contato com diferentes texturas, em diferentes posições, e constrói uma consciência gradativa dos limites de seu corpo em relação ao meio físico e social. Esse conhecimento é básico para a construção da noção de eu em contraposição ao outro e, portanto, para a socialização (2014, p. 10)

#### **Foto 9. O banho (Parte II)**



Fonte: elaborado pela autora

Concluído o banho, seguem para o trocador a fim de secar o corpo, passar pomada e colocar a fralda. As interações entre criança e professora se intensificam nesse momento, onde ambos estão um para outro. As trocas afetivas são visíveis e demonstram o valor do

cuidado para a constituição da pessoa. O olho no olho, a intimidade, os toque sensíveis, a fala e a escuta revelam uma relação construída e mantida no respeito. Respeito esse que atravessa todos os momentos dos cuidados, visto que ele é a base de (...) um cuidar que representa uma atitude relacional marcada pela atenção e pela sensibilidade (...) (SAVIO, 2014, p. 13)

**Foto 10. O banho (Parte III)**



Fonte: elaborado pela autora

E as trocas seguem. Nutrida por esse profundo respeito, a criança sente-se confiante para colaborar com o adulto e assim participar de modo ativo do cuidado com seu próprio corpo. As solicitações das professoras a envolvem nas ações realizadas, permitindo deste modo que a criança seja protagonista de seu desenvolvimento e não um mero objeto de cuidado. Pois,

A criança não aceita os cuidados de uma forma passiva. Participa ativamente. O adulto não exige esta participação, mas a torna possível motivando-a e valorizando-a. A condição fundamental para a cooperação é um bom conhecimento e uma boa relação entre a criança e o adulto, cooperação que reforça esta relação. O recém-nascido, que goza de boas relações com o adulto, se beneficia de forma geral com a possibilidade que se lhe oferece e progride para uma maior autonomia. (FALK, 206, p. 23)

**Foto 11. O banho (Parte IV)**



Fonte: elaborado pela autora

Já em sala, completam-se os momentos de atenção pessoal com a aplicação do repelente, o vestir da roupa e o pentear dos cabelos. Enquanto umas crianças estão concluindo este processo, outras brincam na sala de referência e ainda outras se encaminham para o banho. O toque aliado a fala continuam integrando os aspectos essenciais para a constituição de cuidados de qualidade. Desse modo, percebe-se um grande envolvimento das crianças nessa configuração de trabalho que privilegia o respeito ao seu corpo em sua integralidade.

**Foto 12. Pós banho (Parte I)**



Fonte: elaborado pela autora

Como vivenciam esses momentos todos os dias, crianças e adultos constroem modos específicos de se relacionar. A base, porém, é a mesma: os princípios da Abordagem orientam as ações docentes a fim de garantir ricas experiências de desenvolvimento para cada criança no coletivo. Tais experiências primárias, por serem significativas, reverberam em situações posteriores, constituindo, assim, o substrato da formação do eu. De acordo com Mena,

Atitudes e aprendizados que duram a vida inteira podem ter início na troca de fraldas, no banho, na hora de se vestir e de se arrumar e durante a alimentação. Essas atividades essenciais do dia a dia oferecem várias experiências sensoriais, com muito prazer e satisfação, e oportunidades para aprender habilidades físicas e sociais – tudo isso forma a base do intelecto. Interações com cuidadores consistentes constroem estruturas no cérebro que têm efeitos cognitivos de longa duração, (...). (2014, p. 48)

**Foto 12. Pós banho (Parte II)**



Fonte: elaborado pela autora

Dessa forma, a rotina das crianças finaliza com a segunda refeição da manhã, o almoço, e com as brincadeiras livres na sala de referência. Novamente a divisão em grupos mostra-se necessária devido a quantidade de crianças que almoçam antes de irem para a casa. Após esse momento, elas se higienizam e se vestem e retornam ao seu brincar enquanto aguardam a chegada dos responsáveis.

**Foto 13. O almoço**



Fonte: elaborado pela autora

Tal rotina mostra-se bastante flexível e revela-se apropriada para o grupo (crianças e adultos), uma vez que foi construída para atender as necessidades das crianças em conformidade com o planejamento de trabalho dos adultos. Em cada momento do cotidiano, portanto, verifica-se que cuidado e educação constituem uma única ação voltada para a organização da vida criança. Isto permite a compreensão de que “(...) cuidar e educar são duas faces da mesma moeda e estão indissociavelmente conectados”. (ROJAS, 2014, p. 03)

Torna-se evidente, portanto, que os cuidados vivenciados de modo regular, estável, contínuo proporcionam ricas experiências de aprendizagem e desenvolvimento para os bebês e crianças bem pequenas. Por conseguinte, as atividades cotidianas que majoritariamente envolvem o corpo destes sujeitos representam os meios mais eficazes de se promover uma educação integral e de qualidade, onde cuidado é educação e educação é cuidado.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A indissociabilidade entre cuidar e educar representa um assunto que incita grandes questões no interior da área da educação infantil, particularmente na realidade da creche. Apesar de ser um fato consolidado na teoria, a prática mostra que ainda há um caminho a se percorrer a fim de que esses dois termos (cuidar e educar) sejam compreendidos e vivenciados como uma mesma ação. De fato, urge construir concepções que ultrapassem o campo das ideias e que se concretizem no cotidiano dos bebês e das crianças bem pequenas.

O desprestígio gerado historicamente acerca das ações de cuidar deixou marcas profundas nos modos de se pensar e de se fazer a educação das crianças, uma vez que tais ações não eram vistas como educacionais e portanto assumiam um lugar menor, desvalorizado. Contudo, bem sabemos que a criança não pode ser fragmentada, visto que ela se desenvolve de modo integral. Do mesmo modo, o cuidado não pode ser separado da educação pois ambos configuram a especificidade do trabalho docente com esta faixa etária.

Logo, torna-se imprescindível rever e repensar as práticas que são desenvolvidas com bebês e crianças bem pequenas no âmbito institucional, principalmente as práticas de cuidados corporais. Compete aos profissionais da educação infantil, particularmente, um comprometimento efetivo para com a garantia de um fazer pedagógico que valorize e respeite os direitos fundamentais dos bebês e das crianças bem pequenas.

Com base nisso, o principal objetivo da pesquisa foi apresentar as observações das práticas de um grupo de educadoras de uma creche particular de Fortaleza, referentes aos momentos de cuidados corporais de bebês e crianças bem pequenas da turma de Berçário e Infantil I da instituição. Mais especificamente, o trabalho objetivou perceber como os cuidados são realizados pelas professoras bem como também identificar a aproximação de suas práticas com a Abordagem Pikler

A princípio, destacamos que a observação representou uma técnica eficiente para o percurso metodológico, uma vez que permitiu alcançarem-se os objetivos da pesquisa. Pois, através dela, pôde-se perceber de modo muito mais próximo como as professoras organizam seu trabalho e desenvolvem sua prática. O diário de campo, os registros fotográficos, o planejamento e o relatório das professoras também possibilitaram uma visão mais ampla das ações docentes ao mesmo tempo em que colaboraram para a análise e reflexão do fazer cotidiano referente aos cuidados corporais das crianças.

Ao lado disso, a base teórica deu consistência ao desenvolvimento da pesquisa, visto que ao conhecermos o processo histórico da educação infantil e a proposta educativa de Emmi Pikler, pudemos ter uma melhor compreensão do valor educacional dos cuidados nas

práticas desenvolvidas com bebês e crianças bem pequenas. O reconhecimento das especificidades desta faixa etária e o respeito aos diferentes ritmos de desenvolvimento dos sujeitos citados promovem a construção de cuidados de qualidades, o que automaticamente implica a garantia de uma educação de qualidade.

O acompanhamento da rotina do grupo observado mostrou-se fundamental para a constituição da pesquisa. Percebeu-se, portanto, como os momentos do cotidiano, vivenciados individualmente ou em grupo, são estruturantes e organizadores do desenvolvimento integral das crianças. Sendo assim, destacamos que os cuidados corporais representam a dimensão máxima da aprendizagem das crianças (Oliveira, 2019). São momentos em que elas vão estar construindo, de modo constante e ativo, conhecimentos imprescindíveis acerca de si mesmas, do outro, dos objetos e do mundo.

O eixo básico do corpo do trabalho foram as observações das práticas das educadoras, com ênfase nos momentos dos cuidados corporais das crianças com o intuito de perceber como elas realizam esses cuidados e identificar a aproximação de suas práticas com a Abordagem Pikler. Ao longo do período de dez dias de visitas de observações, foram feitos registros escritos e fotográficos da rotina das crianças, especialmente dos momentos de alimentação, trocas de fraldas e banho. Bem como também foram analisados os modelos de planejamento e relatório elaborados pelas professoras.

Antes de tudo, vale ressaltar a organização do trabalho docente da faixa etária observada, particularmente no que se refere ao planejamento das atividades e aos relatórios das crianças. Ambos os instrumentos expressam as concepções que fundamentam as práticas da escola, revelando a importância dos cuidados para o desenvolvimento integral das crianças e se constituindo como suporte para a reflexão contínua da prática educativa. Dessa forma, representam documentos essenciais para o fazer pedagógico.

Durante o período de observação, todas as crianças e as todas as professoras puderam ser acompanhadas de perto o que permitiu uma visão ampliada das práticas de cada uma, individualmente e em grupo. A relação entre a equipe mostrou-se harmoniosa, contudo constatou-se uma certa passividade nas professoras auxiliar e estagiária, visto que ainda há uma responsabilidade maior atribuída ao cargo de professora regente, o que pode desenvolver uma sobrecarga de trabalho, especialmente um desgaste físico devido a essa faixa etária.

À vista disso, notou-se uma distribuição de trabalho que algumas vezes apresentou-se desigual. Houve uma situação em que uma criança necessitava da troca de fralda, pois havia feito cocô e teve que esperar uma grande quantidade de tempo para ser atendida. Nesse momento, a professora regente encontrava-se organizando outro espaço,

estando no ambiente com as crianças a auxiliar e a estagiária. A troca de fralda ocorreu, contudo, quando a professora regente retornou à sala e percebeu a necessidade da criança citada.

Como já exposto ao longo da pesquisa, o cotidiano das crianças se estruturava basicamente da seguinte maneira: acolhida, organização do material pessoal, trocas de fraldas, lanche, quintal, banho e almoço. Entre esses tempos, aconteciam as brincadeiras livres e/ou as explorações sensoriais na sala ou em outro espaço da escola. Destaca-se a importância da organização desses tempos para a garantia de uma rotina flexível, tranquila e centrada nas necessidades, interesses e ritmos das crianças.

Em alguns momentos da rotina do grupo, porém, percebeu-se a necessidade de uma maior organização (por parte da auxiliar e da estagiária), visto que o aligeiramento das ações, especialmente as referentes aos cuidados corporais, ainda se configura como um dos aspectos presentes na prática pedagógica com bebês e crianças bem pequenas. Apesar de compreenderem e se inspirarem nos princípios da Abordagem, observou-se práticas que algumas vezes mostraram-se aceleradas e por isso mesmo em desacordo com o respeito aos ritmos das crianças.

Um exemplo dessa suposta pressa foi observado em uma situação em que a professora estagiária solicitou que uma criança colocasse um material em determinado local e antes mesmo que a criança concretizasse tal ação, uma vez que já estava executando o que lhe foi solicitado, a professora foi até ela, colocou a mão em seu ombro e acelerou seus passos fazendo com que realizasse a ação mais rapidamente. A criança, por sua vez, demonstrou insegurança em seus movimentos visto que estava sendo impelida a fazer algo em outro tempo que não o seu: o tempo do adulto.

Ao lado disso também verificou-se ocasionalmente uma comunicação pouco efetiva por parte dos adultos ou uma falha em sua comunicação para com as crianças. Algumas vezes parecia que a fala era vazia ou meramente repetitiva e, portanto, desconexa da interação real, viva, do momento compartilhado com a criança. O que se identificou igualmente no que se refere ao olhar: eventualmente se realizava ações com o corpo da criança sem olhar para ela, logo, sem percebê-la. Gestos estes que, de acordo com a Abordagem, são fundamentais para o estabelecimento e manutenção de uma relação respeitosa.

Para finalizar, constata-se que tal experiência educativa inspirada na Abordagem Pikler encontra-se em construção constante de práticas cada vez mais respeitosas para com os bebês e as crianças bem pequenas. Apesar de apresentar poucas ações que ainda precisam ser

revistas e repensadas, a base teórica é perceptível no cotidiano das crianças e nas posturas das profissionais. Configura-se, portanto, em um ambiente propício para possibilitar as mais ricas e variadas experiências para os sujeitos que compõem este cenário educativo.

Logo, conclui-se que os princípios da Abordagem permeiam todos os momentos da rotina, manifestando-se mais fortemente nos momentos de cuidados corporais. Estes, por sua parte, são compreendidos em sua importância para o desenvolvimento infantil e constituem o foco da prática docente, a qual demonstra reconhecer o valor educacional dos cuidados. E tal afirmação é visivelmente observada nas ações cotidianas com as crianças.

Dessa maneira, a realização da pesquisa revelou-se fundamental para ampliar as visões acerca dos cuidados na creche bem como também para refletir acerca da prática docente com bebês e crianças bem pequenas. Através dela foi possível a compreensão de que uma inspiração educativa é capaz de trazer grandes benefícios para uma realidade em particular à medida em que se adapte ao contexto sem excluí-lo ou desconsiderá-lo.

## REFERÊNCIAS

- ARENHART, Deise; GUIMARÃES, Daniela; SANTOS, Núbia Oliveira. **Docência na creche: o cuidado na educação das crianças de zero a três anos**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1677-1691, out./dez. 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edreal/a/mXCmBB6z57SDGvTjzrKDsrC/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 20 de ago de 2022.
- BARBOSA, Maria Carmem. **Especificidades da ação pedagógica com os bebês**. ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem/file>>. Acesso em 10 de maio de 2021.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano, compaixão pela terra**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. 199 p. ISBN 8532621627 (broch).
- CAMPO, Maria Malta. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças** / Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg. – 6.ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.
- CERISARA, Ana Beatriz. **Educar e cuidar: por onde a educação infantil: PERSPECTIVA**. Florianópolis, v. 17, n. Especial, p. 11 - 21, jul./dez. 1999.
- FALK, Judit (organizadora). **Abordagem pikler, educação infantil**. [tradução Gillhermo Blanco Ordaz]. – São Paulo: Omnisciência, 2016. (Coleção primeira infância: educar de 0 a 6 anos)
- FALK, Judit (Org.). **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy**. Tradução de Suely Amaral Mello – revisão de tradução de Jaqueline Moll – 1ª edição Araraquara: JM Editora, 2004, 88p.
- GRUPO A EDUCAÇÃO. Revista Pátio Educação Infantil (PEI) 41 - **Cuidar é educar**. Ano XII Nº 41 Outubro/Dezembro 2014. ISSN 2448-1351. Edição do Kindle.
- GUIMARÃES, Daniela. **Relações entre bebês e adultos na creche: o cuidado como ética**. – São Paulo: Cortez, 2011.
- KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre, RS: Mediacao, 1998. 210 p. ISBN broch.
- LUNETAS. **Pikler: conheça a abordagem educativa baseada no vínculo afetivo**. Disponível em:

<https://lunetas.com.br/para-lidar-com-criancas-e-preciso-observa-las-diz-psicologa/#:~:text=Rita%3A%20A%20abordagem%20Pikler%20foi,anos%2C%20em%20um%20ambiente%20coletivo>. Acesso em: 20 ago de 2019.

MATTOS, Sandra Jeronimo do Nascimento. **Cuidar e educar**: concepções de professoras de um Centro de Educação Infantil na cidade de São Paulo. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Psicologia e Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Orientação: Teresa Cristina Rego, São Paulo: s.n., 2009.

MORTARI, Luigina. **Filosofia do cuidado**. [Tradução Dilson Daldoce Junior]. – São Paulo: Paulus, 2018. – Coleção Mundo da vida.

NÖRNBERG, Marta. **Do berço ao berçário**. A instituição como morada e lugar de contato. Pro-Posições | v. 24, n. 3 (72) | p. 99-113 | set./dez. 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pp/a/NfTvh5mjBsXkntQJBhvy75D/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 10 de jul. de 2022.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. **Educação infantil no Brasil**: primeira etapa da educação básica. Brasília, DF: UNESCO, 2011. 101 p. ISBN 9788576521495 (broch.)

ORTIZ, Cisele. **Interações**: ser professora de bebês – cuidar, educar e brincar, uma única ação. – São Paulo: Blucher, 2012. – (Coleção InterAções)

PERU. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. **El valor educativo de los cuidados infantiles** para la atención de los niños y niñas de 0 a 3 años. Guía de orientación. Disponível em: <<http://www.minedu.gob.pe/pdf/ed/guia-de-cuidados-infantiles.pdf>>. Acesso em ago de 2020.

SOARES, Suzana Macedo. **Vínculo, movimento e autonomia**: educação até 3 anos. 1. ed. – São Paulo: Omnisciência, 2017. (Coleção primeira infância: educar de 0 a 6 anos)

SILVA, José Ricardo; SOUZA, Aparecida Marques de; MELLO, Suely Amaral; LIMA, Vanilda Gonçalves de (Orgs.). **Educação de bebês**: cuidar e educar para o desenvolvimento humano. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. 308p.

SILVEIRA, D. T.; CÓDOVA, F. P. **A pesquisa científica**. In: GERHARDDT, T. E. e SILVEIRA, D. T. (org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora de UFRGS, 2009. P. 31-42.

## ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado como participante da pesquisa intitulada **O” valor educacional dos cuidados: observações das práticas de uma creche particular de Fortaleza”**. Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

A pesquisa será feita por meio de observações e registros escritos e fotográficos a fim de se realizar uma análise acerca das práticas docentes na turma do Infantil I da instituição Aquarela Espaço Infantil, sendo necessário portanto o consentimento do uso da imagem das crianças para a composição do trabalho. Reiteramos ainda que os dados da pesquisa, por sua vez, terão fins puramente acadêmicos.

A qualquer momento o participante poderá recusar a continuar participando da pesquisa e também poderá retirar o seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo. As informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto aos responsáveis pela pesquisa, e a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.

Endereço d(os, as) responsável(is) pela pesquisa:

**Nome:** Gleice de Alcântara Rodrigues  
**Instituição:** Universidade Federal do Ceará  
**Endereço:** Rua Cleide Correia Mota, 443C. Centro, Maranguape-Ceará.  
**Telefones para contato:** (85) 992320816

**ATENÇÃO:** Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344/46. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

O abaixo assinado \_\_\_\_\_, \_\_\_\_anos, RG: \_\_\_\_\_, declara que é de livre e espontânea vontade que está como participante de uma pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Fortaleza, 13/09/2021

\_\_\_\_\_  
(Pesquisador)

\_\_\_\_\_  
(Orientador)

## ANEXO B – FICHA DE ORGANIZAÇÃO SEMANAL (PLANEJAMENTO)

**GRUPO: Berçário e Infantil I**

**PROFESSORAS:** Maria, Lúcia e Isabel

**PERÍODO:** 13/10 a 15/10/21

<b>ORGANIZADOR DE ROTINA</b>		
<b>DIVISÃO DOS GRUPOS</b>		
<b>GRUPO 1:</b> João, Maria, José e Lucas		
<b>GRUPO 2:</b> Ana, Carlos, Bruno e Diego		
<b>ACOLHIDA/BRINCAR LIVRE</b>	<b>CUIDADOS</b>	<b>QUINTAL</b>
<p><b>Espaço:</b> sala de referência</p> <p><b>Horário:</b> 7h30 - 9h e 10h - 11h30</p> <p><b>Materiais:</b> blocos de madeira, super bloco vazado de madeira, blocos de encaixe colorido, bacias pequenas, latas de alumínio, caixas de papelão, carros, tubos, bolas, movelaria pikler (túnel e arco), caixas de madeira, livros, tecidos, material em alumínio, rodo e vassoura, paninho e borrifador.</p>	<p><b>LANCHE:</b>  <b>Espaço:</b> refeitório da sala de referência  <b>Horário:</b> 9h  <b>Materiais:</b> potes e talheres</p> <p><b>BANHO:</b>  <b>Espaço:</b> banheiro (individualmente ou em dupla)  <b>Horário:</b> a partir das 09:30            GP1: <b>09:30</b> (João e Maria)  <b>09:50</b> (José)  <b>10:15</b> (Lucas)            GP2: <b>10:20</b> (Ana e Carlos)  <b>10:40</b> (Bruno e Diego)  <b>Materiais:</b> de uso pessoal</p> <p><b>ALMOÇO:</b>  <b>Espaço:</b> refeitório da sala de referência  <b>Horário:</b> 11:10  <b>Materiais:</b> pratos e talheres</p> <p><b>*As trocas de fralda são feitas de acordo com a necessidade de cada criança</b></p>	<p><b>Espaço:</b> quintal</p> <p><b>Horário:</b> GP1 (8h20 - 9h00)            GP2 (9h30 – 10:20)</p> <p><b>Materiais:</b> fixos do quintal</p>

**Obs.:** Esta parte do planejamento refere-se somente aos momentos dos cuidados.

**ANEXO C – MODELO RELATÓRIO SEMESTRAL**

Com pouco tempo, adaptado à rotina e ao espaço, participava de todos os momentos, vivenciando intensamente as ações de autonomia e tudo que dizia respeito a si.



No registro, identifica e localiza a etiqueta com sua foto e nome, que indica o local de colocar a mochila.





Nossas manhãs iniciavam com sua chegada por volta das 7h30, era convidado a organizar sua mochila, sob a orientação de uma das professoras, retirava todo o material que utilizaria ao longo do dia.



Localizava sua roupa de cama e seguia para a área destinada ao sono



Onde todos os dias faz e desfaz sua cama. Apesar de demandar auxílio em alguns momentos, a ação é realizada com poucas orientações do adulto que o acompanha.

"(...) autônomo se refere, (...), a capacidade de se mover por iniciativa própria, de acordo com sua vontade e competência, sem a ajuda de um adulto" (SOARES, 2017)

O momento da alimentação para [REDACTED] é muito prazeroso, vivencia neles o coletivo, as regras sociais e estabelece boa relação com o ato de se alimentar. Essas são ocasiões oportunas para estreitar e fortalecer os vínculos afetivos com todos a sua volta.



"Entender os sinais de cada criança, dar a elas algumas escolhas, definir limites claramente, reagir honestamente e interagir com responsabilidade, são todos pontos chaves p[er] experiências de alimentação agradáveis" (MENA, 2014)

Na [REDACTED] o momento de alimentação não se restringe ao ato de comer. Nele está incluso o exercício das regras sociais, da autonomia e convivência em grupo.

Todos os dias, iniciamos nosso ritual, lavando as mãos na sala. [REDACTED] identifica e localiza sua garrafa e se encaminha junto com os colegas para o refeitório. Lá deposita sua garrafa no local combinado e escolhe um lugar para sentar e comer.

A estruturação dessa habilidade de locomover-se e transição de espaços foi muito específica para [REDACTED]



Já havendo maturação neurológica, fomos propondo momentos em que pudesse refinar e exercitar seu tônus. Inicialmente houve protestos e desconforto, mas acompanhamos sua maturação e pudemos apoiar seu sentimento de competência. Vale ressaltar que isso também se deu com a assimilação e reconhecimento do espaço e quanto mais se sentia parte dele, mais segurança demonstrava para transitar pelos ambientes.



Inicialmente suas refeições eram realizadas na cadeira de alimentação. com as conquistas diárias, foi expondo a necessidade de alimentar-se sozinho. Suas preferências no lanche são pelas frutas e no almoço adora feijão.





Apesar de utilizar a colher com certa maestria, adora catar os alimentos de maior preferência e seleciona os feijões um a um. Essa experiência cotidiana propicia exploração visomanual e exercício da motricidade fina.

Após as refeições, [REDACTED] é convidado e incentivado a realizar a limpeza da mesa e dos materiais, demonstrando muito interesse ao executar essas ações. Juntos fomos construindo essa noção de cuidado com o espaço coletivo e com o outro.



A importância dos momentos em grupo foi estendida para outros espaços. Por meio dessas vivências, foi possível compartilhar espaços, ambientes, materiais e ainda consolidar e compreender a transformação dos espaços de acordo com seu uso.



Seus banhos são momentos de concentração, aprendizagem e prazer.

Mas, o banho não começa e nem se encerra no banheiro, antes disso...

■ demonstra toda sua autonomia e colaboração retirando sua roupa.



Participa ativamente de todo o processo que é só seu, leva sua toalha até o banheiro, localiza e identifica seu material de uso pessoal (sabonete, pomada, escova de cabelo), tira sua roupa, descarta a fralda no lixo, participa da troca, e finaliza levando sua toalha de volta para a sala.



A professora o auxilia na retirada da fralda e ■ a descarta no lixo.



A princípio seus banhos eram realizados na cuba e já ali [redacted] demonstrava autonomia. Com o passar dos dias, percebemos sua necessidade de manter-se de pé. E para garantir liberdade de movimento, princípio base de nossa prática, passamos a utilizar o chuveiro, com auxílio de um baldinho e potes para banhar-se. A partir do mês de março, [redacted] passou a entrar no chuveiro.

No banho ao se ensaboar, vai nomeando e identificando as partes do corpo e estruturando seu esquema corporal. [redacted]

Nos momentos das trocas, inicialmente ao ser colocado deitado, protestava com um choro expressando certo desconforto. Fomos trazendo sua atenção para o momento de cuidado, antecipando as ações e o que iria acontecer.

Criando uma atmosfera previsível sobre o que lhe iria acontecer. Nesses momentos, [redacted] observa atentamente o que a professora fala e faz e manifesta interesse em participar. A postura atenciosa das professoras, acompanhada de uma fala que antecede todos os movimentos, lhe confere segurança e tempo para participar ativamente deste momento de construção de vínculo e de conhecimento de si e do mundo.



"E na relação de reciprocidade com os gestos e as falas do adulto, que o bebê vai se inserindo na cultura e apropriando-se dela, aprendendo o que comunicar-se" (SOARES, 2017, P 24). [redacted]



Depois do banho, volta pra sala revigorado e pronto para sua sonequinha. [redacted]

■■■■■ iniciou o semestre dormindo diariamente. Logo após o banho, por volta das 10 horas da manhã já dava indícios de que precisava descansar. Às vezes comunicava seu desconforto com choro, outras procurava um adulto e o convidava com gestos para a área das camas.

Inicialmente dormia no colo. Em pé, a professora o embalava delicadamente cantarolando uma canção de ninar. Com o passar dos dias percebemos que já não era mais preciso estar de pé e nem embalar.

A partir do mês de Março fomos iniciando a transição do colo para a cama. Esses eram momentos de profunda atenção e interação entre a professora de referência e ■■■■■.

Foi investindo em "uma atmosfera que lhe ajude a encontrar segurança e bem-estar, um espaço não só acolhedor e caloroso, mas também estável" (...) que lhe ajudem a estabilizar-se, a localizar-se, a adquirir ou recuperar confiança, a desenvolver-se estruturar-se" (FALK, 2017), que ■■■■■ foi se sentindo confiante para deitar e dormir sozinho na cama. Acompanhado de uma das professoras, deitava-se e somente precisava de um pouco de carinho para conseguir pegar no sono.



No registro, ■■■■■ tira sua primeira soneca na escola.

Nesses momentos de descanso, vivenciou e estendeu as relações de afeto, carinho e cuidado de si e do outro.



**Obs.: Esta parte do relatório refere-se somente aos momentos dos cuidados.**