



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

ELAINY LOURENÇO CLAUDINO DANTAS

**A INDISSOCIABILIDADE ENTRE CUIDAR E EDUCAR NOS  
ESPAÇOS DO BERÇÁRIO**

JOÃO PESSOA  
2018



ELAINY LOURENÇO CLAUDINO DANTAS

**A INDISSOCIABILIDADE ENTRE CUIDAR E EDUCAR NOS  
ESPAÇOS DO BERÇÁRIO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba como requisito para a conclusão do curso.

Orientadora: Prof. Dra. Nádia Jane de Sousa

JOÃO PESSOA  
2018

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catalogação e Classificação**

D192i Dantas, Elaine Lourenço Claudino.  
A indissociabilidade entre cuidar e educar nos espaços  
do berçário / Elaine Lourenço Claudino Dantas. - João  
Pessoa, 2018.  
53 f. : il.

Monografia (Graduação) - UFPE/CE.

1. Bebê. Educação Infantil. Cuidar. Educar. I. Título

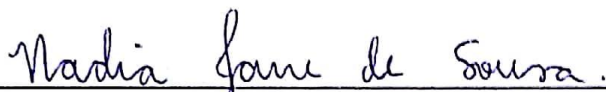
UFPE/BC

# FOLHA DE APROVAÇÃO

ELAINY LOURENÇO CLAUDINO DANTAS

## A INDISSOCIABILIDADE ENTRE CUIDAR E EDUCAR NOS ESPAÇOS DO BERÇÁRIO

Monografia aprovada, como requisito parcial à obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB, pela seguinte banca examinadora:



Prof. Dra. Nádja Jane de Sousa  
Departamento de Habilitações Pedagógicas CE/UFPB



Prof. Dra. Ana Luísa Nogueira de Amorim  
Departamento de Habilitações Pedagógicas CE/UFPB



Prof. Dra. Maira Lewtchuk Espindola  
Departamento de Habilitações Pedagógicas CE/UFPB

## AGRADECIMENTOS

Esse trabalho é resultado da colaboração de algumas pessoas que contribuíram significativamente para sua elaboração.

Agradeço primeiramente a Deus, por ter me ajudado a chegar até aqui. Pelo cuidado e por sua benignidade.

A minha mãe, por toda dedicação e sabedoria. Meu pai, por todo incentivo e apoio. Agradeço a minha irmã, por estar sempre comigo, por toda força e cuidado. Sem vocês isso não seria possível. Minha eterna gratidão.

Em especial a minha avó, pelas alegrias e por todo afeto. Sua chegada me fez uma pessoa melhor.

A Lusielson, que esteve comigo durante essa trajetória. Grata por sempre acreditar em mim e me encorajar a seguir em frente. Minha força desde sempre, com amor dedico este trabalho.

A todas as amigas que fiz durante o curso, pelo auxílio na realização deste sonho.

À minha orientadora Nádia Jane, que me ensinou a pesquisar, ir em frente e ser apaixonada pela Educação Infantil.

À instituição que me recebeu de braço abertos, disponibilizando o espaço para a realização desta pesquisa.

“Sim, grandes coisas fez o Senhor por nós,  
por isso estamos alegres”. Salmos 126:3.

## RESUMO

O presente trabalho pretende propiciar uma discussão sobre a compreensão da indissociabilidade entre o cuidar e educar, a partir das práticas desenvolvidas em uma Instituição de Educação Infantil, um espaço voltado para o público de 6 meses a 4 anos. As reflexões foram realizadas por meio da observação das vivências em uma sala de berçário com bebês de seis meses a um ano e meio. O período de observação foi de aproximadamente um quadrimestre, uma vez por semana com duração de quatro horas cada. O trabalho traz estudos da área, apresentando uma breve contextualização da construção do bebê enquanto sujeito. Posteriormente, faz um breve levantamento da Educação Infantil e por fim, reflete sobre o binômio cuidar/educar a partir de teóricos, como: Cerisara (1999); Bolsanello (2002); Vitta (2004); Secchi (2007); Becker et. al (2013), entre outros. Com a investigação realizada, se consegue enxergar momentos de cuidado e educação. Entretanto, ainda há uma dicotomia nessas práticas por parte das educadoras. Os momentos de cuidado e educação se tornam limitados devido à restrição do espaço e dos brinquedos, bem como, da organização do tempo.

**Palavras-chave:** Bebê. Educação Infantil. Cuidar. Educar.

## **ABSTRACT**

This essay intends to provide a discussion about the comprehension of care and education inseparability's, based on the practices developed in a Child Education Institution, a local space aimed to children from 6 months to 4 years old. The essay's reflections were performed by observation experiences in a nursery room with infants from six months to a year and a half old. The period's observation was approximately four months, once a week for four hours. This essay had introduced a brief contextualization of the baby's construction as subject. Then, it did a brief survey of Early Childhood Education and, finally, reflected about the binomial care/education, using these theorists: Cerisara (1999); Bolsanello (2002); Vitta (2004); Secchi (2007); Becker et. al (2013), among others. At the end of this essay, we had reflected about the moments of care and education. However, we had realized that there was still a dichotomy in these practices on the part of educators. The moments of care and education had become limited by the restriction to the room space, the organization of time and toys.

**Key Words:** Infants. Children's Education. Take Care. To Educate

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	A CONSTRUÇÃO DO BEBÊ ENQUANTO SUJEITO	13
2.1	O BEBÊ E O OUTRO	14
2.2	O BRINCAR FAZ PARTE DO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DO BEBÊ	16
2.3	A COMUNICAÇÃO DO BEBÊ COM O OUTRO	17
3	BREVE LEVANTAMENTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	20
3.1	COMO SE DESENVOLVEU A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	21
3.2	A LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	25
3.3	RELAÇÃO CUIDAR E EDUCAR	27
4	METODOLOGIA	34
5	RESULTADOS E DISCUSSÕES	36
5.1	CONTEXTUALIZANDO O CREI	36
5.2	O CUIDAR E O EDUCAR NA ROTINA DO BERÇÁRIO DO CREI	37
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
7	REFERÊNCIAS	50

## 1 INTRODUÇÃO

Inicialmente a educação de crianças era delegada exclusivamente às famílias. Na Europa, foi com a chegada das fábricas e a mudança da organização feudal para o sistema fabril que profundas transformações acometeram a organização das famílias, conseqüentemente, dos infantes. Com a entrada das mulheres nas fábricas, as mães passaram a deixar seus filhos sob responsabilidade de outras mulheres, que não trabalhavam fora (PASCHOAL; MACHADO, 2009). No entanto, com a grande demanda de crianças para poucas mulheres, falta de higiene, alimentação e maus tratos a mortalidade infantil tornou-se crescente. Com a tentativa de proteger e guardar os pequenos, algumas organizações filantrópicas decidiram criar locais para abrigá-los. Na Europa, esses locais objetivavam além dos cuidados físicos promoverem educação para as crianças. Os objetivos pedagógicos dessas instituições muitas vezes tinham ligações religiosas, visando desenvolver nos infantes aspectos morais e religiosos. O jardim de infância foi outra opção criada, ele tinha fim prioritariamente pedagógico, além disso, elaborava possibilidades para os responsáveis cuidar melhor dos seus filhos.

No Brasil, as instituições para abrigar os pequenos surgiram com funções unicamente assistenciais. As primeiras iniciativas educacionais partiram de Joaquim Teixeira de Macedo, após voltar da Europa, com o objetivo de melhorar o quadro socioeconômico do país (CARRIJO, 2008). Com o aumento das discussões e movimentos em prol da criança, passaram a surgir institutos de proteção à infância e creches para os filhos dos operários.

Foi só no final da década de 1980, com a Constituição Federal (1988) e com a Lei de Diretrizes e Bases (1996), que foi dado ao Estado a responsabilidade com a Educação Infantil. Por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a educação de crianças tornou-se a primeira etapa da educação básica. Desde então, as políticas e os órgãos voltados para a Educação Infantil vem dedicando-se a ressignificar o olhar sobre a educação de crianças, tentando superar o caráter assistencialista que perdurou por tantos anos e empenhando-se em incorporar o modelo educacional nas instituições.

Aliado aos avanços da Educação Infantil, os estudos sobre os bebês sofreram um aumento significativo, graças às teorias do desenvolvimento humano, as tecnologias e as discussões acerca dos infantes. Hoje, sabe-se que os bebês são indivíduos repletos de potencialidades. As interações com outros indivíduos, com o ambiente e com os objetos são essenciais para o seu desenvolvimento. Os bebês são seres completos, em seus aspectos

físicos, psicológicos, afetivos, motores e sociais. Por isso, a Educação Infantil atualmente procura atender todas as necessidades e especificidades que o atendimento aos infantes necessita ter.

Diante disso, as creches têm as funções indissociáveis de cuidar e educar. Isso quer dizer que o cuidar faz parte do ato educativo. Entretanto, segundo os estudos da área, Cerisara (1999); Bolsanello (2002); Vitta (2004); Secchi (2007); Becker et. al (2013), por diversos fatores, a dicotomia entre o cuidar e o educar ainda vem mostrando-se presente nas creches. Percebendo essa problemática, surgiu a inquietação durante a disciplina de Estágio Supervisionado II, realizado em uma creche de João Pessoa-PB, no primeiro semestre de 2017, de ter um olhar mais atento a essa controvérsia.

No estágio, foi observado as rotinas do Centro de Referência em Educação Infantil - CREI, mais especificamente de uma sala de berçário; lá foi investigado mais de perto o ambiente, os bebês, as docentes e suas práticas. Através disso, notou-se a importância do cuidar nesta etapa de ensino. Do mesmo modo, percebeu-se por parte de alguns profissionais uma concepção fragmentada em relação ao educar e o cuidar, causando um distanciamento entre ambos.

A partir de então, sentiu-se a necessidade de investigar, de forma mais aprofundada, como a relação entre cuidado e ensino no berçário trabalhado de forma conjunta, pode ser benéfica para o desenvolvimento dessas crianças.

Dessa forma, busca-se refletir sobre a inseparabilidade do cuidar e educar a partir dos referenciais teóricos que discutem essa temática, acompanhada experiência obtida durante o estágio de Educação Infantil. Com a finalidade de descobrir o que torna o educar e o cuidar funções indissociáveis e como podemos trabalhar de forma que o cuidar esteja incorporado ao ato de educar.

Nesse sentido, o objetivo geral deste trabalho é analisar, através da observação, a relação do cuidar com o educar em uma Instituição de Educação Infantil de João Pessoa. Desta forma, delinear-se os seguintes objetivos específicos:

- Verificar as ações da rotina escolar de uma creche de João Pessoa;
- Entender como os profissionais exercitam a ação do cuidar integrado ao educar nesta etapa;
- Discutir o papel desses profissionais no que se refere ao ato de cuidar e educar na Educação Infantil.

Faz-se necessário trazer, primeiramente, as características e a construção do bebê enquanto sujeito, já que a observação se dará em uma sala de berçário. O primeiro capítulo procura explorar as potencialidades do bebê no contexto do seu desenvolvimento. Por conseguinte, será feito um breve levantamento do processo histórico em que Educação Infantil se desenvolveu. Além disso, no segundo capítulo serão apresentadas as leis e os documentos que norteiam a legislação da educação de crianças. O trabalho também apresenta as discussões acerca das funções indissociáveis de cuidar e educar, por meio da literatura atual. Por fim, se refletirá, por intermédio da observação, como se dão as funções de cuidado/educação na sala de um berçário no município de João Pessoa.

É relevante que todos os envolvidos que almejam uma educação de qualidade voltem o olhar para a Educação Infantil, considerando e compreendendo suas especificidades. Sabendo que ela é a base para a formação do indivíduo na sociedade. Por isso, a formação docente precisa considerar as dimensões afetivas, cognitivas, motoras e sociais das crianças e direcionar suas práticas para a função indissociável de cuidar e educar.

## 2 A CONSTRUÇÃO DO BEBÊ ENQUANTO SUJEITO

O desenvolvimento humano se dá através das interações sociais. Este processo não é estanque, concluindo-se quando a criança torna-se adulta, mas se dá por toda a vida. Ao nascer, o bebê é um ser genérico, que irá construindo sua individualidade a partir do convívio com o adulto.

Cada pessoa interage com a criança e organiza seus ambientes conforme as representações e expectativas que tem sobre aquela criança, sobre seu desenvolvimento e sobre seu papel com relação a ela (CARVALHO; PEDROSA; ROSSETTI-FERREIRA, 2012, p.28).

Essas concepções e representações modificam-se de acordo com cada cultura, conforme o contexto sócio-histórico em que estão inseridas.

Segundo, Henri Wallon (2010) o processo de desenvolvimento do indivíduo, que se inicia ainda bebê, se dar por meio da interdependência meio-organismo, contextualizado com as interações homem-natureza, contexto histórico e com as modificações delas provenientes. Para ele, o “meio” divide-se de duas formas: o meio como espaço de ação e como instrumento de desenvolvimento. (CARVALHO; PEDROSA; ROSSETTI-FERREIRA,2012). O meio modifica-se de acordo com as motivações, afetividade de cada indivíduo e suas fases de desenvolvimento. Um bebê de dez meses irá explorar o meio de forma diferente de uma criança de dois anos. Do mesmo modo, dois bebês da mesma faixa etária, poderão utilizar o meio discordantemente de acordo com sua motivação e estado afetivo naquele momento.

É importante salientar que nem sempre as potencialidades dos bebês foram reconhecidas. Os avanços científicos e os novos locais sociais ocupados por mães e bebês corroboraram para as investigações sobre ele e seu desenvolvimento. Com as teorias evolucionistas, como a de Wallon (2010), descrita acima, passou-se a perceber que até chegar à idade adulta um longo caminho é percorrido pelo bebê. A tecnologia também cooperou significativamente para isto, a ultrassonografia, filmagem, análise espectrográfica, puderam observar minuciosamente cada movimento, reação, sensação e comportamento dos infantes. Com isso, o bebê passou a ser pensado no presente, e não como o futuro adulto que viria a ser. A partir daí, ele começou a ser visto sobre sua própria perspectiva, e se constatou que as interações são fundamentais para seu desenvolvimento.

Mesmo no útero, o bebê já é psicologicamente ativo. Ainda embrião, ele já

apresenta movimentos reflexos. Quando se torna feto, já engole, boceja, se movimenta. Com o passar do tempo, pratica movimentos no útero, como escalar o cordão umbilical, dar cambalhotas (CARVALHO; PEDROSA; ROSSETTI-FERREIRA,2012). Já sente sabores e desenvolve preferências pelo doce. Escuta os sons e tem predileção pela voz feminina. Ao nascer o bebê enxerga menos que um adulto, e para ver com nitidez é necessária uma distância de vinte a trinta centímetros. O infante também tem preferência tátil, o contato com a superfície macia, geralmente proporcionada pelo corpo da mãe, lhe passa conforto. Por isso o bebê estima tão intensamente o colo da mãe, pois nele tem a distância necessária para vê-la claramente, tem o conforto que precisa, além de poder ouvir a voz feminina.

## 2.1 O BEBÊ E O OUTRO

Quando se pensa nos bebês é imprescindível falar de mais alguém. Esse “outro” é responsável pelo desenvolvimento físico e psíquico dessa criança. Sabemos que nos primeiros anos de vida os bebês não sobrevivem sozinhos e precisam constantemente de cuidados para se desenvolverem. O complexo processo de desenvolvimento está ligado a vários outros que ocorrem simultaneamente possibilitando o crescimento e a constituição do bebê enquanto ser humano. Para pensarmos nesse momento de evolução da criança, é necessário “incluirmos tanto os aspectos de condições ambientais (ambiente físico, material e relacional) e orgânicas (constituição e funcionamento físico e fisiológico) quanto os aspectos simbólicos que o determinam” (ORTIZ, CARVALHO,2012,p.32).

Freud (2012) chama de ações específicas, aquelas mais conhecidas como cuidados básicos (alimentação, higiene, cuidados etc). Sabemos que os bebês ainda são incapazes de realizar essas atividades sozinhos, para isso necessitam do “outro”, o qual Freud nomeia de *indivíduo experiente*. Porém, esse indivíduo não se restringe apenas aos cuidados físicos, nessa relação estão incutidos os aspectos orgânicos, psíquicos e simbólicos.

A primeira relação afetiva do bebê é chamada na psicologia de *apego* (CARVALHO; PEDROSA; ROSSETTI-FERREIRA,2012). O início de uma relação de apego varia de cada bebê, em razão do elo estabelecido com a mãe e outros adultos. Na maioria das vezes, é por volta de seis a oito meses que podemos visualizar evidentemente que o infante está apegado. A figura de apego lhe transmite segurança, ele passa a ter preferência pela sua companhia, mesmo distante do colo do adulto, o bebê está sempre olhando para certificar-se que ele continua ali por perto. Juntamente a esse sentimento, outro mecanismo é desenvolvido: a exploração. Sabendo que a figura que lhe passa conforto está próxima, o bebê sente-se seguro para descobrir o novo, se ela não está à criança explora menos. Com o passar

do tempo haverá resistência ao afastamento desse adulto, pois o bebê ainda não compreende a ausência temporária da “mãe”. Ainda, é importante salientar que o apego não é algo que nasce com o ser humano. Em algumas culturas, esse vínculo é interrompido e acaba se manifestando de outras formas. Porém, quando ocorre é importantes pois colabora para o desenvolvimento do bebê, por meio dele ele poderá interpretar o mundo e se inserir na cultura do seu meio.

A relação de carinho, afeto, acalento com o outro, a psicanálise chamará de “função materna”. Essa incumbência não é exclusivamente exercida pela mãe, mas é a representação simbólica de um adulto que se ocupa do bebê, o acolhendo, lhe passando segurança, aguçando seu olhar sobre ele.

Outra função exercida pelo adulto é a chamada *função paterna* (CARVALHO; PEDROSA; ROSSETTI-FERREIRA,2012). Também não exercida necessariamente pelo pai, todavia por aquele que impõe ordem e limites a criança. Essas regras colaborarão para que o bebê compreenda o momento de espera, as rotinas e as relações com os demais.

Cada progresso que o bebê atinge é valorizado pelo adulto. Esse reconhecimento é importante, assim como é relevante reconhecer o bebê como um indivíduo único, que tem sua maneira singular de enxergar o universo que o rodeia. Mas, para observar as peculiaridades de cada criança é preciso um olhar atento e uma escuta sensível para atentar-se a cada mínimo detalhe que ele apresenta.

O choro do bebê faz parte do seu processo adaptativo, expressando uma forma de comunicação. Em algumas culturas a criação dos bebês é feita em contato constante com o corpo da mãe, e notou-se que nesse modo de vida as crianças dificilmente choram, utilizando movimentos para alertar ao adulto sobre algo que necessitem. Já em outras culturas, em que o bebê passa períodos de tempo longe do colo da mãe, o choro é mais frequente, sendo um mecanismo utilizado para se comunicar, mesmo em certa distância (CARVALHO; PEDROSA; ROSSETTI-FERREIRA,2012). Atualmente, por análise espectrográfica e facilmente reconhecidas pelas mães, podemos identificar diferentes tipos de choros (quando o bebê está com dor, sono, fome) e também quando à ausência do adulto.

Além de chorar, as crianças também sorriem. A princípio não ocorre por uma causa externa, mas por uma sensação de conforto, geralmente percebida após o bebê mamar, quando está dormindo ou sonolento. Com aproximadamente um mês de vida, o infante já passa a sorrir por estímulos, como o da voz feminina e o rosto humano. O objetivo do sorriso do bebê é ganhar a atenção e fortalecer a relação com o adulto.

## 2.2 O BRINCAR FAZ PARTE DO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DO BEBÊ

O brincar faz parte da constituição do bebê enquanto sujeito. “Não há nenhuma atividade significativa no desenvolvimento da simbolização da criança, da sua estruturação, que não passe pelo brincar”. (WINNICOTT, 1982 apud ORTIZ, CARVALHO, 2012, p.105). As crianças brincam com o corpo da mãe, com o seu corpo, os objetos e tudo que lhe é apresentado, em um longo processo de descoberta do novo. Os bebês também brincam com outros parceiros além dos adultos. Um semelhante a ele, as outras crianças. Apesar dos conflitos que surgem, bebês se divertem e aprendem juntos.

Compartilham significados e elaboram temas em comum; fazem antecipações sobre o comportamento do outro ou incorporam, ajustadamente, uma nova ação ou objeto a brincadeira em curso... (CARVALHO; PEDROSA; ROSSETTI-FERREIRA, 2012, p.188).

No momento de diversão, crianças observam atentamente seus parceiros em prol de um foco único, que unirá ambos envolvidos nesta situação. Trata-se de uma intencionalidade comunicativa, na qual os bebês escolhem, interpretam as ações do outro, expressando-as com seu próprio corpo, exteriorizando seu desejo de se comunicar com seu companheiro. “É o compartilhamento do foco da atenção e a possibilidade de se perceberem, fazendo isso que interconecta os significados, viabilizando a apreensão e o curso de ações que dão andamento às relações entre as crianças” (RAMOS; ROSA; 2012, p. 57).

Nesse percurso de maturação, existem brincadeiras que são tidas como primordiais. A primeira trata-se do *jogo de extrair-fabricar superfícies contínuas*, no qual o bebê explora as superfícies que o rodeia, com o objetivo de construir a consciência dos limites corporais. A segunda diz respeito ao *jogo de relação continente e conteúdo*, a criança nesse momento desenvolve a ação de tirar e pôr, retirando objetos de potes, gavetas, caixas e colocando novamente por diversas vezes, formulando a noção de volumes. A terceira é o *desaparecimento simbolizado*, como no jogo de colocar a fralda no rosto e “desaparecer” e aparecer novamente, construindo a ideia de ser, existir. Quando os bebês brincam, eles são imersos na cultura em que pertencem. As brincadeiras, os objetos, os locais em que essas brincadeiras são realizadas, tornam-se diferentes assim como as culturas são. Assim, através da brincadeira as crianças aprendem os costumes, modos, constroem sua identidade e constituem-se enquanto sujeitos.

Conforme o crescimento da criança eles passam a investir sua atenção em outra brincadeira importante, a de imitar o adulto. Ao selecionarem as ações observadas, os bebês

as ressignificam e praticam com seus pares.

O comportamento imitativo revela possibilidades de a criança demonstrar sua compreensão a respeito das informações que capta do meio sociocultural no qual interage e demonstra a ideia de que a imitação se constitui num rico meio de a criança agir sobre o ambiente e apreendê-lo (RAMOS; ROSA; 2012,p. 64).

Igualmente com desenvolvimento do bebê, as brincadeiras evoluem de acordo com essa maturação. No primeiro momento, a criança explora as características físicas dos objetos como a cor, forma, sabor. Em seguida, as ações que podem ser realizadas com eles (jogar, puxar, balançar), evoluindo para a utilização dele (pente para pentear, garfo para comer) e progredindo para simbolização do objeto, dando outros significados para eles (um boneco é representado por um canudo). Para esse crescimento é imprescindível a participação do “outro” do bebê, organizando o espaço, oferecendo os brinquedos, estando presente e intervindo sempre que necessário. Com o objetivo de proporcionar a ampliação do universo do bebê e sua autonomia.

O movimento no brincar, que no princípio pode ser desordenado, vai aperfeiçoando-se a medida que o bebê cresce. Quando ele já consegue se locomover, é importante que o adulto ofereça meios para que o infante possa realizar suas conquistas motoras. As crianças são curiosas, mas é preciso também que o “outro” do bebê o instigue, atraia e desafie-o para novas habilidades motoras. Preparar espaços coloridos, obstáculos, ter um olhar atento, comemorar cada nova conquista, faz com que o bebê sinta-se seguro e experimente cada vez mais movimentos novos.

### **2.3 A COMUNICAÇÃO DO BEBÊ COM O OUTRO**

Assim como o brincar, a fala exerce um lugar importante na constituição do bebê enquanto sujeito. Através dela é possibilitada a comunicação, e desde muito pequenos os bebês são imersos nesse universo. Mas antes da linguagem verbal, as crianças se comunicam de diversas formas, através do choro, do corpo, do olhar.

Não se sabe ao certo quando os bebês começam a reconhecer os significados da língua. O que observamos é que a criança se comunica imitando o adulto, no começo, pelo prazer que sentem ao interagir com o outro. No princípio, as primeiras tentativas de fala se formam sem pensamento e tem o objetivo de chamar a atenção do adulto. Mas a comunicação não ocorre apenas com o adulto, os bebês interagem também com outros bebês. Juntamente

com esse processo, as palavras dão origem ao pensamento e o pensamento, as palavras. Por isso a oralidade é importante, além de promover as interações sociais, ajuda o pensamento a organizar-se. Para Vygotsky, a fala tem um caráter social, por isso deve ser valorizada pelo adulto e ter significação nos espaços que o bebê frequenta. Além disso “ao estarmos com a criança neste processo, estamos mediando sua relação com o mundo para que ela possa compreendê-lo e transformá-lo.”(ORTIZ, CARVALHO, 2012, p.152).

Segundo Piaget, o pensamento precede a linguagem. Para ele, primeiro o bebê desenvolve estruturas do pensamento para posteriormente externá-las por meio da linguagem verbal. Só com o surgimento da função simbólica, na qual a criança é capaz de rememorar um objeto ausente, através da imagem mental, por exemplo, que ela é capaz desenvolver a linguagem. Piaget estabeleceu etapas desse desenvolvimento: lalação espontânea (6 e 10 meses); diferenciação de fonemas por imitação- uma palavra pode expressar diversas coisas (11 e 12 meses); frases com duas palavras (final do 2º ano); pequenas frases e em seguida aquisição das estruturas gramaticais (PIAGET, 1978 apud ORTIZ, CARVALHO,2012,p.158).

Um importante gesto que ganha um novo significado na medida em que o bebê cresce, é o *apontar*. Com o parceiro de interação, agora o infante partilha de um mesmo olhar sobre o mundo. Através desse gesto, podemos perceber que a criança passa a identificar o “outro” como um alguém que diz ou mostra algo. Tudo que o adulto fala passa a ganhar significação para o bebê. Mesmo quando já adquirem uma parte da linguagem, ao se relacionarem com outros pares, os bebês constroem e podem dar um novo significado às palavras. Por exemplo, uma palavra pode tornar-se um código para continuar ou pausar uma brincadeira; uma gargalhada como forma de mostrar que determinado movimento é mais preferível que outro.

É inegável que é imprescindível a interação do bebê com o adulto e com outras crianças, sem ela seria impossível desenvolver o pensamento e a linguagem. Dessa forma, é importante a conversa durante os momentos de cuidado com o infante, desde a tenra idade. Para além da fala dirigida exclusivamente a criança, existem outras formas de enriquecer a linguagem. As cantigas, rodas de conversas, histórias infantis, colaboram para ampliar o repertório linguístico dos bebês.

Atualmente podemos encontrar inúmeros estudos sobre o bebê e suas potencialidades, mas é relevante destacar que uma longa caminhada foi percorrida para no momento atual termos esse olhar voltado para ele. Concomitantemente, a educação infantil enfrentou e enfrenta diversos desafios para hoje ter o caráter pedagógico que possui, fundamental para o desenvolvimento da criança, assim como para estabelecer-se como uma

etapa educacional tão importante quanto as demais.

Apresento, de forma breve, um pouco do percurso da Educação Infantil no Brasil no próximo capítulo.

### 3 BREVE LEVANTAMENTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil no Brasil teve seus primeiros alicerces na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. Segundo a LDB de 1996 (9.394/96):

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL,1996,s,p)

Mas antes dessa tardia consolidação, um longo caminho foi percorrido até chegarmos a Educação Infantil como etapa inicial da educação básica. Durante muito tempo a educação de crianças foi prioritariamente realizada pela família. Na Europa, a transição do feudalismo para o capitalismo provocou fortes mudanças na organização da sociedade, que passou da produção doméstica para a fabril. Como consequência, houve a entrada em massa das mulheres nas fábricas. Com a chegada das mães no mercado, algumas optaram por deixar seus filhos com as chamadas “mães mercenárias”, que não trabalhavam em fábricas e vendiam seus serviços para cuidar dos pequenos (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

Criou-se uma nova oferta de emprego para as mulheres, mas aumentaram os riscos de maus tratos às crianças, reunidas em maior número, aos cuidados de uma única, pobre e despreparada mulher. Tudo isso, aliado a pouca comida e higiene, gerou um quadro caótico de confusão, que terminou no aumento de castigos e muita pancadaria, a fim de tornar as crianças mais sossegadas e passivas. Mais violência e mortalidade infantil (RIZZO, 2003, p. 31 apud PASCHOAL; MACHADO, 2009, p.80).

Por necessidade e sem alternativas, a sociedade passou a se conformar com o tratamento que os infantes recebiam. Devido a isso, iniciativas altruístas surgiram criando organizações com o objetivo de cuidar e proteger as crianças pobres. Além dos cuidados físicos, segundo Kuhlmann (2001 apud PASCHOAL; MACHADO, 2009, p.81) “ressalta que essas instituições se preocuparam com questões não só de cuidados, mas de educação, visto se apresentarem como pedagógicas já em seu início”.

A Escola de principiantes ou escola de tricotar, criada em 1769 na França pelo pastor Oberlin, é um exemplo dessas instituições com fins pedagógicos. Ela tinha como objetivo desenvolver nas crianças aspectos morais e religiosos, bem como ensinar habilidades de leitura e escrita. Outro exemplo de instituto com a mesma perspectiva foi criado em 1816 por Robert Owen na Escócia. A escola atendia crianças de 18 meses a 5 anos e desenvolvia

atividades como dança e canto, além dos materiais didáticos que trabalhavam resolução de problemas. A sala de asilo francesa foi outra iniciativa com fins semelhantes. (KUHLMANN, 2001 apud PASCHOAL; MACHADO, 2009)

Paschoal e Machado (2009) ressaltam que o primeiro jardim de infância foi criado por volta de 1840, pelo pedagogo Froebel, e objetivava além de educar e cuidar das crianças, criar alternativas para que os pais pudessem cuidar melhor dos seus filhos. Os Jardins de infância eram prioritariamente pedagógicos, porém acabou possuindo uma relação estreita com o assistencialismo, já que o assistencial passou a buscar essas instituições como solução para os infantes.

### **3.1 COMO SE DESENVOLVEU A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL**

No Brasil, a alta taxa de mortalidade, desnutrição, acidentes e abandonos fez com que alguns setores da sociedade passassem a enxergar a criança e desenvolver instituições filantrópicas para acolhê-las. É relevante destacar que algumas alternativas já existiam para oferecer abrigo às crianças desvalidas. Um dos mais duradouros, que perdurou até meados de 1950, foi a roda dos excluídos, esse nome foi dado devido ao local onde se colocavam as crianças abandonadas.

Esse nome provém do dispositivo onde se colocavam os bebês abandonados e era composto por uma forma cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória e fixado na janela da instituição ou das casas de misericórdia. Assim, a criança era colocada no tabuleiro pela mãe ou qualquer outra pessoa da família; essa, ao girar a roda, puxava uma corda para avisar a rodeira que um bebê acabava de ser abandonado, retirando-se do local e preservando sua identidade (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p.82).

As primeiras iniciativas voltadas para a Educação Infantil, conforme explica Drouet (1997 apud CARRIJO, 2008) partiram de Joaquim Teixeira de Macedo, que baseou-se nos jardins de infância. Ideias trazidas da Europa por Macedo como uma possível solução para os problemas socioeconômicos do país. Essas concepções partiram dos teóricos Rousseau, Pestalozzi e Froebel. Pouco a pouco foi implantando-se no Brasil a preocupação com os cuidados que deveria se ter com as crianças pequenas, no entanto, eram disposições pontuais, ligadas ao assistencialismo, principalmente com crianças carentes.

Assim, no Brasil Imperial, em meio aos movimentos abolicionistas e republicanos, pouco foi feito em favor da criança pequena. Com o advento

da República, tal situação começou a mudar, principalmente com as cobranças e movimentações em defesa da escola pública (CARRIJO; 2008 ,p.87).

Os movimentos voltados para as crianças pequenas só ganharam força no século XX, com o alargamento do Instituto de proteção à infância. Carrijo (2008) destaca que em 1908 no Rio de Janeiro foi inaugurada a primeira creche para os filhos dos operários, e em 1909 o primeiro jardim de infância, chamado Campo Salles. Apoiado pelo Instituto de proteção a infância, criou-se o Departamento da Criança em 1919, que era responsável por promover medidas para a proteção de crianças pobres e abandonadas. A partir desse órgão, realizou-se o primeiro Congresso Brasileiro de proteção a infância (1922), no qual discutiram a necessidade do apoio do Estado para ficar a cargo da educação e do cuidado dos infantes. Nesse congresso, Luiz Palmeiras e a educadora Maria Lacerda, manifestaram suas opiniões acerca da hipocrisia nas políticas voltadas para a Educação Infantil.

Palmeira perguntava-se: como podiam os empresários, os políticos e os governantes que demitiam e perseguiram os operários, os “algozes do pai, serem protetores do filho”? Moura referia-se à insignificância das iniciativas e considerava que não se tratava de dar, mas de restituir aos pobres os seus direitos: “tudo ao alcance de todos” (idem) (KUHLMANN, 2000, p.8).

É importante perceber a relação das mudanças políticas e econômicas do país, que assim como na Europa, trouxeram novas demandas para os cuidados com as crianças. Em 1930, a sociedade antes agrícola, passa a ser urbana industrial, e com ela o surgimento da sociedade capitalista. Todas essas transformações provocaram mudanças na estrutura da sociedade brasileira, e passaram a surgir mais institutos de proteção à criança, como policlínicas infantis, lactários e consultórios médicos para mães.

Vale ressaltar que todas as iniciativas eram de cunho assistencialista e não se pensava ainda em educação para esse público. Segundo Kramer (1995 apud CARRIJO, 2008), o Estado com essas iniciativas procurava se fortalecer ainda mais, fomentando sentimentos patriotas através das relações entre a criança, pátria e futuro.

Foi após 1930 com a influência do ensino norte-americano, segundo ideias de John Dewey, e com as contribuições de Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho que as concepções pedagógicas surgiram. Segundo Carrijo (2008, p.89) essa “época foi marcada pelo ‘entusiasmo pela educação’ e pelo ‘otimismo pedagógico’, mediante a crença de que a educação mudaria o país”. As principais ideias fundamentaram-se na democratização do ensino, ambicionando uma escola pública.

O manifesto dos pioneiros, divulgado em 1932 (KUHLMANN, 2000), fortemente influenciado por fatores religiosos, políticos e econômicos daquela época. Requisitava, entre outras questões, o surgimento de jardins de infância, voltado para crianças de classes populares de 0 a 6 anos.

Ainda nesse momento, surgiu o Parque Infantil, por intermédio do Departamento de Cultura (DC). Ele tinha a proposta de atender crianças no mesmo espaço, dos 4 a 6 anos e de 7 a 12 anos de idade, no contraturno da escola. Inicialmente estabelecida em São Paulo, o Parque começou a se expandir na década de 40 para outras cidades. Posteriormente o DC passou a ocupar-se de todo sistema escolar.

Em 1942, o DNCr projeta uma instituição que reuniria todos os estabelecimentos em um só: a Casa da Criança. Em um grande prédio seriam agrupados a creche, a escola maternal, o jardim-de-infância, a escola primária, o parque infantil, o posto de puericultura e, possivelmente, um abrigo provisório para menores abandonados, além de um clube agrícola, para o ensino do uso da terra (KUHLMANN,2000,p.9).

A união da saúde e educação em um só ministério foi desvinculada em 1953, e o DC foi substituído na década de 70 pela Coordenação de Proteção Materno-Infantil. Anos depois, surgiu o SAM (Serviço de Assistência a Menores), cujo atendimento dava-se a crianças abandonadas. Extinto em 1964, com a criação da Fundação Nacional do Bem Estar do Menor, voltado a menores abandonados e infratores, que perpassa a faixa etária de 0 a 6 anos.

Em 1947 (KRAMER, 1995 apud CARRIJO, 2008), com a Consolidação das Leis de Ensino nº 17.698, surgiu a primeiro decreto para a Educação Infantil. Nele apresentava-se a necessidade da criação de jardins de infância próxima às fábricas, para filhos dos operários.

No ano de 1951, chegou na América Latina a Ação do Fundo das Nações Unidas para a Infância-Unicef. Inicialmente com um caráter assistencialista. Posteriormente, iniciou uma campanha voltada para a educação. Já em 1952, a OMEP (Organização Mundial de Educação Pré-Escolar) ligada à Unesco chegou ao Brasil. No Rio de Janeiro construiu centros de atendimento pré-escolar, para os filhos de operários, e também forneceu curso para professores, vinculada ao Ministério da Saúde. Porém, a falta de recursos impossibilitou a continuação do trabalho dessas organizações.

A declaração dos direitos da criança, aprovada em 1959, declarava a gratuidade e obrigatoriedade da educação para crianças, pelo menos nos anos mais elementares.

Com a aprovação, em 1959, da Declaração Universal dos Direitos da Criança pela ONU, a luta pelo atendimento educacional à criança pequena ganhou novos contornos, pois o Princípio VII desta Declaração diz: “a criança tem direito a receber educação, a qual será gratuita e obrigatória, ao menos nas etapas elementares” (SALOMÃO, 1999 apud Carrijo (2008, p.90).

Junto a isso, a LDB de 1961, dedicou dois artigos a educação pré-escolar:

Art. 23 - A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas e jardins-de-infância.

Art. 24 - As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária.

Durante esse período, ocorreu o golpe militar em março de 1964. Carrijo (2008) ressalta que neste contexto a Educação Infantil foi difundida na rede particular, e na pública com programas de massa, com o mínimo de gastos, voltados para uma educação compensatória.

A Doutrina de Segurança Nacional, da Escola Superior de Guerra, reconhecia em documento de 1976 o alto grau de exploração e desigualdade social de nosso país. Era chegado o momento de oferecer algumas migalhas do bolo da produção nacional (KUHLMANN, 2000, p. 10).

Um dos programas foi Plano de Assistência ao Pré-Escolar, que designava as Igrejas para formar Centros de Recreação, como uma estratégia emergente. O Estado almejava resolver os conflitos da Educação Infantil de forma barata, apenas para suprir o mínimo das necessidades da sociedade pobre do país. Não houve avanços significativos, e no final dos anos 70, após a grande parcela pobre perceber o crescimento econômico do país, algumas manifestações de luta por creches aconteceram no país.

Em contrapartida, antes se pensava em creches apenas para a classe baixa, mas com a ampliação do trabalho feminino das classes mais abastadas, surgiu o interesse na criação de institutos particulares para esse público. A partir daí as creches passaram a adquirir uma plausibilidade maior, não restringindo-se apenas aos filhos dos pobres.

Até o momento, o Estado vinha se ausentando da responsabilidade com a Educação Infantil. Está, por sua vez, para o Estado era encarada como um amparo, onde deveria dar-se um suporte, e não como um direito.

Só em 1980 que houve avanços significativos, graças a Constituição Federal de 1988 e da LDB de 1996. A partir da Constituição, o Estado tornou-se oficialmente

responsável por garantir a oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a cinco anos de idade (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Ela não incorporou esta necessidade sob o signo do amparo ou da assistência, mas sob o signo do direito, e não mais sob o amparo do cuidado do Estado, mas sob a figura do dever do Estado. Foi o que fez a Constituição de 88: inaugurou um direito, impôs ao Estado um dever, traduzindo algo que a sociedade havia posto (CURY.1998,pg.11).

Vale comentar que as “[...]expressões ‘Educação Infantil’ ou ‘educação da criança de zero a seis anos’ foram cunhadas a partir dessas novas propostas e dos movimentos em defesa do atendimento às crianças pequenas” (CARRIJO; 2008, p.95).

A Educação Infantil trilhou um longo percurso até chegar ao que temos atualmente. Durante esse período muitas discussões e documentos surgiram, modificando significativamente nosso olhar sobre a criança. Essas transformações fizeram com que as instituições passassem do modelo médico sanitarista para o assistencialismo, em seguida para o social e, por fim, para o educacional.

### **3.2 A LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Após a Constituição de 1988, que marcou a Educação Infantil impulsionando a elaboração de leis voltadas para a infância. Na década de 1990 surgiram leis e documentos voltados para as políticas educacionais. Esses documentos e leis preconizam uma educação de qualidade, os quais se destacam: Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96); Plano Nacional de Educação (1998); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Parecer CNE/CEB nº 022/98).

O Estatuto da Criança e do Adolescente é um importante documento que firmou o direito de crianças e adolescentes. Segundo Sêda (1993, p. 4, apud CAMPOS, 2009, p. 20):

O Estatuto da Criança e do Adolescente consiste num conjunto de normas fundamentais básicas, que dizem o que fazer para cultivar bons hábitos, usos e costumes em relação à criança e ao adolescente [...] e normas sobre o que fazer para se corrigir desvios quando houver resistência da realidade em utilizar normas primeiramente mencionadas.

Com o ECA, a criança e o adolescente passaram a ser considerados cidadãos, sujeitos de direitos. Sabendo que antes eram inexistentes em termos legais as garantias aos

direitos dessa faixa etária.

A Lei de Diretrizes e Bases foi considerada outro avanço para as políticas educacionais. Através dela, Educação Infantil tornou-se a primeira etapa da educação básica.

Esta é a grande ruptura que a LDB estabelece com toda a normatização até então havida no país, em regime nacional. A Educação Infantil passa a fazer parte, dizendo-se de uma forma mais direta, da estrutura e funcionamento da educação escolar brasileira. Isto quer dizer que a Educação Infantil deixou de estar prioritariamente no campo das escolas livres e passou ao âmbito das escolas regulares (CURY,1998,p.12).

Isso acarretou profundas mudanças, além do estabelecimento de diretrizes, trouxe uma nova compreensão sobre essa modalidade, e exigiu agora que os profissionais tivessem no mínimo a formação em nível médio. E assim como o ECA, ele passou a considerar a criança como sujeito de direitos. A LDB instituiu o direito à criança ao acesso à Educação Infantil, em creches e pré-escolas, onde o Estado ficou ao encargo de manter instituições que atendam a essa faixa etária.

Dois anos após a aprovação da LDB, o Ministério da Educação divulgou dois importantes documentos. Os Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil, que colaborou para as diretrizes e normas. E o Referencial Curricular para Educação Infantil (RCNEI), que se centrou em oferecer caminhos para melhorar a qualidade das práticas educativas nas instituições de Educação Infantil. O RCNEI orienta que o cuidar seja integrado ao ato educativo “[...] cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas” (BRASIL, 1998a, p. 24 apud PASCHOAL; MACHADO, 2009, p.87).

Em 2001, (atualizado em 2014) foi aprovado o primeiro Plano Nacional de Educação, que estabelece diretrizes, metas e estratégias para a política educacional. No PNE são determinadas metas qualitativas que procuram melhorar a qualidade da educação básica. Os objetivos têm uma periodicidade de 10 anos e os demais planos devem caminhar em consonância com o PNE.

Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se as Diretrizes Nacionais da Educação Básica. Ela está em consonância com Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, “[...] para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil”. (BRASIL, 2010, p.11).

Com o levantamento feito sobre o percurso histórico da educação de crianças, podemos perceber que a Educação Infantil apresentou grandes avanços na legislação. Entretanto, o longo caminho de retrocessos que marcou o curso dessas instituições, acabou deixando efeitos negativos que perduram até os dias atuais. Na prática, a educação dos infantes ainda deixa muito a desejar, e entre os motivos que dificultam a qualidade do serviço ofertado às crianças, podemos destacar fatores como: os baixos salários, cansaço físico e psicológico das educadoras, pouca autonomia, ausência de formação e metodologias adequadas. Outro relevante fator é a ausência de um currículo e práticas que possibilitem agregar o cuidar ao ato educativo.

### **3.3 RELAÇÃO CUIDAR E EDUCAR**

O entendimento da indissociabilidade da relação do cuidar e educar que as instituições de Educação Infantil devem ter é algo recente. Se olharmos para a trajetória das creches e pré escolas, é possível perceber que haviam duas formas de trabalho: aquelas que realizavam trabalho assistenciais e as que se ocupavam das funções educativas. Conforme a educação de crianças foi avançando, percebeu-se que essa dicotomia era falsa.

Gostando ou não, aceitando ou não, todas as instituições tinham um caráter educativo: as primeiras, com uma proposta de educação assistencial voltada para a educação das crianças pobres e as outras, com uma proposta de educação escolarizante voltada para as crianças menos pobre (CERISARA, 1999, p.13).

Porém, as instituições que realizavam atividades ligadas ao corpo, como higiene e alimentação, eram tidas como menos importantes se comparadas com as que exerciam funções pedagógicas. Foi com o aumento das discussões acerca do atendimento de crianças, que pôde-se perceber que a dicotomização entre o cuidar e o educar deveria ser superada, proporcionando um espaço que viesse a cumprir com todas as especificidades que o trabalho com os infantes precisam ter. De forma que não houvesse valorização de um em detrimento do outro.

Bettye Caldwell, uma psicóloga norte-americana criou a expressão *educare*, que une as palavras cuidar e educar. Essa compreensão ajuda a solucionar a dicotomia entre o binômio.

Esta concepção torna mais fácil a superação da dicotomia entre o que se costuma chamar de "assistência" e educação. Com efeito, não só todos esses

aspectos são recuperados e reintegrados aos objetivos educacionais, como também deixam de ser considerados como exclusivamente necessários à parcela mais pobre da população infantil, e de ser contemplados somente para as crianças menores de 2 ou 3 anos de idade (CAMPOS, 1994, p.35).

Essa expressão é importante pois considera esses aspectos necessários para todas os infantes, constituindo-se como um direito. Desconstruindo a visão que só as crianças das parcelas mais pobres da sociedade possuem essa necessidade.

Atualmente, a Educação Infantil passou a enfrentar alguns desafios para vencer essa dicotomia. O primeiro deles é não refletir nas creches e pré-escolas as práticas escolarizantes do ensino fundamental, que “[...] desconsidera as especificidades e necessidades da infância quando tenta, de forma precoce, preparar o ‘aluno’ do ensino fundamental, esquecendo-se da criança” (AZEVEDO, 2007, p.7). Para não reforçar o modelo escolarizante, a LDB buscou diferenciar a nomenclatura dos três níveis de ensino da educação básica, como: **Educação Infantil**; **ensino** fundamental e **ensino** médio.

Indicar uma proposta de trabalho com crianças cuja especificidade requer uma prevalência do educativo sobre o instrucional, ou seja, mais do que nível de ensino, estas instituições devem realizar um trabalho contemplando e priorizando os processos educativos que envolvem as crianças como sujeitos da e na cultura com suas especificidades etárias, de gênero, de raça, de classe social (CERISARA, 1999, p.15).

Outro desafio está na compreensão da relação educar e cuidar. Como dito anteriormente, a Educação Infantil diferente das outras etapas de ensino, exige atividades de cuidado, já que as crianças pequenas ainda não possuem plena autonomia para desenvolver cuidados com a alimentação e higiene, por exemplo. Para, além disso, é importante perceber, como bem explicitou Wallon (2010), os bebês são indivíduos que aprendem e constroem conhecimento através das trocas sociais, das relações com os adultos e outras crianças e com o ambiente, que são proporcionados também nos momentos de cuidado.

Aliada às questões da sobrevivência, vislumbra-se a necessidade intrínseca de a criança interagir, aprender, sentir, perceber, ou seja, quando o adulto realiza ações sobre a criança do ponto de vista do cuidar, ao mesmo tempo estabelece com ela uma vasta gama de relações (SILVA; BOLSANELLO, 2002,p. 32).

Dessa forma, fica evidente que o termo cuidar não deve restringir-se apenas ao corpo, suprimindo a totalidade humana. A palavra cuidar tem origem latina, oriunda do verbo *cogitare*. Ela apresenta dois significados: a primeira está ligada a ação de pensar e a segunda

ao campo das emoções, significando preocupar-se com, interessar-se por.

O RCNEI (1998) nomeia de cuidados relacionais, aqueles ligados a afetividade. Destacar a expressividade por meio das emoções que é algo bastante forte na Educação Infantil, mostra a amplitude que o termo cuidar precisa ter. Quando aguçamos nosso olhar e nossa escuta sobre o bebê para compreendê-lo, além de suprir os cuidados básicos da criança, estamos fortalecendo as relações com ele e possibilitando interações entre os envolvidos nesse processo.

Sendo assim, subjaz a idéia de que as ações de cuidado além de racionais são, sobretudo, interativas, pois demandam o desvelo, a criação de vínculos, o acolhimento do outro apesar das diferenças, a construção de conhecimentos culturais e atitudes sociais (MACEDO; DIAS, 2006,p.4).

Quando temos o conhecimento que os envolvidos nesse atendimento, tratam-se de pessoas completas, em suas dimensões afetivas, cognitivas, sociais e motoras, constatamos que as aprendizagens vão além dos saberes culturalmente construídos, considerados pedagógicos. Especialmente tratando-se do público em questão, onde os vínculos formados e as trocas sociais são mais potencializados e essenciais para a construção de identidade desses sujeitos. Tudo isso resulta em práticas de cuidado e educação.

Neste sentido, é possível afirmar que o desenvolvimento integral da criança só pode se materializar a partir da superação da dicotomia cuidar/educar e conseqüentemente, por meio da integração destes dois processos. Não se concebe mais uma educação que divide, parte o ser humano, privilegiando apenas o aspecto cognitivo em detrimento do afetivo e também do social e do motor (MACEDO; DIAS, 2006,p.4).

Entretanto, mesmo com uma gama de estudos que apontam a relação do cuidar e educar como necessárias e intimamente ligadas, não é o suficiente para superar a dicotomia que ainda perdura nas práticas de creches e pré-escolas. O grande desafio está em considerar a criança em sua totalidade, como um indivíduo de direitos, ativo no processo de desenvolvimento, em suas dimensões cognitivas, afetivas, sociais e motoras, o objetivo maior centra-se em alcançar o desenvolvimento integral dos infantes, que sem a junção das práticas de cuidado e educação ficam inviáveis de concretizar-se.

Nesse sentido, é possível afirmar que a cisão entre as ações de educar e cuidar se configura como uma atitude incoerente e inconseqüente que tem imprimido a Educação Infantil marcas de fragmentação e inconsistência manifestas por diferentes concepções e ideologias (MACEDO; DIAS, 2006, p.7).

Trabalhar com a criança de forma integral, significa acolhê-la, respeitar suas individualidades, captar suas demonstrações emocionais, contribuir para sua autonomia, oferecer e auferir afeto, com o fim de colaborar para constituir o eu da criança.

Contudo, notamos que mesmo a formação dessas profissionais não sendo fator decisivo para compreender com clareza como se dá o binômio cuidar e educar na prática, ela é o ponto de partida para entender a criança em sua totalidade. Atualmente, nos deparamos com um cenário precário de formação nas instituições de Educação Infantil. Embora, com a legislação que determina (LDB/1996):

**Art. 62.** A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (LDB, 1996, p. s/p).

O Plano Nacional de Educação (2001), que instituiu o prazo decenal 2000-2010 para que 70% das profissionais estivessem com a formação em nível superior. Dados do INEP expõe que em 2006 no Brasil, 4.918 professores de creche e 6.343 professores de pré-escola dispunha de formação apenas em nível fundamental. Esse cenário provoca a superficialidade do serviço ofertado, e um sensível entendimento que fragmenta o processo de desenvolvimento das crianças.

Isso tudo corrobora para a concepção que essas educadoras têm sobre a criança, que influenciará diretamente na organização dos espaços, nos diálogos e nas práticas pedagógicas. Centrando-se no espaço, “a sala não pode ser um espaço imutável uma vez que ela é o cenário onde ocorrem diferentes situações de aprendizagem” (SECCHI; ALMEIDA. 2007 , p.4). Os infantes nessa fase estão em um processo de descoberta do outro e de si mesmos, eles questionam, criam hipóteses sobre tudo que os rodeiam. Nessa idade, a imaginação, as brincadeiras, interações são acentuadas e espaços diversificados são fundamentais para fomentar essa fase.

Aliás, o espaço aparece como um elemento relevante na constituição de momentos de educação e cuidado voltados para as crianças pequenas... um ambiente aconchegante, seguro e estimulante, à possibilidade de viver intensamente a sua curiosidade, o faz-de-conta, e de sentir-se parte de um espaço que deveria ser voltado para ela (COUTINHO, 2007,p.7).

Um ambiente variado, que promova o diálogo entre as crianças e as educadoras e

ao mesmo tempo proporcione vivências individuais, que estimule o toque, cheiro, a audição, é um indispensável espaço para a aquisição das diversas aprendizagens. Entretanto, a organização do local onde se respeite e valorize a fase de maturação do bebê, só será possível com uma formação sólida.

O atendimento aos infantes exige atenção das educadoras em boa parte do tempo, com atos de cuidado. Segundo as autoras (Becker, Bernardi, Martins, 2013), pela complexidade do trabalho desenvolvido nas instituições infantis, muitas educadoras acabam acreditando que suas práticas devem ser vinculadas apenas a emoção e não ao conhecimento teórico. Essas concepções acabam interferindo diretamente em suas ações e no entendimento sobre as necessidades dos bebês. Isso resulta na secundarização do cuidado, considerando-o menos importante e excluindo-o do planejamento educativo.

Não planejar essas situações acaba gerando muitos desencontros no cotidiano educativo da instituição, pois não refletir sobre o modo de organizar esses momentos, sobre os desejos e as possibilidades de vivências das crianças, coloca-os à margem de horários e espaços da instituição e assim, como diz a professora, fica uma rotina mesmo (COUTINHO, 2007, p.10).

Apesar de a rotina possibilitar estruturar e organizar os momentos na creche, se não planejadas e refletidas, os momentos de cuidado acabam tornando-se vivências pouco agradáveis e mecânicas.

A necessidade de valorizar as práticas de cuidados básicos como um fazer legítimo do profissional da Educação Infantil, não apenas por causa da dependência do bebê, mas também pela importância deste tipo de cuidado para o desenvolvimento emocional saudável da criança, o qual garante as bases necessárias para suas aprendizagens futuras (BECKER, BERNARDI, MARTINS, 2013, p.559).

Nota-se também uma confusão sobre o papel das creches. Segundo Vitta e Emmel (2004), em uma entrevista com algumas educadoras, foi possível perceber em seus discursos, o vínculo das instituições ao caráter estritamente assistencialista. Muitas veem esse espaço como um local onde mães que trabalham deixam seus filhos, e as profissionais, por sua vez devem suprir a falta da família. Isso se reflete, do mesmo modo, nas vagas oferecidas pelas instituições. Onde é ofertado um número reduzido de vagas apenas para mães que trabalham e têm baixos salários, retomando a visão assistencial do espaço. Tudo isso corrobora para que em alguns casos as práticas sejam direcionadas a experiências pessoais, maternas. Uma

educação disciplinadora.

Quanto à prática, observou-se que o comportamento das profissionais nas atividades de rotina do berçário promove a educação no sentido de disciplinarização das crianças em relação aos hábitos de higiene, alimentação e convívio social, ou seja, a maioria das verbalizações indica à criança o que é certo fazer naquela situação (VITTA; EMMEL, 2004, p. 184).

O que se propõe não é uma mudança drástica das práticas realizadas nas creches, mas que as educadoras reflitam e planejem os momentos e tenham consciência do “por que?” e “para que?” das atividades, integrando momentos de cuidado e educação.

Em razão disso, acredita-se que formação sólida das educadoras dos espaços de Educação Infantil reconstruirá sua concepção de criança e infância, o que, concomitantemente ressignificará as práticas de cuidado e educação. Pois, “conhecimento que os profissionais do berçário têm sobre o desenvolvimento infantil é um dos fatores que determinam a qualidade do atendimento feito à criança” (VITTA; EMMEL, 2004, p. 178). A autora Wiggerus (2002 apud AZEVEDO, 2007, p.10) “propõe a elaboração de uma Pedagogia para a Infância e para a Educação Infantil”, visto que em suas pesquisas pôde perceber uma confusão na compreensão do “educar”, relacionando-o a práticas escolarizantes. O perfil das educadoras de crianças pequenas deve atender às especificidades da Educação Infantil, distanciando-se do modelo escolarizante do ensino fundamental e indo além do caráter assistencial.

As crianças necessitam de mais atenção e acompanhamento em relação às suas manifestações, a seus recursos de exploração do meio, de seu corpo e de si mesmas para que possam se desenvolver. O conhecimento das crianças e de suas singularidades é muito importante e o respeito a elas é fundamental (STRENZEL, 2003, p.7).

Entretanto, vale ressaltar que a formação profissional não é o suficiente para garantir a qualidade do serviço oferecido, já que estamos falando de um sistema educacional, o qual é inter-relacionado a diversos elementos. Dentre eles, as leis e a forma de organização das próprias instituições. Em muitos discursos, as educadoras explicam que a rotina da creche possui um tempo muito limitado e engessado, o que acaba automatizando e impossibilitando a interação nos momentos de cuidado.

Pode-se concluir, que apesar do aumento das discussões voltadas para a relação de indissociabilidade entre cuidado e educação, ainda existe um longo caminho a ser percorrido para que essas práticas realmente concretizem-se de forma integrada nas creches e pré-

escolas. Nota-se também, que muitos fatores influenciam nessa dicotomia. Sendo assim, não podemos elencar uma única causa, mas considerar o conjunto delas. Por isso, é bastante relevante dar prosseguimento às reflexões acerca desse tema.

#### 4 METODOLOGIA

A presente pesquisa traz como objeto de estudo a investigação das relações de cuidar e educar em uma sala de berçário do CREI (Centro de Referência em Educação Infantil) Municipal /João Pessoa, que aqui, para preservar sua identidade, denominarei de Espaço Crescer e Aprender (nome fictício).

Com base nesse objetivo, elegeu-se a abordagem qualitativa. Para Gerhardt e Silveira (2009, p.31), [...] “a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc”.

Está pesquisa é de caráter exploratório. Visando a aproximação com o universo do objeto estudado, a pesquisa exploratória busca uma aproximação maior com o tema antes não familiarizado. “A pesquisa exploratória busca apenas levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto” (SEVERINO, 2007, p. 123).

Dessa forma, inicialmente foi realizado um levantamento bibliográfico, trazendo os referenciais teóricos que embasam a temática deste trabalho. Segundo, Severino (2007, p. 122) “a pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc”.

Este trabalho configura-se como uma pesquisa de campo. “A pesquisa de campo caracteriza-se pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza coleta de dados junto a pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa” (GERHARDT, SILVEIRA, 2009, p.37).

O instrumento de coleta de dados se deu através de um relatório construído ao longo das visitas. A técnica utilizada é a observação em uma instituição de Educação Infantil em João Pessoa. De acordo com Joaquim (2007, p.125) a observação “é todo o procedimento que permite acesso aos fenômenos estudados. É etapa imprescindível em qualquer tipo ou modalidade de pesquisa”. As observações ocorreram durante o estágio supervisionado em Educação Infantil do curso de Pedagogia. Fundamentado nisso, as reflexões foram resgatadas para que fossem ampliadas a análise das questões ali vivenciadas. O período de observação foi de aproximadamente um quadrimestre, uma vez por semana com duração de 4 horas cada.

Com as observações espera-se compreender as relações estabelecidas entre docentes e crianças, nos diferentes momentos da rotina, como: alimentação, higiene, brincadeiras etc. Especialmente tratando-se de bebês, as quais nesse momento de

desenvolvimento a comunicação por meio da fala ainda é muito limitada, este instrumento será muito importante, pois possibilitará maior contato com todas as formas de diálogo das crianças. Assim, se busca enxergar os momentos de cuidado e educação, para que se possa descobrir o que torna o educar e o cuidar funções indissociáveis.

## 5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

### 5.1 CONTEXTUALIZANDO O CREI

A creche escolhida para realização desse trabalho é uma Instituição pública da cidade de João Pessoa, que aqui, para preservar sua identidade, denominarei de espaço Crescer e Aprender (nome fictício).

O CREI (Centro de referência em Educação Infantil) possui uma estrutura nova, pois foi construído recentemente. Ele conta com uma secretária, refeitório, lactário, sala de multiuso, banheiro, cozinha, pátio e uma área descoberta. O espaço acomoda quatro turmas de Educação Infantil, atendendo a faixa etária de seis meses a quatro anos. Sendo uma sala para cada idade, o berçário I (6 meses à 1 ano), berçário II (1 ano à 2 anos), maternal I (2 anos à 3 anos) e maternal II (3 anos à 4 anos). No berçário I são matriculadas 11 crianças, o berçário II possuem 23 bebês, o maternal I tem 26 crianças e o maternal II tem 28 crianças.

Todas as professoras têm curso superior em pedagogia. Já as monitoras e berçaristas, uma se encontra cursando pedagogia, a outra está cursando fisioterapia e as demais têm apenas o ensino médio. Nos berçários trabalham duas berçaristas e uma professora em cada sala, já nas salas de Maternal, uma professora e uma monitora em cada.

A proposta pedagógica do CREI<sup>1</sup>, é baseada nos teóricos: Vygotsky, Wallon, Piaget e Emília Ferreiro. De acordo com Davis (2012) Vygotsky acredita que “[...] o desenvolvimento das estruturas cognitivas da criança se dá por meio da interação social, ou seja, de sua interação com o outro e com o ambiente”. Segundo Davis (2012, p.72), para Wallon, “o processo de desenvolvimento para transformar o recém-nascido em adulto de sua espécie se dá no e pelo social”. Piaget em sua teoria afirmava que o indivíduo ao nascer apresenta estruturas cognitivas e que através do meio ele irá aperfeiçoando-as (DAVIS, 2012). A proposta do CREI também se baseia na linha de pensamento de Emília Ferreiro, que trouxe enormes contribuições para a educação, apresentando uma análise esmiuçada do processo de alfabetização, revelando que este ocorre mesmo antes da criança chegar à escola.

[...] é bem difícil imaginar que uma criança de 4 ou 5 anos, que cresce num ambiente urbano no qual vai reencontrar, necessariamente, textos escritos em qualquer lugar (em seus brinquedos, nos cartazes publicitários ou nas placas

---

<sup>1</sup> Não tivemos acesso à Proposta Pedagógica da instituição, mas a informação foi dada pela psicóloga da Instituição, que baseou-se no PPP do CREI para responder a indagação feita.

informativas, na sua roupa, na TV, etc.) não faça nenhuma ideia a respeito da natureza desse objeto cultural até ter 6 anos e uma professora à sua frente. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 29 apud MOREIRA, 2014, p. 13).

A proposta pedagógica da instituição auxilia na análise das práticas realizadas no local, já que estas devem ser orientadas pelas concepções que a creche possui de criança e de educação.

O planejamento ocorre de forma semanal e mensal, tem duração de 2 dias. Participam do planejamento do CREI, os professores e todos os funcionários da instituição. A reunião ocorre em prol do melhor desenvolvimento do CREI, procurando resolver os problemas existentes e planejar a rotina.

A avaliação é realizada de forma contínua, através da observação das atividades propostas em todos os aspectos (cognitivos, motores, afetivos). Os registros ocorrem de forma diária, nos quais são postas as atividades realizadas nos cadernos das crianças, e de forma semestral, avaliando como a criança está se desenvolvendo, com o ambiente, turma, docentes etc.

Avaliar as crianças nesta etapa da educação básica não tem como objetivo sua promoção ou prepará-las às próximas etapas de sua escolaridade, mas sim para contribuir com o trabalho do educador que com base no acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem das mesmas pode planejar uma ação pedagógica carregada de sentido e significado para o seu grupo e capaz de atender aos interesses e necessidades do contexto em que está inserido. (ALBUQUERQUE; FELIPE; CORSO,2017,p.205).

De acordo com as observações e avaliações obtidas pelas educadoras, ocorrem reuniões bimestrais com as famílias. No encontro são entregues os trabalhos das crianças, e discutido os avanços que os infantes vêm apresentando.

## **5.2 O CUIDAR E O EDUCAR NA ROTINA DO BERÇÁRIO DO CREI**

Diante do objetivo deste trabalho, é importante primeiramente trazer as informações acerca da estrutura da sala de atividade observada, para posteriormente refletir sobre as práticas. O espaço que acomoda os bebês é dividido em quatro ambientes. O primeiro encontram-se berços e alguns bebês conforto.



Foto 1 - CREI

Fonte: Elaine – 12 de maio de 2017.

O segundo espaço, possui um tapete emborrachado, três cadeiras de alimentação, uma bancada de concreto com uma pia, onde são guardados os alimentos que chegam para os bebês, um aparelho de som e alguns brinquedos. As paredes são decoradas com um trem dos números. A sala também possui um banheiro equipado para o banho dos bebês, com uma pia ampla e banheira, além de um fraldário. E um solário com piso de concreto.



Foto 2 - CREI

Fonte: Elaine – 23 de março de 2017.

Como dito no capítulo anterior, a concepção que as educadoras têm da criança influenciarão diretamente na configuração do espaço e conseqüentemente nas práticas de cuidado e educação dada a elas. Observando a sala, pode-se perceber que ela possui um espaço amplo, entretanto o mobiliário dificulta a movimentação dos bebês. As cadeiras de alimentação atrapalham a locomoção das crianças, já que as educadoras ficam com receio do móvel cair sobre o bebê. A bancada é outro local que restringe a circulação, já que durante

todo o período de observação, ela estava com um vazamento que deixava o piso molhado, podendo gerar acidentes. Dessa forma, as crianças passam a maior parte do tempo apenas no tapete emborrachado, chamado cantinho da leitura. Segundo os Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças, as crianças “têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante”(2009, p.13).

O espaço deve então ser múltiplo e ao mesmo tempo proporcionar ambientes de vivências individuais, deve conter os elementos que nos constituem enquanto seres que sentem pelo cheiro, pelo toque, pelo gosto, pelo olhar e pela audição. (COUTINHO, 2007, p. 8)

O bebê precisa explorar o lugar, descobrir o que faz parte dele e do outro. Ao explorar o infante pesquisa, cria hipóteses, coordena os movimentos, interage com o ambiente e sente-se parte dele. Segundo o RCNEI (1998, p.21) “essas ações exploratórias permitem que o bebê descubra os limites e a unidade do próprio corpo, conquistas importantes no plano da consciência corporal”.

O ambiente constitui-se como um essencial elemento para possibilitar momentos de cuidado e educação. Mas, para se tornarem possíveis esses momentos é preciso oferecer um espaço acolhedor que possibilite as diversas interações entre adultos e crianças, crianças com outras crianças e crianças com os diferentes objetos. Um lugar onde respeite os momentos e as individualidades de cada um. Além disso, é primordial que ele tenha a cara das crianças, que esteja imerso em sua cultura, para que faça sentido para o bebê.

Essa estruturação de espaços que não permite uma ambientalização adequada aos históricos das crianças e adultos que neles atuam, que pouco conta da cultura da qual a instituição faz parte e com a qual se modifica constantemente, aponta para o desrespeito à diversidade cultural das diferentes infâncias que frequentam quotidianamente a instituição. (COUTINHO, 2007, p. 7).

Vale salientar, como já dito anteriormente, o cuidar não se restringe apenas aos cuidados com o corpo, mas também as relações afetivas. Por isso, a conversa, brincadeiras, interações possibilitadas pela forma como são organizados os espaços onde as crianças passam maior parte do dia são tão relevantes.

O educar e cuidar estão nos momentos mais simples da rotina do CREI, no momento do banho, da troca de roupa, da alimentação, se bem aproveitados podem ser trabalhados com a perspectiva educativa. Na instituição de Educação Infantil observada, notou-se que no horário das refeições as educadoras permitem que alguns dos bebês tomem o

suco sozinhos na mamadeira. Esse momento pode parecer simples, mas colabora para a construção da autonomia dos pequenos. Por isso, ao cuidarmos dos bebês estamos educando e para educá-los é preciso cuidar deles. Dessa forma, o cuidar e o educar não têm como ser trabalhados de forma separada.

Os brinquedos e objetos que compõem o espaço também possibilitam interações, trocas afetivas e conseqüentemente a aquisição de aprendizagens diversas. A maioria dos brinquedos do CREI observado são estruturados e prontos para as crianças brincarem. Durante uma das visitas procurou-se colocar uma bola de plástico dentro de um pote de talco, para as crianças foi uma experiência agradável, algumas tentavam tirar a bola do pote, outras ouviam apenas o barulho da bola quando o pote era balançado, as maiores me pediram para tirar a bola de lá e depois tentaram colocar novamente, e até colocaram outros brinquedos dentro do pote. Nesses momentos, é preciso um olhar atento das profissionais, para evitar os conflitos e acidentes. No CREI durante as observações se pode perceber que as educadoras ficam sempre por perto e observam o que cada um está fazendo. Podemos inferir com isso que enquanto as crianças brincam, exploram, conhecem algo novo, as educadoras ao mesmo tempo em que proporcionam momentos educativos, cuidam das crianças. Dessa forma, ao brincar os infantes são entrelaçados nas ações de cuidado e educação.

Na Instituição observada se pode enxergar que os bebês conseguem brincar e interagir com seus pares, apesar das limitações do espaço. Os bebês menores são capazes de ter uma boa relação entre si, mas, ocorrem alguns conflitos com os maiores em relação aos brinquedos. Porém, as berçaristas intervêm e tentam oferecer outro brinquedo ou disponibilizam outro igual para a criança, na maioria das vezes é resolvido o problema. Podemos dizer que a atitude das educadoras é correta e está de acordo com os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil, no qual fala que “é preciso interferir sempre que situações com maior grau de conflito ocorram” (2009, p.45). Os bebês menores optam por brincar sozinhos, já os maiores interagem com outros da mesma faixa etária.

Entretanto, nota-se também que nem todos os brinquedos estavam ao alcance das crianças, igualmente na sala de multiuso, onde os objetos para brincadeiras ainda estavam lacrados. A chamada viva, que trata-se de uma frequência com a fotos dos bebês também estava inacessível ao campo visual das crianças. Os Critérios para um atendimento em creches (2009) que respeite os direitos fundamentais das criança orienta que os brinquedos estejam disponíveis todo o tempo para os pequenos. Esse momento é necessário para que as educadoras analisem quais os brinquedos que os bebês gostam mais, quais brincadeiras são criadas pelos infantes enquanto estão juntos. Só assim o professor poderá saber o que precisa

melhorar e acrescentar no seu planejamento. Entretanto, durante as visitas, apenas alguns brinquedos eram disponibilizados pelas educadoras para as crianças.

O brincar não faz parte das atividades de rotina, os profissionais não têm planejamento e não sabem o que pode ser desenvolvido durante esses momentos, ou seja, são atividades desestruturadas, sem objetivos e realizadas ao acaso, nos momentos de folga da rotina. (VITTA. EMMEL, 2004, p. 184)

Os bebês aprendem brincando e o professor precisa observar e planejar esses momentos para serem os mais prazerosos possíveis.

Apoiar a organização em pequenos grupos, estimulando as trocas entre os parceiros; incentivar a brincadeira; dar-lhes tempo para desenvolver temas de trabalho a partir de propostas prévias; oferecer diferentes tipos de materiais em função dos objetivos que se tem em mente; organizar o tempo e o espaço de modo flexível são algumas formas de intervenção que contribuem para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. (BRASIL, 2006, p.16)

No entanto, no CREI com poucas atividades e materiais, os bebês acabam ficando ociosos e estressados. Em um dos momentos na sala, uma criança da turma estava bastante agitada, batendo nos colegas e acordando os que estavam dormindo. A única alternativa que a auxiliar da turma encontrou foi colocá-lo no berço. Ao conduzi-lo ao berço a criança chorou bastante, e só parou de chorar quando a educadora o tirou. No tempo que o bebê ficou no berço, mesmo com o choro dele a sala ficou mais tranquila, já que ele se encontrava um pouco distante dos demais e esse tempo foi aproveitado para colocar as crianças novamente para dormir. Como as profissionais se atêm a rotina preestabelecida, qualquer situação que fuja disso as deixa com dificuldade de mediar à situação. Podemos dizer que aquele momento terminou sendo desprazeroso para o bebê, a ação de cuidado acabou desconsiderando a dimensão afetiva que ela precisa ter, quando separou o infante dos demais e ainda ignorou o choro dele. É preciso considerar que a Educação Infantil é escuta sensível, atenção, cuidados, oferecer meios para as crianças se desenvolverem.

O planejamento dos momentos de cuidado e das atividades pedagógicas foi outro ponto observado durante as visitas ao local. Segundo os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006), é necessário que as atividades sejam organizadas de forma intencional por parte das educadoras, ora, de forma despretensiosa e livre. Contudo, nas visitas realizadas notou-se que não há um planejamento em relação aos momentos

proporcionados aos infantes, os bebês na maioria do tempo ficam sentados ou deitados no piso emborrachado, e os brinquedos oferecidos são apenas para ocupação do tempo. Não planejar acaba trazendo novamente para a Educação Infantil a visão assistencialista e compensatória, onde as crianças são depositadas no local para os responsáveis poderem trabalhar.

Entende-se que as unidades de Educação Infantil devem ir mais além da função de “guarda e cuidado”, ou seja, devem realizar um trabalho de forma planejada, organizando espaços adequados no sentido de estimular o processo de desenvolvimento (motor, cognitivo, emocional, social) das crianças (SILVA; BOLSANELLO, 2002, p.2).

O trabalho de forma planejada fomenta as relações educativas que são umas das premissas da Educação Infantil. Essas relações são perpassadas pelas funções indissociáveis de cuidado e educação.

As professoras sabem que as suas funções implicam em cuidar e educar, entretanto, percebem essas duas ações em separado. Sendo assim, como as atividades de cuidado pessoal demandam maior tempo na creche, as atividades pedagógicas, conforme elas denominaram, ficarão necessariamente em segundo plano (MACEDO; DIAS, 2006, p.10).

No período das visitas, o contato com linguagem oral foi enxergado nos momentos de conversas com as berçaristas ao longo do dia, durante a alimentação, sono e banho. A comunicação é fundamental para o desenvolvimento do bebê. A partir das conversas os bebês imitam o adulto pelo simples prazer de interagir com ele. A música é outro instrumento que pode enriquecer o seu repertório linguístico. No entanto, a música no CREI é utilizada apenas para acalmá-los no momento do sono. Foi refletido com isso, que nos momentos de cuidado nos quais a linguagem é utilizada no CREI, ela é encarada bem mais para suprir necessidades básicas dos bebês, sem um sentido intencional educativo.

As atividades desenvolvidas com expressões artísticas que foi presenciada durante a vivência no CREI, foi uma pintura, realizada para ser exposta para um evento que os pais compareceriam. No entanto, essas atividades são raras e feitas de forma rápida, apenas para serem apresentadas aos responsáveis. No momento em que ela ocorreu à educadora colocou rapidamente a mão da criança na tinta e pressionou sobre o papel enquanto a outra berçarista lavava a mão das crianças.

Os diagnósticos e estudos de caso feitos nas Creches brasileiras demonstraram que em sua maioria ainda predomina-se um atendimento voltado exclusivamente aos cuidados

físicos dos infantes (CAMPOS; FULLGRAF; WIGGERS, 2004 apud BRASIL, 2006). Na Creche *locus*, frases como “aqui cuidamos bem deles”, “tratamos mesmo como nossos filhos” são bem presentes e através desses discursos percebemos que não há um entendimento da dimensão educativa do cuidar. Embora os cuidados ligados ao corpo sejam indispensáveis para essa faixa etária, já que os bebês não possuem autonomia ainda para realizá-los, estes também precisam ser pensados de forma que proporcionem momentos educativos para os bebês, senão acabam tornando-se mecânicos e desprazerosos.

Tal procedimento consubstancia a formação integral da criança (LDB/96) ao se privilegiar não apenas a ação de cuidado meramente no sentido de atenção física, higiene, mas, sobretudo, quando a professora aproveita esses momentos preciosos para interagir com a criança, criar vínculos, estabelecer relações de proximidade e assim, ajudá-la a construir a sua identidade. (MACEDO; DIAS. 2006, p. 10).

Se as profissionais presumem que os bebês necessitam apenas de cuidados físicos, desconsiderando ou desconhecendo que nessa relação estão embutidos os aspectos orgânicos, psíquicos e simbólicos, elas irão se limitar apenas a suprir as necessidades fisiológicas das crianças e não enxergar a dimensão educativa embutida nessas práticas. A partir disso, pode-se dizer que na Instituição analisada, apesar das educadoras se preocuparem com o bem-estar dos infantes, e possuírem uma relação afetiva materna com eles, ainda englobam uma visão fragmentada das potencialidades dos bebês e das relações de cuidado e educação.

Temos cada vez um maior conhecimento acerca da complexidade da sua herança genética, dos seus reflexos, das suas competências sensoriais e, para além das suas capacidades orgânicas, aprendemos que os bebês também são pessoas potentes no campo das relações sociais e da cognição (BARBOSA, 2010, p.2).

Entretanto, o entendimento de criança e de educação diz muito sobre a formação que essas educadoras possuem que implicará diretamente na dicotomia ou não das práticas de cuidado e de educação. Na sala do CREI analisada, trabalham três profissionais. Em uma sondagem, uma das profissionais mencionou que possui o superior em Pedagogia, as demais têm apenas o médio. Ao longo das observações nota-se que as profissionais ligam na maioria das vezes seu trabalho a função materna. Uma das educadoras explica que alguns bebês vão para casa e voltam sem tomar banho, às vezes chegam com a roupa suja e por isso elas tentam dar todo o zelo e carinho “materno” que essas crianças não recebem por parte dos responsáveis. Spodek (1988 apud BECKER; BERNARDI; MARTINS, 2013, p.552)

observou:

Que crenças de educadores resultam de conhecimento prático pessoal, ao invés de conhecimento teórico sobre o desenvolvimento e aprendizagem infantil, e que estas crenças implícitas têm forte impacto sobre as ações dos educadores durante a rotina diária.

Sabe-se que a legitimação da Educação Infantil já traçou diferentes caminhos, começando pela função inicial das creches ligadas ao caráter médico. Nesse momento, para trabalhar com as crianças as profissionais precisam ter apenas o conhecimento sobre cuidados físicos, bem próximos aos cuidados que uma mãe tem com o seu filho. Embora, atualmente venha se resignificando o olhar sobre o trabalho com os infantes, em alguns contextos como o do local observado, ainda é presente o olhar médico e assistencial.

Vive-se agora um momento em que se busca resignificar as funções da Educação Infantil, compreendendo que ela se ocupa de sujeitos sociais, culturais, com dimensões tanto físicas como psicológicas, que possuem opiniões, preferências e diferenças traduzidas na incorporação do binômio educar e cuidar (COUTINHO, 2007, p.12).

O olhar das educadoras sobre o trabalho realizado diz muito sobre a base que receberam, ou seja, sobre sua formação.

Portanto, a maneira como as professoras organizam os espaços, a forma como falam e dirigem-se às crianças e o que as crianças vivenciam na sala são indicadores das suas concepções sobre criança, aprendizagem e sobre o que significa Educação Infantil (SECCHI; ALMEIDA, 2007, p. 4).

Strenzel (2001 apud VITTA; EMMEL, 2004, p.178) “[...] diz que a formação desses profissionais, ou sua ausência, implica no comprometimento da prática pedagógica desenvolvida”. Já que uma formação sólida traz um novo olhar sobre criança e educação, bem como, a indissociabilidade das práticas de cuidado e educação. Igualmente, contribuirá para a compreensão do trabalho desenvolvido na Educação Infantil. Bujes (2001 apud VITTA; EMMEL, 2004, p. 185) aponta que a Educação Infantil tem sua singularidade:

Um caráter próprio da Educação Infantil, no qual cuidar não deve seguir o modelo da família e educar, não pode ter o mesmo modelo que a escola, pois na Educação Infantil, o conhecimento escolar envolve, além do desenvolvimento de formas de pensar, também, formas de sentir, de fazer (com o corpo), de expressão e de manifestação de gostos.

O caráter próprio desse atendimento muitas vezes é mal compreendido, não só pelas profissionais, mas por todo o corpo da instituição. Basta olhar para as vagas oferecidas, que se restringem a famílias com condições socioeconômicas vulnerável aliada a mães que trabalham.

A creche ainda escolhe suas crianças de acordo com a necessidade social da família, não reconhecendo um direito adquirido por lei (LDB) de que todas as famílias que desejarem que o Estado cuide e participe da educação de seus filhos, devem ter vagas garantidas em creches e pré-escolas públicas. (VITTA; EMMEL, 2004, p.182).

Essa percepção assistencial não superada acaba refletindo-se nos discursos e nas práticas de todos os envolvidos nas Instituições de Educação Infantil. Por isso é importante refletir sobre o verdadeiro objetivo do atendimento das creches e pré-escolas.

A creche é um contexto de socialização diverso do familiar e não deve ser entendido como substituto da família. E o profissional de creche deve ser visto como um outro adulto significativo, com formação específica, que contemple a reflexão da prática educativa articulada à teoria, permitindo pensar, repensar, transformar e enriquecer o trabalho com as crianças (STRENZEL, 2003, p.6).

É relevante também trazer a influência que a organização da Creche tem sobre os momentos de educação e cuidado no espaço do berçário. Um ponto importante trazido nas observações diz respeito à rotina bem demarcada do CREI. Para isso cabe trazer primeiramente a rotina da Creche. Os bebês chegam ao CREI às sete horas da manhã, trocam de roupa e tomam café. Após comerem, algumas crianças voltam a dormir até o lanche da manhã, que acontece por volta das nove horas. Depois disso, alguns bebês tiram um cochilo até o almoço e outros ficam brincando no tapete emborrachado. O almoço chega por volta das onze horas e após o almoço todos devem dormir. Quando acordam lancham e começa o horário do banho e da troca de roupa para irem embora. O banho e troca de fralda durante o dia acontece conforme a necessidade individual de cada bebê.

É importante considerarmos que a rotina, além de possibilitar a organização do cotidiano, contribui para a constituição de subjetividades, visto que é por meio dela que as crianças, desde pequenas, nas famílias e nas instituições de Educação Infantil, aprendem sobre os rituais e hábitos socioculturais da sociedade (ANDRADE, 2010, p.162).

Em contrapartida, devemos pensar até que ponto essa rotina tem que ser cumprida

sem exceções. Um fato que incomoda as educadoras é o horário rígido e engessado da creche. Durante a observação, algumas crianças estavam dormindo, quando o almoço chegou e segundo a professora a secretaria de educação disse que todas deveriam comer naquele horário estipulado, então tiveram que acordar os bebês para se alimentarem. Haddad (1991, p.125 apud ANDRADE, 2010,p.161) enfoca o caráter normatizador e inflexível das rotinas nas creches: “[...] a creche é governada pela inflexibilidade e por uma rigidez de horários para brincar, para comer, e pelas tarefas maternas desagradáveis: tirar piolho, cortar as unhas e dar banho”.

Outros momentos como esses se dão após o almoço, pois as crianças devem dormir. Algumas delas perdem o sono e continuam acordadas, mas são colocadas para dormir para que as educadoras possam descansar.

A organização do tempo institucional reservava pouquíssimo tempo para expressões individuais e para as atividades lúdicas. Havia uma excessiva programação e padronização do cotidiano escolar em todas as turmas, gerando o empobrecimento das experiências vividas pelas crianças, pois todos os dias fazia-se a mesma coisa, todos os dias as crianças repetiam a mesma oração, cantavam as mesmas músicas e vivenciavam atividades muito parecidas, como na canção do Chico “Todo dia ela faz tudo sempre igual [...]” (SECCHI, ALMEIDA, 2007, p. 6).

Além disso, percebemos que o dia a dia da creche está em maior parte do tempo ligada a atividades de higiene e alimentação, o que traz a tona novamente a visão assistencial. É como se limitassem a criança apenas ao físico, e esquecessem suas dimensões cognitivas, afetivas e sociais. São atividades que homogenizam, onde todos devem fazer a mesma coisa ao mesmo tempo, como nos momentos do descanso, da alimentação, do sono, eles não proporcionam momentos individuais e limitam a capacidade criadora do bebê.

A rotina já preestabelecida e rígida acaba tirando a autonomia das profissionais e muitas vezes diminuindo as oportunidades de interações e momentos de cuidado e educação. Não é que a organização do CREI seja algo ruim, mas “é necessário lembrar que as crianças necessitam de horários flexíveis, que atendam suas necessidades, e de atividades variadas que potencializam sua aprendizagem e desenvolvimento” (SECCHI; ALMEIDA, 2007, p. 6).

Com as discussões trazidas acerca do dia a dia do CREI podemos dizer que na sala analisada conseguimos enxergar momentos de cuidado e educação, Entretanto, ainda há uma dicotomia nessas práticas por parte das educadoras.

As profissionais, por alguns motivos, como a formação e a rotina, acabam

limitando-se a atividade de cuidado ligada apenas ao corpo. Se percebe que mesmo essas acabam sendo trabalhadas de forma mecânica e não planejada. Se reflete também, que os momentos educativos possibilitados através das práticas de cuidado e de atividades pedagógicas são restritos devido à limitação do espaço e dos brinquedos, bem como, da organização do tempo. Por isso, é necessário investir na formação profissional dessas mulheres, assim como, rever a flexibilização do tempo no CREI.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo histórico da Educação Infantil foi marcado por um longo caminho de reconhecimento e reformulação do atendimento dado às crianças pequenas. Todos os momentos que a educação com crianças atravessou tiveram fortes influências das mudanças ocorridas na sociedade. A transição do feudalismo para o capitalismo provocou transformações na comunidade. As famílias, que antes eram responsáveis pela educação dos crianças, passam a trabalhar nas fábricas e as crianças são levadas para institutos. A partir daí, surgiram iniciativas filantrópicas a fim de acolher e proteger as crianças pobres.

Com o aumento das discussões sobre os pequenos e os avanços tecnológicos, a concepção que se tinha sobre a criança passou ser questionada e reformulada. Visões como as de Rousseau, Pestalozzi e Froebel trouxeram um olhar educacional para o atendimento das crianças. No Brasil, essas ideias foram trazidas por Joaquim Teixeira de Macedo, embasadas nos autores citados acima. Desde então vem tentando-se incorporar nas Creches e pré-escolas o caráter educacional do atendimento aos infantes. Documentos como a Constituição Federal (1988) e a LDB (1996) foram marcos que fizeram desse atendimento a primeira etapa da educação básica, e tornou-a um direito e dever do Estado. Depois disso, aumentaram as discussões e os documentos que normatizam e norteiam o trabalho das profissionais das creches.

Concomitantemente, as potencialidades dos bebês passaram a ser reconhecidas e ele não era mais tido como uma tábula rasa que só iria aprender quando chegasse à escola. Com os avanços das reflexões acerca das teorias evolucionistas, notou-se que antes disso um longo caminho é percorrido. As tecnologias também cooperaram para ressignificar o olhar sobre o bebê, e desde então se constatou que as interações são fundamentais para o seu desenvolvimento. O bebê passou a ser reconhecido como um indivíduo carregado de potencialidades.

Hoje, as Instituições de Educação Infantil tem a função indissociável de cuidar e educar os pequenos. No entanto, muitas vezes essas concepções acabam ficando só no papel, e em muitas creches podemos observar o modelo assistencial ainda não superado, presentes nas práticas e nos discursos das educadoras e dos profissionais das Instituições. A lei apesar de ter sofrido avanços significativos, ainda apresenta resquícios do modelo de assistência, limitando suas vagas apenas a mães pobres que trabalham e exigindo apenas o nível médio para as profissionais do CREI.

Após as leituras feitas e as observações realizadas no CREI, refletiu-se sobre a

importância de não se esgotar a temática sobre a indissociabilidade entre o cuidar e educar que o atendimento às crianças precisam ter. Embora, algumas educadoras reconheçam que devem cuidar e educar os bebês, notamos que muitas tratam isso de forma dicotomizada. Ora cuidam, ora educam, e não enxergam que esta relação está fortemente imbricada. Os momentos de cuidados muitas vezes são automatizados e se restringem apenas a atender as necessidades físicas, ignorando o caráter educativo do cuidar. As atividades educativas, às vezes inexistentes, são trabalhadas sem planejamento e as profissionais reconhecem que não sabem organizá-las de forma que promova as interações e conseqüentemente o desenvolvimento dos infantes. Com os achados, notou-se que as educadoras desenvolvem práticas de cuidado e educação, no entanto não conseguem enxergar a dimensão educativa do cuidar e vice e versa.

Se pôde enxergar também a relevância da organização da Instituição observada nos momentos de cuidado e educação. Estes tornam-se limitados devido à restrição do espaço e dos brinquedos, bem como, da organização do tempo.

Por isso, é necessário investir em uma formação em Educação Infantil tendo em vista que ter o conhecimento sobre o bebê, suas potencialidades e singularidades, é de extrema importância para direcionar o trabalho realizado com eles. As práticas de educação e cuidado implicam em momentos planejados e livres, observados por um olhar atento de uma educadora que o proporcione afeto, carinho, que supra suas necessidades físicas e que aproveite essas ocasiões para interagir e favorecer sua autonomia e maturação.

Nessa fase o infante constrói sua identidade e imergir-se na cultura em que está inserido. Por essa razão é tão relevante que o trabalho desenvolvido nas creches e pré-escolas possa englobar todas as dimensões dos pequenos (cognitivas, físicas, sociais, motoras, afetivas).

As conclusões deste trabalho não se resumem as discussões sobre a observação realizada na Instituição. Mas, além disso, buscou-se trazer as reflexões de todo o processo histórico que consolidou as relações de cuidado e educação como indissociáveis. Apesar de perceber que ainda é preciso em muitas realidades colocar em prática de forma clara esse binômio, aprofundar os conhecimentos acerca dele tornou a construção desse trabalho significativo.

## 7 REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Simone Santos; FELIPE, Jane; CORSO Luciana Vellinho. **Para pensar a Educação Infantil em tempos de retrocessos: lutamos pela Educação Infantil** /(org.) – Porto Alegre: Evangraf. p.280. 2017.

ANDRADE, Lucimary Bernabé. **Educação Infantil: discurso, legislação e práticas institucionais**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 194p.

AZEVEDO, Heloisa Helena. **O binômio cuidar-educar na Educação Infantil e a formação inicial de seus profissionais**. 30ª Reunião Anual da Anped. \_\_\_\_\_2007.

BARBOSA, Maria Carmem. **Especificidades da ação pedagógica com os bebês. Anais do I seminário nacional: currículo em movimento** – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte. 2010.

BECKER, Scheila Machado. BERNARDI, Denise. MARTINS, Gabriela Dal Forno. **Práticas e crenças de educadoras de berçário sobre cuidado**. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 18, n. 3, p. 551-560, jul./set. 2013.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, 1961.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.415, de 16 de Fevereiro de 2017. **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, p. 36.2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 3v. 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil**/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica

– Brasília. DF, v.l. 2006.

CAMPOS, Marisa Salomão. **Estatuto da Criança e do Adolescente: a proteção integral e suas implicações político-educacionais**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar)– Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras. São Paulo, p. 115. 2009.

CAMPOS, Maria Malta. **Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de Educação Infantil**. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação de Educação Infantil. Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, p. 32-42, 1994.

\_\_\_\_\_. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças** – 6.ed. Brasília : MEC, SEB, 44 p. 2009.

CARRIJO, Menissa Cícera. **Educação Infantil e políticas públicas: história, vazios e desafios**. Revista da Faculdade de Educação. Cáceres-MT.V- VI. n°10. Jul./Dez. 2008.

CARVALHO, Ana Maria Almeida; PEDROSA, Maria Isabel; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde T. **Por que aprender com a criança. In: Aprendendo com a criança de zero a seis anos**[S.l: s.n.] Cortez, São Paulo, 2012.

CERISARA, Ana Beatriz. **Educar e cuidar: por onde anda a Educação Infantil. PERSPECTIVA**. Florianópolis, v. 17, n. Especial, p. 11 - 21, jul./dez. 1999.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. **Educação Infantil: espaço de educação e cuidado**. 30ª Reunião Anual da Anped. \_\_\_\_\_2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Infantil como direito. In: Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil**. Volume II. Brasília: MEC, 1998.

DAVIS, Claudia Leme. et al. **Abordagens vygotskiana, walloniana e piagetiana: diferentes olhares para a sala de aula**. Psic. da Ed., São Paulo, 34,p. 63-83. 2012.

GERHARDT, Tatiana Engel. SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 120p. 2009.

GRATIOT-ALFANDÉRY, Hélène. Henri Wallon. **Tradução e organização: Patrícia Junqueira.** – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana (Coleção dos educadores). 2010. 134 p.

KUHLMANN, Moysés. **Histórias da Educação Infantil brasileira.** Revista Brasileira de Educação. São Paulo. p.5-18. Mai/Jun/Jul/Ago 2000. Disponível em: <<https://http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02>>. Acesso em: 18 ago. 2018.

MACÊDO, Lenilda Cordeiro. DIAS, Adelaide Alves. **O cuidado e a educação enquanto práticas indissociáveis na Educação Infantil.** 29º Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 2006.

MOREIRA, Geraldo Eustáquio. **O processo de alfabetização e as contribuições de Emília Ferreiro.** Capa, v. 7, n. 1, 2014.

ORTIZ, Cisele; CARVALHO, Maria Teresa Venceslau de. **Interações: ser professor de bebês - cuidar, educar e brincar, uma única ação.** Coleção interAções; Editora Edgard Bluche Ltda, São Paulo, Bluche, 2012.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. **A história da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 9, n. 33, p. 78-95, out. 2012. ISSN 1676-2584. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555/7124>>. Acesso em: 18 ago. 2018.

RAMOS, Tacyana Karla; ROSA, Ester Calland. **Os saberes e as falas de bebês e suas professoras.** 2.ed.rev. e ampl. Autêntica Editora, Belo Horizonte, 2012.

SECCHI, Leusa de Melo. ALMEIDA, Ordália Alves. **Um tempo vivido, uma prática exercida, uma história construída: o sentido do cuidar e do educar.** 30ª Reunião Anual da Anped \_\_\_\_\_2007.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** Cortez. 23 ed. rev e atual. São Paulo. 2007.

STRENZEL, Giandréa Reuss. **A Educação e o Cuidado de Meninas e Meninos Menores de Três anos em Creches: Indicações para uma Pedagogia da Educação Infantil.. Zero-a-Seis,** Florianópolis, v. 5, n. 7, p. 24-45, jan. 2003. ISSN 1980-4512. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroais/article/view/16258/14803>>. Acesso em: 25 set. 2018. doi:<https://doi.org/10.5007/%x>.

SILVA, Cristiane Ribeiro; BOLSANELLO, Maria Augusta. **No cotidiano das creches o cuidar e o educar caminham juntos.** *Interação em Psicologia*, 6(1), p. 31-36, 2002.

VITTA, Fabiana C. F.; EMMEL, Maria Luísa G. **A dualidade cuidado x educação no cotidiano do berçário.** Piratininga. *Paidéia*, 14 (28), p. 177 -189. 2004.