

# DOCÊNCIA COM CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS E AS AÇÕES DE CUIDADO E BRINCADEIRAS

## TEACHING CHILDREN FROM 0 TO 3 YEARS OLD AND CARE ACTIONS AND GAMES

## ENSEÑANZA CON NIÑOS DE 0 A 3 AÑOS Y LAS ACCIONES DE CUIDADO Y JUGAR

\*Edaniele Cristine Machado do Nascimento

\*\*Aliandra Cristina Mesomo Lira

**Resumo:** Este artigo apresenta parte de uma pesquisa realizada em creches, nas quais buscou-se reconhecer a prática das professoras de crianças de 0 a 3 anos. Nessa intenção destacaram-se as especificidades da docência com os bebês e as questões de cuidado e de brincadeiras nesses ambientes educativos. Para compor a reflexão dessa pesquisa empírica, o presente texto está dividido em três partes. Primeiramente propõe-se uma revisão bibliográfica sobre a temática da docência com crianças pequenas, apoiada nos principais autores nacionais e internacionais da área. Em seguida, busca-se refletir sobre as ações de cuidado observadas na prática com as crianças nas creches pesquisadas. Por fim, trata-se da ausência de brincadeiras também observadas nas referidas práticas. Como conclusão destaca-se a importância do cuidado e da brincadeira no planejamento e na prática da docência com bebês e crianças bem pequenas nas instituições de educação infantil.

**Palavras-chave:** Educação infantil. Creche. Docência. Cuidado. Brincadeiras.

### INTRODUÇÃO

As reflexões tecidas neste artigo são provenientes de uma pesquisa de mestrado que teve por objetivo conhecer, caracterizar, descrever e analisar como se constitui a prática pedagógica das professoras que trabalham com bebês e crianças bem pequenas em instituições de educação coletiva, considerando os aspectos de cuidado-educação e brincadeiras, por meio da observação da rotina diária. Tratou-se de um estudo de caso no qual acompanhou-se o cotidiano das salas do berçário e maternal, pertencentes a três Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) de um município de médio porte no interior do estado do Paraná, durante o período de cinco meses, utilizando como recursos metodológicos da pesquisa, observações e anotações em caderno de campo e entrevistas com as professoras das referidas salas e gestoras das instituições.

A partir dessas considerações, pretende-se discorrer sobre as impressões colhidas no campo da pesquisa dialogando com a produção de autores e pesquisadores como Tristão (2005), Barbosa (2010), Arce e Silva (2012), Coutinho (2013), Bondioli (1998), dentre outros da área da educação de bebês e crianças bem pequenas em ambientes coletivos. Importante

---

\*Doutoranda em (UTP/PR). Professora Colaboradora no Curso de Pedagogia (UNICENTRO/PR). E-mail: edani25@hotmail.com. ORCID: 0000-0002-9614-7175.

\*\*Doutorado em Educação (USP/SP). Docente do Departamento de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação (UNICENTRO/PR). E-mail: aliandralira@gmail.com. ORCID: 0000-0003-2945-464X.

Ñuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 29, n. 2, p.104-119, Mai./Ago., 2018. ISSN: 2236-0441. DOI: 10.32930/nuances.v29i2.4567.

destacar que as reflexões contidas nesse texto expressam as impressões resultantes de uma pesquisa de campo em um determinado lugar e com um grupo de pessoas, e embora as considerações explicitem situações possivelmente vividas em outras realidades não podem ser generalizadas à toda educação infantil de outros estados e municípios.

Pensar na docência com bebês nos remete a vários elementos da formação inicial e continuada desse profissional e das ações pedagógicas relacionadas à educação, ao cuidado e à brincadeira no berçário. Ao se tratar da educação de crianças tão pequenas há que se considerar, entre outros aspectos, o cuidado consigo e com o outro e as brincadeiras como atividade guia do desenvolvimento.

Quando pensamos no profissional para atuar com as crianças na creche nos confrontamos com a figura da educadora, também chamada de atendente e/ou “tia”, até mesmo de “mãe”. Como mostra a história da educação infantil (KUHLMANN Jr., 2010; MONARCHA, 2000; FREITAS, 2002), a figura da mulher no trabalho com as crianças na creche remonta desde os ideais da assistência social, devido ao sentimento maternal do qual seria dotada e a vontade natural de atuar em obras sociais. Destarte, vemos que as propostas de educação infantil buscam na imagem feminina o exercício da tarefa de educar as crianças.

Esse processo teve repercussões no modo como a docência, de modo geral, e a docência com a criança pequena, em especial, foram constituindo uma profissão no Brasil. Diante das restrições a que se viam submetidas pela sociedade brasileira em fins do século XIX e início do século XX, “as mulheres encontraram no magistério uma alternativa possível para o ingresso no espaço público e a conquista de alguma independência” (MICARELLO, 2011, p. 215). No entanto, ser *professora* de bebês é uma tarefa recente, pois como aponta Guimarães (2011), vivemos ainda a construção de um modo de ser profissional. A profissão de professora de bebês foi legitimada somente a partir da LDB de 1996, sendo ainda muito discutida a sua especificidade e identidade profissional.

Na ação pedagógica dessas profissionais da educação infantil constitui-se a necessidade de integrar cuidado e educação por meio de interações e brincadeiras. Segundo Maranhão (2000) é importante superarmos os preconceitos em relação ao ato de cuidar, evidenciados desde o início do movimento que culminou no reconhecimento da creche como espaço educativo, confundindo cuidado com assistência ou com concepções higienistas.

As ações de cuidado no ambiente da educação infantil incluem todas as atividades ligadas ao cotidiano da criança, tais como alimentar, lavar, trocar, curar, proteger, consolar, todas as atividades que são integradas ao educar. Representam, portanto, atitudes e procedimentos que têm como objetivo atender às necessidades da criança no seu processo de

*Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 29, n. 2, p.104-119, Mai./Ago., 2018. ISSN: 2236-0441. DOI: 10.32930/nuances.v29i2.4567.*

crescimento e desenvolvimento e demanda “[...] conhecimentos da área biológica e da área de humanas. Possui relação com a saúde e com a educação” (CAMPOS, 1994, p. 35 *apud* MARANHÃO, 2000, p. 118).

As atividades de brincadeira no berçário também devem fazer parte do cotidiano das crianças, estando presentes no planejamento e compreendidas como momentos importantes na constituição social do ser humano. Dessa forma, o professor de bebês e de crianças bem pequenas<sup>1</sup> precisa compreender que o conhecimento é um processo que se constrói, sendo que o brincar, bem como as brincadeiras desenvolvidas no berçário e no maternal, são elementos importantes no desenvolvimento, pois possibilitam a exploração e apropriação do mundo.

Considera-se, dessa maneira, que a especificidade da pedagogia orientada para bebês e crianças bem pequenas deve ser centrada nas brincadeiras e nas relações sociais. Portanto, “[...] essa é uma pedagogia que torna imprescindível possibilitar encontros e viabilizar os modos e as diversas formas de relacionamento que se estabelecem entre as pessoas” (BARBOSA, 2010, p. 5). Para a autora, educar bebês não significa apenas a constituição e a aplicação de um projeto pedagógico objetivo, mas “[...] colocar-se física e emocionalmente à disposição das crianças, o que exige do adulto comprometimento e responsabilidade” (BARBOSA, 2010, p. 5).

Como vemos, a docência com crianças pequenas “[...] envolve um universo rico e complexo de relações sociais e processos de constituição humana, que exige muito conhecimento por parte das professoras e organização do trabalho pedagógico” (COUTINHO, 2013, p. 9). Trataremos sobre algumas dessas questões a partir de dados coletados em uma realidade específica.

## **OS SABERES ESPECÍFICOS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS**

Temos garantida na LDB 9394 (BRASIL, 1996) a exigência da formação do professor de educação infantil em nível superior, embora a realidade de muitos municípios inclua professores apenas com nível médio - Magistério, ou até leigos. Porém, Dagnoni (2011) destaca que a forma como estão organizados os currículos dos cursos de Pedagogia pouco garantem a formação de um professor que conheça as especificidades das crianças de zero a três anos e que deste modo possa exercer uma prática baseada em saberes acadêmicos.

---

<sup>1</sup>Conforme o documento *Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre orientações curriculares* (BRASIL, 2009), bebês são crianças de 0 a 18 meses e crianças bem pequenas as de 19 a 3 anos e 11 meses.

*Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente-SP, v. 29, n. 2, p.104-119, Mai./Ago., 2018. ISSN: 2236-0441. DOI: 10.32930/nuances.v29i2.4567.

Este é um desafio que se coloca para a formação, o de estabelecer um estreito diálogo entre os campos da teoria e da prática para se construir os saberes que possam subsidiar a ação do professor de bebês com identidade e profissionalidade, “[...] para que ele mesmo possa se identificar e ser identificado como um professor da Educação Básica, conforme preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96)” (DAGNONI, 2011, p.15417). Nesse percurso, é importante ao futuro profissional aliar sua formação à prática no processo de aquisição de saberes do cotidiano e os científicos.

Sobre os saberes que devem ser contemplados na formação de professores que atuarão com os bebês na creche, Coutinho (2013) sugere a centralidade nas relações sociais com ênfase nos seguintes aspectos:

O conhecimento sobre a importância da atenção ao bebê, seja pela fala branda que o acolhe e revela o respeito do adulto para com ele, seja pelos olhares e gestos que lhe revelam que o adulto está atento às suas ações, aos seus movimentos; O conhecimento sobre a importância de espaços e tempos que promovam as interações e qualifiquem as relações entre as crianças, delas com os adultos, com os objetos e demais elementos do espaço físico e social; O reconhecimento do corpo como linguagem assim como componente da ação social, já que ele tanto comunica e expressa quanto estrutura e se modifica, mediante as ações e relações sociais dos bebês. (COUTINHO, 2013, p. 11).

Esse tipo de saber baseado na atenção das relações sociais dos bebês com o ambiente, com seus pares, com os adultos e com o seu próprio corpo exige reconhecer as especificidades da ação pedagógica com crianças bem pequenas, que envolve trocá-las, alimentá-las, acalentá-las, brincar com elas, contar histórias, cantar, enfim, ocupar-se do seu desenvolvimento integral. Nesse sentido, corroboramos com Tristão (2005) quando aponta que o trabalho de cuidar e educar as crianças no berçário deve ser uma ação marcada pela sutileza, pela sensibilidade e disponibilidade pessoal no contato com os pequeninos.

Arce e Silva (2012) apontam que a importância do papel do professor é imensurável para o desenvolvimento integral do bebê, pois o adulto media o nascimento da criança para o mundo social: “[...] esse posicionamento demanda um profissional cuja prática esteja vinculada ao estudo, um profissional responsável pela formação intencional da criança, desde a mais tenra idade” (ARCE e SILVA, 2012, p. 183). Portanto, como concluem as autoras, o professor deve ver-se como o profissional que possui o conhecimento teórico e prático para realizar uma revolução na vida do bebê ao apresentá-lo ao mundo natural humanizado.

Coutinho (2013) enfatiza que ser professora de bebês exige conhecimento de base que nem sempre os cursos de formação inicial têm contemplado, visto não se tratar de uma postura docente que centraliza no sujeito adulto ações que desencadeiam o processo de desenvolvimento das crianças, mas de uma docência baseada na relação, pois “[...] estar com

bebês significa colocar-se intencionalmente disponível para tal relação” (COUTINHO, 2013, p. 9). Em pesquisa sobre as práticas pedagógicas com bebês a referida autora identificou os vários elementos que constituem a docência com crianças bem pequenas, conforme elencou:

As concepções basilares à nossa ação devem ser convocadas sempre que planejamos as proposições; a observação e a escuta do profissional são fundamentais à organização do trabalho pedagógico; as relações sociais estão no centro das aprendizagens; as situações com maior foco no cuidado também constituem o trabalho pedagógico e devem ser consideradas nos planejamentos. (COUTINHO, 2013, p. 10).

Assim, concebemos que para além de uma formação que contemple o conhecimento das especificidades dos bebês e as orientações para efetivar uma prática que as considere, o professor deve planejar, observar e avaliar sua ação com os pequenos.

Para conhecer as crianças e planejar o seu trabalho, o professor precisa aprender a construir um olhar interrogativo de modo a reconhecer as experiências significativas para as crianças:

Tais ideias convocam um olhar atento e curioso para a criança, perpassado pela construção por parte do professor de uma sensibilidade em relação à criança, tendo como perspectiva uma atitude investigativa em que o adulto busca entender a ação infantil, perscrutando seus mecanismos sociais, afetivos e mentais. Realça uma sensibilidade que é propalada pela observação atenta do comportamento interativo da criança aliada à investigação da própria prática que desenvolve. Simultaneamente a um refinamento no olhar sobre o comportamento interativo da criança, estabelecem-se possibilidades de organização didática diante da especificidade do sujeito infantil que emerge deste exercício de aprender a conhecê-lo. (RAMOS *et al*, 2012, p. 10).

Coutinho (2013) observa que reconhecer a criança como ator social requer que as professoras tenham tempo para observar e conhecer quem é essa criança, debruçando-se sobre os registros que produzem para planejar a sua ação de modo intencional, organizando o tempo, o espaço e os materiais, bem como propor encontros com as famílias das crianças.

Tristão (2005) afirma que a prática docente com bebês caracteriza-se pela delicadeza nas ações cotidianas, que muitas vezes não são percebidas dentro da rotina diária, mas que são determinadas na caracterização dessa profissão devido ao seu cunho humanizante. Observamos que essa sutileza está presente em atos cotidianos, aparentemente pouco significativos, mas que revelam a importância do trabalho docente com bebês e crianças bem pequenas. Segundo a referida autora, a ação docente com crianças pequenas deve resgatar “[...] o papel das professoras como profissionais dessa humanização, assegurando, dessa forma, a contribuição da educação contra a barbárie” (TRISTÃO, 2005, p. 4).

Compreendemos, dessa forma, que a docência com bebês nos exige, além do conhecimento e formação, a disponibilidade do adulto para atuar com essas crianças, pois,  
Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 29, n. 2, p.104-119, Mai./Ago., 2018. ISSN: 2236-0441. DOI: 10.32930/nuances.v29i2.4567.

talvez um pouco mais que as crianças maiores, os bebês dependem de um olhar mais atento, de uma relação afetiva mais próxima pelo contato com o corpo, de observação e compreensão das suas múltiplas linguagens, do compromisso com uma postura ética e responsável na educação desses pequenos atores sociais.

Consideramos que tal concepção deve subsidiar a construção do planejamento pedagógico para o berçário e maternal, pautado nas ações de cuidado e brincadeiras, pois a pesquisa tratou de reconhecer tais ações nas práticas das professoras<sup>2</sup> dessas turmas, sendo que os dados coletados serão analisados a seguir.

### **AS AÇÕES DE CUIDADO E BRINCADEIRAS COM BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS NA CRECHE**

Cuidar da criança é compreender sua singularidade como pessoa e como ser que está em contínuo processo de crescimento e desenvolvimento, assim como ajudá-la a identificar suas necessidades humanas em cada fase e atendê-las, “[...] mas isso pressupõe uma determinada concepção de desenvolvimento infantil e de como podemos interferir nesse processo” (MARANHÃO, 2000, p.118).

A demanda de um cuidado pode derivar da necessidade expressa pela criança, pelas suas possibilidades de ação, de acordo com seu momento de desenvolvimento. Compreender as necessidades da criança exige do professor estabelecer a leitura das diversas formas de dizer da criança: “[...] a identificação dessas necessidades essenciais, sentidas e expressas pela criança, depende, nesse caso, da leitura que a família e os educadores infantis fazem das várias formas de comunicação que a criança possui e desenvolve” (MARANHÃO, 2000, p.120).

Nesse sentido, é possível compreender que o ato de cuidar está sujeito também à capacidade daquele que cuida de interagir com o outro, de identificar suas necessidades, capacidade construída no interior da cultura e pelas aprendizagens específicas de determinados conceitos, habilidades que têm por base os diversos campos de conhecimento que estudam o processo de desenvolvimento e o cuidado humano.

A dicotomia cuidar e educar carrega na prática observada duas concepções: primeiro, que cuidar e educar não se complementam; segundo, que ensinar os bebês é impossível, pois eles nada compreendem. Porém, essas questões dizem respeito não só à atividade da docência com os bebês, mas estão relacionadas também à constituição histórica e política das

---

<sup>2</sup>Nas três instituições pesquisadas foram encontradas somente mulheres trabalhando com as crianças.

instituições de educação infantil. Assim, as práticas carregam a concepção assistencialista de atendimento, onde o mais importante é zelar pela criança (da sua saúde), o que por vezes não considera seu bem-estar e desenvolvimento nos múltiplos aspectos.

Foi possível identificar na concepção das professoras uma ideia que dicotomiza as ações de cuidar e educar, uma vez que para elas cuidar e educar são dois polos diferentes na ação com os bebês. A partir das observações constatamos que as ações de cuidar eram tidas como atividades obrigatórias da rotina, com muita atenção para o cumprimento dos horários de higiene, alimentação e sono dos bebês, que não careciam de planejamento, intervenções ou condições adequadas. O pedagógico acontecia, conforme as professoras, se houvesse tempo, sendo reconhecido por elas como atividades planejadas (embora não fossem) e sistematizadas em forma de registros no papel. Os relatos das observações ilustram essas concepções:

As 09h50min finalizam a troca, as crianças continuam dispersas pela sala com os mesmos materiais e brinquedos, algumas estão com sono, outras estão irritadas e chorosas. As professoras cuidam para que estejam sempre calçadas, não permitem em momento algum que tirem os calçados, sendo que algumas crianças insistem. O menor bebê da turma permanece por um longo período no carrinho de bebê num canto da sala, as professoras cuidam para que as outras crianças não se aproximem dele. O rádio está ligado em uma emissora da cidade, as professoras continuam conversando entre si, sobre diversos assuntos, nada relacionado às crianças, com os olhares sempre atentos para que as crianças não se machuquem, não se mordam, não se batam, estejam calçadas, com o nariz limpo. As 09h55min juntam os brinquedos e os materiais e aguardam o lanche (Diário de campo, Instituição A, Berçário, 29.07.14). - 10h15min - Carimbo das mãozinhas. Na sala do sono, uma educadora vai recebendo uma criança de cada vez, fecha a porta. Coloca a criança no cadeirão de alimentação, com tinta guache vermelha pinta a sua mãozinha e carimba na folha sulfite, já com o nome da criança e a data. Tem em mãos um pano umedecido com água para limpar a mão da criança cuidando para que não suje a roupa. Não houve interação da criança com o material, apenas o que foi dirigido pela professora. As outras crianças continuam na outra sala aguardando sua vez. (Diário de campo, Instituição A, Berçário, 29.07.14).

Identificamos, nesses excertos, a compreensão de que cuidar e educar são ações dissociadas nas relações estabelecidas com as crianças. Não se percebeu, na investigação, a devida compreensão por parte dos sujeitos que tratam com as crianças, como já dissemos, que cuidado e educação deveriam caminhar juntos no processo de desenvolvimento não só dos bebês, mas das crianças maiores também. A partir desse dado, fomos nos perguntando: O que é feito com os bebês em nome do seu desenvolvimento? Por que as profissionais consideram cuidar e educar como dissociáveis na ação pedagógica? O que é feito com os bebês em nome do que se diz pedagógico? O que é entendido como pedagógico? Onde está o planejamento do trabalho com os bebês? Qual o papel dos bebês dentro do planejamento? Qual a importância do planejamento da prática com os bebês? Qual o papel da gestão no planejamento e avaliação da ação com os bebês?

Reconhecemos que as ações de cuidado não são tidas como pedagógicas uma vez que não observamos interações, tampouco são planejadas e avaliadas. Tão importante quanto discutir o lugar do ensinar na educação dos bebês, está a necessidade de se problematizar e ressignificar o lugar do cuidado na constituição da docência com os bebês, superando o entendimento de tal dimensão do processo educativo como menos nobre:

O cuidado como atenção e escuta da criança é função importante da creche. O fato de ser considerado um trabalho sem prestígio ou focado na proteção relaciona-se com a ligação ao que é doméstico, feminino, vinculado também à escravatura e ao controle das populações em nosso país. Na realidade, o atendimento às crianças pequenas no Brasil esteve sempre ligado a intervenções sanitárias e higienistas que contribuíram para que a qualidade relacional do trabalho com a criança fosse tutelada e desqualificada (na perspectiva de seu corpo, suas emoções e seus afetos). (GUIMARÃES, 2011, p. 43).

Conforme nossas observações, a relação de cuidado e educação, ainda com resquícios da história, nas instituições pesquisadas, é algo que aparece disperso. Não foi identificada a devida atenção que o cuidado merece, ainda mais se tratando de crianças tão pequenas como no berçário e maternal, como também não foi possível reconhecer uma concepção que considere o cuidar e o educar como inerentes ao processo educativo.

Sobre a invisibilidade do cuidado nas práticas pedagógicas das creches, concluímos que, conforme o que a realidade nos revelou, o cuidado ganha um estatuto menor porque é vivido de forma mecânica, instrumental e higienista. Porém, compreendemos que à medida que tiramos o cuidado de uma dimensão instrumental, de disciplina e controle dos corpos, como parte de atividades rotineiras, para colocá-lo na esfera da existencialidade, “[...] ele contribui na concepção de educação como encontro da criança com o adulto, num sentido de diálogo, abertura e experiência compartilhada” (GUIMARÃES, 2011, p. 48). E é nessa troca que o bebê aprenderá um modo de cuidar humanizante, que inclui o comer, o brincar, o dormir, dentre outras ações.

Nesse caminho, ao profissional cabe compreender que as ações de cuidado não se restringem às intervenções instrumentais do adulto para com a criança, “mas dizem respeito à criação de práticas do adulto para com ele mesmo, que produzem uma atmosfera de atenção, escuta e disponibilidade na creche como um todo” (GUIMARÃES, 2011, p.49). Nesse entendimento, a transformação das práticas cotidianas passa pela disponibilidade pessoal em ações de atenção e integração consigo e com o outro. Visto dessa maneira, o cuidado se constituirá como função fundamental na creche e na vida dos bebês e de crianças bem pequenas, o que certamente imprimiria novo *status* às práticas pedagógicas e requalificaria as ações cotidianas das profissionais.



As brincadeiras, assim como as ações de cuidado, constituem-se em ações que devem ser contempladas no planejamento pedagógico do berçário e do maternal, por meio de estratégias que enriqueçam as experiências de cada criança. Porém, não identificamos o planejamento de brincadeiras nessas turmas, tampouco preocupação com a organização dos espaços e a oferta de materiais, e sim ações improvisadas desconsiderando as interações e relações das crianças entre si e com os adultos nesses momentos. Analisaremos as impressões colhidas sobre a constituição das brincadeiras nas referidas instituições a seguir.

## **AA BRINCADEIRAS COMO AÇÕES A SEREM PLANEJADAS E INSTITUÍDAS NA CRECHE**

Bondioli (1998) defende que a brincadeira planejada pelo adulto deve ser determinada pela qualidade das estratégias e dos dispositivos colocados em prática, a fim de facilitar e enriquecer, no sentido social e cognitivo, a experiência lúdica de cada criança. Para isso, o profissional, independente das condições físicas estruturais, deve estar disponível no contato com a criança a partir da brincadeira, que precisa levar em conta as aquisições prévias dos bebês no sentido de impulsionar seu desenvolvimento. Dessa forma, devemos pensar na brincadeira como uma atividade em que a criança aprende e se desenvolve. Considerando que hoje as crianças estão sendo cada vez mais cedo inseridas em espaços coletivos de educação, um grande desafio surge para todos que trabalham em creches e pré-escolas:

A brincadeira de faz-de-conta, como campo de liberdade da criança não pode ser limitada por tempo, espaço e objetos específicos. Para exercer seu papel de atividade-guia a brincadeira de faz-de-conta precisa ser levada a sério, pois desempenha um papel de suma importância em determinada etapa da vida da criança. (PRESTES, 2011, p. 4).

Para isso, é imprescindível que o professor tenha pleno conhecimento do desenvolvimento infantil, do que acontece com o bebê nesse período e quais as mudanças ocorridas nessa faixa etária, para que o papel do trabalho educativo opere nas atividades da criança e em sua formação. Assim, concebemos que planejar, registrar e avaliar a prática educativa é de extrema relevância, pois o ensino se dará como resposta no processo de desenvolvimento dos bebês.

Acompanhando a análise acerca da invisibilidade do cuidado nas creches pesquisadas, constatamos que as brincadeiras tinham um lugar secundarizado nas práticas, aparecendo de forma improvisada e dependente da rotina, sem suporte pessoal ou material. Os jogos, brinquedos e brincadeiras fizeram-se pouco presentes, sendo também raros os momentos de acesso aos espaços externos das instituições, como parque e pátio. Não foi presenciado,

durante as observações nas três instituições, nenhum momento das turmas do berçário fora da sala. As turmas do maternal tinham acesso ao parque de forma restrita, pois dependiam dos horários estabelecidos na rotina e do uso pelas outras turmas da creche, mesmo sendo um dever das instituições assegurar os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição.

Vigotski (1996) afirma que é na brincadeira que a criança transforma suas necessidades e amplia sua consciência. É na brincadeira que a imaginação, o faz de conta, a imitação e a compreensão da vida real se transformam na atividade condutora do desenvolvimento da criança.

Porém, a brincadeira foi vista nessas instituições como uma ação mecânica da criança e que por isso não havia necessidade de ser planejada nem avaliada, pois “[...] a criança brinca o tempo inteiro” (PROFESSORA, BERÇÁRIO, INSTITUIÇÃO C, 23/10/2014). Com o propósito de reconhecer o lugar da brincadeira nas práticas das professoras, indagamos sobre o planejamento das atividades a serem desenvolvidas com os bebês e como e quando ele era organizado, do qual obtivemos a seguinte resposta que ilustra as situações observadas:

*Existe, na hora atividade, no início do ano nós conseguíamos realizar, mas da metade do ano pra cá houve alguns transtornos com cinco professoras que saíram do CMEI, antes era semanal, agora é só uma horinha uma vez na semana quando a gente consegue ir, no ano passado era muito bom, nós tínhamos as volantes e nós conseguíamos fazer a hora atividade um dia todo com todas as professoras da sala, então nós fazíamos a parte teórica, montávamos as atividades, brincadeiras, músicas, estórias, materiais, confeccionávamos os brinquedos, era o ideal, nós desenvolvíamos o tema, mas agora está bem difícil, não tem material e a gente tem que se virar de última hora com o que tem. (Professora, Instituição C, Maternal, 07/11/2014).*

Essa situação foi identificada nas três instituições. Não se planejavam as brincadeiras, primeiro sob a justificativa de que não tinham tempo para realizar a hora atividade pela falta de profissionais, o que impossibilitava a saída da sala, segundo pela falta de materiais. Também questionamos sobre que ações e atividades eram desenvolvidas com os bebês: “São mais atividades de estimulação corporal, massagens, leitura de estórias, cantigas de roda e brincadeiras. Dentro dos projetos as educadoras procuram adaptar os temas para trabalhar com os bebês” (Diretora, Instituição A, 10/09/2014).

Não foi o que presenciamos, mas sim um conceito de brincadeira a partir dos poucos brinquedos disponibilizados para as crianças em sala enquanto aguardavam a passagem de um momento da rotina para outro. A situação a seguir ilustra isso:

9h00-9h50 Brincadeiras. Permanecem na sala, uma professora traz um lençol para embalar as crianças anunciando que: “só vai no balanço quem está quietinho”. Começam a balançar as crianças, elas querem mais, a professora diz: “ah, pensou

que eu ia balançar o dia inteiro? Lá na tua casa você pede pra sua mãe”. Outra professora está sentada com as crianças no colchonete, insiste para que fiquem sentadas: “não saiam do lugar, senão não vão no balanço”, algumas querem dançar, pois tem música tocando na sala. Não há entusiasmo em balançar as crianças, (estão mesmo é entretendo-as até dar a hora do lanche). Finalizam a brincadeira do balanço e entregam carrinhos de brinquedo para as crianças: “cada um pega um carrinho e vai brincar no seu cantinho”, ordena a professora. As crianças estão amontoadas no meio da sala, há pouco espaço para brincar em meio ao colchonete que ocupa metade do espaço, os quatro cadeirões de alimentação, o balcão que ocupa uma parede inteira e os outros brinquedos permanentes na sala. Nesse momento as duas professoras em pé encostam-se no balcão, conversam por um longo período sobre a professora que está de atestado médico, uma delas diz: “eu também, se eu fosse lá na emergência hoje eu não viria”. Algumas crianças prestam atenção na conversa. A lactarista vem auxiliar. As crianças estão entre os cadeirões. A bebê deitada no colchonete está com sono, não consegue dormir, há muito barulho na sala, as crianças passam por cima dela, ela chora. Nesse momento as professoras vão revistando as fraldas de cada uma e trocando quem necessita. São 09h30min e as crianças já se dispersaram dos brinquedos, não querem mais, tiram os calçados, fazem birra e estão irritadas umas com as outras, algumas parecem estar com sono. A professora aponta para um menino que empurra a colega e diz: “você também quando estiver abrindo a boca, vai vir alguém te “cacetear”, aí eu quero só ver”. A diretora bate na porta convocando todas para uma reunião em sua sala, pede que vá de uma em uma para não “tumultuar”, elas ficam preocupadas. Às 09h50min, a lactarista começa a juntar os brinquedos e as professoras colocam as crianças sentadas no colchonete, anunciando: “é hora do lanche, senta lá Pedro, você quer lanche? Então coloque a meia no pé, quem não estiver sentado não vai ganhar lanche” (Diário de Campo, Instituição A, Berçário, 31/07/2014).

A brincadeira do lençol, mesmo que improvisada e controlada, trouxe um momento de alegria, prazer e descontração entre as crianças, pois elas saltavam, davam pulos de alegria aguardando a sua vez. Infelizmente não se observou entusiasmo por parte das professoras, que estavam muito mais preocupadas com a falta da outra professora do que com a brincadeira das crianças. Compreendemos que isso acarretaria mais trabalho para elas durante o dia, desvelando os problemas relacionados às condições de trabalho das profissionais.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) as práticas pedagógicas devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo situações que promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança. O documento ainda registra a importância de observar as brincadeiras e interações das crianças no cotidiano, a fim de intervir de forma criativa.

O tempo dos bebês em sala e a limitação do ambiente nas instituições contradizem o exposto nos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006a) onde se concebe que a criança deve cada vez mais apropriar-se do ambiente e as áreas de brincadeira precisam oferecer segurança, sem serem limitadoras das possibilidades de exploração do universo infantil.

Em geral, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006b) defendem uma perspectiva educacional que respeite a diversidade cultural e promova o enriquecimento permanente do universo de conhecimentos. Destaca-se, também, a necessidade de adoção de estratégias educacionais que permitam às crianças, desde bebês, usufruírem da natureza, observarem e sentirem o vento, brincarem com água e areia, atividades que se tornam especialmente relevantes se considerarmos que as crianças ficam em espaços internos às construções na maior parte do tempo em que se encontram nas instituições de educação infantil. Enfatiza-se, no referido documento, que as instituições ofereçam condições para que as crianças desfrutem da vida ao ar livre e aprendam a conhecer o mundo da natureza em que vivemos.

Durantes os meses que permanecemos nos CMEIs presenciamos que os bebês ficavam fechados em sala o dia todo, ou seja, não acompanhamos nenhum passeio das turmas do berçário nos outros espaços das instituições, o que para nós é um dado preocupante. Isso evidencia muito mais do que a limitação das professoras em planejar as brincadeiras e a falta de materiais, o que revela uma concepção de criança passiva e educação assistencialista, com a naturalização das situações do cotidiano. A atmosfera vivenciada transmitia a sensação de enclausuramento, tanto para as crianças como para as professoras, sofridas com o desprestígio da profissão e a falta de motivação para ir além das condições dadas.

Bondioli (1998) considera que a brincadeira planejada pelo adulto deve ser determinada pela qualidade das estratégias e dos dispositivos colocados em prática, a fim de facilitar e enriquecer, no sentido social e cognitivo, a experiência lúdica de cada criança. Para isso, o profissional, independente das condições físicas estruturais, deve estar disponível no contato com a criança a partir da brincadeira.

A cumplicidade que se cria entre adulto e criança que brincam juntos não possui somente o efeito de oferecer à criança uma gama de possibilidades lúdicas posteriores, em relação àquela que poderia experimentar sozinha ou com os colegas, mas também permite ao adulto a redescoberta de aspectos de sua infância esquecida. (BONDIOLI, 1998, p. 227).

Como conhecer as crianças, compreender seus desejos, sem um efetivo contato com elas? Bondioli (1998) propõe que a redescoberta, a compreensão, o reconciliar-se com a própria infância talvez seja um aspecto central para ampliar a qualidade das mediações nos jogos infantis: “Pois, sem a identificação da realidade infantil torna-se difícil, senão impossível permitir, facilitar, potencializar também nas crianças aquele relacionamento satisfatório e criativo com o mundo que é ativado pela dimensão lúdica”. (BONDIOLI, 1998, p. 227).

Nesse sentido, torna-se tão importante nosso papel na docência com as crianças pequenas, o que exige tomar consciência da ação dos bebês no processo de seu próprio desenvolvimento e do diálogo que é imperioso estabelecer com eles.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante dos resultados da pesquisa foi possível reconhecer que as ações de cuidado e brincadeiras não faziam parte do planejamento das atividades com as crianças de 0 a 3 anos, que sequer vimos materializado. Estar com os bebês no cotidiano das instituições reforçou a compreensão de que essas crianças são partícipes no seu processo de desenvolvimento, pois por meio de uma ativa comunicação com seus pares e com tentativas às vezes frustradas com os adultos que com eles tratavam, observamos suas “cem linguagens” (MALAGUZZI, 1999). Seus modos de dizer evidenciavam que o corpo reclamava seus direitos ao cuidado e educação, que ficavam felizes e envolvidos nas poucas brincadeiras presenciadas. Em muitas outras vezes, contudo, eram mal compreendidos, faltava-lhes atenção e escuta sensível do adulto, eram negligenciados. Assim, ressalta-se novamente a necessidade, como nos convida Nornberg (2013), de ampliarmos nossos conceitos sobre as crianças pequenas:

É possível ampliar o pensar sobre a forma e a força das relações que os bebês estabelecem entre si, principalmente quando, ao se olharem e trocarem gestos e risos, criam e aprendem entre si formas de comunicação. Se, com cuidado, segue-se observando-os, na continuidade dessa ação que os bebês passam a produzir e que geralmente é expandida ao coletivo, percebe-se que tais criações são reproduzidas como ações que demonstram familiaridade, similaridade, proximidade, reconhecimento. (NORNBERG, 2013, p. 110).

Com isso, almejamos que a professora de bebês construa sua prática a partir de um olhar sensível ao mundo dessas crianças, ao que elas nos dizem do seu mundo e de seus modos de ser. Uma professora, enquanto sujeito crítico-reflexivo, que reconhece a dimensão política e educativa de seu fazer na implementação da qualidade na educação de crianças tão pequenas.

Pelas análises aqui tecidas, reconhecemos que vários são os desafios para garantir um trabalho de equidade e qualidade com as crianças dessa faixa etária, como a compreensão da finalidade da educação nesse nível de ensino, um currículo específico para os bebês e crianças bem pequenas, as características do trabalho docente com essas crianças, a garantia de vagas nas creches.

Como lembra Gobbato (2011, p. 14), o investimento pessoal e de gestão deve ser no sentido “[...] da construção de políticas da educação nessa faixa etária nas quais as crianças pequenas tenham centralidade nas proposições”, como forma de superar a concepção que ainda predomina na educação infantil brasileira de um espaço de “guarda dos bebês”.

## TEACHING CHILDREN FROM 0 TO 3 YEARS OLD AND CARE ACTIONS AND GAMES

**Abstract:** This paper is a part of a research about nursery schools where it was possible to observe teachers' practice with children from 0 to 3 years. It was pointed out specificities of babies teaching and questions around care and games in those educational places. This paper is divided in three moments to think about this empiric research. First, there is a bibliographic revision about babies teaching based on main national and international authors. Next, we think about care actions observed during the practice with children into nursery schools. Finally, we think about the lack of games in those places. We consider care and games are important during scheduling and practice with babies and young children into children education institutions.

**Key-words:** Children education. Nursery school. Teaching. Care. Games.

## ENSEÑANZA CON NIÑOS DE 0 A 3 AÑOS Y LAS ACCIONES DE CUIDADO Y JUGAR

**Resumen:** Este artículo presenta parte de una investigación realizada en guarderías, en las cuales se desea identificar las prácticas de las profesoras de niños, entre 0 a 3 años. Dando mayor atención a la enseñanza enfocada a los cuidados y juegos direccionados a bebés, dentro de los ambientes educativos. Para estructurar la reflexión de esta investigación, el presente texto está dividido en tres partes. Primero se realiza una revisión bibliográfica sobre la temática de la enseñanza con niños pequeños, argumentada por los principales autores nacionales e internacionales de la área. En seguida, se busca reflexionar sobre las acciones cotidianas, observadas en los cuidados de los niños, de las guarderías investigadas. Finalmente, se aborda la ausencia de juegos en las prácticas cotidianas. Como conclusión se destaca la importancia de los cuidados y la planificación de juegos en las prácticas de enseñanza con bebés y niños pequeños, de las instituciones de educación infantil.

**Palabras clave:** Educación infantil. Guardería. Enseñanza. Cuidado. Jugar.

## REFERÊNCIAS

ARCE, A.; SILVA, J. C. É possível ensinar no berçário? O ensino como eixo articulador no trabalho com bebês (6 meses a 1 ano de idade). In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. 2.ed. Campinas: Alínea, 2012, pp. 163-185.

BARBOSA, M. C. S. **Especificidades da ação pedagógica com bebês**. In: I SEMINÁRIO NACIONAL. *Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento – Perspectivas atuais*. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem&category\\_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 12 de nov. de 2017.

BONDIOLI, A. A dimensão lúdica na criança de 0 a 3 anos e na creche. In: BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. (Orgs.). **Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva**. 9 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998, pp. 212-227.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27834-27841.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006a.

\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação Infantil*. Brasília: MEC, SEB, vol. 1, 2006b.

\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília, DF: MEC, 2010.

CAMPOS, M. M. **Educar e cuidar**: questões sobre o perfil do profissional de educação. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília: MEC, 1994, p. 32-42.

COUTINHO, A. M. S. **A prática docente com bebês**. *Revista Pátio Educação Infantil*, Porto Alegre, ano XI, n.35, abr./jun. 2013. Disponível em: <<http://criancapequenina.blogspot.com/2013/06/a-pratica-docente-com-os-bebes-angela.html>>. Acesso em: 12 de nov. de 2017.

DAGNONI, A. P. R. **As rotinas com os bebês e a organização da prática docente**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Curitiba, 2011. *Anais do X EDUCERE*, 2011. Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5682\\_3517.pdf](http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5682_3517.pdf)>. Acesso em: 11 de jun de 2014.

FREITAS, M. C.; de. KUHLMANN JR., M. (Orgs). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

GOBATTO, C. **Os bebês estão por todos os espaços**: um estudo sobre a educação de bebês em diferentes contextos de vida coletiva da escola infantil. Dissertação (Mestrado em Educação). 2011. 219 f. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

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

KUHLMANN JR., M. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

MAGALUZZI, L. História, idéias e filosofia básica. In: EDWARDS, C., GANDINI, L., FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. 59-104.

MARANHÃO, D. G. O cuidado como elo entre saúde e educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 111, p. 115-133, dez. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n111/n111a06.pdf>>. Acesso em: 02 de set. 2015.

MICARELLO, H. Formação de professores da educação infantil: puxando os fios da história. In. ROCHA, E. A. C.; KRAMER, S. (Orgs). *Educação Infantil: enfoques e diálogos*. Campinas: Papirus, 2011, pp.211-228.

MONARCHA, C. Revista do jardim da infância: uma publicação exemplar. In. MONARCHA, C. (Org.). **Educação da Infância Brasileira (1875 -1983)**. Campinas: Autores Associados, 2001, pp.81-119.

NORNBERG, M. **Do berço ao berçário**: a instituição como morada e lugar de contato. *Pro-Posições*, Campinas, São Paulo, v. 24, n. 3 (72), p. 99-113, set./dez. 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73072013000300007&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73072013000300007&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 12 de mai. de 2015.

PRESTES, R. Z. **A brincadeira de faz-de-conta como atividade guia**. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA, Florianópolis, v.1, p. 01-04, fev. 2011. Disponível em: <[http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14\\_02\\_2011\\_11.23.25.5523439fc322d424a19c109abd2d2bb9.pdf](http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2011_11.23.25.5523439fc322d424a19c109abd2d2bb9.pdf)>. Acesso em 14 de set. de 2015.

RAMOS, T. K. G. et. al. **Investigação e atuação docente no berçário da creche**: o que as crianças nos revelam sobre seus interesses e participação nas práticas educativas? In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, Campinas, São Paulo, 2012. *Anais do XVI ENDIPE*, 2012. Disponível em: <[http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos\\_template/upload\\_arquivos/acervo/docs/3223p.pdf](http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/3223p.pdf)>. Acesso em: 15 de mai. de 2014.

TRISTÃO, F. C. D. **Ser professora de bebês**: uma profissão marcada pela sutileza. *Zero a Seis*, Santa Catarina, v.6, n.9, 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/9360>>. Acesso em: 15 de mai. de 2015.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**. Tomo III. Madri: Visor, 1996.

Recebido em julho de 2016.

Aprovado em novembro de 2017.