



Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Ciências da Educação
Núcleo de Desenvolvimento Infantil
Curso de Especialização em Educação Infantil
Campus Universitário – Trindade – Caixa Postal 476
e-mail : especializacao.ufsc.ndi@gmail.com - Fone 3721-8921

Rosana Aniela Garcia

O LUGAR DO CUIDADO NA AÇÃO PEDAGÓGICA COM OS BEBÊS

Florianópolis
2012

Rosana Anieli Garcia

O LUGAR DO CUIDADO NA AÇÃO PEDAGÓGICA COM OS BEBÊS

Artigo submetido ao Curso de Especialização em
Educação Infantil para a obtenção do Grau de
Especialista em Educação Infantil
Orientador: Prof. Rosinete Valdeci Schmitt

Florianópolis
2012

Rosana Aniela Garcia

O LUGAR DO CUIDADO NA AÇÃO PEDAGÓGICA COM OS BEBÊS

Este artigo foi julgado aprovado para a obtenção do Título de “Especialista em Educação Infantil” e aprovado em sua forma final pelo Curso de Especialização em Educação Infantil.

Florianópolis, de de 2012.

Prof. Dra. Marilene Dandolini Raupp
Coordenadora Geral do CEEI

Banca Examinadora:

Prof. Msc. Rosinete Valdeci Schmitt
Orientador

Prof. Msc. Joselma Salazar de Castro (PMF)
Primeiro membro

Prof. Msc. Fabiana Duarte (PMF)
Segundo membro

O lugar do cuidado na ação pedagógica com os bebês¹

Rosana Aniela Garcia²

RESUMO

Este artigo intenciona discutir a compreensão acerca do sentido do cuidar na ação pedagógica com bebês. Origina-se das observações obtidas a partir de um projeto desenvolvido em um grupo de crianças com idades entre dez meses a um ano e cinco meses, de uma creche pública municipal de São José/SC. O texto está organizado em três eixos fundamentais que correspondem à construção histórica do termo 'cuidado' na Educação Infantil, à atenção individualizada no contexto coletivo e à relação dialógica nas práticas de cuidado. Finaliza-se com a consideração de que o cuidado permeia toda e qualquer ação pedagógica.

Palavras-chave: Cuidado. Educação Infantil. Bebês.

O que é cuidar na Educação Infantil?

Atualmente, é comum ouvirmos o enunciado de que o cuidado é uma ação indissociável do ato educativo. Embora possamos perceber, no contexto contemporâneo da Educação Infantil, que toda relação educativa envolve ações de cuidado, ou que, em qualquer relação de cuidado com o outro, estamos também educando, isso nem sempre foi evidente ou

¹ Artigo apresentado como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) para a Especialização em Educação Infantil – Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Trabalho orientado pela professora Rosinete Valdeci Schmitt.

² Graduada em Pedagogia. Aluna do Curso de Especialização em Educação Infantil – Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

considerado. Essa relação indissociável nem sempre foi percebida, e, por muito tempo, cuidado e educação foram vistos de forma dicotômica e hierarquizada.

Talvez por isso seja, ainda hoje, tão difícil entrar em um consenso no que diz respeito ao sentido do cuidar nas práticas educativas. De fato, a construção da identidade da Educação Infantil foi marcada por diferenciações no que se refere à classe social das crianças e pela divisão entre o cuidar e o educar. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009, p. 1):

Essa vinculação institucional diferenciada refletia uma fragmentação nas concepções sobre educação das crianças em espaços coletivos, compreendendo o cuidar como atividade meramente ligada ao corpo e destinada às crianças mais pobres, e o educar como experiência de promoção intelectual reservada aos filhos dos grupos socialmente privilegiados. (grifo do autor)

A construção dos termos que designam a função das instituições de educação infantil, educar e cuidar, não ocorreu de forma linear ou harmônica. Ou seja, não passou de uma prática caracterizada pela ausência de proposta para a implantação de um projeto educativo.

É necessário considerar que algumas concepções se cristalizaram ao longo dos anos a respeito da constituição dos primeiros espaços institucionais destinados às crianças pequenas. As creches e pré-escolas assistencialistas, por exemplo, foram vistas como locais desprovidos de uma proposta educacional e voltados apenas ao cuidado, à guarda. Entretanto, análises realizadas, principalmente por Kuhlmann (1998), revelam que as creches e pré-escolas assistencialistas sempre foram instituições educacionais, pois eram pautadas em projetos sociais com claras pretensões educativas. O argumento do autor invalidaria a concepção de que essas primeiras instituições necessitariam deixar de ser assistenciais para tornarem-se educacionais. Seus estudos corroboram para desmistificar a identificação da educação como algo benéfico, e o cuidado, mesmo em sua concepção assistencialista, como o lado ruim. As instituições assistencialistas sempre tiveram um projeto educativo, impresso nas formas relacionais da instituição com as famílias e as crianças. O que implica a crítica é pensar que tipo de educação era esta, em que imperava a ideia de uma criança passiva, a ser submetida a práticas vistas como dádiva para uma classe empobrecida.

Há de se considerar, também, que os termos foram modificando-se. Antes de o vocábulo ‘cuidar’ ser utilizado como uma das funções da educação infantil, o vocábulo empregado era ‘guarda’. Segundo Montenegro (2001), a função da educação infantil

principalmente das creches, estava relacionada com a assistência, proteção, amparo e guarda. O termo ‘guarda’, por sua vez, era vastamente utilizado tanto por textos acadêmicos quanto por legislações e documentos de políticas educacionais, até por volta dos anos 1980. Aos poucos, o termo ‘guarda’ vai sendo substituído pela palavra ‘cuidado’ ou pelo seu verbo correspondente ‘cuidar’. Nesse processo de substituição percebe-se que ao vocábulo ‘cuidar’ adiciona-se a palavra ‘educar’, que passam ambos a designar as funções da creche e da pré-escola³. No entanto, até o início dos anos 1990 a ideia do caráter educativo, ainda que inspirada no modelo escolar preparatório esteve mais ligada e próxima da pré-escola, enquanto a função da creche atrelava-se à guarda e à família.

Após anos de lutas e reivindicações, a educação infantil passou a ser reconhecida legalmente como um direito das crianças com a promulgação de Constituição em 1988, e como primeira etapa da Educação Básica a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996. Esses dispositivos legais enunciaram a legitimidade da Educação das Crianças de zero a seis anos de idade e fomentaram as políticas voltadas à educação para a infância. Além disso, começa a se pensar em melhorias na qualidade do serviço oferecido, na profissionalização das educadoras infantis, ainda que em passos relativamente lentos para sua efetivação.

Nesse período, endossa-se ainda, a discussão e a crítica da polarização entre o cuidar e o educar, a partir, principalmente, das pesquisas e estudos da área da educação. Segundo Maranhão (2000, p. 117):

Nos últimos anos a literatura nacional sobre educação infantil vem apontando a necessidade de integrar o cuidar e o educar. Essa necessidade deriva de perceber a importância de superarmos os preconceitos em relação ao ato de cuidar, preconceitos que surgiram no início do movimento que culminou no reconhecimento da creche como espaço educativo, confundindo cuidado com assistência ou com concepções higienistas.

Ainda não há um consenso na área sobre a indissociabilidade do cuidar e educar. O que existe são muitos questionamentos e perguntas. Isso já parte do próprio ato de nomear essa indissociabilidade, pois, afinal se os termos são indissociáveis por que precisamos enunciar os dois vocábulos? Um só não seria capaz de delimitar a perspectiva do entendimento de cada um deles como uma função da educação infantil? Vale destacar que essas são perguntas do campo, e talvez seja preciso retomar esses conceitos buscando dar

³ A ideia de educar esteve ligada às práticas escolarizadas, que também foram criticadas pelas pesquisas mais atuais, principalmente na década de 1990. Ou seja, na constituição da identidade da educação infantil, passa-se por um processo de negação. Quer dizer, não se quer nem o cuidado assistencialista, nem uma versão “escolarizante”, de preparo para o ensino fundamental.

significado à importância de ambos dentro da educação infantil. Muitas vezes, pela carga negativa atribuída ao cuidado, quando este era visto apenas pela ótica higienista, assistencialista e mecânica, torna-se difícil perceber a perspectiva dele em outro patamar.

Alguns autores consideram que a simples justaposição dos termos cuidar e educar não dá conta de traduzir a importância desse entrelaçamento. De acordo com Guimarães (2008), o cuidado deve ampliar as possibilidades da educação, e justapor as ações de educar e cuidar pode não contribuir para a compreensão da junção de suas perspectivas. Quando se tira o cuidado de uma dimensão instrumental, de disciplinarização e controle dos corpos (na creche isso corresponde a dar o banho, alimentar, dentro de exigências técnicas e rotineiras somente), para situá-lo na esfera da existencialidade, ele coopera na concepção de educação como encontro da criança com o adulto, atribuindo significado ao diálogo, abertura e experiência compartilhada.

Segundo Guimarães (2008, p. 50):

Na reversão do caminho do desprestígio, a re-qualificação do termo cuidado é uma pista importante a ser seguida. À medida que o cuidado deixa de ser entendido como postura subalterna, lugar de depreciação e ação instrumental pode alimentar as escolhas éticas e humanas dos profissionais do cuidado. À medida que a sua qualidade de trabalho menor pode ligar-se a uma trajetória alternativa à educação como instrução, transmissão e preparação, o cuidado é redimensionado no contato com as crianças pequenas.

Embora existam ainda muitos conflitos em relação ao cuidar e educar, é preciso ressaltar que integrar essas ações é essencial para o desenvolvimento da criança. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), educar e cuidar de modo indissociado é proporcionar às crianças a exploração dos ambientes de maneiras diversas, pela manipulação, observação, é construir sentidos pessoais e significados coletivos, enquanto se constituem como sujeitos pela apropriação de modos singulares das formas culturais existentes de agir, pensar e sentir. E para que isso se efetive de fato, demanda que o professor tenha sensibilidade e delicadeza no tratamento de cada criança e dessa forma garanta a atenção necessária de acordo com as especificidades de cada uma delas.

A Creche: um lugar para entender o cuidado

As reflexões tecidas neste artigo partem, sobretudo, de observações obtidas em um grupo de bebês, de uma creche municipal de São José/SC. O grupo, denominado pela

instituição de Grupo 1, era composto por dez bebês, sendo três meninos e sete meninas, com idade entre dez meses a um ano e cinco meses, uma professora e uma auxiliar de sala⁴, ambas com formação em Pedagogia e com carga horária de trinta horas semanais. Desse grupo, sete bebês frequentavam a creche em período integral e três apenas no período vespertino.

O tempo de observação constituiu um total de quarenta horas, durante duas semanas, sempre no período vespertino. Houve a tentativa de contemplar vários momentos vivenciados pelos bebês na instituição no turno vespertino, desde a chegada das professoras e a acolhida dos bebês do período parcial até a sua despedida no fim da tarde. Para auxiliar a composição dos registros, foram utilizadas como ferramentas metodológicas: imagens fotográficas, filmagens e um diário de campo. De maneira geral, pode-se afirmar que foi uma observação participante tendo em vista a inserção da pesquisadora no cotidiano dos bebês e profissionais do referido grupo.

Alguns trechos do diário de campo serão utilizados neste artigo, de forma a tecer uma aproximação da discussão teórica com o contexto pesquisado. Salienta-se que serão empregados nomes fictícios tanto para as profissionais da educação, quanto para os bebês, haja vista as normas estabelecidas pelo Conselho de Ética da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Com base na análise dos registros, em diálogo com a fundamentação teórica, anunciada na primeira parte deste texto, foram definidas duas categorias fundamentais para a discussão do cuidado: a atenção individualizada no contexto coletivo e a relação dialógica. As referidas categorias são tratadas a seguir, de maneira sucinta, por intermédio da apresentação de alguns episódios do campo, que podem auxiliar na discussão acerca dos sentidos construídos sobre o cuidado na ação pedagógica com bebês na creche.

Atenção individualizada no contexto coletivo

Uma característica frequente que evidencia a relação de cuidado na ação pedagógica com bebês é a atenção individualizada proporcionada nos momentos de higiene, alimentação e sono. Diferentemente do que ocorre com os grupos compostos por crianças de mais idade, no grupo de bebês, as ações de alimentar, higienizar e acalantar, exigem do professor uma

⁴ A nomenclatura utilizada pela Secretaria de Educação do município de São José refere-se à professora e à auxiliar de sala porém, no decorrer deste artigo serão utilizados os termos professoras ou profissionais para ambas. Trata-se de uma escolha pessoal, pois as duas profissionais são formadas em sua área de atuação, além de compartilharem as funções de cuidar e educar os pequenos.

disponibilidade para atender individualmente àqueles que ainda não conseguem suprir tais necessidades de forma autônoma.

De maneira geral, essas ações são próximas das exercidas pelos adultos do ambiente familiar. Em casa, os bebês também precisam dos familiares para suprirem suas necessidades fisiológicas, comer, trocar, banhar. No entanto, a atenção individualizada que a criança vivencia dentro das instituições de Educação Infantil é diferente daquela vivenciada no contexto doméstico. O cuidado da criança na creche ocorre num espaço onde o convívio é coletivo, compartilhado e organizado por adultos profissionais da educação.

As relações de cuidado dos profissionais com os bebês, principalmente, são marcadas de forma intensa e frequente pelos momentos de atenção individualizada, como na higiene e na alimentação, que no cotidiano da creche acontecem diversas vezes. Schmitt (2008) considera que no contexto coletivo da creche os profissionais passam muito mais tempo nas ações de cuidado do que com as crianças. Esse fato indica a necessidade de o profissional não apenas planejar as ações que envolvem o individual nos períodos de cuidado, como também prever a sua ausência/distanciamento com os demais bebês. Ou seja, exige um planejamento que qualifique tal ação sem, no entanto, desconsiderar o coletivo.

No período de observação, foi possível perceber que algumas propostas e organizações eram feitas pelas profissionais para que o cuidado e a atenção individualizada fossem proporcionados aos pequenos de maneira qualificada tanto para aquele que seria atendido, como para os demais que permaneciam no espaço da sala. Na ocasião da alimentação, por exemplo, elas procuravam organizar o espaço, tornando-o convidativo aos outros bebês que não estavam sendo alimentados. E eles, por sua vez, não precisavam passar por longo tempo em espera. Desse modo, os bebês que eram alimentados tinham a possibilidade de ter um momento tranquilo e de proximidade com as profissionais.

As particularidades dos bebês, na medida do possível, eram consideradas pelas professoras. Antes de iniciar as trocas de fraldas, havia uma comunicação com eles, a atividade era anunciada aos meninos e meninas que eram chamados pelo nome. Esse chamado era respondido, na maior parte das vezes, pelo movimento de ir ao encontro daquela que o fazia a professora ou a auxiliar. Percebia-se o respeito pelos pequenos, que nunca eram interrompidos bruscamente, pois havia um pedido de licença, e, mais ainda, uma espera por sua resposta. Ainda nessas ocasiões era perceptível o comprometimento, a calma e a tentativa de evitar uma simples ação mecanizada.

A profissional Luisa chama João, que está em meu colo, para realizar a troca de fraldas. Com o chamado, eu o coloco no chão. Ele fica parado olhando para professora. Ela baixa a mochila e faz sinais com as mãos, chamando-o. Ele, porém, a olha, sorri e permanece no mesmo lugar. Percebo que Luisa aguarda com paciência, conversando e observando as reações dele. Em nenhum momento ela fez menção de buscá-lo, mas continua a chamá-lo. Esperando a ação dele. Até que ele, com uma carinha sapeca, vai até ela sorrindo e abrindo os bracinhos. (Caderno de registro – 19 de outubro de 2011)

A atenção, o cuidado, o olhar e a sensibilidade devem ser constantes na ação dos professores que atuam com os bebês, pois, estes precisam sentir-se acolhidos de forma que sejam considerados em sua singularidade e particularidade. Quando os professores estão atentos aos movimentos dos bebês e aos seus próprios gestos, possibilitam uma melhor interação com a criança que está em atendimento, além de proporcionar a sua participação no desenvolvimento desta. Conforme Tardos (2008, p.66):

Si la educadora ejecuta sus movimientos considerando el movimiento-respuesta del niño, si modifica sus gestos conforme lo van pidiendo los del bebé, le está otorgando la posibilidad de participar cada vez más em las diversas operaciones de la atención.⁵

Considerar os bebês como sujeitos que agem e se relacionam intensamente, impõe a necessidade de lhes comunicar toda e qualquer ação que se seguirá com eles. Isso revela uma postura dialógica de respeito, cuidado e sensibilidade. Saber que, ao trocar a fralda de um bebê, estamos nos relacionando com uma pessoa, que possui formas particulares de sentir e de se comunicar, e não apenas com um corpo. Nessas situações é possível estabelecer diálogo e trocas afetuosas com os pequenos, e durante as observações essas ações foram constantes.

De acordo com Maranhão (2010), é mister compreender que as atitudes e processos de cuidados corporais conduzem experiências ricas ao bebê e à criança, que proporcionam os aprendizados sobre si mesmos, sobre o outro, sobre o meio físico, social e cultural onde vive. Percebe-se que não há motivos para aligeirar os momentos nos quais se necessita trocar fraldas ou ofertar alimentos, sob a crença de que isso atrasa as ações educativas. Isso porque, a relação que se estabelece e se constitui no processo de cuidar também é uma ação educativa.

Vale destacar que essa não é uma tarefa tão simples, principalmente no que concerne ao atendimento individualizado dos bebês, num contexto no qual há outras crianças que também precisam de atenção. Corroborando Falk (2004), ao afirmar que a atenção

⁵ Se a educadora executa seus movimentos considerando o movimento-resposta da criança, se modifica os gestos conforme vão pedindo os do bebê, lhe está outorgando a possibilidade de participar cada vez mais nas diversas operações de atenção.

individualizada precisa ocorrer, porém, sua qualidade vai depender da confiança depositada pelos adultos nas outras crianças e no próprio espaço organizado para elas. Ou seja, o ambiente tem de estar preparado para acolher as demais crianças e isso exige do professor acreditar na potencialidade e capacidade delas em continuarem suas relações. Portanto, a ação de cuidado no contexto da creche não se restringe ao indivíduo, mas envolve também o coletivo.

Foi possível constatar uma relação de grande proximidade dos bebês com seus pares e com as profissionais que atendiam o grupo. Era perceptível que os diálogos estabelecidos entre as profissionais da sala observada primavam pelo bem estar individual e coletivo dos pequenos, isto é, antes de realizarem alguma atividade elas sempre procuravam pensar na organização do espaço, no tempo de espera, nos benefícios e possibilidades de experimentação dos bebês. Ficou evidente nesse aspecto que o cuidado vai além de práticas relacionadas ao corpo, pois requer das profissionais um entendimento do que será importante e trará contribuições significativas para os pequenos sem que isso represente desconforto ou mal-estar a eles.

Relação dialógica nas práticas de cuidado

Ao se relacionar com os pequenos, os professores precisam estar disponíveis, já que nas relações de poder, o adulto está sempre numa situação privilegiada em relação ao bebê. Isso acontece em virtude do desenvolvimento e valorização social do adulto perante as crianças.

Na relação, entre adulto profissional e criança, é indispensável perceber que as concepções, percepções e valores dos modos de agir não aparecem de maneira imediata. Tais ações dirigidas ao outro, do adulto para criança e da criança para o adulto, estão permeadas por outras experiências sociais que os constituem. Podemos dizer que o professor é formado por várias vozes e experiências, sobre aquilo que leu e vivenciou (na faculdade, na relação familiar, nos livros que leu, etc.) que, de certa forma, vão dialogando e influenciando com sua ação no contexto da creche.⁶

⁶ Ver Schmitt (2008), que fala sobre a condição social e histórica na qual estão inseridos os adultos profissionais da creche, e por sua vez, do modo que se posicionam e relacionam perante as crianças, demonstrando em suas vozes e ações as marcas, concepções e valores advindos de outras relações. Tais relações trazem consigo os elementos que contribuem para a produção de suas formas relacionais, tanto para a compreensão de seu papel como educador, quanto das formas como percebe a criança, o bebê.

No entanto, não podemos desconsiderar o bebê que, por sua vez, igualmente já possui experiências vividas no seio de sua família ou na sua comunidade, que marcam suas formas singulares de se expressar e de se relacionar. De fato, é possível encontrar num mesmo grupo de crianças, jeitos e tempos diversos de dormir, de se alimentar, de ser acalentado, de chorar, de enunciar seus desejos e necessidades. Barbosa (2010) fortalece essas afirmações quando indica que, os adultos que se responsabilizam pela educação dos bebês necessitam para compreendê-los estar com eles, olhar atentamente, “escutar as suas vozes”, fazer o acompanhamento dos seus corpos. Ou seja, acolher, sustentar e buscar desafiar as crianças para que, dessa maneira elas participem de um percurso de vida compartilhado. E nesse processo, cabe ao professor observar atentamente para efetivamente realizar intervenções, avaliar e dialogar com às necessidades, vontades e potencialidades do coletivo de crianças e, inclusive, de cada uma delas em particular.

Durante as observações, algo que se destacou nas relações entre os adultos e os bebês foi a proximidade estabelecida pelo diálogo. Essa prática estava presente tanto nos momentos nos quais os bebês seriam trocados e alimentados, quanto nas situações em que algo era apresentado para eles, como a caixa-surpresa, por exemplo. Os pequenos eram sempre comunicados das ações que aconteceriam com eles e respondiam com sorrisos, caminhando em direção às professoras, repetindo as ações, buscando algum objeto. Maranhão (2010, p. 4) salienta que :

A relação dialógica entre a pessoa que cuida e a criança estabelece vínculos, como o apego e o sentido de pertencimento a um lugar social, fundamentais para o desenvolvimento da identidade que compõe uma fase denominada “socialização primária”. As crianças que freqüentam instituições de Educação Infantil, desde bebês vivenciam esse processo tanto no âmbito da família, seja qual for sua conformação e dinâmica, quanto na relação com os professores.

Estabelecer uma relação próxima com os pequenos permite que estes se sintam seguros e acolhidos. É importante que a instituição de Educação Infantil propicie aos bebês um ambiente seguro que possibilite vivências que ampliem seus repertórios. De acordo com Tristão (2004), faz parte do trabalho do professor reconhecer a criança como um ser inteiro, que necessita estabelecer uma relação de confiança para que possa ter a certeza de que será cuidada e, assim, sinta-se segura e confortável.

Na relação com os bebês, segundo Schmitt (2008), os adultos profissionais sempre estão emitindo enunciados e respostas a eles. Às vezes de forma verbal, outras com o corpo, com os gestos, na forma como se organiza o espaço. De certa maneira, faz parte da função do

professor responder às crianças, de forma intencional, com relação às suas necessidades. Portanto, é fundamental um olhar atento e a observação constante.

É indispensável considerar que o diálogo não acontece só pela palavra, mas também por outras vias, como: o olhar, o toque, os gestos, as expressões faciais etc. Destarte, é imprescindível considerar que os bebês igualmente nos falam e nos respondem intensamente com seus corpos, e que este é um elemento fundamental a ser observado, uma vez que, a fala ainda está em processo de constituição.

No decorrer dos registros, constatou-se que as professoras do grupo observado possuíam um olhar atento às expressões e manifestações corporais dos bebês. Nos planejamentos, era nítido que percebiam a importância de incentivar e acolher a participação dos pequenos, sempre com a consciência de que nem sempre determinada atividade interessaria a todos ao mesmo tempo. No grupo dos bebês, é possível notar de forma clara a presença de múltiplos tempos, de ritmos variados, tudo isso compõe uma dinâmica heterogênea em seu cotidiano na creche. Por exemplo, os bebês dormem, alimentam-se, são trocados e brincam, em momentos diferenciados. No grupo pesquisado foi possível notar que esses múltiplos tempos eram respeitados nas ações planejadas pelas professoras.

A professora Marisa, após o término do lanche, pega um livro que estava sob o balcão e começa a mostrar alguns animais aos bebês. Enquanto isso, a profissional Luisa corta pedacinhos de lã. Enquanto praticamente todos os pequenos estavam próximos, Luana que estava no bebê-conforto parecia estar com sono. Quando a maioria dos pequenos se senta próximo à professora Marisa, esta retoma a conversa sobre a ovelha produzida com materiais recicláveis em outro momento. Mostra para todos os bebês e guarda novamente sobre o armário. Depois de mais algum tempo conversando com os bebês pergunta para eles onde está a ovelhinha. Um dos bebês, Giovana, aponta exatamente para o local onde foi colocada. A professora aplaude acompanhada pelos pequenos e sorrisos se seguem. Nesse momento Marisa percebe que Luana está atenta ao que está se passando, com o olhar fixo para a direção da ovelha. Então, Marisa entrega a ovelha para Isadora e Beatriz, pedindo que mostrassem para Luana. E elas em resposta seguem na direção da Luana. (Caderno de Registro – 21 de outubro de 2011).

Por intermédio desse registro, percebe-se que a observação atenta da professora relativamente aos movimentos do bebê que estava longe de sua ação possibilitou a aproximação dele no instante em que ele volta a sua atenção ao que está acontecendo com a professora e as outras crianças. Além disso, possibilitou a interação dela com as outras crianças que se aproximaram para mostrar a ovelha. E a mencionada ação transcorreu normalmente, sem nenhuma imposição. Na sequência do fato relatado, a menina Luana

consegue descer do bebê conforto e engatinha em direção às outras crianças e passa a manusear as colheres e canecas que a professora havia disponibilizado. Esse movimento mostra que a comunicação com os bebês é uma tarefa minuciosa, cuidadosa, que requer do adulto profissional disponibilidade, atenção e vontade de responder aos desejos e anseios dos pequenos, que ainda possuem limitações para sua comunicação. Ou seja, a observação atenta por parte do adulto é fundamental nas relações que constituem com os pequenos.

Portanto, as relações que os professores estabelecem com os bebês devem primar pela sensibilidade de perceber que estes se comunicam pela sutileza de seus movimentos, olhares, balbucios, choro, sorrisos, e que por tais gestos manifestam tanto sua alegria quanto seu desconforto. De acordo com Barbosa e Richter (2010), cabe ao adulto estar presente, observar, buscar dar sentido às linguagens da criança e dar respostas, sendo o diálogo somente possível com a materialidade do corpo capaz de manifestar desejos, gostos e aflições. Essa é uma linguagem esquecida todavia, precisa ganhar visibilidade nas interações, considerando a vulnerabilidade do outro, o bebê, e também a fragilidade de compreensão do adulto. Esse é um ato de disponibilidade de situar-se na perspectiva de que nós adultos, pela condição posta de humanos, já nos esquecemos, já perdemos de nossas lembranças. Nesse sentido, pode-se afirmar que os bebês nos possibilitam reaprender outros modos de sentir, compreender e agir no mundo.

Desse modo, a relação instituída entre o adulto e a criança demanda do profissional uma disponibilidade para ouvir e considerar os pequeninos, e isso se caracteriza como uma ação de cuidado. É preciso ainda salientar que a mencionada relação não é de mão única, os bebês respondem e enunciam aos adultos também. Trata-se, portanto, de uma relação dialógica. Schmitt (2008) ressalta que o desafio não consiste apenas em compreender as vozes que nos constituem como profissionais da infância, mas igualmente em proporcionar a compreensão responsiva ativa do *outro* criança. Vale dizer, é essencial entender, que como profissionais da infância nos reportamos às crianças, e elas, além de nos responderem, de forma subjetiva emitem-nos os seus desejos, suas interpretações perante nossas posições, o que as contenta e descontenta. Portanto, nós como profissionais da educação precisamos compreender as sutilezas dessas relações para então conseguirmos proporcionar aos pequenos um cuidado qualificado e respeitoso.

Considerações Finais

Ao longo da trajetória da educação infantil, foram sendo atribuídos alguns sentidos e significados relacionados à prática pedagógica de zero a seis anos de idade. Entre esses conceitos estão o cuidar/educar que apesar de amplamente discutidos, ainda não possuem consenso na área. No decorrer das observações realizadas para o desenvolvimento desse artigo foi possível constatar, que a despeito das inconsistências que tais conceitos geram, na prática eles revelam sua condição indissociável, demonstrando que um não existe sem o outro. Vale ressaltar que o cuidar não deve estar presente somente nas creches que atendem as crianças de zero a três anos de idade, mas sim em todas as instituições de ensino, pois se qualifica dentro de uma dimensão da formação humana. O cuidado deve ser visto dentro de uma perspectiva mais ampla, bem como defende Guimarães (2008), como uma postura ética, e não somente como uma ação dos adultos sobre as crianças, mas sim como promotora de uma cultura de si, atenção ao outro, e como prática de liberdade.

Outro aspecto importante a ser considerado é que o cuidado perpassa todas as relações pedagógicas, entre elas, a estruturação dos espaços, a comunicação entre os adultos e as crianças, a disposição dos materiais, a organização do tempo. Nessas ações, verifica-se que o adulto profissional atuante na educação infantil precisa estar atento a essas questões que são primordiais para o bom desenvolvimento de sua prática pedagógica com os pequenos. Conforme Duarte (2011) é necessário compreender que o cuidado na educação infantil não está somente ligado à provisão. A autora destaca a ligação deste com a dimensão da atenção. Ou seja, um cuidado que não busque somente atender às necessidades do corpo, às necessidades fisiológicas, mas sim no sentido de uma prática humanizadora, que vislumbra um sujeito integral.

Vale ressaltar ainda que, para existir um atendimento individualizado qualificado na perspectiva do cuidado, há a necessidade de uma estrutura que possibilite isso de fato. As condições objetivas que qualifiquem o atendimento à criança não dependem apenas do adulto profissional, mas igualmente das condições materiais, da contratação de profissionais de acordo com o número de crianças, da qualidade do espaço físico, da formação continuada dos profissionais entre outros fatores.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmem. Especificidades da ação pedagógica com os bebês. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – **Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Introdução das **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2009.

DUARTE, Fabiana. **Professoras de bebês**: as dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

FALK, Judit. **Educar os três primeiros anos**: a experiência de Lóczy. (Tradução de Suely Amaral Mello). Araraquara (SP): JM Editora, 2004. 88 p.

GUIMARÃES, Daniela de Oliveira. **Relações entre Crianças e Adultos no Berçário de uma Creche Pública na Cidade do Rio de Janeiro**: técnicas corporais, responsividade, cuidado. 2008. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

KUHLMANN, Moysés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998. 210 p.

MARANHÃO, Damaris Gomes. O cuidado como elo entre saúde e educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 111, p. 115-133, dez. 2000.

_____. Saúde e bem-estar das crianças: uma meta para educadores infantis em parceria com familiares e profissionais de saúde. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – **Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, 2010.

MONTENEGRO, Thereza. **O cuidado e a formação moral na educação infantil**. São Paulo: Educ, 2001. 182 p.

RICHTER, Sandra Regina Simonis; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Educação Santa Maria**, v. 35, n. 1, p. 85-96, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacao>>. Acesso em: 21 set. 2011

SCHMITT, Rosinete Valdeci. **“Mas eu não falo a língua deles!”**: as relações sociais de bebês num contexto de educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

TARDOS, Anna. La mano de la educadora, p. 59-68. In: FALK, Judit (Org.). **Lóczy, educación infantil**. Barcelona: Octaedro – Rosa Sensat, 2008.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. **Ser professora de bebês**: um estudo de caso em uma creche conveniada. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.