



XVII Fórum da Rede Municipal de Ensino

Secretaria de Educação de Novo Hamburgo - 22 de outubro de 2019

TRANSIÇÕES COTIDIANAS: APRENDIZAGENS DE BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS EM AÇÕES DE CUIDADOS PESSOAIS NA CRECHE

Luciane Frosi Piva¹

Resumo

Este artigo apresenta análises evidenciadas em investigação de mestrado centrada no campo dos Estudos da Criança sob o título Transições Cotidianas nos modos de ser e de viver dos bebês e crianças bem pequenas na creche, com o objetivo de mapear e conhecer quais e de que modo essas transições são vividas no contexto da creche. No estudo, as transições cotidianas são entendidas como aprendizagens socioculturais que exigem e/ou geram mudanças na vida de bebês e crianças bem pequenas no contexto institucional. Trata-se de pesquisa investigativa, *com* crianças, em que a observação, a fotografia e o diário de campo foram os instrumentos metodológicos utilizados para a geração de dados. A pesquisa ocorreu em Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), com 10 crianças de 0 a 2 anos, em turma de faixa etária 1, no ano de 2018. As reflexões que tratam esse artigo, recorte da dissertação, situam-se na análise de dados dos modos como as crianças aprendem a realizar as ações dos cuidados pessoais: troca de fralda, limpar o nariz e lavar as mãos. Constatou-se que na troca de fraldas e no limpar o nariz estão envolvidas aprendizagens de foro íntimo, toque cuidadoso e respeitoso e são ações que necessitam ser realizadas de forma respeitosa e sensível pelos adultos, desde o convite ao processo, a higiene e o cuidado, para que as crianças vivam a oportunidade e o tempo para tentar fazer sozinhas. Quanto ao ritual de lavar as mãos, a reorganização das crianças em pequenos grupos e as contribuições da organização do espaço, suas possibilidades e diversidade contribuiu nas interações, segurança e bem-estar das crianças. Por fim, é possível constatar que as transições cotidianas se constituem em complexas aprendizagens socioculturais na vida das crianças e exigem um apoio e estrutura dos professores para que vivam transições cotidianas respeitosas e exitosas na creche.

Palavras-chave: Educação Infantil; Creche; Transições Cotidianas; Cuidados pessoais.

OS COMEÇOS E OS PORQUÊS DE INVESTIGAR AS TRANSIÇÕES COTIDIANAS

Este trabalho resulta de pesquisa realizada em 2019 para obtenção de título de Mestra em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), sob orientação do

¹ Mestra em Educação na Linha de Pesquisa Estudos sobre Infâncias (PPGEdu/UFRGS), Licenciada em Pedagogia (UNISINOS), Professora da Rede Municipal de Ensino, Participante do Observatório da Cultura Infantil (OBECI), e-mail: luci.piva@novohamburgo.rs.gov.br. Assessora Pedagógica na Equipe da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação (SMED-NH).



XVII Fórum da Rede Municipal de Ensino

Secretaria de Educação de Novo Hamburgo - 22 de outubro de 2019

Prof. Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho, com o título *Transições Cotidianas nos modos de ser e de viver dos bebês e crianças bem pequenas² na creche*. As inquietações que me levaram a investigar o tema das *transições cotidianas³* estão relacionadas à professora, à profissional e à pesquisadora que me tornei. Nesse percurso, na função de coordenadora pedagógica de EMEI da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo (RME-NH), em 2010, tive contato concreto com o tema das transições. Envolvi a equipe em práticas que pudessem minimizar o impacto/ruptura às crianças ao chegarem e se despedirem da escola. Em 2011, participei da elaboração do projeto de RME-NH *Ritos de Passagem: Transições dentro da escola, entre as escolas municipais e demais redes de ensino*, pois entre coordenadores pedagógicos percebeu-se a necessidade de haver uma articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

No ano de 2014, na função de assessora pedagógica, da Equipe da Educação Infantil da RME-NH o mesmo projeto ganhou novos significados e passou a se chamar *Projeto de acolhimento permanente na escola*, pela compreensão de “escuta” (STACCIOLI, 2013) às crianças. Atualmente o projeto “ampliou o olhar para os processos de transição que as crianças vivem, seja de uma etapa para outra, seja de uma escola para outra, com ações específicas com foco no acolhimento e na escuta” (GOULART; PIVA, 2018, p. 02) e, a partir de 2018, se intitula *Acolhimento e Continuidades no Percurso Educativo Escolar*. Em 2015, realizei pesquisa⁴ que teve como título *Transições, rupturas e continuidades na Educação Infantil*, com objetivo de investigar e analisar aspectos das transições, rupturas e (des)continuidades dos processos vividos pelas crianças da RME-NH que se iniciam na EMEI e continuam, na etapa da pré-escola, nos prédios das Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF). Após análises a questionários semiestruturados respondidos por 21 coordenadores pedagógicos, de EMEI

² Utilizo os termos bebês e crianças bem pequenas para me referir aos sujeitos da pesquisa por serem os termos utilizados no Parecer N° 20 (2009a) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017a). Esses definem, como bebês, as crianças de 0 meses a 1 ano e 6 meses e, como crianças bem pequenas as crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses. Além disso, na escola em que realizarei a pesquisa, a turma escolhida atende a faixa etária 1, nomenclatura utilizada para esse agrupamento e que ingressam crianças com um ano completo até 31 de março de cada ano.

³ Para evitar repetições, o conceito de *transições cotidianas*, ao longo do trabalho, será colocado em itálico e estará embasado na perspectiva de Vogler, Crivello e Woodhead (2008) e de Alvão e Cavalcante (2015). Ao longo do artigo delinerei em que sentido o termo se diferencia do conceito que elaborei, pois situo essa pesquisa no contexto da creche.

⁴ Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica em parceria da Prefeitura Municipal de Novo Hamburgo com o Polo da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e com a UFRGS.



XVII Fórum da Rede Municipal de Ensino

Secretaria de Educação de Novo Hamburgo - 22 de outubro de 2019

e de EMEF, foi possível dizer que: a) os coordenadores divergem quanto a concepção de infância; b) existe a necessidade de espaços formativos nas escolas para problematizar as práticas de transição; c) percebe-se a necessidade de maior investimento pedagógico no projeto de acolhimento permanente instituído nas escolas e nas suas estratégias como forma de qualificar os processos de transição (CARVALHO; PIVA, 2019).

Na sequência dessa trajetória com o tema das transições, acompanhando o projeto e de estudos e discussões do Observatório da Cultura Infantil (OBECI)⁵, pude perceber o quanto precisamos avançar em práticas dessas “macrotransições” (termo que conheci no OBECI) ou transições “verticais” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; PASSOS; MACHADO, 2016). Mais do que isso, precisamos olhar para as “micro” ou “mini” transições (termos que conheci no OBECI), para as *transições cotidianas* ou transições “horizontais” (ALVÃO; CAVALCANTE, 2015; VOGLER; CRIVELLO; WOODHEAD, 2008; OLIVEIRA-FORMOSINHO; PASSOS; MACHADO, 2016), que têm sido “muito menos investigadas” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; PASSOS; MACHADO, 2016, p. 36). Dessa forma, a pesquisa da dissertação teve como objetivos: a) conhecer sobre os modos de ser e de viver dos bebês e crianças bem pequenas em relação a como a creche organiza os tempos, os espaços, os materiais e os grupos; b) compreender os processos das transições cotidianas vivenciadas pelos bebês e crianças bem pequenas na creche; c) mapear quais *transições cotidianas* as crianças vivem nesse contexto; d) discutir como podemos, por meio da participação guiada, estruturar e apoiar as aprendizagens decorrentes das *transições cotidianas*.

Nessa perspectiva, nas próximas seções apresento os conceitos envolvidos na pesquisa, as escolhas metodológicas da pesquisa e as análises das aprendizagens das crianças nas transições cotidianas de cuidados pessoais.

CONCEITOS FUNDAMENTAIS PARA COMPREENDER AS TRANSIÇÕES COTIDIANAS

⁵ O OBECI é coordenado e idealizado pelo Prof. Dr. Paulo Sergio Fochi e “envolve cinco escolas de Educação Infantil, três públicas e duas privadas, da região metropolitana de Porto Alegre”. “O OBECI nasceu de forma independente a instituições universitárias, a fim de criar um grupo de profissionais da Educação Infantil que estivessem interessados em refletir as dinâmicas do cotidiano e da formação dos professores das suas instituições, a partir dos princípios da documentação pedagógica (FOCHI, 2017).



XVII Fórum da Rede Municipal de Ensino

Secretaria de Educação de Novo Hamburgo - 22 de outubro de 2019

A partir do campo dos Estudos da Criança e em razão das inquietações e objetivos da pesquisa os conceitos de transições (VOGLER; CRIVELLO; WOODHEAD, 2008; ALVÃO; CAVALANTE, 2015; FORMOSINHO; MONGE; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016; OLIVEIRA-FORMOSINHO; LIMA; SOUSA, 2016), *aprendizagem, participação guiada e apropriação participatória*⁶ (ROGOFF, 1993; 1998; 2005), tempo (CARVALHO, 2015; GUATARRI, 1977; HOYUELOS, 2004; 2015), temporalidades (ESLAVA, 2007; NIGITO, 2011; OLIVEIRA, 2012), espaços (HORN, 2003; 2017; GARIBOLDI, 2011; STACCIOLI, 2013) e materiais (CEPPI; ZINI, 2013; HORN, 2017; STACCIOLLI, 2013) foram fundamentais para a elaboração, análise e discussão do conceito de *transições cotidianas* e para as análises das que envolvem os cuidados pessoais dos bebês e crianças bem pequenas na creche.

A autoras Alvão e Cavalcante (2015) pesquisaram o tema das *transições cotidianas* no escopo da Psicologia do Desenvolvimento e com o objetivo de “compreender as mudanças de ambiente, atividades, relações e papéis que marcam o início da vida escolar do ponto de vista da criança” e na transição ecológica da família para a escola, tendo a família como um “potente e universal ambiente primário gerador de desenvolvimento” (ALVÃO; CAVALCANTE, 2015, p. 631). Já os autores Pia Vogler, Gina Crivello e Martin Woodhead (2008) utilizam o conceito das *transições cotidianas* ou “diárias” e teorizam as transições como: as articuladas a idade cronológica; as sociais, como rito de passagem de um *status* para outro ou ao como as crianças agregam suas experiências em diferentes ambientes cotidianos como escola e casa.

Em vista disso, mesmo que, nessa pesquisa também, como os autores citados, busquei compreender as *aprendizagens socioculturais* e modos de viver as *transições cotidianas* pela perspectiva das crianças e no contexto da creche, compreendo que é nesse contexto que elas acontecem: durante a jornada educativa no coletivo e nas relações com a cultura que se estabelece e se constrói nesse lugar, tanto as que incidem nas mudanças de um espaço para outro como nas que envolvem cuidados pessoais.

Desse modo, para compreensão das *transições cotidianas*, importou os conceitos de Rogoff (1998, p. 126) sobre como acontecem as *aprendizagens* pela criança no

⁶ Para evitar repetições, os conceitos de *aprendizagem, participação guiada e apropriação participatória*, ao longo do trabalho, serão colocados em itálico e estarão embasados na perspectiva de Rogoff (1993; 1998; 2005).



XVII Fórum da Rede Municipal de Ensino

Secretaria de Educação de Novo Hamburgo - 22 de outubro de 2019

processo de *participação guiada* e *apropriação participatória*. O conceito de *participação guiada* acontece junto com a *aprendizagem*, por ser “um processo interpessoal no qual as pessoas regulam seus próprios papéis e os dos outros, e as situações de estrutura” em que “observam ou participam de atividades culturais” (ROGOFF, 1993, p. 180). Desta forma, é necessário reconhecer o papel da *participação guiada* na *aprendizagem* e no desenvolvimento das crianças, porque boa parte do que elas se tornam capazes de fazer exige que estejam imersas na sua cultura e implicadas tanto como observadoras como quanto como participantes no grau de participação e de “envolvimento prático em uma atividade” (ROGOFF, 1998, p. 126). Pelos conceitos de Rogoff (1993; 1998, 2005) serem associados, contribuem na compreensão das *transições cotidianas*, pois, para a autora, *apropriação participatória* ou *apropriação* se refere ao “como os indivíduos mudam através de seu envolvimento em uma ou outra atividade” (ROGGOF, 1998, p. 126).

Outro conceito importante foi o de tempo, considerando que “o tempo para as crianças é vivido de forma diferente e singular, no contexto da creche, e merece a atenção dos adultos” (PIVA, 2019, p. 35). Nesse sentido, “a organização dos tempos não pode acabar por ser vista como rotina” que “organiza a vida e as relações na escola como um “tempo do capital” (GUATARRI, 1977), da produção em série, de horários tidos como herança da fábrica”. Isso significa pensar em como compreender o tempo “a fim de organizar os tempos da instituição de modo que potencialize transições “bem-sucedidas” (VOGLER, CRIVELLO; WOODHEAD, 2008; OLIVEIRA-FORMOSINHO; LIMA; SOUSA, 2016)”. A partir dessas reflexões, discuto “essa ideia de tempo como forma de contribuir para que as ações dos bebês e das crianças bem pequenas sejam respeitadas”, considerando que “mesmo vivendo no mesmo contexto”, todos que vivem a escola “possuem suas peculiaridades” (PIVA, 2019, p. 45). Ao apresentar notas sobre como a creche muitas vezes vive o “tempo do capital” (GUATARRI, 1977) torna-se fundamental refletir que, a respeito do tempo com as crianças “torna-se contraditório estabelecermos horários fechados e rígidos para cada momento, como hora para alimentação, hora para trocas de fraldas, hora para brincar com interrupções bruscas”. Ainda, “quando se gerencia o tempo dessa forma, parte-se do princípio de que todas as crianças possuem o mesmo tempo biológico e do conceito de tempo construídos em um ritmo de fábrica, hostil e mecânico” (PIVA, 2019, p. 45).



XVII Fórum da Rede Municipal de Ensino

Secretaria de Educação de Novo Hamburgo - 22 de outubro de 2019

Desse modo, para contribuir, também, com as análises das *transições cotidianas*, importou o conceito de “temporalidades” (ESLAVA, 2007; NIGITO, 2011; OLIVEIRA, 2012). Nesse conceito, a escola infantil, constitui-se de um “contexto de aprendizagem e socialização na passagem de um sentido do próprio tempo, marcado pelo relógio interno e pelas próprias experiências afetivas” das crianças, além de pela progressão de um “senso de tempo compartilhado” construído por elas (NIGITO, 2011, p. 91, tradução nossa). Esse conceito também é importante por se referir “às múltiplas formas de lidar, de relacionar, de organizar o tempo, ou seja, a experiência no e com o tempo” e porque “constituem aspectos que envolvem também o tempo na/da Educação Infantil” (OLIVEIRA, 2012b, p. 111).

Desse modo, “observar como as histórias de cada criança são respeitadas ou consideradas nas *transições cotidianas* da creche” se relaciona ao como personalizar o espaço, por se constituir como “um elemento que caracteriza o contexto como um lugar familiar e vital, onde as crianças podem reconhecer partes de si mesmas e de suas histórias dentro de um espaço coletivo” (GARIBOLDI, 2011, p. 115, tradução nossa) (PIVA, 2019, p. 58). De modo a permitir análises que permitam que os bebês e crianças bem pequenas vivam *transições cotidianas* exitosas na creche, os conceitos de espaços, internos e externos e de materiais foram igualmente importantes, sendo que reflito o quanto a sala referência se mostra como porto seguro para as crianças. Ainda, “quando se pensa na proporção e na responsabilidade envolvida na organização dos espaços da creche, logo nos remetemos ao quanto eles necessitam contemplar a complexidade de experiências possíveis e necessárias aos bebês e crianças bem pequenas viver”, ou seja, “se o espaço é esse parceiro, remete a pensarmos no quanto deveria tomar um alto grau de relevância no planejamento dos professores, como papel fundamental” (PIVA, 2019, p. 97). Com isso, Horn (2017) “ênfatisa o quanto é primordial que se organize contextos significativos para que as crianças vivam experiências” também, nos espaços externos, pois considera que todos eles são “potencialmente promotores da brincadeira e da interação” e, onde as crianças podem “colocar-se em relação umas com as outras e sintam-se desafiadas a interagir com diferentes materiais” (HORN, 2017, p. 87) (PIVA, 2019, p. 105). Isso significa dizer “o quanto os ambientes planejados para as crianças desenvolverem brincadeiras e para acolher atividades lúdicas podem ter materiais



XVII Fórum da Rede Municipal de Ensino

Secretaria de Educação de Novo Hamburgo - 22 de outubro de 2019

simples, mas reais e funcionais”, para, ao agirem elas encontrarem “informações ricas e verdadeiras” (STACCIOLI, 2013) (PIVA, 2019, p. 116). Nesse sentido, todos os espaços, vividos e transformados em ambientes, na creche, devem “oferecer uma ampla variedade de percepções sensoriais”. (CEPPI; ZINI, 2013, p. 87)” (PIVA, 2019, p. 119 - 120).

Com essas contribuições dos autores, foi possível observar que a gestão do tempo, a organização dos espaços e “a oferta de materiais, com objetos adequados à autonomia das crianças, contribuíram para que aprendessem pela experiência e sentidos, que são seus “informantes diretos” (STACCIOLI, 2013, p. 32)” (PIVA, 2019, p. 120), de forma que as crianças pudessem viver *transições cotidianas* de bem-estar, respeitadas e exitosas na creche. A seguir, apresento as escolhas metodológicas da pesquisa e seus aspectos éticos.

ESCOLHAS METODOLÓGICAS E ÉTICAS NA PESQUISA COM CRIANÇAS

Para conhecer os modos de viver as transições cotidianas dos bebês e crianças bem pequenas no espaço e no cotidiano da creche e analisá-los, a pesquisa exigiu escolhas de procedimentos metodológicos e éticos para constituir esse processo. Ou seja, a pesquisa ocorreu *com* bebês e crianças bem pequenas (GRAUE; WALSH, 2003; VASCONCELOS, 2016; BARBOSA, 2014) com intuito de ser uma “investigação relacionada com a prática”. Isso significa que “busquei sair do óbvio na busca por compreender o que se “passa entre as crianças, no modo como as crianças funcionam em grupo, negociam e interagem” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 13) (PIVA, 2019, p. 30).

O contexto⁷ escolhido para a investigação foi uma EMEI, localizada na Região Metropolitana de Porto Alegre, que atende a etapa creche⁸ e é participante do OBECI desde 2014, grupo de desenvolvimento profissional em que “a temática relativa ao cotidiano tem gerado profundas reflexões na tentativa de desnaturalizar o modo *modus operandi* da instituição” (FOCHI; PIVA; FOCESI, 2016, p. 171, grifo dos autores). Além disso, a escolha da creche, especificamente de uma turma de crianças da faixa etária 1

⁷ O termo contexto se refere ao microsistema escolhido, ou seja, apenas o espaço da creche e o cotidiano ou o “ambiente ecológico” (BRONFENBRENNER, 1996) de uma turma de bebês e crianças bem pequenas.

⁸ Termo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) e que se refere ao atendimento de crianças de 0 a 3 anos de idade.



XVII Fórum da Rede Municipal de Ensino

Secretaria de Educação de Novo Hamburgo - 22 de outubro de 2019

ano, em que frequentavam 10 crianças (6 bebês e 4 crianças bem pequenas) “justificouse pela complexidade que esse tema abrange e pela intenção de conhecer as ações e relações dos bebês e crianças bem pequenas nas situações em que precisam viver transições nesse espaço de vida coletiva” (PIVA, 2019, p. 30).

Como procedimentos metodológicos utilizei a observação⁹, o diário de campo e a fotografia, “pois realizar o trabalho de investigação com crianças “implica recolher informação, analisá-la e interpretá-la de uma determinada maneira” (VASCONCELOS, 2016, p. 52)” (PIVA, 2019, p. 148-149). A pesquisa constitui-se de dezoito observações em campo, em que “observei, estive e me envolvi com as crianças por seis meses, semanalmente, intercalando os turnos” (PIVA, 2019, p. 149).

Em se tratando dos aspectos éticos que envolvem a pesquisa *com* crianças, os procedimentos metodológicos escolhidos “foram capazes de me reinventar e contribuir para a geração de dados e para a investigação interpretativa do tema e das questões éticas da entrada em campo” que envolveram: “Termos de Concordância da Mantenedora e da Instituição, Termos de Consentimento Livre e Informado dos professores da turma e dos Responsáveis pelas crianças e Autorização de uso de imagem”. Além disso, o assentimento das crianças envolvidas, busquei na “relação respeitosa com os modos de ser” delas, numa postura “interessada por elas e pelo que faziam” (BARBOSA, 2014). Ou seja, enquanto pesquisadora, busquei “o aceite ou assentimento delas para participar ou não na pesquisa, pelas suas reações com minha presença nos momentos em que eu estive fotografando e interagindo no seu cotidiano” (PIVA, 2019, p. 158-159).

Na próxima seção, destaco as análises que reverberaram da geração de dados da pesquisa de *transições cotidianas* de cuidados pessoais: troca de fralda, limpar o nariz e lavar as mãos. No entanto, importa acrescentar que se trata de uma escolha dentre tantas, mas que não significa dizer que estas *transições cotidianas* são mais ou menos importantes de serem observadas, registradas e discutidas e apoiadas pelos profissionais da creche.

⁹ Observação seguiu o roteiro conforme pauta de observação: (1) reações das crianças da turma na construção de vínculo afetivo com professoras e pares, assim como nas despedidas dos responsáveis; (2) reações das crianças aos modos de organização da rotina da creche; (3) reações das crianças em relação ao cuidado pessoal e (4) reações aos anúncios das experiências / propostas / sessões.



XVII Fórum da Rede Municipal de Ensino

Secretaria de Educação de Novo Hamburgo - 22 de outubro de 2019

REVERBERAÇÕES DAS TRANSIÇÕES COTIDIANAS

A partir da geração de dados e possibilidades de análise, tanto de notas de campo quanto de fotografias, necessitei escolher quais *transições cotidianas* analisar a partir de quais unidades de análise, de modo a esmiuçá-las e teorizá-las. Essa constatação foi possível pela quantidade de *transições cotidianas* mapeadas na jornada das crianças na creche, ou seja, *transições cotidianas* em propostas de mudança de um espaço ao outro.

Assim, mapeei que as crianças viviam 16 (dezesesseis)¹⁰ *transições cotidianas* de um espaço para o outro durante o dia na creche, conforme rotina e propostas da turma, desde o chegar das crianças até a despedida da creche. Quanto às demais transições cotidianas vividas pelas crianças, foi possível mapear mais 10 (dez)¹¹ *transições cotidianas* que envolvem *aprendizagens* no entendimento, pelas crianças, do brincar e parar de brincar e no viver cuidados pessoais: alimentação, descanso e higiene. No entanto, são *transições cotidianas* que podem se transformar em muitas mais, na jornada das crianças na creche e que, independentemente, ao mesmo tempo, da quantidade se vividas com mediações qualificadas, pelos adultos.

Dentre todas as *transições cotidianas* mapeadas, realizei, na pesquisa, 3 (três) unidades para detalhar, teorizar e constituir o capítulo analítico: 1. Relevância dos anúncios: o que vai acontecer?; 2. Deslocamentos pela creche: transição cotidiana recorrente; 3. Os cuidados pessoais e as transições cotidianas envolvidas.

Com isso, para esse artigo, apresento um recorte, como o título indica, de 3 (três) *transições cotidianas*. Ou seja, seguem análises empreendidas em relação à unidade dos cuidados pessoais, referentes aos modos como as crianças aprendem a realizar as ações de trocar fralda, limpar o nariz e lavar as mãos.

¹⁰ São elas: 1. casa – sala referência; 2. sala referência – solário/ quadra; 3. solário ou quadra/ sessão; 4. sessão – sala referência (pequenos grupos ou turma); 5. sala referência - refeitório (lanche); 6. refeitório - área coberta; 7. área coberta – sala referência/ praça; 8. sala referência ou praça - refeitório (almoço); 9. refeitório – dormitório; 10. dormitório – solário; 11. solário – sala referência; 12. sala referência – refeitório; 13. refeitório – pátio/ praça; 14. pátio ou praça – sessão (pequenos grupos ou turma); 15. sessão – sala referência; 16. sala referência – casa.

¹¹ São elas: 1. escovar os dentes; 2. lavar as mãos; 3. mudar/trocar/tirar roupas ou calçados; 4. trocar fralda; 5. tomar remédio; 6. lanchar/almoçar; 7. limpar nariz; 8. dormir/acordar; 9. largar/pedir bico ou objetos de transição; 10. usar talheres/utensílios/copos.



XVII Fórum da Rede Municipal de Ensino

Secretaria de Educação de Novo Hamburgo - 22 de outubro de 2019

TRANSIÇÕES COTIDIANAS DE CUIDADOS PESSOAIS: trocar fralda, limpar o nariz e lavar as mãos

Perceber que as transições cotidianas de cuidados pessoais precisam ser olhadas e desnaturalizadas nas ações e mediações dos adultos para e com as crianças na creche significa assumir o “compromisso da creche na organização e funcionamento para garantir atendimento de qualidade voltado às necessidades e direitos fundamentais, que preconizam o bem-estar e o pleno desenvolvimento das crianças”. Nesse contexto, o estabelecimento de uma relação de “vínculo” (SOARES, 2017) e “apego” (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014) com as crianças é fundamental para que “os sentimentos de confiança e segurança surjam”. Com isso, adultos e crianças “se beneficiam, tanto em relação à comunicação como para que a criança ganhe um sentimento de importância ao perceber suas necessidades atendidas” (PIVA, 2019, p. 199).

Em se tratando às análises sobre a troca de fralda, *transição cotidiana* de cuidado pessoal, foi possível constatar que, nessa ação, estão envolvidas “*aprendizagens* de foro íntimo, toque cuidadoso e respeitoso” (PIVA, 2019, p. 200). Do mesmo modo, a troca de fralda está envolta pelo tempo e em um processo de antes e depois, desde o convite para viver essa ação como o depois, voltar a brincar ou realizar outra proposta na jornada. Ou seja, “desde o anúncio ao deslocamento ao trocador, até a realização da troca em si e seu final, o descer do trocador e voltar a brincar”. Assim como precisa acontecer na *transição cotidiana* do limpar o nariz das crianças, “corroboro que a troca de fralda é um ato de cuidado que precisa ser defendido e recriado, como “um novo modo de escutar, ver e relacionar-se com as crianças, num caminho humanitário e ético” (GUIMARÃES, 2008, p. 43)”. Nesse sentido, “vi crianças estabelecendo uma linguagem com os adultos a cada momento em que percebiam sua aproximação, anunciada, em falas e olhares ao verificar a necessidade de troca ou não da fralda” (PIVA, 2019, 201). Ainda, senti e observei o momento da troca de fralda “é quando a criança tem o adulto só para ela e, realmente, não pode ser um ato mecânico, mas, ao contrário, necessita ser respeitoso e sensível desde o convite ao processo de tirar a roupa e de fazer a higiene e o cuidado” (PIVA, 2019, p. 205).

Nas análises de fotografias fica evidente “o processo respeitoso ao tempo das crianças” tanto em como acontece o pedido, pelas professoras, “de licença para verificar



XVII Fórum da Rede Municipal de Ensino

Secretaria de Educação de Novo Hamburgo - 22 de outubro de 2019

se poderia ser tocado e olhado se precisava trocar a fralda, no toque e carinho, na troca de olhares ou na conversa que nomeava as ações e permitia a participação” das crianças, tanto “no alcance dos objetos ou no tempo para que pudessem tentar vestir a roupa”. Da mesma forma, “ao nomear o que está sendo feito” e antecipar o que vem em seguida, “o adulto “facilita o início da construção de imagens” na mente da criança - “as primeiras representações mentais – base do pensamento” ao que, mais tarde, se transformará na linguagem verbal (SOARES, 2017, p. 22)” (PIVA, 2019, p. 206).

Na *transição cotidiana* de cuidado pessoal de limpar o nariz, o “grau de respeito” permanece e fica visível sua importância, pois nela “está a oportunidade da criança viver a *aprendizagem* do toque respeitoso em seu corpo e de como os outros também merecem ser tocados, assim como de ter seu direito garantido”. Nesse sentido, “quando o adulto “fala sobre a parte do corpo que está sendo tocada”, ajuda a criança a construir seu “esquema corporal” (SOARES, 2017, p. 23)” (PIVA, 2019, p. 208, grifo do autor). Além disso, está envolvido, nessa relação de higiene do limpar o nariz, também, uma relação de “apego” (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014), pois nela “está o sentimento de se importar, de respeitar, porque importa-se com alguém, no “sentido de se apegar”. Mas, “é diferente de cuidar, porque podemos trocar fralda, limpar nariz e lavar o rosto sem nos importarmos, mas “respeitar a criança” é “despertar o sentimento de se importar” que ajuda a criança a compreender e se sentir completa e melhor (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014, p. 281)” (PIVA, 2019, p. 208). Ainda, as crianças demonstravam a “iniciativa de limpar o seu próprio nariz”, ação que analisei “como um ato de participação e “autonomia” (FALK, 2016)” pois, “foi ganhando o apoio das professoras, que explicavam como dobrar o papel, como limpar o nariz” onde descartar o papel. “Tal processo de *aprendizagem* Rogoff (1993; 1998) denomina de *participação guiada*, quando criança e adulto participam de uma tarefa sociocultural” e em que “o adulto dá a oportunidade e o tempo para que as crianças tentem fazer sozinhas, mesmo que tenham que repetir a ação para que fique totalmente limpo” (PIVA, 2019, p. 209, grifo do autor).

Na *transição cotidiana* de lavar as mãos, a estratégia das professoras, ao anunciar essa ação e se tornar um tumulto, nas primeiras vezes, para “a divisão das crianças em pequenos grupos constitui-se como uma das condições para a “socialização positiva” das crianças e garantiu que elas “tivessem a possibilidade de se conhecer e criar laços



XVII Fórum da Rede Municipal de Ensino

Secretaria de Educação de Novo Hamburgo - 22 de outubro de 2019

“pessoais e significativos” demonstrando “o quanto a socialização não é natural, mas construída com a maturidade e dessas condições propiciadas (SAVIO, 2011, p. 137 – 138, tradução nossa)” e o quanto “deram lugar a calma, sem atropelos a momentos que eram tumultuados”. Essa calma que se constituiu no lavar as mãos, observei ter se dado porque “as crianças foram modificando suas ações por viverem os momentos que antecederiam e sucediam as mudanças no dia” e, talvez, “ao fato de prestarem mais atenção e compreenderem como as coisas funcionavam e a uma sustentação dos adultos de como apoiá-las” (PIVA, 2019, p. 224 – 226). Por conseguinte, “o ritual de lavar as mãos foi sendo reorganizado com as contribuições da organização do espaço, pois as possibilidades e diversidade de cantos contribuiu nas interações, segurança e bem-estar” das crianças no ambiente da sala (PIVA, 2019, p. 227).

Enfim, nas *transições cotidianas* de cuidado pessoal de troca de fralda, de limpar o nariz e de lavar as mãos, que se constituem em complexas aprendizagens socioculturais na vida das crianças, devemos nos colocar “nesse lugar, na pele do outro, em sintonia: assim Staccioli (2013, p. 38) define a escuta” (PIVA, 2019, p. 209). Com isso, importou acreditar que essa pesquisa tenha contribuído “para que as crianças tenham seus ritmos, “temporalidades” (ESLAVA, 2007; NIGITO, 2011; OLIVEIRA, 2012b), desejos e *aprendizagens* cada vez mais lidas e respeitadas nos contextos das creches” (PIVA, 2019, p. 232).

NOTAS PARA SEGUIR PENSANDO

Entendo que a instituição de educação infantil, precisa refletir “sobre o seu trabalho com e para as crianças, que devem ser o “centro do planejamento” (BRASIL, 2009b)”. Importa “qualificar os processos de *aprendizagem* das crianças nas *transições cotidianas*” para além da quantidade em que as vivem no contexto da creche. Nesse contexto, almejo que essa pesquisa “contribua e efetive *transições cotidianas* respeitadas e saudáveis para as crianças, porque respeito é educação do humano e só respeitamos se somos respeitados”.

Do mesmo modo, mesmo que as crianças vivam muitas *transições cotidianas* de mudança de espaços ou de cuidados pessoais na jornada da creche, o que as difere em



XVII Fórum da Rede Municipal de Ensino

Secretaria de Educação de Novo Hamburgo - 22 de outubro de 2019

qualidade são os princípios e concepções que as permeiam, ou seja, os modos de organizar tempos, espaços, materiais e os grupos adequados. Importa, por fim, que “todos seus aspectos ajam juntos e acolham as demandas e necessidades das crianças em sua complexidade e em uma postura de escuta sensível” (PIVA, 2019, p. 236) de todos os adultos na creche, reverberando para que as crianças vivam *transições cotidianas* exitosas e respeitadas na creche.

REFERÊNCIAS

- ALVÃO, Maureanna Cardoso; Lília Iêda Chaves, CAVALCANTE. **Transições cotidianas entre a família e a escola:** atividades e relações de crianças nesses contextos ecológicos. Estudos e Pesquisas em Psicologia: Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 631-651, 2015.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **A ética na pesquisa etnográfica com crianças:** primeiras problematizações. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 9, n.1, jan./jun. 2014.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Congresso Nacional. Brasília, 1996.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 20, de 11 de novembro de 2009.** Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009a.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: DF, 2009b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: DF, 2017a.
- BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano:** experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **Entre as culturas da infância e a rotina escolar:** em busca do sentido do tempo na educação infantil. Revista Teias: Infância, Literatura e Educação. v. 16, n. 41, p. 124-141, abr./jun. 2015.
- CARVALHO, Rodrigo Saballa de; PIVA, Luciane Frosi. Processos de transição da creche para pré-escola na educação infantil: concepções de coordenadores pedagógicos em análise. In: SIQUEIRA, Romilson Martins Siqueira; GOMES, Sonia Margarida Gomes (Orgs.). **Por uma luta em defesa dos direitos das crianças:** instituições e cotidianos. Goiânia: Editora Vieira, 2019. p. 51-64. Disponível em: <http://www.pucgoias.edu.br/ArquivisWordpress/LUSO/EBOOK-volume-3.pdf>. Acesso em: 25 agosto de 2019.
- CEPPI, Giulio; ZINI, Michele (Orgs.). **Crianças, espaços, relações:** como projetar ambientes para a educação infantil. Porto Alegre: Penso, 2013.
- ESLAVA, Juan José. Temporalidad de las actuaciones infantiles: complementariedad entre el tiempo del “yo” y del “otro”. In: CABANELLAS, Isabel; ESLAVA, Juan José; ESLAVA,



XVII Fórum da Rede Municipal de Ensino

Secretaria de Educação de Novo Hamburgo - 22 de outubro de 2019

- Clara; POLONIO, Raquel. **Ritmos infantiles:** tejidos de un paisaje interior. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2007. p. 161-163.
- FALK, Judit. Cuidados pessoais e prevenção. FALK, Judit (Org.). In: **Abordagem Pikler, educação infantil.** São Paulo: Omnisciência, 2016. p. 16-24.
- FOCHI, Paulo Sergio; PIVA, Luciane Frosi; FOCESI, Luciane Varisco. **A documentação pedagógica como mote para a formação de professores:** o caso de uma escola participante do OBECI. *Crítica Educativa*, Sorocaba, SP, v. 2, n. 2, p. 165-177, jul./dez. 2016.
- FORMOSINHO, João; MONGE, Graciete; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Transição entre ciclos educativos:** Uma investigação praxeológica. Portugal: Porto Editora, 2016
- GARIBOLDI, Antonio. El espacio y su organización. In.: BONDIOLI, Anna; NIGITO, Gabriela. (Coords.). **Tiempos, espacios y grupos:** El análisis y la evaluación de la organización em la escuela infantil: DAVOPSI. Biblioteca de Infantil 29. Editorial GRAÓ. Barcelona, 2011. p. 99-119.
- GONZALEZ-MENA, Janet; EYER, Dianne Windmeyer. **O cuidado com bebês e crianças na creche:** um currículo de educação e cuidados baseado em relações qualificadas. Porto Alegre: AMGH, 2014.
- GOULART, Gilmara de Campos; PIVA, Luciane Frosi. **Processos de transição nas escolas municipais de Novo Hamburgo:** uma rede que acolhe e escuta as crianças. Anais do XVI Fórum da Rede Municipal de Ensino: educação e pesquisa. Secretaria de Educação de Novo Hamburgo: Novo Hamburgo, 2018.
- GRAUE, Elizabeth M.; WALSH, Daniel J. **Investigação Etnográfica com Crianças:** Teorias, Métodos e Ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.
- GUATARRI, Félix. As creches e a iniciação. In: GUATARRI, Félix. **Revolução Molecular:** pulsações políticas do desejo. São Paulo: Editora Brasiliense S.A., 1977. p. 50-55.
- 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. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.
- HORN, Maria da Graça Souza. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil.** Porto Alegre: Penso, 2017.
- HORN, Maria da Graça Souza. **O papel do espaço na formação e transformação da ação pedagógica do educador infantil.** Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.
- HOYUELOS, Alfredo. **La etica en el pensamiento y obra de Loris Malaguzzi.** Barcelona, Octaedro, 2004.
- HOYUELOS, Alfredo. Os Tempos da Infância. In: FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de (Org.). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul:** perspectivas políticas e pedagógicas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015, p. 39-56.
- NIGITO, Gabriella. Por una pedagogía de la temporalidad. In.: BONDIOLI, Anna; NIGITO, Gabriela. (Coords.). **Tiempos, espacios y grupos:** El análisis y la evaluación de la organización em la escuela infantil: DAVOPSI. Biblioteca de Infantil 29. Editorial GRAÓ. Barcelona, 2011. p. 99-119.



XVII Fórum da Rede Municipal de Ensino

Secretaria de Educação de Novo Hamburgo - 22 de outubro de 2019

OLIVEIRA, Cristiane Elvira Assis. **Temporalidades no/do cotidiano da educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; LIMA, Andreia; SOUSA, Joana de. **Do modo solitário ao modo solidário: a conquista das transições bem-sucedidas**. In: FORMOSINHO, João; MONGE, Graciete; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Transição entre ciclos educativos: Uma investigação praxeológica**. Portugal: Porto Editora, 2016. p. 55-79.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASSOS, Filipa; MACHADO, Inês. **O bem-estar das crianças, famílias e equipas educativas: as transições sucedidas**. In: FORMOSINHO, João; MONGE, Graciete; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Transição entre ciclos educativos: Uma investigação praxeológica**. Portugal: Porto Editora, 2016. p. 35-53.

PIVA, Luciane Frosi. **Transições Cotidianas nos modos de ser e de viver dos bebês e crianças bem pequenas na creche**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, 2019.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

ROGOFF, Barbara. **A natureza cultural do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ROGOFF, Barbara. **Aprendizes del pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social**. Buenos Aires: Paidós, 1993.

ROGOFF, Barbara. **Observando a atividade sociocultural em três planos: apropriação participatória, participação guiada e aprendizado**. In: WERTSCH, James V.; DEL RÍO, Pablo; ALVARES, Amelia. **Estudos socioculturais da mente**. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 123-142.

SAVIO, Donatella. **Los grupos como recurso educativo**. In: BONDIOLI, Anna; NIGITO, Gabriela. (Coords.). **Tiempos, espacios y grupos: El análisis y la evaluación de la organización en la escuela infantil**: DAVOPSI. Biblioteca de Infantil 29. Editorial GRAÓ. Barcelona, 2011, p. 121 - 142.

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

STACCIOLI, Gianfranco. **Diário do acolhimento na escola da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

VASCONCELOS, Teresa Maria. **Aonde pensas tu que vais? Investigação etnográfica e estudos de caso**. Portugal: Porto Editora, 2016.

VOGLER, Pia; CRIVELLO, Gina; WOODHEAD, Martin. **La investigación sobre las transiciones en la primera infancia: Análisis de nociones, teorías y prácticas**. Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano. La Haya, Países Bajos: Fundación Bernard van Leer, n. 48, 2008.