

Percepção de graduandos de pedagogia sobre o uso de atividades de vida diária com objetivos educacionais para bebês

Perception of pedagogy graduates on the use of daily life activities for baby educational objectives

Bárbara Solana Scarlassara¹

Carla Cilene Baptista Silva²

Fabiana Cristina Frigieri Vitta³

Resumo

O objetivo do presente trabalho foi verificar a percepção dos alunos de Pedagogia sobre o papel das Atividades de Vida Diária (AVDs) – higiene, alimentação e vestuário – para estimular o desenvolvimento da criança de zero a um ano e seis meses de idade que frequenta essa fase da educação em instituições educacionais. Participaram 937 alunos de graduação em Pedagogia da Universidade Estadual Paulista. Os dados foram coletados por questionário de perguntas fechadas, aplicado presencialmente e por meio eletrônico, após consentimento dos coordenadores dos cursos. Os dados foram analisados por estatística descritiva e mostraram que os graduandos

¹ Possui Graduação em Terapia Ocupacional pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2013) e Mestrado em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2019). Atualmente é Doutoranda em Educação Escolar, na linha Formação de Professor, Trabalho docente e Práticas Pedagógicas, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

² Professora Associada do Departamento de Saúde, Educação e Sociedade Programa de Pós Graduação Ensino em Ciências da Saúde Universidade Federal de São Paulo - Campus Baixada Santista (UNIFESP/BS).

³ Professora Associada do Departamento de Saúde, Educação e Sociedade, Curso de Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Possui graduação em Terapia Ocupacional pela Universidade Federal de São Carlos (1992), mestrado em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (1996) e doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (2003), incluindo curso Sanduiche em Sciences des Jeux, na Université Paris XIII. Pós-Doutorado em Educação, pela Universidade de Aveiro, Portugal (2016).

Interfaces da Educ., Paranaíba, v.11, n.31, p. 675 - 701, 2020

consideram de extrema importância a realização das AVDs no berçário, mas que há pouca produção de conteúdos relacionada ao assunto, refletindo na execução dessa prática. Constatou-se que há dificuldade em compreender as variáveis que envolvem as tarefas, como as características dos materiais, organização do espaço/tempo e participação da criança. Ao realizar as AVDs, os professores necessitam de formação específica, tanto inicial, quanto continuada, possibilitando a organização de atividades educacionais que promovam o desenvolvimento integral do bebê. A Terapia Ocupacional é uma dentre várias áreas que podem colaborar com a educação por possuir conhecimentos que auxiliam os pedagogos na análise e aplicação intencional dessas atividades.

Palavras – chave: Educação infantil. Terapia Ocupacional. Primeira Infância. Formação de Professores. Atividades de Vida Diária.

Abstract

The objective of this study was to verify the perception of Pedagogy students about the role of Daily Life Activities (ADLs) - hygiene, food and clothing - to stimulate the development of children from zero to one year and six months of age who attend this phase of education. 937 undergraduate students in Pedagogy at São Paulo State University participated. Data were collected by closed-question questionnaire, based on bibliography the area. The application took place in person and electronically, after consent of the course coordinators. Data were analyzed by descriptive statistics and showed that undergraduates consider the performance of ADLs in the nursery as extremely important, but have little content related to the subject, reflecting on the understanding of this practice. It was found that there is difficulty in understanding the variables involving the tasks, such as the characteristics the materials, space / time organization and child participation. When performing ADLs, teachers need specific training, both initial and continuing, enabling the organization of educational activities that promote the integral development of the baby. Occupational Therapy is one of several areas that

can collaborate with education by possessing knowledge to assist educators in the analysis and intentional application of these activities.

Keywords: Early childhood education. Occupational therapy. Early childhood. Teacher training. Activities of Daily Living.

Introdução

Entender como os futuros professores compreendem sua prática educativa junto aos bebês, considerando a nomenclatura dada pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017a) às crianças com idades entre zero e um ano e dezoito meses, é urgente. O atendimento a este público faz parte da Educação Básica desde 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases - LDB (BRASIL, 1996), juntando-se à Educação infantil (EI). Deve ter qualidade para propiciar o desenvolvimento integral da criança, empoderando-a e possibilitando acesso aos bens culturais. Para isso, o profissional que atuará nessa fase deve ter conhecimentos específicos sobre desenvolvimento do bebê e sobre as formas de estimulá-lo em atividades de cunho educacional durante a rotina da instituição de EI.

Considerando a relação existente entre a pessoa, o ambiente e as tarefas desenvolvidas (SHUMWAY-COOK, WOOLLACOTT, 2003; ROSEMBERG, 2012; GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY, 2013;), assim como a necessidade da organização intencional das atividades educativas junto a este público, como apresentado nos documentos oficiais tais como Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010), BNCC (BRASIL, 2017), o relatório de pesquisa aqui apresentado, examina diretamente as especificidades da organização das atividades de vida diária - AVDs (higiene, alimentação e vestuário), comprometidas pela discussão da identidade dessa fase educacional e da dualidade cuidado e educação (NÖRNBERG, 2013; VIEIRA, 2016, ABUCHAIM, 2018). É parte de um projeto maior, financiado pela FAPESP, cujo objetivo geral foi verificar a percepção dos alunos de pedagogia sobre o papel das atividades desenvolvidas nas instituições de EI – AVDs com brinquedos, playground, música – e sua relação com a estimulação do desenvolvimento integral da criança de zero a 18 meses de idade.

1. O atendimento à primeira infância no âmbito educacional

A primeira infância – do nascimento aos seis anos – tem sido destacada em vários setores por sua importância no futuro das sociedades. No Brasil, especialmente, há um movimento que estuda, discute e busca pensar e implementar políticas que objetivem a melhoria da qualidade de vida dessa população, mostrando inclusive o impacto nas áreas da saúde, educação, sociedade e economia.

Nessa perspectiva, o trabalho intersetorial ganha destaque, considerando a criança de forma completa e fomentando ações conjuntas das diferentes áreas que se dedicam ao estudo desta fase.

A primeira infância é uma etapa fundamental para o desenvolvimento, em termos cognitivos, socioemocionais e físicos. A importância do investimento no desenvolvimento infantil (DI) ou políticas de primeira infância fundamenta-se em vários argumentos. O principal é o direito de todas as crianças ao desenvolvimento pleno de seus potenciais, estabelecido pela Convenção dos Direitos da Criança e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Além disso, os avanços da neurociência apontam que nos primeiros anos de vida o cérebro se desenvolve muito rapidamente e é muito sensível aos cuidados e estímulos. Outro argumento está relacionado ao fato de que as crianças estão sobrerrepresentadas na pobreza em relação a outras faixas etárias; ou em outras palavras, há uma situação de infantilização da pobreza. Acredita-se também, nessa fase de transição demográfica do país, que é importante investir na primeira infância para poder contar, no futuro, com uma população mais saudável (BRASIL, 2016, p. 7).

A política educacional brasileira que inclui o atendimento a este segmento da EI compreende três faixas etárias, bebês (0 a 18 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses – 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos – 5 anos e 11 meses), segundo a BNCC (BRASIL, 2017a). As ações desenvolvidas nesses contextos interferem diretamente na qualidade do desenvolvimento da criança, possibilitando que seja saudável e ainda, prevenindo atrasos que, porventura, possam prejudicá-la no futuro (VITTA, VITTA, 2012).

Para isso, essas ações precisam ser intencionais, baseadas em objetivos educacionais e em conhecimento sobre desenvolvimento infantil. No entanto,

Interfaces da Educ., Paranaíba, v.11, n.31, p. 675 - 701, 2020

a história das instituições que atendem à criança pequena apresenta uma crise de identidade que se reflete nos profissionais que nela atuam. O caminho que busca a compreensão do atendimento à essa faixa etária como um direito da criança tem sido árduo e longo. Os documentos mais recentes que tratam dessa temática são, além da BNCC, as DCNEI (BRASIL, 2010) e o Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2014). Este último determina que até 2016 todas as crianças entre 4 e 5 anos deveriam estar matriculadas na pré-escola e até 2024, 50% das crianças até 3 anos na creche.

Apesar de todo o contido nos documentos oficiais, o que se observa é o distanciamento do que está escrito da prática, fato que o documento Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) evidencia. A PNAD foi criada com o objetivo de identificar informações relacionadas ao trabalho infantil e a frequência à escola ou creche de crianças a partir dos 4 anos, no ano de 2015. Nessa edição, pela primeira vez, o foco foram as crianças menores de 4 anos de idade, incluindo os contextos além da escola ou creche. Existem cerca de 10,3 milhões de crianças com menos de quatro anos de idade no país, sendo que apenas 2,6 milhões dessas crianças foram matriculadas em creches ou escolas e o principal motivo pelo qual as famílias resolviam deixar a criança em outro estabelecimento ou sob responsabilidade de outra pessoa, era o “local com melhores condições de convivência com outras crianças e educação profissional (5,9%)” (BRASIL, 2017b, p.33). A PNAD constatou que “desse contingente de crianças de menos de 4 anos de idade não matriculadas em creche ou escola (7,7 milhões), os responsáveis por elas demonstravam interesse em fazê-lo em 61,8% (4,7 milhões) dos casos” (BRASIL, 2017b, p. 35).

Tais dados comprovam a dificuldade em relação à identidade da EI como parte fundamental do processo de ensino/aprendizagem das crianças entre as de 0 a 3 anos de idade. Nesse quadro, focalizando apenas a fase dos bebês, a realidade se configura ainda mais complicada. A PNAD Contínua (IBGE, 2019, p. 5) mostra que “[...] entre as crianças de 2 e 3 anos, há um salto na escolarização, principalmente nas Regiões Norte e Nordeste”. Mas tal crescimento não contempla os menores de 2 anos. O percentual de crianças

entre de 0 a 1 ano na escola foi de 12,5% em 2018, sendo que as duas regiões que mais atendem esta faixa etária são Sul (21,6%) e Sudeste (17,7%). Estes números mostram a distância que a realidade está de atingir a primeira meta do PNE (BRASIL, 2014) de, até o final de sua vigência, ter no mínimo 50% das crianças entre 0 e 3 anos frequentando a creche.

O PNAD Contínua referente a 2017 (IBGE, 2018) apresenta um retrato sobre os motivos da não frequência na instituição escolar de EI de acordo com a faixa etária e mostra que 2,7 milhões (64,1%) de crianças entre 0 e 1 ano não iam à escola porque seus pais ou responsáveis não queriam. Os outros motivos eram não ter a instituição na localidade ou ser distante (11,4%), falta de vaga (9,7%) e outros (14,7%). Esses dados mostram também a fragilidade do entendimento dessa fase educacional para os bebês.

Outro aspecto que contribui para que a creche não consolide sua identidade, tem relação com a formação profissional. Abuchaim (2018) apresenta o perfil dos docentes na EI, considerando os problemas relativos à inserção feminina na profissão, bastante atrelado à ideia de cuidados com as crianças pequenas. Embora se verifique no Censo Escolar de 2013 o aumento do número de professores formados em nível superior (59% na creche), esse índice ainda é menor que nos outros níveis educacionais. Mostra ainda que há um percentual alto de auxiliares nas creches, a maioria sem nível superior, que “[...] por vezes assumem as responsabilidades do professor sem receber um salário adequado e sem os benefícios da carreira do magistério. Eles acabam se tornando uma opção mais barata para os sistemas, sem receber garantias de carreira e de formação” (ABUCHAIM, 2018, p. 64).

2. A formação do professor para a organização das atividades com bebês

A divisão de trabalho dentro das instituições de EI, principalmente quando se pensa nas atividades de cuidado, ainda gera conflitos. A questão é compreender que tais atividades são educativas e promovem aprendizagem, compreensão difícil para a maioria dos profissionais que trabalham com bebês.

O documento Política Nacional de Educação Infantil, pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação (BRASIL, 2005) relata que os

Interfaces da Educ., Paranaíba, v.11, n.31, p. 675 - 701, 2020

professores e todos os demais profissionais que atuam na EI possuem um papel socioeducativo, o que impõe a necessidade de qualificação específica para trabalhar com crianças de 0 a 6 anos e o processo de formação inicial e continuada, que são direitos e devem ser assegurados pelos sistemas de ensino.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso de Pedagogia, instituídas pela Resolução do Conselho Nacional de Educação, n.º 01, de 15 de maio de 2006, reconhecem a formação inicial para a EI como uma área que exige conhecimento pedagógico baseado em princípios éticos, a partir de competências e conceitos específicos. Aponta que o egresso de Pedagogia deve estar apto a "compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social" (BRASIL, 2006).

Os profissionais que trabalham nas instituições de EI são responsáveis pelo oferecimento dos cuidados e atividades educacionais, que contemplam a organização do tempo, do espaço e das tarefas que vão promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças inseridas nas creches ou escolas.

Nesse rumo, a criança é instituída como sujeito de direito à educação e o professor passa a ser visto como a figura mais importante no processo de vivência das crianças, no ambiente educacional. Doravante, a função de cuidado e educação da criança pequena é requerida pelos espaços institucionais que a recebem (VIEIRA, 2016, p. 28).

Segundo Vitta e Vitta (2012) o berçário é um espaço significativo, onde todas as atividades oferecidas aos bebês irão proporcionar experiências que têm como objetivo promover o desenvolvimento de habilidades motoras, emocionais, cognitivas e sociais. Diante das necessidades específicas que essa etapa da EI exige, faz-se necessário que seus profissionais possuam conhecimentos próprios sobre o desenvolvimento infantil, promovendo, dessa forma, ações educativas de modo intencional, compreendendo, analisando e organizando as atividades de aprendizagem, brincadeira e cuidado.

Pensar em desenvolvimento na creche é relacionar a interação que acontece entre a criança, a tarefa e ambiente. Diante desta tríade, criança-tarefa-ambiente, é preciso que o professor compreenda todos os aspectos que envolvem o desenvolvimento da criança, passando pelo desenvolvimento motor, sensorial e cognitivo. Em relação às tarefas, que correspondem às atividades realizadas no berçário, é necessário que elas sejam planejadas, com objetivos específicos, estratégias e equipamentos adequados. Já em relação ao ambiente, são necessários conhecimentos relativos à oportunidade que esse local oferece para realização de determinada atividade, quais estímulos estão sendo oferecidos e como podem interferir de forma positiva ou negativa no desenvolvimento da criança (SHUMWAY-COOK, WOOLLACOTT, 2003; GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY, 2013; VITTA, VITTA, 2012).

As atividades consideradas de cuidado, que são realizadas na creche e demandam a maior parte do tempo, são conhecidas como Atividades de Vida Diária (AVDs), e compreendem “as tarefas de cuidados pessoais – pentear-se, higiene, vestir-se, suprir-se e alimentar-se, mobilidade, socialização, comunicação e expressão sexual” (PEDRETTI, EARLY, 2005, p. 4). Ou seja, no contexto do atendimento ao bebê, correspondem às atividades de higiene, alimentação e vestuário.

Ao realizar as AVDs junto aos bebês, o professor deve compreender quais são os componentes presentes nas atividades para que sejam realizadas a partir de uma ação intencional, de cunho educacional e não meramente o cuidado assistencial. Para cada atividade realizada, existe um componente de desempenho relacionado ao desenvolvimento sensorial, motor, cognitivo e social que está sendo trabalhado para promover o desenvolvimento integral da criança. Vitta e Vitta (2012, p. 154) expõe a necessidade de entender como essas atividades acontecem.

Significa analisá-las para verificar quais os manuseios que permitem que sejam realizados com a criança, as posições favorecidas, as manipulações estimuladas, o instrumento adequado, o ambiente e o tempo para sua realização.

Segundo Pedretti e Early (2005), os Terapeutas Ocupacionais, fazem análise da atividade para identificar os componentes de desempenho que fazem parte das AVDs, possibilitando que sejam compreendidas como um dos fatores que desenvolvem as habilidades das crianças pequenas. Durante as AVDs, o professor irá possibilitar que a criança participe da tarefa, manipule objetos, dando possibilidades para experienciar diversos tipos de materiais, desenvolvendo habilidades motoras, sensoriais, cognitivas e sociais. Compreender como as AVDs devem ser realizadas, quais materiais utilizar, identificar o tempo e o espaço necessário para a tarefa, são ações que deveriam fazer parte do dia a dia do professor, pois somente através desse olhar, as atividades de cuidado realizadas nas instituições de EI passam a apresentar sua função educacional.

Mas, diante de tantas demandas do cotidiano de uma creche e do atendimento aos bebês, é preciso questionar se a formação (inicial e continuada) tem conseguido contemplar esse universo. Os profissionais que atuarão na EI compreendem como as AVDs são realizadas e quais são seus objetivos? Estão capacitados para verificar se os recursos físicos e materiais presentes nas creches são adequados para promover o desenvolvimento das crianças?

Dessa forma, o objetivo dessa pesquisa foi verificar a percepção dos alunos de Pedagogia sobre o papel das AVDs e sua relação com o desenvolvimento da criança de zero a um ano e seis meses de idade que frequentam essa fase da EI, possibilitando a discussão da formação do professor para a organização intencional dessas atividades em sua prática docente.

3. Metodologia

A coleta de dados foi realizada junto a discentes matriculados nos cursos de graduação em Pedagogia da Universidade Estadual Paulista - UNESP (Campus de Araraquara, Rio Claro, Bauru, Marília, Presidente Prudente, São José do Rio Preto), através de um questionário, com questões fechadas. Sua elaboração foi fundamentada em pesquisas (VITTA, 2004;

MOREIRA et al., 2014), assim como nas DCNEI (BRASIL, 2010), BNCC (BRASIL, 2017) e nas DCN para a graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006).

Após autorização da Pró-Reitoria de Graduação e dos coordenadores dos cursos de graduação da Unesp, os alunos foram convidados por e-mail e nas salas de aula. Após assinarem o termo de consentimento, informando os riscos e benefícios de sua participação, da garantia do sigilo quanto à sua identidade e da possibilidade de desistência em qualquer momento, recebiam o questionário. O mesmo instrumento foi disponibilizado na plataforma do Google, na qual o participante preenchia virtualmente ou impresso, caso preferisse responder em sala de aula, sendo depois digitado na plataforma por um bolsista de treinamento técnico.

Para a análise dos dados, as questões foram armazenadas em Planilha Eletrônica Excel para processamento através da estatística descritiva. Algumas questões seguiram o modelo de Escala Likert para verificar como o participante entendia o grau de importância de algumas afirmativas relacionadas à organização das AVDs, com variação entre 1 (pouco importante) e 5 (extrema importância). Segundo bibliografia da área (ANTONIALI, ANTONIALI, ANTONIALI, 2016), a Escala Likert do tipo ordinal pode ser realizada para medir atitudes, preferências, opiniões, sendo a mais adequada para esta pesquisa. A análise destas questões foi através de estatística descritiva com o cálculo de média para facilitar a visualização das diferenças entre as afirmativas de um mesmo tema.

Na análise final, foi realizada a confrontação entre os resultados do material empírico e o teórico, ou seja, com as categorias analíticas teoricamente estabelecidas como balizas da investigação, buscando-se as relações dialéticas entre ambas. Segundo Minayo (2000, p. 236) o “movimento incessante que se eleva do empírico para o teórico e vice-versa, que dança entre o concreto e o abstrato, entre o particular e o geral é o verdadeiro movimento dialético visando ao concreto pensado”. O projeto tem parecer número 2.159.514 no Comitê de Ética em Pesquisa.

4. Resultados e discussão

Participaram desta pesquisa 937 alunos dos cursos de pedagogia dos seis campi da UNESP, matriculados em diferentes etapas, constituindo uma amostra bastante relevante do cenário da formação de professores no Estado de São Paulo.

Questionados sobre o oferecimento de conteúdos teórico-práticos sobre as AVDs pelo curso de Pedagogia, 37,8% relatam ter teórico, 24,1% teórico e prático e 7,2% somente prático e 10,2% disseram não ter este conteúdo. O restante (20,7%) não soube responder, sendo que a maioria estava nos anos iniciais de sua formação. Segundo Soares (2014) a Pedagogia tem formado profissionais especialistas em educação, mas que não são professores de EI preparados para atuar com as demandas dessa faixa etária. Oliveira, Silva e Guimarães (2015) concordam com essa afirmação e destacam que as DCN para a Pedagogia, embora contemplem a formação do professor para a Educação Básica, tratam de forma superficial essa fase.

Febrônio (2011, p. 153), em sua pesquisa, concluiu que embora as Universidades exibam um compromisso que “[...] vislumbre a formação do professores de Educação Infantil conforme prevê a nova LDBEN e que atenda as necessidades profissionais dos professores e dos alunos” apresentam uma formação para professores da EI parcial e restrita, “[...] devido a propostas tímidas na redefinição no seu currículo e, estágios pouco planejados, o que dificulta a articulação da teoria com a prática, e a indefinição da identidade do curso”.

Silva e Garms (2015) destacam que novas necessidades formativas exigem maior integração entre teoria e prática nos projetos de formação do pedagogo, contemplando novos conhecimentos “[...] no sentido de atender às funções a que se destina, inclusive zelando pela formação a partir das especificidades necessárias aos professores na Educação Infantil” (p. 45).

Mas quais são estas especificidades, esses conteúdos próprios para a formação de professores de EI, especialmente pensando nos bebês? Uma questão que auxilia na organização desta composição refere-se aos objetivos que podem ser trabalhados com estas atividades.

A Tabela 1 exhibe a distribuição das respostas dos participantes relativas aos objetivos correspondentes às AVDs. Esses objetivos foram previamente

definidos, baseados nos documentos da área e apresentados no questionário, sendo que poderiam ser assinalados quantos considerassem pertinentes.

Tabela 1 – Distribuição das respostas dos participantes relativas aos objetivos correspondentes às Atividades de Vida Diária (alimentação, vestuário e higiene).

Objetivos	Respostas dos participantes		
	Freq. Absoluta	Freq. Relativa	Total
	(N)	(%)	
Atender às necessidades fisiológicas da criança	120	97,5	123
Promover autonomia e independência	80	65,4	123
Desenvolver a organização temporal	76	62,8	121
Desenvolver o pensamento da criança	62	50,8	122
Socializar	60	49,1	122
Desenvolver esquema corporal	55	45,8	120
Desenvolver a organização espacial	55	45,8	121
Desenvolver a lateralidade	54	44,6	121
Desenvolver habilidades motoras finas	51	42,1	121
Desenvolver o equilíbrio e o planejamento motor	50	41,6	120
Desenvolver habilidades motoras grossas	39	31,7	123
Promover o descanso das profissionais	23	24,2	95
Divertir e entreter as crianças	22	18,6	118
Entreter as crianças enquanto são realizadas atividades com outros grupos	18	15,5	116

Verifica-se na Tabela que o objetivo referente às necessidades fisiológicas da criança, se destaca com 97,5% das respostas seguido pela promoção de independência e autonomia (65,4%). Já os itens relacionados ao desenvolvimento neuropsicomotor da criança (organização temporal, esquema

corporal, organização espacial, lateralidade, habilidades motoras finas, equilíbrio, planejamento motor e habilidades motoras grossas) encontram-se entre 62,8% e 31,7% das respostas.

As AVDs promovem a relação entre a criança e o ambiente e é através delas que ocorre a organização das sensações, fornecendo significado para fortalecer a visão do que é o mundo. Os aspectos psicomotores estão diretamente ligados às possibilidades de interação do bebê com esse ambiente, proporcionando possibilidades de aprendizagem relacionadas ao corpo e às ações que pode executar. Assim, há necessidade de conhecimentos específicos, por parte dos professores, relacionados à faixa etária e às atividades que são e podem ser realizadas no contexto do berçário.

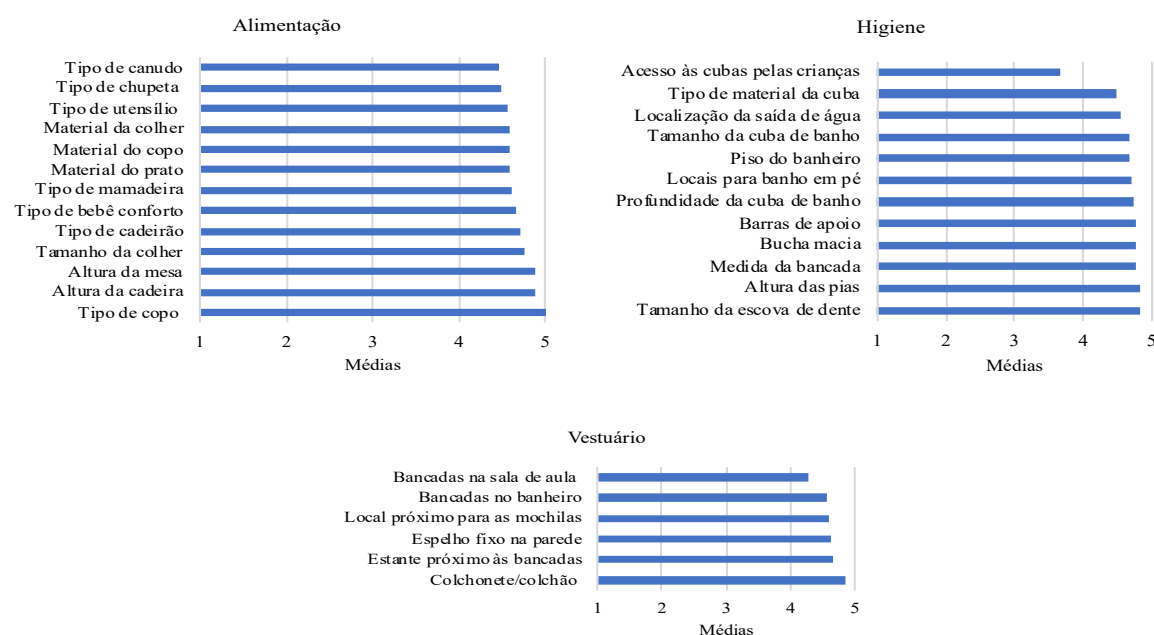
Diante da necessidade de que essas atividades sejam intencionais, ligadas a objetivos educacionais e desenvolvidas pelo professor, faz-se necessário um olhar específico voltado para alimentação, higiene e vestuário. Pensar nelas significa olhar sobre cada aspecto que as compõe, tais como materiais usados, organização do tempo e do espaço e o grau de participação da criança nas atividades.

Materiais utilizados

Os materiais utilizados nas AVDs devem ser considerados quando são traçados objetivos educacionais vinculados ao desenvolvimento integral. Interferem diretamente na independência que a criança terá de se movimentar e perceber seu corpo no espaço (imagem proprioceptiva) e devem auxiliar na aquisição das posturas estáticas e trocas posturais, por promover o trabalho nos grupos musculares, equilíbrio e autonomia. Quanto às características dos materiais, interferem no desenvolvimento da sensibilidade tátil, proprioceptiva, óculo-motora, bucomanual, dentre outras, ou seja, o peso, a consistência, o tamanho, promovem aprendizagens significativas, além de estar diretamente relacionadas à segurança e funcionalidade.

A Figura 1 expõe a distribuição das respostas dos participantes relativas às características dos utensílios e da instituição, segundo o grau de importância, nas atividades de alimentação, higiene e vestuário.

Figura 1. Médias da Escala Likert para as características dos utensílios e da instituição quanto as atividades de vestuário, higiene e alimentação



Em relação à alimentação verifica-se que a altura dos dispositivos, assim como os tipos de materiais dos utensílios são claramente importantes na opinião dos participantes. Os que apresentam maior grau de importância fazem parte do ambiente físico das instituições, sendo de fácil visualização, como a altura dos dispositivos - cadeiras e mesas. As pessoas conseguem imaginar que se a mesa ou a cadeira forem altas demais, haverá interferência direta na postura e autonomia da criança, assim como no perigo que oferecem para o bebê. Tais aspectos interferem diretamente no apoio dado aos pés, às coxas, às costas, permitindo à criança equilíbrio e manutenção de postura e influenciando no uso livre dos membros superiores nas funções de alimentação.

O uso do cadeirão pode ser adequado, dependendo do tamanho da criança e dos dispositivos de suporte dados (cinto de segurança, por exemplo), permitindo que ela aprenda a ficar sentada e dando autonomia na aprendizagem do uso das mãos independentes. Já o bebê conforto é um dispositivo inadequado, pois sua angulação não trabalha a postura sentada e a criança fica semideitada, numa posição passiva de alimentação. Pode ser

usado, esporadicamente para as crianças muito pequenas, mas ainda assim, com cuidados especiais para diminuir essa passividade.

Os equipamentos menos pontuados – tipo de chupeta, tipo de canudo etc - demandam conhecimentos específicos quanto às suas características que interferem na aquisição de autonomia e segurança para que a criança realize a atividade. Por exemplo, o tamanho da colher é uma qualidade que a maioria das pessoas percebe ser importante, pois a boca da criança é pequena e o utensílio precisa se adequar a ela. Mas o tipo de canudo é mais difícil de ser percebido quanto a sua influência sobre o desenvolvimento. Copos com bicos – os mais utilizados em berçários – obrigam a criança a deitar a cabeça para trás para que o líquido possa passar para sua boca. Esse movimento atrapalha a deglutição, ou seja, o ideal são canudos de sugar, que a criança faz leve inclinação da cabeça para frente. Mas ainda assim, o diâmetro e o comprimento do canudo também influenciarão no sucesso da ação.

Em relação à higiene, novamente parece óbvio que a altura das pias e das cubas interfiram na realização das tarefas de higiene por parte de bebês sem autonomia, sendo clara a necessidade de auxílio para realizá-las. Ademais, tais medidas (assim como as das mesas na alimentação) interferem na saúde ocupacional das profissionais que atendem essa faixa etária, pois podem auxiliar ou não com aqueles que são totalmente dependentes.

O item *acesso às cubas de banho deve ser realizado pela própria criança* teve uma maior distribuição de respostas quanto a sua importância, levando a uma média mais baixa, podendo estar relacionado com a falta de autonomia e de instalações adequadas para estimular a independência neste quesito. Questões de arquitetura e engenharia civil são aspectos que precisam ser focados quando se discute as diferentes atividades realizadas no berçário com objetivos educacionais e de cuidado, considerando inclusive a saúde ocupacional dos professores e demais profissionais. Para isso, é preciso que se conheça a realidade destas instituições, que observe em funcionamento e que se converse com os verdadeiros atores dessa história – professores, atendentes, diretores.

Quanto à atividade designada vestuário, os itens *Colchonete/colchão e Estantes próximas às bancadas para organização do material utilizado nas Interfaces da Educ., Paranaíba, v.11, n.31, p. 675 - 701, 2020*

atividades de vestuário alcançaram média alta. Já o item *Bancadas na sala de aula* teve baixa média, podendo estar relacionado com a dinâmica das instituições, onde, por vezes, as trocas são realizadas após o banho, no próprio banheiro. As características da instituição são relevantes pois um ambiente adequado, projetado especialmente para atender crianças pequenas facilita o trabalho dos profissionais e contribui para o seu desenvolvimento.

A forma como a organização do espaço, na Educação Infantil, acontece precisa ser analisada de maneira que promova o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, fazendo com que a criança vivencie boas experiências conforme a intencionalidade das atividades que o educador vai propiciar (SOUZA et al., 2017, p. 743).

O espaço e o tempo destinado às atividades de vestuário estão diretamente relacionados com esses aspectos e com a qualidade da tarefa ofertada às crianças pequenas.

O espaço e o tempo nas AVDs

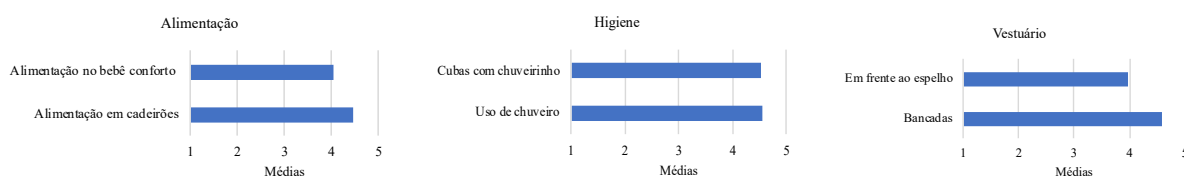
Segundo o documento Campos de Experiência (BRASIL, 2018), as crianças pequenas aprendem quando interagem com os profissionais, que planejam as atividades de higiene, alimentação, vestuário e organizam o espaço disponível na instituição. É através da participação ativa da criança em uma determinada atividade que ela desenvolve seus aspectos motores e cognitivos.

O ambiente físico e os arranjos espaciais existentes nas creches e pré-escolas têm sido apontados como setores que requerem especial atenção e planejamento. Além disso, as pesquisas são claras em demonstrar a importância da significação que a criança pequena empresta ao ambiente físico, que pode lhe provocar medo ou curiosidade, irritabilidade ou calma, atividade ou apatia (OLIVEIRA, 2007, p. 192).

As Figuras 2, 3 e 4 tratam especificamente dessa organização da instituição para a realização das atividades de alimentação, higiene e vestuário, mostrando a média na Escala Likert obtida em cada um dos itens que compõem os tipos de dispositivos, os locais e o planejamento.

A Figura 2 mostra o tipo de dispositivo que pode ser usado para a realização das AVDs.

Figura 2. Médias da Escala Likert para os tipos de dispositivos da instituição para a realização das atividades de alimentação, higiene e vestuário.



Em relação à alimentação, preocupa a alta pontuação do bebê conforto, já que a criança não deveria ser alimentada nesse dispositivo, pois ele não permite que a criança faça os movimentos adequados para buscar o alimento na colher. A postura oferecida dificulta a ativação da musculatura flexora e acaba por não potencializar a aprendizagem do sentar sozinha. Como já destacado na questão anterior, conhecer as características dos dispositivos, interfere diretamente no objetivo da atividade e na realização.

O uso das cubas e do chuveiro nas atividades de higiene é óbvia, mas deve vir em conjunto com a análise do posto de trabalho para permitir que sejam realizadas de forma adequada, tanto para a aprendizagem da criança como para o desempenho saudável do profissional.

O vestuário tem relação íntima com a higiene, já para a realização desta, quase sempre, há necessidade de despir e vestir a criança. Os estudantes ressaltam a necessidade de bancada para troca de roupa em menores de um ano. Aqui novamente é possível remeter esse entendimento a uma necessidade do próprio adulto, para que ergonomicamente possa fazer a tarefa sem danos à saúde. No entanto, é preciso lembrar que ele não deve fazer pela criança, que deve participar ativamente, auxiliando na aquisição de postura e habilidades psicomotoras e, permitindo com o tempo, independência e autonomia.

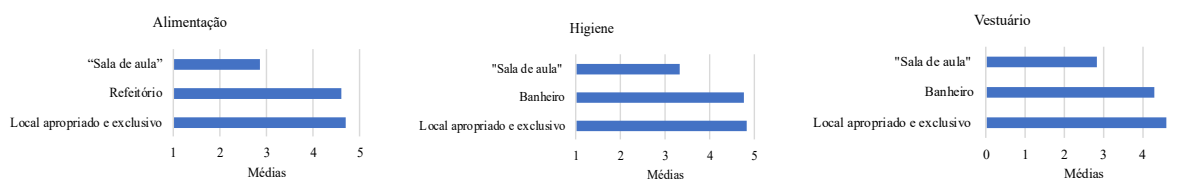
Já a importância do uso do espelho durante as trocas obteve menor média, podendo indicar a falta de conhecimento por parte dos alunos quanto a sua importância no reconhecimento das partes do corpo, lateralidade e

esquema corporal das crianças. No documento Campos de Experiência (BRASIL, 2018), o uso do espelho recebe destaque durante as brincadeiras, mas também é citado com o objetivo de contribuir para o ganho de novas habilidades.

Todo esse processo deve ampliar sua consciência corporal em relação a posturas e movimentos, por meio da descrição, reflexão e interação com diversos parceiros em brincadeiras, pelo uso do espelho, da fotografia, do desenho, de imagens do corpo humano, etc., contribuindo para a construção de uma atitude positiva quanto ao próprio corpo (BRASIL, 2018, p. 46).

A Figura 3 apresenta as médias da Escala Likert em relação aos locais onde podem ser desenvolvidas as tarefas.

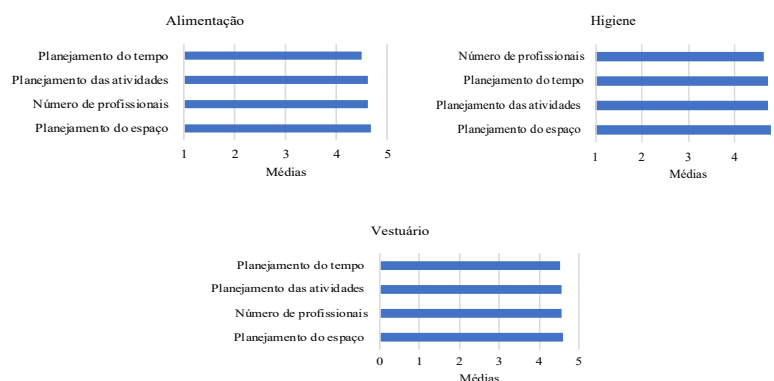
Figura 3. Médias da Escala Likert para os locais da instituição para a realização das atividades de alimentação, higiene e vestuário.



Verifica-se que há entendimento da necessidade de locais apropriados para a organização destas atividades, não sendo a sala de aula o local mais adequado. Esse dado é importante, pois muitas instituições, quando se trata dos bebês, apresentam um único local para essas tarefas, que têm características muito específicas a serem consideradas. Por exemplo, a troca da criança que fez cocô em local muito próximo ao que os demais estão não é interessante, pois o cheiro atrapalha. Esse mesmo problema, prejudica o desempenho dos profissionais que se sentem incomodados, podendo interferir no planejamento de atividades subsequentes. Mesmo quando a sala de higiene é ao lado daquela onde ficam os bebês, a limpeza e a retirada imediata dos dejetos são necessárias para não atrapalhar.

O planejamento das atividades, conseqüentemente, irá influenciar no bom andamento das mesmas e algumas variáveis que o constituem podem ser observadas na Figura 4.

Figura 4. Médias da Escala Likert para planejamento das atividades de alimentação, higiene e vestuário.



Praticamente todas as variáveis tiveram médias altas e similares na Escala Likert, indicando que os participantes as consideram de extrema importância. Segundo Pedral e Bastos (2008), o planejamento das atividades que fazem parte da EI tem como objetivo tornar uma atividade de aprendizagem significativa, flexível e capaz de promover o desenvolvimento global das crianças. Para que isso aconteça é necessário conhecer os materiais, o ambiente, quais são os objetivos daquela tarefa, e fazer a análise da atividade.

O número adequado de profissionais interfere no planejamento dessas atividades. Em algumas instituições se vê a realização dessas atividades como uma fábrica de crianças limpas, alimentadas, vestidas, em série, ou seja, enquanto um profissional faz uma parte da tarefa, outro lida com outra parte. Esse tipo de atitude não auxilia para que os objetivos sejam educacionais. O espaço e o tempo, quando programados adequadamente, contribuem para que as tarefas promovam o desenvolvimento global das crianças.

Segundo a BNCC (2017a) os profissionais da EI devem “reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças”. Os arranjos interferem diretamente na participação da criança, que é o objetivo maior do trabalho educacional. Essa ideia é

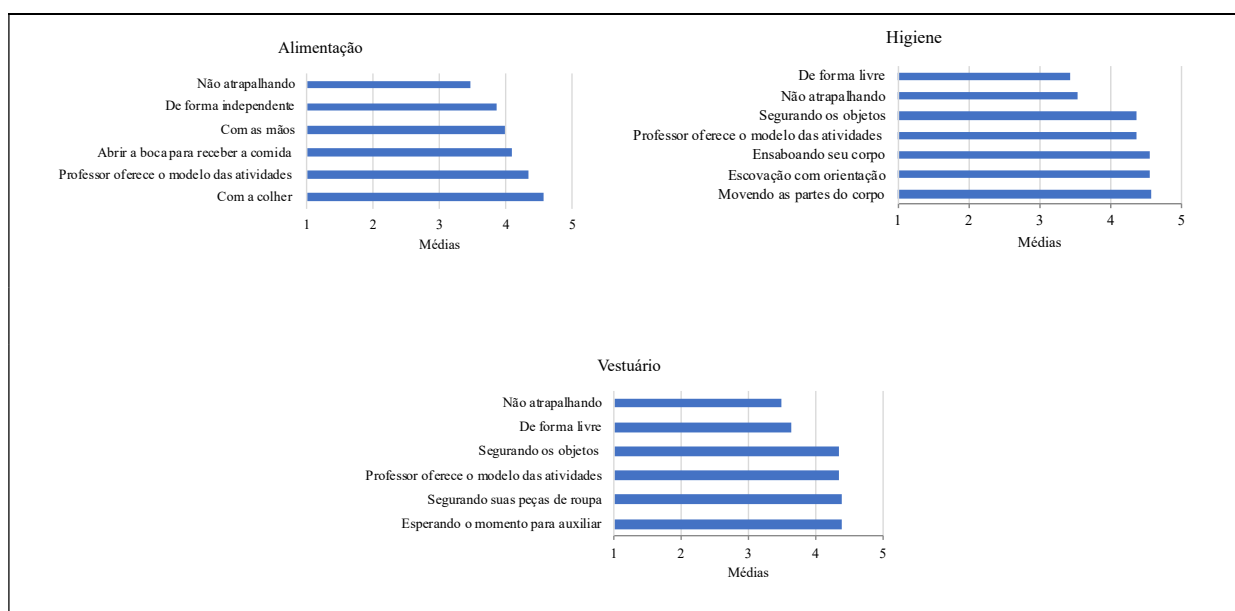
compartilhada por Rosenberg (2012) e Lima e Bhering (2006) que remetem à comunidade científica a responsabilidade de discutir sobre os ambientes escolares para essa faixa etária

Para Nörnberg (2013), a compreensão da instituição no plano pedagógico significa pensá-la e organizá-la como um lugar para atividades e relacionamentos, em função das crianças que devem poder participar ativamente do processo de aprendizagem. Mas como seria a participação dos bebês na visão dos graduandos de pedagogia?

Participação das crianças

A participação da criança em uma determinada atividade, possibilita a aquisição de autonomia. A Figura 5 mostra a distribuição das respostas dos participantes relativas às formas de participação da criança, segundo o média na Escala Likert nas atividades de alimentação, higiene e vestuário.

Figura 5. Médias da Escala Likert para as formas de participação da criança nas atividades de alimentação, higiene e vestuário.



Verifica-se na Figura acima que a participação da criança é uma variável com respostas mais distribuídas entre os diferentes graus de importância. É possível que tal fato se dê por conta da idade tratada nessa pesquisa.

As atividades de alimentação são excessivamente valorizadas na rotina de atendimento à criança pequena, sendo que “todas as atividades desenvolvidas no dia a dia da creche colocam-se subordinadas aos momentos de alimentação e devem ‘correr’ de acordo com o ritmo ditado pelos horários de lanche, almoço e jantar, organizado pelas merendeiras” (RICHTER, VAZ, 2011). Essas autoras destacam ainda como o espaço de alimentação determina as possibilidades de participação dos vários atores: crianças, professoras, merendeiras. Esse momento é usado para uma disciplinarização do comportamento no sentido de civilizar. Claro que esta é uma aprendizagem importante, que deve ser realizada com planejamento, mas que não pode inibir a participação da criança no momento de aprendizagem. Para aprender, a criança terá que experimentar o uso dos utensílios (de preferência adequados) para, aos poucos, calibrar os movimentos que permitem um comportamento “mais civilizado”. Além disso, segundo estas autoras, este é um momento de enriquecimento dos sentidos.

Observa-se, tanto nas atividades de higiene como de vestuário que a participação livre da criança tem uma média mais baixa. Isso pode ocorrer pela demanda de tempo e espaço ou pela organização real dos objetivos da atividade.

Desde que a criança nasce, as trocas de roupa, juntamente com o banho, são um importante estímulo para o desenvolvimento da propriocepção e da sensação tátil, ou seja, quando ela é manuseada na retirada e colocação de peças de vestuário seus membros superiores e inferiores mudam de posição várias vezes, seu tronco é rodado, levantado, “torcido”. Essas sensações são responsáveis pelo reconhecimento (ainda que inconsciente) das partes que compõem o corpo humano, como elas se relacionam, o que fazem. São imprescindíveis para a aquisição das posturas estáticas e dinâmicas, devendo ser valorizadas e feitas da forma correta, de modo a ensinar a criança o que o corpo pode fazer. Ainda, e não menos relevante, a retirada e colocação das partes do vestuário permitem trabalhar vários aspectos psicomotores, como equilíbrio, esquema corporal, lateralidade, organização espacial (já que a criança tem que caber numa roupa) e coordenações motoras finas, que tem seu ápice no abotoar e dar laço. São aprendizagens difíceis que precisam ser

planejadas, no sentido de desenvolver na criança as habilidades em ordem crescente de dificuldade e complexidade.

É interessante observar que essas atividades ainda sofrem a influência da dualidade educação e cuidado, e quando se questiona aspectos envolvidos nessa atividade, ainda se observa a relação íntima com o cuidado. Segundo Vitta, Cruz e Scarlassara (2018, p. 68)

A dicotomia cuidado x educação que envolve a identidade da creche, particularmente no atendimento às crianças menores, acaba por nortear as atividades desenvolvidas, o tempo e o espaço, comprometendo os objetivos educacionais. É preciso que esse tema seja incorporado e discutido durante a organização da proposta pedagógica.

No entanto, a BNCC evoluiu no entendimento da criança pequena e destaca que é papel da EI promover a participação da criança nos diferentes espaços, tempos e nas diversas tarefas que fazem parte do mundo infantil. Mostra a necessidade de intencionalidade nas atividades com os bebês, mas não consegue avançar na prática, talvez porque não tenha esse objetivo ou por não saber como lidar com estas aprendizagens.

Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas (BRASIL, 2017a, p. 37).

Considerações finais

O professor é o profissional responsável por oportunizar aprendizagens por meio de conhecimento específico, que deve ser aprimorado constantemente. Ele deve ser capaz de intervir no processo diário de ensino e aprendizagem, através de um entendimento aprofundado sobre o desenvolvimento da criança e o papel das atividades na sua qualidade.

É possível que alguns fatores interfiram nessa situação, mas com certeza, a dualidade cuidado x educação no cotidiano do atendimento educacional ao bebê está longe de ser superada. Com certeza, a formação do

profissional para lidar com estes conceitos e com estas atividades é ponto a ser considerado com urgência para a mudança do entendimento, introdução de teorias que subsidiem as ações e de práticas coerentes com as necessidades da criança nessa faixa etária. É na universidade que os alunos devem receber conteúdos específicos da EI que englobem quais são os materiais utilizados nas atividades, como planejá-las, como organizar o tempo, o que a criança vai desenvolver ao realizar determinada atividade e isso só acontece com a união da teoria com prática.

O conhecimento que os futuros professores possuem acerca do desenvolvimento infantil e o entendimento de que as práticas de cuidado proporcionam aprendizagens são aspectos fundamentais para determinar a eficácia do atendimento oferecido aos bebês. Identificar que os conteúdos oferecidos pelos cursos de Pedagogia não são capazes de promover uma formação de qualidade para o futuro professor de EI é o ponto de partida para que outras áreas de conhecimento possam compor e contribuir efetivamente para a formação específica voltada para atuar junto a bebês de 0 a 1a6m.

Ao realizar as tarefas que fazem parte da rotina do berçário, o que inclui as AVDs, os pedagogos necessitam de conhecimentos específicos e a Terapia Ocupacional possui conhecimentos de formação que podem auxiliar a instrumentalizar a prática profissional dos pedagogos. É importante que se destaque que as aprendizagens – ligadas às AVDs - serão a base para a postura, para as habilidades psicomotoras (como equilíbrio, esquema corporal, lateralidade, organização espaço-temporal) e preensão fina que estão no cerne do desenvolvimento da escrita, tão valorizada nas escolas e na área educacional.

Referências

ABUCHAIM, B. O. Panorama das políticas de educação infantil no Brasil. Brasília: UNESCO, 2018.

ANTONIALLI, F.; ANTONIALLI, L.; ANTONIALLI, R. Usos e abusos da escala likert: estudo bibliométrico nos anais do EnANPAD de 2010 a 2015. Anais do Congresso de Administração, Sociedade e Inovação. Juiz de fora/MG, 2016.

Disponível

em

https://www.researchgate.net/publication/328028118_Usos_e_abusos_da_e_scala_likert_estudo_bibliometrico_nos_anais_do_EnANPAD_de_2010_a_2015.

Acesso em: 19 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei no 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Política nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC/SEB, 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução 1/2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Maio de 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2010.

Planejando a próxima década. Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: MEC, 2014.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Ciência, Tecnologia e Insumos Estratégicos. Departamento de Ciência e Tecnologia. Síntese de evidências para políticas de saúde: promovendo o desenvolvimento na primeira. Brasília: Ministério da Saúde, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2017a.

BRASIL. IBGE. Aspectos dos cuidados das crianças de menos de 4 anos de idade. 2015. Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios. Rio de Janeiro: IBGE 2017b.

BRASIL. Ministério da Educação; texto final Zilma de Moraes Ramos de Oliveira. Campos de experiências: efetivando direitos e aprendizagens na educação infantil. São Paulo: Fundação Santillana, 2018.

FEBRÔNIO, M. da P. G. Formação inicial de professores de educação infantil: que formação é essa? ETD - Educação Temática Digital, Campinas, SP, v. 12, n. 2, p. 151-171, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1194>. Acesso em: 26 fev. 2019.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C.; GOODWAY, J. D. Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos. São Paulo, AMGH Editora Ltda., 7ª edição 2013.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. Educação 2017. Brasília, 2018.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. Educação 2018. Brasília, 2019.

LIMA, A. B. R.; BHERING, E. Um estudo sobre creches como ambiente de desenvolvimento. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 129, p. 573-596, set./dez. 2006.

MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 7. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MOREIRA, D.; VITTA, A.; PENITENTE, L.; VITTA, F. Influência de procedimentos educativos sobre os conceitos de berçários. Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo, v. 25, n. 3, p. 217-224, 19 dez. 2014. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rto/article/view/61795>. Acesso em: 26 fev. 2019.

NÖRNBERG, M. Do berço ao berçário. A instituição como morada e lugar de contato. Pro-posições, v. 24, n. 3(72), p. 99-113, set./dez., 2013.

OLIVEIRA, D. R.; SILVA, R. A. G. da; GUIMARÃES, C. M. Formação do professor de educação infantil no curso de pedagogia: reflexões a partir da análise das produções científicas (2002-2013). *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, [S.l.], p. 129-148, mai 2015. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7133>. Acesso em: 26 fev. 2019.

OLIVEIRA, Z. M. R. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. 3.ed. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

PEDRAL, C.; BASTOS, P. *Terapia Ocupacional: Metodologia e prática*. Rio de Janeiro: Rubio, 2008.

PEDRETTI, L.; EARLY M. *Terapia Ocupacional: Capacidades praticas para as disfunções físicas*. 5ª edição. São Paulo: Roca LTDA, 2005.

RICHTER, A. C.; VAZ A. F. Sobre a tutela dos corpos infantis na rotina alimentar da creche. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 486-501, maio/ago. 2011.

ROSEMBERG, F. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. *In: BENTO, M. A. B. (Org.) Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais*. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012. p.10-46.

SHUMWAY-COOK, A.; WOOLLACOTT, M. H. *Controle motor: teoria e aplicações praticas*. 2ª ed. Barueri: Manole; 2003.

SILVA, R. A. G.; GARMS, G. M. Z. Formação de professores de educação infantil: perspectivas para projetos de formação e de supervisão. *Nuances: estudos sobre Educação*, v. 26, p. 34-54, jan. 2015. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2776> Acesso em: 26 fev. 2019.

SOARES, M. Formação de rede: uma alternativa de desenvolvimento profissional de alfabetizadores/as. Cadernos Cenpec. São Paulo, v. 4, n. 2, p. 146-173, dez. 2014.

SOUZA, C. R. et al. Organização dos espaços ambientes para crianças de zero a três anos. XVII SEDU. Semana da Educação UEL 2017, Londrina, PR. Anais. Londrina, 2017, v.17, n1, p. 742-756, 2017. ISBN 978-85- 7846-455-4. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/semanadaeducacao/pages/anais/2017/apresentacao-anais-2017.php>. Acesso em: 26 fev. 2019.

VIEIRA, I. C. S. As práticas de professoras de berçário no contexto da proposta pedagógica de uma creche municipal do interior de São Paulo: a interação e a brincadeira em destaque. 2016. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, SP, 2016.

VITTA, F. C. F. Cuidado e Educação nas Atividades do Berçário e suas Implicações na Atuação Profissional para o Desenvolvimento e Inclusão da Criança de 0 a 18 anos. 2004. 162 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, SP, 2004.

VITTA, F. C. F.; CRUZ, G. A.; SCARLASSARA, B. S. A Base Nacional Comum Curricular e o berçário. Revista Horizontes, Universidade São Francisco, v.36, n 1, p. 64-73, 2018.

VITTA, F. C. F.; VITTA, A. Promoção do desenvolvimento da criança no contexto educacional: o berçário. In: ZANIOLO, L. O.; DALLÁCQUA, M. J. C. Inclusão escolar: Pesquisando políticas públicas, formação de professores e práticas pedagógicas. Jundiaí, Paco Editorial: 2012, p.141-162.