

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E
INCLUSÃO SOCIAL

DEISE BRUNA MASSENA LEITE

CUIDADO E EDUCAÇÃO DE BEBÊS: As práticas alimentares na creche

BELO HORIZONTE

2020

DEISE BRUNA MASSENA LEITE

CUIDADO E EDUCAÇÃO DE BEBÊS: As práticas alimentares na creche

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Isabel de Oliveira e Silva

Linha de Pesquisa: Infância e Educação Infantil

BELO HORIZONTE

2020

L533c
T

Leite, Deise Bruna Massena, 1989-
Cuidado e educação de bebês [manuscrito] : as práticas alimentares na creche / Deise Bruna Massena Leite. - Belo Horizonte, 2020.

170 f. : enc, il.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Isabel de Oliveira e Silva.

Bibliografia: f. 141-149.

Apêndices: f. 150-170.

1. Educação -- Teses. 2. Creches -- Teses. 3. Lactentes -- Cuidado e higiene -- Teses. 4. Recém-nascidos -- Cuidados -- Teses. 5. Recémnascidos -- Nutrição -- Teses. 6. Cuidadores -- Formação profissional -- Teses.

I. Título. II. Oliveira e Silva, Isabel de, 1965-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 372.21068

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



FOLHA DE APROVAÇÃO

CUIDADO E EDUCAÇÃO DE BEBÊS: As práticas alimentares na creche

DEISE BRUNA MASSENA LEITE

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

Aprovada em 27 de outubro de 2020, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Isabel de Oliveira e Silva - Orientador
UFMG

Prof(a). Iza Rodrigues da Luz
UFMG

Prof(a). Simone dos Santos Albuquerque
UFRGS

Belo Horizonte, 18 de janeiro de 2021.

Dra. Vanessa Ferraz Almeida Neves

Vice-Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação

AGRADECIMENTOS

Sou grata:

A Deus, pelo privilégio de ter conquistado a oportunidade de realizar esta pesquisa neste Programa de pós-Graduação e me capacitar a cada dia para a elaboração desse trabalho, proporcionando uma reflexão mais aprofundada sobre o sentido do cuidado nas relações humanas e com isso me tornar uma pessoa melhor no convívio com o próximo.

A Capes, pela remuneração que favoreceu a execução deste trabalho.

A minha orientadora Isabel de Oliveira e Silva, pela orientação cuidadosa, paciente e generosa durante todo o processo de construção deste texto.

Ao grupo das Isas, pelos encontros permeados pela solidariedade e escuta, pela risada solta e ombros amigos na angústia.

Aos meus pais João Batista Massena e Lisiane Machado Massena, pelo cuidado e educação dedicados a mim, pelo incentivo a fazer a diferença no mundo e não apenas aceitar as coisas como estão.

Ao meu marido Cláudio Antônio Cardoso Leite, pelo apoio, amparo e incentivo durante todos os meus delírios acadêmicos no decorrer desse trabalho.

A minha filha Rafaela Massena Leite, por ter me ensinado na experiência da maternidade a forma mais profunda e intensa de cuidado ao outro e nessa relação me oportunizar permitir-me também ser cuidada, além de despertar o interesse pela temática da alimentação dos bebês durante a sua Introdução Alimentar.

A todos os bebês e crianças que tanto me ensinaram durante todos esses anos de prática de docência e pesquisa.

À escola Pica-pau Amarelo, pela acolhida, permissão e colaboração para a realização da pesquisa.

Ao grupo virtual Mommys do Face, por me mostrar que nós, mulheres, mães, estudantes/trabalhadoras, somos capazes de matar bem mais que um leão por dia e que juntas somos mais fortes.

A todos os profissionais da educação, por tudo que me ensinam: esperança, força, resistência e luta!

“Precisamos nos deixar desafiar-se pelas interrogações que os bebês nos colocam diariamente, guiando os rumos da pesquisa também pelas suas curiosidades, seus interesses, suas maneiras de ser e marcar presença. Compreendê-los como os pesquisadores da vida e do mundo que são, desde seu nascimento, permitirá construirmos trilhas que não desperdicem os tesouros que emergem do nosso encontro com eles nas escolas infantis”.

Caroline Gobbato

RESUMO

Esta pesquisa teve o objetivo de compreender como ocorrem as práticas de alimentação dos bebês entre 1 e 2 anos de idade em uma EMEI em Belo Horizonte, através da análise da organização do espaço, tempo e artefatos durante a alimentação dos bebês na creche, das concepções das professoras e auxiliares sobre alimentação dos bebês e as formas de participação deles durante a alimentação na creche. O estudo foi embasado teoricamente nos estudos da Infância e Educação Infantil e na Antropologia da Alimentação. A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa com observação participante em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) de Belo Horizonte – Minas Gerais. Os instrumentos metodológicos foram entrevistas semiestruturadas com professoras, auxiliares e coordenadora pedagógica, registro escrito em notas de campo e registros fotográficos e vídeos. Tendo em vista os tempos e espaços de alimentação na EMEI, pode-se perceber a potencialidade em fornecer uma alimentação de qualidade aos bebês e crianças nessa ação em toda a sua dimensão educativa. No entanto, o tempo manifestou-se como um elemento fundamental nas práticas alimentares que influenciam a qualidade das experiências alimentares dos bebês na creche. Consideramos importante a ampliação de formação docente acerca da temática devido ao desconhecimento por parte das profissionais sobre a alimentação infantil, sobretudo do que diz respeito à alimentação de crianças com deficiência. Também ficou evidente a importância do diálogo entre os profissionais da cozinha (merendeiras e nutricionista) e professoras a fim de equilibrar as concepções de padronização e subjetividades durante a alimentação na creche. Constatamos ainda o potencial da relação de cuidado professora/bebê, no atendimento às singularidades e preferências dos bebês, para a efetivação de experiências promotoras de ricas práticas alimentares. No que diz respeito à participação na alimentação, foi perceptível a capacidade de ação dos bebês, que agiram de maneira ativa e participativa nas suas refeições, criando estratégias para comer e interagir no espaço coletivo de educação, exercitando a autonomia.

Palavras-chave: Alimentação na creche. Bebês. Cuidado e Educação.

ABSTRACT

This research aimed to understand how the feeding practices of babies between 1 and 2 years of age occur in an EMEI in Belo Horizonte, through the analysis of the organization of space, time and artifacts during the feeding of babies in daycare, of the conceptions teachers and assistants about feeding babies and how they participate during feeding at the daycare center. The study was theoretically based on the studies of Childhood and Early Childhood Education and Anthropology of Food. The methodology used was qualitative research with participant observation in a Municipal School of Early Childhood Education (EMEI) in Belo Horizonte - Minas Gerais. The methodological instruments were semi-structured interviews with teachers, assistants and pedagogical coordinator, written record in field notes and photographic and video records. In view of the times and spaces for food at EMEI, one can see the potential to provide quality food to babies and children in this action throughout its educational dimension. However, time has manifested itself as a fundamental element in the feeding practices that influence the quality of babies' eating experiences in daycare. We consider it important to expand teacher training on the subject due to the lack of knowledge on the part of professionals about infant feeding, especially with regard to feeding children with disabilities. It was also evident the importance of the dialogue between the kitchen professionals (cooks and nutritionist) and teachers in order to balance the conceptions of standardization and subjectivities during feeding at the daycare center. We also note the potential of the teacher / baby care relationship, in meeting the babies' singularities and preferences, for the realization of experiences that promote rich feeding practices. With regard to participation in food, it was noticeable the babies' ability to act, who acted actively and participatively in their meals, creating strategies to eat and interact in the collective space of education, exercising autonomy.

Keywords: Food at the daycare center. Babies. Care and Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Lázaro fazendo pose para ser fotografado	59
Figura 2	Fachada a EMEI Pica-pau Amarelo.....	65
Figura 3	Parquinho Grande	70
Figura 4	Quadro com cardápio diário fixado no hall de entrada da EMEI	70
Figura 5	Hall de entrada	71
Figura 6	Refeitório	71
Figura 7	Horta da escola.....	72
Figura 8	Mural "Carômetro" com fotos das crianças com restrição alimentar	72
Figura 9	Despensa seca	73
Figura 10	Alimentos de hortifruti.....	73
Figura 11	Despensa fria gradeada	74
Figura 12	Sala de Multiusos.....	75
Figura 13	Sala de Multiusos.....	75
Figura 14	Parquinho Pequeno	76
Figura 15	Sala de reuniões	77
Figura 16	Sala de reuniões	77
Figura 17	Bebedouros.	78
Figura 18	Banheiro adaptado.	78
Figura 19	Parede lateral da sala.....	89
Figura 20	Parede do fundo da sala da Turma da Frutinha.....	89
Figura 21	Parede lateral da sala com abertura para a varanda da escola.....	90
Figura 22	Parede ao lado da entrada da sala	91
Figura 23	Pietro recebendo os babadores da funcionária.....	92
Figura 24	Pietro entregando os babadores para a professora	92
Figura 25	Bebês se dirigindo ao refeitório após vestirem os babadores	93
Figura 26	Turma da Frutinha se encaminhando ao refeitório	94
Figura 27	Lázaro mexendo na torneira do banheiro enquanto a turma se encaminha ao refeitório.....	94
Figura 28	Célia puxando fichas do mural do corredor no caminho ao refeitório	95
Figura 29	Bebês da Turma da Frutinha subindo as escadas no caminho de retorno do refeitório para a sala referência.....	95

Figura 30	Auxiliar Sandra buscando os bebês que tentavam subir as escadas no caminho entre refeitório e sala referência.....	96
Figura 31	Enrico e Lázaro mexendo no vaso sanitário e descarga durante o percurso entre sala referência e refeitório.....	96
Figura 32	Bruno puxando o cordão do alarme de incêndio enquanto o colega e irmão Bernardo pega sua mão para ir ao refeitório.....	97
Figura 33	Turma da Frutinha sendo servida no refeitório pela professora	98
Figura 34	Professora retira a mão de Bernardo de dentro do prato do colega.	118
Figura 35	A turma nos bancos à mesa, descascando sozinhos a fruta.	119
Figura 36	Édina e Nicolau brincando.....	122
Figura 37	Célia brincando de comida com ramos.....	123
Figura 38	Lázaro alimentando a professora	123
Figura 39	Lorena alimentando o cavalo	124
Figura 40	Bebês explorando a goiaba	126
Figura 41	Bernardo furando a goiaba com os dedos	126
Figura 42	Enrico solicitando a retirada da alface	127
Figura 43	Enrico comendo com Bernardo	128
Figura 44	Bernardo comendo a carne de Lázaro.....	129
Figura 45	Comendo a fruta sem a casca.....	130
Figura 46	Casca da fruta.....	130
Figura 47	Bruno joga alface para fora do prato.....	131
Figura 48	Cenoura é reservada em um lado prato.....	131
Figura 49	Timóteo cuspidando a casca da maçã.....	132
Figura 50	Timóteo joga a casca da maçã embaixo da mesa.....	132
Figura 51	Cascas de maçã embaixo da mesa	132
Figura 52	Timóteo sorri ao perceber que estava sendo observado.....	133
Figura 53	Célia comendo caldo de feijão	134
Figura 54	Enrico comendo o resto da sopa	134
Figura 55	Enrico assopra a sopa.....	135
Figura 56	Lorena come com satisfação a melancia.....	136
Figura 57	Lorena ao terminar e não receber outro pedaço, manifesta seu descontentamento, chorando.....	137

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Quadro síntese das produções encontradas no Banco de Teses e Dissertações da Capes sobre a temática "alimentação na creche" 39
Quadro 2	Exemplo de tabela de categorização de entrevistas das professoras..... 61
Quadro 3	Exemplo de tabela de resumos analíticos das subcategorias da categoria A..... 62
Quadro 4	Exemplo de tabela de organização de dados de entrevistas e observações da categoria B. 63
Quadro 5	Exemplo de tabela de resumos analíticos das subcategorias da categoria B..... 64
Quadro 6	Refeições nas EMEIS 66
Quadro 7	Funcionários da EMEI Pica Pau Amarelo conforme o tipo de vínculo..... 68
Quadro 8	Tabela de turmas da EMEI Pica-Pau amarelo em 2019 69
Quadro 9	Profissionais que atuam na Turma da Frutinha..... 87
Quadro 10	Nome e idade dos bebês da Turma da Frutinha..... 88
Quadro 11	Perfil das profissionais entrevistadas 102

LISTA DE ABREVIATURAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BH	Belo Horizonte
BLISS	Baby-Led Introduction to Solids
BLW	Baby-Led Weaning
CME	Conselho Municipal de Educação
COEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CSN	Conselho Nacional de Saúde
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
FaE	Faculdade de Educação
IA	Introdução Alimentar
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
OMS	Organização Mundial de Saúde
PBH	Prefeitura de Belo Horizonte
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
SBP	Sociedade Brasileira de Pediatria
SMASAN	Secretaria Municipal Adjunta de Segurança Alimentar e Nutricional
SMED	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO - 1 ALIMENTAÇÃO DE BEBÊS NA CRECHE COMO OBJETO DE ESTUDOS: QUESTÕES TEÓRICO- METODOLÓGICAS	19
1.1 Cuidado e Educação de bebês: uma reflexão sobre a importância das práticas alimentares na creche	19
1.1.1 Cuidado e educação de bebês: as práticas alimentares dos bebês na creche	19
1.1.1.1 Comer na creche – um relicário de experiências.....	21
1.1.2 Cuidado e educação de bebês e crianças pequenas em contextos coletivos no Brasil.....	24
1.1.2.1 Os tempos e os espaços das experiências alimentares dos bebês na creche	34
1.2 Alimentação infantil em espaços coletivos de educação: A relevância da articulação de saberes entre saúde e educação	37
1.2.1 Estudos referentes à alimentação infantil a partir da perspectiva da saúde	40
1.2.2 Estudos referentes à alimentação infantil a partir da perspectiva da Educação	44
1.2.3 A presença da temática da alimentação infantil em artigos científicos e documentos oficiais da saúde e educação	47
1.3 Caminhos da pesquisa: o encontro com bebês e professoras nas práticas alimentares na creche.....	52
1.3.1 Definição do campo e a ética na pesquisa: local e participantes	55
1.3.2 A construção e análise dos dados	60
CAPÍTULO - 2 AS PRÁTICAS ALIMENTARES NA EMEI PICA-PAU AMARELO: TEMPOS, ESPAÇOS, ARTEFATOS, RITUAIS.	65
2.1 A EMEI Pica-Pau Amarelo: uma breve contextualização do campo.....	65
2.1.1 Apresentação da estrutura física da EMEI Pica Pau Amarelo.....	69
2.1.2 A concepção de alimentação presente nos documentos da Instituição.....	79

2.1.3	Dinâmica alimentar na EMEI Pica-Pau Amarelo.....	82
2.2	A turma da frutinha: Os sujeitos, a sala, a rotina alimentar	87
2.2.1	Os sujeitos	87
2.2.2	A sala	88
2.2.3	A rotina alimentar na Turma da Frutinha	91

CAPÍTULO - 3 CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS, AUXILIARES E COORDENADORA SOBRE A ALIMENTAÇÃO INFANTIL.....

3.1	O que dizem as professoras, auxiliares e coordenadora sobre cuidado e educação de bebês e alimentação infantil.....	103
3.1.1	A invisibilidade das práticas alimentares no planejamento docente: dicotomia entre cuidado e educação	108
3.1.2	A alimentação dos bebês e crianças pequenas com deficiência na creche	110
3.1.3	Conflitos de concepções entre profissionais: Dilemas entre a padronização e a subjetividade na alimentação de bebês e crianças em espaços coletivos de educação	113
3.2	As professoras e as práticas alimentares na creche.....	116

CAPÍTULO 4 - AS EXPERIÊNCIAS DOS BEBÊS DURANTE A ALIMENTAÇÃO NA EMEI.....

4.1	A potência dos bebês durante as práticas alimentares na creche: momentos de interações e brincadeiras.....	121
4.2	A potência dos bebês durante as práticas alimentares na creche: momentos de interações e de exploração dos sentidos e dos alimentos	125

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....

REFERÊNCIAS

APÊNDICES.....

INTRODUÇÃO

O objetivo desta pesquisa consistiu em compreender como ocorrem as práticas de alimentação dos bebês entre 1 e 2 anos de idade em uma turma de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) em Belo Horizonte. Para isso analisamos as concepções das três professoras, duas auxiliares de apoio ao educando e coordenadora pedagógica sobre alimentação dos bebês na creche, assim como a organização do espaço, tempo e artefatos, rituais e as formas de participação dos bebês durante a alimentação. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, situada na Linha de Pesquisa Infância e Educação Infantil, do Programa de Pós-Graduação Em Educação da Faculdade de Educação (FAE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

A indissociabilidade de Educação e Cuidado é explicitada nas práticas cotidianas na escola de Educação Infantil, em diversas situações e, de forma bastante expressiva, nas práticas alimentares. São experiências ricas em aprendizagens diversas, para além de apenas nutrir o corpo com vitaminas e sais minerais para mantê-lo saudável.

Os alimentos degustados pelos bebês e crianças pequenas na creche são pedacinhos de mundo. Os mistérios do desconhecido vão sendo desvendados a cada mastigada e vão sendo explorados e incorporados através das sensações obtidas pelos sabores, cores, sons, aromas e texturas presentes na comida (LE BRETON, 2016). Além disso, é um ato cultural e social, momento de descobrir-se no mundo, cuidar de si e do outro, interagir com os outros e desfrutar de um momento com os companheiros (DA MATTA, 1989; LEONARDO, 2009; BARBOSA, 2010; MARANHÃO, 2000).

Tenho me interessado e refletido há muito tempo sobre a importância dessas práticas cotidianas, especialmente as de alimentação. Desde 2008, quando me formei no Curso Normal e passei a trabalhar como professora na Educação Infantil, passei a observar na minha experiência profissional o quanto esse momento acabava sendo restringido ao suprimento do corpo das crianças, em que o objetivo era a ingestão dos alimentos para a promoção da saúde sem uma concepção mais ampla, por parte das professoras, de outros tantos aspectos presentes na prática alimentar em um ambiente coletivo.

Intrigava-me a tendência de supervalorização dos momentos considerados pelas professoras de atividades pedagógicas planejadas e dirigidas por elas em detrimento das práticas cotidianas de sono, higiene e alimentação. Muitas vezes essas práticas se davam em um processo dicotômico entre cuidado e educação, sob uma compreensão equivocada do cuidado, restrito a técnicas de cuidado com o corpo, ignorando toda a dimensão educativa e de

aprendizagens presentes nessas práticas (GUIMARÃES, 2008; COUTINHO, 2002; JUNQUEIRA, 2006; DUMONT-PENA, 2015; BARBOSA e FOCHI, 2015; MARANHÃO, 2000, 2011).

Eu percebia que os momentos de alimentação eram marcados pela pressa, vigilância e disciplinamento dos corpos das crianças pelos adultos. Dessa forma, as experiências - sensoriais, expressivas, corporais, sociais, culturais - dos bebês e crianças pequenas que promovem o conhecimento de si e do mundo previstas para a Educação Infantil nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009) e na atual Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (2019) acabam sendo limitadas (CARVALHO, 2005; LESSA, 2019).

Durante o meu exercício da docência com bebês, especialmente no estágio da Graduação em Pedagogia em 2015, ficou evidente que as práticas alimentares são centrais durante a rotina na instituição de Educação Infantil e, muitas vezes, são motivo de preocupação de adultos que convivem, cuidam e educam os bem pequeninos, especialmente bebês, que se encontram na fase da Introdução da Alimentação Complementar (AC)¹.

Além disso, percebi dilemas acerca da alimentação dos bebês entre professoras e auxiliares. Dúvidas quanto à forma adequada de servi-los e alimentá-los, sobretudo quanto à textura dos alimentos na transição etária a partir de 1 ano, quando a comida comumente ofertada em forma de sopas e papas dava lugar à algo mais consistente. Diante disso, senti em diversos momentos uma tensão entre as profissionais responsáveis pelo preparo da refeição (nutricionista e cozinheiras) e as professoras, que, muitas vezes, questionavam e inclusive se opunham a algumas recomendações da nutricionista, especialmente baseadas nas suas experiências pessoais como as maternas. Nessa transição, as professoras relatavam o receio de possíveis engasgos principalmente dos bebês, que ainda não tinham a dentição mais desenvolvida.

Em 2016, com a experiência da maternidade, reconheci minha desinformação sobre a alimentação infantil e a introdução alimentar de bebês. Essa temática foi pouco abordada nos meus cursos de formação profissional (Curso Normal- 2008 e Graduação em Pedagogia- 2016). Apesar da minha formação e experiência como professora de Educação Infantil, de lidar diariamente com a tarefa da alimentação no meu trabalho, eu tinha poucos conhecimentos sobre

¹ Segundo a OMS e UNICEF, a Alimentação Complementar(AC) é um processo pelo qual outros alimentos são introduzidos gradualmente na dieta da criança, primeiro para complementar o leite materno e progressivamente para substituí-lo e adaptar a criança à alimentação do adulto.

o assunto. Nas pesquisas realizadas em relação ao tema, percebi que poucas orientações eram direcionadas aos profissionais da educação, mas sim para as famílias.

No entanto, as práticas alimentares fazem parte do cotidiano escolar, e muitos bebês e crianças pequenas passam grande parte do seu dia em instituições de Educação Infantil. Sendo assim, escola e famílias compartilham a responsabilidade pela introdução da Alimentação Complementar (AC). Por isso, é importante que os profissionais da educação também estejam informados e atentos às orientações sobre o assunto e a complexidade das práticas alimentares em toda a sua dimensão educativa, de modo a aprimorar suas práticas e auxiliar no melhor desenvolvimento dos bebês e crianças atendidas na Educação Infantil, tendo em vista a sua capacidade, potência e participação nas ações indissociáveis de cuidado e educação.

O levantamento bibliográfico sobre “Alimentação na creche” realizado no Banco de Teses e Dissertações da Capes, Scielo, Google Acadêmico e Biblioteca da Universidade Federal de Minas Gerais, em 2018, revelou que a temática ainda é escassa no campo da Educação e apresenta maior recorrência em áreas de conhecimento da saúde, como as da Medicina, Enfermagem, Nutrição, Assistência Social e Psicologia.

Contudo os estudos apontam a importância de aproximar as áreas da educação e da saúde a fim de favorecer o desenvolvimento dos bebês e crianças pequenas em instituições de educação coletiva, tendo em vista o compartilhamento de saberes entre os profissionais da saúde e da educação que atendem a infância. Isso implica um esforço conjunto interdisciplinar de profissionais variados e de trabalho em colaboração entre as diferentes áreas para o atendimento adequado à primeira infância. Nesse sentido, os educadores têm importante função, sobretudo em subsidiar as famílias com escuta, apoio, orientação e esclarecimentos sobre o desenvolvimento infantil (CORRÊA e FILHO, 2001; MARANHÃO, 2000; BRASIL, 2009c, ROSSETTI-FERREIRA, 1996, SHIMABUKURO, OLIVEIRA e TADDEI, 2008; GOULART, BANDUK, TADDEI, 2010; DUMONT-PENA, 2015).

De um modo geral, os estudos e pesquisas sobre a educação de bebês ainda estão em expansão no Brasil (SILVA *et al.*, 2010; EBUSS-SIMÃO *et al.*, 2015; GOBATTO E BARBOSA, 2017. SALLUTO, 2019; SILVA e NEVES, 2020). A relevância desses estudos tem sido reconhecida recentemente por pesquisadores do campo da Educação, sobretudo no que tange aos aspectos da indissociabilidade dos atos de cuidado e educação durante as práticas educativas na instituição de Educação Infantil.

O referencial teórico desta pesquisa, baseado nos estudos da Infância e Educação (BARBOSA 2006, 2010, 2015; MARANHÃO, 2000; 2011; KUHLMANN JR., 2000; GUIMARÃES, 2008; COUTINHO 2007, 2017; DUMONT-PENA, 2015; LESSA, 2011; 2019;

entre outros) e da Antropologia da Alimentação (DA MATTA, 1989; LEONARDO, 2009; LE BRETON, 2016), possibilitam ampliar a reflexão da temática, explicitando os aspectos sociais e culturais da alimentação na escola além dos aspectos nutritivos.

Portanto, diante do exposto, consideramos relevante ampliar os estudos das práticas alimentares dos bebês na creche na área da Educação. Desse modo, é possível analisar essa prática em toda a sua dimensão educativa, nos processos de cuidado e educação em ambientes coletivos de educação, a fim de promover reflexões que inspirem ações pedagógicas, as quais favoreçam a qualidade das experiências de bebês e crianças, possibilitando-lhes aprendizagens significativas.

A presente pesquisa foi realizada a partir de uma abordagem qualitativa com observação participante em uma turma de bebês da faixa etária de 1 ano em uma Escola de Educação Infantil de Belo Horizonte – Minas Gerais. Os dados foram construídos a partir de observações, entrevistas semiestruturadas com três professoras e duas auxiliares de apoio ao educando da turma e uma coordenadora pedagógica da escola. As observações foram registradas de forma detalhada em forma de notas de campo. As entrevistas semiestruturadas foram gravadas de acordo com a permissão dos participantes e posteriormente transcritas.

Nesse processo, seguimos as premissas da pesquisa com bebês, atual desafio para os pesquisadores em Educação, tendo em vista a ética e concebendo os bebês como sujeitos da pesquisa e não apenas objetos dela (GOTTLIEB, 2009, 2012; GOBBATO, 2010; TEBET e ABRAMOWICZ, 2018; SILVA e NEVES, 2020; BARBOSA E FOCHI, 2012). Tal concepção nos desafiou em relação à adequação de instrumentos metodológicos tradicionalmente legitimados em pesquisas com crianças e adultos, como observar, fotografar e registrar. No caso desta pesquisa, em que a comunicação dos bebês de 1 ano ainda é mais marcada por gestos e outras formas de expressão do que pela oralidade, foi necessária a reflexão constante para atender as demandas de adequações das técnicas de pesquisa, a fim de aproveitar o máximo das informações que os bebês revelavam.

No capítulo 1, “Alimentação de bebês na creche como objeto de estudos: pressupostos teóricos e metodológicos”, apresentamos o Referencial Teórico baseado nos Estudos da Infância e Educação e Antropologia da Alimentação. Situamos a temática da alimentação infantil nas pesquisas brasileiras a partir das informações obtidas na Revisão de Literatura realizada durante este estudo. Por fim, explicitamos a metodologia utilizada na presente pesquisa.

No capítulo 2, “As práticas alimentares na EMEI Pica-pau Amarelo: tempos, espaços, artefatos e rituais”, com o objetivo de analisar a organização das práticas alimentares dos bebês

de 1 ano na creche. Contextualizamos o campo da pesquisa, no caso a Escola Municipal de Educação Infantil Pica-pau Amarelo, e apresentamos a organização da alimentação na rotina escolar e na Turma da Frutinha. Destacamos alguns elementos importantes na organização da alimentação na EMEI: as concepções e orientações da legislação e documentos existentes que regulamentam a organização das práticas alimentares na EMEI; a dinâmica alimentar - os tempos e espaços destinados ao comer na escola; e a rotina alimentar dos bebês de 1 ano da Turma da Frutinha.

No capítulo 3, “Concepções das professoras, auxiliares e coordenadora sobre a alimentação infantil”, visamos analisar as concepções das profissionais de educação (professoras, auxiliares e coordenadora pedagógica) sobre a alimentação infantil na creche. Verificamos alguns desafios e possibilidades do trabalho docente nas práticas alimentares dos bebês na creche. Desinformação sobre as especificidades de cuidado e educação de bebês e crianças pequenas entre 0 a 3 anos de idade. Falta de orientações especializadas para o atendimento de bebês e crianças com deficiência. Tensão de concepções sobre alimentação entre profissionais da educação e da saúde. O potencial da relação de cuidado entre docente-bebê, para o atendimento das suas necessidades de acordo com as singularidades de cada um para a efetivação de práticas alimentares de qualidade na creche.

No capítulo 4, “As experiências dos bebês durante a alimentação na EMEI”, o objetivo foi analisar as formas de participação dos bebês durante as práticas alimentares na creche. Dessa forma, mostramos o protagonismo, ação, potência e criação dos bebês durante o processo de educação e cuidado nas práticas alimentares na EMEI.

As análises nos revelaram que, além do fornecimento de um espaço físico adequado e seguro, assim como um atendimento nutricional especializado, é fundamental que os profissionais da educação estejam informados sobre alimentação infantil e a complexidade dessas práticas em ambientes coletivos de educação, para oportunizar experiências alimentares ricas aos bebês. Ficou evidente que o tempo é um fator condicionante das práticas alimentares dos bebês e crianças pequenas na creche, que tende a restringir as experiências deles nas práticas alimentares em toda a sua dimensão educativa. Contudo, nesta pesquisa, os bebês demonstraram que, apesar disso, através de gestos, choros e estratégias de alimentação individuais, manifestam suas singularidades e suas capacidades. Tais situações evidenciam a agência dos bebês em espaços coletivos de educação. As análises mostram que eles não são apenas conduzidos passivamente nas práticas alimentares, mas, sobretudo, participam de modo ativo e criativo.

CAPÍTULO 1

ALIMENTAÇÃO DE BEBÊS NA CRECHE COMO OBJETO DE ESTUDOS: QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

1.1 Cuidado e Educação de bebês: uma reflexão sobre a importância das práticas alimentares na creche

Neste primeiro capítulo, apresentamos o referencial teórico baseado nos Estudos da Infância e Educação e Antropologia da Alimentação. Situamos a temática da alimentação infantil nas pesquisas brasileiras e apresentamos a metodologia utilizada na presente pesquisa.

1.1.1 Cuidado e educação de bebês: as práticas alimentares dos bebês na creche

“Comer e deliciar-se com o alimento, saber como e com quem compartilhá-lo depende de uma aprendizagem”. (LEBRETON, 2016, p.404)

A hora de alimentar-se está longe de ser uma pausa na aprendizagem dos bebês. Ao contrário, além de ser uma prática central na rotina com bebês e crianças pequenas, é também um momento em que ocorrem múltiplas experiências, pois, para além da provisão nutricional do corpo, envolve importantes dimensões da vida humana, aspectos culturais, sociais, afetivos, cognitivos e motores. Portanto, trata-se de uma situação em que se observa a inseparabilidade das ações de educação e cuidado (BARBOSA, 2010, p. 12- 13).

O Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) reforça essa relação indissociável do educar e do cuidar, “*Educar cuidando inclui acolher, garantir a segurança, mas também alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantis*” (BRASIL, 2009, p. 10). Assim, quando os bebês e as crianças pequenas são incentivados e apoiados a sentarem e a comerem com outros colegas à mesa, por exemplo, lhes é proporcionada a oportunidade de aprender sobre cuidados com o próprio corpo, noções de rotinas, práticas sociais e culturais da sociedade que integram, e, além disso, é uma situação promotora de interações e fortalecimento de vínculos. É um exemplo de prática em que cuidados e educação acontecem ao mesmo tempo no cotidiano escolar dos bebês e crianças pequenas.

Nesse sentido, compreende-se que todas as ações no cotidiano escolar das crianças precisam ser executadas de acordo com a lógica de que seu desenvolvimento, em todas as dimensões (físicas, emocionais, sociais, culturais), deve acontecer nos processos de educação e

cuidado. Nesta pesquisa temos o objetivo de compreender as práticas alimentares em todas as suas potencialidades na experiência das crianças na escola, transcendendo o entendimento dessas práticas restritas à ingestão de nutrientes para assegurar-lhes a saúde física.

De acordo com os estudos antropológicos sobre a alimentação de Da Matta (1989), Leonardo (2009), Le Breton (2016), alimentar-se é um ato cultural que se institui de maneiras variadas de acordo com a sociedade a que o indivíduo pertence. *“A comida vale tanto para indicar uma operação universal – o ato de alimentar-se – quanto para definir e marcar identidades pessoais e grupais, estilos regionais e nacionais de ser, fazer, estar e viver”*. (DA MATTA, 1989, p. 57).

Dessa forma, tomando o ato de alimentar-se numa dimensão para além do oferecimento de nutrientes ao corpo, e refletindo sobre o seu potencial de identificar um indivíduo ou grupo, Da Matta (1989) diferencia alimento de comida:

Alimento é tudo aquilo que pode ser ingerido para manter uma pessoa viva, comida é tudo que se come com prazer, de acordo com as regras mais sagradas de comunhão e comensalidade [...] O alimento é algo universal e geral.[...] Por outro lado, comida se refere a algo costumeiro e sadio, alguma coisa que ajuda a estabelecer uma identidade, definindo, por isso mesmo, um grupo, classe ou pessoa. (DA MATTA, 1989, p. 55).

Tendo em vista o caráter cultural da comida, que é uma forma de marcar identidades de grupos e indivíduos, entende-se que ela é carregada de simbolismos, afetividade e memória, sabores e aromas. Uma determinada comida pode remeter a experiências do passado e de lugares significativos para uma pessoa, o que implica, conforme Le Breton (2016), significativa dificuldade de um estrangeiro habituar-se aos costumes alimentares em uma terra nova, por isso é possível, por exemplo, uma pessoa distinguir até o sabor específico da água da sua terra natal comparada a outras.

Roberto Da Matta (1989) apresenta a alimentação brasileira formada pela influência cultural de três povos distintos: indígenas, africanos e europeus, dos quais culminou numa cultura de comida misturada, tal é a “cara do Brasil”, um país mestiço em etnias e também na culinária. O que, segundo o autor, se traduz no tradicional prato brasileiro “arroz com feijão”:

...é preciso notar que, tanto no arroz quanto no feijão, temos um alimento que é cozinhado. E que é comido como se come um cozido, misturando-se as duas porções num só prato, e assim formando uma massa indiferenciada que assume as propriedades gustativas dos dois elementos. (DA MATTA, 1989, p.56)

Ele também dá ênfase ao “cozido” na culinária brasileira, em que os ingredientes são misturados, geralmente preparados em uma panela só, e servidos como prato principal, no qual os sabores se misturam, como a feijoada, a galinhada, a moqueca, a dobradinha, etc. Destaca ainda o hábito brasileiro de adicionar farinha na refeição com o objetivo de “ligar” a comida.

Le Breton (2016, p. 409), em sua obra *Antropologia dos Sentidos*, também, a partir da reflexão sobre o caráter cultural da alimentação de uma forma geral e da compreensão da especificidade da origem da cultura alimentar, nos permite perceber que a culinária nos faz encontrar algo mais que o nutritivo, pois, toda vez que comemos, é ativado um conjunto de memórias que se reaviva: *“não nos saciamos pura e simplesmente do alimento ingerido, mas principalmente do sentido que ele propicia.”* e é a partir da cultura particular de cada sociedade que os alimentos são selecionados e preparados e constituídos de sentidos na apreciação e degustação dos seus sabores.

Portanto, verificamos a densidade da alimentação enquanto prática cultural, carregada de sentidos e simbolismos que marcam as identidades das pessoas. Isso nos ajuda a ampliar o olhar e a reflexão na discussão do comer na creche para além de um ato estritamente nutricional e de promoção à saúde.

1.1.1.1 Comer na creche – um relicário de experiências

O sabor do mundo se degusta em primeiro lugar na boca, ele é mastigado, na alegria de nutrir-se de manjares associados a uma história, a formas específicas de preparações, a alimentos reconhecidos e compartilhados com os outros. Comer é questão de sabor em todos os sentidos do termo. (LE BRETON, 2016, p. 409)

Ao mastigar um pedaço de fruta, deliciar um caldinho de feijão ou beber um copo de suco, bebês e crianças adquirem muito mais do que vitaminas e sais minerais. Um corpo bem alimentado é também um corpo tratado com respeito, atenção e cuidado. Cada alimento saboreado pelos bebês e crianças, especialmente na etapa da Introdução da Alimentação Complementar² (AC), são pedacinhos do mundo com toda a sua diversidade, porções do desconhecido que a criança ingere e incorpora ao seu organismo. A cada mastigada são desvendados os mistérios da alimentação, dos sabores, aromas e texturas da comida.

² Segundo a OMS e UNICEF, a alimentação complementar é um processo pelo qual outros alimentos são introduzidos gradualmente na dieta da criança, primeiro para complementar o leite e progressivamente para substituí-lo e adaptar a criança à alimentação do adulto.

Le Breton (2016) salienta o sentido do paladar como a possibilidade da gustação do mundo, em como sentimos o mundo através do ato de alimentar e refere-se ainda ao alimento como um “objeto sensorial total” capaz de instigar através dele todos os sentidos. Enquanto se come, utiliza-se concomitantemente olfato, visão, tato, audição e finalmente o paladar. Um alimento que é do mundo exterior entra no corpo, internalizando e constituindo assim um mundo de sensações. Podemos dizer que é possível, através do paladar, conhecer, apreender, sentir e dar sentido ao mundo através da degustação de uma refeição. *“O sabor alimentar, a percepção da comida na boca, é uma conjunção sensorial misturando o aroma dos alimentos com sua tutilidade, sua temperatura, sua consistência, sua aparência, seu odor, etc. Comer é um ato sensorial total* (LE BRETON, 2016, p. 387).

Devemos considerar o caráter fortemente social da alimentação, imbricado diversamente nas mais variadas sociedades como oportunidade de aproximação e integração. Esse é o momento da refeição em muitas culturas. Um exemplo desse aspecto é a origem da palavra “companheiros” do latim - aqueles que juntos comem o pão, referindo a forte ligação entre os comensais (DA MATTA, 1989).

Nesta mesma perspectiva, Leonardo (2009) destaca a importância dos aspectos sociais e relacionais que envolvem o ato de comer em diversas culturas, que implicam a relação da comida como uma oportunidade de estar junto, como, por exemplo, o ato de mastigar sementes de girassol enquanto se conversa com os amigos na Espanha, a roda de tererê no Paraguai e de chimarrão no Sul do Brasil, em que se desfrutam momentos de descanso e conversa enquanto se compartilha a cuia com chá entre os membros da roda. Do mesmo modo, na Itália se despende grande tempo para uma refeição, que pode levar até três horas, uma vez que o objetivo é estar junto.

Portanto, a alimentação tem o potencial que ultrapassa simplesmente a ingestão de nutrientes para manter o corpo sadio, mas também pode ser ocasião de descobrir-se no mundo, interagir com os outros e desfrutar de um momento prazeroso com os companheiros. A qualidade das relações durante uma refeição pode ser considerada um tempero que transforma um prato simples num manjar fantástico, *“a comida compartilhada é sinal de coesão, símbolo tangível dos vínculos entre os indivíduos do mesmo grupo”* (LE BRETON, 2016, p. 457). Por esse motivo, acontecimentos entre família e amigos acabam se tornando festividades culinárias, como no caso de comemorações de aniversário, formatura, casamento, etc, momentos e situações que visam aproximar as pessoas e solidificar laços afetivos. Apesar de se constituir em uma experiência cultural fortemente influenciada pelo coletivo, é importante salientar que a alimentação também tem o fator da individualidade em que cada comensal tem suas

preferências e seus gostos. “*O gustativo é uma categoria individual secretada na intimidade do julgamento, um privilégio fortemente interior.*” (LE BRETON, 2016, p. 399). Da Matta (1989) ainda exemplifica como a comida tem o potencial de definir as pessoas e inclusive as relações que elas mantêm entre si, quando menciona: “*em nossas casas sabemos bem quem gosta do que e como esse alguém gosta de comer alguma coisa*”.

Também é importante ressaltar que as experiências relativas aos sabores e cultura alimentar podem se transformar no decorrer do tempo em uma sociedade. Por exemplo, pratos que eram convencionais e muito apreciados em um determinado momento histórico podem entrar em desuso e dar lugar a outros no futuro.

Conforme Da Matta (1989), Leonardo (2009) e Le Breton (2016), o mundo moderno vem modificando as culturas alimentares através da globalização da alimentação e com a adesão aos *fast foods*, comidas rápidas, em que o objetivo é mesmo saciar a fome de forma rápida e prática, sem ênfase na degustação dos sabores e das relações. A artificialização dos alimentos também tem crescido com a industrialização, produzindo alimentos com estética e até seus sabores artificialmente realçados em vista dos naturais. A comida rápida e padronizada dos *fast foods*, que reduz a experiência com a comida ao abastecimento do corpo, tem crescido na preferência dos comensais ao redor do mundo.

Não há um fator de interação social no processo de alimentar, se come para manter o corpo e a saúde. Não há laços de amizade e comunhão neste momento. “*Fast food*” é o termo e a mentalidade da vida urbana, retirando das pessoas o valor nutritivo, a saúde integral e as relações familiares e de amor envolvidos no momento de uma alimentação. Quando a mãe alimenta o seu bebê, ela não dá somente leite e nutrientes, dá também amor e afeto. Em todas as etapas da vida, deverá sempre haver este complemento de amor, carinho e confraternização nas refeições. “*Fast food*” é o corte da vida social intensa. (LEONARDO, 2009, p. 4)

Apesar disso, de acordo com Leonardo (2009) e Da Matta (1989), o brasileiro tem uma cultura alimentar baseada intensamente no prazer, o qual se sobrepõe ao aspecto convencionalmente considerado saudável da alimentação, dando preferência para comidas ricas em massas, gorduras, doces e carnes e menos destaque para frutas e hortaliças. Levando isso em consideração, Leonardo (2009) aponta a relevância de incentivar uma mudança de hábito cultural no sentido de educar para uma alimentação variada e saudável, de forma a incluir esses itens na dieta do brasileiro. “*É preciso atuarmos numa conscientização pelo gosto, pelo sabor, inserindo fatores de mudança cultural que mexem com o fator de adaptação cultural mais difícil para um brasileiro: a comida*”. (LEONARDO, 2009, p. 6)

Por fim, Le Breton (2016) aponta o processo do desenvolvimento do hábito alimentar como uma significativa aprendizagem das crianças, e enfatiza o papel da escola nesse processo, especialmente no que tange a ampliação dos hábitos alimentares familiares, pois considera importante a influência do grupo de pares na formação do gosto alimentar. Na escola, muitas vezes, a criança é confrontada com uma alimentação diferente da presente em sua residência, observa comportamentos, manuseia objetos, arrisca experimentar alimentos desconhecidos. Isso é um ponto a se considerar quando a refeição é ofertada na escola. O contato com uma alimentação variada e saudável desde a primeira infância pode ser uma experiência benéfica, influenciando no desenvolvimento de melhores hábitos alimentares das crianças e no prazer de degustar e dar significados ao mundo.

1.1.2 Cuidado e educação de bebês e crianças pequenas em contextos coletivos no Brasil

O objetivo da educação infantil, do ponto de vista do conhecimento e da aprendizagem, é o de favorecer experiências que permitam às crianças a apropriação e a imersão em sua sociedade, através das práticas sociais de sua cultura, das linguagens que essa cultura produz, e produziu, para construir, expressar e comunicar significados e sentidos. (BRASIL, 2009c, p. 52)

A escola de educação infantil é um espaço educacional que tem o importante papel de compartilhar, de forma indissociável, a educação e o cuidado das crianças pequenas com suas famílias. Tal característica – o cuidado e educação indissociados - é própria desse tipo de instituição e a distingue de outros tipos de estabelecimentos e níveis educacionais. A oferta de um serviço educacional de qualidade, além de afirmar uma compreensão da educação dos bebês, também consolida o compromisso de possibilitar a todas as crianças viverem experiências de infância comprometidas com a aprendizagem gerada pela ludicidade. “*Nesse espaço, os bebês aprendem observando, tocando, experimentando, narrando, perguntando e construindo ações e sentidos sobre a natureza e a sociedade, recriando, desse modo, a cultura*”. (BARBOSA, 2010. p. 3).

A ação pedagógica realizada com um grupo de bebês ou crianças bem pequenas expressa a imagem que o adulto constrói sobre o “ser criança”. É partindo daquilo que se declara sobre esse sujeito (criança) que a prática pedagógica será elaborada.

As concepções sobre infância que, ao longo das últimas décadas, têm sido construídas, sobretudo, nos estudos da Sociologia da Infância (SARMENTO, 2008), afirmam o papel da criança na sociedade como de um ser capaz, sujeito da história e de direitos, construtor de

cultura. Nesse sentido, crianças são participantes ativos na construção social por meio da reprodução interpretativa (CORSARO, 1992) de suas culturas compartilhadas.

Compreende-se que a criança é um ser histórico e social, ativo e inserido numa cultura e numa sociedade. Em suas ações, os aspectos físico, cognitivo e afetivo se expressam de forma integral. Cabe pontuar que as infâncias são variadas e por isso o trabalho docente deve levar em consideração as peculiaridades de cada grupo de crianças e de cada criança para as quais (e com as quais) o processo de aprendizagem está sendo elaborado.

Essa perspectiva diferencia-se das teorias tradicionais que entendiam a criança como um mero consumidor da cultura estabelecida pelos adultos, seres incapazes, dependentes, um vir a ser (SILVA, 2016). Por conseguinte, torna-se necessário planejar as práticas educativas com bebês e crianças bem pequenas, com o intuito de garantir o acesso à educação e à qualidade desse atendimento desde a mais tenra idade. Para isso, é necessário compreender as crianças como seres capazes de aprender e participar da vida social, o que deve incluir também os bebês, levando em consideração suas curiosidades, suas capacidades, sua criatividade.

Para tanto é importante ressaltar o ponto de vista com o qual consideramos os bebês, “reconhecendo-os na sua inteireza como seres humanos que, apesar da pouca idade, têm interesses e pontos de vista, interagem, comunicam-se e atuam no e sobre o mundo”. (COUTINHO, 2017, p. 108) Neste trabalho, definimos uma faixa etária que demarca o termo “bebê”, sendo aqui considerados, de acordo com Barbosa (2010), os indivíduos desde o nascimento até os 18 meses de idade, pois na nossa cultura podemos identificar na capacidade de andar, falar, comunicar (também por gestos) sinais de fim do período em que chamamos a criança de bebê e, após essa idade, a autora nos sugere que sejam denominadas crianças pequenas ou pequenininhas (BARBOSA, 2010). Essa definição de bebês também foi incorporada posteriormente na Base Nacional Comum Curricular (2018), em que as faixas etárias são distribuídas em três grupos: a) bebês (0-1ano e 6meses), b) crianças bem pequenas (1ano e 7 meses a 3anos e 11 meses), c) crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). Para este trabalho, para melhor fluidez da leitura, escolhemos nos referir ao grupo de bebês participantes da pesquisa como bebês, pois a maioria da turma ainda tinha idade inferior a 18 meses.

As aprendizagens dos bebês se dão constantemente nas interações deles com “o mundo” (objetos, pessoas, animais, lugares, etc.) Nas ações do cotidiano, num movimento de encontros e descobertas, aprendem a cuidar de si e se relacionar com os outros. Coutinho dá destaque ao corpo dos bebês na aquisição da aprendizagem, pois, segundo ela, é pelo corpo que eles se relacionam com o mundo e se comunicam. (COUTINHO, 2017). Na mesma direção, Guimarães

(2008, p. 15) ressalta que, através de “olhares e gestos comunicativos”, os bebês se deslocam de um lugar de carência e dependência para força e iniciativa. Eles são considerados pela sua agência e não somente por sua dependência.

Na história da educação no Brasil, percebe-se que a última educação a se constituir é aquela que abarca as crianças de 0 a 3 anos.

Historicamente percebe-se uma diferença entre a creche e a pré-escola, diferenças especialmente sociais. Por um lado, a creche, inicialmente concebida como uma instituição de tutela dos filhos dos pobres, incluindo toda a faixa etária de 0 a 6 anos, possuía uma dimensão assistencial no interior da qual as camadas mais pobres eram atendidas com práticas que expressavam projeto de subalternidade (KUHLMANN JR., 2000). Por outro lado, a pré-escola tinha um caráter escolarizante preparatório ao ensino fundamental para os filhos dos mais abastados.

Essa vinculação institucional diferenciada refletia uma fragmentação nas concepções sobre educação das crianças em espaços coletivos, compreendendo o cuidar como atividade meramente ligada ao corpo e destinada às crianças mais pobres, e o educar como experiência de promoção intelectual reservada aos filhos dos grupos socialmente privilegiados. Para além dessa especificidade, predominou ainda, por muito tempo, uma política caracterizada pela ausência de investimento público e pela não profissionalização da área. (BRASIL, 2009b, p. 1).

A partir da promulgação da Constituição Federal do Brasil de 1988, fruto da luta de diferentes setores organizados da sociedade brasileira, foram realizadas modificações no âmbito legal e social que determinaram que a educação infantil é um direito fundamental das crianças pequenas e das famílias a ser realizada em instituições coletivas de educação (OLIVEIRA, 2002; SILVA, 2016). Portanto, a oferta dessa etapa de educação tornou-se um dever do Estado, estabelecendo-se assim a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, conforme a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Posteriormente, em 2009, a Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009, do Conselho Nacional de Educação, fixa as DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009a) regulamentam os princípios que devem reger as propostas pedagógicas na Educação Infantil – consiste na revisão da Resolução de 1999, que é quando foram promulgadas as primeiras diretrizes.

Assim, pode-se dizer que ocorre, no plano político institucional, uma ruptura com a tradição assistencialista e se determina um caráter pedagógico e educativo para o atendimento das crianças nos primeiros anos de vida, o que tem demandado uma produção teórica visando

qualificar as ações pedagógicas com as crianças de 0 a 5 anos, assim como formação pedagógica adequada aos profissionais que atuam com esse grupo (SILVA, 2016).

É pertinente inserir a docência nesta discussão, pois quando nos referimos à educação de bebês e crianças bem pequenas, é importante considerar o papel do profissional que atua com esse público que, pela faixa etária, ainda é bastante dependente da ação dos adultos, especialmente no que concerne às práticas de cuidado com o corpo, como higiene, alimentação e sono. Contudo o caráter docente da profissão de quem trabalha com bebês e crianças pequenas ainda é emergente no país e é necessário esclarecer acerca da função do docente nesta etapa da educação.

Inês Teixeira (2007, p. 459) concebe a “*condição docente*” a partir *da relação*, um trabalho que se estabelece pela relação com o outro. “*O que mais importa é que ali existam, que ali estejam, na relação, os sujeitos socioculturais que nela se constituem como docentes e discentes, numa interação intencionalmente mediada pelos processos de transmissão e de reinvenção da cultura e do conhecimento*”. Nesse movimento relacional onde tem histórias se iniciando, o papel do docente é fundamental para que as experiências das crianças sejam mais ou menos enriquecedoras, pois dependerá muito de como serão construídas na *relação pedagógica*. A docência é uma profissão que envolve o que é relativo ao humano, do cuidar e do político e é especialmente marcada pela delicadeza, o que consideramos ainda mais intenso quando se trata de bebês e crianças pequenas:

a docência é algo da *ordem da delicadeza*, tanto quanto é ela da ordem do humano, do político e do cuidar. A docência diz respeito ao delicado envolvimento, ao delicado comprometimento, a uma delicada preocupação e zelo com os destinos e temporalidades humanos: uma delicadeza para com a vida humana, de todos e todas as mulheres e homens – para com o bem comum. E uma delicadeza para com cada vida, presente em cada um e cada uma, individualmente (TEIXEIRA, 2007, p. 433).

O processo histórico de constituição de um lugar mais qualificado de atendimento às crianças vem reorganizando e reconfigurando as escolas de Educação Infantil, no entanto não podemos desconsiderar que as condições para isso são muito heterogêneas nos diferentes estados e municípios do Brasil e por isso ainda há muito trabalho para ser feito para alcançar esse objetivo. Ao mesmo tempo, o processo de profissionalização da atividade com as crianças caracterizou esse trabalho como docência, que requer ações singulares para essa etapa. (GOMES, 2015). A Educação Infantil rompe com a lógica do Ensino Fundamental, pois precisa ser realizada em parceria com o coletivo. “*O adulto deixa de ser o centro para compartilhar,*

com outro adulto e com as crianças, o papel de gerir diferentes aspectos da sala e seu funcionamento. Para que isso seja possível, é preciso investir nas relações humanas e no trabalho cooperativo” (BRASIL, 2009c, p. 3). Esse compartilhamento do trabalho docente foi analisado e problematizado por Camilo (2018), que menciona a dificuldade em desenvolver um trabalho coletivo:

a docência compartilhada na Educação Infantil ainda está distante de ser compreendida pelas profissionais que a exercem como um trabalho realizado em conjunto, ou seja, que tanto engloba relações e atuações de diferentes sujeitos, partilhando e compartilhando as responsabilidades e as ações na turma, quanto construindo consensos e concepções coletivas de como atuar com bebês, crianças pequenas e suas famílias (CAMILO, 2018, p. 157).

Essa configuração coletiva do trabalho educativo nas escolas de Educação Infantil implica conceber, além dos adultos que exercem a docência nela, todos os adultos profissionais que trabalham na escola como educadores (TEIXEIRA, 2018).

[...] Pois, mesmo quando estão executando suas funções específicas, ensinam as crianças o respeito às suas tarefas profissionais e o cuidado com os outros. Compartilham com elas práticas sociais ligadas à alimentação, ao cuidado do corpo e do ambiente, ao pertencimento a um grupo cultural, ao brincar, à segurança da escola, afinal esses são conteúdos educacionais na educação infantil. (BRASIL, 2009c, p. 43-44)

A constituição recente da docência na Educação Infantil ainda vem se consolidando nas discussões acadêmicas e nas práticas docentes nas escolas. Os estudos têm revelado que a docência tradicionalmente conhecida para as crianças do Ensino Fundamental³ não é adequada aos bebês e crianças de 0 a 5 anos.

[...] não falamos de uma mesma docência, não falamos de uma mesma forma de constituição de profissionalidade. A educação infantil possui uma lógica própria de funcionamento, e a possibilidade de vivenciar os princípios desse trabalho está articulada a uma nova docência. (GOMES, 2015, p. 20)

Bebês e crianças pequenas, sobretudo as de 0 a 3 anos de idade, ainda têm grande dependência de cuidados dos adultos e as necessidades físico-biológicas, como alimentação, higiene e sono, ainda são bastante centrais para o seu desenvolvimento. Isso requer um trabalho docente diferenciado do reconhecido para as crianças maiores, porém essas especificidades do

³ Reforçamos que é importante que as discussões e práticas no Ensino Fundamental também incorporem as referências dos estudos sobre a infância, de modo a que esses sujeitos sejam considerados em seus processos de constituição humana, não os reduzindo apenas à condição de alunos e alunas.

trabalho docente com os bebês ainda são pouco abordadas nos cursos de formação de professores.

Em grande parte das instituições, as singularidades das crianças de 0 a 3 anos, especialmente os bebês, ficaram subsumidas às compreensões sobre o desenvolvimento e a educação das crianças mais velhas. Afinal, até hoje as legislações, os documentos, as propostas pedagógicas e a bibliografia educacional privilegiaram a educação das crianças maiores. Assim, ainda que os bebês e as crianças bem pequenas estejam presentes na educação infantil, as propostas político-pedagógicas ainda mantêm invisíveis as suas particularidades e não têm dado atenção às especificidades da ação pedagógica para essa faixa etária. (BARBOSA, 2010, p. 2)

Isso leva à reprodução por parte dos professores de práticas docentes advindas do Ensino Fundamental na Educação Infantil, inclusive para os bebês, práticas geralmente adultocêntricas, centradas em “atividades” manuais que, muitas vezes, não levam em consideração os interesses do grupo de bebês e crianças aos quais se destinam.

Nesse sentido, o cotidiano da creche pode ser para os bebês a possibilidade de que o novo se constitua a partir da relação com o outro, aspecto determinante no processo de tornar-se humano. Contudo, a centralidade das ações com base na perspectiva adulta e a excessiva preocupação da formação com uma perspectiva escolar, muitas vezes tornam esse contexto distante dos modos de ser e estar no mundo dos bebês (COUTINHO, 2017, p. 108).

Gomes (2015) faz um estudo no qual situa a docência como profissão tal como é tradicionalmente reconhecida e valorizada e reflete sobre as especificidades da docência com bebês que a torna diferenciada. Baseada nas ideias de Tardif e Lessard acerca da docência, considera que: *“Docência é interação, e as relações entre os professores e as crianças são relações de trabalho no ambiente escolar. Considerar que o outro é seu “objeto de trabalho” altera toda e qualquer forma de compreensão da docência [...]”* (p.22) Desse modo é relevante compreender que este “outro” reage às ações docentes, que estão marcadas por relações de poder, de afetividade, de ética, etc. A autora pontua que a docência consiste em um trabalho que é permeado pelas interações e através delas promove participação ou resistência por parte dos envolvidos, acontece num cenário constituído de *colaborações, conflitos e tensões*. Esses elementos vão organizando o fazer docente, implicam decisões, improvisação, criação, se constituindo no cotidiano como um artesanato. A autora também evidencia *“o movimento”* como um aspecto importante da docência com bebês, pois o trabalho com eles não se dá de forma linear, ao contrário, enquanto um bebê é trocado, o outro dorme, outros brincam, outros choram, há uma rotina dinâmica permeada de interesses e necessidades diversas que requerem

das professoras uma “organização no movimento”. Não será por meio de “aulas” explicativas, com concentração em apenas uma atividade e com “alunos” sentados ouvindo e respondendo a determinadas perguntas. É na ação mútua entre cuidado e educação que os bebês aprendem e se desenvolvem.

Interação que exige presença, observação das crianças, escuta atenta e acompanhamento dos movimentos. Ser professora de bebês é estar em estado de atenção, de interpretação e investigação. É produzir subsídios para o desafio respeitando o tempo de cada um. É dar sentido ao que fazem e construir condições de ações mais complexas no tempo e espaço organizado para a criança. É considerar que os bebês comunicam com o corpo, com o olhar, com o choro, entre outras formas. Estar disponível para essa interação, respeitando a integridade das manifestações, é fundamental na constituição da docência com os bebês. (GOMES, 2015, p. 27)

A observação é um elemento fundamental no atendimento aos bebês, para compreender e comunicar-se com eles. Como não utilizam a comunicação verbal, é, sobretudo, pela observação crítica, atenta e contínua das atividades no cotidiano que o adulto tem acesso aos sentimentos e questionamentos dos bebês. (BARBOSA, 2010; 2011). Nesse sentido é interessante o que Guimarães (2008) considera sobre o “olhar”, nessa interação, na relação entre o adulto cuidador e o bebê, um olhar de encontro e comunicação tão presente nessa relação entre eles e suas professoras: *“Quando o olho da criança toca o olho do adulto e vice-versa, parece que se rompe o automatismo, estabelecendo-se comunicação e contato. O sentido do evento oscila entre o mecânico e o afetivo, dependendo, sobretudo, do investimento no olhar.”* (GUIMARÃES, 2008, p. 13)

Outro aspecto importante nos estudos sobre a docência com os bebês destacado por Martins Filho (2015) é o exercício reflexivo na ação docente. O autor valoriza a *“docência reflexiva”* no cotidiano educativo, no sentido de compreender que é nas minúcias do cotidiano que a prática docente vai se realizando, afirmando o entendimento de que absolutamente tudo o que acontece no dia a dia das crianças é educativo. É durante ações diversas, nas relações adulto-bebês, como as trocas de fraldas, as refeições servidas, o acolhimento de um choro, um conflito atendido, o nariz com coriza que é limpo, que o docente está realizando o seu trabalho de ajudar o outro (o bebê), está educando para o desenvolvimento humano. É por isso que o trabalho docente na Educação Infantil é fundamentado nas práticas de educação e cuidado. São ações que ocorrem mutuamente e dentro desse movimento é que bebês e crianças, sendo atendidos em suas necessidades mais básicas, estão também aprendendo sobre o mundo em que vivem, produzindo e reproduzindo culturas.

Pode-se observar até aqui a importância e a complexidade do papel do adulto que acompanha o desenvolvimento de um grupo de bebês e crianças pequenas em uma instituição de educação coletiva, pois, apesar de reconhecer a capacidade dos bebês e das crianças, ressaltamos que bebês têm especificidades diferentes das crianças maiores, como, por exemplo, a sua maior vulnerabilidade e dependência das ações dos adultos que interagem com elas no cotidiano, especialmente no que diz respeito às ações de cuidado e proteção, tendo em vista a sua segurança no ambiente coletivo. Sendo assim, o bebê e a criança pequena são, ao mesmo tempo, capazes e dependentes para a sua sobrevivência e para a sua inserção na cultura.

O professor não pode pensar ou movimentar-se pela criança, mas pode sustentar, favorecer ou conter as ações e as experiências de cada uma no coletivo. Sustentar significa manter o equilíbrio, nutrir, proteger, garantir e fornecer os meios necessários para a realização e continuação de uma atividade, apontar firmemente os limites necessários a cada interação e realização das crianças. Apoiar o que ela pode realizar com *seu* corpo, promovendo a abertura necessária para a pluralidade de experiências que as crianças podem *saborear*. Nesse sentido, ao adulto cabe a responsabilidade de comprometer-se com o acompanhamento da criança sabendo que a educação para e na autonomia não supõe uma independência gerada pela ausência de atenção e contenção do adulto. Pelo contrário, é ao pensar e realizar algo junto ao professor, na confiança e na cooperação mútua, que as crianças aprendem a organizar suas experiências e orientar suas atitudes no coletivo. (BRASIL, 2009c, p. 108-109).

Fochi (2015), seguindo as ideias de Mantovani e Perani (1980), menciona que a docência com bebês e crianças bem pequenas é uma “*profissão a ser inventada*”, ou seja, é algo necessário, mas o caminho ainda é longo e cheio de desafios. Em relação a esse movimento novo de constituir a docência com bebês e crianças pequenas, Barbosa (2015) nos alerta que esse trabalho demandará tempo: “[...] *é um trabalho que levará pelo menos uma geração para ser efetivado*”. Identifica-se esse processo lento desde a afirmação da Educação Infantil na Constituição Federal de 1988 até os dias atuais. Isso é evidenciado na comparação dos estudos dos autores Hoffmann e Silva (1995), Flores (2000) e Fochi (2015) em que os desafios na consolidação e organização do trabalho docente na faixa etária de 0 a 3 anos permanecem-

Além dos elementos discutidos acima, consideramos importante lembrar que há uma tradição assistencialista que está sendo problematizada e uma nova forma de cuidar e educar bebês e crianças pequenas em espaços coletivos que está sendo construída e que necessita de reflexão, discussão e ações no campo das políticas educacionais para a efetivação da qualidade da formação docente do profissional da Educação Infantil e, conseqüentemente, das práticas de cuidado e educação. Muitas vezes, ainda prevalece o caráter mais assistencial, com práticas de

educação e cuidado concebidas de forma dissociada, o que resulta na percepção de uma desconexão entre o cuidar e o educar.

Do ponto vista das práticas com as crianças nas instituições de Educação Infantil, Kuhlmann Jr. (2000) nos alertava que tal dicotomia/desconexão é inadequada e falsa, já que no trabalho com bebês e crianças bem pequenas, o cuidar e o educar ocorrem simultaneamente, pois em todo ato de cuidado, querendo ou não, há um ato também de educação, seja aprendizado para o desenvolvimento da autonomia, seja para a subalternidade. Acerca disso, outros pesquisadores e pesquisadoras corroboram com essa afirmação e também apontam que não há momentos da ação com os bebês no berçário que não possam ser considerados educativos. (CERISARA, 1999; KUHLMANN JR., 2000; MARANHÃO, 2000-2011; BARBOSA, 2010; BARBOSA e FOCHI, 2015; SILVA, 2016; GUIMARÃES, 2008, Lessa 2019; MONTENEGRO, 2001; DUMONT-PENA, 2015). Dessa forma, Barbosa nos afirma nos seguintes termos:

A tarefa dessa pedagogia da pequeníssima infância é articular dois campos teóricos: o do cuidado e o da educação, assegurando que cada ato pedagógico, cada palavra proferida tenha significado, tanto no contexto do cuidado — como ato de atenção àquilo que temos de humano e singular — como de educação, processo de inserção dos seres humanos, de forma crítica, no mundo já existente (BARBOSA, 2010, p. 6).

Cerisara (1999, p.17) apontava que, na tentativa de cunhar um termo que expressasse a busca de superação dessa dicotomização de longa data entre os atos de cuidado e educação nas práticas docentes na Educação Infantil, recorreu-se ao termo em inglês – *educare*- que significa educação e cuidado ao mesmo tempo. Essa terminologia se mostrou adequada para o sentido da indissociabilidade dos dois atos. Contudo, como não existe uma palavra única em português, foi feita a opção pela utilização da expressão “educar e cuidar” no Brasil. De acordo com a autora, essa expressão ajuda a visualizar que há um avanço na compreensão do valor e da indissociabilidade que essas atividades assumem na Educação Infantil.

Tendo em vista que as ações de cuidado estão plenamente integradas com as ações de conhecer e explorar o mundo, é imprescindível que as práticas sejam organizadas na escola de modo a não fragmentá-las. Isso dá condições para as crianças explorarem o ambiente de diversas maneiras, construindo sentidos pessoais e significados coletivos, se constituindo como sujeitos e se apropriando de forma singular da cultura, exercitando desde o berçário “o cuidado com o outro, compreendidos como sendo componentes de uma das esferas do reconhecimento humano, a que constitui o cerne de toda a ética humana” (DUMONT-PENA, 2015, p.7).

De acordo com Maranhão (2001), o cuidado de si e do outro é uma atitude básica humana, sendo que o humano é entendido aqui como um ser híbrido, isto é, indivisível nas suas dimensões psicológica, social e biológica.

A constituição de dois caminhos paralelos na educação das crianças de 0 a 5 anos (inicialmente de 0 a 6 anos), conforme discutido anteriormente, pode ter implicação na forma como os profissionais concebem os atos de cuidado e educação no atendimento às crianças na Educação Infantil, gerando estigmatização das ações de cuidar, que, muitas vezes, são relacionadas às tarefas domésticas e, conseqüentemente, resulta na desqualificação do profissional que trabalha com as crianças menores, assim como na divisão do trabalho entre professoras e auxiliares, no qual as primeiras se responsabilizam pelas “atividades pedagógicas” e as últimas pelas atividades de cuidado com o corpo, como higiene, alimentação e sono (KUHLMANN JR., 2000; MARANHÃO, 2011; DUMONT-PENA 2015; BRASIL, 2009c; BITTENCOURT, 2020).

Em uma reflexão mais aprofundada sobre o cuidado, sobretudo acerca das relações de gênero, classe e etnicorraciais que caracterizam os sujeitos que cuidam, percebe-se que profissões de cuidado são geralmente desvalorizadas e designadas às mulheres, negras e pobres que vivem em condições de subalternidade na sociedade. Isso inclusive se evidencia na distinção de funções entre as professoras e as auxiliares nas Instituições de Educação Infantil. (DUMONT-PENA, 2015)

Maranhão (2011) aponta que essa dicotomia em que o cuidado é compreendido na forma restrita de proteção e atendimentos às necessidades fisiológicas muitas vezes é interpretada pelas professoras como restrição das atividades educativas aos tempos que sobram nos intervalos das ações correspondentes ao cuidado das crianças, como alimentar, limpar, vestir, etc. A naturalização desses procedimentos cotidianos pelos adultos provoca a dificuldade em considerar o cuidado de si e do outro como oportunidade de experiências significativas no processo de aprendizagem. Isso se dá por um entendimento equivocado do sentido do cuidado.

Os estudos referentes ao cuidado e educação de bebês problematizam acerca dessa supervalorização dos chamados “trabalhinhos” na Educação Infantil, especialmente quando refletem sobre a centralidade das práticas alimentares, tendo em vista o peso que elas têm na rotina das crianças na escola. Concebem a alimentação como ações de cuidado, cujas práticas e relação precisam ser pensadas e constituídas de intencionalidade pedagógica. “*As práticas do comer das crianças entre os pares potencializa o alargamento do aprender a alimentar-se para alimentar o outro, do cuidar-se e cuidar do outro*” (LESSA, 2019, p. 218). Tendo em vista a importância das práticas alimentares e sua dimensão educativa, evidencia-se a necessidade de

tais práticas também serem planejadas, a partir da concepção de que as crianças não aprendem somente enquanto estão fazendo as “atividades pedagógicas”. (COUTINHO, 2002; JUNQUEIRA, 2006; GUIMARÃES, 2008; LESSA, 2019)

Em primeiro lugar, o ato de cuidar ultrapassa processos ligados à proteção e ao atendimento das necessidades físicas de alimentação, repouso, higiene, conforto e prevenção da dor. Cuidar exige colocar-se em escuta às necessidades, aos desejos e inquietações, supõe encorajar e conter ações no coletivo, solicita apoiar a criança em seus devaneios e desafios, requer interpretação do sentido singular de suas conquistas no grupo, implica também aceitar a lógica das crianças em suas opções e tentativas de explorar movimentos no mundo. (BRASIL, 2009c, p. 74-75).

O conceito de cuidar tem como base compreender como ajudar o outro a desenvolver-se como ser humano. Cuidar de uma criança é entender sua singularidade como pessoa, seu contínuo processo de desenvolvimento, identificando e auxiliando-a a identificar suas necessidades humanas e atendê-las. É estar atento em garantir a segurança das crianças ao mesmo tempo em que as incentiva a explorar o mundo ao seu redor, “[...] *confiar na capacidade das crianças, orientá-las sem tolher sua iniciativa[...]*” (MARANHÃO, 2011, p.24). Portanto, “*Educar e cuidar não significa apenas a realização de um procedimento técnico de satisfação de necessidades físicas ou fisiológicas, mas a realização de ações vinculadas às necessidades subjetivos das crianças: isso é o bem-estar*”. (BRASIL, 2009c, p.103)

1.1.2.1 Os tempos e os espaços das experiências alimentares dos bebês na creche

Nessa perspectiva de que as aprendizagens dos bebês e crianças pequenas se dão durante a fusão de atividades que integram ações de cuidado e educação, é preciso ter em vista o ambiente em que essas experiências ocorrem, e os tempos e espaços precisam ser apropriados para isso.

A pesquisa sobre o espaço físico da escola nos ensina que os ambientes têm uma linguagem silenciosa, porém potente. Eles nos ensinam como proceder, como olhar, como participar. [...] Os ambientes são a materialização de um projeto educacional e cultural. (BARBOSA, 2010, p. 8)

Os documentos norteadores das práticas educativas na Educação Infantil “*As especificidades da ação pedagógica com os bebês*” (BARBOSA, 2009) e *Práticas Cotidianas*

na *Educação Infantil – Bases para Reflexão sobre as Orientações Curriculares* (BRASIL, 2009c) nos esclarecem sobre a função da organização dos espaços na instituição de Educação Infantil e nos ajudam a perceber a sua importância no desenvolvimento das crianças. O espaço é um elemento que deve ser compreendido como educador na relação dos bebês e crianças com as pessoas e objetos nos diversos espaços da escola. Nesse sentido, é importante a construção de ambientes bem planejados, de modo a desafiar e incentivar bebês e crianças a explorá-los, incitando suas curiosidades, relacionando com os colegas e objetos, explorando de forma lúdica esse ambiente, o qual precisa ser coerente com as demandas dos que o frequentam sem perder de vista a segurança. É através da intencionalidade pedagógica que espaços físicos se transformam em ambientes, “*o ambiente envolve aspectos físicos, culturais, afetivos e sociais*” (BRASIL, 2009c, p. 99).

Para tanto, requer compreender que as ações de exploração do mundo, assim como as interações entre os bebês e as outras crianças e adultos, constituem aprendizagens na vida de um bebê, que, portanto, precisam ser acolhidas, percebidas e respeitadas pelos adultos. Na pedagogia com os bebês, a educação se constrói nos encontros, todos os momentos são importantes, assim como todos os espaços da vida coletiva são contextos de aprendizagens! (GOBATTO, 2015, p. 113)

Ramos (2012) apresenta um bom exemplo de como a intencionalidade pedagógica torna um espaço em ambiente. A autora ressalta a importância da construção de um ambiente pedagógico significativo para as crianças se desenvolverem e destaca o afeto como um elemento importante nas relações com elas. Nas práticas alimentares, por exemplo, é preciso considerar não apenas o ambiente no seu aspecto físico de mesas, cadeiras, limpeza, luminosidade de um refeitório em que as crianças irão realizar suas refeições, mas também a maneira como o adulto se relaciona com os bebês nesses momentos, criando um ambiente tranquilo, acolhedor e acolhedor, promotor de aprendizagens e experiências prazerosas com a comida e apreciação dos alimentos. Chama atenção ainda para as adaptações necessárias dos alimentos, levando em consideração as demandas individuais dos bebês, favorecendo escolhas, a constituição de preferências, permitindo que saboreiem sem pressa.

Um conjunto de trocas afetuosas entre criança e professora poderá tornar ainda mais significativos os momentos de alimentação dos bebês. Nessas ocasiões as maneiras como o adulto oferece o alimento à criança, investindo na descoberta de um jeito mais acolhedor para servi-la, ajuda na consolidação de um clima de tranquilidade necessária, por exemplo, a introdução de novos sabores. (RAMOS, 2012, p. 74-75)

Além disso, o tempo também é um importante componente desse ambiente que distingue a educação dos bebês. Eles estão em um constante encontro com as novidades do mundo em que vivem, e a exploração e a descoberta do mundo demandam tempo - *especialmente os bebês têm a árdua tarefa de compreender e significar o mundo e precisam de tempo para interagir, para observar, para usufruir e para criar* (BARBOSA, 2010, p. 9).

Nossa sociedade, em nome da produtividade, tem acelerado a vida: cada vez mais cedo e cada vez mais rápido. As crianças chegam à escola com organizações de vida diferenciadas e, aos poucos, vão sincronizando com o grupo, isto é, a professora junto com as crianças vai construindo uma vida com tempos compartilhados. Porém, é preciso cuidado para que esse processo não seja invasivo e atenção às necessidades, ritmos e escolhas individuais da criança. (BARBOSA, 2010, p. 9)

A rotina escolar favorece a organização desse ambiente de educação coletiva. Barbosa (2006), em um importante estudo sobre as rotinas na Educação Infantil, nos esclarece a diferença entre os conceitos de cotidiano e rotina. Ela demarca o cotidiano como as ações que ocorrem todos os dias; as rotinas servem para organizar a cotidianidade, modos de organizar a vida, que, no decorrer do tempo, vão se tornando automatizadas. As rotinas têm um caráter ordinário, seguem uma certa ordem e são repetitivas. Já o cotidiano pode ser entendido como um espaço-tempo privilegiado em que o “extraordinário” pode acontecer.

Em contraposição à rotina, o cotidiano é muito mais abrangente e refere-se a um tempo-espaço fundamental para a vida humana, pois tanto é nele que acontecem as atividades repetitivas, rotineiras, triviais, como também ele é o lócus onde há a possibilidade de encontrar o inesperado, onde há margem para a inovação. (BARBOSA, 2006, p. 37)

Aqui cabe salientar a função das rotinas na instituição de Educação Infantil. Elas favorecem o trabalho com as crianças, pois a repetição dos eventos da jornada diária permite que haja uma previsibilidade das ações que se seguirão no decorrer do dia. Isso oferece segurança aos bebês e crianças pequenas. “*Ter uma jornada diária pensada “na medida do grupo e de cada criança” significa também estar aberta ao inesperado, àquilo que “sem aviso” emerge no cotidiano e propicia as reavaliações de percurso, oferecendo novas opções aos bebês*”. (BARBOSA, 2010, p. 9). Portanto é importante estar atento e aberto para as mudanças que o cotidiano possa demandar, para que a rotina não se transforme em uma “*tecnologia de alienação*” quando não leva em consideração os ritmos dos bebês e crianças, a participação, a fruição, a liberdade, os interesses, curiosidades e etc. levando-os a cumprir uma sucessão de

ações sem sentido para os envolvidos, por isso é preciso, dentro da rotina, ter uma ampla margem prevista para o movimento, tendo em vista também a flexibilidade das rotinas. (BARBOSA, 2006)

Desse modo, podemos verificar que a educação dos bebês vem sendo discutida e remodelada no decorrer dos anos e tem ganhado maior visibilidade recentemente. No entanto, há ainda muito a ser refletido e viabilizado, sobretudo sobre seu eixo estruturante, educação e cuidado integrados. Apesar de bastante difundida nos documentos oficiais e no meio acadêmico, percebe-se que essa compreensão da integralidade entre cuidado e educação ainda é uma desafio na prática das profissionais que atuam com os bebês e crianças na Educação Infantil. Consideramos que refletir sobre as práticas de alimentação tão recorrentes e centrais no cotidiano da instituição de Educação Infantil pode nos trazer esclarecimentos no que tange à compreensão da indissociabilidade de cuidado e educação em todas as ações e experiências infantis na escola.

1.2 Alimentação infantil em espaços coletivos de educação: A relevância da articulação de saberes entre saúde e educação

Com o intuito de conhecer os estudos já realizados sobre a temática “a alimentação dos bebês na creche”, durante a elaboração do projeto desta pesquisa foram realizadas buscas na internet no Banco de Teses e Dissertações da Capes (BTDC), *Scielo* (Scientific Electronic Library Online), no Google Acadêmico e em livros e revistas científicas em 2018.

Iniciamos a busca pelo site do Banco de Teses e Dissertações da Capes (BTDC) para identificar as pesquisas brasileiras de Doutorado e Mestrado existentes nesta plataforma. Foi realizada a busca a partir dos seguintes descritores (palavras-chave): “bebês; “alimentação”; “creche”, sem definir um período de tempo pré-determinado a fim de localizar o maior número de produções. Tal busca gerou o resultado geral de 25.755 pesquisas relacionadas às palavras-chave. Deste resultado geral, 591 pesquisas estavam classificadas como da área de conhecimento da “Educação”. Delimitou-se então a busca nesta área do conhecimento, pois nela que está inserido este projeto de pesquisa. Realizou-se a leitura dos 591 títulos encontrados, dos quais 61 tinham no seu título alguma afinidade com a temática por estabelecerem vínculo com a alimentação, educação e cuidado e merenda escolar. Foram lidos os 61 resumos destas pesquisas selecionadas e descartadas todas as pesquisas que não possuíam vínculo direto com o tema, como, por exemplo, aquelas que em seus resumos estavam direcionados à compreensão

de políticas de merenda escolar, aquelas direcionadas ao público do ensino fundamental, que tinham foco na alimentação saudável, obesidade infantil, outras sem referência às práticas de alimentação na creche e, por fim, aquelas que não possuíam resumo disponível na internet, com exceção da dissertação de mestrado de Ercília Maria A. Teixeira de Paula. “*Comida, diversão e arte? O coletivo infantil em situação de alimentação na creche*”, que, apesar de não ter sido encontrada disponível para leitura na internet, possivelmente devido a sua data de produção em 1994, anterior à plataforma digital, mas possuir um título muito consoante com a temática deste projeto, foi objeto de análise a partir de um capítulo de livro encontrado fruto desta dissertação.

Após a leitura dos resumos, foram selecionadas seis produções afins com o tema deste projeto de pesquisa. Dentre estes, uma tese de doutorado e cinco dissertações de mestrado. Em 2019, tivemos conhecimento que mais uma tese foi realizada e então foi incorporada a esta revisão bibliográfica conforme o quadro a seguir:

Quadro 1 — Quadro síntese das produções encontradas no Banco de Teses e Dissertações da Capes sobre a temática "alimentação na creche"

ANO	TIPO	INSTITUIÇÃO DE ENSINO:	AUTOR	TÍTULO
1994	Mestrado	Universidade de São Paulo	Ercília Maria A. Teixeira De Paula.	Comida, diversão e arte? O coletivo infantil em situação de alimentação na creche.
2002	Mestrado	Universidade Federal De Santa Catarina	Coutinho, Ângela Maria Scalabrin.	As crianças no interior da creche: a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação.
2005	Mestrado	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Rodrigo Saballa de Carvalho	Educação Infantil: práticas escolares e o disciplinamento dos corpos.
2006	Mestrado	Universidade Estadual de Campinas, Campinas	Maura Hess Junqueira	Cuidados com o corpo: permanência, resistência e inovação nas práticas pedagógicas numa creche pública municipal de Itatiba/SP.
2008	Doutorado	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	Guimarães, Daniela de Oliveira	Relações entre adultos e crianças no berçário de uma creche pública na Cidade do Rio de Janeiro: técnicas corporais, responsabilidade, cuidado.
2011	Mestrado	Universidade Federal de Santa Catarina	Juliana Schumacker Lessa	O espaço alimentar e seu papel na socialização da infância: o caso de uma creche pública.
2019	Doutorado	Universidade Federal de Santa Catarina	Juliana Schumacker Lessa	Infância, educação e processos geracionais: um estudo das relações e práticas do comer das crianças em um contexto público de Educação Infantil.

Fonte: Biblioteca De Teses e Dissertações da Capes (BTDC). Elaboração da autora

Destaca-se entre essas produções a dissertação de Juliana Schumacker Lessa (2011) “*O espaço alimentar e seu papel na socialização da infância: o caso de uma creche pública*” da

Linha de Pesquisa: Educação e Infância da Universidade Federal de Santa Catarina. Tal produção está entre as mais recentes e consiste em um estudo mais aproximado com a temática desta pesquisa, uma vez que ela aborda mais especificamente as práticas alimentares na escola de Educação Infantil, todavia, diferente da pesquisa aqui desenvolvida, a faixa etária escolhida foi a da pré-escola (crianças maiores de 4 anos de idade) de modo a não contemplar análises sobre bebês. Outro fator que cabe ressaltar é que Lessa se dedicou a uma revisão bibliográfica mais ampla. Além da área da Educação, ela também elaborou um panorama das pesquisas da área da Saúde sobre a alimentação infantil em espaços coletivos de educação no Brasil. A leitura dessa revisão e das referências nela contidas nos permitiu ampliar o conhecimento acerca da temática principal da pesquisa aqui realizada em diferenciadas perspectivas.

Desse modo, serão desenvolvidas três discussões a seguir. A primeira, cotejando as referências de pesquisas e trabalhos da área da Saúde tratadas por Lessa (2011). Posteriormente, uma segunda fundamentada nas referências da área da Educação, advindas do levantamento bibliográfico realizado para a feitura desta pesquisa. E, finalmente, uma terceira discussão fundamentada em outros trabalhos que se mostraram significativos para a temática investigada nesta dissertação.

1.2.1 Estudos referentes à alimentação infantil a partir da perspectiva da saúde

Nas referências de pesquisas realizadas na área da Saúde (Nutrição, Educação em Ciências e Saúde e Enfermagem, Saúde Pública) levantadas por Lessa (2011), encontram-se: Assao (2007), Carvalho (2005), Holland (1999; 2004), Marins (2005) e Vieira (2007).

Na área de Saúde Pública, a dissertação intitulada de “As percepções e práticas sobre alimentação infantil entre educadores de creches públicas” (ASSAO, 2007) teve como objetivo investigar as práticas, representações e valores de educadores sobre alimentação em creches públicas, do Estado de São Paulo, delimitada a alimentação para crianças de 2 a 4 anos. O trabalho conclui que os aspectos relativos ao planejamento do ambiente de alimentação e a satisfação das demandas emocionais e sociais das crianças não foram identificados nos discursos dos profissionais envolvidos (ASSAO, 2007).

Por sua vez, Carvalho (2005), na sua dissertação da área de Educação em Ciências e Saúde, de título “O entendimento do nutricionista de instituição de educação infantil e a relação criança-alimento”, pontua dois aspectos relevantes para a pesquisa aqui desenvolvida. No que tange ao primeiro, a autora constata, fundamentada em entrevistas não estruturadas, que as

circunstâncias que envolvem as relações estabelecidas entre as crianças e a alimentação têm sido tratadas pelo nutricionista através de uma perspectiva mais biológica do que por um prisma que considere a ação educativa e nutricional práticas baseadas em diálogos legítimos, verdadeiros e transparentes com as crianças. Essa abordagem termina por ser de cunho limitadamente biologicista, mesmo que não de forma explícita por adotar conceitos e jargões dos campos da Psicologia e da Educação provenientes das interações com os profissionais dessas áreas no cotidiano da instituição (CARVALHO, 2005). Em relação ao segundo aspecto, a pesquisadora indica, através de sua análise, um reconhecimento manifesto pelas mães das crianças, de que a Educação Infantil é o espaço mais adequado para que seus filhos desenvolvam as práticas alimentares corretas. Isto é, a pesquisa de Carvalho (2005), devido ao realce dado nos discursos dos entrevistados, expõe a questão social do atendimento no setor público e no privado como determinantes do tipo de ações e de práticas educativas.

Nesse sentido, é importante destacar o trabalho de Vieira (2007) na área de Nutrição, cujo título da dissertação é “Comparação do estado nutricional entre pré-escolares de creches públicas e particulares da cidade do Rio de Janeiro”. A pesquisa teve como objetivo investigar exatamente a relação que há entre tipos díspares de creches e suas diferentes compreensões de alimentação. A autora esclarece que as condições de saúde na infância se relacionam ao poder aquisitivo e ao nível de escolaridade das famílias (VIEIRA, 2007). Ou, dito de outro modo, que os alimentos adquiridos e as suas disponibilidades para consumo são dependentes intrinsecamente de fatores culturais e socioeconômicos. O trabalho explicita que os maiores índices de risco de desnutrição foram identificados em crianças que frequentam creches públicas, enquanto os maiores índices de risco de sobrepeso, nas creches particulares. Então, conforme também afirma Lessa (2011, p. 26; 28) sobre o trabalho da autora (VIEIRA, 2007), é pertinente considerar que fatores econômicos e culturais estão intensamente ligados aos riscos nutricionais decorrentes de sua falta, desnutrição, ou de seu excesso ou inadequação, sobrepeso.

A necessidade da consideração acima, da influência dos aspectos econômicos e socioculturais na alimentação das crianças em ambientes institucionais, torna-se mais evidente nos estudos de Marins (2005) e Holland (1999; 2004), sendo essas três pesquisas também advindas da área da Saúde.

No caso de Marins, na sua dissertação desenvolvida na área de Enfermagem, intitulada “As percepções maternas sobre a alimentação de pré-escolares que frequentam as instituições de educação infantil”, com base em entrevistas semiestruturadas, a autora teve como objetivo conhecer as percepções das mães sobre a alimentação de seus filhos de 3 a 6 anos que frequentam a IEI - Instituição de Educação Infantil (MARINS, 2005, p.16). Através da análise

dos conteúdos das entrevistas, a pesquisadora identificou que as mães que participaram do estudo desconheciam como eram os momentos de alimentação das crianças. Constatou também que a maioria das mães de crianças que frequentavam a instituição em período parcial não percebeu mudanças nos hábitos alimentares dos filhos (MARINS, 2005, p. 108). Porém, as mães de crianças que a frequentavam em período integral perceberam mudanças variadas, não só nos hábitos alimentares, mas também em relação aos horários de refeições e na desenvoltura e autonomia dos filhos para servirem-se à mesa.

Segundo Lessa, Marins (2005) corrobora a hipótese inicial do seu trabalho por defender “que as instituições de Educação Infantil devem lidar com a alimentação em seu sentido mais amplo” (LESSA, 2011, p. 24). Já que Marins afirma:

Desse modo, a equipe que trabalha nas IEIs precisa estar capacitada para lidar com a alimentação em um sentido amplo, o que inclui não somente preparar o cardápio e zelar pelas condições de higiene, mas também criar momentos de aprendizagens para as crianças e até mesmo para as educadoras. Estas devem se nortear pelas premissas de adequação à idade das crianças e uso de atividades lúdicas (2005, p. 14).

Finalmente, vale ressaltar os trabalhos de Holland (1999 e 2004) na área da Nutrição. Em sua tese de doutorado, intitulada “Todos juntos ao redor da mesa: uma avaliação da alimentação em abrigos”, a pesquisadora investigou os fatores relacionados às percepções, atitudes e influências das mães sociais dos abrigos quanto às refeições realizadas. O hábito familiar de “comer todos juntos ao redor da mesa” foi muito valorizado pelas mães sociais do abrigo, como forma de resgatar e reproduzir um “ar familiar” no ambiente institucional. (HOLLAND, 2004, p. 125-126). Essa dimensão sociocultural inerente às práticas de alimentação humanas, na tese identificada pelos aspectos relacionais do ambiente familiar e, no caso, dos reproduzidos no ambiente institucional, já havia sido enfatizada por Holland anteriormente. Na sua dissertação intitulada “A creche e seu papel na formação de práticas alimentares”, a autora (1999) analisou os variados modos de consumo e oferta das refeições praticados em duas creches públicas do município de São Paulo. Uma em que a criança é servida com a entrega do prato pronto e outra em que a alimentação possui como base a concepção de “self-service”, com a própria criança fazendo seu prato. Holland (1999) demonstra que a “Educação Alimentar” se dá através de uma dinâmica em que a comida que é absorvida resulta, no caso de crianças, nas primeiras alusões a noções básicas da vida humana, no caso de crianças, se refere ao que são, como são, como devem agir e se relacionar.

Trata-se de ocasiões, ambientes e dinâmicas que promovem socialização de acordo com os seguintes termos de Holland:

Quando crianças, o ato de comer e a hora das refeições têm um valor simbólico muito forte em nossa mente. É através da comida que absorvemos as primeiras noções de desejo e satisfação, recompensa e castigo, controle e disciplina. Na mesa de refeições aprendemos um pouco sobre quem somos, o que queremos e como o obter; é um lugar onde também se aprende a regatear e negociar algum alimento a mais, ou alguma troca. Inclusive essas ocasiões são oportunidades de se aprender limites, compartilhar, esperar a vez e a arte de conversar, enfim, sobre boas maneiras. (1999, p. 34).

Embora Holland ancore suas reflexões em uma noção de socialização que enfatiza o disciplinamento, observa-se que suas conclusões incluem a consideração das práticas alimentares como situações relevantes nos processos de constituição identitária das crianças. Ademais, nesse sentido, é possível asseverar ainda que o ato de se alimentar com outras pessoas trata-se de um “ritual”, frequentemente repetido, com horários estabelecidos, que exige regras em um ambiente coletivo. Tais regras compõem hábitos, que constituem nosso ritmo corporal. É o que também salienta a autora nos seguintes termos:

As maneiras, o agir da mesma forma, fazem com que um grupo entre em harmonia. O grupo cria a cultura, que é dinâmica, e as pessoas desse grupo são os blocos de construção da sociedade. Os hábitos formados pela comida tornam-se tradição, pois um gosto adquirido é difícil de se perder; gostos e cheiros conhecidos do passado fazem também lembrar de acontecimentos relacionados a eles (1999, p. 37).

Observa-se que as pesquisas realizadas na área da Saúde (Nutrição, Educação em Ciências e Saúde e Enfermagem, Saúde Pública) revelam a existência de duas ênfases analíticas sobre a alimentação na creche. Uma ênfase se dá com base em uma concepção de alimentação biologicista e a outra com base em uma concepção de alimentação em termos socioculturais. Em alguns estudos essas ênfases são apresentadas conjuntamente e em outros são dissociadas.

Após esse panorama dos estudos da saúde que abordaram a temática da alimentação na Educação Infantil (LESSA, 2019), foi possível perceber que, apesar de, geralmente, haver nas pesquisas da área da Saúde uma tendência de enfoque mais no aspecto biologicista da alimentação das crianças, as perspectivas histórica, social e cultural da alimentação também aparecem como elementos inerentes ao ato de alimentar nesses estudos. No entanto, isso é mais evidente nos estudos sobre a alimentação infantil na área da Educação, como poderemos ver a

seguir na descrição e análises das pesquisas encontradas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

1.2.2 Estudos referentes à alimentação infantil a partir da perspectiva da Educação

Paula (1994) realizou pesquisa para dissertação de mestrado, em São Paulo, em uma creche universitária com uma turma de bebês de 1 ano e outra de crianças de 2 anos e teve por objetivo apreender a forma de apropriação pelas crianças dos padrões culturais de ação e investigar as relações sociais ocorridas em uma prática social cotidiana, nesse caso o almoço. Em seu trabalho, percebeu maior recorrência de interação entre os pares (bebês) do que entre os bebês e adultos durante as refeições. As interações entre bebês e adultos eram de curta duração e se constituíam mais de controle, disciplinamento e auxílio no manuseio dos artefatos àqueles que demandavam. Neste trabalho, a autora evidencia a necessidade de ser revista a razão adulto- criança na situação (em média nove bebês por adulto), pois esse fator dificultava uma atenção mais individualizada, sendo relevante organizar formas de auxílio às educadoras na sobrecarga que ocorre nas refeições de modo a dar-lhes melhores condições de estabelecer criativas e significativas interações com os bebês.

Coutinho (2002) analisou as ações de bebês e crianças entre 1 e 3 anos na rotina de uma escola de Educação Infantil de Florianópolis, centradas nos cuidados com o corpo: o sono, a higiene e a alimentação. Esse estudo problematiza a negação da liberdade da ação na manifestação de prazer e desprazer e da diversidade de preferências das crianças em nome do controle e da manutenção da ordem na rotina escolar, padronizando os comportamentos infantis.

Junqueira (2006) investigou o cuidado com o corpo no contexto da Educação Infantil. Dentre as atividades cotidianas da instituição, a pesquisa problematiza as práticas pedagógicas com foco nos momentos de alimentação, repouso e higiene. Para ela, as pesquisas consagradas ao estudo das práticas pedagógicas nesses momentos suscitam a reflexão sobre a dicotomia entre cuidado e educação, assistência e educação. A autora analisa as práticas pedagógicas de alimentação na creche com foco no corpo como objeto de poder, de controle e disciplinamento.

Guimarães (2008) realizou pesquisa de doutorado em um berçário de uma creche pública do Rio de Janeiro, tendo como objeto as relações entre adultos e bebês no contexto da creche, com foco no controle do corpo e na relação dele com o cuidado e a educação na Educação Infantil. A autora redimensiona o sentido do cuidado, amplia a visão reducionista de

atendimento dos bebês a técnicas corporais mecânicas propondo que “*dar visibilidade a esses contatos e modos de relação é uma forma de colocar a criança num lugar de potência e deslocar o cuidar de uma perspectiva automática, mecânica, “tarefeira”, para um movimento de atenção a si e ao outro*” (p.208), apontando para a potência dos bebês que se constitui nas relações. A alimentação na instituição, como assinala a pesquisadora, é marcada pelo ritmo acelerado, e a experiência alimentar vivenciada pelos bebês é atravessada por espera, ritmo homogêneo e bastante choro. Mais do que uma experiência de cuidado de si, as práticas relacionadas aos aspectos de higiene e necessidades básicas são vistas como conquistas que podem credenciar a criança a etapas posteriores. A pesquisa apresentou tanto como os corpos são modelados e as crianças experimentam-se como guiadas pelos adultos, problematizando as formas tradicionais, adultocêntricas e dominantes de considerar os bebês em uma perspectiva de fragilidade e carência, como também evidenciou as estratégias dos bebês, invenções de novos modos de relação e contato deles entre si e deles com os objetos, visibilizando o que pode um bebê, expondo seus modos de comunicação, troca e criação.

Carvalho (2008), baseado nos Estudos Culturais em Educação e nas contribuições de Michael Foucault, discutiu conceitos como poder disciplinar, práticas e corpo. Considera as instituições de Educação Infantil como maquinarias disciplinares e analisa as práticas cotidianas escolares, sobretudo as relacionadas ao descanso, alimentação e festas comemorativas. O autor conclui a prática alimentar como ordenadora dos tempos institucionais e que incide no controle dos corpos, tempos/espços em uma escola municipal de Educação Infantil. Apesar disso, as crianças tentam subverter a lógica operada pela maquinaria disciplinar na escola, através do choro e da rejeição ao alimento oferecido, por exemplo.

Na dissertação de Lessa (2011), para além de uma preocupação estritamente nutricional, o espaço da alimentação é considerado como lugar privilegiado de socialização das crianças. Assim, o estudo revela tal espaço como aquele no qual a criança, em contato com seus pares, tem a possibilidade de se constituir como indivíduo e membro de um determinado grupo social. Um espaço em que se efetiva um determinado tipo de transmissão e conformação à norma e que configura uma educação tradicional, baseada na imposição e legitimação de um arbitrário cultural. A autora constatou que na creche funciona uma prática de reprodução cultural em que a prática de violência simbólica aparece implícita nas relações. Tal produção é entre todas as selecionadas e analisadas na área da Educação a que mais se aproxima a temática desta pesquisa, por ter como campo o refeitório e objeto de análise as práticas de alimentação em escola de Educação Infantil, levando em consideração o aspecto social e educativo dessas práticas ampliando o foco para além do âmbito nutritivo da alimentação escolar, todavia,

diferente da pesquisa aqui desenvolvida, a faixa etária escolhida foi a da pré-escola (crianças maiores de quatro anos de idade) de modo que não contemplou análises sobre bebês.

Em 2019, Lessa aprofunda os estudos sobre a alimentação infantil na escola de Educação Infantil em sua tese de doutorado, ampliando a faixa etária analisada (1 ano a 5 anos) contemplando nesse estudo também os bebês. “Infância, educação e processos geracionais: um estudo das relações e práticas do comer das crianças em um contexto público de educação infantil”. Nesse trabalho ela investigou os determinantes materiais e simbólicos que condicionam as relações e práticas do comer das crianças no espaço coletivo da Educação Infantil, por meio da análise de como esses determinantes são por elas reproduzidos e transformados na relação educativa. As análises gerais apontam o espaço do comer na Educação Infantil como um contexto de aprendizagens, no qual se revelam processos geracionais de produção e reprodução de disposições corporais e temporais do comer no coletivo e no espaço institucional. O Tempo foi posto como um determinante que orchestra os modos de organização e as práticas do comer das crianças na instituição. Além disso, a autora problematiza a linguagem diretiva nos agenciamentos dos adultos nas práticas de comer, incentivando a construção de outras lógicas que coloquem em jogo a reflexividade infantil e o compartilhamento de significados entre crianças e com os adultos. Diante dessas relações intergeracionais durante as práticas do comer, a autora identifica manifestações de agenciamentos das crianças denominadas de “*estratégias infantis de resistência*” como a ação tática de resistir às estratégias adultas postas em jogo nos momentos da alimentação. Um conjunto ilustrativo de gestos consiste em meios de expressão das crianças, que são reveladores de seus posicionamentos e marcadores de sua ação, de suas competências.

Nos estudos da área da Educação, explicita-se a alimentação do ponto de vista de uma prática social multidimensional. As crianças estabelecem diferentes relações sociais, em que se desenvolvem diversas aprendizagens, se apropriam e ampliam o repertório cultural. Destaca-se a centralidade da prática alimentar, pois é realizada várias vezes ao dia no cotidiano institucional da Educação Infantil. Salientam como as práticas sociais e culturais ligadas ao corpo na vida cotidiana são ignoradas ou excluídas do debate pedagógico, são desvinculadas do planejamento pedagógico das professoras, que geralmente tendem a não compreendê-las como educativas na sua prática docente. Abrindo o debate para uma necessária ampliação da perspectiva biologicista das professoras, do entendimento do momento da refeição como puramente nutrir o corpo, de modo a refletir sobre a indissociabilidade entre educação e cuidado na Educação Infantil, já que todos os momentos no cotidiano escolar são compreendidos como oportunidades educativas, de descobertas e criação e não somente os chamados de “atividades

pedagógicas” (GUIMARÃES, 2008; LESSA, 2011; COUTINHO, 2002; JUNQUEIRA, 2006). As produções da área da Educação apresentam um enfoque nas relações de poder sobre os corpos infantis durante a rotina escolar na Educação Infantil que se destacam especialmente durante as situações de alimentação. O espaço da prática alimentar, geralmente o refeitório, se torna espaço de vigilância e contenção do corpo, de incorporação do ritmo coletivo. Há nas práticas alimentares uma educação do corpo que atende a princípios normatizantes e homogeneizadores, em que os gostos pessoais e individuais das crianças geralmente não são considerados (CARVALHO, 2008; COUTINHO, 2002; LESSA, 2011).

Incluimos ainda nessa revisão quatro pesquisas da Linha de Pesquisa Infância e Educação Infantil, do Programa de Pós-Graduação Em Educação da Faculdade de Educação (FAE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), na qual este trabalho está inserido, por se tratarem de estudos que se relacionam com o objeto desta pesquisa por terem analisado em alguma medida as práticas alimentares em EMEIS de Belo Horizonte. São eles: o trabalho de Teixeira (2018), por fazer um estudo focando no trabalho das merendeiras na instituição de Educação Infantil, trazendo elementos importantes da organização da alimentação nas EMEIS de Belo Horizonte. Camilo (2018) analisou a docência compartilhada na Educação Infantil em Belo Horizonte em turmas de crianças de 0 a 2 anos de idade. Dumont-Pena (2015), por dedicar parte das análises às práticas alimentares de um berçário e apresentar as técnicas de cuidado implicadas nessa prática na instituição de Educação Infantil. Bitencourt (2020) analisou a docência na educação e cuidado de bebês em espaço coletivo de educação e nos mostra a experiência sensorial deles durante suas práticas alimentares na creche, assim como as relações entre os profissionais envolvidos nessa prática. São estudos que colaboram na compreensão da organização da Educação Infantil na rede pública de Belo Horizonte, assim como aspectos relevantes sobre cuidado e educação de bebês na creche, incluindo considerações acentuadas sobre as práticas alimentares nessa etapa.

Os estudos na área da Educação também problematizam a dinâmica apressada do refeitório em que o tempo se coloca como regulador e condicionante das experiências infantis, sobretudo as dos bebês. O ambiente cristalizado fica evidenciado quando a brincadeira (inerente à infância) é comumente proibida no local de alimentação, pois geralmente não se concebe que a brincadeira pode existir simultaneamente à atividade do comer. Apesar disso, percebe-se que existe a resistência dos bebês e crianças em relação a esses processos de padronização de conduta nos contextos coletivos de alimentação, manifestadas através dos seus agenciamentos, por gestos e estratégias de resistência infantil, estabelecidas pelo choro, rejeição ao alimento e

etc., confrontando e questionando a ordem estabelecida, revelando as suas capacidades de ação e potência presentes nas suas relações nas práticas alimentares.

1.2.3 A presença da temática da alimentação infantil em artigos científicos e documentos oficiais da saúde e educação

Além das teses e dissertações encontradas no BTDC, foram encontradas outras 25 produções com esta temática através do Google Acadêmico, e em publicações encontradas em sites e livros, revistas/periódicos, referências de trabalhos lidos, e buscas presenciais na biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Há uma marcante preocupação da família e dos profissionais da saúde com a alimentação infantil, especialmente das crianças na faixa etária dos 0 aos 2 anos de idade, etapa em que ocorre a Introdução Alimentar, e busca-se, através da alimentação, nutrir bem o bebê para que ele cresça e se desenvolva de forma saudável. Existem diversas instituições da área da Saúde que objetivam orientar as famílias sobre quais os alimentos oferecer ou não e qual o momento e formas adequadas para o processo de alimentação das crianças, como a Organização Mundial de Saúde (OMS), a Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) e o Ministério da Saúde.

Verificam-se esforços de órgãos públicos tanto da Saúde como da Educação na ação de publicar documentos a fim de orientar famílias e profissionais que atendem bebês e crianças pequenas acerca da alimentação infantil, como é o caso do “*Guia Prático de Atualização do Departamento Científico de Nutrologia: A Alimentação Complementar e o Método BLW (Baby-Led Weaning)*” (2017) elaborado pela Sociedade Brasileira de Pediatria e o “*Guia alimentar para crianças brasileiras menores de 2 anos*” (2019) publicado pelo Ministério da Educação. Ambos com recomendações e informações dirigidas às famílias e profissionais que cuidam e educam bebês e crianças pequenas com o objetivo de incentivar práticas alimentares adequadas que proporcionem promoção da saúde, crescimento e desenvolvimento. No que diz respeito à alimentação em espaços educacionais coletivos, destaca-se o *Programa Nacional de Alimentação Escolar* (PNAE⁴), vinculado ao Ministério da Educação, existente desde a década

⁴Para mais informações sobre o Programa Nacional de Alimentação Escolar veja em: <http://mds.gov.br/compra-da-agricultura-familiar/pnae> ou <https://www.fnde.gov.br/programas/pnae> BRASIL. Resolução/CD/FNDE nº26, de 17 de junho de 2013. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no Programa Nacional de Alimentação Escolar–PNAE, Brasília, DF, 2013. <https://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/4620-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-26,-de-17-de-junho-de-2013>

de 1950 no Brasil. Todas as ações relacionadas à merenda escolar no país devem ser realizadas de acordo com suas orientações, dispostas na *Resolução/CD/FNDE nº 26, de 17 de junho de 2013*.

O “*Guia Prático de Atualização do Departamento Científico de Nutrologia: A Alimentação Complementar e o Método BLW (Baby-Led Weaning)*” (2017) da SBP apresenta variadas possibilidades de oferecer os alimentos aos bebês na Introdução Alimentar (IA) dos alimentos sólidos. A tradicional, popularizada como Alimentação Complementar com colher, que consiste em oferecer os alimentos amassados em forma de “papa”, em que o adulto realiza o ato de alimentar a criança. Além disso, também apresenta outros dois métodos que estão se difundindo em todo o mundo através principalmente da internet e se tornando cada vez mais populares. São eles: o método *Baby-Led Weaning* (BLW), que significa Desmame Guiado Pelo Bebê, e o *Baby-Led Introduction to Solids* (BLISS), cujo significado é Introdução aos Sólidos Guiada pelo Bebê. Esses dois métodos defendem que a oferta de alimentos para os bebês deve ser feita através de pedaços, tiras ou bastões, de modo que o próprio bebê possa segurar e comer os alimentos oferecidos de acordo com o seu conhecimento e reconhecimento, ritmo e apetite.

Entretanto, o mais importante destacado no documento da SBP (2017) não é o método em si que será escolhido para a refeição. A ideia central em comum é a necessidade de os responsáveis pela introdução alimentar complementar dos bebês levarem em consideração a capacidade de as crianças participarem ativamente deste processo, e encorajar esses adultos a confiarem na capacidade nata dessas crianças de se autoalimentarem e a respeitar a individualidade e o ritmo de cada criança. “Há orientações para que os pais identifiquem e respeitem os sinais de fome e saciedade, incentivem o lactente para que ele seja ativo e interativo durante as refeições, com a atenção voltada totalmente para o momento” (BRASIL, Ministério da Saúde, p. 2-3, 2002). Considera-se que, no momento da refeição, o bebê pode receber os alimentos amassados oferecidos na colher, mas também deve experimentar com as próprias mãos, explorando as diferentes texturas dos alimentos, estimulando seu aprendizado sensorio motor. Por isso, é importante oportunizar e incentivar a interação dos bebês com os alimentos, atividade que vai se transformando e ampliando de acordo com o passar do tempo e com as experiências com a alimentação.

Percebe-se que na maioria das publicações sobre esse assunto na área da Saúde as orientações são mais direcionadas às famílias, mas cabe ressaltar que a escola de Educação Infantil compartilha com a família essa responsabilidade pela introdução alimentar complementar dos bebês e crianças bem pequenas. Por isso, é necessário que o campo da educação esteja informado e atento às recomendações sobre a alimentação complementar,

possibilitando reflexões que inspirem ações pedagógicas que favoreçam experiência alimentar e o desenvolvimento integral das crianças em espaços coletivos de educação.

Nesse sentido, estudos da Nutrição também reiteram que a alimentação não se reduz à questão “puramente nutricional”, mas também consiste em um ato social e cultural, e, sobretudo, estando no ambiente escolar, a alimentação tem função educativa, de forma a promover a autonomia das crianças, problematizando com os alimentos, estimulando-as a realizarem escolhas, provar diversos alimentos, refletirem sobre desejos e saciedades, transformando o momento das refeições em privilegiado espaço de experiências alimentares e aprendizagens (PINHO, 2015).

Goulart, Banduk, Taddei (2010) fazem uma reflexão sobre a atuação do nutricionista em instituições de educação, apontando a instituição de Educação Infantil como principal instrumento de política pública voltado para a promoção da segurança alimentar e nutricional das famílias de baixa renda. Evidenciam que o nutricionista deve considerar ampliar a concepção de necessidades nutricionais, com vistas ao equilíbrio e adequação da alimentação ofertada tendo em vista também o viés educativo e de formação de hábitos alimentares no planejamento do dia a dia alimentar na creche. Assim como Shimabukuro, Oliveira e Taddei (2008), em pesquisa realizada com o objetivo de avaliar o conhecimento das educadoras de creches sobre a alimentação nos primeiros anos de vida, afirmam que os profissionais da educação carecem de conhecimentos acerca da alimentação para qualificar as experiências alimentares das crianças na instituição de Educação Infantil. De acordo com o estudo, faltam informações e esclarecimentos acerca da temática às profissionais, que se pautam majoritariamente por conhecimentos provenientes das suas práticas alimentares pessoais, concepções baseadas em costumes, crenças e valores. Nesse sentido, cabe ressaltar que as profissionais que são mães tiveram maior recorrência de acertos às questões sobre a alimentação infantil, o que demonstra que a experiência materna pode influenciar positivamente nos conhecimentos sobre a temática, contudo são insuficientes para garantir práticas alimentares adequadas. Os autores afirmam que é necessário que profissionais da educação tenham conhecimentos sobre a alimentação infantil para contribuir no bom desenvolvimento da saúde das crianças, evitando futuros distúrbios ou transtornos alimentares, atuando como multiplicadores da informação, orientando os pais das crianças atendidas na escola. Sugerem a inclusão da temática nos cursos de formação de professores, assim como a formação continuada com ações intersetoriais e envolvimento de multiprofissionais em instituições de Educação Infantil, já que a faixa etária de 0 a 6 anos é a que as crianças estão formando seus hábitos alimentares. A partir da análise desses estudos, fica evidente a necessidade e importância da

articulação de saberes entre saúde e educação no que tange à alimentação infantil em contextos coletivos de educação.

Na área da Educação, *Rossetti-Ferreira* (1996) já nos indicava o reconhecimento da necessidade dos conhecimentos acerca da alimentação por parte dos profissionais da educação que atendem bebês e crianças pequenas em espaços coletivos de educação, sobretudo dos bebês com suas peculiaridades no que tange à inserção de novos alimentos na dieta. Tais conhecimentos são importantes para construir práticas educativas adequadas com o intuito tanto de assegurar a saúde por meio de suprimentos dos nutrientes no corpo quanto no que diz respeito ao desenvolvimento de uma prática social e com cunho educativo.

A importância dos momentos de alimentação nas instituições educativas foi reafirmada por Barbosa (2010) em importante documento⁵ publicado pelo Ministério da Educação, no qual é atestado que a prática alimentar não se restringe apenas ao suprimento de uma necessidade fisiológica, mas também constitui uma prática cultural, com seus simbolismos que abrangem desde as escolhas dos alimentos, a organização do ambiente, o uso de determinados artefatos, ritual de início e final da refeição. Além disso, é uma aprendizagem importante para a pequena infância, pois envolve aspectos sociais, motores e fonoarticulatórios, oportunidade de socialização e vida coletiva. Aos poucos, a dependência das crianças nas situações de alimentação vai diminuindo e vai dando lugar à alimentação “com” as crianças. É um processo em que fica ainda mais evidente a inseparabilidade entre educação e cuidado.

Tendo isso em vista, cabe mencionar a orientação do documento da Secretaria da Educação Básica do Ministério da Educação, o “Relatório sobre as práticas cotidianas na Educação Infantil” (BRASIL, 2009c) sobre a importância de aproximar as áreas da Educação e da Saúde com vistas a favorecer o desenvolvimento dos bebês e crianças pequenas em instituições de educação coletiva.

Para realizar as atividades relacionadas à vida das crianças pequenas em consonância com as propostas pedagógicas, é preciso que os professores em suas formações discutam com outros profissionais e estudem temas relativos à saúde, à higiene, à psicologia, à nutrição, além de noções básicas sobre segurança, primeiros socorros, higiene e saúde bucal. Os profissionais especialistas em saúde detêm uma parcela do conhecimento sobre temas de suas áreas de atuação, os professores os têm sobre a educação, o cuidado e a organização da vida coletiva em espaços públicos. É a composição desses

⁵ “As especificidades da ação pedagógica com os bebês” disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem/file>

saberes que permitirá a construção de um novo conhecimento enraizado nos diferentes contextos (BRASIL, 2009c, p. 95).

Levando em consideração essa necessidade da composição de saberes entre as áreas da Saúde e da Educação no desenvolvimento infantil de bebês e crianças, sobretudo no que concerne às práticas alimentares, considera-se relevante ampliar esse debate na área da Educação, especialmente no âmbito da Educação Infantil na faixa etária de 0 a 3 anos. Com essa perspectiva, definimos o objetivo da presente pesquisa: “compreender como ocorrem as práticas de alimentação dos bebês entre 1 e 2 anos de idade na creche”. Para isso buscaremos analisar, à luz das referências discutidas neste capítulo, as concepções das professoras e auxiliares sobre alimentação dos bebês na creche, assim como a organização do espaço, tempo e artefatos e as formas de participação dos bebês durante a sua alimentação na creche. Esses elementos serão desenvolvidos nos capítulos 2, 3 e 4 desta dissertação.

1.3 Caminhos da pesquisa: o encontro com bebês e professoras nas práticas alimentares na creche

*Pesquisar com bebês supõe
Adentrar o mundo dos bebês
Dar visibilidade ao processo de começar-se no mundo
É estar atento e sensível
Para as pistas que os bebês dão
Para acompanhar narrativas muitas vezes silenciosas e sutis
É registrar o aqui e o agora
Fotografar, filmar, e anotar
Sem esquecer que tem bebê por todo lado a correr e engatinhar
Afinal, onde mirar?!
É necessário treinar o olhar, atento e focalizado sem perder de vista o que emerge, aquilo que surpreende, o imprevisível
Ser disposto a ajudar...
Resgatar chupetas perdidas, acalantar choros, limpar meleca e o que mais precisar
Estar disponível para a interação, um outro tipo de comunicação
Do olhar que convoca ao sorriso que responde
É afetar e ser afetado
Encarar o desafio de traduzir cem mil linguagens
Teorizar o brilho dos inícios
Contribuir intelectualmente para uma práxis docente promotora de experiências favoráveis aos bebês num espaço coletivo de educação.*

(Deise B. M. Leite, 2019).

As produções acadêmicas sobre Educação de bebês, que abrangem a faixa etária entre 0 e 3 anos, ainda estão sendo inauguradas no âmbito da Pesquisa em Educação.

Durante muito tempo, prevaleceu a invisibilidade dos bebês e crianças pequenas nos estudos e pesquisas nas ciências sociais. A esse respeito, Alma Gottlieb (2009, 2012) problematiza essa ausência nos estudos antropológicos e indica que isso se dá devido a uma visão limitada dos pesquisadores sobre as capacidades dos bebês e propõe redimensionar a imagem de um bebê passivo e totalmente dependente de um outro, para um ser ativo e efetivamente participante das pesquisas, de modo a não ser apenas um mero objeto de pesquisa, mas um sujeito informante.

Embora os estudos atualmente estejam se intensificando, ainda se destaca a centralidade das pesquisas com crianças maiores. (SILVA *et al.*, 2010; BUSS-SIMÃO *et al.*, 2015; GOBATTO e BARBOSA, 2017; SALLUTO, 2019; SILVA e NEVES, 2020).

As concepções pautadas na Sociologia da Infância de uma imagem potente dos bebês e das crianças pequenas auxiliam os pesquisadores a conduzirem o olhar investigativo de modo a reconhecer as experiências dos bebês e torná-las visíveis.

Para Barbosa e Fochi (2012), a partir dessa imagem de bebê e criança potente, se possibilita conceber uma ciência da complexificação e não de simplificação, implica uma postura do pesquisador de escuta e sensibilidade para aquilo que os bebês comunicam nas suas variadas linguagens, com a convicção de que *“as crianças pequenas e mesmo os bebês são capazes de nos evidenciar algo novo, de mostrar o inesperado, solicitando uma atenção aos contextos, aos gestos, aos sons, ao todo que for possível perceber”*(p.12).

O caráter recente destes estudos consiste em um desafio para pesquisadores que concebem os bebês como sujeitos informantes. Implica reconsiderar e adequar as estratégias de escuta e observação tradicionalmente utilizadas em metodologias de investigação com crianças maiores. (GOBBATO, 2010; TEBET e ABRAMOWICZ, 2018; SILVA e NEVES, 2020)

A presente pesquisa foi realizada a partir de uma abordagem qualitativa. Os dados foram construídos por meio de observação participante, entrevistas semiestruturadas com professoras e auxiliares da turma e também com a coordenadora pedagógica geral. As observações foram registradas detalhadamente em forma de notas de campo. As entrevistas semiestruturadas, gravadas de acordo com a permissão dos participantes e posteriormente transcritas. Por se tratar de uma turma de bebês, em que a comunicação ainda é mais marcada por gestos e outras formas de expressão do que pela oralidade e, também, para favorecer a apreensão da complexidade do contexto interativo, considerou-se relevante o uso da fotografia e da filmagem para favorecer a produção de dados, ampliando as possibilidades de sistematização e rigor de análise.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), na pesquisa qualitativa, a fonte direta de dados é o ambiente natural em que os dados são gerados, no seu contexto. Os autores apontam que,

nesse caso, o pesquisador é o instrumento principal e não deve considerar, durante a sua investigação, nada trivial, sendo necessário atentar aos detalhes, os quais permitem uma melhor compreensão do objeto de estudo, pois tudo pode ser uma pista para a investigação.

Sobre a observação participante, ainda conforme Bogdan e Biklen (1994, p. 16), nesta estratégia de pesquisa: “O investigador introduz-se no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar a sua confiança, elaborando um registro escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa”. Levando isso em consideração, a postura enquanto pesquisadora no ambiente procurou se dar de forma respeitosa, discreta e colaborativa com os demais participantes no campo (professoras, auxiliares, bebês, funcionários, pais, etc.). Na tentativa de gerar dados o mais próximos da realidade possível, a pesquisadora buscou manter uma postura de escuta cuidadosa e sensível aos sujeitos com disposição acolhedora, tanto nas observações quanto nas entrevistas, uma escuta atenta para os detalhes revelados, mais do que ouvir e ver para conhecer os fatos, mas, sobretudo, buscar compreender seus contextos. Colhendo e acolhendo narrativas, especialmente nas entrevistas, foi necessário por parte da pesquisadora exercitar uma “escuta geradora” de novas informações, buscar aquilo que ficou nas entrelinhas, o não dito que vem à tona e complementa a narrativa (BOURDIEU, 1997; TEIXEIRA, 2006).

Segundo Ludke e André (1986), a observação e as entrevistas consistem em instrumentos privilegiados na pesquisa educacional, pois aproximam o pesquisador do fenômeno pesquisado. As observações e entrevistas foram realizadas a partir de um roteiro preestabelecido, que funcionou como um norteador e auxílio para manter o foco no conteúdo da pesquisa a fim de evitar a distração em meio aos diversos dados que emergem no campo, conforme sugerem Ludke e André (1986). Assim, o roteiro foi formulado com um caráter flexível de modo a permitir incorporar aquilo de relevante que emergiu no campo durante esse processo.

Ter em mente essa flexibilidade é fundamental, especialmente quando a pesquisa é realizada com bebês, pois eles tendem a surpreender os adultos com suas ações no cotidiano e é preciso estar atento e sensível para não perder elementos importantes que sobressaem no campo e que são possibilidades de complementar e ampliar as análises preestabelecidas.

Temos que estar alertas em atitude de estranheza, para deixar de considerar as coisas como óbvias, para resgatar da evidência trivial o extraordinariamente inesperado que existe nas palavras, onomatopeias, balbucios, gestos, desenhos e olhares das crianças. É importante que desconfiemos do evidente para tirar as crianças da banalidade em que podem ficar escondidas, se passam despercebidas ou se são inadequadamente interpretadas. Elas são inéditas,

porque levam consigo a fascinação do desconhecido, da incerteza do inesperado. (HOYUELOS, 2015, p.50)

Tendo isso em vista, as observações foram registradas detalhadamente, em forma de notas de campo, com base na descrição densa de Geertz (1989), de modo a contextualizar o máximo possível da realidade observada, favorecendo posteriormente as análises dos dados.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com três professoras, duas auxiliares de apoio ao educando, e uma coordenadora pedagógica na própria escola por solicitação das participantes. Foram gravadas em áudio com a permissão delas e posteriormente foram transcritas e devolvidas em forma de texto a cada participante para sua ciência e autorização do conteúdo das entrevistas na dissertação desta pesquisa.

Também foi realizada análise documental com o propósito de compor os dados para auxiliar a compreensão das concepções sobre a alimentação na instituição e na rede educacional de Belo Horizonte. Os documentos acessados para isso foram o Projeto Político Pedagógico da EMEI pesquisada, dois informativos elaborados pela equipe diretiva da escola, um direcionado às famílias e o outro aos funcionários, o *Documento de orientação para o atendimento de crianças nas instituições de Educação Infantil da rede municipal de educação e conveniadas com a prefeitura de Belo Horizonte – aspectos relacionados à alimentação e nutrição* (PREFEITURA DE BELO HORIZONTE, 2014). E uma pasta de arquivos de documentos relacionados à nutrição/alimentação na escola (relatórios das visitas da nutricionista, portarias da SMED e SMASAN com recomendações nutricionais acerca da alimentação escolar, planilhas de controle de aquisição e descarte de alimentos, cronograma de aquisição de gás).

1.3.1 Definição do campo e a ética na pesquisa: local e participantes

A investigação ocorreu em uma turma de bebês entre 1 e 2 anos de idade em uma Instituição de Educação Infantil da rede pública de Belo Horizonte. A Educação Infantil em Belo Horizonte é ofertada, além da rede privada, para cerca de 63 mil crianças de 0 a 5 anos de idade em prédios próprios, atualmente nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIS) ou em instituições que compõem a rede parceira: privadas, confessionais ou comunitárias de caráter filantrópico, sem fins lucrativos, credenciadas pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) para receber alunos da Educação Infantil, com funcionamento em turno parcial ou integral (Prefeitura de Belo Horizonte, 2018).

A faixa etária de bebês estabelecida entre 1 e 2 anos de idade para a realização deste estudo foi o fato de ter observado em minha prática docente as diversas dúvidas e anseios de professoras acerca das mudanças alimentares das crianças do berçário (até 1 ano) para a faixa etária posterior (1 a 2 anos) em que os alimentos iam mudando a sua consistência e a sua variedade, além da forma de realizar a alimentação dos bebês que já vão iniciando a prática alimentar com menos auxílio das professoras e com uma participação mais ativa, aprendendo a manusear os pratos, talheres, copos e etc.

Essa escolha foi reafirmada a partir das informações publicadas no documento da Sociedade Brasileira de Pediatria sobre a Alimentação Complementar (SBP, 2017). O documento sugere, assim como outros documentos do Ministério da Saúde e da Organização Mundial da Saúde, que esta é a idade em que o bebê geralmente está apto para realizar suas refeições de forma mais independente e segura.

A definição do campo de pesquisa seguiu os trâmites previstos na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Em dezembro de 2018, a partir do contato das pesquisadoras com a Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Belo Horizonte, via telefone e e-mail, nesse contato foi apresentada a proposta do projeto de pesquisa, aprovado pelo Colegiado FaE/UFMG”.

Na ocasião, foi solicitada a prioridade por EMEI's próximas da residência da pesquisadora com o intuito de favorecer o desenvolvimento da pesquisa e registro dos dados. Foi ainda mencionada a importância de ser em uma turma de turno integral para possibilitar a contextualização das práticas alimentares de bebês que fizessem o maior número de refeições na escola com vistas a proporcionar um maior aprofundamento de análises.

Em março de 2019 foi obtida a autorização da SMED para o desenvolvimento da pesquisa e indicada a EMEI para uma visita e solicitação de anuência por parte da direção da escola indicada. Uma visita foi marcada diretamente com a diretora via telefone, e nessa visita a pesquisa foi apresentada pela pesquisadora através de uma conversa com diretora e coordenadoras pedagógicas da escola. A autorização foi concedida por elas e um documento foi assinado formalizando esse consentimento por parte da instituição (Apêndice I).

Levando em consideração a ética na pesquisa, antes da realização da entrada em campo, após a aprovação do projeto desta pesquisa pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG, foi submetido à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG, e somente após esta autorização foi iniciada a pesquisa.

Na entrada no campo foi utilizada a “*abordagem objetiva*” (BOGDAN E BIKLEN,1994), em que os interesses e objetivos da pesquisa foram explicitados aos participantes durante todo o processo do trabalho de campo.

A aproximação inicial com o campo foi acontecendo aos poucos, com a intenção de conhecer o ambiente, entender o funcionamento e a organização de uma EMEI. Minayo (2012) aponta a relevância dessa primeira aproximação mais informal com o campo:

Dirigir-se informalmente ao cenário de pesquisa, buscando observar os processos que nele ocorrem. É preciso ir ao campo sem pretensões formais e ampliar o grau de segurança em relação à abordagem do objeto, inclusive, se possível, realizar algumas entrevistas abertas, promover o redesenho de hipóteses, pressupostos e instrumentos, buscando uma sintonia fina entre o quadro teórico e os primeiros influxos da realidade. O olhar analítico deve acompanhar todo o percurso de aproximação do campo (MINAYO, 2012, p. 623).

As visitas iniciaram-se esporadicamente, cerca de uma vez na semana, nas quais foi possível conhecer as dependências do prédio, ler o Projeto Político Pedagógico da escola e os informativos direcionados às famílias e professoras, observação do funcionamento do refeitório durante as refeições, conversas e indagações às coordenadoras pedagógicas e diretora, apresentação às professoras da turma selecionada para a pesquisa. Essas visitas, que ocorreram no mês de abril de 2019, foram importantes para que as pessoas se acostumassem com a ideia da realização da pesquisa na instituição, tempo para esclarecimento de dúvidas e de lidar com possíveis desconfortos com a observação do seu trabalho tanto por parte das professoras como da própria pesquisadora e também dos bebês. Para isso foi utilizada a estratégia de a pesquisadora disponibilizar-se para auxiliar as professoras na rotina diária de cuidados com os bebês, com o intuito de promover a aproximação com o grupo. Conforme Gobbato (2010), essa relação com todos do contexto da pesquisa e a disponibilidade para auxiliar quando necessário também configuram ofício de pesquisadora na creche. Além das ações legitimadas como ofício de pesquisadores, como fotografar, escrever e observar; também cuidar, brincar, deixar-se guiar pelos chamados dos bebês são elementos a serem considerados na pesquisa com eles.

Inicialmente foi fornecido aos responsáveis dos bebês e aos adultos participantes da pesquisa (professoras, auxiliares e coordenadora) o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndices II, III, IV)

Orientada pela coordenadora pedagógica da escola, a estratégia utilizada para informar as famílias sobre a pesquisa e solicitar o consentimento para a participação dos bebês foi a de a pesquisadora ficar posicionada à porta, identificada com um crachá contendo as informações:

Nome/Pesquisadora/UFGM. À medida que os familiares vinham buscar as crianças, eram abordados pela pesquisadora e lhes era informado sobre a realização da pesquisa na turma e a necessidade de assinarem o documento de autorização que estava indo anexado na agenda do bebê com todas as informações sobre o estudo, além de um bilhete explicando de forma clara e objetiva para que os familiares pudessem entender a pesquisa (Apêndice V). Ocasão em que foi reiterado que os participantes seriam voluntários, e teriam sua privacidade respeitada pelo anonimato, não havendo qualquer ônus para ambas as partes (pesquisadora e participantes). No dia posterior ao envio, todos os termos de consentimento voltaram assinados pelos responsáveis dos bebês.

Tendo em vista a ética na pesquisa, optamos em nomear ficticiamente para a escrita deste trabalho a EMEI, a turma e os participantes (bebês e profissionais).

Ainda que houvesse o consentimento por parte dos adultos, sempre se buscou estar atenta e sensível ao assentimento por parte dos bebês durante a produção de dados. Seus desejos de participar ou não sempre eram levados em consideração de acordo com a forma como eles se comunicavam com a pesquisadora. Houve um cuidado especial com a participação dos bebês, embora a maioria deles tenha manifestado estar à vontade com essa presença e até mesmo demonstrando desejar interações por meio de solicitação de colo, de convites para o brincar e etc. Sempre era respeitada a vontade deles de interagirem, serem observados e até mesmo fotografados. Caso em algum momento algum deles demonstrasse não estar dando consentimento para isso, era respeitada a sua vontade, até que, em um certo momento, até os bebês dos quais não senti o consentimento inicialmente foram manifestando a sua permissão para a pesquisa, conforme evento abaixo.



Figura 1 — Lázaro fazendo pose para ser fotografado

Lázaro, quando percebia estar sendo observado por mim, me olhava seriamente e balançava a cabeça negativamente. Eu interpretava isso como uma possibilidade de manifestação de desconforto da parte dele, sentia a falta de seu assentimento com minha interferência na realidade dele. Sendo assim, eu parava de olhar para ele. Diversas vezes, ao me ver focando a câmera em sua direção, ele também fazia sinal negativo, balançando a cabeça para um lado e para o outro, gritando com feições bravas, franzindo a sobrancelha e até mesmo fazendo sinal negativo com seu dedo indicador. Sempre que isso acontecia, o foco da observação era redirecionado para outros bebês com o objetivo de respeitar a vontade de Lázaro. Até que hoje, primeiro dia que levei a câmera profissional para o campo, esta câmera é grande, faz um barulho ao bater as fotografias e seu flash chama atenção dos bebês, que fazem poses e se aproximam indicando querer ver a foto tirada, inclusive demonstram intimidade com o aparelho, tocando com o dedo indicador no display da câmera para visualizar as fotos. Lázaro se aproximou interessado, viu as fotos e percebi que posteriormente ele começou a me procurar pela sala, sorrindo para mim e até mesmo parando em minha frente para fazer poses para a câmera, o que me indicou uma mudança de postura dele, finalmente consentindo para a observação e fotos na pesquisa.

(Diário de campo, 6 de junho 2019)

O esforço constante durante a pesquisa de atentar para o consentimento ou não dos bebês em determinadas situações de observação, através das suas múltiplas linguagens, e a tentativa de compreender e captar o máximo do contexto possível para traduzir os dados, tendo em vista o respeito com eles e com suas singularidades, demandou um exercício complexo e novo enquanto pesquisadora.

1.3.2 A construção e análise dos dados

Durante o período de produção dos dados, foi realizado um trabalho frequente de transcrever, organizar, categorizar, investigar e analisar os dados, buscando identificar aquilo que se sobressaiu ou foi recorrente na pesquisa.

Primeiramente foram realizadas as observações e registros em forma de notas de campo durante os meses de maio e junho de 2019. As visitas eram realizadas na sua maioria no turno da tarde e buscou-se ter uma frequência diária no campo. Os registros foram feitos com filmagem e fotografias no smartphone e as notas de campo registradas em um aplicativo no próprio smartphone. Esta forma de produzir, registrar e armazenar os dados se revelaram as mais eficientes no caso desta pesquisa em que os bebês já andam pela sala e pelos espaços da escola, uma vez que o registro inicial em um caderno estava sendo dificultado para a pesquisadora, por ter que andar pela escola segurando em mãos câmera pesada (a profissional), caderno e caneta. Além destes objetos chamarem atenção e despertar curiosidade nos bebês, eles atrapalhavam a interação da pesquisadora com os integrantes da pesquisa, tanto adultos como os bebês, além de também impedir a pesquisadora de auxiliar em muitos momentos na rotina da turma por não estar com as mãos livres. Nesse sentido, o uso de apenas um equipamento (o smartphone) tornou o processo mais prático inclusive na hora de expandir as notas de campo no computador, pois elas já eram produzidas digitadas. Ao todo foram produzidas 164 páginas e 1.624 arquivos fotográficos e fílmicos.

Após encerrado o período de observação em junho, foram realizadas e transcritas as entrevistas em julho e agosto de 2019, que formaram aproximadamente quatro horas e meia de áudio.

Em agosto e setembro de 2019 foi feita a classificação dos dados, ocasião em que se definiram categorias de análise relevantes para responder aos objetivos traçados inicialmente para esta pesquisa. A categorização consistiu na escolha de duas categorias contemplando os objetivos específicos: *•a- Concepções das professoras sobre a alimentação infantil, •b- Experiências dos bebês nas práticas alimentares na creche*. Na categoria A foram elaboradas 14 subcategorias: 1. interações das professoras com as crianças, entre elas, entre elas e a auxiliar e com as merendeiras, 2. sentidos da alimentação, 3. anseios/desafios, 4. informação sobre a temática, 5. relação da profissão com a maternidade, 6. ambiente, 7. valorização da autonomia dos bebês, 8. função “social” da alimentação na creche, 9. prazer dos bebês na alimentação na creche, 10. confiança na nutricionista - satisfação com esse serviço, 11. planejamento das práticas alimentares, 12. alimentação das professoras, 13. papel do adulto, 14. alimentação de

criança com deficiência. Essas subcategorias foram organizadas em tabelas nas quais eram inseridos trechos das entrevistas e das observações relativos a cada temática. Na categoria B foram elaboradas três subcategorias: 1. Estratégias de alimentação dos bebês na creche, 2. Interações, 3. Brincadeiras e rituais de alimentação, os quais foram organizados em tabelas com dados de entrevistas e observação. Tanto para a categoria A quanto a categoria B, foi também elaborada uma tabela de pré-análises. Abaixo seguem trechos de algumas tabelas da categorização para exemplificar:

Quadro 2 — Exemplo de tabela de categorização de entrevistas das professoras

PAPEL DO ADULTO	
Nome fictício	Trecho da entrevista afim com a subcategoria
Angélica	
Fátima	
Karen	
Sandra	
Beatriz	
Anastácia	

Fonte: Dados da pesquisa, 2019. Elaboração da autora

Quadro 3 — Exemplo de tabela de resumos analíticos das subcategorias da categoria A

TABELA RESUMO DE PRÉ-ANÁLISES DE ENTREVISTAS - CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS SOBRE A ALIMENTAÇÃO NA ESCOLA.	
SUBCATEGORIAS	PRÉ-ANÁLISES (resumo analítico de cada subcategoria da categoria A)
1. INTERAÇÕES DAS PROFESSORAS COM AS CRIANÇAS, ENTRE ELAS, ENTRE ELAS E A AUXILIAR E COM AS MERENDEIRAS	
2. SENTIDOS DA ALIMENTAÇÃO	
3. ANSEIOS/DESAFIOS	
4. INFORMAÇÃO SOBRE A TEMÁTICA	
5. RELAÇÃO DA PROFISSÃO COM A MATERNIDADE	
6. AMBIENTE	
7. VALORIZAÇÃO DA AUTONOMIA DOS BEBÊS	
8. FUNÇÃO “SOCIAL” DA ALIMENTAÇÃO NA CRECHE	
9. PRAZER DOS BEBÊS NA ALIMENTAÇÃO NA CRECHE	
10. CONFIANÇA NA NUTRICIONISTA (SATISFAÇÃO DESSE SERVIÇO)	
11. PLANEJAMENTO DAS PRÁTICAS ALIMENTARES	
12. ALIMENTAÇÃO DAS PROFESSORAS	
13. PAPEL DO ADULTO	
14. ALIMENTAÇÃO DE CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA	

Fonte: Dados da pesquisa, 2019. Elaboração da autora

Quadro 4 — Exemplo de tabela de organização de dados de entrevistas e observações da categoria B.

<p align="center">SUBCATEGORIA: ESTRATÉGIAS DE ALIMENTAÇÃO DOS BEBÊS NA CRECHE</p> <p align="center">FONTE: DIÁRIO DE CAMPO/ OBSERVAÇÕES E ENTREVISTAS</p>	
<p align="center">AÇÕES/EVIDÊNCIAS</p>	
<p>*Seletividade com as mãos ou jogar fora</p> <p>*Tirar a casca da fruta com mordidas</p> <p>*Catar sementes das frutas</p> <p>*Catar alimentos no prato com as mãos</p> <p>*Averiguar a temperatura do alimento</p> <p>*Levantar o prato para comer os caldos</p> <p>*Jogar o alimento indesejado embaixo da mesa escondido dos adultos</p>	
<p align="center">RELATOS (ENTREVISTAS)</p>	
KAREN	
FÁTIMA	
BEATRIZ	
ANGÉLICA	
SANDRA	
ANASTÁCIA	
<p align="center">EPISÓDIOS (observações)</p>	

Fonte: Dados da pesquisa, 2019. Elaboração da autora

Quadro 5 — Exemplo de tabela de resumos analíticos das subcategorias da categoria B

TABELA RESUMO DE PRÉ-ANÁLISES DE OBSERVAÇÕES E ENTREVISTAS – EXPERIÊNCIAS DOS BEBÊS DURANTE AS PRÁTICAS ALIMENTARES NA CRECHE	
Subcategorias:	Resumos analíticos dos dados de entrevistas e observações.
1. ESTRATÉGIAS DE ALIMENTAÇÃO DOS BEBÊS NA CRECHE	
2. INTERAÇÕES DURANTE AS PRÁTICAS ALIMENTARES	
3. BRINCADEIRAS E RITUAIS	

Fonte: Dados da pesquisa, 2019. Elaboração da autora.

Minayo (2012, p. 624; 625) considera o pesquisador um “ator ativo”, pois observar não pode se limitar à contemplação. Todo o tempo da investigação requer um pesquisador que indaga, que interpreta, desenvolvendo um olhar crítico. Sendo assim, todo o percurso da pesquisa requer um processo analítico. Mas é no momento da categorização, que consiste na organização dos dados, que as informações precisam ser articuladas como uma espécie de quebra-cabeças que o pesquisador precisa montar. É a ocasião que o pesquisador investe mais na compreensão dos dados, impregna-se deles, partindo para o processo de aprofundamento das análises para a escrita dos capítulos analíticos da dissertação da pesquisa, realizando a organização dos dados e a sua triangulação a fim de comparar dois ou mais instrumentos de produção de dados com o intuito de confirmar situações ou encontrar fatos que se contradigam. Essa articulação possibilita a compreensão para uma interpretação, ou seja, da apropriação do que se compreende.

Por isso, “É preciso que a análise não se restrinja ao que está explícito no material, mas procure ir mais a fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente silenciados”. (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 48). Mediante a conexão dos estudos do aporte teórico sobre o tema e os dados empíricos da pesquisa, será possível sair da mera descrição e acrescentar algo à discussão já existente na área do tema focalizado. Entende-se como acrescentar tanto levantar uma novidade sobre o estudado como também elaborar novas questões a serem exploradas em estudos futuros (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

CAPÍTULO 2

AS PRÁTICAS ALIMENTARES NA EMEI PICA-PAU AMARELO: TEMPOS, ESPAÇOS, ARTEFATOS, RITUAIS.

Este capítulo tem o objetivo de contextualizar a instituição em que a pesquisa foi realizada e analisar a organização das práticas alimentares nessa escola. Para isso, analisaremos a organização do espaço, tempo, artefatos e rituais durante a alimentação dos bebês entre 1 e 2 anos de idade da Turma da Frutinha.

2.1 A EMEI Pica-Pau Amarelo: uma breve contextualização do campo



Figura 2 — Fachada a EMEI Pica-pau Amarelo

Fonte: Arquivos da pesquisa (2019)

A pesquisa realizou-se em uma Escola de Educação Infantil pública da Rede Municipal de Educação (RME) de Belo Horizonte, em Minas Gerais. Conforme dados da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED-BH), a Rede atende na Educação Infantil crianças em escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIS) ou em instituições de Ensino Fundamental que ofertam também Educação Infantil e em creches parceiras - privadas, confessionais ou comunitárias de caráter filantrópico, sem fins lucrativos, conveniadas com a SMED. (PBH, 2020). Essas instituições pertencem ao que a PBH denomina como Rede Parceira.

O processo de regulação da Educação Infantil em BH teve início no ano 2000, com a Resolução nº 1 do Conselho Municipal de Educação – CME, e seu processo de expansão teve seu início em 2003, com a implementação do Programa Primeira Escola e a criação das

Unidades Municipais de Educação Infantil – UMEIs como unidades vinculadas às Escolas de Ensino Fundamental, expandindo as vagas para crianças na faixa etária de 4 a 5 anos e iniciando o atendimento de bebês e crianças de até 3 anos de idade. Até então a rede pública de educação de Belo Horizonte atendia apenas a etapa da pré-escola, que abrangia crianças de 4 a 6 anos em escolas municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental; a maioria das crianças de 0 a 6 anos era atendida pela rede particular e conveniada com a prefeitura-PBH.

A alimentação escolar da rede pública de Educação Infantil em Belo Horizonte é responsabilidade da Subsecretaria de Segurança Alimentar e Nutricional - SUSAN, que realiza a gestão do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), e em parceria com a Secretaria Municipal de Educação - SMED. A SUSAN planeja, compra, faz o controle de qualidade e distribui os gêneros alimentícios; também monitora a produção diretamente nas unidades; desenvolve ações de supervisão alimentar, formação e orientação nutricional. As refeições são preparadas nas escolas e são acompanhadas por uma equipe de supervisoras de alimentação, que orientam e monitoram a execução do programa. No mesmo sentido, o Conselho de Alimentação Escolar (CAE-BH) é o órgão instituído nos municípios e tem caráter fiscalizador, permanente, deliberativo e de assessoramento. De acordo com a SUSAN, o esquema alimentar da Educação Infantil nas creches parceiras e EMEIS é o seguinte:

Quadro 6 — Refeições nas EMEIS

REFEIÇÕES NAS EMEIS POR TURNO		
Integral	Berçário (0 a 1)	cinco refeições/dia – café da manhã, colação, almoço, lanche da tarde e prato único.
	1 a 5 anos	quatro refeições/dia - café da manhã, almoço, lanche da tarde e prato único
Parcial	Manhã (1 a 5 anos):	duas refeições/dia - café da manhã e almoço.
	Tarde (1 a 5 anos):	duas refeições - lanche da tarde e prato único.

Fonte: Dados do site da Prefeitura de Belo Horizonte. Elaboração da autora

A escola investigada denominada ficticiamente pela pesquisadora para este trabalho como EMEI Pica-pau Amarelo está situada na região da Pampulha em Belo Horizonte, em um local considerado de vulnerabilidade social, em uma das vilas mais pobres desta região. Apesar disso, atende públicos bem diversos. De acordo com a coordenadora pedagógica Anastácia,

estima-se que metade do público tem uma condição socioeconômica baixa, enquanto a outra metade possui renda mais elevada. A coordenadora alega que a qualidade das EMEIS de Belo Horizonte tem sido reconhecida pela classe média, e isso tem feito essas famílias também procurarem vagas nelas. A esse respeito, as coordenadoras pedagógicas da escola consideram que o atual sistema informatizado de matrículas favoreceu que famílias com maior renda conseguissem vaga na EMEI, pois é o sistema eletrônico que faz a seleção, através de um sorteio. Anteriormente havia um processo seletivo em que uma equipe composta por profissionais da área da Educação, da Assistência Social e da Saúde estudavam casos de famílias com maior vulnerabilidade social mais intensamente, priorizando a matrícula dessas.

A EMEI Pica-Pau Amarelo foi inaugurada em 2014, atende atualmente 252 crianças, na faixa etária entre 0 a 5 anos de idade, nos turnos parciais (manhã ou tarde) e integral.

O prédio da Instituição é novo, de dois pavimentos. Foi construído através de recursos do Programa Pró-Infância, através de uma Parceria Público-Privada⁷ entre a Prefeitura de Belo Horizonte e a Empresa Inova BH, que ficou responsável pela construção do prédio, assim como o serviço de manutenção (instalações elétricas e hidráulicas, segurança, limpeza, sustentabilidade ambiental e compra de mobiliário) por um período de vinte anos (INOVA, 2020).

Em 2015, a Secretaria Municipal de Educação instituiu o cargo de Auxiliar de Apoio à Educação Infantil com regime de trabalho de acordo com as normas da CLT, 44 horas de jornada semanal, para atuar nas turmas de 0 a 2 anos de turno integral.

Em 2018, foi aprovada a Lei nº 11.132, de 18 de setembro de 2018 e as Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs) são transformadas em Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs). Dessa forma, fica determinada maior autonomia administrativa e financeira para as EMEIs, criando cargos que sustentam o seu funcionamento. Além disso, essa

⁶ O Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, é uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação, visando garantir o acesso de crianças a creches e escolas, bem como a melhoria da infraestrutura física da rede de Educação Infantil. Os recursos do Proinfância destinam-se à construção e aquisição de equipamentos e mobiliário para creches e pré-escolas públicas da educação infantil. Para mais informações sobre o programa acesse: <https://www.fnede.gov.br/programas/proinfancia>

⁷ As Parcerias Público-Privadas, largamente conhecidas pela sua sigla PPP, podem ser entendidas como o ajuste firmado entre Administração Pública e a iniciativa privada, tendo por objeto a implantação e a oferta de empreendimento destinado à fruição direta ou indireta da coletividade, incumbindo-se a iniciativa privada da sua estruturação, financiamento, execução, conservação e operação, durante todo o prazo estipulado para a parceria, e cumprindo ao Poder Público assegurar as condições de exploração e remuneração pelo parceiro privado, nos termos do que for ajustado, e respeitada a parcela de risco assumida por uma e outra das partes. (MARQUES NETO, 2017, p.s.n) Disponível em: <https://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbete/32/edicao-1/parcerias-publico-privadas:-conceito>

lei estabeleceu, conforme reivindicação das profissionais das UMEIS, a progressão na carreira de acordo com a escolaridade das servidoras. Apesar dos avanços, permanecem ainda a histórica disparidade de salários entre as professoras da Educação Infantil e das professoras de Ensino Fundamental, que têm atribuições e exigências de escolaridade semelhantes para os cargos, mas gozam de salários diferentes. Nesse caso, as professoras da Educação Infantil recebem menores salários. Desse modo, o reconhecimento e valorização do trabalho de professores da Educação Infantil seguem sendo motivo de luta das profissionais no município de Belo Horizonte. (BITTENCOURT, 2020)

O quadro de funcionários conta atualmente com profissionais concursados da Prefeitura de Belo Horizonte e com funcionários terceirizados das empresas Inova BH (INOVA) e Minas Gerais Administração e Serviços S.A (MGS), sendo:

Quadro 7 — Funcionários da EMEI Pica Pau Amarelo conforme o tipo de vínculo

INSTITUIÇÃO EMPREGADORA	TIPO DE VÍNCULO	CARGO/No. DE PROFISSIONAIS
Prefeitura de Belo Horizonte	Servidor Público selecionado por Concurso Público	42 professoras
		1 secretária
Inova BH (INOVA)	Terceirizado	4 de Limpeza
		2 Portaria
		1 Auxiliar administrativo
Minas Gerais Administração e Serviços S.A (MGS)	Terceirizado	11 Auxiliares de apoio ao educando para as turmas integrals ou turmas com crianças de inclusão
		4 Cozinheiras

Fonte: Dados da Pesquisa. Elaboração da autora.

O atendimento na escola funciona de 07h30min às 17h00min, se dá em turnos parcial (manhã), parcial (tarde) e integral, conforme a tabela abaixo das turmas:

Quadro 8 — Tabela de turmas da EMEI Pica-Pau amarelo em 2019

TURNO	TURMAS	CRIANÇAS ATENDIDAS
Integral	Berçário (0 a 1 ano)	14*
	1 ano	13
	2 anos	a) 16 b) 16
Parcial manhã	1 ano	a) 5 b) 6
	2 anos	a) 5 b) 7
	3 anos	13
	4 anos	16
	5 anos	18
Parcial tarde	1 ano	12
	3 anos	a)16 b)13
	4 anos	a)18 b)17
	5 anos	a)22 b)23
*10 bebês são atendidos em período integral e 4 atendidos em período parcial (2 pela manhã e 2 pela tarde), pois a capacidade máxima de atendimento é de 12 bebês por turno na turma do Berçário		
**No caso das faixas etárias em que há mais que um grupo, as turmas estão sendo representadas pelas letras “a” e “b”		

Fonte: Dados da Pesquisa. Elaboração da autora.

2.1.1 Apresentação da estrutura física da EMEI Pica Pau Amarelo

Observamos uma boa manutenção do prédio, que é limpo, pintado e iluminado, com mobiliário e equipamentos em bom estado de conservação.

Ao entrar no portão da escola, é necessário subir uma escadaria (ou rampa de acesso) Em frente à porta de entrada do prédio da EMEI, na lateral do terreno, há um parquinho denominado “Parquinho Grande” com um grande gramado, com balanços, carrossel, casinhas de plástico, escorregador, gangorras e pequenas árvores plantadas.



Figura 3 — Parquinho Grande

Fonte: Arquivos da pesquisa (2019)

No primeiro piso está situada a porta principal de entrada da escola, na qual há um quadro afixado em que está escrito o cardápio diário.



Figura 4 — Quadro com cardápio diário fixado no hall de entrada da EMEI

Fonte: Arquivos da pesquisa (2019)

Ao entrar por essa porta principal, chega-se ao hall de entrada da escola; à direita tem a secretaria, cadeiras para espera na recepção e um bebedouro; à esquerda há um banheiro feminino e um banheiro masculino adaptado para pessoas com deficiência para uso de adultos. O hall é conjugado com o refeitório, que está situado na entrada da escola, no qual há oito mesas, um bebedouro, um lavabo e um relógio de parede.



Figura 5 — Hall de entrada

Fonte: Arquivos da pesquisa



Figura 6 — Refeitório

Fonte: Arquivos da pesquisa

No refeitório há uma grande porta que leva para um espaço lateral do prédio, parecendo um corredor, que é chamado pelas professoras de varanda, na qual há a horta escolar.



Figura 7 — Horta da escola

Fonte: Arquivos da pesquisa (2019)

Ao lado do refeitório está a cozinha, ligada ao refeitório por uma grande janela, ao lado da qual há um mural com nomes e fotos das crianças que possuem restrição alimentar, denominado “carômetro”. Diante da identificação de cada criança (foto, nome completo e turma) consta a respectiva restrição alimentar para alertar cozinheiras e professoras no momento de servir as refeições.



Figura 8 — Mural "Carômetro" com fotos das crianças com restrição alimentar

Fonte: Arquivos da pesquisa (2019)

Ao lado da cozinha estão as despensas seca e fria de alimentos, um ambiente onde os alimentos ficam armazenados e ficam em constante vigilância, mantidos chaveados, para prevenir contaminação. A chave da despensa fica sob responsabilidade da diretora da escola e

de uma funcionária da cozinha. Semanalmente a nutricionista confere as condições de armazenamento, quantidades e a validade dos produtos. A despensa seca possui um ventilador para manter a ventilação do ambiente.



Figura 9 — Despensa seca

Fonte: Arquivos da pesquisa (2019)



Figura 10 — Alimentos de hortifruti

Fonte: Arquivos da pesquisa (2019)



Figura 11 — Despensa fria gradeada

Fonte: Arquivos da pesquisa (2019)

Ao lado da despensa fica a lavanderia da escola, com tanque, máquina de lavar roupa e utensílios de limpeza. Seguindo o corredor deste pavimento (térreo), estão ainda um elevador adaptado para pessoas com deficiência, a escada que direciona ao segundo pavimento, um banheiro coletivo com chuveiros e trocador, a sala do almoxarifado, a sala da direção, a sala do berçário (que é diferenciada, dividida em três espaços com paredes de vidro, um ambiente com berços para o sono, outro com ducha e trocador para a higiene e outro para as atividades em geral, além do solário), três salas referências das turmas do turno integral, outro banheiro somente com pias e vasos sanitários e a sala de multiuso, que possui uma piscina de bolinhas, televisão e aparelho DVD, biblioteca e brinquedos diversos. A sala é utilizada semanalmente pelas turmas com horário preestabelecido.

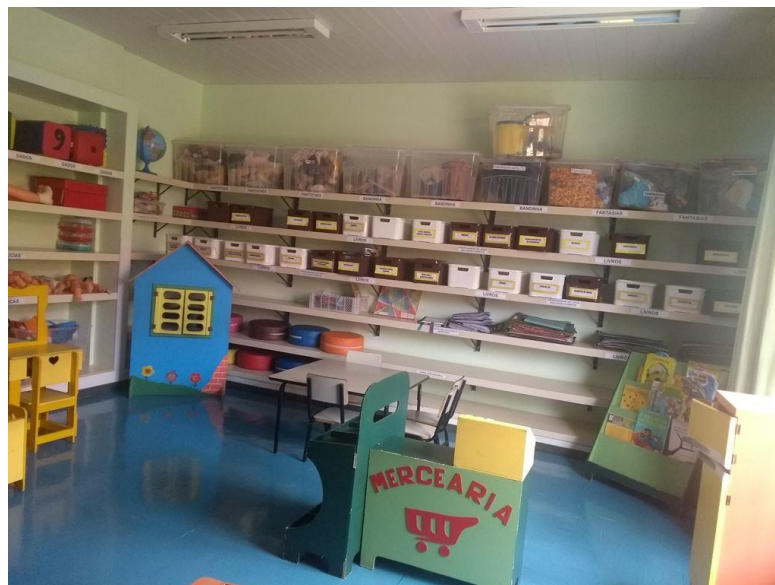


Figura 12 — Sala de Multiusos

Fonte: Arquivos da pesquisa (2019)



Figura 13 — Sala de Multiusos

Fonte: Arquivos da pesquisa (2019)

No final deste corredor, nos fundos do terreno, há uma grande porta que leva ao Parquinho Pequeno, composto de um escorregador baixo, dois balanços, um carrossel, um túnel e duas gangorras. Esse pátio é cercado por um grande barranco gramado.

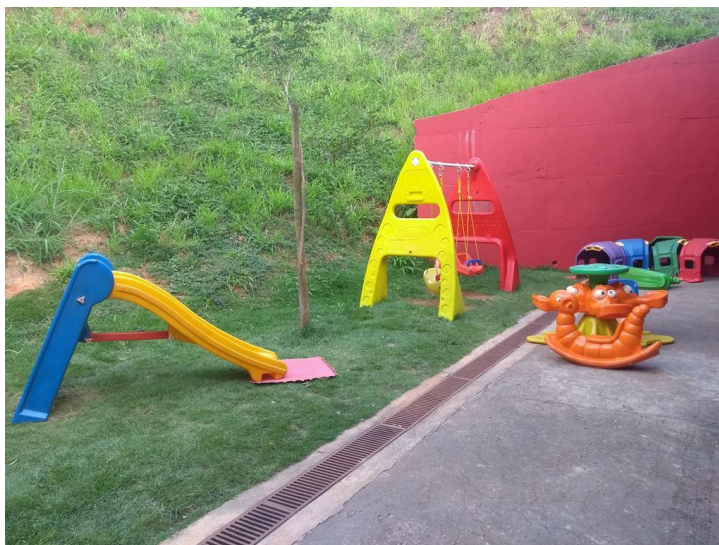


Figura 14 — Parquinho Pequeno

Fonte: Arquivos da pesquisa (2019)

Ao subir as escadas para acessar o segundo pavimento, nos deparamos com um grande corredor com iluminação natural das janelas de vidro. Em uma ponta do corredor, vê-se uma grande janela, há uma mesa redonda com cinco cadeiras e um armário de ferro com fechaduras, no qual as auxiliares guardam seus objetos pessoais. A mesa é usada pelas profissionais da escola para lanche ou para trabalho pedagógico visto que a sala de reuniões das professoras é pequena e não comporta todas as profissionais.

Próximo dali, na sala de reuniões das professoras, tem uma mesa na qual cabem cerca de oito pessoas, há estante com livros, murais de avisos, uma pia de cozinha, filtro de água, micro-ondas e geladeira, garrafas térmicas com café ou chá para uso coletivo, mesa com dois computadores e um banheiro de adulto com um vaso sanitário e uma pia.



Figura 15 — Sala de reuniões

Fonte: Arquivos da pesquisa (2019)



Figura 16 — Sala de reuniões

Fonte: Arquivos da pesquisa (2019)

Ao lado da sala de reuniões há o elevador para pessoas com deficiência, um banheiro feminino infantil com 4 quatro pias e espelhos, sabonete e papel toalha disponíveis na altura das crianças. No banheiro masculino infantil há dois vasos sanitários, dois mictórios, um chuveiro com vaso adaptado. Em frente ao banheiro fica um bebedouro, há dez salas referência,

há ainda dois banheiros, um feminino e outro masculino, sem adaptação para deficientes, com um banco grande, provavelmente com o propósito de caberem várias crianças sentadas para esperar o uso do banheiro. No final do corredor há uma grande porta com uma escadaria que leva ao parquinho menor do fundo da escola.



Figura 17 — Bebedouros.

Fonte: Arquivos da pesquisa (2019)



Figura 18 — Banheiro adaptado.

Fonte: Arquivos da pesquisa (2019)

Na análise dos espaços da instituição, verificamos que a alimentação tem um lugar de destaque nesta escola. Isso se evidencia em elementos como o quadro com o cardápio atualizado diariamente, exposto logo na porta de entrada da escola e acessível a todos que nela adentram, e na iniciativa da equipe diretiva na elaboração do mural “carômetro”, o que mostra uma preocupação em atender adequadamente as crianças com dietas especiais, além de todos os cuidados apresentados na aquisição, organização e armazenamento dos alimentos e limpeza do ambiente alimentar (despensa, cozinha e refeitório) que nos mostram a intenção de garantir uma alimentação segura e de qualidade na escola.

2.1.2 A concepção de alimentação presente nos documentos da Instituição

Durante a pesquisa, três documentos foram analisados a fim de compreender a concepção desta instituição, referentes aos processos de alimentação. Os documentos disponibilizados para leitura foram o Projeto Político Pedagógico da escola (2016), e dois informativos elaborados pela direção; um direcionado às famílias e outro aos funcionários em geral da EMEI, com o objetivo de informar à comunidade as concepções e formas de funcionamento da escola Pica-Pau Amarelo.

Em uma leitura analítica de tais documentos, percebe-se que a questão da alimentação é quase invisível no Projeto Político Pedagógico. Aparece apenas em uma seção destinada para as famílias apontarem observações/sugestões/reclamações sobre o funcionamento da escola. A maior parte dos comentários é de elogios à escola, contudo as famílias citaram a preocupação com a temática da alimentação e em um desses comentários foi mencionada a falta de frutas *in natura*, mas, no período de observações desta pesquisa, esses alimentos estavam presentes diariamente nas refeições da EMEI.

Já nos informativos direcionados às famílias e funcionários há informações e recomendações sobre a alimentação na escola revelando uma concepção sobre os aspectos sociais e culturais da alimentação, indicando uma percepção da alimentação escolar para além de um mero fornecimento de nutrientes, mas em toda a sua dimensão também educativa. Outro aspecto evidenciado é o protagonismo das crianças, vistas como centro da ação pedagógica, que têm desejos próprios, necessidades e especificidades singulares.

Além desses documentos, a escola possui uma pasta em que arquiva documentos referentes à alimentação, recebidos tanto da Secretaria de Educação de Belo Horizonte (SMED-BH) quanto da Secretaria Municipal Adjunta de Segurança Alimentar e Nutricional

(SMASAN). Os documentos desta pasta contêm orientações sobre recebimento e armazenamento dos alimentos nas EMEIS, orientações sobre alimentação dos adultos na creche e todo o planejamento necessário para a alimentação na EMEI, informações de como proceder nos casos de dedetização da escola para evitar perda de alimentos, orienta os dias para aquisição de gás e também a quantidade de alimentos perecíveis e não perecíveis a serem adquiridos. É especificado, ainda, o peso (em gramas) de cada porção das refeições, tendo como referência as faixas etárias das crianças. Ficam arquivadas as planilhas que são preenchidas na cantina com as quantidades dos produtos utilizados, controle de saída dos gêneros perecíveis e não perecíveis, estado dos equipamentos e utensílios da EMEI, planilha sobre controle de sobras, restos e número de refeições diárias. Contém também diversos documentos com orientações para alimentação complementar de crianças de 4 a 24 meses.

Nessa encontramos uma cartilha intitulada *“Documento de orientação para o atendimento de crianças nas instituições de Educação Infantil da rede municipal de educação e conveniadas com a prefeitura de Belo Horizonte – aspectos relacionados à alimentação e nutrição”*, enviada para a escola no dia 5 de setembro de 2014. Ela tem como função orientar os educadores das EMEIS sobre a alimentação na Educação Infantil. De acordo com o ofício enviado juntamente com esse material, esses exemplares foram enviados para a escola com o objetivo de que cada um dos profissionais recebesse um exemplar para leituras e estudos sistemáticos e frequentes com a intenção de informá-los acerca da temática da alimentação infantil na escola.

Nessa cartilha, na qual a alimentação é considerada como parte integrante do currículo da Educação Infantil, o aspecto social, cultural e emocional da alimentação é valorizado, além da ingestão de nutrientes para a promoção da saúde.

Este documento tem o objetivo de explicitar aspectos fundamentais da promoção da alimentação nas instituições educativas, ajudar os profissionais a esclarecerem dúvidas a respeito do tema e assegurar o caráter educativo dessas práticas, efetivando-as como currículo da Educação Infantil. (PREFEITURA DE BELO HORIZONTE, 2014, s. p)

Nesse documento consta que a alimentação nas EMEI's implementa o Programa de Assistência Alimentar e Nutricional, através de uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação (SMED) e a Secretaria Municipal Adjunta de Segurança Alimentar e Nutricional (SMASAN), que orienta as práticas alimentares nas instituições de Educação Infantil de Belo Horizonte.

Este Programa pauta-se na compreensão do direito humano à alimentação adequada, da alimentação como elemento do currículo da Educação Infantil, no fornecimento de alimentação saudável, variada, equilibrada, de acordo com as diversas fases do ciclo da vida e baseada em práticas alimentares que assumem a significação social e cultural desta ação. (PREFEITURA DE BELO HORIZONTE, 2014, s. p)

O documento reforça ainda a ideia de proporcionar um cardápio único, saudável, nutritivo, bem preparado e adequado à faixa etária das crianças. Um elemento interessante deste aspecto coletivo da alimentação na escola é que as crianças, não tendo outras opções, já que não levam alimentos de casa, acabam experimentando alimentos diferentes, ampliando seus hábitos alimentares e até os melhorando. Sem desconsiderar as dietas especiais, preservando a manutenção da saúde e segurança daqueles que podem ser intolerantes a algum alimento, que têm nesses casos adaptações ao cardápio dos demais. Além disso, também respeitam-se restrições alimentares advindas de crenças religiosas de algumas famílias. É orientado dar prioridade a cardápios da cultura local, mais especificamente a culinária mineira. Isso pode ser observado na oferta de tutu de feijão, canjiquinha e leite queimado, por exemplo. Além disso, a janta costuma ser um prato único, de acordo com o Antropólogo Da Matta (1989), prato tipicamente brasileiro, o famoso “misturado”.

As diretrizes da Rede Municipal de Ensino evidenciam a importância de, como componente do currículo da Educação Infantil, a alimentação na escola ser planejada, proporcionando um ambiente organizado, limpo, arejado, calmo, atentando para que o tom de voz dos adultos seja baixo, a alimentação seja incentivada, mas não forçada, garantindo uma experiência agradável e prazerosa com a comida. Há a explicitação do potencial afetivo desse momento de integração e aproximação das crianças, assim como pontua o aspecto positivo das professoras alimentarem-se junto com as crianças, sentadas à mesa, aproveitando a oportunidade para ensinar a mastigar, a lidar com os artefatos (pratos, talheres, copos e etc.)

Desenvolver práticas de alimentação como currículo da Educação Infantil significa realizar observação atenta das crianças nestes momentos, enfatizando a aceitação dos alimentos, a relação das crianças com a alimentação e planejar intervenções que busquem ampliar suas experiências possibilitando-lhes aprendizagens significativas e formadoras. (PREFEITURA DE BELO HORIZONTE, 2014, p. 14)

Outro elemento presente no documento é a possibilidade de comemorar os aniversários das crianças nas EMEIS, de forma coletiva, com o lanche fornecido pela escola. Durante a pesquisa, foi observada uma festa de aniversário na escola, dos aniversariantes do mês de maio,

uma confraternização coletiva no refeitório com a presença de todos (bebês, crianças, professoras, auxiliares, direção e coordenação e demais funcionários da escola). Todos se reúnem sentados à mesa e cantam parabéns na hora do lanche para os aniversariantes do mês. Cada aniversariante é enfeitado com uma coroa e juntos assopram a vela; o momento é animado com músicas infantis, e a coordenadora conduz o momento falando no microfone; e o ambiente é decorado com toalhas de mesa, bolo de festa com velas e balões. O aniversário coletivo na escola favorece a experiência estética de um ambiente diferenciado, utilizando a prática alimentar para confraternização e comemoração com os pares de uma data culturalmente valorizada como o aniversário (DA MATTA, 1989; LE BRETON, 2016).

Como vimos, a temática da alimentação está presente nos documentos escolares, explicitando os aspectos sociais e culturais da alimentação na escola, além dos aspectos nutritivos. Consideramos que a presença do documento sobre práticas alimentares na escola (PBH, 2014) explicita a dimensão educativa da alimentação e considera as práticas alimentares parte do Currículo da Educação Infantil, pois, através do exercício de tais práticas cotidianas é que os bebês e crianças experienciam e internalizam diversas aprendizagens. Além disso, esse documento tem potencialidade para ser uma importante e útil ferramenta para a formação dos profissionais de escolas de Educação Infantil na orientação de práticas alimentares favoráveis para o desenvolvimento infantil. Contudo, como discutiremos no capítulo 3, ele parece não servir a esse propósito junto aos profissionais, já que todas as entrevistadas relataram desconhecê-lo.

2.1.3 Dinâmica alimentar na EMEI Pica-Pau Amarelo

A alimentação na escola Pica-Pau Amarelo é orientada por uma nutricionista, que faz visitas semanais na instituição, nas quais orienta os profissionais da cozinha sobre o modo adequado de higienização, armazenamento, preparo e oferta dos alimentos. Além disso, auxilia nos processos de orientação referentes à aquisição tanto de alimentos como de utensílios de cozinha. Tudo o que é observado nessas visitas é registrado em um relatório e entregue para a direção, que tem a competência de realizar as orientações determinadas pela nutricionista.

As refeições oferecidas diariamente na escola são: café da manhã, almoço, lanche da tarde e jantar. O intervalo entre as refeições é de três horas e o tempo estimado para cada refeição é cerca de 15 a 20 minutos para cada turma. Há um revezamento de “turnos” nesta escola: as crianças menores de três anos comem separadas das maiores. De acordo com a

coordenadora, esta foi uma forma de possibilitar um ambiente menos barulhento especialmente para as crianças menores, visto que as maiores costumam conversar alto durante as refeições e poderia causar incômodo aos bem pequenos, além disso, os maiores costumam comer mais rápido. Outra prática utilizada na escola é de as crianças receberem os pratos já servidos, sentadas à mesa. As professoras entregam os pratos e os recolhem no final da refeição. Tal prática é motivada pelo espaço ser considerado pequeno para o grande número de crianças e para evitar agitação no ambiente, assim como possíveis acidentes, como crianças esbarrarem umas nas outras andando pelo refeitório segurando os pratos. Essa forma de funcionamento foi um elemento mencionado nas entrevistas de todas as professoras e auxiliares e considerado por elas como um ponto positivo, inclusive comparando a outras escolas em que trabalharam, nas quais o sistema era diferente e que causava mais “tumulto” na hora da alimentação.

“A alimentação da escola é por turnos. Eu acho também que é um fato legal, eu já fiz estágio em outras escolas onde o horário de refeição era tooodo mundo junto!!! Então era o pequeno com o grande, uma gritaria, uma confusão, menino correndo... Aqui não! Aqui então já é mais organizado, a gente já tem o cronograma das turmas que vão naquele horário, eu acho tranquilo” (Professora Angélica, entrevista, 2019)

Apesar de as entrevistadas considerarem o ambiente do refeitório bom e adequado, afirmaram que o tempo muitas vezes acaba sendo um complicador nas práticas alimentares dos bebês, pois, dependendo do alimento, eles demoram mais para realizar a refeição, e as professoras precisam apressar o processo. A temperatura da comida, por exemplo, especialmente na janta, que geralmente são caldos, recém-preparados e muito quentes requerem um tempo para o esfriamento da comida para a oferta aos bebês até que a refeição possa ser efetivamente iniciada.

“As crianças comem bem a sopa, percebo que a repetição vem muito quente e ajudo as professoras a esfriar a comida mexendo a colher em movimentos circulares, alguns bebês balbuciam reclamando a demora em receber o prato, especialmente Nicolau, que não se conforma e chora”. (Registro em Diário de Campo, 13 de maio de 2019)

O tempo manifestou-se como um elemento fundamental nas práticas alimentares observadas e nos relatos das entrevistadas. Muitas vezes a rotina escolar, especialmente com os bebês e crianças bem pequenas, pode virar uma “corrida atrás do tempo”, e este elemento determina a qualidade das experiências educativas das crianças na creche.

Percebe-se que a alimentação conduz e condiciona os tempos na escola, são horários fixos e precisam ser seguidos por todos. As práticas alimentares na escola acabam sendo marcadas pela vigilância adulta e contenção dos corpos infantis, momentos de incorporação do ritmo coletivo, corroborando com estudos que problematizam essa dinâmica apressada do refeitório na rotina escolar (CARVALHO, 2008; COUTINHO; 2002; LESSA, 2011).

Lessa (2019) considera que o tempo orchestra as práticas alimentares na creche e que há um descompasso entre os tempos na escola:

Descompasso dos tempos (institucional, biológico, social e cultural) que se chocam durante a prática do comer. Dar a comida na boca da criança, de um modo geral, consiste em uma das estratégias adultas observadas para conseguir orquestrar o tempo da experiência do comer com aquele do comer-juntos, com o tempo da rotina da creche, e aquele cronometrado, que marca os tempos das refeições do coletivo da creche no refeitório (2019, p. 198).

De acordo com Lessa (2020), as estratégias que os adultos utilizam para apressar as práticas alimentares dos bebês, como, por exemplo, dar colheradas diretamente na boca dos bebês que já têm condições de alimentarem-se sozinhos, é um recurso de incorporação de um tempo corrido e apressado que rege os momentos de alimentação na creche e desfavorece a experiência dos bebês com a comida, esvaziando de sentido e restringindo a dimensão educativa da experiência alimentar. Hoyelos (2015, p. 47-8) reflete sobre a importância do ato de aguardar como elemento vital na ação docente na relação com as crianças durante suas experiências:

As crianças nos exigem o direito de serem esperadas [...] Dar tempo às crianças sem antecipações desnecessárias significa saber esperá-las ali, onde se encontram, em sua forma de aprender. Existe um verbo em espanhol, talvez já em desuso, que define muito bem esse assunto: *aguardar*. Significa esperar alguém com esperança; dar tempo ou espera a alguém, enquanto se olha o que faz, com respeito, apreço ou estima. Essa espera *vital e autêntica*, como Pedro Laín Entralgo denomina, está relacionada ao otimismo de ver a infância como quem a espera sem esperar nada. (HOYUELOS, 2015, p. 47-48)

Apesar dos constrangimentos da rotina e espaços institucionais, as professoras disseram que tentam respeitar ao máximo o ritmo das crianças e afirmaram extrapolar o tempo determinado quando necessário, permanecendo mais tempo no refeitório. Isso foi observado diversas vezes durante a pesquisa, por exemplo, no evento destacado abaixo.

Os bebês estavam sentados tomando vitamina de abacate em canecas de alumínio [...] Todos lancharam, os que indicaram querer mais receberam. Em certo momento, a maioria tinha terminado de lanchar, com exceção de

Enrico, que já havia tomado um copo cheio de vitamina e estava tomando a repetição. A professora Angélica tentou ajudar, mas ele não aceitou e continuou bebendo a vitamina lentamente. A professora levou a turma de volta para a sala enquanto a auxiliar de apoio ao educando Beatriz ficou esperando Enrico terminar de beber (sem apressá-lo). A diretora passou por eles e o cumprimentou, Beatriz disse a ela: “- Acho que ele está cheio!” A diretora olhou para ele e disse: “- Você não quer mais?” Enrico ficou a encarando com os olhos sem esboçar alguma resposta. A diretora esticou a mão em direção à caneca dele, esperando que ele a entregasse caso não quisesse mais beber, ele a encarou e em seguida entregou a caneca para ela. Ela limpou sua boca com o babador (gesto que indica o término da refeição). Enrico a olhou e apontou para a caneca indicando que gostaria de continuar bebendo. Ela lhe entregou a caneca e ele seguiu bebendo a vitamina. A diretora saiu, e Beatriz continuou esperando ele terminar por alguns instantes (silêncio no ambiente). Resolvi sair de perto para evitar constrangimento por parte da auxiliar e deixá-la à vontade [...] me distanciei, mas continuei atenta para ver o desfecho da situação. A auxiliar continuou esperando Enrico por aproximadamente mais 2 minutos, depois pegou o copo da mão dele e jogou dentro da bacia de vasilhas sujas do refeitório. Ele ficou olhando, e quando ela retornou sem o copo, ele começou a choramingar e se jogou no chão, contestando a ação da auxiliar. Ela calmamente o pegou no colo e disse: “- Você já comeu bastante, você não quer mais, já está fazendo hora, vamos para a sala!” Saíram do refeitório e ele não estava mais chorando.

Diário de campo, 9 de abril de 2019.

A coordenadora Anastácia admitiu esse problema referente ao tempo estipulado para a alimentação na escola. Explicou em entrevista sobre a dificuldade em organizar essa logística, pois os horários precisam levar em consideração diversas questões como: horário de entrada e saída das crianças de turnos parciais com a rotina das crianças de turno integral, espaço de tempo estipulado pela nutricionista entre as refeições de 3 horas entre cada uma, especificidades das faixas etárias, como os momentos de higiene (trocas, banhos e escovação), rotina pedagógica e etc. Isso tudo foi levado em consideração quando se organizou o horário das refeições de modo que o espaço ficasse mais tranquilo, menos cheio e barulhento. De acordo com Anastácia, o tempo de até vinte minutos tem sido suficiente, apesar de perceber que, às vezes, alguma criança “fica pra trás”, mas explica que, dentro da rotina escolar, foi até o momento a melhor organização que conseguiram realizar.

“- Depois de muito errar, acertar, errar, acertar. É pela rotina mesmo. Por exemplo, eu percebo que os meninos menores demoram mais tempo para chegar, então não pode ser logo de imediato, e outra também, tem que consultar a cantina, que horas vocês têm tudo pronto? Que horas que o almoço está pronto? Que horas que tal coisa está pronta? Então é para cronometrar o tempo de tudo. A turma de um ano parcial, por exemplo, ela tem que almoçar cedo porque depois ela tem que trocar a fralda, escovar dente, arrumar mochila. Já uma criança de 5 anos pode almoçar um pouquinho mais tarde, porque ela vai escovar o dente com autonomia, se a

roupa não está suja, ela vai embora, então fico pensando nisso. A turma de 5 anos, de 4 e de 3 tem mais autonomia, então eles podem chegar e ficar direto ali no refeitório para tomar o café e ir para a sala, enquanto as turmas de crianças menores os pais entregam para as professoras, eles têm mais recados para dar, têm que pôr mochila, tirar a agenda, então fico pensando em questões de organização mesmo, de logística, é logística. E também na questão de, tipo assim, intervalo entre uma alimentação e outra. Por que para a logística, seria interessante, por exemplo, a turma de 1 ano ser a última a tomar café e a primeira a almoçar, mas aí o intervalo é muito pequeno. A nutricionista sugere 3 horas de diferença entre um e outro, mas é um pouco menos”. (Coordenadora Anastácia, entrevista, 2019).

Percebemos nesse trecho da entrevista o quanto a alimentação regula os horários da instituição. É preciso considerar o horário em que as refeições ficam prontas, o horário de intervalos necessários entre as refeições, considerando os aspectos nutricionais, o tempo para a limpeza do espaço do refeitório e cozinha, o horário de final de turno dos funcionários de limpeza e cozinha e etc.

A organização alimentar na escola mostra-se consoante com a política do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Além de ter uma estrutura adequada no que concerne ao espaço para realizar uma alimentação de qualidade, como despensa organizada, equipamentos higienizados e mantimentos suficientes, a escola possui o serviço técnico de uma nutricionista, que faz visitas semanais na instituição, para orientar e fiscalizar desde o planejamento da alimentação, como a elaboração de cardápio e aquisição de mantimentos, bem como o armazenamento, manipulação, preparo e distribuição dos alimentos, visando à promoção da saúde e segurança alimentar. Além disso, o planejamento do uso coletivo do espaço do refeitório foi pensado e organizado de modo a considerar a dinâmica institucional mais favorável para as atividades dos bebês e crianças da escola, levando em conta as peculiaridades de cada turma, equilibrando o máximo possível as demandas nutricionais (espaços de tempo necessários entre as refeições) e as rotinas pedagógicas de cuidado e educação das turmas. Tais ações evidenciam, desse modo, uma “*ação pedagógica com intencionalidade*” (BRASIL, 2009c), explicitam as opções pedagógicas da instituição e seus profissionais, em estabelecer rotinas de acordo com o que Barbosa (2006, 2009, 2010) considera adequadas, de modo a serem na medida do grupo e de cada criança, rompendo com uma tendência da automatização das rotinas, as quais são desfavoráveis ao bom andamento do trabalho de cuidado e educação na instituição.

2.2 A turma da frutinha: Os sujeitos, a sala, a rotina alimentar

2.2.1 Os sujeitos

A turma de 1 ano integral, denominada ficticiamente para esta pesquisa como Turma da Frutinha, é constituída por 13 bebês entre 1 e 2 anos de idade, sendo cinco meninas e oito meninos. Duas professoras referência (uma para cada turno) são as principais responsáveis pelo planejamento e atendimento da Turma da Frutinha. Como a turma tem atendimento em turno integral, tem o acompanhamento da auxiliar de apoio ao educando, a qual trabalha no turno integral com os bebês. Ela colabora com as professoras especialmente nas atividades correspondentes a higiene, sono e alimentação. Além disso, há duas auxiliares de apoio ao educando (uma para cada turno) para acompanhar e auxiliar o atendimento à inclusão, visto que há um bebê com deficiência na turma. Também há duas professoras que assumem o que se denomina na EMEI como professora de Projeto (uma para cada turno), que revezam horários com as professoras referência e atuam na turma uma hora por turno diariamente. Esse é o horário que a professora referência se ausenta da sala para realizar seu horário de planejamento. Todas as professoras são concursadas da Prefeitura de Belo Horizonte e possuem graduação em Pedagogia, e a maioria também fez Pós-graduação *Lato Sensu* em Educação. As auxiliares são profissionais terceirizadas com escolaridade mínima de Ensino Médio completo.

Quadro 9 — Profissionais que atuam na Turma da Frutinha

Turnos	Professora referência	Professora de projeto	Auxiliar de apoio ao educando – Inclusão	Auxiliar de apoio ao educando – Turma integral
MANHÃ	Karen	Luana	Miriam	Beatriz
TARDE	Angélica	Fátima	Sandra	Beatriz

Fonte: Arquivos da pesquisa. Elaborado pela autora

Abaixo segue o perfil do grupo de bebês em relação a sexo e idade na época da pesquisa, com respectivos nomes fictícios para auxiliar o(a) leitor(a) na compreensão das análises de eventos posteriormente apresentadas nos próximos capítulos.

Quadro 10 — Nome e idade dos bebês da Turma da Frutinha

NOME FICTÍCIO	SEXO	IDADE*
Anita	Feminino	2 anos
Bernardo	Masculino	1a10m
Celia	Feminino	1a4m
Danilo	Masculino	1a9m
Enrico	Masculino	1a9m
Lorena	Feminino	1a11m
Lázaro	Masculino	1a10m
Édina	Feminino	1a6m
Nicolau	Masculino	1a9m
Paulo	Masculino	1a7m
Bruno	Masculino	1a7m
Sônia	Feminino	1a4m
Timóteo	Masculino	2 anos

*Idades referentes ao mês de maio de 2019, período inicial da pesquisa

Fonte: Arquivos da pesquisa. Elaborado pela autora

2.2.2 A sala

A sala é espaçosa, limpa, arejada e iluminada. Na parede, ao lado da porta de entrada (Figura 19), tem uma grande prateleira na extensão de uma parede inteira do chão até o teto em que ficam armazenados cestos com as mochilas e pertences individuais das crianças. Cada cesto é identificado com o nome da criança. Nessa estante também ficam os brinquedos, jogos, materiais escolares diversos (giz de cera, tinta, papel, etc.).



Figura 19 — Parede lateral da sala

Fonte: Arquivos da pesquisa (2019)

Próxima a esta estante, na parede do fundo da sala (Figura 20), fica uma bancada em que a professora deixa as agendas abertas durante o dia para anotar as informações sobre as refeições, evacuação, sono e etc. Ao lado da bancada há um espelho grande, redondo, acima do qual tem um varal com as fotos do rosto de cada criança (uma “chamadinha”), acima da chamadinha tem o ventilador de parede da sala.



Figura 20 — Parede do fundo da sala da Turma da Frutinha

Fonte: Arquivos da pesquisa (2019)

Na outra parede fica um cantinho, o trocador (Figura 21), uma bancada alta onde são realizadas as trocas de fraldas das crianças. Em uma prateleira acima do trocador ficam as caixas individuais com os itens de troca de cada criança. Esses itens são os únicos que são fornecidos pelas famílias (fraldas descartáveis, lenços umedecidos e pomada) Ao lado do trocador fica uma grande porta, que tem saída para a “varanda” da escola, na qual as crianças brincam e realizam atividades diversas. E no outro canto, ao lado da porta, fica uma pia baixa com torneira e papel toalha, acima da qual tem um armário onde ficam armazenados os copos com água, cada um etiquetado com o nome de cada criança e tampa com bico. Em frente à pia ficam duas cadeiras com sacos de brinquedo em cima, obstruindo o acesso das crianças à torneira, pois eles aprenderam a abri-la e fazem isso com frequência, molhando a roupa e o chão.



Figura 21 — Parede lateral da sala com abertura para a varanda da escola

Fonte: Arquivos da pesquisa (2019)

Na outra parede, ao lado da porta de entrada da sala (Figura 22), há um quadro branco grande no qual são anotadas informações importantes para o dia, como a lista de nomes das crianças, marcando as presentes e as ausentes, as que devem ser banhadas ou trocadas, os remédios que precisam ser administrados, caso necessário, com a dosagem e horário. Ou outra observação importante que deve ser do conhecimento de todas as educadoras que estiverem com a turma.

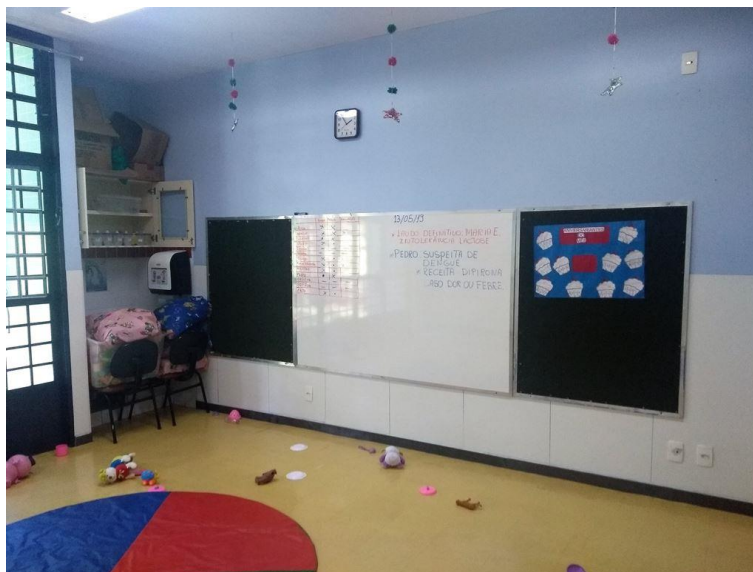


Figura 22 — Parede ao lado da entrada da sala

Fonte: Arquivos da pesquisa (2019)

Obs.: A porta de entrada da sala fica no canto direito da foto acima

2.2.3 A rotina alimentar na Turma da Frutinha

A rotina alimentar dos bebês começa antes mesmo de eles chegarem ao refeitório. É um processo permeado de rituais que vão indicando às crianças que a hora de comer se aproxima. Ainda na sala de aula, todos os dias a funcionária da limpeza escolhe um ajudante para receber os babadores que ela entrega na porta da sala e a criança escolhida os leva até a professora. O momento de colocar o babador costuma ser uma oportunidade de participar dessa preparação para o momento da refeição (Figuras 23, 24, 25).

A rotina observada geralmente consistia em colocar o babador de diversas maneiras. Algumas vezes as professoras apenas colocavam aleatoriamente os babadores nos bebês, outras vezes chamavam cada um pelo nome e o colocavam nele, ou chamavam pelo nome para cada um colocar em si mesmo, ou até mesmo para que o colocasse em outro colega.



Figura 23 — Pietro recebendo os babadores da funcionária
Fonte: Arquivos da pesquisa (2019)



Figura 24 — Pietro entregando os babadores para a professora
Fonte: Arquivos da pesquisa (2019)



Figura 25 — Bebês se dirigindo ao refeitório após vestirem os babadores

Fonte: Arquivos da pesquisa (2019)

Depois de colocarem o babador, a professora abria a porta da sala e os chamava para “papar”. As crianças a acompanhavam andando pelo corredor. Esse trajeto também variava, às vezes cantando uma música, outras vezes dando a mão para um colega. Esse deslocamento entre sala e refeitório, apesar de curto, pois a sala da turma fica localizada ao lado do refeitório, sempre era muito atrativo para os bebês, que, no caminho, iam observando ou tocando os murais das produções das outras turmas que ficavam expostos à altura das crianças na parede dos corredores da escola (figuras 26, 28,32), cumprimentando os funcionários ou crianças que por eles passavam através de sorrisos e acenos de mãos, subindo as escadas que ficavam no caminho (figuras 29,20), além de entrarem no banheiro (figuras 27,31), abrindo torneiras, puxando papel toalha e se divertindo “fugindo” das professoras.



Figura 26 — Turma da Frutinha se encaminhando ao refeitório

Fonte: Arquivos da pesquisa (17 de junho de 2019)

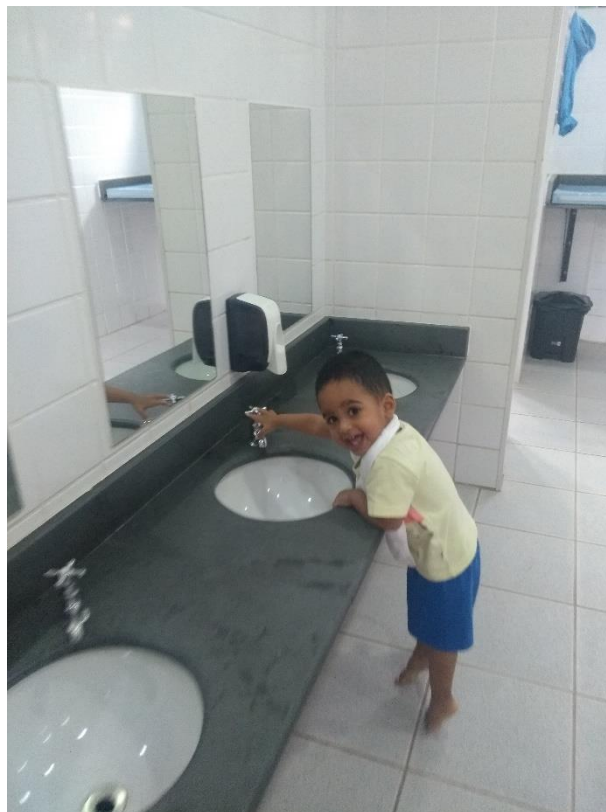


Figura 27 — Lázaro mexendo na torneira do banheiro enquanto a turma se encaminha ao refeitório

Fonte: Arquivos da pesquisa (17 de junho de 2019)

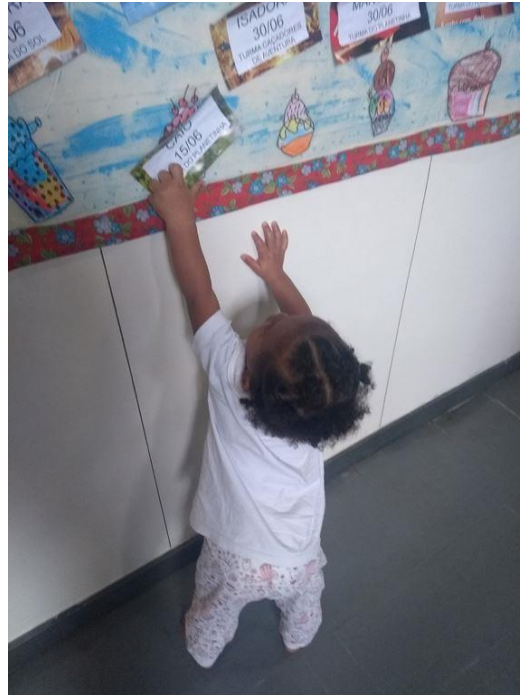


Figura 28 — Célia puxando fichas do mural do corredor no caminho ao refeitório

Fonte: Arquivos da pesquisa (17 de junho de 2019)

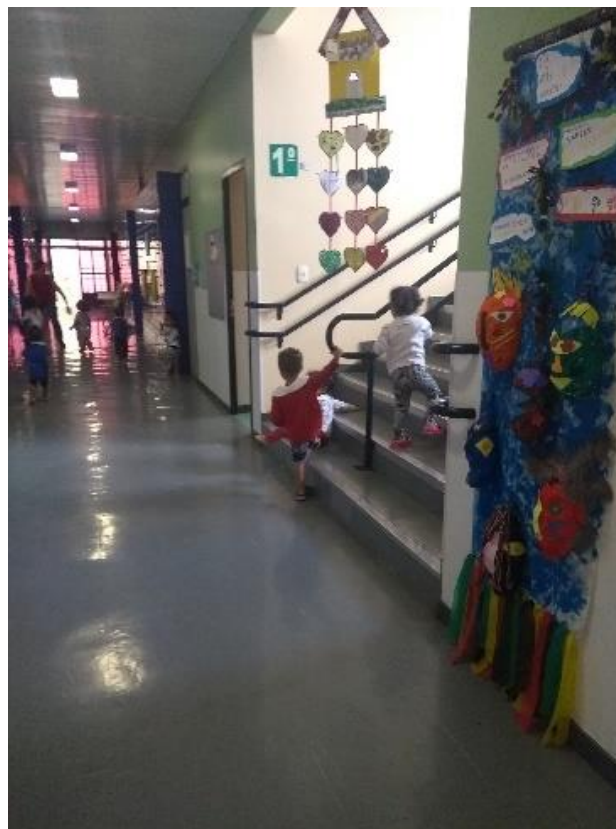


Figura 29 — Bebês da Turma da Frutinha subindo as escadas no caminho de retorno do refeitório para a sala referência

Fonte: Arquivos da pesquisa (26 de junho de 2019)



Figura 30 — Auxiliar Sandra buscando os bebês que tentavam subir as escadas no caminho entre refeitório e sala referêcia

Fonte: Arquivos da pesquisa (26 de junho de 2019)



Figura 31 — Enrico e Lázaro mexendo no vaso sanitário e descarga durante o percurso entre sala referêcia e refeitório

Fonte: Arquivos da pesquisa (26 de junho de 2019)



Figura 32 — Bruno puxando o cordão do alarme de incêndio enquanto o colega e irmão Bernardo pega sua mão para ir ao refeitório.

Fonte: Arquivos da pesquisa (18 de junho de 2019)

A respeito desses trajetos, a professora Angélica mencionou em entrevista a especificidade dos deslocamentos, que, apesar de os bebês acabarem se distraíndo no caminho, indo para lados contrários ou mexendo nos objetos que estão nos espaços, enfatizou a importância de eles terem liberdade de caminhar pelos espaços da escola, conhecendo os ambientes e, mesmo que pareça um momento bagunçado, é um processo importante de aprendizagem.

Após todas essas experiências em apenas uns 10 metros de distância entre sala e refeitório, finalmente chega-se ao local das refeições.

O refeitório é integrado ao hall de entrada da escola, sendo um ambiente grande, bem arejado e limpo. Tem oito mesas grandes retangulares dispostas, seis com bancos e duas com cadeiras. Nesse ambiente também há um bebedouro e um lavabo.



Figura 33 — Turma da Frutinha sendo servida no refeitório pela professora

Fonte: Arquivos da pesquisa

Ao chegarem no refeitório, as crianças são conduzidas até a mesa que a professora determina, a qual, geralmente, fica bem próxima à entrada, a única que possui cadeiras com encosto para evitar que os bebês caiam para trás no caso dos bancos sem encosto. A falta de escora nos bancos do refeitório pode ser perigosa para os bebês, que acabam caindo. Após a queda de um bebê, a professora Angélica passou a realizar as refeições da Turma da Frutinha no refeitório nessa mesa, que tem cadeiras com encosto, para evitar novas quedas. Desse modo os bebês dessa turma não chegavam a transitar muito dentro do refeitório.

Uma parede com uma grande “janela” separa a cozinha da área das mesas, de onde as professoras e auxiliares pegam os pratos já servidos das refeições. A quantidade servida no prato é estipulada pela nutricionista de acordo com a idade das crianças, sendo permitido repetir a refeição uma vez.

Sentados, ao redor de uma grande mesa retangular de fórmica, os bebês recebiam os pratos (de alumínio) já servidos, e eram incentivados a realizarem sua refeição com a própria mão. As frutas eram oferecidas partidas em pedaços que pudessem ser segurados e mordidos. A banana era oferecida inteira e com casca, e as crianças eram convidadas a descascarem-na.

Depois de alguns minutos comendo, os que iam terminando recebiam repetição quando desejavam, os que demoravam mais para comer recebiam auxílio das professoras. No final da refeição, devolviam o prato para as professoras, que o colocavam na bacia reservada para vasilhas sujas. Os restos de comidas nas vasilhas eram depositados em outro recipiente pelas professoras. No final do dia, todas as sobras de comida pronta são descartadas no lixo, por medida de segurança.

As professoras e auxiliares interagiam com os bebês durante as práticas alimentares auxiliando quando necessário, chamando atenção sobre o comportamento na mesa, para que comessem da forma que consideravam adequada e manuseassem corretamente os artefatos, sempre preocupadas para que todos experimentassem a comida.

Após terminar de comer, recebiam copo com tampa e bico com água, em seguida eram convidados a voltar para a sala. No caso do lanche, voltavam com os babadores para a sala, onde as professoras recolhiam e colocavam na cesta individual do bebê para serem reutilizados na janta. Após a janta, as professoras retiravam os babadores e deixavam em cima da mesa da refeição para que fossem lavados. Na sala, faziam a higiene na pia da sala individualmente com o auxílio das professoras.

O ambiente do refeitório na EMEI, por estar conjugado com o hall de entrada da escola, acaba tendo incidência de barulhos externos e algumas vezes até mesmo distrações que podem atrapalhar o processo de alimentação das crianças, como em uma ocasião que havia som alto e ensaio de outras turmas para dança de festa junina.

Podemos identificar nos episódios anteriores que há o reconhecimento das capacidades dos bebês ao incentivar o auxílio deles nas tarefas cotidianas de buscar os babadores e vestíveis. Nesse sentido as crianças saem da zona de dependência total para um lugar de potência. A agência dos bebês pode ser percebida durante os trajetos até o refeitório, no qual eles demonstram suas vontades, não são apenas conduzidos. No deslocamento entram em ação suas curiosidades, interesses, descobertas e criatividade na interação com o mundo (GUIMARÃES, 2008; BRASIL, 2009a, 2009b, 2009c; BARBOSA, 2006, 2010; COUTINHO, 2011, 2017). Observa-se que as práticas de alimentação na EMEI corroboram com os estudos sobre a função educativa de todos os ambientes da instituição de Educação Infantil (RAMOS, 2012; GOBATTO, 2015). À medida que os bebês e crianças pequenas exploram e se deslocam pelos espaços da escola, experimentam sensações, expressam sentimentos, manipulam objetos, interagem com as pessoas e com o mundo social.

As experiências dos bebês durante as práticas alimentares observadas evidenciaram a sua *capacidade e ação* (COUTINHO, 2011; GUIMARÃES, 2008; BRASIL, 2009a, 2009b, 2009c; BARBOSA, 2006, 2010) durante a ação de se autoalimentar em um espaço coletivo de educação. Eles participavam comendo, ou então se negando a comer, sendo seletivos quanto aos alimentos e criando estratégias para comer no espaço coletivo: pedindo mais, sinalizando se não querem, cuspidando o que não gostam, separando os alimentos com os dedos, comendo do prato do colega quando o seu acabava, aproximando a boca devagar para experimentar a temperatura da comida, levantando o prato para comer o restinho, se escondendo embaixo da

mesa para comer alimentos caídos no chão, retirando a casca da maçã, explorando e experimentando as texturas dos alimentos.

Nas interações com os bebês, as adultas valorizam o uso dos artefatos (prato, colher, canecas) e enfatizam a importância do uso destes. No entanto, os bebês recorrem ao uso das mãos para se alimentar. Ressaltamos que a manipulação de talheres é uma aprendizagem complexa e é desenvolvida em um processo de longo prazo. Nesse aspecto, a prática de permitir que os bebês inicialmente manipulem os alimentos com as próprias mãos está em sintonia com as recomendações da Sociedade Brasileira de Pediatria como saudável para a aprendizagem alimentar das crianças, pois aguça os sentidos e auxilia na elaboração da autonomia (SBP, 2017). Consideramos importante esse destaque uma vez que o diálogo entre os campos da educação e da saúde é ainda insuficiente, havendo, por vezes, conflitos no entendimento sobre os benefícios da creche para os bebês e crianças pequenas.

As especificidades da faixa etária demandam atenção ao espaço e mobiliário do ambiente disponível nas práticas alimentares, para garantir a segurança dos bebês no refeitório. Contudo não basta apenas a adequação dos espaços que as crianças terão disponíveis mas especialmente ao modo que poderão usufruir desse espaço (BRASIL, 2009c). Nesse sentido é fundamental refletir sobre a função do tempo no ambiente alimentar, pois na medida em que as práticas alimentares precisam ser apressadas pelos adultos devido ao tempo preestabelecido, o processo que favoreça a construção da autonomia pelos bebês pode ficar prejudicado e levar ao que outras pesquisas sobre a alimentação na creche observaram, no caso, ao excessivo controle dos corpos infantis durante as práticas alimentares e a restrição da experiência de bebês e crianças com a comida, não aproveitando toda a potencialidade educativa e cultural através dos sentidos durante a alimentação, como a apreciação dos aromas, a degustação dos sabores, exploração das diferenciadas texturas, o prazer das interações e o contato com a cultura (DE PAULA, 1992; LESSA 2009, 2019; GUIMARÃES, 2008; COUTINHO, 2002; CARVALHO, 2008; DUMONT-PENA, 2015). Conforme Lessa (2019), as estratégias adultas de ajustar o ritmo individual das crianças com o ritmo coletivo e institucional tende a esvaziar de significado a experiência alimentar dos bebês e vão na contramão de potencializar essa experiência em toda a sua dimensão educativa.

O aspecto social da alimentação na creche, foi um elemento destacado pela maioria das profissionais entrevistadas. Alimentar-se na escola para muitas crianças da instituição pesquisada constitui-se de uma oportunidade de acesso a um cardápio nutritivo e variado e de alimentação participativa, tendo em vista que muitas crianças atendidas pela EMEI Pica- Pau Amarelo têm falta de alimentos em casa, pois vivem em situação de vulnerabilidade social e

pobreza. Nesse caso, a instituição cumpre uma importante diretriz do Programa Nacional de Alimentação Escolar, o “direito à alimentação”, de forma a garantir a segurança nutricional daqueles que se alimentam na escola e se encontram em vulnerabilidade social.

As práticas alimentares observadas na EMEI pesquisada também são favoráveis na ampliação dos hábitos alimentares dos bebês e crianças na creche, pois, além dos alimentos a que eles têm acesso em sua residência, têm contato na escola com um cardápio variado, incluindo alimentos saudáveis e contam com acompanhamento de profissional especializado para a orientação da alimentação. Conforme Leonardo (2009), a instituição escolar tem a possibilidade de auxiliar desde a infância, na aprendizagem de ingestão de alimentos naturais e saudáveis. Além disso, a condução de práticas alimentares de modo orientado e adequado, a partir de uma experiência benéfica dos comensais no prazer de degustar e significar o mundo, influencia o desenvolvimento de hábitos alimentares saudáveis para a vida. (LE BRETON, 2016)

As práticas alimentares na EMEI Pica-Pau Amarelo ocorrem de acordo com uma organização institucional ampla, regida por políticas públicas de alimentação escolar da esfera municipal, estadual e federal, como o Programa Nacional de Alimentação Escolar.

A organização das práticas alimentares nessa escola revela um projeto pedagógico e uma concepção de infância presente em que a agência dos bebês é acolhida e valorizada, desde a vestimenta dos babadores ainda na sala, nos trajetos até o refeitório e nos momentos de alimentação. A análise da rotina alimentar da Turma da Frutinha nos possibilita perceber que a tarefa de se alimentar é complexa para um grupo de bebês, pois diversas aprendizagens estão envolvidas nesse ato, englobando vários rituais que organizam o cotidiano escolar. Como vimos, nesse processo há muitas novidades e descobertas as quais cativam a atenção dos bebês. No refeitório, eles precisam exercitar a espera devido à situação coletiva de alimentação, precisam adaptar-se a um cardápio diferente do seu doméstico e dividem a atenção dos adultos, precisando elaborar a autonomia nas práticas alimentares.

O Tempo foi um fator importante analisado neste capítulo, aparecendo como um condicionante das experiências alimentares dos bebês e crianças. Contudo, percebemos que a dinâmica alimentar da escola é organizada levando em consideração os tempos diversos entre as demandas específicas de todos os envolvidos na tarefa de realizar a alimentação na escola – bebês e crianças, professoras e demais funcionários.

Nos próximos capítulos, nos debruçaremos nas análises sobre as concepções expressas pelas profissionais no que se refere à alimentação infantil na escola e às experiências dos bebês durante as práticas alimentares em contexto coletivo de educação.

CAPÍTULO 3

CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS, AUXILIARES E COORDENADORA SOBRE A ALIMENTAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo, analisamos as concepções das profissionais de educação -professoras, auxiliares e coordenadora pedagógica- sobre a alimentação infantil. Podemos compreender quais conhecimentos e concepções essas profissionais expressam sobre a temática, assim como identificar alguns desafios e possibilidades da ação docente nas práticas alimentares com os bebês de 1 ano.

As profissionais que foram entrevistadas trabalhavam diretamente com os bebês na Turma da Frutinha no turno da tarde (turno em que foi realizada a maior parte das observações): professora regente Angélica, professora de apoio Fátima, auxiliar de apoio ao educando da turma Beatriz e a auxiliar de apoio ao educando Sandra, que auxiliava na inclusão de crianças com deficiência durante o período da pesquisa. Além dessas, também foram entrevistadas a coordenadora pedagógica Anastácia e a professora regente Karen, do turno da manhã.

Traçamos o perfil destas profissionais no quadro abaixo:

Quadro 11 — Perfil das profissionais entrevistadas

PERFIL DAS PROFISSIONAIS ENTREVISTADAS						
Nome fictício:	Karen	Angélica	Fátima	Sandra	Beatriz	Anastácia
Idade:	46 anos	49 anos	52 anos	47 anos	33 anos	34 anos
Maternidade	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não
Cargo que ocupa na EMEI	Professora para Educação Infantil	Professora para Educação Infantil	Professora para Educação Infantil	Professora* para Educação Infantil	Auxiliar de apoio ao educando	Professora para Educação Infantil
Função em 2019	Regência I – Referência/manhã	Regência I – Referência/tarde	Regência II - Apoio/ tarde	Auxiliar de apoio ao educando-inclusão/ tarde	Auxiliar de apoio ao educando/integral	Coordenadora Pedagógica
Vínculo Empregatício/Carga Horaria	Concursada 20 h	Concursada 20 h	Concursada 40 h	Concursada 20 h	Terceirizada 40h	Concursada 40 h
Formação	Magistério Graduação: Letras e Pedagogia	Graduação: Pedagogia	Graduação: Normal Superior Pós-graduação :	Graduação: Pedagogia Pós-graduação :	Ensino Médio	Graduação: Pedagogia Pós-graduação : 1 curso

PERFIL DAS PROFISSIONAIS ENTREVISTADAS						
Nome fictício:	Karen	Angélica	Fátima	Sandra	Beatriz	Anastácia
	Pós-graduação : 3 cursos		2 cursos	Inclusão – em curso		
Tempo de experiência na educação infantil	5 anos	5 anos	12 anos	12 anos	2 anos e meio	15 anos
Tempo de experiência com bebês (0 a 3 anos):	5 anos	5 anos	12 anos	12 anos	2 anos e meio	15 anos
* Nas turmas em que há crianças com deficiência, um profissional auxilia nas atividades. Sandra é concursada e ocupa o cargo de professora na EMEI, e estava temporariamente trabalhando na Turma da Frutinha como “Auxiliar de Apoio ao Educando” no turno da tarde, pois a turma tem um bebê com Síndrome de Down, durante o período da observação da pesquisa, substituindo a pessoa de cargo terceirizado que exerce essa função e que estava afastada por motivos de saúde.						

Fonte: Arquivos da pesquisa, 2019

3.1 O que dizem as professoras, auxiliares e coordenadora sobre cuidado e educação de bebês e alimentação infantil

Há uma transição do que chamamos bebês e crianças bem pequenas (Barbosa, 2010), quando os bebês estão desenvolvendo uma maior independência, mas ainda exigindo cuidados intensos das adultas.

Revelou-se como consenso entre as professoras, auxiliares e coordenadora a especificidade do trabalho docente da faixa etária dos bebês entre 1 e 2 anos de idade. O trabalho de incentivar e proporcionar o desenvolvimento da autonomia dos bebês de 1 ano demanda uma grande disposição física das professoras e um trabalho geralmente cansativo, dentro de uma rotina que exige agilidade e atenção.

A esse respeito, em episódios observados relativos às situações de alimentação dos bebês da Turma da Frutinha, podemos identificar a percepção das professoras sobre as demandas diferenciadas no trabalho docente entre as faixas etárias de 0 a 3 anos e o destaque ao cansaço físico no auxílio das tarefas com bebês de 1 ano:

“Em uma tarde de observação, a auxiliar de apoio à inclusão da turma faltou e uma outra auxiliar foi realocada para o seu lugar. Essa auxiliar aqui chamada de Paula (nome fictício) é auxiliar de apoio ao educando da turma da faixa etária de 2 anos. Ao chegar o horário de aproximadamente 14h, as

crianças estavam brincando na sala de referência e Paula comenta como estava cansada apesar de ainda estar no início do atendimento à turma, e que ela estava com a sensação de que estava mais cansada do que quando atende a turma de crianças de 2 anos. Fátima e Beatriz concordam que também acham o trabalho com essa faixa etária mais cansativo. De acordo com elas, apesar de não serem bebês tão pequenos, ainda demandam muitos cuidados e estão conhecendo o mundo e “não param quietos”, já tem alguns conflitos entre eles e etc. Neste mesmo dia, no horário do jantar, as adultas comentam sobre a peculiaridade da faixa etária, quando uma professora, demonstrando insatisfação, mostra para a coordenadora pedagógica Bernardo comendo com a mão. “-Olha o Bernardo comendo com a mão!” A coordenadora respondeu sorrindo: “- É o mal dos meninos de um ano né?! Comem com a mão.” Neste momento elas o incentivam a usar o talher ao invés das mãos, pegam a colher, mostram, dizem para comer com a colher e não com a mão. A coordenadora diz: “- É pra papar com a colher, com a mão não.” (Anotações do Diário de Campo, 12 de junho de 2019)

Trata-se de uma situação de transição entre os hábitos alimentares dos bebês do berçário, que recebem a comida com a colher na boca pelas professoras, e essa nova fase vivida pelos bebês da turma de 1 ano, que já têm a oportunidade de se alimentarem com as próprias mãos, ao mesmo tempo em que estão aprendendo a manusear os talheres e ainda usam mais as mãos para comer, diferentemente das crianças da turma de 2 anos em que essa aprendizagem já está mais desenvolvida.

Os bebês da turma de 1 ano demandam mais tempo para se alimentar, pois usufruem da refeição para explorar os alimentos, identificando e reconhecendo suas texturas, precisam aprender a tarefa complexa de manusear os objetos (talheres, pratos, canecas) especialmente quando a comida é mais líquida, o que ocasiona maior dificuldade em alimentar-se. Isso também causa mais sujeira no corpo e nas roupas dos bebês e demanda mais ações de higienização com apoio das docentes após a refeição. Observamos o desafio que os momentos das refeições representam para as professoras na seguinte expressão utilizada por Angélica ao preparar-se para levar a turma para jantar:

“As professoras colocam os babadores nas crianças. Angélica passa álcool gel nas suas mãos e fala: -Vamos lá vencer o segundo round agora? Vamos papar, pessoal?” (Anotações do Diário de Campo, 23 de maio de 2019).

Essa fala indica “a luta” a ser vencida nesse momento da rotina, um momento que muitas vezes é cansativo para as professoras e auxiliares, pois exige esforço físico e atenção, desde conduzir as crianças no trajeto até o refeitório, em que muitas vezes é preciso correr atrás de quem desvia o caminho pelos corredores, até o ato de alimentar e o processo de higienização posterior à refeição.

Essa característica do trabalho docente com bebês: o movimento, “*significa pensar o corpo e a aprendizagem de outro lugar, mas principalmente sentir-se produtora de um trabalho “organizado” no movimento*” (GOMES, 2015, p. 26). Em entrevista, a professora Angélica reflete sobre esse aspecto do trabalho com os bebês, enfatizando que prioriza a liberdade de movimento deles no cotidiano, contexto em que a docência se realiza. Para ela, dar liberdade significa “*não fazer fila, não tolher o movimento*”.

“[...] a nossa tendência é querer tudo muito certinho, e eles ainda estão pequenos, vão pegar, vão derramar a comida fora, vão virar o prato, vão botar a mão dentro do alimento mesmo, e o papel nosso é ir orientando. Botou a mão, a gente limpa a mãozinha, entrega a colher, mostra como que é, mas respeitando essa construção deles também!” (Angélica, entrevista, 2019)

Em entrevista, a coordenadora pedagógica Anastácia comenta sobre o despreparo de uma forma geral das professoras quando chegam para trabalhar na escola, sobretudo com a faixa etária de 0 a 3 anos. Apesar de todas as professoras serem formadas em curso superior, há a necessidade frequente da coordenação pedagógica da escola em afirmar as lógicas da docência na Educação Infantil, especialmente para a faixa etária de 0 a 3 anos. Nesse sentido, a professora Fátima afirma em entrevista: “- *A gente chega nua e crua*”, podemos inferir nessa fala que se chega “despida” de conhecimentos e “crua” no sentido de ainda não estar se sentindo pronta para realizar a docência com os bebês. Confirmando que a “*condição docente*”, ou seja, a situação de se constituir docente de bebês ocorre na prática profissional, através das relações (Teixeira, 2007) entre as professoras e os bebês, de acordo com as demandas que se instauram no cotidiano escolar. Não se pode deixar de demarcar, no entanto, a importância da incorporação de conteúdos e demais atividades que favoreçam, nos cursos de pedagogia, a formação para a docência com os bebês, o que é ainda inexistente ou insuficiente nesses cursos.

O trecho a seguir nos mostra o quanto a concepção das professoras acerca da docência com os bebês vai se desenvolvendo na práxis educativa:

“O cansaço que a gente (professoras) sente nos momentos das refeições é devido a nossa expectativa de nós, adultos, que eles comam certinho, e em momentos de lambança, você se estressa, mas pra criança aquilo é uma experiência, eles têm curiosidade! Por exemplo, eu, eu sempre tive experiência com crianças maiores, então no início eu sofria! Eu queria fazer os murais tudo bonitinho e a Anastácia disse: ‘- Não é assim!’, eu recortava na linha reta, a Anastácia disse pra eu dar a tesoura para eles recortarem do jeito deles... imagina como eu ficava?! Eu dizia: ‘- Vem ver isso, Anastácia, vem aqui sofrer comigo olhando esse mural!’ Aí eu fui entendendo que na Educação Infantil é outra coisa, uma outra lógica!” (Angélica, entrevista, 2019)

De acordo com a professora, sua visão atual sobre as particularidades da docência com bebês e crianças pequenas foi sendo construída na prática docente na EMEI Pica-Pau Amarelo. A partir das conversas com a coordenadora pedagógica na escola, em que a lógica da educação de bebês com uma concepção de bebês ativos e participativos é afirmada na instituição, é que as professoras vão compreendendo no decorrer da prática educativa, uma lógica que não estava clara nos seus cursos de formação (Magistério, Pedagogia, Pós-graduação). A desinformação sobre as peculiaridades das ações de cuidado e educação com bebês e crianças pequenas da faixa etária de 0 a 3 anos indica uma lacuna nos cursos de formação de professores acerca do assunto.

Essa fragilidade nos cursos de formação de professores sobre o trabalho docente com os bebês, especialmente no que consiste em orientações das suas práticas alimentares em espaços coletivos de educação, faz com que as profissionais recorram a seus conhecimentos informais por meio das práticas de cuidados maternos nas ações das professoras na alimentação dos bebês na EMEI pesquisada.

Todas as profissionais – professoras, coordenadora e auxiliares - revelaram não ter obtido em seus cursos de formação informações acerca da docência com os bebês, e afirmaram que foi na prática profissional que foram obtendo as habilidades que consideraram necessárias para atendê-los. Todas as entrevistadas afirmaram desconhecer documentos sobre a alimentação infantil e nunca participaram de alguma formação que abordasse a temática. Entretanto, como discutido no capítulo anterior, verificamos a existência de um documento⁸ sobre a alimentação infantil destinado a orientar as profissionais da escola nessas práticas, contudo os dados nos mostram que as profissionais não têm conhecimento dele e que não houve uma organização da instituição para formação sistemática, com reflexões aprofundadas referentes às práticas alimentares na escola.

Elas revelaram que a maior parte das ações relacionadas às práticas alimentares que executam na escola advém de conhecimentos que adquiriram na vida pessoal, especialmente na maternidade. Isso se confirma em outras pesquisas da área, em que os conhecimentos das profissionais sobre o cuidado de bebês advém das práticas de cuidado da sua vida pessoal e geralmente não são aprendidos em cursos de formação (DUMONT-PENA, 2015, 2017; MARANHÃO, 2000, 2011; BITENCOURT, 2020; SHIMABUKURO, OLIVEIRA e TADDEI, 2008). Todas as entrevistadas, com exceção da coordenadora Anastácia, são mães, e

⁸ Documento de orientação para o atendimento de crianças nas instituições de Educação Infantil da rede municipal de educação e conveniadas com a prefeitura de Belo Horizonte – aspectos relacionados à alimentação e nutrição (Prefeitura de Belo Horizonte, 2014).

iniciaram o trabalho na Educação Infantil após a maternidade e todas elas relacionaram o ato de alimentar na escola às suas experiências maternas:

“ - Faço conforme fazia com meus filhos ” (Fátima, entrevista, 2019)

“ - Na verdade, eu aprendi com os meus filhos né (risos). Três filhos, então, você já vem de uma certa experiência. (Angélica, entrevista, 2019)

Apesar de a coordenadora não ser mãe, ela relaciona a sua inexperiência e consequentes dificuldades na alimentação de bebês ao fato de não ser mãe.

“ - No começo, eu não me conformava com a comida do berçário. Depois que eu fui aprendendo, porque é assim, não tenho filhos, nunca tinha tido sobrinho, nunca tinha lidado com bebê e eu tinha na minha cabeça que bebê comia era papinha e aí fui trabalhar no berçário e aí eu dava comida para os meninos, e os meninos cuspiam tudo, ninguém queria saber daquelas carnes, daquela cenoura, e eu ficava muito preocupada, muito neurótica. Às vezes eu falava: o menino não está comendo, não aceita. O menino não tem dente, como que vão dar isso aqui para o menino, eu ficava louca até eu acostumar. Teve um dia que foi tomate, eu falei: -Vocês não vão fazer eu dar tomate para esses meninos?! Picadinho assim sabe?(risos) ”. (Anastácia, entrevista, 2019)

Essa questão dos conhecimentos das professoras sobre a alimentação infantil estarem fortemente relacionados com as práticas maternas nos remete ao estudo Shimabukuro, Oliveira e Taddei (2008), que também constatou essa situação, que as ações de professoras referentes à alimentação se pautam majoritariamente por conhecimentos provenientes das suas práticas alimentares pessoais, concepções baseadas em costumes, crenças e valores, especialmente vindos da experiência materna. No estudo, as professoras mães demonstraram ter mais informações sobre a alimentação do que as professoras que não são mães. Desse modo, os autores alertam que a experiência materna pode influenciar positivamente nos conhecimentos sobre a temática, contudo são insuficientes para garantir práticas alimentares adequadas na escola.

Além disso, é importante reconhecer que os conhecimentos sobre os cuidados de forma geral foram historicamente construídos pelos grupos subalternos das diferentes sociedades, especialmente pelas mulheres. No caso dos cuidados com bebês e crianças, trata-se de um conhecimento que, por sua vinculação ao universo da vida privada, sua forma de transmissão, pelo exemplo, é pela oralidade, não ganhou institucionalidade nem mecanismos formalizados de transmissão. Soma-se a isso a histórica desvalorização de tais conhecimentos e práticas, o que se justifica, também, pela sua vinculação aos grupos subalternos de nossa sociedade (DUMONT-PENA, 2015).

3.1.1 A invisibilidade das práticas alimentares no planejamento docente: dicotomia entre cuidado e educação

Como mencionamos no início deste capítulo, na Turma da Frutinha atuam várias profissionais no decorrer do dia. Tanto a auxiliar de apoio ao educando Beatriz quanto a coordenadora pedagógica Anastácia afirmam que as duas professoras regentes agem de formas bem diferentes na condução do trabalho com os bebês nos turnos da manhã e da tarde. A auxiliar Beatriz que trabalha o turno integral com as crianças demonstra muito conhecimento sobre os bebês, suas preferências, medos e acaba sendo um apoio para interligar o trabalho das professoras e ajudar especialmente nos atos de cuidado (alimentação, higiene, sono).

Ao refletirem sobre os sentidos da alimentação na escola, as entrevistadas ressaltaram como fator positivo na alimentação da escola a variedade do cardápio, o cuidado no preparo e a qualidade nutricional da comida ofertada na EMEI. Enfatizaram como principal preocupação nas práticas alimentares na escola o fato de as crianças se alimentarem bem, focando na importância de aceitarem os alimentos e saciarem a fome suprimindo as necessidades nutricionais do corpo. Também mencionaram a importância de proporcionar aos bebês se alimentarem com autonomia e a sensação de prazer ao comer na escola, ao invés de uma ação mecânica de apenas ingestão dos alimentos.

Quando questionadas acerca do planejamento das práticas alimentares, todas as professoras afirmaram que não planejam esse momento específico da rotina na prática cotidiana, apenas em ocasiões nas quais elas façam algum “projeto ou atividade pedagógica” sobre o assunto alimentação. Vemos nesse caso uma lacuna na compreensão das práticas alimentares em toda sua dimensão educativa e a importância de todas as experiências dos bebês nas práticas cotidianas no seu desenvolvimento integral. Assim como também não há um combinado entre as professoras dos turnos em como proceder nas situações de alimentação dos bebês da Turma da Frutinha durante o dia. A esse respeito, Beatriz, a auxiliar de apoio ao educando, que é a única profissional que presencia a rotina integral dos bebês, afirma:

“Aparentemente não há um combinado entre as professoras sobre as práticas alimentares, apenas sobre o pedagógico. Por exemplo, uma é mais flexível que a outra em questão de permitir a escolha de alimentos”. (Beatriz, entrevista, 2019).

As professoras relataram que não conseguem interagir de maneira satisfatória entre elas, pois não há tempo no trabalho para encontros para diálogo e reflexão sobre suas práticas e

pensarem um planejamento integral de forma coletiva, visto que elas trabalham em turnos parciais, mas a turma desses bebês permanece o dia inteiro na escola. Ao que tudo indica, os horários de planejamento existentes na carga horária diária (cerca de 1:10h) não é utilizado para compartilhamento do trabalho entre as docentes. Esse descompasso é percebido durante as práticas alimentares em que cada profissional conduz de uma maneira diferente. Tal situação de falta de tempo para partilha e planejamento entre professoras de bebês também foi constatada nos estudos de Camilo (2018), essa situação vai no sentido contrário ao previsto para o trabalho educativo em instituições de Educação Infantil que visa ao trabalho coletivo e compartilhamento da docência. Conforme o documento *Práticas Cotidianas na Educação Infantil – Bases para Reflexão sobre as Orientações Curriculares*, “*é indispensável que se criem na escola momentos de formação para partilha das dificuldades e resolução de conflitos, para a comunicação, a integração e comemoração dos êxitos*” (BRASIL, 2009c, p.3).

Apesar de haver na PBH autorização para as professoras se alimentarem na escola, e haver nos documentos o reconhecimento da importância desse compartilhamento do momento com as crianças no refeitório como enriquecedor das experiências infantis com a comida (PREFEITURA DE BELO HORIZONTE, 2014)⁹, nas entrevistas as professoras afirmaram que na prática isso não acontece, pois elas se alimentam, geralmente, em pé, segurando seu prato na mão, enquanto atendem as crianças, pois a prioridade delas é auxiliar os bebês naquele momento. A professora Angélica reconhece que comer com os bebês é também uma oportunidade de ser exemplo para eles e incentivá-los a experimentar. No entanto, as profissionais afirmam que o fato de a refeição na escola ser um momento apressado e os bebês de 1 ano demandarem muita atenção e auxílio durante a alimentação faz com que elas prefiram comer “tranquilas”, quando possível, depois das crianças, no seu momento de intervalo. Identificamos nesse caso também a influência do tempo no refeitório, que “*orquestra*” a dinâmica alimentar e muitas vezes dificulta interações mais ricas (LESSA, 2019).

Desse modo, quando observamos as professoras se alimentando em pé, apressadamente e ocupadas pelas demandas das crianças em meio à refeição, percebemos que esse comer junto com as crianças não é um momento usado pelas profissionais como uma oportunidade de explorar a dimensão educativa da prática alimentar com elas, de partilhar o momento, mostrando a maneira cultural de lidar com os artefatos, com a temperatura da comida, com o prazer de se alimentar de um manjar em comunhão. Diante disso, observamos, como De Paula

⁹ Documento de orientação para o atendimento de crianças nas instituições de Educação Infantil da rede municipal de educação e conveniadas com a prefeitura de Belo Horizonte – aspectos relacionados à alimentação e nutrição (PREFEITURA DE BELO HORIZONTE, 2014)

(1994), que as interações entre adultas e bebês/crianças pequenas durante as refeições acabam sendo de curta duração, tendo seu potencial reduzido ao controle, disciplinamento e auxílio no manuseio dos artefatos àqueles que demandam ajuda.

O fato de não haver planejamento docente das práticas alimentares pode confirmar uma reflexão reduzida sobre a dimensão educativa das práticas cotidianas e do valor do momento da alimentação no conjunto das experiências dos bebês, indicando um não reconhecimento ou a impossibilidade devida às condições institucionais das professoras realizarem essas práticas intencionalmente como situações educativas. As pesquisas de Lessa, (2019); Guimarães, (2008); Junqueira, (2006); confirmam essa dicotomia entre cuidado e educação que acontece na escola quando as práticas cotidianas não são compreendidas como oportunidade de aprendizagem, e não fazem parte do planejamento no trabalho docente.

3.1.2 A alimentação dos bebês e crianças pequenas com deficiência na creche

O ambiente da escola de Educação Infantil é diverso, estando nele presentes as mais variadas diferenças sociais, culturais, etnicorraciais. Isso implica ter em vista o respeito às singularidades das crianças em todas as suas diferenças, para promover um contexto coletivo inclusivo de experiências que auxiliem no desenvolvimento integral de todas as crianças. Nesse sentido, cabe ressaltar que o atendimento às crianças com deficiência na Educação Infantil, o debate sobre a Educação Especial e Inclusiva no Brasil¹⁰ têm sido intensos nos últimos anos com intenção de incluir a todos em instituições de ensino regulares. A presença de bebês e crianças com deficiência nas instituições de Educação Infantil exige a reflexão acerca da diversidade tendo em vista proporcionar a eles

momentos em que exercitam sua capacidade de intervir na realidade e participam das atividades curriculares com os colegas. Isso inclui garantir no cotidiano da instituição a acessibilidade de espaços, materiais, objetos e brinquedos, procedimentos e formas de comunicação e orientação vividas, especificidades e singularidades das crianças com deficiências (BRASIL, Parecer CNE/CEB Nº: 20/2009).

¹⁰ De acordo com Nascimento e Giroto (2016), desde 1994, com a Declaração de Salamanca, o contexto educacional tem passado por mudanças para assegurar a educação para todos (UNESCO, 1994). Desde então, as políticas públicas brasileiras têm se voltado a essa nova perspectiva educacional, porém, somente em 2008 houve a reorganização do sistema educacional brasileiro, em que a Educação Especial assumiu caráter complementar ao ensino regular, sendo o Atendimento Educacional Especializado (AEE) obrigatório e transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, ou seja, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior (BRASIL, 2001, 2008, 2013, BRASIL.Lei n_ 9.394, de 20 de dezembro de 1996);

O exercício de um “*olhar acolhedor de diversidades*” (BRASIL, Parecer CNE/CEB Nº: 20/2009, 2009b) no processo da produção de dados no campo desta pesquisa nos proporcionou incluir as práticas alimentares de bebês e crianças com deficiência nesta reflexão. Ficou evidente que estas práticas são marcadas pela preocupação das profissionais envolvidas no atendimento das crianças com deficiência.

Essa questão da alimentação de bebês e crianças com deficiência revelou-se como uma situação tensa às docentes, que desafia a falta de conhecimentos e suporte nas escolas acerca da inclusão social e que se manifesta nas práticas alimentares de bebês com deficiência nesta pesquisa. Anastácia expressou o seu medo, ao se referir à alimentação de uma criança com deficiência que precisava ser alimentada na escola por meio de sonda. A família ensinou as professoras a manipular a sonda na escola, mas ela considera uma responsabilidade grande, visto que ela não tem conhecimentos a esse respeito.

Essa é uma situação em que são requeridos conhecimentos que extrapolam os educacionais, advindos geralmente do setor da saúde e podem pôr em risco a saúde e até mesmo a vida das crianças na instituição de Educação Infantil quando são submetidas a *técnicas de cuidados* inadequados (DUMONT-PENA, 2015). Tais técnicas realizadas por docentes relativas à saúde implicam diretamente na vida das crianças sob sua responsabilidade, demandas diárias como aplicação de medicamentos, no caso relatado, a oferta de alimentação por meio de sonda ou o cuidado de crianças com alergias alimentares graves se não atendidos adequadamente de imediato podem acarretar até o óbito. Dumont-Pena (2015) alerta como essa questão é um tabu entre as professoras e os medos e anseios que causam nas profissionais, não sem motivos, “*principalmente pelo fato de que, diante de uma experiência não exitosa, elas – as professoras - seriam cobradas e julgadas a partir de um referencial associado ao conhecimento científico*” (p. 99). Conhecimento científico que elas não possuem, e que se mostram necessários para um trabalho de cuidado adequado e seguro na escola. Anastácia remete a tensão e angústia que sentia ao alimentar uma criança com paralisia cerebral que tinha dificuldades para mastigar e engasgava frequentemente.

“[...] tive um aluno com paralisia cerebral, que engasgava muito, também era uma situação de tensão que a gente dava até a comida para ele mais molhadinha, misturava, mas ele tinha dificuldade em mastigar, me deixava muito angustiada, mas ele ia engolindo, ia engolindo... Nossa, era muito difícil! A gente passa umas coisas que vou te falar, muito difícil!”
(Coordenadora pedagógica Anastácia, entrevista, 2019)

O temor de não saber proceder de forma adequada na alimentação de crianças com deficiência que têm dificuldade para mastigar e engolir a comida assim como em casos de alergias alimentares graves está presente no dia a dia das professoras, auxiliares e gestão das EMEI de uma forma geral e foi explicitado em todas as entrevistas. Entre os receios que as professoras evidenciaram estão o do medo de ocorrer um engasgo durante a alimentação dos bebês, independente da presença de alguma deficiência, e não estarem preparadas para agir numa situação de emergência. Além disso, revelaram a preocupação de as crianças não se alimentarem satisfatoriamente na escola e o desafio de lidar com a alimentação de crianças com deficiência ou com intolerância a certos alimentos. Anastácia relata situação de alergia alimentar muito grave de uma criança em que, mesmo sem intercorrências na escola, a tensão era presente diante do quadro para o qual não se sentia preparada para agir, caso fosse necessário.

“ - Eu tive uma aluna que tinha alergia a proteína do leite de vaca e foi muito delicado, que a alergia dela era super grave, então era muito tenso para nós, teve duas vezes que ela quase foi a óbito, mas não foi na escola, graças a Deus. Então, assim, eu ficava muito tensa [...]” (Coordenadora pedagógica Anastácia, entrevista, 2019).

Na Turma da Frutinha, as professoras orientavam as auxiliares como lidar com a alimentação de Nicolau, que tem Síndrome de Down. As entrevistadas disseram ter cuidado para ele não comer demais, pois senão ele passava mal e acabava vomitando. Além disso, elas também partiam as frutas em pedaços menores do que os das demais crianças a fim de evitar que ele engasgasse. Durante a pesquisa, observamos que, aos poucos, elas foram permitindo ele comer de forma mais autônoma. Elas afirmaram que suas ações são decididas de forma independente, ou seja, partem delas próprias e não de orientação de um profissional especializado, mas sim de acordo com as demandas que iam percebendo no processo alimentar dele. As professoras destacaram a função da auxiliar de apoio à inclusão nesses momentos, salientando a atenção individualizada necessária às especificidades da alimentação da criança com deficiência e disseram que as orientam quando consideram necessário. Mencionaram, ainda, a falta de orientação e formação profissional relacionada à alimentação das crianças com deficiência e que geralmente isso se dá no diálogo com as famílias, como no depoimento a seguir:

“[...] aí é a família que ensina como que dá. Igual a sonda, aí ensinou para mim e para a professora, aí nós duas sabíamos [...]” (Anastácia, entrevista, 2019)

Para explicitar um pouco mais essa questão, sobre as dificuldades e dúvidas das profissionais sobre a alimentação de crianças com deficiência, segue uma situação de alimentação de Nicolau, que tem Síndrome de Down, integrante da Turma da Frutinha:

“Lanche: maçã

Nicolau parece se irritar com a auxiliar, tenta agarrar a fruta com as próprias mãos, puxa das mãos da auxiliar, resmunga, grita e por fim chora a encarando com o olhar. A auxiliar de apoio à inclusão Sandra diz para a professora referência Angélica: “ - Olha só, está bravo comigo, ele come a maçã sozinho, Angélica?” Angélica responde: “- Não! Tem que dar os pedaços menores para não engasgar!” Sandra tenta dar a ele um pedacinho de maçã e ele joga longe, pois indica querer pegar o pedaço grande que está na mão dela. As coordenadoras entram no refeitório neste momento e presenciaram a situação. A coordenadora Anastácia diz: “- Ah, então deixa ele segurar a maçã!” A professora Angélica responde: “- De jeito nenhum, depois esse menino engasga e a gente fica doida!” a outra coordenadora pergunta: “- Ah será que ele não dá conta?”, fica um silêncio entre as adultas que se olham. Sandra experimenta deixar ele morder a maçã e ele morde um pedaço grande fica com a boca cheia, mastiga e engole. A professora Angélica diz para Sandra dar um pedaço menor, fica um momento tenso. Sandra descasca e volta a dar pedaços pequenos, mas ele fica bravo, mastiga e engasga, fica bravo e cospe a maçã!” (Anotações do Diário de Campo 12 de junho de 2019)

O evento observado mostra que as professoras vivenciam dúvidas acerca das capacidades e limitações de Nicolau nas práticas alimentares no cotidiano da educação coletiva. Esta e outras situações significam uma carga emocional que afeta as professoras, auxiliares e coordenadora, pois geram medos de que a integridade das crianças esteja em risco. Embora a formação inicial seja responsável por oferecer conteúdos e possibilitar reflexões sobre o tema, a diversidade de condições que pode se apresentar na escola demanda que, neste ambiente, a reflexão ocorra permanentemente de modo a constituir práticas adequadas a todas as crianças. Nesta pesquisa, observamos que é na interação diária das profissionais com os bebês e crianças com deficiência em que é preciso enfrentar a falta de orientação acerca do assunto e é na prática, durante os enfrentamentos das demandas e da ação dos bebês e crianças que as docentes vão tentando adequar as rotinas conforme as necessidades de cada criança.

3.1.3 Conflitos de concepções entre profissionais: Dilemas entre a padronização e a subjetividade na alimentação de bebês e crianças em espaços coletivos de educação

As entrevistadas ressaltaram a variedade do cardápio e a qualidade nutricional da comida ofertada na EMEI. Todas relacionaram a qualidade do serviço de alimentação oferecido

na creche ao trabalho da nutricionista. Reforçam a presença dela como um ato de cuidado e atenção para a boa alimentação na instituição, cujo trabalho consiste em planejar a alimentação na escola, elaborando o cardápio, instruindo na aquisição, armazenamento e conservação de mantimentos e equipamentos, orientação no preparo e forma de servir as refeições. Todas as entrevistadas valorizam o fato de as crianças se alimentarem bem na escola, focando na importância de aceitarem os alimentos, destacando que é na escola que muitas têm a oportunidade de alimentar-se, tendo em vista a carência de muitas delas em casa.

No entanto, a auxiliar Beatriz e a coordenadora pedagógica Anastácia enfatizam em suas entrevistas a necessidade de também respeitar as preferências alimentares das crianças, adequar o cardápio às demandas delas, com o objetivo de eles comerem o necessário para saciarem a sua fome.

“[...] assim a gente fica com dó, porque a criança quer comer aqui, porque a criança quer comer e não gosta daquilo, aí eu não vou deixar o menino com fome. Aí eu vou e pego o que ele gosta [...]” (Auxiliar de Apoio ao Educando Beatriz, Entrevista, 2019).

A coordenadora pedagógica Anastácia explicou que faziam algumas pequenas alterações no cardápio com o consentimento das antigas nutricionistas: *“Igual o tal frappé de maracujá de manhã, a gente sabe que os meninos não aceitam, então assim, a gente não tava dando frappé de maracujá, o dia do frappé de maracujá a gente estava dando um mingau”*, porém a atual nutricionista não estava mais autorizando alterar o cardápio, que precisa ser cumprido à risca. A coordenadora mencionou que isso gera alto desperdício de alimentos além de as crianças não se alimentarem direito e até, em alguns casos, ficarem com fome. Essa questão da atenção e preocupação das professoras aos gostos alimentares dos bebês também foi mencionado no estudo de Dumont-Pena (2015) *“A percepção dos gostos, ainda que isso não possa alterar a dinâmica da alimentação, diz respeito à percepção das necessidades particulares no contexto coletivo, que envolve mais do que nutrir[...]”* (p. 102) Dessa forma, concordamos que *“Educar e cuidar não significa apenas a realização de um procedimento técnico de satisfação de necessidades físicas ou fisiológicas, mas a realização de ações vinculadas às necessidades subjetivas das crianças: isso é o bem-estar”*. (BRASIL, 2009c, p. 103)

Além da nutricionista, as merendeiras¹¹ são atores importantes no processo de trabalho das professoras com os bebês, no que se refere à alimentação. Em todas as entrevistas, as professoras falaram pouco sobre a sua relação com as merendeiras e nutricionista, mas deixaram claro que têm um contato breve com elas devido às demandas constantes dos bebês no refeitório. Sobre essa questão, a coordenadora diz que há uma tensão entre professoras, nutricionista e merendeiras, que a relação é muitas vezes de conflito.

“[...]a relação das questões alimentares com as questões pedagógicas ainda são um tabu, tem muito conflito, como eu falei, com a nutricionista, mas também tem conflito com as cantineiras, daí entram as professoras e as cantineiras[...] Então eu acho que existe um vácuo apesar de na escola pública, principalmente em período integral, a alimentação estar tão presente. Grande parte do dia dos meninos é passado no refeitório. Eles vão para lá se alimentar 4 vezes ao dia, mas eu acho que ainda existe um vácuo, um distanciamento e um tabu. O professor acha uma coisa, o nutricionista acha outra, não se entra em acordo, nem com as cantineiras que eu acho que tem um pouquinho de problema. Eu acho que tem uma falha aí[...] Professora normalmente fica muito mal humorada com a presença delas aqui – nutricionistas-, porque elas chamam atenção da forma que a professora está tentando dar o alimento ou se a professora arreda alguma coisa no prato, ela fica ali de olho em tudo e, às vezes, a professora quer que encha mais o prato e, se a cozinheira fala: eu não posso encher mais porque a fulana de tal que é a nutricionista não deixa. Ela fala: "ah, vai dar fome no menino". É uma relação muito tensa, eu acho que tinha que ter realmente uma formação melhor pra gente nesse aspecto. Eu posso dizer que quase 80% das professoras têm essa relação com o setor de nutrição”. (Coordenadora pedagógica Anastácia, entrevista, 2019)

Nessa situação podemos perceber que há conflitos de concepções e práticas entres os profissionais envolvidos com o preparo da alimentação. Nesse caso, nutricionista e merendeiras, que têm uma visão mais referente às normas de padronização da refeição de modo a ofertar da maneira mais adequada e segura no aspecto mais ligado à nutrição e promoção da saúde, se contrapõem à concepção das professoras, que são encarregadas de servir o alimento diretamente aos bebês e crianças pequenas e lidam com os aspectos mais subjetivos da prática alimentar. Apesar de a alimentação coletiva na creche prever um cardápio único, é na prática docente, nesse momento de relação de cuidado entre o adulto e a criança, que é a hora de atender

¹¹ Teixeira (2018) fez um estudo analisando as interações entre as merendeiras e as crianças em uma EMEI de Belo Horizonte, identificando a função educativa dessas profissionais na escola. Neste estudo, ela justifica o uso do termo merendeiras em vez de cantineiras (termo comumente utilizado para denominar as profissionais que trabalham na cozinha preparando a merenda escolar em Belo Horizonte). A autora explica que “*cantina é a dependência dentro dos estabelecimentos de ensino destinados a fornecer os serviços de alimentação mediante pagamento*”. No caso das UMEIs, não existem cantinas e, portanto, não existem cantineiras dentro dessa especificação” (p.19). Além disso, o termo merendeira é o mais conhecido e utilizado no Brasil. Por esse motivo assim como Teixeira, também utilizaremos o termo merendeiras para nos referirmos a essas profissionais, ainda que na escola o termo utilizado seja cantineira.

as necessidades do outro, momento de atenção às subjetividades em meio à padronização, função básica da docência (TEIXEIRA, 2011; GOMES, 2015). Isso requer levar em consideração os gostos e preferências das crianças no cardápio, de modo a estar aberto para a flexibilidade necessária em algumas situações de alimentação com vistas a melhor atender a necessidade do outro – no caso, o bebê (COUTINHO, 2002).

Nesse sentido, nos remetemos aos estudos da nutrição (HOLLAND, 1999; CARVALHO, 2005; GOULART, BANDUK, TADDEI, 2010), que apontam para a necessidade dos nutricionistas, os quais trabalham em espaços educativos de considerar ampliar a concepção biologicista de necessidades nutricionais, visando ao equilíbrio e adequação da alimentação ofertada, e também ao caráter educativo, através do diálogo com crianças e professoras. Tendo em vista o que Holland (1999) denomina “*Educação Alimentar*”, que se dá através de uma dinâmica em que a comida que é absorvida resulta, no caso de crianças, nas primeiras alusões às noções básicas da vida humana, se refere ao que são, como são, como devem agir e se relacionar.

Os atritos aqui mencionados na relação entre as profissionais da cozinha, nutricionista e professoras também foram observados por Dumont-Pena (2015), Teixeira (2018), Lessa (2019), Bitencourt (2020) em recentes estudos relativos à alimentação na creche. Tais atritos mostram a ausência ou insuficiência de diálogo e escuta entre esses dois campos de conhecimento: a saúde e a educação. As tensões observadas implicam a reflexão da necessidade de colocar esses profissionais em diálogo. Bitencourt (2020) evidencia a necessidade de “*um diálogo mais efetivo entre o momento de construção do cardápio e a prática efetiva de alimentar bebês em contexto coletivo*” (p. 170) em busca de um consenso em certas situações.

3.2 As professoras e as práticas alimentares na creche

Alguns aspectos são imprescindíveis na ação pedagógica dos professores da Educação Infantil para o estabelecimento de vínculo com os bebês e crianças pequenas: ter a sensibilidade para as linguagens das crianças, estimular a autonomia, mediar a construção dos conhecimentos e a capacidade de se colocar no lugar do outro (BRASIL, 2009c).

Tais aspectos foram observados frequentemente nas ações das professoras durante a pesquisa. Elas apresentaram-se sempre atentas durante as refeições dos bebês, verificando quem estava com dificuldade para comer, quem precisava de auxílio para esfriar a comida, partir alimentos, quem não estava aceitando comer e os motivos da recusa a certos alimentos,

intervindo sobre a forma adequada de manusear os artefatos e sentar à mesa. Isso evidencia o papel do adulto nas práticas de cuidado em atender as necessidades individuais dos bebês, interagindo com eles e auxiliando nas práticas alimentares.

Os adultos são responsáveis pela educação dos bebês, mas, para compreendê-los, é preciso estar com eles, observar, “escutar as suas vozes”, acompanhar os seus corpos. O professor acolhe, sustenta e desafia as crianças para que elas participem de um percurso de vida compartilhado. Continuamente, o professor precisa observar e realizar intervenções, avaliar e adequar sua proposta às necessidades, desejos e potencialidades do grupo de crianças e de cada uma delas em particular. (BARBOSA, 2010, p. 6)

O evento a seguir mostra como as profissionais fazem intervenções no momento das refeições, demonstrando um olhar sensível às demandas individuais dos bebês.

05.06.2019 – lanche goiaba

“A turma chega ao refeitório, a professora vê que a fruta do dia é goiaba e comenta que eles nunca comeram goiaba na escola. Ela fala para a turma segurando a bandeja de goiabas: *“Hoje é goiaba! Fala: G-O-I-A-B-A!”* e distribui as frutas partidas em ¼ com casca para os bebês. As crianças exploram a fruta, alguns enfiam o dedo, tocam nas sementes, lambem e finalmente comem. A professora percebe que Bruno está com dificuldade de comer a fruta e o auxilia, mostrando como segurar e indicando que ele deveria morder a fruta, ela coloca a fruta na frente de sua boca e a segura solicitando que ele mordesse, ele morde e come a goiaba. *“-Ele quer comer, mas não sabe! Não conhece, nunca comeu! Tem poucos dentes também, coitado, fica difícil né Bruno!”* (risos)



Como observamos neste caso, a professora Angélica percebe a dificuldade de Bruno em comer a goiaba pela primeira vez e também reconhece que o fato de ter menos dentes que os demais colegas dificulta morder a fruta e o auxilia mostrando como comê-la.

Em outra situação (figura 34) a professora intervém quando Bernardo coloca a mão dentro do prato do colega ao lado. Ela retira a mão dele do prato e explica que ele tem o próprio prato e que não deve comer no prato do colega.



Figura 34 — Professora retira a mão de Bernardo de dentro do prato do colega.

Fonte: Arquivos da pesquisa (2019)

Essas intervenções durante a alimentação demonstram a importância da atenção e observação das professoras na educação de bebês. É preciso decifrar seus gestos, olhares e choros para ajudá-los a aprender as técnicas do corpo, ou seja, as práticas de cuidado e autocuidado, nesse caso, da alimentação.

“O professor como adulto responsável tem o papel de estar presente, observar e procurar compreender as linguagens da criança e responder-lhe adequadamente” (BRASIL, 2009c, p.32) Conforme Guimarães (2008), é sobretudo pelo *olhar*, de encontro e comunicação, que se estabelece essa relação docente com um grupo de bebês. *“Quando o olho da criança toca o olho do adulto e vice-versa, parece que se rompe o automatismo, estabelecendo-se comunicação e contato”* (p. 136).

As professoras explicitaram a importância de permitir as experiências alimentares dos bebês orientando-os, mas sem limitar o processo de autonomia deles. A autonomia foi citada por elas como uma das principais aprendizagens durante as práticas alimentares deles na creche.

Nesse sentido, ao adulto cabe a responsabilidade de comprometer-se com o acompanhamento da criança, sabendo que a educação para e na autonomia não supõe uma independência gerada pela ausência de atenção e contenção do adulto. Pelo contrário, é ao pensar e realizar algo junto ao professor, na confiança e na cooperação mútua, que as crianças aprendem a organizar suas experiências e orientar suas atitudes no coletivo. (BRASIL, 2009c, p. 118)

Isso implica confiar na capacidade dos bebês e incentivar a autoalimentação sem se descuidar nem deixar de prestar auxílio quando for necessário.

Na foto abaixo, percebemos que, no momento da refeição, a turma consegue permanecer nos bancos à mesa, descascando sozinhos a fruta. Quando necessário, a professora intervém, e pelo fato de estarem em grupo, podem observar e imitar uns aos outros.



Figura 35 — A turma nos bancos à mesa, descascando sozinhos a fruta.

Fonte: Arquivos da pesquisa (2019)

Observamos diferentes situações em que as professoras valorizavam a capacidade de ação dos bebês da turma. Durante as práticas alimentares observadas, os bebês tiveram a oportunidade de exercer ações individualmente (sem ou com pouco auxílio das professoras), foram incentivados a experimentar os alimentos segurando-os com as próprias mãos, explorando as diferentes texturas.

Como vimos na discussão teórica mobilizada em capítulos anteriores, sabe-se que várias são as formas possíveis de alimentar bebês, seja a tradicional papa na colher, ou os atualmente denominados, no campo da saúde, como métodos de BLW e BLISS em que o alimento é oferecido em pedaços maiores para que os bebês possam explorar sua textura e reconhecer o alimento ingerido, segurando-o com suas próprias mãos. É importante que os adultos responsáveis pela alimentação dos bebês levem em consideração a capacidade de as crianças participarem ativamente deste processo, e sejam encorajados a confiarem na capacidade nata dessas crianças de se autoalimentarem e a respeitar a sua individualidade e o seu ritmo (SPB, 2017).

Outro aspecto que as professoras destacaram nas práticas alimentares é em relação ao prazer de comer, que as práticas alimentares na escola sejam agradáveis. Elas relataram que faz parte do trabalho delas insistir para que eles comam, mas não forçam a alimentação. A influência da relação adulto-bebê/criança nessa mediação das experiências dos bebês com a alimentação se revela como um importante aspecto a ser considerado, pois “a relação

docente/discente poderá favorecer ou desfavorecer, impedir ou realizar experiências emancipatórias e humanizadoras, ou o seu inverso nos (in)acabamentos éticos e estéticos nela implicados” (TEIXEIRA, 2007, p. 433). Essa atitude docente de prever uma relação prazerosa com o momento da alimentação favorece as experiências dos bebês com a comida, pois esse contato prazeroso com os manjares tende a ser carregado na *memória gustativa dos comensais* no decorrer de sua vida alimentar (LE BRETON, 2016).

A ação docente evidenciou-se como elemento fundamental para a constituição de práticas alimentares de qualidade na escola. Todos os elementos referentes ao ambiente alimentar são muito importantes para efetivar as práticas alimentares na creche. Contudo, não basta que o refeitório seja bem equipado e limpo, que haja orientação de nutricionista, e o cardápio seja variado e adequado às faixas etárias e bem preparado pelas merendeiras. É sobretudo na relação adulto-bebê que é possível assegurar o cuidado com o outro, levar em consideração suas subjetividades e necessidades mais específicas visando ao bem-estar (BARBOSA, 2010 e GOMES, 2015). As ações docentes de cuidado e atenção na adequação e segurança dos móveis e artefatos, a temperatura da comida, uma fruta que precisa ser mais partida... contribuem para que as experiências alimentares dos bebês sejam favorecidas.

Verificamos neste capítulo que as profissionais da educação enfrentam vários desafios referentes às práticas alimentares na escola. Especialmente devido às reduzidas oportunidades de reflexão sobre as peculiaridades da docência com bebês entre 0 a 2 anos por parte das profissionais, sobretudo a desinformação acerca da alimentação infantil nesta faixa etária, o que se intensifica quando implica alimentação de bebês e crianças com deficiência. Como já identificado na literatura da área e reafirmado pelas professoras, observa-se, mais uma vez, a fragilidade nos cursos de Pedagogia. Revelou-se uma carência da abordagem da temática do cuidado e educação de bebês em espaços coletivos de educação.

Concordamos com Maranhão, (2000); Shimabukuro, Oliveira e Taddei (2008), sobre a pertinência do compartilhamento de saberes entre profissionais da saúde e educação no atendimento ao público da Educação Infantil. A pertinência de um diálogo e parceria maiores por parte dos profissionais dessas áreas para aprimorar o atendimento às crianças, mediante formação continuada com participação de equipes intersetoriais. Destacamos a importância da relação entre docente e bebê/criança durante as práticas alimentares como favorecedora de uma alimentação infantil de qualidade, pois nessa relação é possível atender as singularidades dos bebês em meio à padronização da alimentação em um contexto coletivo.

CAPÍTULO 4

AS EXPERIÊNCIAS DOS BEBÊS DURANTE A ALIMENTAÇÃO NA EMEI

Neste capítulo analisamos as experiências dos bebês e as suas formas de participação durante as práticas alimentares na creche.

Compreendemos até aqui que, para além de uma questão puramente nutricional, as práticas alimentares em contextos coletivos de educação são oportunidade de experiência social e aprendizagens, de crescer e se constituir em uma dada cultura, na qual a agência de bebês e crianças entra em jogo (LESSA, 2020).

Nesta pesquisa, evidenciamos a pertinência da reflexão sobre as práticas alimentares como promotoras de experiências educativas para os bebês, como a aquisição cultural, exercício do desenvolvimento da autonomia, do cuidado de si e do outro, descobertas sensoriais através da exploração do alimento, interações entre os pares e com os adultos.

Como já explicitado em capítulos anteriores, a alimentação é uma ação central no cotidiano dos bebês, é uma prática social e cultural realizada diversas vezes ao dia, seja em casa ou na escola. É uma preocupação presente entre os adultos envolvidos na educação e cuidado dos bebês, especialmente após os seis meses de idade em que se recomenda (SBP, 2017; BRASIL, 2019) a introdução dos alimentos sólidos na dieta e se estende no decorrer do tempo em que eles estão conhecendo o mundo cultural através do paladar. A centralidade dessa temática na vida cotidiana é expressa por eles por meio de seus sentidos, suas ações e de suas interações com o meio e com o outro.

A seguir, apresentaremos alguns momentos que nos auxiliam na compreensão dessas experiências dos bebês e as suas formas de participação durante as práticas alimentares na creche.

4.1 A potência dos bebês durante as práticas alimentares na creche: momentos de interações e brincadeiras

Em situações lúdicas observadas na Turma da Frutinha, verificamos que a maior parte das brincadeiras entre os bebês são relacionadas ao ato de comer, o que evidencia a centralidade da alimentação na vida deles.

Em uma das observações na sala de referência, enquanto a professora e auxiliar se ocupavam com as trocas de fraldas, os bebês brincavam pela sala com brinquedos variados

disponíveis no chão. Apesar da variedade, notei que a maioria deles brincava com os brinquedos relacionando-os com o ato de comer. Dos dez bebês presentes nessa ocasião, pelo menos seis estavam brincando de comidinha.

Enquanto Enrico dava de mamar para a boneca com uma garrafinha plástica, Anita foi em um canto da sala e mexeu em uma panelinha tampando-a com um pratinho.

Enquanto eu os observava, outros bebês buscaram minha atenção, trouxeram brinquedos para mim, comi comidas imaginárias que eles me davam na boca. Neste caso, os bebês usam os objetos sem a indução das professoras, que estão fazendo outra coisa, mas eles também demonstraram interesse por interação, além dos objetos, com as pessoas, tanto com seus pares quanto com os adultos, como nesse caso em que eles me procuraram para brincar. Pode-se observar ainda que os bebês, no mesmo ambiente e com a mesma disponibilidade de objetos e brinquedos, fazem escolhas diferentes, como no caso da figura 34 a seguir em que vemos a concentração de Édina brincando com os pratinhos, enquanto Nicolau explora a própria imagem no espelho.



Figura 36 — Édina e Nicolau brincando

Fonte: Arquivos da pesquisa (2019)

Isso mostra que o fato de a organização do trabalho pedagógico na Turma da Frutinha proporcionar um ambiente que possibilita o movimento dentro da sala e o acesso a diferentes objetos e brinquedos permite a brincadeira por decisão dos bebês, potencializando a ação imaginativa na atribuição de significados aos objetos.

Além das brincadeiras dentro da sala referênciada, também observamos a prevalência das brincadeiras relacionadas com a alimentação no ambiente externo da sala. Em uma ocasião, a professora levou brinquedos para o pátio da escola e os bebês brincaram fazendo de conta que estavam preparando uma refeição com pedaços de gravetos e grama (figura 37), mexendo os ingredientes nas vasilhas e compartilhando o alimento imaginário com seus pares e com as adultas. Timóteo me entregou uma vasilha dizendo: “*Papá!*” Lorena veio até a gente e mexeu na panelinha de Timóteo com uma colher e disse: “*-Huuuum! Totozo!*” Na figura 38, Lázaro dá comida na boca da professora.

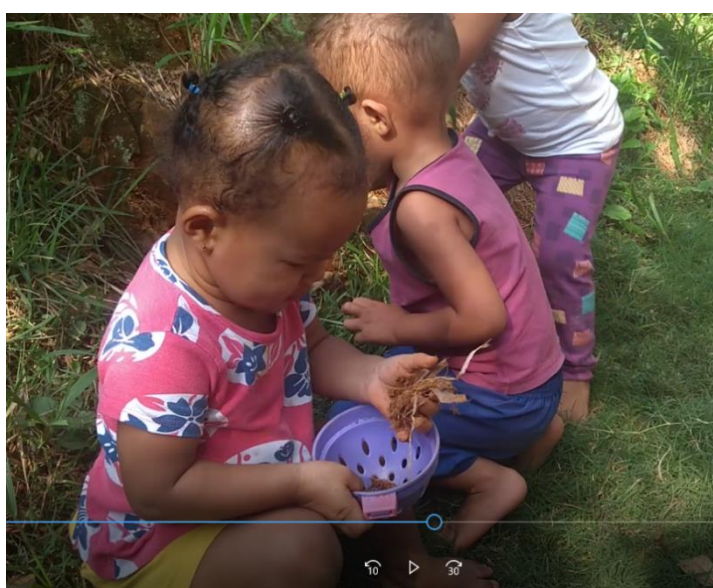


Figura 37 — Célia brincando de comida com ramos

Fonte: Arquivos da pesquisa (2019)



Figura 38 — Lázaro alimentando a professora

Fonte: Arquivos da pesquisa (2019)

Em outra observação das brincadeiras externas dos bebês (figura 39), enquanto a turma brincava nos brinquedos do parquinho, Lorena pegou a grama com a mão e colocou na boca do brinquedo com que os bebês brincavam de cavalo e disse: “*Papá totoso!*”.



Figura 39 — Lorena alimentando o cavalo

Fonte: Arquivos da pesquisa (2019)

Tendo em vista que brinquedo e cultura são intrinsecamente ligados (BROUGÉRE, 1995), podemos perceber que tanto nas brincadeiras dentro da sala quanto no ambiente externo (parquinho), os bebês observados expressaram sua relação próxima com as práticas alimentares. Essas brincadeiras com a alimentação representam as produções e reproduções da cultura por eles, verificamos que as professoras permitiam a todos os bebês, tanto meninas quanto meninos, a livre brincadeira de comidinha, de casinha sem interferir e estabelecer restrições de gênero nas brincadeiras. Tais práticas revelam a possibilidade de realização de uma educação não sexista.

Os bebês, desde suas primeiras experiências lúdicas de explorações e experimentações sensoriais e motoras, exercitam o processo de significar o vivido através da imaginação (BRASIL, 2009c). Na brincadeira de faz de conta, o mundo social aparece em suas temáticas, como, por exemplo, nas brincadeiras de casinha e de comida em que os brinquedos de utensílios de cozinha reproduzem a vivência das crianças (KISHIMOTO, 2010)

Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver (KISHIMOTO, 2010, p. 1).

Desse modo, através da brincadeira, os bebês têm a oportunidade de experimentar comportamentos, papéis e situações, e, dentro deste espaço lúdico, é possível representar a realidade tal qual ela é, ou inovar e criar novas possibilidades pelo faz de conta que o universo simbólico proporciona através da imaginação e da criatividade infantil. Assim, a brincadeira pode ser tanto um espaço de adequação às regras da sociedade quanto de sua transformação. A brincadeira proporciona às crianças a descoberta da cultura em todos os aspectos. Através deste universo lúdico, elas interpretam a cultura na qual estão inseridas (CORSARO, 1992; BROUGÈRE, 1995; BRASIL, 2009c; KISHIMOTO, 2010).

4.2 A potência dos bebês durante as práticas alimentares na creche: momentos de interações e de exploração dos sentidos e dos alimentos

Na prática alimentar na EMEI, os bebês de 1 ano têm a oportunidade de expressar as capacidades que já possuem, de ampliá-las e desenvolver outras a partir dos desafios de fazer alimentação no refeitório, utilizar artefatos (pratos, talheres e copos).

Eles avançam de um estado de ser alimentado para a realização de suas próprias práticas sociais, descobrindo cores, sabores, aromas e texturas por meio do alimento e exercitando o cuidado de si e do outro nas estratégias que elaboram para se alimentar em um ambiente coletivo. Sendo assim, o espaço do refeitório e a prática alimentar são experiências complexas que integram a formação humana dos bebês e marcam a indissociabilidade de educação e cuidado das práticas cotidianas na Educação Infantil, visto que não há pausa nas aprendizagens de bebês e crianças durante a rotina escolar.

As imagens a seguir mostram a experiência alimentar com a fruta goiaba, que era ofertada pela primeira vez à turma. A novidade aguçou a curiosidade dos bebês e foi amplamente explorada por eles através dos sentidos: eles tocavam a fruta, a olhavam, cheiravam, mordiam, cuspiam, enfiavam o dedo, apertavam suas sementes e faziam expressões de estar gostando ou não com sorrisos e caretas (figuras 40,41).



Figura 40 — Bebês explorando a goiaba

Fonte: Arquivos da Pesquisa 2019



Figura 41 — Bernardo furando a goiaba com os dedos

Fonte: Arquivos da Pesquisa (2019)

No ato de se alimentar, os bebês têm a oportunidade de explorar texturas, cores, sabores e aromas descobrindo diariamente pedacinhos de mundo. Tais aprendizagens que ocorrem durante a alimentação revelam a potencialidade do alimento como um “objeto sensorial total”, uma porta aberta às novidades através das sensações oportunizadas nessa interação (LE BRETON, 2016). Essas oportunidades ocorrem no ambiente coletivo na medida em que as professoras confiam na capacidade dos bebês de se alimentarem sozinhos e permitem que eles explorem segundo seu interesse, condições motoras e afetivas.

O ato de comer coletivamente no refeitório, todos sentados à mesa, proporciona diversas interações dos bebês tanto com o objeto alimento quanto com os seus pares e com as professoras, auxiliares e demais adultas que circulam nesse ambiente.

Nas interações com as adultas, os bebês se expressam pedindo repetição da refeição levantando seus pratos vazios em direção às professoras, sinalizando caso não queiram a comida oferecida, cuspiendo o que não gostam.

As situações relatadas a seguir mostram como essas interações ocorrem durante as práticas alimentares, e quanto a comunicação entre bebês e adultas nas interações é profundamente marcada pelo “olhar”.

Durante a refeição da janta, em que foi servido stroganoff de frango, arroz e alface, observamos que a maioria das crianças rejeitaram a alface, cuspiendo, empurrando com a colher, catando com os dedos. Enrico balbuciu e mostrou o prato (figura 42), levantando em direção a uma professora, indicando querer que tirassem a alface.



Figura 42 — Enrico solicitando a retirada da alface

Fonte: Arquivos da pesquisa (2019)

Em outro momento, a auxiliar Beatriz percebeu através do olhar das irmãs Célia e Sônia o desejo de comer mais banana. Beatriz comentou com a professora Angélica: “- *Olha os olhos das gêmeas para a bandeja de repetição!*” (DIÁRIO DE CAMPO, 2019). Em seguida, ela distribuiu a repetição de banana para quem desejava e Célia e Sônia sorriram ao receber mais fruta.

Nessa direção, Guimarães (2008) pondera que não é a linguagem oral o que de fato sustenta e se destaca como fio condutor na relação afetiva entre eles, mas sim o olhar, os gestos, o toque e os balbucios. A linguagem dos bebês está em pleno desenvolvimento, e isso demanda atenção constante por parte das adultas para a interpretação dos gestos, expressões e balbucios. Também eles enfrentam o desafio de encontrar formas de se comunicarem para conseguirem o que desejam, envidando esforços em que eles mesmos cuidam de si. A atenção do adulto, a responsividade nesses momentos é fundamental para que as crianças reconheçam a própria capacidade de conquistar o que desejam e de se comunicarem.

Por isso, é importante refletir sobre as ações das adultas sobre os bebês na hora do comer na creche, pois essa relação pode favorecer ou prejudicar as experiências e memórias deles com a comida. O ato de dar colheradas na boca dos bebês para apressar o término da refeição acaba

por esvaziar de sentido a relação entre bebê-comida, e torna a ação mecânica de puro suprimento nutricional do corpo, limita a experiência sensorial, social e cultural dos bebês nas práticas alimentares.

Assim como em outras pesquisas (DE PAULA, 1994; RAMOS, 2012; LESSA, 2012), observamos que as interações entre bebês e adultas são mais ligadas ao auxílio pontual naquilo que eles ainda demandam atenção e ajuda, como: orientação no manuseio dos artefatos, instrução do comportamento à mesa, oferta de repetição e auxílio para esfriar o alimento. A dinâmica apressada do refeitório (referida no capítulo 2) e o tempo estabelecido para a alimentação restringem a interação entre adultas e bebês.

O fato de estarem em grupo, sentados à mesa, enquanto comem, faz com que os bebês interajam e compartilhem experiências também com seus pares. Observando atos e atitudes de seus companheiros, são influenciados, incentivados e têm a oportunidade de ampliar seu repertório alimentar (DA MATTA, 1989; LEONARDO, 2009; LE BRETON, 2016). Ao ver o outro comendo, muitas vezes, é levado a experimentar um alimento diferente, uns ajudam os outros no processo de adquirir habilidades para manusear os artefatos e os alimentos, ensinam uns aos outros e assim também exercitam o cuidado de si e com o próximo (MARANHÃO, 2000, 2011; DUMONT - PENA, 2015). Na imagem a seguir, Enrico compartilhou a sopa com Bernardo, enquanto a professora buscava repetição para Enrico.



Figura 43 — Enrico comendo com Bernardo

Fonte: Arquivos da pesquisa (2019)

Na imagem abaixo, Bernardo pegou a carne do prato de Lázaro, que não gostava de carne.



Figura 44 — Bernardo comendo a carne de Lázaro

Fonte: Arquivos da pesquisa (2019)

Os bebês participam comendo, ou então se negando a comer, sendo seletivos quanto aos alimentos e criando estratégias para comer no espaço coletivo. Pedem mais, sinalizam se não querem, cospem o que não gostam, separam os alimentos com os dedos, comem do prato do colega quando o seu acaba, aproximam a boca devagar para experimentar a temperatura da comida, assopram se necessário, levantam o prato para comer o restinho, se escondem embaixo da mesa para comer alimentos caídos no chão, retiram a casca da maçã, exploram e experimentam as texturas dos alimentos novos. Essas situações indicam a agência dos bebês enquanto se alimentam em um espaço coletivo de educação em que a atenção e auxílio do adulto é compartilhada com seus pares (COUTINHO, 2002; GUIMARÃES, 2008; LESSA, 2019). Esse ambiente coletivo favorece a elaboração de estratégias e o desenvolvimento de habilidades para a autoalimentação a fim de suprir suas preferências, requer o exercício da criatividade e autonomia, como se pode observar nos episódios a seguir:

As frutas são oferecidas aos bebês partidas (geralmente $\frac{1}{4}$) e com casca (maçã, pera, goiaba, banana, melancia), outras já descascadas como melão e manga. Alguns preferem comer a fruta sem a casca e fazem isso roendo a fruta até chegar na casca, como podemos verificar nas figuras 45,46. Esse processo de morder roendo até a casca e o descarte das cascas em seguida nos mostram uma forma de os bebês exercerem o poder de decisão do que é e do que não é para comer.



Figura 45 — Comendo a fruta sem a casca.

Fonte: Arquivos da pesquisa (2019)



Figura 46 — Casca da fruta.

Fonte: Arquivos da pesquisa (2019)

Os bebês recebem as refeições sentados à mesa. As professoras distribuem os pratos. Ao receber seu prato e identificar um alimento indesejado, os bebês realizam a separação, seja colocando no canto do prato, seja pedindo ajuda a alguma adulta para retirar aquilo que o incomoda, seja jogando na mesa ou no chão. Esse último lugar nos parece o de maior preferência. Durante os momentos de observação, registrei a rejeição de alimentos como alface, cenoura, cascas de frutas.

As estratégias utilizadas para não consumir os alimentos levam as professoras a construir estratégias de diálogo com o bebê, seja no sentido de informá-lo sobre a cultura de não sujar o ambiente, por exemplo, seja para incentivar a criança a experimentar novos sabores, texturas e gostos.

Nas imagens abaixo, vemos que Bruno separa a alface, colocando-a fora de seu prato (Figura 47), e Danilo separa dentro do prato as cenouras e come o macarrão (Figura 48).



Figura 47 — Bruno joga alface para fora do prato

Fonte: Arquivos da pesquisa (2019)



Figura 48 — Cenoura é reservada em um lado prato.

Fonte: Arquivos da pesquisa (2019)

No episódio a seguir, Timóteo mordeu a maçã e cuspiu a casca na sua mão, discretamente joga a casca embaixo da mesa, e quando percebe que foi observado, ele sorri.



Figura 49 — Timóteo cuspindo a casca da maçã

Fonte: Arquivos da pesquisa (2019)



Figura 50 — Timóteo joga a casca da maçã embaixo da mesa

Fonte: Arquivos da pesquisa (2019)

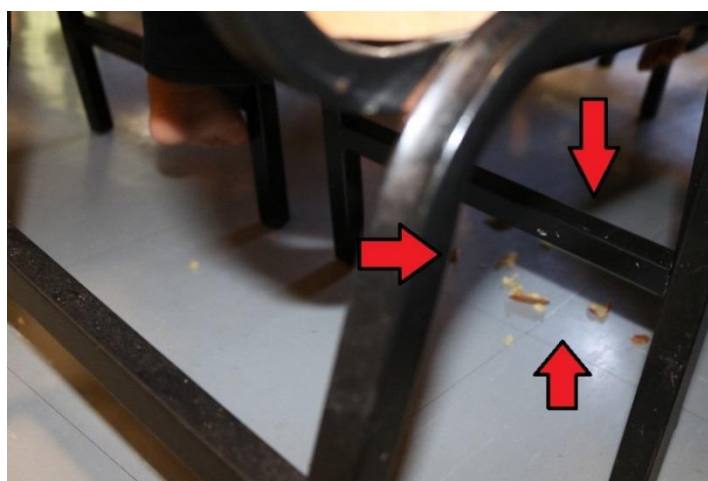


Figura 51 — Cascas de maçã embaixo da mesa

Fonte: Arquivos da pesquisa (2019)



Figura 52 — Timóteo sorri ao perceber que estava sendo observado

Fonte: Arquivos da pesquisa (2019)

Ainda que saiba que não é adequado jogar a comida no chão, o bebê assim o faz de forma sorrateira, mostrando que sabe que não pode, transcendendo as regras, jogando fora aquilo que não deseja quando lhe é ofertado. Vemos que há padronização na oferta e há também uma seleção pelos bebês a partir da individualidade de cada um deles. Como podemos ver, apesar de haver uma padronização na oferta dos alimentos aos bebês e eles não verbalizarem quando rejeitam algum ingrediente, estes encontram formas de não comerem aquilo que não lhes agrada, seja separando e descartando em um canto do próprio prato, em cima da mesa, no prato do colega e até mesmo no chão.

Da mesma forma que as professoras se conectam com os bebês pelo olhar, como foi mostrado no caso das gêmeas, elas também se conectam com as crianças através do sorriso. Ainda que neste exemplo da maçã a interação tenha sido com a pesquisadora e não com uma professora. Através do olhar, do sorriso, dessas formas de expressão, as professoras podem descobrir o que os bebês desejam, suas preferências alimentares. As adultas aprovam e desaprovam comportamento das crianças através do olhar e do sorriso (BITENCOURT, 2020).

A ação de alimentar-se, sentado à mesa, manuseando determinados artefatos, é uma atividade que se complexifica ainda mais quando o alimento é caldo/sopa. A sua textura mais líquida torna complicado o exercício de equilibrar a colher, levando-a do prato até a boca. Contudo, os bebês também criam formas de não perder nem um restinho de caldo do prato, como veremos na figura 53 em que Célia inclina o prato de modo a conseguir raspar o restante em um lado do prato com a colher. E na figura 54 em que Enrico levanta o prato e chupa o resto da sopa.



Figura 53 — Célia comendo caldo de feijão

Fonte: Arquivos da pesquisa (2019)



Figura 54 — Enrico comendo o resto da sopa

Fonte: Arquivos da pesquisa (2019)

Muitas vezes a comida servida aos bebês ainda estava quente, especialmente no caso de caldos e sopas. As professoras tentavam esfriar a comida com movimentos circulares com a colher no prato. Observamos que antes de os bebês comerem de fato o alimento, eles tocavam

a língua ou o dedo devagar na colher para verificar a temperatura, muitas vezes eles próprios tomavam a iniciativa de assoprar (figura 55) e até mesmo de avisar aos colegas que a comida estava quente através de gestos, caretas, abanando o prato e até dizendo “ai” ou “quente” cuidando uns dos outros.



Figura 55 — Enrico assopra a sopa

Fonte: Arquivos da pesquisa (2019)

A temperatura do alimento servido também incide no trabalho da professora, que precisa movimentar seu corpo em prol de evitar acidentes como queimaduras, gera solidariedade entre os bebês quando um avisa ao outro que é para ter cuidado, que está quente. Essa situação também pode gerar desconforto e incidir no clima do refeitório, no caso do conseqüente choro que muitas vezes é causado pela espera pelo alimento enquanto os bebês estão com fome.

Essas estratégias que os pequenos elaboram para se alimentarem em grupo nos mostram processos promotores de conhecimento e aprendizagens envolvidos nas práticas alimentares, revelando importantes aspectos da pedagogia com os bebês. Barbosa (2010, p. 9) destaca: *“Assim, fazendo as tarefas cotidianas com o apoio de um outro, em geral o adulto, mas também outras crianças, os bebês aprendem a viver a vida e vão construindo sua independência”*.

Vimos em capítulos anteriores o quanto as práticas alimentares em instituições educativas tendem, muitas vezes em nome da padronização e da coletividade próprios dessas, a recorrer a uma orquestração do tempo resultando em práticas docentes majoritariamente disciplinadoras dos corpos infantis, que podem desfavorecer as experiências com a comida de bebês e crianças em toda a sua dimensão cultural e educativa. Contudo, ainda que isso ocorra, a ação dos bebês e das crianças é evidente nessas situações. De acordo com Lessa (2019, p. 188), um *“conjunto ilustrativo de gestos consiste em meios de expressão das crianças, que são reveladores de seus posicionamentos e marcadores de sua ação, de suas competências”*. A mesma autora acrescenta:

mesmo em um contexto em que há tudo para se pensar que as crianças são completamente constringidas pelos condicionantes estruturais, elas são ativas e competentes suficientemente para encontrarem as brechas e colocarem desafios ao instituído (LESSA, 2019, p. 29).

Apesar da pouca idade, os bebês demonstram seus desejos, vontades e insatisfações nas interações com o outro, não são meramente passivos na rotina escolar, mas confrontam, se opõem, criam estratégias e resistem na medida em que sua vontade é contrariada e expressam isso de variadas formas: gritando, chorando, movendo a cabeça em sinal de discordância, franzindo a testa, sapateando, se jogando no chão e etc. Como no episódio a seguir no qual se observa que Lorena come com satisfação a melancia (figura 56) e, ao terminar e não receber outro pedaço, manifesta seu descontentamento, chorando (figura 57).



Figura 56 — Lorena come com satisfação a melancia.

Fonte: Arquivos da pesquisa (2019)



Figura 57 — Lorena ao terminar e não receber outro pedaço, manifesta seu descontentamento, chorando.

Fonte: Arquivos da pesquisa (2019)

A observação dos bebês na EMEI nos leva a compreender sua capacidade de participarem a seu modo das práticas alimentares, agindo e reagindo ao mundo cultural em que estão inseridos. Aprendendo regras e modos de se comportarem à mesa desde bebê, aprendendo a comer determinados manjares de acordo com a cultura que os cerca, descobrindo o mundo através da sensorialidade, interagindo durante a refeição com objetos, bebês, crianças e adultos (BARBOSA, 2010; COUTINHO, 2002; GUIMARÃES, 2008; LESSA; 2019).

Apesar da padronização existente no ambiente escolar, os bebês, através de sua agência de oposição e resistência, manifestada através de gestos, choros e estratégias de alimentação individuais, comunicam suas singularidades e suas capacidades, mostram que não apenas são conduzidos passivamente nas práticas alimentares, mas, sobretudo, participam de modo ativo e criativo.

Ao comer na escola, os bebês não apenas estão nutrindo o seu corpo, mas estão explorando o mundo material e cultural. Eles experimentam, expressam e compartilham sensações, ideias, conhecimentos e cuidados.

A prática alimentar ultrapassa simplesmente a dimensão de manter o corpo sadio, mas também consiste em oportunidade de bebês e crianças degustarem experiências sociais, culturais, afetivas, cognitivas e motoras com os companheiros.

Dessa forma, a comida que é absorvida resulta, no caso de bebês e crianças pequenas, nas primeiras alusões às noções básicas da vida humana, se refere ao que são, como são, como devem agir e se relacionar (HOLLAND, 1999).

Portanto, esta pesquisa evidencia que os cuidados de modo geral e, no caso deste trabalho, a alimentação, se revelam em sua complexidade na constituição humana das crianças, em ricos processos interativos e de agência no interior de uma prática cultural densa. Esse cuidado não é somente o cuidado das adultas com os bebês, mas também indica como os próprios bebês cuidam de si e dos outros através das estratégias descritas neste capítulo, demonstrando a riqueza com que as experiências de cuidado se constituem nos processos de alimentação, seja no refeitório ou através das brincadeiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho possibilitou compreender a dimensão educativa da alimentação dos bebês na creche, explicitando a indissociabilidade dos atos de cuidado e educação. Aprofundar o foco para a prática alimentar na creche oportunizou perceber o quanto da essência do trabalho docente está fundamentado no alicerce do cuidado, na ação de propiciar o bem-estar ao outro, conferindo ao cuidado a centralidade do nosso processo de nos tornarmos humanos.

As experiências dos bebês observadas durante as práticas alimentares na EMEI Pica-Pau Amarelo nos confirmam a indissociabilidade do cuidado e educação na creche, pois não há pausa nas aprendizagens dos bebês durante as práticas cotidianas de higiene, sono, alimentação.

Na análise da estrutura da EMEI (os espaços, mantimentos e orientação técnica nutricional), e das orientações referentes à alimentação escolar, pode-se perceber a potencialidade das EMEI's de Belo Horizonte em fornecerem uma alimentação de qualidade aos bebês e crianças tendo em vista essa ação em toda a sua dimensão educativa.

A importância e a preocupação da prática alimentar na instituição podem ser percebidas nas iniciativas criadas pela equipe diretiva do cardápio exposto no hall de entrada para conhecimento da comunidade escolar, “mural do carômetro” com a finalidade de informar e lembrar os profissionais das restrições alimentares das crianças atendidas na escola, e a separação das turmas por turnos no refeitório na tentativa de propiciar um ambiente mais agradável e tranquilo para a realização das refeições na escola.

A organização das práticas alimentares nessa escola revela a presença de um projeto pedagógico e uma concepção de infância em que a agência dos bebês é acolhida e valorizada, desde a vestimenta dos babadores ainda na sala, nos trajetos para o refeitório até os momentos de alimentação.

Apesar dos esforços da equipe em organizar as práticas alimentares de maneira a possibilitar a melhor experiência possível durante as refeições, observamos a importância de rever a arquitetura escolar que considere os tempos e espaços das refeições de modo a efetivamente cumprir o que está nos documentos. O que se percebe é que são necessárias práticas de organização que não permitem favorecer a autonomia (a criança se servir) ou o tempo necessário a uma prática que é muito mais do que apenas comer. Assim, a dimensão arquitetônica e de número de profissionais deveria levar em conta esses aspectos para realizar as concepções.

A pesquisa evidenciou que as possibilidades das professoras, auxiliares e coordenadora de refletirem e construir conhecimentos sobre a alimentação infantil são insuficientes. A

situação se intensifica quando o cuidado diz respeito a crianças com deficiência ou que possuem alergias alimentares. Isso aponta a emergência da formação inicial e continuada de professores em abranger aspectos relacionados às práticas cotidianas na creche, sobretudo a importância da dimensão do cuidado na ação docente com bebês e crianças pequenas. Consideramos que a abordagem da temática da alimentação infantil nos cursos de formação de professores é importante e necessária para que seja possível promover práticas alimentares de qualidade em ambientes coletivos de educação. Portanto, ressaltamos que, além de uma estrutura adequada para as refeições na escola, é fundamental o investimento na formação das professoras sobre a temática da alimentação infantil e sobre a indissociabilidade do cuidado e educação na creche.

A pesquisa revelou a importante função da docência com bebês durante as práticas alimentares na creche, sobretudo no que diz respeito à atenção às subjetividades dos bebês. Ainda que o ambiente seja apropriado nos quesitos de espaço, segurança, limpeza, cardápio variado e supervisionado por nutricionista, é padronizado para dar conta da alimentação em um contexto coletivo. No entanto, bebês e crianças pequenas têm suas singularidades, suas identidades que se manifestam na hora em que a refeição é servida. E é o olhar atento das professoras, na relação adulto-bebê, que propicia que a alimentação oferecida a todos satisfaça a cada um nas suas individualidades.

As professoras demonstraram o cuidadoso papel do adulto durante a alimentação distinguindo entre aquilo que os bebês dão conta de fazer sozinhos e o que elas precisam auxiliar, como esfriar a comida, partir em pedaços menores, ajudar quem está com dificuldade de manusear o alimento ou o talher. Essa relação de cuidado com o outro – adulto/bebê - possibilita o equilíbrio entre a padronização alimentar e as subjetividades dos bebês e crianças que se alimentam na escola.

As análises desta pesquisa indicam necessidade de realização de novos trabalhos que abranjam as relações entre os diferentes profissionais responsáveis pela alimentação dos bebês e crianças pequenas no ambiente coletivo de educação. Assim como pesquisas que focalizem o trabalho do setor de nutrição e dos nutricionistas das redes e sua formação para o ambiente escolar. Além disso, a relevância de formações intersetoriais que envolvam todos os profissionais que atuam nele.

As experiências dos bebês durante a alimentação na EMEI Pica-Pau Amarelo, revelam a agência deles, que participaram de maneira ativa das suas refeições, exercitando o desenvolvimento da autonomia, criando estratégias para comer e interagir no espaço coletivo de educação.

Por fim, sugerimos que os estudos e pesquisas sobre Educação de bebês sejam ampliados, assim como o debate sobre a adequação das metodologias convencionais de produção de dados para a pesquisa com bebês em contextos coletivos de educação, tendo em vista o caráter diferenciado da comunicação com os sujeitos desse tipo de pesquisa – os bebês, de modo a contribuir para a reflexão sobre a agência deles nas suas experiências cotidianas na creche. É preciso, ainda, problematizar ações de educação e cuidado adultocêntricas que levam a uma educação para a subalternidade e incentivando práticas que visem à emancipação dos cidadãos desde o nascimento.

Os desafios estão presentes constantemente no percurso de quem busca melhores alternativas para a educação, sobretudo nos emergentes estudos sobre a educação de bebês em espaços coletivos de educação. E isso acontece em um contexto em que as políticas públicas vêm sendo afetadas fortemente com ações que cada vez mais desqualificam o lugar da creche na Educação Infantil. Apesar disso, é preciso sempre alimentar a esperança de que a mudança é possível. Esperança, do verbo esperar, de acordo com Freire (1992), esperança que não se conforma estagnada na espera, mas que estimula a busca do que é viável para fazer o inédito. Assim, seguimos refletindo e lutando por melhores condições de trabalho e qualidade na Educação Infantil, sobretudo, na Educação de Bebês.

REFERÊNCIAS

AMARAL, M. F. M.; MORELLI, V.; PANTONI, R. V.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. **Alimentação de Bebês e Crianças Pequenas em Contextos Coletivos: Mediadores, Interações e Programações em Educação infantil.** Rev. Bras. Cresc. Desenv. Human., São Paulo, 6 (1/2), 1996. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/jhgd/article/view/38371>
Acesso em: Março de 2018

ASSAO, Tatiana Yuri. **Percepções e práticas sobre alimentação infantil entre os educadores de creches públicas.** 2007. 1 v. Dissertação (Mestrado) - Curso de Saúde Pública, Departamento de Programa de Pós-graduação em Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<https://repositorio.usp.br/item/001625560>>. Acesso em: 30 mar. 2020.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Fochi, Paulo Sergio **O DESAFIO DA PESQUISA COM BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS. IX Anped Sul Seminário de Pesquisa em Educação da região sul. 2012** Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1234/318>
Acesso em: 05 de março de 2020

BARBOSA, M. C. S. **As especificidades da ação pedagógica com os bebês.** 2010. Acesso em: junho de 2018 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem/file>

BARBOSA, M. C. S. e FOCHI, P. **Os bebês no Berçário: Ideias chave** In: FLORES, M. L. R. e ALBUQUERQUE, S. S. de. (Org.) Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas político e pedagógicas. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.

BITENCOURT, Laís Caroline Andrade. **DOCÊNCIA COM BEBÊS: experiências sociais e dimensão sensorial no trabalho de professoras e auxiliares no cuidado e educação de bebês em uma Instituição de Educação Infantil.** Universidade Federal de Minas Gerais Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão Social em Educação. Faculdade de Educação. Belo Horizonte. 2020

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos etécnicas. In: **Investigação qualitativa em educação.** Portugal: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre (Coord.). **A miséria do mundo.** Petrópolis: Vozes, 1997.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006

BRASIL. Resolução/CD/FNDE nº26, de 17 de junho de 2013. **Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no Programa Nacional de**

Alimentação Escolar–PNAE, Brasília, DF, 2013. Acesso em: março de 2020 Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/4620-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-26,-de-17-de-junho-de-2013>

BRASIL. Parecer CNE/CEB n_ 17/2001, aprovado em 3 de julho de 2001. 2001.

BRASIL. Política Nacional de Educação especial na perspectiva da educação Inclusiva. 2008.

BRASIL. Nota Técnica n_ 055 / 2013. Orienta a atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva, 2013.

BRASIL. Lei n_ 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996.

BRASIL. Sociedade Brasileira de Pediatria. **Guia Prático de Atualização Departamento Científico de Nutrologia: A Alimentação Complementar e o Método BLW (Baby-Led Weaning)** N° 3, Maio, 2017. Acesso em: junho de 2018 Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/19491c-GP - AlimCompl - _Metodo BLW.pdf

BRASIL. Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção Primária à Saúde Departamento de Promoção da Saúde. **Guia alimentar para crianças brasileiras menores de 2 anos**. Brasília – DF 2019 Acesso em: janeiro de 2020 Disponível em: http://189.28.128.100/dab/docs/portaldab/publicacoes/guia_da_crianca_2019.pdf

BRASIL. Fundo Nacional de desenvolvimento da Educação <https://www.fnde.gov.br/programas/proinfancia> ACESSO EM: 25 de março de 2019.

BRASIL. Programa Pró Infância <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/proinfancia/sobre-o-plano-ou-programa/sobre-o-proinfancia> ACESSO EM: 25 de março de 2019.

BRASIL. Plano Nacional de Alimentação escolar. <https://www.fnde.gov.br/programas/pnae>

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. RESOLUÇÃO N° 5, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. 2009a** Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf Acesso em: 24 de junho de 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer n. 20/2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. 2009b** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3748parecer-dcnei-nov-2009&category_slug=fevereiro-2010-pdf&Itemid=30192 Acesso em: Setembro de 2018

BRASIL. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil – Bases para Reflexão sobre as Orientações Curriculares**. Projeto de Cooperação Técnica MEC / Universidade Federal do Rio Grande do Sul para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, MEC/Secretaria de Educação Básica/ UFRGS, 2009c.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1997.

BUSS-SIMÃO Márcia; ROCHA Eloisa A. Candal, GONÇALVES, Fernanda. Percursos e tendências da produção científica sobre crianças de 0 a 3 anos na Anped. **Rev. bras. Estud. pedagog.** [Online], Brasília, v. 96, n. 242, p. 96-111, jan./abr. 2015.

CARVALHO, Nádia Pereira. **O entendimento do nutricionista de instituição de educação infantil e a relação criança-alimento**. 2005a. 1 v. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação em Ciências e Saúde, Departamento de Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **Educação Infantil: práticas escolares e o disciplinamento dos corpos**. 2005. 193 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Departamento de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005b. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/6977> Acesso em: 10 jun. 2018.

CAMILO, Rubia da Conceição .**DOCÊNCIA COMPARTILHADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**: implicações das formas de organização do trabalho nas identidades docentes de professoras de crianças de zero a dois anos de idade Dissertação apresentada ao Programa de PósGraduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação. Orientadora: Prof.ª Dr.ª Isabel de Oliveira e Silva Coorientadora: Prof.ª Dr.ª Érica Dumont-Pena 2018. 172p.

CERISARA, A. B. **Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil?** Perspectiva, Florianópolis, v. 17, n. esp., p. 11-21, jul./dez. 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10539/10082>. Acesso em: 20 jun. 2018.

CORRÊA, Maria Elena Girade; FILHO, Laurista Corrêa. **Educação a partir do nascimento... ou antes? A importância do período intra uterino e dos primeiros meses de vida: questões de transdisciplinaridade e multiprofissionalidade**. Em Aberto. Brasília. v.18 n. 73 p. 54-69 Jul 2001

CORSARO, W. “**Interpretive Reproduction in Children’s Peer Cultures**”. Social Psychology Quarterly, v. 55, n.2, pp. 160-177, Special issue: Theoretical advances in Social Psychology, 1992.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. **As crianças no interior da creche: a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação**. 2002. 163 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Departamento de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/angela.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2018.

COUTINHO, Ângela Scalabrin. **A prática docente com bebês**. Revista Pátio – Educação Infantil, nº35, 2013. Disponível em: <http://www.grupoa.com.br/revistapatio/artigo/8569/apratica-docente-com-os-bebes.aspx>
Acesso em: 24 de agosto de 2015.

COUTINHO, Angela Maria Scalabrin. **O CORPO E A AÇÃO SOCIAL DE BEBÊS NA CRECHE**. REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO – UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA UNISUL, Tubarão, v. 4, n. 8, p. 221 – 233, Jul./Dez. 2011. RECEBIDO EM 15 DE FEVEREIRO DE 2011. APROVADO EM 20 DE MARÇO DE 2011.

COUTINHO, Angela Maria Scalabrin. **Os bebês no cotidiano da creche: ação social, corpo e experiência** Em Aberto, Brasília, v. 30, n. 100, p. 105-114, set./dez. 2017

DAMATTA, ROBERTO. **O QUE FAZ O BRASIL, BRASIL?** Rio de Janeiro, Rocco, 1989,125 páginas

DUMONT-PENA, Érica. **Cuidar: relações sociais, técnicas e sentidos no contexto da Educação Infantil**. Tese (Doutorado em educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

EMPRESA INOVA <http://inovabh.com.br/>

EMPRESA MGS <http://www.mgs.srv.br/detalhe-da-materia/info/quem-somos/6496>

FOCHI, Paulo Sergio. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário? comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva**. 1ª ed. Porto Alegre: Penso, 2015. 159p.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues. **Conversando com educadoras e educadores de berçário: relações de gênero e de classe na Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós Graduação. Faculdade de Educação. Porto Alegre, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro,Paz e Terra, 1992, 245 p.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S.A, 1989.

GOBBATO, Carolina . **Pesquisar com os bebês na creche: reflexões trilhadas nesse exercício**. In: VI SEPESQ - Semana de Extensão, Pesquisa e Pós-Graduação: Construindo a interdisciplinaridade, Porto Alegre, 2010. Disponível em: Acesso em: 28 mai. 2020.

GOBBATO, Carolina; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A (dupla) invisibilidade dos bebês e das crianças bem pequenas na educação infantil: tão perto, tão longe. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 4, n. 1, p. 21-36, 2017.

GOULART, Rita Maria Monteiro; BANDUK, Maria Luiza Sampaio; TADDEI, José Augusto de Aguiar Carrazedo; **Uma revisão das ações de nutrição e do papel do nutricionista em creches** Rev. Nutr., Campinas, 23(4):655-665, jul./ago., 2010 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-52732010000400015 Acesso em: março de 2018

GOMES, M. Q. **Sobre docência e ser professora de bebês. Revista Eventos Pedagógicos, Educação de 0 a 3 anos em espaços de vida coletiva** v. 6, n. 3 (16. ed.), edição especial temática, ago./out. 2015. p. 17-29

GOTTLIEB, Alma. **Tudo começa na outra vida: a cultura dos recém-nascidos no Oeste da África.** Tradução: Mara Sobreira. São Paulo: Editora Fap-Unifesp, 2012.

GOTTLIEB, Alma. Para onde foram os bebês? Em busca de uma Antropologia de bebês (e de seus cuidadores). Tradução: Carolina Ferreira Fagundes. **Psicologia USP**, São Paulo, julho/setembro, 2009, 20 (3), 313-336.

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** / Daniela de Oliveira Guimarães ; orientadora: Sonia Kramer. – 2008. 222 f. : il. ; 30 cm Tese (Doutorado em Educação)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Inclui bibliografia Acesso em: junho de 2018 Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=12204@1>

HOFFMANN, Jussara; SILVA, Maria Beatriz G. Da. **Ação Educativa Na Creche.** Edição 1. Mediação Editora. 1995. 61 p.

HOLLAND, Cecília Vasconcelos. **A creche e seu papel na formação de práticas alimentares.** 1999. 1 v. Dissertação (Mestrado) - Curso de Nutrição Humana Aplicada, Departamento de Pós-graduação em Nutrição Humana Aplicada, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/89/89131/tde-27102004-220948/publico/Holland_versaofinal.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2020.

HOLLAND, Cecília Vasconcelos. **Todos juntos ao redor da mesa: uma avaliação da alimentação em abrigos.** 2004. 1 v. Tese (Doutorado) - Curso de Nutrição Humana Aplicada, Departamento de Pós-graduação em Nutrição Humana Aplicada, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004. Disponível em: < https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/89/89131/tde-14122004-214916/publico/HOLLAND_TJARM_aaa.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2020.

JUNQUEIRA, Maura Hess. **Cuidados com o corpo: permanência, resistência e inovação nas práticas pedagógicas numa creche pública municipal de Itatiba/SP.** 2006. 113 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Departamento de Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000382681&fd=y>>. Acesso em: 14 mai. 2018.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**– FE-USP Anais do I Seminário Nacional: Currículo Em Movimento –Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010

KUHLMANN JR., Moysés. **“Histórias da Educação Infantil brasileira”**. Revista Brasileira de Educação, v. 14, pp. 5-18, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02> Acesso em: Maio de 2018

LE BRETON, D. *Antropologia dos Sentidos*. Tradução Francisco. Morás. Petrópolis, RJ: Vozes,. 2016.

LEONARDO, Maria. **Antropologia da alimentação** ANTROPOS – Revista de Antropologia – Volume 3, Ano 2, Dezembro de 2009 – ISSN 1982-1050

LESSA, Juliana Schumacker. **Infância, educação e processos geracionais:um estudo das relações e práticas do comerdas crianças em um contexto público de Educação Infantil** Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2019 Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/204410> Acesso em: fevereiro de 2019

LESSA, Juliana Schumacker. **O espaço alimentar e seu papel na socialização da infância: o caso de uma creche pública**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2011 Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/95440> Acesso em: março de 2018

LESSA, Juliana Schumacker. **Infância, educação e processos geracionais:um estudo das relações e práticas do comerdas crianças em um contexto público de Educação Infantil** Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2019 Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/204410> Acesso em: fevereiro de 2019

MARQUES NETO, Floriano de Azevedo. **Parcerias público-privadas: conceito. Enciclopédia jurídica da PUC-SP**. Celso Fernandes Campilongo, Alvaro de Azevedo Gonzaga e André Luiz Freire (coords.). Tomo: Direito Administrativo e Constitucional. Vidal Serrano Nunes Jr., Maurício Zockun, Carolina Zancaner Zockun, André Luiz Freire (coord. de tomo). 1. ed. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017. Disponível em: <https://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbete/32/edicao-1/parcerias-publico-privadas:-conceito>

MARANHÃO DG. **O cuidado como elo entre saúde e educação**. Cad. Pesqui.2000;(111):115-33. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/632> Acesso em: Setembro de 2018

MARANHÃO, DG. **O cuidado de si e do outro**. Educação, São Paulo, v. 2, p. 14-29, 2011.

MARINS, Silvia Sanches. **Percepções maternas sobre a alimentação de pré-escolares que frequentam instituição de educação infantil**. 2005. 122 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Enfermagem, Departamento de Programa de Pós-graduação da Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: < <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/7/7133/tde-14122005-142138/pt-br.php>>. Acesso em: 30 mar. 2020.

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

MENGA, Lüdke, ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. 975p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade** *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3):621-626, 2012

NASCIMENTO, B.A.B. do; GIROTO, C. R. M. **Inclusão e Educação Infantil no Brasil**. *Journal of Research in Special Educational Needs*, v. 16, n.1, p. 608–613, 2016. <https://prefeitura.pbh.gov.br/smasac/susan/assistencia-alimentar/escolar> acesso em 7 de abril de 2020

OLIVEIRA, Z. de M. R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

PAULA, Ercília M. A. T.; OLIVEIRA, Zilma de M. R. Comida, diversão e arte: o coletivo infantil no almoço na creche. In: OLIVEIRA, Zilma. M. R. (org.). **A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil**. São Paulo: Cortez, 1995, p. 85-104.

PINHO, Sandra dos Reis. **Alimentação escolar na Educação Infantil: saberes e sabores**. IV Seminário universidade e escolas: Modismos versus cultura alimentar. PróReitoria de Extensão Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015, oficina. Resumo. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/prorextsiteantigo/nucleosinterdisciplinares/nuprevi/documentos/alimentacao-escolar-na-educacao-infantilsaberes-e-sabores> Acesso em: Junho de 2017

PREFEITURA DE BELO HORIZONTE
<https://prefeitura.pbh.gov.br/smasac/susan/assistencia-alimentar/escolar> acesso em 7 de abril de 2020

PREFEITURA DE BELO HORIZONTE. Resolução nº 1 do Conselho Municipal de Educação – CME <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1138760>

PREFEITURA DE BELO HORIZONTE Conselho de Alimentação Escolar (CAE-BH) <https://prefeitura.pbh.gov.br/smasac/conselhos/cae>

PREFEITURA DE BELO HORIZONTE **SUBSECRETARIA DE SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL** <https://prefeitura.pbh.gov.br/smasac/susan>

PREFEITURA DE BELO HORIZONTE Alimentação escolar
<https://prefeitura.pbh.gov.br/smasac/susan/assistencia-alimentar/escolar>

PREFEITURA DE BELO HORIZONTE Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED-BH) <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao>

ROCHA, Eloisa Acires Candal; GONÇALVES, Fernanda. **A produção científica sobre a educação de bebês e crianças pequenas no contexto coletivo da creche.** Poiésis, Unisul, Tubarão, v.9, n.15, p. 44 - 62, Jan/Jun 2015.

RAMOS, Tacyana K. G. . **Um ambiente pedagógico significativo para a criança se desenvolver.** In: Tacyana Karla Gomes Ramos; Ester Calland de Sousa Rosa. (Org.). Os saberes e as falas de bebês e suas professoras. 2ed. Belo Horizonte: Editora Gutemberg, 2012, v. 1, p. 58-77.

SALUTTO, Nazareth. NASCIMENTO, Anelise Monteiro do. **Onde estão os bebês? reflexões para sua construção conceitual a partir de um debate interdisciplinar** *Áltera Revista de Antropologia. DOSSIÊ ANTROPOLOGIA COM BEBÊS E SUAS CUIDADORAS /Antropologia com bebês e suas cuidadoras (8ª edição) v. 1 n. 8 (2019):*

SHIMABUKURO, Elaine Emy; OLIVEIRA, Mariana de Novaes e TADDEI, José Augusto de A. C.. **Conhecimentos de educadores de creches sobre alimentação infantil.** *Rev. paul. pediatr.* [online]. 2008, vol.26, n.3, pp.231-237. ISSN 0103-0582. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-05822008000300006&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: abril de 2018

SILVA, Elenice de Brito Teixeira. NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. **Os estudos sobre a educação de bebês no Brasil.** *Educação Unisinos* 24 (2020) ISSN 2177-6210 Unisinos - doi: 10.4013/edu.2020.241.07 Disponível em: Acesso em:

SILVA, Isabel de Oliveira e; LUZ, Iza Rodrigues da; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Grupos de pesquisa sobre infância, criança e educação infantil no Brasil: primeiras aproximações. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15 n. 43, p. 84-98, jan./abr. 2010.

SILVA, Isabel de Oliveira e. **“A educação infantil no Brasil”.** *Pensar a Educação em Revista*, v. 2, pp. 3-33, 2016. Disponível em: <http://pensaraeducacaoemrevista.com.br/2017/03/29/educacao-infantil/> Acesso em: Outubro de 2016

TEBET, Gabriela; ABRAMOWICZ, Anete. **Estudos dos bebês: linhas e perspectivas de um campo em construção.** *Educação Temática Digital*, v. 20, n. 04, 2018.

Teixeira, Bárbara Souza. **AS RELAÇÕES ENTRE AS MERENDEIRAS E AS CRIANÇAS EM UMA UNIDADE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE BELO HORIZONTE: “CUIDAR, ENSINAR, ZELAR, EDUCAR, TUDO FAZ PARTE DAS**

NOSSAS RESPONSABILIDADES! ” Mestrado. Universidade Federal De Minas Gerais. Faculdade De Educação. Belo Horizonte 2018

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. PÁDUA, Karla Cunha. **Virtualidades e alcances da entrevista narrativa**. Anais do II Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica (II CIPA). Salvador, BA, 2006

TEIXEIRA, Inês Assunção De Castro. **Da Condição Docente: Primeiras Aproximações Teóricas** Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 99, p. 426-443, maio/ago. 2007 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

VIEIRA, Cristiane Bastos Leta. **Comparação do estado nutricional entre pré-escolares de creches públicas e particulares da cidade do Rio de Janeiro**. 2007. 118 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Nutrição, Departamento de Programa de Pósgraduação em Nutrição, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <http://fenix2.ufrj.br:8991/F/17RJ6L2D4KYIC2U8ATPDJXR7MP9HQXIHXNIFG711DMYI91CUFC-01331?func=find-b-0&local_base=CCS>. Acesso em: 03 junho de 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE I - Termo de Anuência à UMEI

TERMO DE ANUÊNCIA À UMEI

Prezada Vice-Diretor(a),

É com imensa satisfação que pedimos sua autorização para realizarmos a pesquisa intitulada: “CUIDADO E EDUCAÇÃO DE BEBÊS: as práticas de alimentação na creche”, nesta instituição. Trata-se do projeto de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG), sob responsabilidade da mestrande Deise Bruna Massena Leite, tendo como orientadora a Prof.^a Dr.^a Isabel de Oliveira e Silva.

A pesquisa tem o objetivo de compreender como se dão as práticas de alimentação dos bebês entre um e dois anos de idade em uma turma de uma Escola Municipal de Educação Infantil em Belo Horizonte. Para atingir esse objetivo, realizaremos observação do cotidiano de professoras e de auxiliares que atuam com o cuidado e educação de bebês, bem como entrevistas com essas profissionais. Os registros serão realizados por meio de notas em caderno de campo e por meio de recursos audiovisuais.

A produção de dados por meio desses instrumentos será feita no espaço físico da escola, no horário normal de funcionamento da mesma. Todos os dados obtidos por meio das filmagens, fotografias e observações serão sigilosos, e somente as pesquisadoras responsáveis terão conhecimento ou acesso a eles, sendo que serão usados para análise que se transformarão em trabalhos acadêmicos. Os dados produzidos na pesquisa serão arquivados e ficarão sob a guarda dos pesquisadores responsáveis.

Ressaltamos que a participação é voluntária e há plena liberdade dos sujeitos para se recusarem a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem que isso lhes cause qualquer prejuízo. Comprometemo-nos a socializar com a EMEI e seus profissionais os resultados da pesquisa.

Devido ao caráter da investigação, o risco ou possibilidade de afetar qualquer participante da pesquisa é mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras

como conversar, caminhar, ler, etc. A fim de minimizar qualquer risco de desconforto ou constrangimento durante a pesquisa, a pesquisadora agirá de maneira extremamente respeitosa e ética independente das opiniões ou posicionamentos da(o) pesquisada(o). Mas, caso haja danos decorrentes da pesquisa, a pesquisadora assumirá a responsabilidade pelos mesmos.

Para qualquer dúvida ou questão que surgir durante a pesquisa fornecemos abaixo nossos contatos: Isabel de Oliveira e Silva – fone: 3409-6363 e e-mail: isabel.os@uol.com.br; Deise Bruna Massena Leite– fone: 994041034 e e-mail: deisebruna.m@gmail.com. Em caso de questionamentos de ordem ética, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética da UFMG: Av. Antônio Carlos, 6627- Campus Pampulha. Unidade Administrativa II – 2º andar – sala: 2005. (3409-4592; e-mail: coep@prpq.ufmg.br).

Caso concorde com os termos acima, solicitamos que o(a) Sr(a). Leia e assine a declaração abaixo:

TERMO DE ANUÊNCIA PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Em vista dos esclarecimentos prestados acima, eu, _____, vice-diretor(a) da EMEI dou a anuência para a realização da pesquisa CUIDADO E EDUCAÇÃO DE BEBÊS: as práticas de alimentação na creche” nesta Escola Municipal de Educação Infantil.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2019.

Vice-diretor(a) da EMEI

Deise Bruna Massena Leite

Mestranda em Educação da Faculdade de Educação/UFMG

Dr^a. Isabel de Oliveira e Silva – orientadora
Professora da Faculdade de Educação/UFMG

**APÊNDICE II - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido [Para responsáveis das
crianças menores de 6 anos]**

Universidade Federal de Minas Gerais

Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social

Pesquisa “CUIDADO E EDUCAÇÃO DE BEBÊS: as práticas de alimentação na creche”

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
[Para responsáveis das crianças menores de 6 anos]

É com imenso prazer que convidamos a criança _____ a contribuir com a pesquisa intitulada: “**CUIDADO E EDUCAÇÃO DE BEBÊS: as práticas de alimentação na creche**”, projeto de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG), sob responsabilidade da mestrande Deise Bruna Massena Leite tendo como orientadora a Prof.^a Dr.^a Isabel de Oliveira e Silva.

O objetivo da pesquisa é compreender como se dão as práticas de alimentação dos bebês entre um e dois anos de idade em uma turma de uma Escola Municipal de Educação Infantil em Belo Horizonte e esta Escola Municipal de Educação Infantil foi escolhida para a realização deste estudo.

A produção de dados será feita por meio de entrevistas (com adultos) e observação participante (com adultos e crianças entre um e dois anos de idade), que serão gravadas e transcritas. Essas entrevistas se constituirão principalmente de relatos sobre informações referentes aos cuidados e educação de bebês. Você não terá nenhum custo com a pesquisa. Informamos que os dados coletados nas entrevistas e observações serão confidenciais e utilizados exclusivamente no contexto do referido estudo. Além disso, informamos que o(a) Sr.(a) pode a qualquer momento recusar a participação da criança sob sua responsabilidade, caso não sinta o desejo de fornecer as informações, e que a retirada da autorização não lhe causará qualquer prejuízo.

Temos a expectativa de que a pesquisa: (I) contribua para construção de conhecimentos acerca da indissociabilidade entre cuidado e educação na Educação Infantil (II) sirva para sensibilizar pesquisadores e professores no que diz respeito às especificidades da

indissociabilidade entre cuidado e educação com bebês, bem como (III) contribua com a construção de conhecimentos sobre as práticas alimentares dos bebês em espaço coletivo de educação.

Assinatura da Pesquisadora responsável
Deise Bruna Massena Leite

Devido ao caráter da investigação, o risco ou possibilidade de afetar qualquer participante da pesquisa é mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, caminhar, ler, etc. A fim de minimizar qualquer risco de desconforto ou constrangimento durante a pesquisa, a pesquisadora agirá de maneira extremamente respeitosa e ética independente das opiniões ou posicionamentos das(os) participantes da pesquisa. Todas as imagens e áudios serão guardadas nos arquivos da pesquisadora de modo a minimizar qualquer risco de vazamento. Caso isso venha a ocorrer envidaremos todos os esforços para evitar danos às crianças, às famílias e à escola. Salientamos ainda que caso haja danos decorrentes da pesquisa a pesquisadora assumirá a responsabilidade pelos mesmos.

Para qualquer dúvida ou questão que surgir durante a pesquisa fornecemos abaixo nossos contatos: Isabel de Oliveira e Silva – fone: 3409-6363 e e-mail: isabel.os@uol.com.br; Deise Bruna Massena Leite – fone: 994041034 e e-mail: deisebruna.m@gmail.com. Em caso de questionamentos de ordem ética, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética da UFMG: Av. Antônio Carlos, 6627- Campus Pampulha. Unidade Administrativa II – 2º andar – sala: 2005. (3409-4592; e-mail: coep@prpq.ufmg.br).

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido seguirá em duas vias, com espaço destinado para rubrica. Caso esteja de acordo com os termos acima solicitamos que o(a) Sr.(a) leia e assine a declaração abaixo:

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, RG _____, responsável pela criança _____, declaro que li as informações contidas neste documento, fui informado(a) pelas pesquisadoras: Isabel de Oliveira e Silva e Deise Bruna Massena Leite, dos procedimentos utilizados, do sigilo das informações, e que posso a qualquer momento retirar meu consentimento. Autorizo a participação da criança sob minha responsabilidade, permitindo a gravação e utilização de

imagens, no âmbito da pesquisa. Declaro ainda ter recebido uma via do presente termo. Sendo assim, concordo que a criança sob minha responsabilidade participe da pesquisa.

Assinatura do(a) responsável

Prof.^a Dr.^a Isabel de Oliveira e Silva

Deise Bruna Massena Leite

APÊNDICE III - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido [Para professoras(es) e auxiliares]

Universidade Federal de Minas Gerais

Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social

Pesquisa “CUIDADO E EDUCAÇÃO DE BEBÊS: as práticas de alimentação na creche”

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

[Para professoras(es) e auxiliares]

É com imenso prazer que convidamos o(a) Sr.(a), professor(a) e o(a) Sr.(a) Auxiliar de apoio à Educação Infantil, dessa instituição, a contribuir com a pesquisa intitulada: “**CUIDADO E EDUCAÇÃO DE BEBÊS: as práticas de alimentação na creche**”, projeto de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG), sob responsabilidade da mestrande Deise Bruna Massena Leite tendo como orientadora a Prof.^a Dr.^a Isabel de Oliveira e Silva.

O objetivo da pesquisa é compreender como se dão as práticas de alimentação dos bebês entre um e dois anos de idade em uma turma de uma Escola Municipal de Educação Infantil em Belo Horizonte e esta Escola Municipal de Educação Infantil foi escolhida para a realização deste estudo.

A produção dos dados será feita por meio de entrevistas (com adultos) e observação participante (com adultos e crianças), que serão gravadas e transcritas. Essas entrevistas se constituirão principalmente de relatos sobre informações referentes aos cuidados e educação de bebês. Os locais e horários das entrevistas serão combinados com você, respeitando sua disponibilidade e preferência. Você não terá nenhum custo com a pesquisa. Informamos que os depoimentos coletados nas entrevistas serão confidenciais e utilizados exclusivamente no contexto do referido estudo. Além disso, informamos que o(a) Sr.(a) pode a qualquer momento se recusar a participar, caso não sinta o desejo de fornecer as informações, e que a retirada da autorização não lhe causará qualquer prejuízo.

Temos a expectativa de que a pesquisa: (I) contribua para construção de conhecimentos acerca da indissociabilidade entre cuidado e educação na Educação Infantil (II) sirva para sensibilizar pesquisadores e professores no que diz respeito às especificidades da

indissociabilidade entre cuidado e educação com bebês, bem como (III) contribua com a construção de conhecimentos sobre as práticas alimentares dos bebês em espaço coletivo de educação.

Assinatura da Pesquisadora Responsável
Deise Bruna Massena Leite

Devido ao caráter da investigação, o risco ou possibilidade de afetar qualquer participante da pesquisa é mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, caminhar, ler, etc. A fim de minimizar qualquer risco de desconforto ou constrangimento durante a pesquisa, a pesquisadora agirá de maneira extremamente respeitosa e ética independente das opiniões ou posicionamentos da(o) pesquisada(o).

Todas as imagens e áudios serão guardadas nos arquivos da pesquisadora de modo a minimizar qualquer risco de vazamento. Caso isso venha a ocorrer envidaremos todos os esforços para evitar danos às crianças, às famílias, aos funcionários e à escola. Salientamos ainda que caso haja danos decorrentes da pesquisa a pesquisadora assumirá a responsabilidade pelos mesmos. Mas, caso haja danos decorrentes da pesquisa, a pesquisadora assumirá a responsabilidade pelos mesmos.

Para qualquer dúvida ou questão que surgir durante a pesquisa fornecemos abaixo nossos contatos: Isabel de Oliveira e Silva – fone: 3409-6363 e e-mail: isabel.os@uol.com.br; Deise Bruna Massena Leite – fone: 994041034 e e-mail: deisebruna.m@gmail.com. Em caso de questionamentos de ordem ética, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética da UFMG: Av. Antônio Carlos, 6627- Campus Pampulha. Unidade Administrativa II – 2º andar – sala: 2005. (3409-4592; e-mail: coep@prpq.ufmg.br).

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido seguirá em duas vias, com espaço destinado para rubrica. Caso esteja de acordo com os termos acima solicitamos que o(a) Sr.(a) leia e assine a declaração abaixo:

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____, RG _____, declaro que li as informações contidas neste documento, fui informado(a) pelas pesquisadoras: Dr^a Isabel de Oliveira e Silva e Deise Bruna Massena Leite dos procedimentos utilizados, do sigilo das

informações, e que posso a qualquer momento retirar meu consentimento. Declaro ainda ter recebido uma via do presente termo. Sendo assim, concordo em participar da pesquisa.

Assinatura do(a) entrevistado(a)

Prof.^a Dr.^a Isabel de Oliveira e Silva

Deise Bruna Massena Leite

APÊNDICE IV - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido [Para Coordenadora Pedagógica]

Universidade Federal de Minas Gerais

Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social

Pesquisa “CUIDADO E EDUCAÇÃO DE BEBÊS: as práticas de alimentação na creche”

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

[Para Coordenadora Pedagógica]

É com imenso prazer que convidamos o(a) Sr.(a), professor(a) e o(a) Sr.(a) Auxiliar de apoio à Educação Infantil, dessa instituição, a contribuir com a pesquisa intitulada: **“CUIDADO E EDUCAÇÃO DE BEBÊS: as práticas de alimentação na creche”**, projeto de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG), sob responsabilidade da mestrande Deise Bruna Massena Leite tendo como orientadora a Prof.^a Dr.^a Isabel de Oliveira e Silva.

O objetivo da pesquisa é compreender como se dão as práticas de alimentação dos bebês entre um e dois anos de idade em uma turma de uma Escola Municipal de Educação Infantil em Belo Horizonte e esta Escola Municipal de Educação Infantil foi escolhida para a realização deste estudo.

A produção dos dados será feita por meio de entrevistas (com adultos) e observação participante (com adultos e crianças), que serão gravadas e transcritas. Essas entrevistas se constituirão principalmente de relatos sobre informações referentes aos cuidados e educação de bebês. Os locais e horários das entrevistas serão combinados com você, respeitando sua disponibilidade e preferência. Você não terá nenhum custo com a pesquisa. Informamos que os depoimentos coletados nas entrevistas serão confidenciais e utilizados exclusivamente no contexto do referido estudo. Além disso, informamos que o(a) Sr.(a) pode a qualquer momento se recusar a participar, caso não sinta o desejo de fornecer as informações, e que a retirada da autorização não lhe causará qualquer prejuízo.

Temos a expectativa de que a pesquisa: (I) contribua para construção de conhecimentos acerca da indissociabilidade entre cuidado e educação na Educação Infantil (II) sirva para sensibilizar pesquisadores e professores no que diz respeito às especificidades da

indissociabilidade entre cuidado e educação com bebês, bem como (III) contribua com a construção de conhecimentos sobre as práticas alimentares dos bebês em espaço coletivo de educação.

Assinatura da Pesquisadora Responsável
Deise Bruna Massena Leite

Devido ao caráter da investigação, o risco ou possibilidade de afetar qualquer participante da pesquisa é mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, caminhar, ler, etc. A fim de minimizar qualquer risco de desconforto ou constrangimento durante a pesquisa, a pesquisadora agirá de maneira extremamente respeitosa e ética independente das opiniões ou posicionamentos da(o) pesquisada(o).

Todas as imagens e áudios serão guardadas nos arquivos da pesquisadora de modo a minimizar qualquer risco de vazamento. Caso isso venha a ocorrer envidaremos todos os esforços para evitar danos às crianças, às famílias, aos funcionários e à escola. Salientamos ainda que caso haja danos decorrentes da pesquisa a pesquisadora assumirá a responsabilidade pelos mesmos. Mas, caso haja danos decorrentes da pesquisa, a pesquisadora assumirá a responsabilidade pelos mesmos.

Para qualquer dúvida ou questão que surgir durante a pesquisa fornecemos abaixo nossos contatos: Isabel de Oliveira e Silva – fone: 3409-6363 e e-mail: isabel.os@uol.com.br; Deise Bruna Massena Leite – fone: 994041034 e e-mail: deisebruna.m@gmail.com. Em caso de questionamentos de ordem ética, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética da UFMG: Av. Antônio Carlos, 6627- Campus Pampulha. Unidade Administrativa II – 2º andar – sala: 2005. (3409-4592; e-mail: coep@prpq.ufmg.br).

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido seguirá em duas vias, com espaço destinado para rubrica. Caso esteja de acordo com os termos acima solicitamos que o(a) Sr.(a) leia e assine a declaração abaixo:

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____, RG _____, declaro que li as informações contidas neste documento, fui informado(a) pelas pesquisadoras: Dr^a Isabel de Oliveira e Silva e Deise Bruna Massena Leite dos procedimentos utilizados, do sigilo das informações, e que posso a qualquer momento retirar meu consentimento. Declaro ainda ter recebido uma via do presente termo. Sendo assim, concordo em participar da pesquisa.

Assinatura do(a) entrevistado(a)

Prof.^a Dr.^a Isabel de Oliveira e Silva

Deise Bruna Massena Leite

APÊNDICE V - Roteiro de entrevista: Auxiliar de apoio a inclusão

Universidade Federal de Minas Gerais

Faculdade de Educação

Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil – NEPEI

Linha de pesquisa: Infância e Educação Infantil

Mestranda: Deise Bruna Massena Leite

Orientadora: Dr^a. Isabel de Oliveira e Silva

PESQUISA - CUIDADO E EDUCAÇÃO DE BEBÊS: as práticas de alimentação na creche

ROTEIRO DE ENTREVISTA: AUXILIAR DE APOIO A INCLUSÃO

OBJETIVOS:

1. Compreender como ocorrem as práticas de alimentação dos bebês entre 1 e 2 anos de idade em uma EMEI em Belo Horizonte.(observação e entrevistas)
2. Analisar as concepções das professoras e auxiliares sobre alimentação dos bebês na creche. (entrevistas)
3. Analisar a organização do espaço, tempo e artefatos durante a alimentação dos bebês na creche. (observação e entrevista)
4. Analisar as formas de participação dos bebês durante a alimentação dos mesmos na creche. (observação)

PERGUNTA

JUSTIFICATIVA

1. Gostaria que você me falasse um pouco sobre a sua trajetória escolar e/ou acadêmica.	Compreender um pouco o contexto profissional através da sua trajetória acadêmica.
2. Me fale sobre sua entrada na Rede na PBH e na EMEI, bem como sua experiência com crianças em situação de inclusão.	Entender a sua experiência profissional com as crianças especiais, principalmente na EMEI e a sua relação com o N. que é a criança que ela acompanha na turma pesquisada.
3. Como foi a sua formação para atuar com essas crianças?	Saber a formação que ela teve acesso a cerca da inclusão uma vez que ela exerce uma função específica de atendimento ao público especial.

4. Qual a sua função como auxiliar de apoio a inclusão aqui na EMEI?	Entender como é o entendimento que ela tem através da orientação que ela recebeu da empresa que ela possui vínculo terceirizado, bem como, também da equipe diretiva da escola sobre a função de auxiliar de apoio a inclusão.
5. Você já participou de alguma formação que contemplasse a temática da alimentação infantil? Quando? Aonde? O que você aprendeu nessa ocasião?	Analisar o conhecimento dela acerca da temática da alimentação infantil, assim como a oferta de formação por parte da Rede PBH sobre a temática.
6. Você tem conhecimento de algum documento norteador sobre a alimentação infantil? Qual? O que você utiliza dele?	Analisar o conhecimento dela acerca da temática da alimentação infantil, assim como a oferta de formação por parte da Rede PBH sobre a temática.
7. Como você aprendeu a alimentar os bebês com deficiência? Houve alguma orientação a respeito da alimentação?	Saber se houve alguma orientação específica acerca da alimentação infantil na creche, para bebês ou sobre a condição especial de algumas crianças.
8. Como você avalia a alimentação dos bebês aqui na EMEI?	Ver o ponto de vista dela sobre a alimentação ofertada na escola, compreender o que ela considera uma boa ou ruim alimentação.
9. O que você considera importante na alimentação dos bebês e crianças na escola?	Perceber o que ela valoriza nesses momento da rotina dos bebês na creche. Compreender a concepção sobre cuidado e educação nas práticas alimentares na escola.
10. Como é o processo e acompanhamento da alimentação do N. que tem uma deficiência?	Entender especificamente como se dá alimentação do N.
11. Quais são as suas ações na organização e no acompanhamento de alimentação do N.? Como você se sente durante essas atividades?	Entender as suas práticas na ação de alimentar o N, bem como a relação dela com as outras profissionais nesse momento.
12. Vocês adultas que lidam com ele receberam alguma orientação específica de alguém para a alimentação dele?	Saber de onde vem a utilização de certas práticas realizadas na alimentação do N., se foram orientadas ou se seguem mais a intuição.
13. Parece que tem algum receio, eu queria entender melhor, por que vocês fazem dessa forma? Ele já engasgou na escola?	Entender porque não permitem que ele coma como as outras crianças, e se já presenciaram situações de engasgo uma vez que na observação esse “medo” apareceu por parte das adultas que o cuidam.
14. Você percebe alguma preocupação da família sobre a temática da alimentação? A família do N. falou algo sobre o assunto pra vocês?	Identificar se as famílias compartilham essa preocupação sobre alimentação com elas, se a própria família causa esse sentimento de “medo” nas educadoras a cerca da alimentação do N.

15. Como você descreve a experiência do N. nos momentos de alimentação na escola?	Entender as experiências que o N. vivencia durante a alimentação já que ele tem esse auxílio diferenciado.
16. Em sua opinião, você considera que o N. aprende durante as práticas de alimentação na creche?	Compreender a visão/concepção dela sobre aprendizagem durante a prática alimentar.
17. Você percebeu transformações nas práticas alimentares do N. ao longo desse tempo que você está o acompanhando? Quais foram as transformações? (artefatos: copos, talheres)	Identificar as mudanças no desenvolvimento do N. nesse processo de alimentação na escola.
18. Como você avalia o <u>espaço</u> destinado às práticas de alimentação das crianças aqui na EMEI?	Identificar a concepção dela acerca dos tempos e espaços das práticas alimentares na creche.
19. Como você avalia o <u>tempo</u> destinado às práticas de alimentação das crianças aqui na EMEI?	Identificar a concepção dela acerca dos tempos e espaços das práticas alimentares na creche.
20. Você considera que tem algo que possa melhorar nas instalações e materiais da EMEI que venha a facilitar o seu trabalho e as experiências alimentares das crianças com deficiência?	Conhecer as sugestões de aprimoramento das práticas alimentares dos bebês de quem vivencia isso no dia a dia escolar.
21. Na sua opinião, qual o papel dos adultos durante as práticas alimentares dos bebês e crianças com deficiência na creche?	Identificar a concepção sobre a agencia dos bebês e crianças nas práticas alimentares na creche.
22. Você tem alguma experiência que te marcou sobre a alimentação do N. ou de outra criança com deficiência aqui na EMEI?	Entender algumas ações que ela pratique devido a algum fato/situação que a tenha marcado no contexto da alimentação infantil.
23. Você gostaria de acrescentar algo sobre a alimentação na escola?	Abrir o diálogo a questões que podem ser importantes para a entrevistada e que possam contribuir com a pesquisa e que por algum motivo não foram abordadas neste roteiro.

APÊNDICE VI - Roteiro de entrevista: Coordenação da EMEI

Universidade Federal de Minas Gerais

Faculdade de Educação

Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil – NEPEI

Linha de pesquisa: Infância e Educação Infantil

Mestranda: Deise Bruna Massena Leite

Orientadora: Dr^a. Isabel de Oliveira e Silva

PESQUISA - CUIDADO E EDUCAÇÃO DE BEBÊS: as práticas de alimentação na creche

ROTEIRO DE ENTREVISTA: COORDENAÇÃO DA EMEI

OBJETIVOS:

1. Compreender como ocorrem as práticas de alimentação dos bebês entre 1 e 2 anos de idade em uma EMEI em Belo Horizonte.(observação e entrevistas)
2. Analisar as concepções das professoras e auxiliares sobre alimentação dos bebês na creche. (entrevistas)
3. Analisar a organização do espaço, tempo e artefatos durante a alimentação dos bebês na creche. (observação e entrevista)
4. Analisar as formas de participação dos bebês durante a alimentação dos mesmos na creche. (observação)

PERGUNTA

JUSTIFICATIVA

1. Gostaria que você me falasse um pouco sobre a sua trajetória profissional e acadêmica.	Compreender um pouco o contexto profissional através da sua trajetória acadêmica.
2. Me fale sobre sua entrada na Rede na PBH e na EMEI, bem como sua	Entender a sua experiência profissional na educação infantil até chegar ao cargo de coordenadora, principalmente na EMEI.

experiência como coordenadora de escola de Educação Infantil.	
3. Qual a sua função como coordenadora aqui na EMEI?	Compreender melhor as demandas e responsabilidades desse cargo na EMEI.
4. Você já participou de alguma formação que contemplasse a temática da alimentação infantil? Quando? Aonde? O que você aprendeu nessa ocasião?	Analisar o conhecimento dela acerca da temática da alimentação infantil, assim como a oferta de formação por parte da Rede PBH sobre a temática.
5. Você tem conhecimento de algum documento norteador sobre a alimentação infantil? Qual? O que você utiliza dele?	Analisar a divulgação da informação por parte da Rede PBH sobre a temática. Saber se o documento sobre a alimentação infantil elaborado pela PBH tem alcançado ao menos a equipe diretiva da escola, já que foi visto que as professoras não o conhecem.
6. Como você avalia a alimentação dos bebês aqui na EMEI?	Conhecer o ponto de vista dela sobre a alimentação ofertada na escola, compreender o que ela considera uma boa ou ruim alimentação.
7. O que você considera importante na alimentação dos bebês e crianças na escola?	Perceber o que ela valoriza nesses momentos da rotina dos bebês na creche. Compreender a concepção sobre cuidado e educação nas práticas alimentares na escola.
8. Na sua opinião, qual o papel dos adultos durante as práticas alimentares dos bebês na creche?	Identificar a concepção sobre a agência dos bebês e crianças nas práticas alimentares na creche.
9. Há algum tipo de orientação às professoras e auxiliares sobre a alimentação dos bebês e crianças aqui na EMEI? Isso foi abordado em alguma reunião, formação, etc?	Saber se houve por parte da escola alguma ação orientadora para a equipe de profissionais sobre práticas alimentares na escola.
10. Como você avalia o espaço destinado às práticas de alimentação das crianças aqui na EMEI?	Identificar a concepção dela acerca dos tempos e espaços das práticas alimentares na creche e entender melhor os motivos que levam os tempos e espaços institucionais serem organizados da forma atual.
11. Como você avalia o tempo destinado às práticas de alimentação das crianças aqui na EMEI?	Identificar a concepção dela acerca dos tempos e espaços das práticas alimentares na creche e entender melhor os motivos que

	levam os tempos e espaços institucionais serem organizados da forma atual.
12. Percebi que as turmas vão em momentos diversificados para o refeitório, como isso foi organizado? Quem estipulou dessa maneira?	Refletir sobre a logística da rotina institucional que produz os tempos e espaços destinados às refeições da forma como elas são atualmente previstas pela escola.
13. Em sua opinião, você considera que os bebês aprendem durante as práticas de alimentação na creche? O quê?	Compreender a visão/concepção dela sobre aprendizagem durante a prática alimentar.
14. Qual a função da nutricionista na escola?	Compreender o papel da nutricionista na instituição escolar, suas contribuições, possíveis atritos e a relação do trabalho dela com a da equipe diretiva da escola e de outros profissionais como as cantineiras. Compreender os critérios utilizados para a determinação das quantidades servidas às crianças.
15. Qual a periodicidade das visitas?	
16. Em que consiste essas visitas?	
17. Ela orienta as cantineiras em que aspectos?	
18. Como é baseada as quantidades de alimento por porção para as crianças?	
19. A nutricionista faz algum tipo de orientação para a equipe diretiva?	
20. Qual o encaminhamento feito por parte da escola quando uma criança se nega a comer na escola ou quando se percebe que ela é carente e a família tem dificuldades em alimentá-la em casa por exemplo?	Saber como a escola lida com o desafio de compartilhar cuidado e educação dos bebês e crianças com a famílias, especialmente nesse âmbito da saúde das crianças em que a alimentação está diretamente envolvida.
21. Qual a função do quadro com o cardápio na entrada da escola? De onde partiu a iniciativa de colocar esse quadro ali? Quem o preenche todos os dias?	Compreender porque nesta escola o cardápio está em evidência na recepção da escola e é atualizado diariamente, diferente do observado em outras EMEIS da Rede PBH.
22. Você tem alguma experiência que te marcou sobre a alimentação das crianças na educação infantil?	Entender algumas ações que ela pratique, ou oriente as professoras, devido a algum fato/situação que a tenha marcado no contexto da alimentação infantil.
23. Você gostaria de acrescentar algo sobre a alimentação na escola?	Abrir o diálogo a questões que podem ser importantes para a entrevistada e que possam contribuir com a pesquisa e que por algum motivo não foram abordadas neste roteiro.

APÊNDICE VII - Roteiro de entrevistas com as professoras, auxiliares e coordenadora**Universidade Federal de Minas Gerais****Faculdade de Educação****Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil – NEPEI****Linha de pesquisa: Infância e Educação Infantil****Mestranda: Deise Bruna Massena Leite****Orientadora: Dr^a. Isabel de Oliveira e Silva****ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS, AUXILIARES E COORDENADORA****CUIDADO E EDUCAÇÃO DE BEBÊS: as práticas de alimentação na creche****OBJETIVOS**

1. Compreender como ocorrem as práticas de alimentação dos bebês entre 1 e 2 anos de idade em uma EMEI em Belo Horizonte.
2. Analisar as concepções das professoras e auxiliares sobre alimentação dos bebês na creche.
3. Analisar a organização do espaço, tempo e artefatos durante a alimentação dos bebês na creche.
4. Analisar as formas de participação dos bebês durante a alimentação dos mesmos na creche.

Perguntas:

1. Pedir para as professoras falarem sobre a sua trajetória profissional/ acadêmica na Educação Infantil.
2. Pedir para as professoras falarem sobre sua inserção na PBH, na EMEI, bem como sua trajetória com os bebês.
3. Pedir para as professoras falarem sobre outros trabalhos que realizam concomitantemente ao trabalho realizado na EMEI.
4. Como foi a sua formação para atuar com bebês?

5. Como você aprendeu a alimentar os bebês? O que você considera mais importante no momento da alimentação?
6. Você já participou de alguma formação que contemplasse a temática da alimentação infantil?
7. Você tem conhecimento de algum documento norteador sobre a alimentação infantil?
8. Como você avalia as práticas alimentares dos bebês aqui na Emei?
9. O que você considera essencial quando realiza as atividades de alimentação com os bebês?
10. Você planeja as situações de alimentação dos bebês? Como você planeja?
11. Quais estratégias você costuma utilizar para auxiliar os bebês durante a alimentação?
12. Em sua opinião, você considera que os bebês aprendem durante as práticas de alimentação na creche? (Se sim, o que você acha que eles aprendem?)
13. Como você avalia o tempo e o espaço destinados às práticas de alimentação das crianças aqui na EMEI?
14. Você considera as instalações e materiais da EMEI adequadas ao trabalho que você realiza?
15. Há relação no seu dia-a-dia de trabalho com as profissionais da cozinha?
16. Você percebe alguma preocupação das famílias sobre a temática da alimentação dos bebês?
17. Você percebe transformações nas práticas alimentares dos bebês ao longo do ano?
18. Você considera as práticas alimentares na creche cansativas? O que mais te cansa nesse processo de alimentação dos bebês?
19. Você considera que tem algo que possa melhorar nas instalações e materiais da EMEI que venha a facilitar o seu trabalho e as práticas alimentares da sua turma?
20. Você já fez alguma coisa na prática de alimentação dos bebês que hoje não faz mais? (Se a resposta for sim, por quê?)
21. Você tem alguma experiência que te marcou sobre a alimentação dos bebês?
22. Na sua opinião, qual é o papel do adulto durante as práticas alimentares dos bebês na creche?

APÊNDICE VIII – Ficha de identificação das profissionais**FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DAS PROFISSIONAIS:**

NOME COMPLETO: _____

IDADE: _____

ESTADO CIVIL:

TEM FILHOS? ()SIM – Quantos? ____

Idade dos filhos: _____

()NÃO

CARGO QUE OCUPA NA EMEI: _____

FORMAÇÃO: _____ INSTITUIÇÃO: _____

TEMPO DE EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO

INFANTIL: _____

APÊNDICE IX – Roteiro de observação

CUIDADO E EDUCAÇÃO DE BEBÊS: AS PRÁTICAS DE ALIMENTAÇÃO NA CRECHE

Mestranda: Deise Bruna Massena Leite

Orientadora: Isabel de Oliveira e Silva

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO:

- Caracterização geral da sala, do grupo de crianças e professoras/auxiliares.
- Quais são os artefatos envolvidos nos atos de alimentação na creche?
- Como os bebês participam das práticas de alimentação na creche?
- Como se caracteriza o espaço que os bebês se alimentam na creche? (tamanho, limpeza, claridade, diversidade, na sala/refeitório/jardim/etc?)
- Qual é o tempo estimado para a alimentação dos bebês na creche?
- Como os alimentos são oferecidos aos bebês na creche?
- O ambiente é preparado para o momento de alimentação dos bebês na creche?
- Como se dá a rotina nos momentos de alimentação dessa turma?
- As professoras e auxiliares interagem com os bebês durante as práticas alimentares na creche? Como isso acontece?
- Como as professoras se comportam durante as práticas alimentares dos bebês na creche?
- Como os bebês se comportam durante as práticas alimentares dos bebês na creche?
- Quanto tempo da rotina diária dos bebês na creche envolvem práticas alimentares?
- Os bebês recebem ajuda quando necessário?
- São identificados e respeitados as preferências, ritmos e hábitos alimentares individuais dos bebês?
- Há organização e incentivo para as crianças maiorzinhas a se servirem e se alimentarem sozinhas?
- A comida é apresentada com estética, capricho e cuidado?
- Os alimentos in natura ficam disponíveis para que os bebês possam conhecê-los e ampliar sua cultura?
- Os bebês podem participar, sempre que possível, de algumas atividades na cozinha?
- Os bebês participam da arrumação das mesas e dos utensílios, antes e após as refeições?

- Os bebês que se locomovem com destreza são convidados a levar os pratos, copos e talheres usados a um local específico para serem lavados? Esse processo é explicado?
- Os bebês têm oportunidade de conhecer a natureza dos alimentos, plantando, cultivando e acompanhando uma horta?
- A água filtrada está sempre acessível às crianças?
- O ambiente para as refeições é tranquilo e agradável?
- Os alimentos são apropriados para os bebês de diferentes idades?
- A alimentação dos bebês é diversificada, educando-as para uma dieta equilibrada e variada?
- O momento da mamadeira é valorizado? Como ocorrem as práticas de ingestão de mamadeira na escola?