

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO, *LATO SENSU* EM EDUCAÇÃO INTEGRAL
***CAMPUS* ERECHIM**

MARILETE GRAMS BECK

EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO INTEGRAL: ANÁLISE DE PESQUISAS
SOBRE O CUIDADO COMO ÉTICA NO BERÇÁRIO

Erechim, RS, fev. 201

MARILETE GRAMS BECK

**EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO INTEGRAL: ANÁLISE DE PESQUISAS
SOBRE O CUIDADO COMO ÉTICA NO BERÇÁRIO**

Monografia apresentada à UFFS,
Campus Erechim, como requisito parcial
para a obtenção do título de Especialista
em Educação Integral, sob a orientação
do Prof. Dr. Rodrigo Saballa de
Carvalho.

Erechim, RS, fev. 2014

*Aos educadores que acreditam:
“Aprender é a única coisa de que
a mente nunca se cansa, nunca tem
medo e nunca se arrepende.”*

(Leonardo Da Vinci)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus que sempre me acompanha me dando forças para prosseguir.

É com muito amor e carinho que agradeço ao meu marido Claudemir, que sempre me incentivou, se dedicou aos meus cuidados enquanto eu estava gestando nossa filha e, após o nascimento da Monoella, me ajudou a organizar a nossa rotina. Dessa forma, continuei minha dedicação com o curso e com nossa filha, que é motivo de alegria e orgulho em nossas vidas.

Agradeço as minhas queridas amigas de Getúlio Vargas, às quais devo meu respeito e consideração pela cumplicidade que temos umas com as outras. Sou imensamente feliz por estar ao lado de vocês, concluindo mais uma importante etapa do nosso crescimento.

Agradeço a Universidade Federal da Fronteira Sul – UFRS – Campus Erechim, que tornou possível a realização deste curso de especialização com qualidade, seriedade e compromisso de todos os profissionais envolvidos.

A todos os professores do curso, que compartilharam seus conhecimentos e contribuíram imensamente para minha formação.

Agradeço aos meus colegas de curso pelos bons e melhores momentos que passamos juntos, em harmonia e significativa convivência mútua.

Em especial, ao meu orientador Rodrigo Saballa de Carvalho, pela atenção, dedicação na organização e acompanhamento durante as leituras, na escrita, nas revisões e as finalizações de texto, através de uma orientação enriquecedora, não medindo esforços para que construíssemos uma base sólida para a escrita deste trabalho. Certamente esses ensinamentos me acompanharão por toda a vida.

Muito obrigada, serei sempre grata a todos vocês.

RESUMO

A pesquisa Educação Infantil em tempo integral: análise de pesquisas sobre o cuidado como ética no berçário foi desenvolvida metodologicamente a partir da análise textual de pesquisas de mestrado pertinentes ao tema. A investigação teve como objetivo a análise do cuidado como ética, enquanto dimensão educativa do trabalho no berçário de Escolas de Educação Infantil que funcionam em tempo integral. A pesquisa teve como mote as seguintes questões: Como tem sido abordado o cuidado em pesquisas com bebês no campo da Educação Infantil? De que forma a discussão a respeito do cuidado decorrente de pesquisas contribui para que seja pensada a prática pedagógica com bebês na Educação Infantil em tempo Integral? Como o cuidado enquanto ética contribui com o trabalho desenvolvido com bebês na Educação Infantil em tempo integral? A partir da análise das pesquisas que constituíram o corpus investigativo, foi possível perceber que o cuidado enquanto ação educativa no berçário tem relação intrínseca com a interação e comunicação entre a professora e os bebês e entre os bebês e seus pares, os espaços, tempos e materiais que são pensados para o desenvolvimento do trabalho pedagógico e com as propostas desenvolvidas no fazer cotidiano nos ambientes de vida coletiva em que convivem diariamente as crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil. Tempo Integral. Cuidado. Ética

ABSTRACT

The study 'Full-time Childhood Education: analysis of research about the care as ethics in the nursery' was methodologically developed from the textual analysis of master researches related to the theme. The study aimed to analyze care as ethics, while educational dimension of work in nursery of childhood education schools that work full time. The research was guided by the following enquiries: How has the care with babies in research in the field of early childhood education been addressed? How does the discussion on care, arising from researches, contributes to the designs of pedagogical practice with babies in full time childhood education? How does care as ethics contribute to the work with babies in full time childhood education? From the analysis of the research that formed the investigative corpus, it was noted that care while educational action in the nursery has an intrinsic relationship with the interaction and communication between the teacher and the infants and between infants and their peers, the spaces, the times and materials that are designed for the development of pedagogical work and with the proposals developed in the everyday routines of the collective life environments in which children live daily.

Keywords : Childhood Education. Full time. Care. Ethics.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Linha do tempo da educação integral.....	19
--	----

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	8
1 ASPECTOS METODOLÓGICOS: CAMPO DE ESTUDO, OBJETIVOS E QUESTÕES DE PESQUISA.....	10
2 FERRAMENTAS ANALÍTICAS.....	17
3 PESQUISAS COM BEBÊS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA PENSAR O CUIDADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	25
4 INTERAÇÃO E COMUNICAÇÃO ENTRE PROFESSORA E BEBÊS E ENTRE OS BEBÊS E SEUS PARES.....	30
5 ESPAÇOS, TEMPOS E MATERIAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO PEDAGÓGICO.....	44
6 PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS COM OS BEBÊS ENVOLVENDO CUIDAR, EDUCAR E BRINCAR.....	57
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	70
REFERÊNCIAS.....	75

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Quando somos pequenos nos perguntam: “O que você vai ser quando crescer?” Eu sempre muito convicta do meu sonho, respondia: “Quero ser professora.” E para concretizar meu sonho, me dediquei ao Magistério, escolhi o curso de Pedagogia como graduação, e o curso de Pós- Graduação em Educação Integral como especialização. Dessa forma procuro encontrar respostas às minhas inquietações como profissional da Educação Infantil.

A minha trajetória profissional se iniciou em uma escola de Educação Infantil particular, no ano 2000, em Getúlio Vargas, trabalhando com a turma do Maternal (crianças com 4 anos), no turno da tarde. No momento em que os pais chegavam à escola para deixar seus filhos, a grande maioria demonstrava certa insegurança, inquietude e expectativa. Apesar de terem conhecimento das atividades pedagógicas, das brincadeiras e dos cuidados que seus filhos teriam neste local, é sabido que este misto de sentimentos é também causado pela separação. No entanto, entre os professores e monitores, havia uma inquietude interior, já que eles tinham dúvidas com relação ao cuidado e o entrelaçamento das atividades desenvolvidas, pois não queriam que o trabalho desenvolvido diariamente tivesse ênfase nas necessidades fisiológicas das crianças.

Percebe-se, portanto, o quanto é importante a capacitação, o comprometimento e a dedicação a tudo que alguém se propõe a fazer, pois o despreparo e a falta de conhecimento acerca das principais características de cada faixa etária da criança podem fazer com que o trabalho fique bastante limitado.

No ano de 2006, comecei a trabalhar na Entidade Filantrópica Nossa Senhora da Salete, localizada em um bairro carente da cidade de Getúlio Vargas, que tem como principal característica funcionar em turno integral atendendo crianças de 4 meses a 5anos de idade na Escola de Educação Infantil Favinhos de Mel, e crianças 6 a 12 anos no projeto Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), por meio de projetos. Mais tarde, no ano de 2011, concluí o curso de graduação em Pedagogia, no entanto, minhas dúvidas e questionamentos relacionados ao desenvolvimento do trabalho com a educação infantil, de forma a garantir um trabalho de qualidade, permaneceram.

Na Escola de Educação Infantil Favinhos de Mel passei a trabalhar com a turma do Berçário 2 (crianças de 2 e 3 anos). Nessa escola, é comum os professores recepcionarem seus

alunos na portaria. Nestes momentos, quando os pais ou responsáveis se despediam das crianças, era possível perceber que os mesmos desejavam que aquele fosse um lugar seguro, que oferecesse as refeições (do café da manhã até o jantar), que respeitasse as características de cada família, e, antes de tudo, que cuidasse de seus filhos, uma vez que desse cuidado resultaria boa parte do desenvolvimento físico, cognitivo e social das crianças.

Durante o planejamento das aulas, eu me perguntava: como usufruir melhor do tempo, tornando-o mais produtivo, de forma que as atividades planejadas com comprometimento, criatividade e interatividade proporcionassem para as crianças momentos de descoberta e alegria, ampliando, assim, os conhecimentos já adquiridos?

Várias vezes, minhas colegas de trabalho e eu conversávamos sobre o tempo integral que tínhamos a nossa disposição, e chegávamos à conclusão de que não estávamos utilizando-o da forma mais adequada. A falta de conhecimento nos deixava com dúvidas no momento de dividir o tempo entre as atividades pedagógicas, “livres”, de higiene, dentre outras que compreendem o cuidado como um todo.

No decorrer do meu trabalho fui refletindo sobre minha prática, e me questionando sobre o que estava certo e sobre o que precisava ser mudado, e de que forma. Questões como “Como organizar as atividades em tempo integral?” e “De que forma o cuidado deve ser pensado e praticado?” me causavam inquietação.

Esse trabalho, portanto, veio ao encontro das minhas reflexões e da necessidade de conhecer, essa nova proposta que é a Educação em Tempo Integral, já que uma maior permanência das crianças no espaço escolar não significa que o tempo será dividido entre atividades que contemplem todas as áreas do conhecimento. Sabe-se que a aprendizagem acontece desde o nascimento e continua ao longo de toda vida, e ocorre em diferentes contextos: família, na escola, em espaços formais e informais. Nesse sentido, a educação precisa ser repensada de modo a considerar as crianças como sujeitos inteiros.

Assim, a Educação Infantil em tempo integral vem para contribuir com o desenvolvimento desses sujeitos, visando uma continuidade que acontece ao longo da vida e da caminhada escolar, privilegiando aspectos do desenvolvimento infantil. A escola é um ambiente de vida e ao mesmo tempo um instrumento de acesso do aluno à cidadania, à criatividade e à autonomia. Sendo assim, o momento passado na escola deve ser, para a criança, um processo de vivência, e não de preparação para a vida.

A partir dessas considerações iniciais, partirei para o próximo passo, apresentando e discutindo os processos metodológicos da pesquisa.

1 ASPECTOS METODOLÓGICOS: CAMPO DE ESTUDO, OBJETIVOS E QUESTÕES DE PESQUISA

O presente estudo, intitulado “O cuidado e a educação em Tempo Integral na Educação Infantil”, objetiva problematizar a prática pedagógica, relacionando-a com o cuidar. A pesquisa está centrada na análise bibliográfica de diferentes materiais e pesquisas, dando ênfase maior a quatro dissertações de mestrado que serviram como norte na reflexão sobre as práticas. Para tal, objetiva-se exemplificar em qual temática está o cuidado, de acordo com a organização pedagógica e temporal das Escolas de Educação Infantil em Tempo Integral.

Para atingir o objetivo da pesquisa, será buscado responder algumas questões pertinentes ao tema: Como tem sido abordado o cuidado em pesquisas com bebês no campo da Educação Infantil? De que forma a discussão a respeito do cuidado decorrente de pesquisas contribui para que seja pensada a prática pedagógica com bebês na Educação Infantil em tempo integral? Como o cuidado enquanto ética contribui com o trabalho desenvolvido com bebês na Educação Infantil em tempo integral?

As dissertações pesquisadas envolvem aspectos da temática em questão, percebendo-se, em cada uma, aspectos diferentes, mas relevantes ao tema pesquisado.

A pesquisa intitulada “Do olhar que convoca ao sorriso que responde: possibilidades interativas entre bebês”, de Câmara (2006), aborda a temática dos bebês e tem como objetivo investigar o processo interativo entre os mesmos, na turma do berçário um (1) de uma escola municipal de educação infantil de Porto Alegre, com crianças de seis (6) a quinze (15) meses. A partir das observações num contexto de cuidados-educação, foram selecionados episódios para serem analisados, tendo em vista compreender as relações sociais dos bebês em pares e como se dão as preferências, que formas de expressão utilizam e como se aproximam ou reagem quando aproximados uns dos outros. A metodologia adotada pela pesquisadora foi a de um estudo com viés etnográfico, usando, para isso, da observação direta, com anotações em diário de campo. As anotações foram enriquecidas com momentos de filmagem. A dissertação foi organizada em cinco capítulos e, no início de cada capítulo, a autora colocou um pensamento de autores conhecidos que introduzia a temática. A escolha dos episódios registrados na pesquisa foi pela importância e pertinência ao tema principal.

Segundo Camera (2006), encanta poder pensar na possibilidade da construção de uma pedagogia marcada pelo pensamento complexo que propõe o diálogo entre o singular e o universal, o regular e o devir.

A autora ressalta a importância de uma pedagogia de solidariedade, como defendem Morin e Wulf (2002) e Wallon (1968), que ajuda os bebês e crianças a aprenderem através da interação social com outros (semelhantes/diferentes, grandes/pequenos), criando novas possibilidades de ligação entre os saberes.

Ainda de acordo com a autora, esses aspectos são desafios emergentes de um mundo que grita por mais conexão, mais solidariedade, mais ética, oferecendo aprendizagens necessárias para o convívio do ser com o outro.

Nesse cenário, Camera se refere ao nascido como o recém-chegado à “casa grande”. Alguém a quem o mundo adulto precisa acompanhar e acolher com hospitalidade, desenvolver uma ética da acolhida e do recebimento. Isso significa que compartilhar cuidados de um bebê é tarefa séria, complexa, que demanda preocupações, expectativas, incertezas, mas pode estar impregnada de sentimentos ternos e inclusivos.

Sabendo que a vida do bebê só se torna possível graças às relações interindividuais da sociabilidade, a autora cita Wallon (1968), que afirma:

O recém-nascido é um ser cuja totalidade de relações necessita ser completada, compensada, interpretada. É incapaz de efetuar algo por si próprio, ele é manipulado pelo “outro” e é nos movimentos destes outros, que suas primeiras atitudes tomarão forma. (WALLON, 1968, p.47).

Camera convidou este teórico para embalar sua pesquisa por identificar-se com sua concepção psicogenética, pela centralidade da dimensão afetiva e pela forma ímpar com que o autor interpreta o processo pelo qual cada um vai se tornando cada vez mais “interessante”, ao mesmo tempo em que constrói sua própria compreensão do mundo que o circunscreve. Para Wallon (1968), o ser humano é geneticamente social e para investigar gênese da consciência é preciso compreender as condições da existência bem como o conceito da pessoa total, integrada.

Camera também se inspirou nos conceitos trabalhados por Montagner (1999), que busca compreender como acontecem as interações dos bebês entre si, como se comunicam e demonstram suas preferências, como olham, como se expressam, se movimentam, solicitam e ofertam, descobrem, se encantam com suas possibilidades, apreciam marcas no campo, se vinculam indo ao encontro do outro, e num sorriso largo demonstram simpatia, confirmando Morin quando diz que “ligar e ligar-se, eis o destino do homem” (MORIM, 1998, p.22)

Ainda de acordo com Camera (2006), é preciso cuidar e aconchegar, resgatar as atividades de cuidado como atividades de valor educativo e de importância significativa na constituição das pessoas, marcar o valor da interação social na educação infantil onde a experiência de cada um contribui para as relações interpessoais do grupo, pondo em jogo

condutas sociais emocionais, cognitivas, comunicativas, garantindo possibilidades de aprendizagens de crianças construtoras, divertidas ou caladas, cujos corpinhos voláteis ou descompassados “sempre vale a pena observar e escutar, senão por um dever ou por carinho, por curiosidade, paixão, porque sempre é interessante ver crescer uma criança” (MANTOVANI, apud MALAGUZZI, 1998, p.8).

A autora concluiu que pensar a interação de bebês, e a capacidade de manter transações com a liberdade e a alegria, a felicidade e o gozo, a faz rever conceitos, pensar na espacialidade e temporalidade dos mesmos, e também procurar relacionar estes sentimentos tão singulares, pessoais aos complexos sintomas de nossa sociedade.

A pesquisa de Camera auxilia muito na organização das atividades para turmas da educação integral, uma vez que mostra a preocupação com o dia a dia das crianças e com a seleção de eventos considerados fundamentais para o desenvolvimento integral.

Outra dissertação analisada é de Fochi (2013) intitulada “Mas os bebês fazem o que no berçário, heim?: documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6m a 14m em um contexto de vida coletiva”. A pesquisa é composta por três capítulos, e a metodologia utilizada pelo autor foi a abordagem da documentação pedagógica, que consiste na observação (o campo), no registro (no campo) e na *progettazione* (do campo). Nessa abordagem, o pesquisador analisa a geração dos dados e transforma sua observação, registro e projeto em folhetos, que no caso em questão, revelaram a imagem de criança, de professor e de pedagogia.

A dissertação de Fochi é, segundo o autor, resultado de lembranças escritas e esquecidas e do desafio de refletir sobre a educação dos bebês em espaços coletivos, com a menor intervenção direta do adulto, e deseja contribuir com os estudos para as Pedagogias da Pequena Infância. Sua organização e apresentação são feitas por meio de capítulos.

A dissertação enfocou uma pesquisa documental pedagógica, no campo das experiências educativas em contextos de vida coletiva e teve como parceiros nessa construção três autores: Loris Magaluzzi (1995), Emmi Pikler (2010) e Jerome Brumer (1995) que assumiram uma interlocução teórica com a concretude da pesquisa. Os mesmos foram parceiros de diálogo para elucidar e tornar visíveis aspectos geradores no cotidiano de crianças e adultos na creche. (FOCHI, 2013).

O autor também tomou como base, na pesquisa de campo, uma turma de berçário de uma escola de educação infantil no interior do estado, com um grupo de bebês, uma professora e uma auxiliar e todas as marcas que constituem aquele lugar e aquelas pessoas como um contexto concreto. Seus registros foram feitos através de fotos e filmagens.

Com base em alguns conceitos e no caminho metodológico utilizado nos encontros, foram mostradas indicações de como compartilhar as análises desse estudo, que se estruturam e tornam visível a imagem da criança através de narrativas que evidenciam suas ações.

Estas narrativas emergem das experiências nos contextos de vida coletiva, sobretudo, daquela em que a intervenção direta do adulto é mínima. Ações muitas vezes sem grande valor educativo, mas repletas de conteúdos. Valendo-se do que diz Hoyuelos (2006), estas “são histórias subjetivas de alguns indivíduos da espécie humana que se faz uma história universal da infância, porém de uma infância “testemunhada” que se pode ver que não é anônima” (HOYUELOS, 2006, p.193).

Assim, segundo Fochi (2013), seu trabalho é resultado de um processo partilhado de construção da experiência que, ao longo dos dois anos de elaboração da dissertação, atribuiu aos caminhos percorridos novos significados, e fez emergir uma reflexão conjunta sobre as crianças e sobre o professor.

Fochi conclui que esse estudo lhe serviu como importante “andaime” (FOCHI, 2013, p.157) em relação a seu conhecimento e incitou o desejo de aprofundar mais seu entendimento acerca de alguns autores e conceitos. Em virtude disso, durante a escrita, o autor percebeu a importância de alguns trechos do trabalho, algumas obras e alguns autores e conceitos, se propondo a ampliar a pesquisa em oportunidades futuras.

A terceira dissertação estudada é de Gobatto (2011), intitulada “Os bebês estão por todos os espaços: um estudo sobre a educação de bebês nos diferentes contextos de vida coletiva da escola infantil”, e tem como tema a educação dos bebês nos espaços da escola infantil. O estudo foi realizado em uma escola de educação infantil da rede municipal de Porto Alegre, em uma turma de berçário com 15 bebês com idades de 4 a 18 meses e também com suas educadoras.

A pesquisa foi dividida em sete capítulos e buscou investigar as vivências dos bebês nos diferentes contextos de vida coletiva da escola infantil, analisando como sua presença nesses espaços pode implicar em possíveis redimensionamentos do fazer pedagógico com bebês.

A metodologia adotada pela pesquisadora foi a de um estudo qualitativo, com dados construídos na observação das atividades cotidianas do grupo na escola e pelas entrevistas-conversas realizadas com os profissionais. Os dados foram documentados por imagens fotográficas e por registro escrito.

O que motivou a pesquisa, segundo Gobatto, foi a busca pela compreensão de como a presença dos bebês pode construir novos significados para a escola e como o contexto da

escola com foco nas suas vivências nos espaços escolares pode significar as possibilidades dos bebês, além da sala do berçário. Com isso, a autora teve a intenção de contribuir para a proposição de pedagogia(s) para bebês nas escolas de educação infantil que contemplam a sua maior presença nos espaços da creche, bem como sua maior participação (GOBATTO, 2011).

Nesse sentido, os espaços de uso coletivo da instituição tornaram-se essenciais para a investigação ao se acreditar que “a pedagogia se faz no espaço e o espaço se faz na pedagogia”, como afirmou Farias (1999, p.70).

Segundo Gobatto (2011), sua opção por abordar a educação de bebês nesta pesquisa deve-se ao interesse em dar visibilidade à ação do professor no contexto da escola, o que implica pensar as questões que envolvem o seu cotidiano na escola infantil, uma vez que existe uma multiplicidade de acontecimentos que são vistos como aprendizagem.

A autora afirma ainda que, já que geralmente nas escolas infantis os bebês são vistos como seres não capazes de interações, sem curiosidades e que não se engajam em propostas, não há proposições pedagógicas nem se reconhece a necessidade da creche como um espaço qualificado e desafiador.

A autora conclui que muitos consensos ainda precisam ser construídos com relação à finalidade desta etapa de ensino, ao entendimento sobre currículo para bebês e crianças pequenas, aos meios para que sejam garantidas vagas com equidade e qualidade, às características do trabalho docente na creche, enfim, com relação ao desafio da construção de políticas da educação para essa faixa etária nas quais as crianças pequenas tenham centralizadas suas necessidades, já que a história nos mostra que o atendimento às crianças em idade anterior à escolaridade obrigatória foi marcada, em grande parte, por ações que priorizam a guarda das crianças, sem ênfase nas proposições pedagógicas. (GOBATTO, 2011).

A autora também concluiu que na escola de educação infantil é preciso articular o imaginário com o conhecimento e incorporar as culturas das infâncias nas aprendizagens, pois a escola é o lugar onde as crianças se constituem, pela ação cultural, em seres dotados do direito à participação cidadã no espaço coletivo.

A quarta dissertação que ajuda a embasar essa pesquisa é de Guimarães (2011) e é intitulada “Encontros, cantigas, brincadeiras, leituras: um estudo acerca das interações dos bebês, crianças bem pequenas com o objeto livro numa turma de berçário”. É composta por quatro partes, totalizando 259 páginas.

Na pesquisa de Guimarães estão inseridos o debate e o estudo que têm como objetivo despertar a atenção à interação dos bebês e crianças bem pequenas com o livro no contexto de

uma turma de berçário de uma escola municipal de educação infantil de Porto Alegre. Assim, a autora pretendeu compreender e, ao mesmo tempo, dar visibilidade às ações dos bebês e das crianças bem pequenas com e a partir de livros da escola da infância.

Guimarães propôs-se, inicialmente, a adotar os pressupostos da pesquisa-ação de Barbier (2002), El Andaloussi (2004) e Thiollent (2008). Porém, para ir ao encontro da realidade encontrada, a metodologia foi repensada e passou a seguir alguns pressupostos da pesquisa-ação, mesclando com pressupostos do método etnográfico, como observação e escuta de campo, resultando no que Fernandes (2009) chama de pesquisa experiência.

De acordo com Guimarães, através da observação da narração de histórias, a autora percebeu a relação que os bebês fazem com o objeto livro e as interações sociais que decorreriam a partir do uso do mesmo. Em uma espécie de cantinho de leitura, quando os alunos manipulavam os livros, a autora destaca que se podia observar que os mesmos eram como objetos culturais vinculados ou mesmo restritos às práticas de leituras, que ocorriam por meio da leitura de histórias, da visualização das imagens ou pelo simples manuseio.

Contudo, a autora ressalta que, aos poucos, foi percebendo que as ações produzidas pelas crianças decorriam da vivência de exploração dos livros, as quais aconteciam às vezes com e outras vezes sem a presença mediadora adulta, e que a interação com o livro, por vezes, consistia em ouvir histórias, mas, em outras, se dava sem esse propósito, aliás, sem nenhuma pré-definição. Além disso, a autora foi identificando que os bebês e as crianças pequenas, ao explorarem a materialidade dos livros, produzem uma variedade de relações e interações através de múltiplos, diferentes e criativos arranjos dos mesmos.

Uma das estratégias usadas por Guimarães, a da mala temática, contendo livros, buscava despertar nas crianças uma ação autônoma, uma relação de cooperação entre as crianças e os adultos. No entanto, segundo ela, esta estratégia foi questionada pela banca do mestrado, pelo fato de o uso da mesma parecer ter um caráter objetivo e fechado, no sentido de não apresentar possibilidades de livre acesso aos livros.

Diante dessas contribuições, Guimarães passou a rever as estratégias de investigação, já que, segundo a autora, não era sua intenção realizar uma pesquisa em que simples hipóteses fossem testadas, embora tivesse alguns indícios de como os bebês interagem com os livros.

Guimarães afirma que sua intenção era de mapear a relação dos bebês e das crianças bem pequenas com os livros, o que de fato demandava uma maior abertura a possíveis questões que pudessem surgir no campo de pesquisa.. As observações dos participantes na inserção da pesquisa de campo e da pesquisa etnográfica foram alicerçando os dados da pesquisa de caráter qualitativo.

De acordo com Guimarães, durante sua rotina diária, quando estavam dentro da sala, as crianças da pesquisa permaneciam em cima de colchonetes na maior parte do tempo, explorando materiais e brinquedos que lhes eram alcançados, já que não tinham um alcance físico dos brinquedos, que ficavam guardados em armários que impediam um contato autônomo entre eles. No entanto, a abordagem da pesquisa, oferecendo o contato com os livros, modificou essa postura, pois os livros são portadores de múltiplas narrativas, apresentam-se como uma potente ferramenta capaz de engajar adultos e crianças na produção de uma nova cultura de uso do objeto livro, na qual o livro é o meio para possíveis experiências estéticas, isto é, “como possibilidades de deixar-se atravessar pelos acontecimentos, de ousar linguagens para entender e explicar a vida” (GUIMARÃES, 2011, p 213).

A leitura e análise das quatro dissertações anteriormente apresentadas auxiliarão na elaboração da presente pesquisa, pois trazem subsídios para atingir os objetivos específicos de pesquisar como se organizam as atividades desenvolvidas por diferentes turmas da educação infantil em tempo integral; identificar como são contemplados os aspectos biológicos, sociais e históricos, articulados ao cuidar na educação infantil; verificar se as atividades na educação infantil destacam o cuidar como educar. Além das quatro dissertações, outros materiais e pesquisas serão utilizados para endossar o assunto em pauta.

Após apresentar as principais fontes que embasam esse trabalho, são relatadas, a seguir, as ferramentas analíticas da educação em tempo integral e o cuidado como ética.

2 FERRAMENTAS ANALÍTICAS: EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL E O CUIDADO COMO ÉTICA

As primeiras creches surgiram no Brasil a partir do século XX, diante das necessidades impostas pelo capitalismo, criadas por associações ou organizações sociais, religiosas ou filantrópicas, que tinham como público alvo os filhos das trabalhadoras. Nesta época a concepção vigente era a higienista, a qual preconizava que os cuidados deveriam ser realizados por enfermeiras e outros profissionais da área da saúde, e na década de 1940, as pajens os substituem, pois a ênfase passa a ser na ideia de substituto materno. Preocupação com alimentação, higiene, preservação de doenças e proteção eram os focos desses atendimentos.

Com o passar das décadas, além das carências econômicas, morais, higiênicas e infantis, foram sendo descobertas outras carências como, por exemplo, as carências afetivas, nutricionais, culturais e cognitivas, as quais impulsionaram a introdução de sucessivas mudanças.

Para Guimarães (2008), a formalização das creches e a incorporação aos sistemas de ensino são conquistas no sentido da ampliação da qualidade dos serviços que oferecem. Mas é um desafio tanto transformar creches comunitárias em creches públicas, quanto implantar novas creches, porque os recursos são escassos, as condições de formação profissional são frágeis, dentre outras dificuldades.

Teixeira (1997) levantou reflexões e ponderações sobre esse período, envolvendo os limites da educação e afirmando que representa realmente uma observação superficial julgar que é a educação que produz a civilização.

Acrescenta-se que no caso das sociedades chamadas “em transição”, como a brasileira, começaram a aparecer os fatores de progresso antes de os homens estarem preparados para eles, resultando daí uma transformação das funções da escola, que não poderá ser apenas perpetuadora dos costumes, hábitos e ideias da sociedade, mas terá de ser também renovadora, consolidadora e retificadora de costumes, hábitos e ideias, que se vão introduzindo na sociedade pela implantação de novos meios de trabalho e novas formas de civilização. Sua forte adesão à instituição escolar também não o impedia de ver a contemporaneidade entre a casa e a escola. Sobre a educação pré-escolar e a importância desse período para a vida dos indivíduos, desenvolveu longo raciocínio em que constatou o

enfraquecimento da família devido a reconstrução social moderna. Segundo ele, a escola veio em socorro da família, cuja atuação primitiva e natural já não basta. (TEIXEIRA, 1997)

De acordo com Teixeira (2007), a escola ampliou os seus deveres até participar de todos os deveres do lar, assumindo a responsabilidade de dar às crianças todas as condições que lhe asseguram ou lhe deveriam assegurar na família a continuidade e a integridade de uma ação formadora completa. Educação e não instrução apenas. Condições de vida e não condições de ensino somente. Mas nem por isso a escola substitui integralmente o lar. Esse continuará e, para continuar, deve também ser refundido em suas bases intelectuais e sociais como já o foi nas suas bases econômicas.

No texto Educação para a Democracia, Teixeira (1997) expressa a adesão a uma concepção de educação integral. As bases sobre as quais o autor formulou sua concepção de educação integral são, resumidamente, o entendimento de que educação é vida e não preparação para a vida; o entendimento de que as demais instituições sociais perderam parte de suas capacidades educativas, que devem então ser supridas pela escola; e a busca da escola verdadeiramente “comum”, isto é, democrática, onde se visa à superação de um modelo escolar precário e seletivo, centrado na alfabetização.

A concepção de educação integral de Teixeira aprofundou-se com base no pragmatismo, na compreensão de que o homem se forma e se desenvolve na ação, no fazer-se, e não por algum movimento exógeno de aprendizagem formal. Para além das concepções e movimentos políticos conjunturais, o grande diferencial do pensamento sobre educação escolar integral desenvolvido pelo autor ancorava-se nos valores da igualdade e da individualidade e aprofundava-se nos fundamentos filosóficos, a partir da filosofia social de John Dewey (1958).

Compreende-se que a educação integral se caracteriza pela ideia de uma formação mais completa possível para o ser humano, embora não haja consenso sobre o que se convencionou chamar de formação completa e, muito menos, sobre quais pressupostos e metodologias a constituiriam. Apesar dessa ausência de consenso, é possível afirmar que as concepções de uma Educação Integral, circulantes até o momento, fundamentam-se em princípios político-ideológico diversos, porém, mantêm naturezas semelhantes, em termos de atividades educativas.

Lomonaco e Silva (2013) apresentam uma linha do tempo da educação integral:

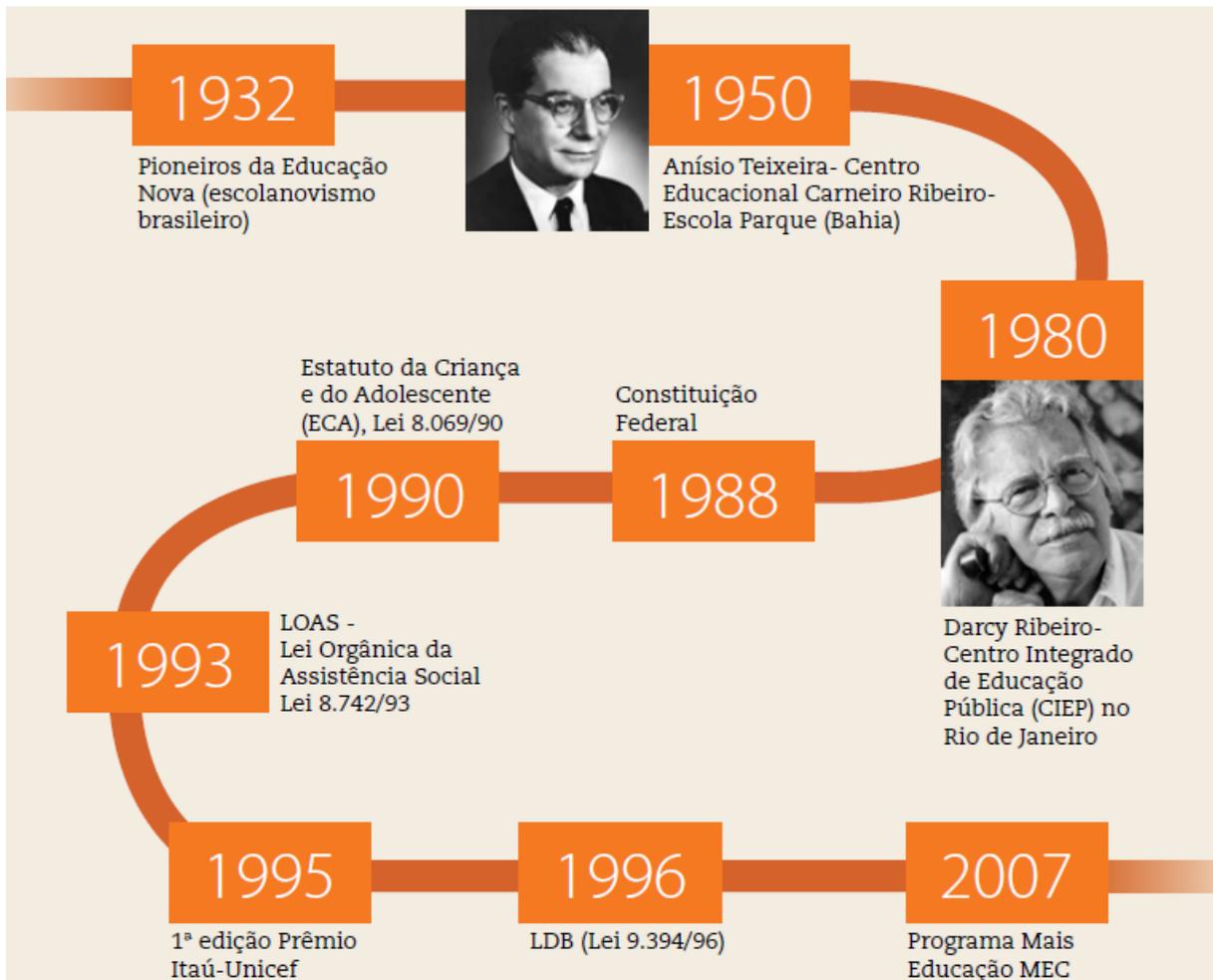


Figura 1: Linha do tempo da educação integral
Fonte: LOMONACO; SILVA, 2013, p. 11.

Segundo Lomonaco e Silva (2013), na concepção de educação integral, a escola assume o papel de articuladora e gestora de espaços e tempos. Mediante a complexidade do cenário educacional brasileiro, não se tem a pretensão de transplantar experiências, mas a de tomar acontecimentos, desencadeados em tempos e espaços sócios históricos diferentes, como inspiradores de novas construções. Dessa forma, Ribeiro (1985) valia-se de suas inúmeras argumentações sociológicas para sustentar a defesa da educação como chave para o desenvolvimento do País.

Lomonaco e Silva (2013) reforçam a ideia de que simplesmente estender a jornada de trabalho não resulta em aprendizagem acrescida. É muito importante definir com clareza o que a criança deve aprender e como se deseja obter este resultado.

Do ponto de vista de Ribeiro (1985), seria a estratégia de médio prazo mais eficaz para a redenção brasileira, onde a educação integral deveria buscar no sujeito um ser integral que aprende, que busca na forma intelectual, social e psicológica, a moral humana e o respeito à

natureza e à sociedade. E isso se traduziria na incorporação do sujeito aos benefícios restritos à elite. A escola pública, aberta a todos, em tempo integral, era receita para iniciar as crianças nos códigos de sociabilidade, tratamento, relacionamento e preparo para a vida em sociedade, pois colocava na escola pública de tempo integral a expectativa positiva de alterar a tradição elitista e ampliar o alcance do bem-estar a um número mais expressivo de receptores.

Essa multiplicidade de funções que se atribui à escola hoje representa, de fato, um grande desafio – essa instituição se vê como educadora, mas também com protetora e isso tem provocado debates acerca não só de sua especificidade, mas também acerca dos novos atores sociais que buscam apoiá-la no exercício dessas novas funções e dos movimentos e organizações que igualmente buscam a companhia dessa instituição escolar para constituí-la e, talvez, ressignificá-la.

Nesse duplo desafio – educação/proteção – no contexto de uma educação integral em tempo integral, ampliam-se as possibilidades de atendimento, cabendo à escola assumir uma abrangência que, para uns, a desfigura e, para outros, a consolida como um espaço realmente democrático. Nesse sentido, a escola pública passa a incorporar um conjunto de responsabilidades que não eram vistas como tipicamente escolares, mas que, se não estiverem garantidas, podem inviabilizar o trabalho pedagógico.

Cavaliere (2009) refere-se a dois formatos organizacionais na concepção e organização do turno integral: a escola de tempo integral, com ênfase no fortalecimento da unidade escolar, e o aluno de tempo integral, com ênfase na oferta de tarefas diversificadas aos alunos, no turno alternativo ao da escola.

Nos últimos anos, a ideia de que a creche e a escola de educação infantil eram um local em que as crianças ficavam apenas para serem cuidadas deu lugar a uma nova concepção. Hoje, mesmo os pais que têm tempo e condições financeiras de manter a criança em casa optam por enviá-la à escola desde cedo, por acreditar que é um espaço privilegiado de desenvolvimento e socialização.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/96):

Seção II

Da Educação Infantil

Art. 29º. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30º. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31º. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. (BRASIL, 1998).

Percebe-se na referida Lei que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica e como tal tem identidade própria, com objetivos bem definidos. Isso confirma a importância de se considerar a criança no seu tempo, respeitando suas necessidades peculiares e suas potencialidades, de acordo com a fase de desenvolvimento em que se encontra.

Para atingir esses objetivos, também, uma nova postura pedagógica é essencial aos educadores desse segmento escolar, onde é preciso considerar a criança como um ser social, interativo, produtor do próprio conhecimento, partindo de situações vivenciadas dentro e fora da escola e também respeitar a diversidade cultural e a pluralidade brasileira, considerando a criança como pessoa singular com características próprias.

O trabalho educativo pode, assim, criar condições para as crianças conhecerem, descobrirem e ressignificarem novos sentimentos, valores, idéias, costumes e papéis sociais. A instituição de educação infantil é um dos espaços de inserção das crianças nas relações éticas e morais que permeiam a sociedade na qual estão inseridas. (BRASIL, 1998, p. 11).

Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) operacionalizam o processo educativo das crianças de até três, quatro a cinco anos em dois âmbitos de experiências: a formação pessoal e social e o conhecimento de mundo. De acordo com os RCNEI, o desenvolvimento das habilidades e competências na Educação Infantil está descrito e relacionado em termos de capacidades expressivas e motoras do bebê e das ações da criança. Nesta fase, predomina a dimensão subjetiva do movimento e das emoções, nas suas interações e comunicações com o adulto e com o meio ambiente. As brincadeiras, que compõem o repertório infantil e que variam conforme a cultura regional, se apresentam como situações privilegiadas para desenvolver habilidades motoras, tais como encaixar, pular, saltar, correr, dançar, subir, descer, jogar bola, empinar pipas etc. E as ações que compõem essas brincadeiras envolvem aspectos ligados à coordenação do movimento e do equilíbrio. (BRASIL, 1998).

Segundo Macedo (2005), professor da Universidade de São Paulo (USP), a Educação Infantil inicia o processo de escolarização de modo lúdico, estimula a autonomia e promove o desenvolvimento dentro de um contexto integral, no qual o cuidar está inserido entre os objetivos pedagógicos. Dessa forma, os primeiros anos de vida são marcados por descobertas, experiências e aprendizagens que se dão, principalmente, por meio da interação.

Até ir para a creche, a criança tem um relacionamento social restrito à sua casa, com os seus pais e responsáveis, e alguns familiares. Ao frequentar um novo ambiente, ela precisa

de um período para se adaptar ao espaço, às novas relações que vai surgir, pois o sucesso desse processo depende do acolhimento que lhe é oferecido.

Na escola, a mediação do educador é determinante, pois a ele compete introduzir ambos no grupo. O ideal é que os pais possam conversar com o professor no início do ano escolar para passarem os cuidados específicos e individuais que cada criança necessita.

Para Guimarães (2008), é preciso muito cuidado, pois rotinas e práticas herdadas de uma tradição assistencialista convivem e resistem às novas disposições discursivas e legais que escoam por entre os dedos, confirmando o controle e disciplinarização das crianças.

Rocha (2011) afirma que as relações de cuidado não são apenas ações mecânicas de assear o outro, mas configuram-se também como respostas ao outro bebê nas suas manifestações emocionais, que gradativamente vai identificando o outro adulto como aquele que pode atendê-lo, a pessoa de quem ele pode esperar ajuda. Isso é reforçado pelo fato de que, nessa idade e no contexto coletivo da creche, é o adulto profissional que tem a função de reconhecer a necessidade desse cuidado. Primeiramente, é sob seu olhar que as necessidades de cuidado com o outro são percebidas e identificadas, originando-se daí as respostas ao outro bebê.

Para Guimarães (2008), no contexto sociopolítico da “passagem” das creches da assistência para a educação, a questão do que é ser educacional na creche ganhou relevo. Dessa forma a educação da criança pequena envolve, simultaneamente, como já foi afirmado, dois processos complementares e indissociáveis: educar e cuidar. As crianças desta faixa etária, como sabemos, têm necessidades de atenção, carinho, segurança, e de um olhar integral que compreenda o entrelaçamento das ações de saúde, higiene, assistência social e educação, sem os quais elas dificilmente poderiam sobreviver. Simultaneamente, nesta etapa, as crianças tomam contato com o mundo que a cerca, através de experiências diretas com as pessoas e as coisas deste mundo e com as formas de expressão que nele ocorrem.

Enquanto recebe cuidados, a criança aprende a cuidar de si e a cuidar do outro. Aprende a sentir o toque e o olhar, e quando os recebe de forma verdadeira e intencional, são capazes de tocar o outro com o mesmo cuidado. Aprendem sobre seu corpo, desenvolvem sua identidade e autonomia, e os conhecimentos sociais e culturais são construídos nesses momentos em que as crianças têm acesso aos momentos de cuidado de forma intencional. (GUIMARÃES, 2008).

Segundo Kuhlmann (1999), no movimento de integração entre educar e cuidar, as instituições de educação infantil têm como função acolher a criança. O autor destaca a importância de que o ponto de partida desse movimento seja a criança e não um ensino

fundamental preexistente. Não se trata de educá-la no sentido de prepará-la para a escola. A brincadeira, a afetividade, a expressividade ganham relevo, no lugar da ênfase em práticas que fragmentam o conhecimento.

Percebe-se, assim, a importância da afirmação de Guimarães (2008) que diz que a compreensão da criança como sujeito com direito à participação em ambientes coletivos incrementa políticas e projetos pedagógicos para as creches. Nesta perspectiva, o bebê não é só objeto de ação do outro, mas sujeito de ações.

Na mesma trilha, Kramer (2003) aponta que algumas distorções são geradas quando se considera educar e cuidar ou educar/cuidar como duas expressões necessárias, que se adicionam. Por sua origem etimológica e histórica que justamente contém ideias correlatas como nutrir, educar, instruir, ensinar, o termo educar daria conta de assumir o que é próprio da educação infantil, englobando as duas dimensões, tendo em vista que não é possível educar sem cuidar.

Esta inserção das crianças no mundo não seria possível sem que atividades voltadas simultaneamente para cuidar e educar estivessem presentes. O que se tem verificado, na prática, é que tanto os cuidados como a educação têm sido entendidos de forma muito estreita.

Cuidar tem significado, na maioria das vezes, realizar as atividades voltadas para os cuidados primários: higiene, sono, alimentação. Quando uma sociedade faz exigências de trabalhos às mães e aos pais de crianças pequenas, tem a obrigação de promover ambientes acolhedores, seguros, alegres, instigadores, com adultos bem preparados, organizados para oferecer experiências desafiadoras e aprendizagens adequadas às crianças de cada idade.

Spitz, psicanalista que estudou os efeitos de privações maternas em 1945, afirmou que o desenvolvimento infantil fica comprometido e desequilibrado se as crianças vivenciarem condições desfavoráveis (cuidados massificados ou apenas técnicos) durante o primeiro ano de vida. Se isso ocorrer, produzirá um dano psicossomático que não pode ser reparado. Por outro lado, em circunstâncias favoráveis, a criança alcança um desenvolvimento infantil saudável. A marca fundamental para que as condições sejam favoráveis é o vínculo com o cuidador, uma ligação que deve ser estabelecida de forma atenciosa e afetiva. (CAMERA, 2006).

Assim, cuidar inclui preocupações que vão desde a organização dos horários de funcionamento da creche, compatíveis com a jornada de trabalho dos responsáveis pela criança, passando pelo espaço, pela atenção aos materiais que são oferecidos como brinquedos e pelo respeito às manifestações da criança (de querer estar sozinha, de ter direito

aos seus ritmos). Ver os cuidados desta forma talvez nos ajude a perceber que eles são indissociáveis de um projeto educativo para crianças pequenas.

Por outro lado, a criança vive um momento único, em que a interação com as pessoas e as coisas do mundo vai levando-a a atribuir significados aquilo que a cerca. Este processo que faz com que a criança passe a participar de uma experiência cultural que é própria de seu grupo social é o que chamamos de educação. (GUIMARÃES, 2008)

No entanto, esta participação na experiência cultural não ocorre isolada, fora de um ambiente de cuidados, de uma experiência de vida afetiva e de um contexto material que lhes dá suporte (CRAIDY; KAERCHER, 1998, p.12). Ao considerarmos que a educação infantil envolve simultaneamente cuidar e educar, esta forma de concebê-la vai ter consequências profundas na organização das experiências que ocorrem nas creches e pré-escolas, dando a elas características que vão marcar sua identidade como instituições que são diferentes da família, mas também da escola que atende crianças maiores de seis (6) anos.

Dando continuidade, serão apresentadas, a seguir, reflexões sobre as contribuições de pesquisas com bebês para pensar o cuidado na Educação Infantil.

3 PESQUISAS COM BEBÊS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA PENSAR O CUIDADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na contemporaneidade, diferente do passado, a Educação Infantil é considerada um lócus sociopolítico e pedagógico de vivências de diferentes crianças. Receptora de diferentes realidades culturais no Brasil, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físicos, afetivos, intelectual, linguístico social com práticas educativas complementares à ação das famílias e da comunidade (Lei n 9.394/96, art.29).

Segundo Guimarães (2011), o termo cuidar e cuidado só passaram a ser utilizados nas creches brasileiras nos anos oitenta. Antes disso, o termo utilizado para designar o trabalho realizado com os bebês era guarda. O termo cuidado se refere ao bebê como um todo, a partir do seu corpo. E o corpo do bebê é o espaço privilegiado de configuração, de ação do outro e de aprendizagem sobre si.

Para Gobatto (2011), as incertezas que caracterizam a educação infantil são responsáveis por guiarem práticas de cuidado e educação que pouco têm a oferecer aos bebês, por não contemplá-los como sujeitos.

As crianças pequenas solicitam aos educadores uma pedagogia sustentada nas relações, nas interações e em práticas educativas propositadamente voltadas para suas experiências cotidianas e seus processos de aprendizagens no espaço coletivo, diferente de uma intencionalidade pedagógica voltada para resultados individualizados nas diferentes áreas do conhecimento. Para evitar o risco de fazer da educação infantil uma escola elementar, torna-se necessário reunir forças e investir na proposição de outro tipo de estabelecimento educacional. (GOBATTO, 2011).

Segundo Fochi (2013), os sujeitos da Educação Infantil não podem ser considerados alunos, pois eles são, na verdade, crianças, e precisam ser tratados e respeitados como crianças. É necessário, sim, estimulá-los e oferecer condições para seu desenvolvimento, mas de forma a respeitar o ritmo e necessidades de cada um.

Segundo o autor, a escola infantil deve se configurar como um estabelecimento que tenha como foco a criança e como opção pedagógica ofertar uma experiência de infância potente diversificada, qualificada, sistematizada, na qual a qualidade seja discutida e socialmente partilhada, ou seja, uma instituição aberta à família e a sociedade.

Nessa perspectiva é possível reivindicar três funções indissociáveis para as creches e pré-escolas. Primeiramente, uma função social, que consiste em acolher, para educar e cuidar, crianças entre 0 e 6 anos e 11 meses, compartilhando com as famílias o processo de formação e constituição da criança pequena em sua integralidade. Em segundo lugar, a função política de contribuir para que meninos e meninas usufruam de seus direitos sociais e políticos e exerçam seu direito de participação, buscando a sua formação cidadã. Por fim, a função pedagógica de ser um lugar privilegiado de convivência e ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas entre crianças e adultos. A articulação entre essas três funções promove a garantia de bem-estar às crianças, aos profissionais e às famílias. (FARIAS, 1999).

A Educação Infantil inaugura novas possibilidades educacionais, onde a criança passa a ser entendida como sujeito não compartimentalizado e como interlocutora dinâmica no seu relacionamento com o mundo: empenhada num processo de contínua interação com seus pares, com os adultos, com a cultura, estando disponível para ser vista em suas potencialidades. Diante disso a rotina diária na creche não pode ser alocada em padrões de inflexibilidade e homogeneidade.

Barbosa (2006) e Ramos (2010) ampliam esse argumento ao comentarem que o ato de cuidar/educar exige colocar-se em escuta às necessidades, aos desejos e inquietações infantis. Supõe apoiar a criança em seus devaneios e desafios, requer interpretações do sentido singular de suas conquistas no grupo, implica também aceitar a lógica das crianças em suas opções e tentativas de explorar e compreender o mundo. Ultrapassa, portanto, os processos ligados à proteção e ao atendimento das necessidades físicas de alimentação, repouso e higiene.

Segundo Guimarães (2008), o cuidado amplia as possibilidades de educação, pois cuidar significa atender, considerar. E, se o cuidado for tirado da dimensão instrumental para ser considerado na esfera da existencialidade, contribuirá para a concepção da educação como encontro da criança com o adulto.

Sendo assim, o cuidado e a educação podem e devem caminhar juntos na Educação Infantil, vinculados à rotina das atividades desenvolvidas nas creches e pré-escolas, possibilitando vários tipos de cuidados, que devem priorizar o lado humano das mesmas e assim relacionando-as à educação. (GUIMARÃES, 2008).

Dessa forma, é percebida a importância da formação dos professores de Educação Infantil para liderarem as diversas atividades desenvolvidas com as crianças: banho, alimentação, sono, troca de fraldas etc., pois muitos são os conhecimentos necessários aos

professores para proporcionarem aos meninos e meninas práticas de cuidados que favoreçam a educação voltada a um desenvolvimento integral.

Falar de cuidado e educação na Educação Infantil significa tratar de todas as situações presentes neste espaço, como possibilidades de desenvolvimento para as crianças. Não se trata de atender de forma mecânica às necessidades básicas dos meninos e meninas cuidando para que fiquem sempre limpos e saciados. Trata-se, sim, de aproveitar cada situação para proporcionar o desenvolvimento integral das crianças, e dessa forma aproveitar as particularidades de cada uma, oferecendo-lhe inclusive momentos de atenção individual, mesmo nas situações coletivas.

O Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI) posiciona o cuidar ao lado das brincadeiras e aprendizagens dirigidas e por estar presente em um contexto educativo demanda a integração de diversos campos de conhecimento, assim como de profissionais com formação em várias áreas. (BRASIL, 2001)

Segundo Bujes (2001), in Craidy; Kaercher (2001) é importante perceber que educar e cuidar sejam compreendidos como processos complementares e indissociáveis no trabalho com crianças pequenas. Sabe-se que a educação da criança envolve simultaneamente os processos de educar e cuidar, que são complementares e indissociáveis. As crianças desta faixa etária têm necessidades de atenção, carinho, segurança, sem as quais elas dificilmente poderiam sobreviver. Simultaneamente, nesta etapa, as crianças tomam contato com o mundo que as cerca, através das experiências diretas com as pessoas e as coisas deste mundo e com as formas de expressão que nele ocorrem.

Esta inserção das crianças no mundo não seria possível sem que atividades voltadas simultaneamente para cuidar e educar estivessem presentes. O que se tem verificado, na prática, é que tanto os cuidados como a educação têm sido entendidos de forma muito estreita. (CRAIDY; KAERCHER, 2001, p.16).

No trabalho com bebês ou crianças pequenas tudo é importante. O cuidar e o educar estão unidos pelas ações das crianças e dos educadores. Saber que as ações desenvolvidas na Educação Infantil contêm em si próprios aspectos de cuidado e educação é tarefa fundamental dos formados em educação dos coordenadores pedagógicos dos diretores.

Camera (2006) aborda a questão da nutrição afetiva. Para a autora, na formação dos educadores, assim como na prática de atendimento aos bebês, são enfatizados aspectos necessários à nutrição afetiva, “dentre os quais a constância da mesma pessoa que ao atender o bebê deve conversar informando ou antecipando-lhe o que acontece ao seu redor, construindo possibilidades interativas para afetar a si e ao grupo, e usando a prosódia como estratégia comunicativa” (CAMERA, 2006, p. 32).

Sendo assim, percebe-se que as escolas de formação de educadores infantis precisam começar a trabalhar com as questões pontuais da ideia de que cuidar e educar são elementos de uma mesma vertente, onde o trabalho com bebês e crianças pequenas precisa ser encarado como ação efetiva de intervenção pedagógica impregnada de conhecimentos básicos que permitam ao educador estabelecer junto às crianças, práticas educativas que colaborem com seu desenvolvimento.

As instituições infantis devem ser espaços nos quais as crianças possam aprender a crescer, desenvolver-se sempre sob o olhar atento dos adultos. A associação entre cuidar e educar irá permitir que as crianças possam, de fato, desenvolver-se em seus múltiplos aspectos.

Assim sendo, o sentido de cuidar/educar nega propostas educacionais que visam apenas o domínio de conteúdos que dificilmente conseguem atender a especificidade dos bebês e das crianças bem pequenas como sujeitos sociais, históricos e culturais, que têm direito à educação e ao bem estar.

E é importante ressaltar que a afetividade entre o professor e a criança passa a ser importantíssima enquanto espaço que permite uma relação com a outro, intensificada quando o adulto que cuida a criança reconhece que o bebê, mesmo ainda dependendo de seus cuidados, já está se esboçando como pessoa, como ser singular, que precisa ser reconhecido como tal.

Ainda há a perspectiva de que nas situações partilhadas de cuidados e de conforto que o bebê recebe cotidianamente na unidade educacional, a criança encontra a chance de ir desenvolvendo a capacidade de perceber as situações e de reagir a elas, de assumir atitudes e autodescobertas e de cuidados consigo. Possivelmente aprende a cuidar de si, na interação com o adulto, recebendo dele o incentivo necessário para que possa, gradativamente, ir desenvolvendo sua autonomia, assumindo a gerência, a escolha de ações promotoras do seu bem estar e o fortalecimento da autoestima (RAMOS, 2010).

Numa outra esfera de aquisições, o desenvolvimento dessas atitudes de autovalorização, de respeito e de cuidado para consigo, cria oportunidades para a criança construir outras formas de comportamentos solidários de atenção, de cuidado e de respeito com o outro e com a qualidade de vida (TIRIBA, 2010).

Na opinião de professores, o ato de cuidar/educar ultrapassa processos ligados à proteção e ao atendimento das necessidades físicas de alimentação, repouso e higiene. Cuidar/educar exige colocar-se em escuta às necessidades, aos desejos e inquietações infantis, supõe apoiar a criança em suas motivações, requer interpretações do sentido singular de suas

conquistas no grupo, implica também aceitar a lógica das crianças em suas opções e tentativas de explorar e compreender o mundo. (TIRIBA, 2010).

De acordo com Camera (2006), para cuidar são necessários o desprendimento, a descentração de si e o reconhecimento da necessidade do outro, bem como a acolhida dele e sua condição. É preciso cuidar e aconchegar, resgatar as atividades de cuidado como atividades de valor educativo e importância significativa na constituição das pessoas, marcar o valor da interação social na educação infantil onde a experiência de cada um contribui para as relações interpessoais do grupo, pondo em jogo condutas sociais, emocionais, cognitivas, comunicativas, garantindo possibilidades de aprendizagem para todas as crianças.

A seguir, serão abordadas questões referentes à interação e comunicação entre professora e bebês e entre os bebês e seus pares.

4 INTERAÇÃO E COMUNICAÇÃO ENTRE PROFESSORA E BEBÊS E ENTRE OS BEBÊS E SEUS PARES

O ser humano é um ser de relações. E essas relações independem da faixa etária, pois todas as pessoas se relacionam entre si desde a mais tenra idade. Os bebês, quando passam a frequentar o espaço da Educação Infantil, deixam de se relacionar apenas com seus pais ou familiares próximos e passam a ampliar as suas relações. E é nesse novo espaço que surge a figura da professora e também de outros bebês, relações essas que irão interferir diretamente no desenvolvimento do bebê.

De acordo com Fochi (2013), o homem está em constante interação com o meio e esse meio com ele, desde o seu nascimento. E toda experiência humana é fundamentalmente social, envolvendo sempre contato e comunicação. Nessa linha de raciocínio e no contato com as crianças desde bebês, é possível afirmar que as situações que surgem e as interações são inseparáveis.

Em sua pesquisa, Camera (2006) relata que a motivação pela linha da pesquisa surgiu, principalmente, pelas suas observações no dia a dia das creches. A autora relata:

Foi ainda no exercício da função de assessora pedagógica dos berçários das Escolas Municipais Infantis, que, encantada, punha-me a observar como alguns bebês eram capazes de olhar atentamente outros bebês; como eram capazes de trocar sorrisos entre si, gesticulando, oferecendo ou tomando objetos, numa aparente atitude de troca. E, então, me questionava se estariam esboçando, dessa forma, um convite ao intercâmbio social? Estaria, ali, em curtos episódios, a gênese da dialogicidade ou da simpatia entre humanos? Que papel desempenharia a evolução dessa experiência de contato com pares em futuras interações?

A autora afirma ainda que os processos interativos estabelecidos entre as pessoas, em variados contextos, estão sempre impregnados por diferentes fatores, e que é através das relações iniciadas no seio familiar que o bebê inicia seu processo de interação.

Para que essas relações se concretizem de forma saudável, é fundamental a presença da emoção, pois estudos tanto sociogenéticos quanto antropológicos já comprovaram que desde o princípio da civilização, a expressão das emoções foi muito importante para a evolução do homem enquanto ser social. Foi a emoção que possibilitou ao homem a formação de grupos, através de sua capacidade de despertar o espírito de colaboração e cumplicidade de interesses entre seus pares.

E as emoções representam um papel de destaque também nas interações entre os bebês e os adultos, pois a criança que está inserida num grupo constitui o seu conhecimento com ajuda do adulto e de seus pares, conhecimento esse que inicia através da ligação dela com os outros.

Preocupados com a importância da relação entre bebê e professora e bebê e outro bebê, várias pesquisas e estudos são desenvolvidos anualmente, mostrando como se permeia essa relação. De acordo com Anjos (2005), o termo interação passou a ser concebido como englobando mais que fazer algo juntos, passando a contemplar a regulação recíproca implícita e não necessariamente intencional. Ou seja, existe uma estreita relação entre as possibilidades de interação entre os bebês e o comportamento dos envolvidos nessa interação.

Para Montagner (1999), “a vinculação é um fenômeno primário pelo qual e na sequência do qual, laços fortes e seletivos se estabelecem entre o bebê e a pessoa que se ocupa dele, isto é, a mãe ou pessoa que a substitui.” (MONTAGNER, 1999, p.125). No entanto, para o próprio autor, ainda há pouca precisão sobre como se estabelece, prossegue e termina uma interação, bem como o papel que as sucessivas experiências em contato com pares podem desempenhar na gênese das interações ao longo dos primeiros anos.

Numa perspectiva sociológica, autores dizem que interação é a sequência de comportamentos socialmente orientados, contíguos, recíprocos, endereçados a alguém, e é acompanhada imediatamente por um olhar que inicia ou não uma resposta ou que se constitui, ela mesma numa resposta. Estas condutas são imbuídas do caráter social, pois pressupõem a presença conjunta de, pelo menos, dois parceiros.

Camera (2006) afirma que:

[...] ao falar de processo de interação entre bebês, há que ser considerado um contexto complexo circundante e circundado pela família, quais sejam representações e valores simbólicos, atribuições de sentido no contexto sócio-afetivo, bem como condições do ambiente sócio-pedagógico que serão, num conjunto de outros fatores, os facilitadores da construção de uma relação de confiança com a família. (CAMERA, 2006, p.33).

É através dessa relação de confiança que serão pensadas as ações desenvolvidas com os bebês e a importância das relações de cada bebê antes de chegar à creche.

Gobatto (2011), afirma que é preciso pensar o espaço da creche como um lugar de interações com a vida que pulsa tanto na sala quanto fora dela. Ou seja, os professores de crianças pequenas precisam sair do espaço da sala e levar as crianças a interagirem e explorarem o mundo.

Interação social é, então, um encontro interpessoal, cujo papel é o de imprimir marcas sobre as pessoas, em interação, a partir de um conjunto de códigos, normas e modelos que tornam a relação possível e asseguram sua regulação. Ela existe quando segue uma continuidade de comportamentos socialmente orientados dos parceiros. É a descoberta de um vínculo entre comportamento e respostas emitidas que desencadeiam uma resposta social da

criança e lhe permite diferenciar pessoas de objetos, assim como estabelecer relação entre causa e efeito.

Schmitt (2011) propõe uma indagação: “como as crianças pequeninas, com menos de um ano de idade, estabelecem e constituem suas relações no contexto coletivo da educação infantil?”. E, nessa linha de raciocínio, ela propõe também outra questão importante: “Com quem elas se relacionam?”. Ampliando o debate para outros questionamentos: “Quem são os bebês diante de seus outros? Quem são esses outros no espaço da creche?” (SCHMITT, 2011, p.17-18).

Para fundamentar sua pesquisa, a autora cita Vygotski (1994), um grande estudioso das relações sociais e da significação e importância dessas relações para nossas transformações naquilo que somos, falamos, sentimos e pensamos. A autora retoma também o conceito de polifonia de Bakhtin (2002), e afirma que tanto adultos como crianças são abarcados por outras vozes na constituição de suas relações, e que “as relações constituídas na creche não são forjadas apenas pelas condições imediatas do ser criança e do ser adulto [...] são também atravessadas pelas composições sociais que formam os indivíduos em outros espaços” (SCHMITT, 2011, p.19).

Em sua pesquisa realizada em uma creche pública do município de Florianópolis, com um grupo de quinze bebês com idades entre quatro meses e um ano, pelo período de oito meses, Schmitt (2001) relata seus registros:

Chego e encontro a professora alimentando tal criança e as auxiliares de sala envolvidas com outras crianças e as outras meninas e meninos sempre envolvidos com outras ações, engatinhando, deitados em alguma almofada, sentados explorando algum brinquedo, encontrando-se com alguma criança, dormindo no berço ou no colchão. Isso permitiu a identificação das relações entre adultos e bebês permeadas pelas ações pedagógicas de cuidado, tanto no que se refere aos encontros diretos entre esses sujeitos quanto às relações indiretas que tal situação provoca ao distanciar esses adultos das demais crianças do grupo. (SCHMITT, 2011, p21-22).

Conforme já foi abordado no capítulo anterior, as relações de cuidado não são apenas ações mecânicas, mas também ações que ajudam na construção das manifestações emocionais do bebê em relação ao adulto que o atende e, futuramente, às outras crianças.

Nessa linha de raciocínio, percebe-se que as ações de cuidado individual ocupam grande parte do tempo, porém são diferentes em relação ao tempo, pois o tempo individual destinado a cada criança é diferente, proporcionalmente, do tempo em que a professora está envolvida na relação de cuidado. “Ao mesmo tempo em que está presente nas relações individuais, marca também sua ausência, um distanciamento físico na relação direta com os outros bebês”. (SCHMITT, 2011, p. 25).

A creche constitui um contexto de socialização diverso do familiar, pois nele um adulto, que não tem necessariamente um vínculo afetivo especial com cada criança, cuida simultaneamente de várias crianças pequenas. Nesse contexto, a ênfase em uma estimulação individualizada sobrecarrega a educadora e aumenta o tempo de espera das crianças.

Importante relatar as observações de Camera (2006), em pesquisa realizada no Berçário I de uma escola municipal infantil do município de Porto Alegre, localizada no bairro Azenha, em área central da cidade, com atendimento prioritário aos filhos de funcionários municipais.

Ao iniciar a pesquisa, a pesquisadora tomou como grupo empírico os sujeitos presentes na sala do Berçário I. Eram quinze crianças com idade entre 5 a 16 meses. As observações tiveram a duração de, aproximadamente, duas horas e meia semanais, em turnos alternados.

Segundo a autora, “Alguns ‘corpos voláteis’ que circulam ou brincam pela sala, outros, jogados sobre o colchonete são das crianças que constituíram o grupo a ser observado”. (CAMERA, 2006, p. 44).

No primeiro momento, após estabelecer uma legenda de cores para os diferentes comportamentos observados, a pesquisadora classificou seus registros de acordo com eles. Esta estratégia possibilitou, através da visibilidade da cor, um maior controle acerca da incidência dos comportamentos evidenciados pelas crianças.

Camera (2006) identificou, em sua pesquisa, como atos interativos de maior frequência e significação: a busca do outro, onde observou diferentes tipos de estratégias interativas; o olhar (atenção compartilhada ou orientações do olhar); a oferta (de objetos e/ou alimentos); as vocalizações (resmungos, monossílabos ou articulações); o movimento (deslocamentos, corrida, roda e/ou dança); os gestos (carícias, toques e/ou expressão corporal); os convites (puxar e/ou pegar pela mão); as expressões faciais (sorrisos e/ou mímica).

A autora observou também que as categorias choro e isolamento, evidentes num primeiro momento, passaram a ser quase insignificantes, com baixo índice de ocorrência, ao longo do segundo e terceiro mês de observação, mas sétimo mês de trabalho pedagógico. Assim, os núcleos temáticos não permaneceram os mesmos ao longo dos quatro meses de observação, mas foram transformando-se, acompanhando a trajetória e construção da vida do grupo e também mostrando a dinâmica da temporalidade.

Tomada pelo conjunto de significados daqueles pares de olhos, ainda que o objetivo fosse interação entre pares, Camera escolheu também para análise episódios onde apareceram

fragmentos de interação entre ela mesma e as educadoras, pela frequência deste comportamento observado. Outro aspecto esclarecido é a incidência das mesmas crianças, como atores centrais nos diferentes episódios, o que parece ser determinado por seus potenciais interativos.

Ao longo do trabalho, a autora observou que alguns bebês se destacavam no sentido de envolverem-se mais do que outros em situações interativas, justificando desta forma a reincidência das mesmas nos episódios destacados para análise, havendo uma seleção espontânea dos atores por sua participação e frequência. Alguns faltaram vários dias por diferentes razões, dentre as quais pequenas alterações na saúde como resfriados e infecções respiratórias.

A pesquisadora reforça que ainda que o objeto central da investigação fosse a interação entre pares, foi impossível dissociar a interação das crianças com os adultos (suas educadoras e pesquisadora, enquanto alguém que permanecia por algumas horas entre eles), mesmo por que o próprio ambiente estava atravessado pelo outro, pela alteridade.

Outro aspecto que a pesquisa de Camera mostrou de forma incontestável foi o movimento corporal dos bebês como facilitador da exploração do espaço no sentido investigativo e como possibilidade de eles experimentarem posições, piruetas, correrias, tombos, enfim, sensações de corpo vivido num espaço, interligados por recursos motores e significados pela emoção, envolvendo e sendo envolvidos, contagiando e sendo contagiados por seus parceiros.

Evidenciou-se também na pesquisa de Camera, as condutas imitativas como uma ‘ponte’, como interpretação do parceiro e não somente como objeto de interação social. A imitação é uma maneira de “fazer como” o outro, sincronicamente, e depende mais da atividade exploratória do que de objeto manipulado (CAMERA, 2006, p.93).

É possível perceber que houve diferenças de comportamentos em relação à presença de objetos ou brinquedos, pois para alguns a facilitação era apenas, inicialmente, no primeiro contato e logo cada criança se envolvia na manipulação e diminuía-se as trocas recíprocas, e em outras situações interativas os brinquedos representam facilitadores, sobretudo quando se tratavam de peças de jogos de montar, que sugeriam sorrisos, toques, olhares, vocalizações e trocas.

Alguns bebês mostravam-se mais sorridentes e abertos ao contato, aproximando-se, ou sendo receptivos quando aproximados, enquanto outros permaneciam à distância, observando de forma mais retraída e, mesmo não participando diretamente, era evidente o direcionamento da atenção visual aos colegas.

Era perceptível, ao olhar da pesquisadora, a postura cuidadora daquelas educadoras, identificadas com um profissionalismo que leva em conta os tempos de cada um, intersectados com um fazer estruturante da ação educativa, onde a prática se converte em interlocutor decisivo para o êxito da teoria.

Percebe-se, no relato da pesquisadora, que além de oportunizar a construção de aprendizagens significativas e descobertas do mundo circundante, possibilitar atividades que favoreçam a prática das interações dos bebês entre si e entre adultos configura a importância do trabalho pedagógico na creche.

Camera (2006) deixa claro que a sala do berçário I da Escola Infantil em questão denota organização do espaço, disposição do mobiliário e equipamentos disponíveis que facilitam o movimento e as relações sociais entre bebês e educadoras. Também a disposição das estantes com os brinquedos disponíveis aos bebês e materiais plásticos como tintas, por exemplo, em local menos acessível, numa tentativa de dar conta do controle do perigo às crianças, do equilíbrio entre as restrições, o permitido e o proibido (ainda que temporariamente), parece representar o entendimento da necessidade de garantir a circulação, o movimento espontâneo das crianças e não de civilizar corpos de bebês.

Ferreira (2004) defende o brincar como experiências interativas, e alerta para o cuidado em não resumir-se toda a ação social das crianças à exclusividade do brincar. Diz ela: “Brincar é parte integrante da vida social e é um processo interpretativo com uma textura complexa, em que criar realidade requer negociações do significado, conduzidas pelo corpo e pela linguagem” (FERREIRA, 2004, p.199).

Numa perspectiva dialética, é possível pensar as brincadeiras das crianças a ajudá-las no controle de seus movimentos, na construção de noções de espaço e tempo, entendendo um corpo em relação a outros corpos num espaço que se faz histórico, num espaço que é arranjo e ninho que acolhe e é modificado por essa pessoa que cresce. Um corpo que corre, que pula, que agarra, que gira, que vibra e que é o mesmo que chora, que fala, que abraça ou dá gargalhadas contagiantes.

Para Camera (2006, p.97), além do convívio, ainda que temporário, com o ‘ninho da vida’, um dos ganhos da pesquisa foi à possibilidade de desfocar o olhar de professora de educação infantil para o de pesquisadora e, deste mirante, poder ver olhares que convocam, sorrisos que respondem, muitas possibilidades interativas entre bebês e educadoras de primeira infância que estão permanentemente em formação.

Quando a professora exercita o papel de figura mediadora, delineia a construção de uma pedagogia da complexidade, onde possa haver espaço para o olhar de múltiplos olhares e

a “escuta sensível” (CAMERA, 2006, p.97), para acolher o que vai se constituindo pelo movimento das próprias crianças, vivencia a disponibilidade ao diálogo e a reciprocidade, construindo, assim, uma pedagogia da compreensão.

Segundo a pesquisadora, ao pensar-se protagonista de uma educação que se define ética porque comprometida com seres em crescimento, fazem-se necessárias, dentre outras condições, a atualização permanente para garantir a qualidade da atuação junto aos pequenos; o estabelecimento de uma relação de confiança com as crianças e as famílias; interação com os pares na perspectiva da construção de um trabalho partilhado e solidário; possuir capacidade regressiva parcial, mobilidade psíquica (ir e vir), brincar sem deixar de ser adulto; estabelecer vínculos afetivos e promover o desenvolvimento emocional e cognitivo dos bebês, exprimindo emoções e favorecendo que sejam expressas; permitir-se afetar pelos bebês e oferecer seu corpo como suporte para a sustentação necessária ao apego seguro; organizar espaços de jogo para a socialização, mas reservar também espaços para reencontros íntimos, para o estar só com o bebê; mobilizar a convicção que os bebês podem ser atores e autores de seu desenvolvimento, se lhes forem oportunizadas condições para diferentes aprendizagens.

Além destas características, Camera acredita que “ser educador de bebês é, fundamentalmente, comover-se com a alegria de aprendizes vorazes que descobrem a vida, emprestar-se a eles e deixá-los ser...” (CAMERA, 2006, p. 98).

Sendo assim, a Escola Infantil, para ser um lugar de vida e de qualidade, necessita fazer a acolhida, respeitar os tempos de ação, aprendizagem e desenvolvimento e permitir aos bebês vivenciarem suas competências para, na interação, construírem suas aprendizagens e significados de si e dos outros.

Segundo essa autora, pensar a interação de bebês, a capacidade de manter transações com a liberdade e a alegria, a felicidade e o gozo, faz rever conceitos, pensar na espacialidade e temporalidade dos mesmos, e também procurar relacionar estes sentimentos tão singulares e pessoais aos complexos sintomas da sociedade.

Na pesquisa realizada por Bressani (2006), participaram 4 bebês, com idades de 5, 9, 13 e 14 meses, que formavam o berçário de uma Escola de Educação Infantil e a educadora responsável pelo atendimento a esta turma (Berçário 1: de 4 a 18m). A escola de educação infantil na qual foi realizado o estudo é uma instituição de ensino particular, localizada em um bairro de nível socioeconômico médio-alto, na cidade de Porto Alegre.

Em linhas gerais, os achados indicaram intervenções predominantemente verbais por parte da educadora como resposta aos comportamentos das crianças durante as trocas de fralda. Em situações de exploração / jogo social e protesto, a professora fez uso de estratégias

verbais tais como perguntas, comentários, comandos, dentre outros comportamentos verbais (ex: chamar a criança pelo nome; nomear brinquedo, objeto ou partes do corpo; cantar; imitar a criança etc.).

Em diversos eventos, Bressani (2006) identificou a utilização de uma mesma estratégia como resposta a diferentes comportamentos da criança, e também observou o emprego destas estratégias para cumprir diferentes funções. Esta multiplicidade de funções foi encontrada em todas as estratégias verbais e não-verbais da educadora.

Os dados evidenciaram o uso de uma mesma estratégia da educadora como resposta a diferentes comportamentos da criança (choro, conflito, exploração/ jogo social), assim como revelaram o emprego destas ferramentas com diferentes finalidades na interação com as crianças.

Para Borges e Salomão (2003), emitir questões é um dos estilos de *input* mais efetivos na iniciativa de conversação, na medida em que pode ser visto como uma forma de passar o turno da conversa para a criança. Mesmo nesta fase, em que o bebê ainda não apresenta linguagem propriamente dita (*protoconversação*), é possível pensar que este estímulo pode despertar na criança uma noção de estar participando de um diálogo, promovendo, assim, seu avanço linguístico.

Em todas as categorias foi possível observar que a educadora, diversas vezes, pronunciou o nome dos alunos, seja para chamar as crianças, referir-se aos colegas ou a si também desta forma. Este comportamento verbal é de crucial importância no processo de formação da identidade pessoal, bem como para o desenvolvimento da noção de diferenciação entre eu e o outro. O movimento do bebê em direção a formas mais sofisticadas de comunicação resulta do reconhecimento de si e de que seus atos produzem efeitos no ambiente (BOSA, 2002).

Na observação dos contextos interativos, Bressani (2006) destaca a ocorrência de inúmeros eventos de exploração/jogo social na interação educadora-bebê. Estes comportamentos podem ser compreendidos como indicadores de que a escola de educação infantil pode representar um contexto capaz de responder às necessidades socioemocionais dos bebês, representando um ambiente colaborador para o desenvolvimento da criança.

Borges e Salomão (2003) afirmam que as crianças que têm cuidadores mais responsivos e de maior envolvimento apresentam mais comportamentos exploratórios e positivos, além de apresentarem melhor relacionamento entre os pares.

Nessa linha de raciocínio, é possível concordar com os autores, pois se percebe, no dia-a-dia com crianças, que a personalidade e vivências dos professores interferem diretamente nas atitudes das crianças.

Bressani (2006) identificou em sua pesquisa alguns eventos de ausência de interação da díade, nos quais a educadora não respondeu à demanda da criança, por não conseguir perceber ou por encontrar-se envolvida com outra criança. De maneira geral, tais eventos se manifestaram raramente e podem ter se dado em função da multiplicidade de demandas conjuntas que compõem a realidade de uma turma de berçário.

Nos contextos interativos observados, mesmo em situações de múltiplas demandas em grupo foi possível observar o esforço da educadora para dar conta das necessidades e solicitações de todos os alunos, porém, no caso de uma impossibilidade, observa-se um maior risco de ausência de interação ou incidência de eventos de conflito e disputa por atenção nas interações grupais.

Para Veríssimo e Fonseca (2003), considerar o cuidado e a educação como pilares intrinsecamente ligados na atenção à criança é o desafio atual nas instituições de educação infantil. As autoras referem que o estudo da prática do atendimento em creches evidencia uma visão de menosprezo ao cuidado e uma valorização do aspecto educativo, como se o cuidado fosse fonte de insatisfação para as educadoras.

Os resultados da pesquisa de Bressani (2006) sugerem que a professora de berçário (0 a 2 anos) deve ter, além de um sólido conhecimento acerca dos fundamentos pedagógicos, de estimulação precoce, noções e habilidades para realizar atividades mais voltadas ao cuidado e assistência (limpar, alimentar etc.), uma disponibilidade emocional para maternagem substituta. Os dados deste estudo sugerem ainda que o papel da educadora do berçário (berçarista) deve ser, além de desenvolver as potencialidades cognitivas e físicas do bebê, a de estar atenta às necessidades *emocionais* da criança. Tal profissão envolve a capacidade de ouvir, interpretar sinais/comportamentos, estimular o desenvolvimento, capacidade de dar limites, assim como a forma mais eficaz de acolher demandas de crianças que ainda não têm condições de verbalizar, mas que, através de seu comportamento, indicam suas necessidades.

E, também, percebem-se nos escritos de Bressani (2006), que até mesmo as crianças menores diferenciavam as funções dos adultos presentes no ambiente e adaptavam seu comportamento de acordo com eles, que as crianças faziam uso do aparato psíquico dos adultos para construir seu próprio funcionamento psíquico e, finalmente, que a qualidade do cuidado e da relação com a figura materna influencia diretamente na capacidade da criança de construir relações na ausência da mãe.

Para Rosseti-Ferreira (2006, p. 447), “embora a educadora tenha um forte poder acolhedor e estruturador, nesse ambiente coletivo há também outros parceiros de interação disponíveis, as outras crianças que atraem fortemente o interesse da criança pequena” (ROSSETI-FERREIRA, 2006, p.447).

Na pesquisa de Grana-Ferreira e Assis (2012), a autora aponta também ser a agressividade um tema muito frequente na discussão da interação entre pares, tanto no relato de profissionais que trabalham diretamente com os pequenos quanto em pesquisas sobre a temática. Carvalho e Beraldo (1989) questionam a ênfase que se tem atribuído ao comportamento agressivo das crianças entre si, em detrimento de outros assuntos que permeiam essas interações. Os autores ainda pontuam sobre a visão negativa que se atribui aos conflitos, tanto que tal modalidade de interação, inúmeras vezes, é denominada de “comportamento antissocial”.

Percebe-se a necessidade de construir um novo olhar sobre os conflitos ou os comportamentos agressivos que emergem durante as primeiras interações. Um caminho possível para a construção desse novo olhar passa pelo questionamento do “papel da outra criança na regulação e controle do comportamento agressivo” (CARVALHO; BERALDO, 1989, p. 59) que historicamente costuma vir do adulto, bem como “da função da agressão na regulação da interação social, no desenvolvimento das relações interpessoais e na estruturação do grupo” (CARVALHO; BERALDO, 1989, p. 59). Isso significa conceber o conflito como algo necessário ao desenvolvimento das crianças e à sua constituição como ser social.

Gobatto (2011) acredita que os bebês são capazes de estabelecer conexões sociais pela expressão de suas emoções, adaptando ações às reações alheias e vice-versa. Sendo assim, é fundamental que professores de educação infantil tenham sempre em mente a importância da formação de vínculos com os bebês atendidos.

A relação entre o educador e a criança deve assumir forma de parceria, ou seja, o educador deve permitir que as crianças sintam-se livres para explorar e também para vivenciar os experimentos dos outros, bem como adequá-los aos seus próprios planos de ação. Além disso, a relação criança-criança é também muito importante.

Para Gobatto (2011), os momentos de interação são situações privilegiadas para a construção da cultura dos pares pelas crianças. A autora cita a Pedagogia da Participação, na qual é valorizada a interação entre as crianças. Nesse sentido, o educador, na verdade, deve ser um agente observador, que saiba reconhecer as interações preferenciais das crianças, criando situações que favoreçam a aproximação entre elas, oportunizando que o interesse entre uma criança pela outra surja e se desenvolva de forma saudável.

Conforme apontado em pesquisas (CAMPOS DE CARVALHO; PADOVANI; PEREIRA, 2000; MENEGHINI; CAMPOS DE CARVALHO, 2003), as interações preferenciais acontecem com maior frequência em espaços delimitados e relativamente pequenos. Portanto, providenciar locais onde as crianças possam entrar e sair, ver umas às outras, compartilhá-los com outras crianças pode consistir numa intervenção adequada ao favorecimento dessas interações.

Hardy e Royon (1993) afirmam ser o papel principal dos educadores beneficiar, observar e entender as trocas entre as crianças, sejam elas sociais ou intelectuais, para então adequar suas ações pedagógicas. As autoras reforçam que desde muito pequenas as crianças são curiosas pelas ações e pelos interesses das outras, assim como se empenham em comunicar suas ideias e descobertas. Essa comunicação ocorre tanto por meio de posturas quanto por gestos, mímicas ou vocalizações. O importante é perceber o interesse e desejo da criança em compartilhar as atividades.

Percebe-se, assim, que as condições organizadas e planejadas pelos adultos estão diretamente relacionadas às realizações e conquistas das crianças, sendo necessário, a partir da observação e do estudo, que os adultos proponham atividades às quais cada criança se dedique com prazer, como também à interação com os pares.

A descoberta recente de um grupo específico de células neurais, chamadas pelos cientistas de neurônios-espelhos, cuja função é permitir a imitação dos movimentos e dos sentimentos da pessoa observada, reforça a importância das interações socioafetivas e da relação entre os pares. De acordo com as descobertas divulgadas, há um “ensaio” mental, que nem sempre é externalizado, produzido a partir da observação das ações realizadas por alguém como, por exemplo, sorrir, manejo da cabeça durante uma conversa etc. (GOBATTO, 2011)

Com base nessa descoberta, é possível concluir que a observação do ato de pegar um brinquedo ativa, naquele que observa, as mesmas células neurais ativadas no indivíduo que está realizando a ação de pegar. Os pesquisadores acreditam que esse sistema contribui para os processos de imitação, formação da linguagem e inserção na cultura.

De acordo com Grana-Ferreira e Assis (2012), como os bebês e as crianças pequenas são extremamente sensíveis e atentos aos tons de voz, gestos e expressões faciais, bem como ao modo como são tocados, é fundamental para a construção de laços afetivos que o educador mantenha uma postura adequada ao interagir com os pequenos, apresentando um tom de voz moderado, que transmita tranquilidade e segurança, evitando gestos bruscos com os quais as crianças possam se assustar; que, no momento de banhá-las, vesti-las ou trocá-las olhe em

seus olhos, converse com elas, explicando-lhes tudo o que será feito, tocando-as com delicadeza, acarinhando-as e aconchegando-as sempre que precisarem.

Piccinini e Rapoport (2001), afirmam que o ingresso de bebês na escola de educação infantil, principalmente durante o primeiro ano de vida, tem gerado controvérsias no meio científico e leigo, uma vez que implica em separações diárias do bebê em relação a sua mãe, em uma idade bastante precoce. Nas palavras dos autores, “deste modo, estudos nesta área são fundamentais, principalmente dentro do novo contexto social em que muitas mães precisam retornar ao trabalho poucos meses após o nascimento do filho”. (PICCININI; RAPOPORT, 2001, p.82).

Nesta linha de análise, é possível perceber na literatura um consenso sobre a complexidade do período da adaptação à creche, mas é muito relevante a inconsistência entre os estudos encontrados sobre o período mais adequado para se colocar a criança na escola, bem como a respeito das repercussões desta experiência precoce na vida das crianças. Segundo Rossetti-Ferreira, Amorim e Silva (2000), as instituições de educação infantil têm representado um *locus* privilegiado de investigação.

Na pesquisa de Schmitt (2011), a pesquisadora percebe que as relações entre os bebês se modificaram consideravelmente a partir da conquista do controle do corpo e dos movimentos. A autora afirma que “à medida que o grupo dos bebês conquistava o domínio do corpo, aumentavam as situações de encontro e interação entre os pequeninos. Esses domínios – engatinhar, arrastar-se, sentar e andar – possibilitavam aos bebês irem até o outro, sem depender da iniciativa dos adultos profissionais”. (SCHMITT, 2011, p. 30-31).

A autora percebeu, nas suas observações, que as aproximações entre os bebês no contexto coletivo, que as limitações motoras de alguns no grupo não os impediam de se relacionar com os outros. Por se tratar de crianças em diferentes fases do desenvolvimento, o movimento de um complementava a falta de movimento de outro.

Outro ponto importante destacado por Schmitt (2011) é em relação ao gesto, que aparece como forma expressiva e comunicativa entre os bebês. E sabe-se da importância do olhar e dos gestos para que se percebam as iniciativas despendidas pelas crianças para relacionarem-se entre si e com o mundo.

Em relação à comunicação, mais especificamente o início da linguagem, Camera (2006, p. 47), relata em sua pesquisa o processo de apropriação, pelos pequenos, da linguagem:

À medida que dominavam a pronúncia de algumas palavras, a força da linguagem os mobilizava e os impulsionava à interação entre si e conosco, os adultos. Com o significado que passam a ter as vocalizações e pronúncias das palavras surge o

status do falante, o que consegue dizer, aquele a ser imitado, qualificando-se as interações entre os pares. A possibilidade de expressão verbal se modifica e a linguagem falada passa a ser também ponto importante de observação (CAMERA, 2006, p.47).

As primeiras palavras e as relações que a criança faz com o mundo, interligando observações e linguagem, auxiliam no desenvolvimento do bebê.

Ortiz e Carvalho (2012) reforçam a importância das primeiras relações para o desenvolvimento saudável do bebê. Para as autoras, não é possível falar no bebê sem se remeter àquela pessoa que interage com o bebê, que o olha e que com ele se preocupa, pois sabe que o bebê depende dela. Para as autoras,

Este ‘alguém’ é mais do que aquele que põe e tira o bebê do lugar, que troca, alimenta, conversa e brinca. É alguém que tem funções importantes na constituição psíquica para o desenvolvimento da criança. É importante pensarmos que esse outro, adulto, é quem insere o bebê no mundo e em suas infinitas possibilidades. (ORTIZ; CARVALHO, 2012, p. 29).

Sendo assim, a professora é que apresenta ao bebê o mundo e o ajuda a fazer parte dele. E a forma como esse mundo é apresentado vai interferir diretamente na forma como a criança vai se relacionar com ele.

Tendo como função essa importante responsabilidade de apresentar o mundo ao bebê, percebe-se a preocupação existente com a profissionalização dos profissionais que atuam na Educação Infantil. Em pesquisas realizadas por Thereza Montenegro, destaca-se a que aborda a reflexão sobre o cuidado, como conceito e prática, e a formação da educadora do bebê e da criança pequena.

Em relação à formação, Montenegro (2001), destaca:

A discussão em torno da profissionalização no âmbito da educação infantil é enriquecedora, principalmente por introduzir a necessidade de precisar as especificidades e atribuições dessa profissão, com reflexos nas propostas de formação de suas profissionais. Entendo que, para a educadora infantil, obter formação adequada para o exercício profissional – o que requer a delimitação do campo de trabalho – é tanto um dever, como também um direito ter acesso a uma formação de qualidade. (MONTENEGRO, 2001, p.55-56).

Uma formação adequada das professoras faz com que as mesmas afirmem a sua identidade profissional, contribuindo de forma satisfatória no desenvolvimento da criança, respeitando seus limites, sua fase de desenvolvimento e favorecendo a sua relação com o mundo.

Fochi (2013) afirma que os modos que vivemos, as situações que enfrentamos, a nossa troca aberta faz com que as experiências vividas provoquem transformações no ambiente e, conseqüentemente, no próprio homem, “uma vez que a experiência é contínua” (FOCHI, 2013, p. 49).

Camera (2006) relata em suas observações a percepção da incidência das mesmas crianças, como atores centrais nos diferentes episódios, o que parece ser determinado, segundo a autora, por seus potenciais interativos. Ao longo do trabalho, a autora observou que alguns bebês se destacavam no sentido de envolverem-se mais do que outros em situações interativas, justificando desta forma a reincidência das mesmas nos episódios destacados para análise, havendo uma seleção espontânea dos atores por sua participação e frequência. Isso mostra que, mesmo em situações idênticas, cada criança é autora de suas interações, e traz consigo as vivências de sua casa e de seu entorno social.

Após discutir a importância das interações na Educação Infantil, será abordada, a seguir, a questão dos espaços, tempos e materiais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

5 ESPAÇOS, TEMPOS E MATERIAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

No decorrer do trabalho foram abordadas questões importantes para o desenvolvimento do bebê, questões essas relacionadas ao cuidado na Educação Infantil e a importância da interação entre o bebê e a professora e o bebê com os outros bebês.

Além desses assuntos, é importante destacar a importância dos espaços, tempos e materiais para se desenvolver um bom trabalho pedagógico com bebês na educação infantil. Porém, não se pode pensar no espaço como algo fora de um contexto. E, para que se consiga situar a sua real importância, interessa abordar um pouco sobre o ambiente de forma geral.

Gobatto (2011), ao aprofundar em sua pesquisa a importância do espaço, relata que “os espaços não são apenas panos de fundo, mas contextos importantes disparadores de outras possibilidades dos fazeres dos bebês na escola; são sem dúvida um elemento pedagógico na educação da primeira infância” (GOBATTO, 2011, p.18). De acordo com a autora, é possível afirmar que o espaço deve ser sempre levado em conta na organização de um trabalho pedagógico.

Para Guimarães (2011), é importante que o espaço apresente a organização do mundo e que favoreça que as crianças experimentem situações expressivas diversas. A autora cita em seus escritos três ideias consideradas chaves para a compreensão do papel do espaço no apoio às manifestações expressivas das crianças. Essas ideias foram desenvolvidas na cidade de Reggio Emilia, na Itália, num projeto educacional envolvendo crianças de 0 a 6 anos. Uma ideia não é mais importante do que a outra, e as três ideias se interconectam no contexto das relações de adultos e crianças no cotidiano. Primeiramente, a ideia da flexibilidade do espaço; em segundo lugar, a importância do espaço apoiar os relacionamentos das crianças; e, por fim, o espaço como convite à ação, à imaginação e à narratividade.

No contexto das creches brasileiras, Guimarães (2011) relata ser comum que as salas de atividades das crianças sejam as mesmas onde elas dormem e comem. Assim, o berço e a cadeira de alimentação tornam-se mobiliários que se prestam não só ao sono e à alimentação. As crianças ressignificam esses objetos em suas relações com eles, expandindo suas funções. Assim, os berços podem ser mediadores do contato das crianças entre si, se são organizados de modo a favorecer troca de olhares, toques, objetos. As cadeiras tornam-se esconderijos, etc. Também os panos e colchonetes, ao mesmo tempo em que servem de apoio para que as crianças se sentem, engatinhem e explorem o chão, ganham novos sentidos quando se tornam

suportes para brincar de esconder, ou quando se prestam a serem empilhados e derrubados, sucessivas vezes.

O papel que o ambiente representa no desenvolvimento infantil varia muito, dependendo da idade da criança. À medida que a criança se desenvolve, seu ambiente também muda e, conseqüentemente, a sua forma de relação com este meio se altera.

Assim, para o recém-nascido, o mundo que se relaciona imediatamente com ele é um mundo limitado e ligado aos fenômenos conectados ao seu corpo e aos objetos que o rodeiam. Depois, gradualmente, este mundo começa a se ampliar, embora ainda se trate de um mundo restrito que inclui a sala, o quintal próximo e a rua onde ele vive. Segundo Vygotski (1994), “Quando o bebê começa a andar, seu ambiente expande e novos relacionamentos são formados entre a criança e as pessoas que a circundam” (VYGOTSKI, 1994, p.339). Portanto, o ambiente é mutável e dinâmico, não devendo ser encarado como uma entidade estática e periférica em relação ao desenvolvimento humano. Na concepção de Vygotsky, o ambiente já possui uma forma apropriada, a qual deve estar em relação com a forma rudimentar da criança, para que o desenvolvimento possa ocorrer sem falhas. Se uma forma ideal apropriada não é encontrada no ambiente, se não há uma interação da criança com esta forma, então surge a possibilidade de um fracasso em algum aspecto do desenvolvimento infantil.

A relação entre o ambiente e o desenvolvimento humano é também enfatizada por Bronfenbrenner (1996), para quem a pessoa é concebida como um todo funcional onde os diversos processos psicológicos – cognitivo, afetivo, emocional, motivacional e social – relacionam-se de forma coordenada um com o outro. Para ele, existem conexões sociais entre os vários ambientes, incluindo a participação conjunta, a comunicação e a existência de informações a respeito do outro, em cada ambiente. Isto permite que a pessoa no microsistema familiar, por exemplo, possa ser influenciada por todos os outros sistemas e se desenvolva nessa interação.

Ao chegar à Educação Infantil, o bebê traz consigo as características do ambiente em que foi criado, misturando com o novo ambiente que se lhe apresenta. Esse ambiente precisa ser acolhedor, estimulante e responsável. É nesse ambiente que o bebê vai passar horas de uma fase muito importante da sua vida, que lhe deixarão marcas. Um ambiente positivo deixará marcas positivas. Nesse ambiente, o bebê explorará diferentes espaços, tempos e materiais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Para Educação Infantil (2010) pontuam que para efetivação dos objetivos da Educação Infantil, as propostas pedagógicas das instituições deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e

tempos que assegurem a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo; a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança; a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização; o estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade; o reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades; os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição; a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América.

Guimarães (2011) focaliza em uma de suas pesquisas o espaço como dimensão importante no trabalho com crianças em cinco creches observadas, no Rio de Janeiro, indagando como se expõem as formas relacionais no cotidiano, como a identidade das crianças se constitui e se sustenta na construção de ambientes e como a diversidade é contemplada na organização dos espaços.

A autora destaca que no Rio de Janeiro o cenário das creches é complexo e diverso, pois existem creches comunitárias em condições frágeis e em número insuficiente para a demanda, outras comunitárias, mas conveniadas com a prefeitura e sustentadas junto a entidades filantrópicas e também creches públicas apoiadas por ONGs para pagamento dos funcionários. A pesquisa foi realizada em três creches públicas vinculadas à Secretaria Municipal de Educação e duas creches comunitárias conveniadas com a prefeitura e apoiadas por instituições religiosas e filantrópicas, destacando que a maneira pela qual se transforma o espaço em ambiente e lugar de interações informa a respeito do sentido da educação naquele espaço.

A importância dos trabalhos propostos às crianças é ressaltada por Fochi (2013) como algo sobre o qual deve-se refletir com muita seriedade. De acordo com a autora, as crianças são capazes de fazer muito quando são dadas as condições adequadas. Em relação aos espaços e materiais oportunizados às crianças, Fochi reforça não devem ser maior que as oportunidades delas criarem algo, ou seja, é necessário que existam chances das crianças modificarem, interferirem e atuarem sobre os materiais e espaços.

O excesso de materiais na sala pode ser tão prejudicial quanto a falta deles: “O fato dos bebês não terem tempo para se manter em algum objeto ou material e o acúmulo de informações parecem fazer com que a concentração seja minimizada” (FOCHI, 2013, p. 85). Esse excesso acaba fazendo com que a exploração dos materiais, pelas crianças, se efetive de forma rápida e confusa. É importante que profissionais que atuam com a Educação Infantil tenham consciência disso, pois não adianta oferecer materiais sem oferecer espaços e tempos adequados para a exploração dos mesmos.

As ideias de Fochi (2013) vão ao encontro da sugestão de Gobatto (2011) no que tange à organização do espaço em áreas e cantos temáticos, por considerar uma alternativa que favorece a autonomia das crianças e possibilita a sua interação com diferentes materiais. Percebe-se na pesquisa realizada por Gobatto que essa prática permite a construção de um entendimento do uso coletivo do espaço.

Pensar e organizar os espaços, os materiais, o tempo e o tipo de intervenção são, conforme afirma Fochi (2013), meios que o professor tem para construir um ambiente favorável para que as crianças o experimentem de forma prazerosa e significativa. Essa experimentação dos espaços, tempos e materiais, se contempladas no desenvolvimento do trabalho pedagógico, auxiliarão todas as crianças, inclusive as que não caminham. A autora destaca ainda que a forma como o professor permite que as crianças, em especial as que não caminham, atuem sobre os espaços e materiais, reforça a construção das competências.

A pesquisa de Camera (2006) revela que a inclusão de bebês nas escolas de educação infantil abriu um novo campo interdisciplinar de investigação, e que essa inclusão deve prever a importância das diversas disciplinas para acolher os bebês de forma segura, educativa e cuidadosa. Dessa forma, reafirma-se também a necessidade de se pensar o significado da organização do espaço como contexto educativo, contemplando, na organização de ambientes, as relações sociais e a interdependência da criança com o meio.

A autora também reforça a importância das crianças terem um espaço para conviverem entre si, de forma espontânea, pois lhe foi possível entender, por meio de suas observações, que

“as condutas imitativas [atuam] como uma ‘ponte’, como interpretação do parceiro e não somente como objeto de interação social. A imitação é uma maneira de ‘fazer como’ o outro, sincronicamente e depende mais da atividade exploratória do que de objeto manipulado” (CAMERA, 20016, p. 93).

Para Barbosa (2006), o espaço educa porque promove o desenvolvimento de habilidades e sensações, com base em sua riqueza e diversidade. E a relação com o mundo e com as outras pessoas é mediada pela materialidade do espaço.

Quanto às ações e propostas pedagógicas para as creches, diversas são as inquietações que emergem da pesquisa. Fazer dormir, dar de comer, dar banho são atos de acolhimento e necessidades da criança. Muitas vezes, especialmente em comunidades pobres, com precárias condições concretas de vida da população, somente as creches oferecem possibilidade de um sono tranquilo, em um berço confortável. Tornar esse espaço um ambiente também de conforto, saúde e encontro, de experiência, de cultura e brincadeira é o desafio posto pela investigação de Guimarães (2011).

Estudos realizados mostram que as interações que as crianças pequenas estabelecem nas brincadeiras que criam com outras crianças são mediadas por um conjunto de elementos, tais como: a forma de organização dos espaços de modo a propiciar maior ou menor oportunidade de interação para pequenos grupos e de construção de parcerias privilegiadas, a forma de organização do tempo que envolve a regularidade de experiências de brincadeiras tradicionais ou de faz de conta na creche, os materiais disponíveis, a mediação do professor, a possibilidade das crianças imitarem os parceiros e representarem corporal e linguisticamente situações anteriormente vivenciadas ou fantasiadas, as experiências vividas na creche, na família, ou observadas na TV, em DVDs, livros, ou propiciadas por excursões e passeios em praças, fábricas, bibliotecas, museus etc. Tais experiências apresentam elementos para o faz de conta e a narrativa de contos de fada e são modificados pelo brincar das crianças que revoluciona sua própria forma de brincar. (ROSSETTI-FERREIRA, 2006).

Coll Delgado e Muller (2006) montaram um dossiê com pesquisas de vários autores sobre o trabalho na educação infantil. Para as autoras, refletir sobre os diferentes espaços das infâncias permite descentrar nossos olhares das dimensões físicas e ambientais que instituímos como as mais adequadas para as crianças, esquecendo-nos muitas vezes que em outros espaços também acontecem encontros, desencontros, descobertas e trocas.

Nesse sentido, entende-se que os espaços, embora prontos, construídos e idealizados pelos adultos, não garantem relações humanas baseadas em sentimentos de respeito pela diversidade, pelas pluralidades das infâncias ali contidas.

As pesquisas resgatadas no dossiê apresentam experiências teóricas e empíricas diversas e singulares, transgredindo as interpretações universais, destacando tempos e espaços onde as infâncias são vividas de modos diferentes. As autoras compreendem as categorias tempo e espaço das infâncias numa dimensão mais ampla, considerando que as vivências das

crianças não estão somente vinculadas aos espaços institucionais, mas também se encontram em outros espaços nos quais elas experimentam outras relações educadoras.

Nas instituições de Educação Infantil não são raras as vezes que a porta se mantém fechada, a pracinha nos fundos, impossibilitando a interação das crianças com o mundo externo. Tem-se evidenciado, também, a privação de contato das crianças pequenas com as maiores, embora essas interações entre crianças de diferentes idades em um ambiente em que todas as crianças são concebidas como seres de direitos só contribuem para experiências positivas. É importante que se entenda como as crianças resistem e reinterpretam a realidade para garantir suas infâncias.

Gobatto (2011) afirma que o trabalho pedagógico deve priorizar a construção conjunta a partir do que está acontecendo, procurando ultrapassar os limites das salas de cada grupo e acontecer também no coletivo das instituições. De acordo com a autora, acredita-se que o trabalho pedagógico está incorporado na vida e no mundo. Sendo assim, não se deve considerar apenas os saberes científicos como sendo curriculares, mas deve-se atribuir importância também aos saberes que nascem nas e das práticas diárias do cotidiano da escola.

É reforçado em todas as pesquisas analisadas que educar bebês não significa apenas a constituir e a aplicar um projeto pedagógico objetivo, mas implica colocar-se, física e emocionalmente, à disposição das crianças, e isso exige dos adultos comprometimento e responsabilidade. A responsabilidade, a competência, a formação dos gestores, professores e demais profissionais precisa também estar vinculada à delicadeza, ternura, empatia e capacidade comunicativa.

Barbosa (2006) relata que a pesquisa sobre o espaço físico na escola ensina sobre a linguagem silenciosa e potente dos ambientes e também ensina sobre as melhores maneiras de proceder, olhar e participar. A autora está em consonância com Horn (2004) que afirma que

Uma sala limpa, organizada, iluminada, com acessibilidade aos materiais, objetos e brinquedos é muito diferente de uma sala com muitos móveis, com objetos e brinquedos fora do alcance das crianças e escura ou abafada. Cada um destes ambientes nos apresenta uma concepção de infância, de educação e cuidado. Os ambientes são a materialização de um projeto educacional e cultural. (HORN, 2004, p. 37).

Alguns pesquisadores observaram que quando os espaços nas escolas estão bem planejados, o professor deixa de ser o único foco de atenção das crianças e o próprio ambiente chama as crianças pequenas para diferentes atividades. Isto é, de acordo com Barbosa (2006), uma das tarefas principais de um professor de bebês é criar um ambiente onde as crianças possam viver, brincar e serem acompanhadas em suas aprendizagens individualmente e também em pequenos grupos.

Gobatto (2011) faz uma importante observação:

[...] vêm-se acompanhando uma falta de tempo para as iniciativas dos bebês e das crianças, para iniciarem e terminarem suas experimentações sem serem interrompidos pela figura do adulto. Falta tempo para suas iniciativas não só quando estão super ocupados *o tempo todo* com atividades, mas também quando precisam ociosamente esperar entre uma atividade e outra, entre um momento da rotina e outro; esperar sem que possam fazer coisas nesses intervalos, geralmente, tendo que aguardar sentados. Não se trata da defesa de práticas espontaneístas, mas sim de conceber que o processo educacional se dá no encontro entre as culturas infantis e as escolares e não pela sobreposição de uma a outra. (GOBATTO, 2011, p.113).

Os ambientes precisam ser coerentes com as necessidades das crianças, proporcionando situações de desafio, mas também oferecendo segurança. Os ambientes, quando bem pensados e propostos, incitam as crianças a explorar, a serem curiosas, a procurar os colegas e os brinquedos, isto é, elas podem escolher de modo autônomo.

Ao organizar a sala para os bebês pequenos, é importante arranjar pequenos espaços, confortáveis, com espelho, tapetes, rolinhos, almofadas, que possam auxiliar na sustentação das crianças e favorecer seus movimentos. Tal espaço é organizado para que as crianças interajam com outras crianças, brinquem com os objetos e brinquedos, podendo, assim, vivenciar diferentes experiências.

Como grande parte das ações das crianças pequenas está relacionada com o ambiente físico e humano onde ela está situada, este lugar deve apresentar estabilidade, sendo flexível e evidenciando quem são os seus usuários, seus nomes e marcas, seus interesses atuais e seus processos de crescimento. Todo o material que entra em uma sala para bebês deve ser avaliado em seu estado físico, nas possibilidades cognitivas, motoras e sensoriais que oferece, bem como na sua qualidade cultural.

Na pesquisa de Fochi (2013), percebe-se a importância atribuída aos materiais, com ênfase ao fato de que os professores devem pensar na ideia de material como algo muito além de brinquedos ou materiais didáticos. Tudo o que rodeia a criança deve ser citado e incluído, inclusive a terra, as pedras, os animais, as plantas e até mesmo as nuvens. A autora reforça ainda que os vocábulos que acompanham o trabalho pedagógico configuram os modos de pensar e fazer do professor, interferindo diretamente na forma como a criança vai encarar os eventos do dia-a-dia.

Para poder oferecer uma educação de qualidade desde a educação infantil, constitui compromisso da escola oferecer brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade, sempre levando em conta o estágio de desenvolvimento no qual a criança se encontra.

Barbosa (2006) ressalta que a sala pode estar organizada em microambientes temáticos com alguns materiais mais estruturados, mas também com material não estruturado. Nesses pequenos espaços (tapetes, colchonetes, cantos, tocas) as crianças exploram os objetos, constroem cenários e estruturam brincadeiras coletivas e individuais. Também é preciso que a sala tenha lugares como armários, caixas, cestos, onde possam ser guardados os materiais.

Os bebês na creche, além da sala, têm direito aos espaços de uso coletivo como deve ser pensado e organizado na medida das crianças. Além disso, as crianças pequenas necessitam de contato diário com a luz do sol, com ar fresco e com a observação e interação com a natureza. Acima de tudo, o espaço que as crianças vivem tanto tempo precisa ser prazeroso, bonito, relaxante e alegre.

Guimarães (2011) destaca a importância de espaços diários diversificados, citando na sua pesquisa a existência de um *solarium* na creche pesquisada, no qual as crianças podiam andar de motoca, jogar bola e observar as outras crianças maiores brincando.

E falar em espaços e materiais também implica falar do tempo, aspecto que precisa ser levado em conta pelos professores ao planejarem e desenvolverem seu trabalho pedagógico. O tempo é uma importante ferramenta para a definição da especificidade da educação de bebês.

Para Barbosa (2006), as crianças pequenas, principalmente os bebês, precisam de tempo para interagir, usufruir, criar, instrumento importante para que consigam compreender e significar o mundo. E, principalmente, esse tempo precisa ser significativo.

Embora muitas pessoas pensem que os bebês têm pouca capacidade de atenção, envolvimento e curiosidade, não oferecendo, portanto, propostas de atividades interessantes para as crianças, Barbosa (2010) afirma que isso não é verdadeiro.

Suas pesquisas evidenciam que os bebês e crianças pequenas ficam intrigados e envolvidos com uma tarefa e podem permanecer assim por muito tempo. A pressa, em geral, é dos adultos, que ficam trocando de atividade a cada pouco, não dando tempo à criança de se envolver e descobrir as múltiplas possibilidades dos brinquedos.

Ter tempo para brincar, fazer a mesma torre muitas vezes, derrubar, reconstruir, derrubar novamente, permite aos bebês sedimentar as suas experiências e se preparar para as mudanças que acontecem no seu dia-a-dia.

Gobatto (2011) afirma que cada criança aprende no seu ritmo e no seu tempo. Sendo assim, os professores devem estar atentos para respeitarem o ritmo e tempo de cada criança. Sabe-se que não se pode comparar uma criança com a outra, mas sim comparar suas evoluções, tendo como parâmetro ela mesma.

De acordo com Barbosa (2006), a organização de uma jornada na escola precisa contemplar as necessidades das crianças, sejam elas de ordem biológica, emocional, cognitiva ou social, e também oferecer tempos de individualização e de socialização. Nossa sociedade, em nome da produtividade, tem acelerado a vida: cada vez mais cedo e cada vez mais rápido. As crianças chegam às escolas 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 este processo não seja invasivo e tenha atenção às necessidades, ritmos e escolhas individuais. É importante reforçar que é preciso respeitar sempre o tempo de cada criança.

Fochi (2013, p.161) reforça a “necessidade de pensar e respeitar o tempo da criança, observando seu ritmo e refletindo sobre a forma que se organiza o dia”. Afirma também que é preciso garantir aos bebês o tempo de “viver esse momento tão importante, intenso e passageiro que estão vivendo. Dar tempo aos bebês é também permitir que vivam o seu tempo de ser bebê” (FOCHI, 2013, p.161). Para Camera (2006),

“é possível pensar as brincadeiras das crianças a ajudá-las no controle de seus movimentos, na construção de noções de espaço e tempo, entendendo um corpo em relação a outros corpos num espaço que se faz histórico, num espaço que é arranjo e ninho que acolhe e é modificado por essa pessoa que cresce. Um corpo que corre, que pula, que agarra, que gira, que vibra e que é o mesmo que chora, que fala, que abraça ou dá gargalhadas contagiantes!” (CAMERA, 2006, p.96).

E, além do espaço e do tempo, a escolha dos materiais adequados para as etapas de desenvolvimento de cada criança é muito importante. Por isso, a professora deve conhecer cada brinquedo e as possibilidades que ele oferece, pois são fortes aliados para o desenvolvimento do bebê.

Os brinquedos seguem uma ordem, e servem para a evolução da criança, de acordo com sua especificidade. Ou seja, todos os brinquedos têm uma função e cabe ao professor explorar de forma adequada, sempre com a atenção voltada ao estágio do desenvolvimento da criança.

A pesquisa qualitativa de Grana-Ferreira e Assis (2012), intitulada “A postura do educador e as interações socioafetivas entre crianças na creche: alguns apontamentos”, realizada em uma creche do interior do Estado de São Paulo, teve como principal objetivo identificar e analisar as características dos processos interativos utilizados pelos bebês com seus pares e compará-los em diferentes faixas etárias. Participaram da pesquisa dois grupos de crianças: o Berçário I, composto por 10 crianças de 10 a 13 meses de idade e o Berçário II, composto por 14 crianças de 15 a 24 meses.

As pesquisadoras reforçam a importância do papel da professora e afirmam que a postura do educador diz respeito à interpretação atribuída às condutas que expressam o contentamento das crianças. Como apontado nas pesquisas de Stambak e seus colaboradores (1984), algumas situações deflagram certo contágio emocional, como gritos, exercícios motores (correr, pular e saltar), risadas e lançamento de objetos, por exemplo, ou seja, as ações de uma criança contagiam as outras, que passam a imitá-la e, ao mesmo tempo, a manifestarem intenso contentamento. Ocorre que nem sempre esse contágio ou essas manifestações são bem recebidos pelos educadores, na medida em que a produção de sons estridentes parece despertar-lhes certo desconforto; porém, se esses educadores compreenderem que os ruídos provocados, assim como os gritos, constituem modos de expressão, ou são frutos de experimentações e interações extremamente importantes para o desenvolvimento intelectual e sócio-afetivo das crianças, talvez possam construir outra concepção a respeito desses comportamentos.

Um episódio citado por Grana-Ferreira e Assis (2012) é quando HEN (19 meses) chega à sala com um livro e senta-se no chão, e outras crianças sentam-se próximas ao seu redor e, imediatamente, HEN começa a mostrar o livro aos seus colegas, imitando a educadora ao contar histórias. Entretanto, com o propósito de iniciar a rotina planejada (roda da conversa), a educadora interrompeu um projeto de ação da iniciativa própria de uma criança e desenvolvido conjuntamente, pela participação de outras. Essa atividade já estava em andamento, independentemente do adulto, mas foi interrompida porque havia um planejamento diário a ser cumprido, sem que os interesses das crianças envolvidas tivessem sido considerados.

Gobatto (2011) aborda a importância de se prever, na organização do trabalho pedagógico, o que Reggio Emilia chama de Pedagogia da Escuta, na qual a comunicação é vista como uma chave para a aprendizagem. Essa abordagem é baseada na escuta de ideias, pensamentos, perguntas e respostas das crianças, que ocorrem numa multiplicidade de linguagens. E o professor se coloca numa posição de silêncio, pois os bebês atuam de forma surpreendente frente a esse silêncio do adulto, já que, muitas vezes, o excesso de palavras gera o excesso de interações, que influenciam demais na autonomia da criança.

A acessibilidade aos objetos é a grande estimuladora das trocas entre as crianças pequenas que, muitas vezes, podem se limitar a disputas pela posse do objeto. Nesse sentido, o adulto deve ser o agente organizador de um ambiente rico em objetos e materiais que contribuam para o desenvolvimento das crianças e para as trocas efetivas entre elas.

Para Gobatto (2011), as mudanças de ambientes, as trocas de atividades, as posturas escolhidas em cada uma delas e as brincadeiras com os materiais que o bebê teve contato

demonstram a vasta gama de ações realizadas a partir do interesse do bebê. E é salutar conhecer e incentivar o bebê a fazer escolhas baseadas em seus interesses particulares.

De acordo com Camera (2006), a situação de apresentar objetos para o bebê e deixar que ele escolha, dá início à capacidade do bebê de manter relações com objetos sociais, ingressando, com isso, no mundo da realidade que o rodeia. Sendo assim, é preciso pensar o significado da organização do espaço também como contexto educativo, e organizar os ambientes de forma a contemplarem as relações sociais e a interdependência entre a criança e o meio.

Conforme os pressupostos teóricos apontados por Piaget, a ação da criança sobre o meio e, posteriormente, as experimentações que realizam sobre os objetos são fundamentais para a construção de noções de espaço, tempo, profundidade etc. E isso pode ser ainda mais rico se o experimento estiver sendo alvo de observação ou de imitação, por parte de outras crianças.

Organizar um ambiente rico em materiais diversificados também é importante, pois além de favorecer a interação socioafetiva (observação, imitação, contentamento, descontentamento etc.) atende à necessidade do bebê nessa fase, uma vez que suas explorações sobre o meio exterior intensificam-se. Dessa forma, providenciar caixas contendo diferentes tipos de objetos, como: escova, colher, pote, sino, chocalho, pedaço de tecido etc., deixando-as ao alcance do bebê; pendurar objetos para que possa agir sobre esse material e observar o resultado, modificando-o ou repetindo-o, e providenciar bolas de diferentes materiais (plástico, tecido, espuma etc.) e diferentes pesos, são alguns exemplos.

Por essa razão o ambiente deve ser organizado de modo a favorecer as experiências do bebê sobre os materiais ou brinquedos. Constituem algumas sugestões: potes e tampas de diferentes tamanhos, trincos que possam ser abertos e fechados, diferentes tipos de tecidos, objetos que possam ser rolados, lançados e jogos de encaixe. Na pesquisa realizada, constatou-se que as experimentações realizadas por um bebê costumam despertar o interesse dos demais, favorecendo as interações entre os pares.

Tonucci (1997) faz uma leitura crítica a partir de imagens sobre a influência que a escola e a família exercem sobre a criança procurando organizar o mundo dela com base na noção de mundo do adulto.

Tussi, Souza e Berticelli (2009), em seus escritos intitulados “Educação Infantil: Espaço e Tempo Destinado à Infância Contemporânea e o Disciplinamento da Criança”, afirmam que a forma como a criança percebe o espaço é diferente da lógica do adulto. O adulto o organiza, muitas vezes, não considerando a relevância da participação da criança na

construção dele. Cabe aos professores o olhar atento para as especificidades do sujeito infantil e organizar o espaço de maneira que contemple o jogo, o brincar e o despertar do imaginário infantil. O espaço educativo deve ser prazeroso e voltado às necessidades de cada faixa etária na primeira infância. As autoras salientam que juntamente com a forma disciplinada dos equipamentos da sala de aula há a disciplina do tempo. Ou seja, a organização do tempo em determinada atividade e espaço para cada momento da aula. Tussi, Souza e Berticelli (2009) afirmam que cada espaço tem sua função e seu tempo de ser utilizado.

A organização do espaço colabora na criação de espaço útil, pois em determinado momento as crianças se dirigem aos cantinhos e deles é possível abstrair o máximo de proveito para que assim a professora possa realizar seu trabalho com rapidez e eficiência. Além disso, ajuda a professora a vigiar e visualizar todas as crianças ao mesmo tempo. Para exemplificar ainda mais, no espaço de atividades as crianças recortam, pintam, desenham, aprendem várias coisas, já no espaço do brincar as crianças montam jogos, representam e imitam papéis sociais. Pode-se averiguar que cada espaço tem sua função e ele deve colaborar na utilidade econômica do corpo e torná-lo docilizado em relação ao ambiente.

A criança que integra algum espaço educativo passa a ser “educada” e a relacionar-se com os objetos e materiais ali presentes e também terá seu comportamento modificado, ou seja, disciplinado.

Quando se aborda a questão do *disciplinamento*, a primeira impressão é a do sentido pejorativo a que esta palavra nos remete, porém esta categoria contribuiu significativamente na elaboração das análises, pois não possui conotação negativa. Para Foucault (1987), a disciplina é um tipo de organização. Acrescenta que a disciplina é um conjunto de técnicas de distribuição dos corpos infantis nos espaços escolares e que tem como objetivos espaços individualizados, classificatórios e combinatórios, a fim de que as práticas disciplinares se incorporem nos sujeitos.

Fochi (2013) esclarece que o professor deve estar atento no momento de realizar o planejamento de suas ações pedagógicas para estruturar tudo o que for realmente necessário para favorecer o desenvolvimento da criança. E quando estiver trabalhando com bebês, deve priorizar e valorizar o tempo, os espaços, os materiais, a organização do grupo e o tipo de intervenção que será realizada.

A educação infantil é um tempo diferente do tempo do ensino fundamental, portanto, precisa-se projetar espaços físicos que atendam ao ritmo de “ser criança” e à necessidade que elas participem da organização do espaço e tempo, estabelecendo com os profissionais que atuam com ela momentos de interação que são decisivos na produção destes espaços e

tempos. A criança precisa encontrar no espaço educativo algo que não seja uma pré-escolarização, mas sim um ambiente que prime pela cultura infantil, seus valores e ansiedades. A infância é produzida por meio de subjetivações e não se evidencia o estabelecimento da existência de uma única ideia e correta sobre a criança, mas sim ela na sua relação com os familiares, professores e amigos. A infância é algo de nossos saberes, de nossas tecnologias (LARROSA, 1998).

O espaço escolar é estabelecido dentro da lógica moderna de espaço fixo, sendo constituído e organizado por meio de discursos pedagógicos permeados de subjetividades. Evidenciam-se à luz das leituras que nos Centros de Educação Infantil as salas de aula têm fortes marcas “escolarizantes” (carteiras e cadeiras, quadro de giz e atividades pedagógicas).

Os espaços podem, muitas vezes, ser organizados em espaços funcionais, ou seja, espaços construídos pela professora e destinados a funções específicas, como o cantinho do brincar, das atividades pedagógicas e da leitura, propiciando, assim, o disciplinamento da criança.

Um aspecto interessante presente na pesquisa de Gobatto (2011) é em relação às atividades desenvolvidas na educação infantil, principalmente com os bebês. Nessa faixa etária, não existem registros de trabalhos, pois os alunos não fazem “trabalhinhos”. A autora sugere o registro de imagens, substituindo os registros concretos. Através deles o professor consegue mostrar o seu trabalho e registrar as evoluções dos alunos, sem a preocupação com o registro acadêmico.

Fochi (2013) reforça a importância de se realizar um trabalho pedagógico que consiga romper a distância existente entre aquilo que se fala sobre as crianças e o que realmente se faz com as crianças.

Após discorrer sobre espaços, tempos e materiais e a importância de se levar em conta esses três elementos para permear as atividades desenvolvidas com bebês e crianças pequenas, serão abordadas, a seguir, as propostas pedagógicas desenvolvidas com bebês, envolvendo o cuidar, o educar e o brincar.

6 PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS COM OS BEBÊS ENVOLVENDO CUIDAR, EDUCAR E BRINCAR

A educação infantil, como primeira etapa da Educação Básica, tem a primazia dos momentos livres para brincar, estabelecer elos afetivos, indispensáveis na reestruturação de personalidade sadia e feliz.

Gobatto (2011) destaca em sua pesquisa o (des)lugar dos bebês no campo da educação, devido à baixa ênfase na inserção e valorização da participação das crianças de 0 a 3 anos de idade como sujeitos das práticas educativas. A autora reforça a importância da educação de bebês e crianças pequenas, de uma forma que leve em conta a especificidade da faixa etária.

Educar uma criança pequena significa propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens, orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relações interpessoais, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.

Durante o período da Educação Infantil, a criança estabelece toda a base do seu desenvolvimento motor, intelectual e social. A aprendizagem surge da descoberta e curiosidade natural do indivíduo pelo mundo que o cerca. Portanto, a criança precisa de condições para experimentar, criar, construir e expressar-se livremente.

Através da leitura e análise de diferentes pesquisas e materiais, pôde-se constatar que muito já foi abordado, até agora, sobre o cuidar e o educar na Educação Infantil. Por isso, inicialmente, trataremos do brincar na educação infantil.

De acordo com Oliveira e Bossa (2000) é pelo jogo e pelo brincar que a criança vai construindo e organizando suas primeiras noções de espaço, tempo e causalidade, partindo primeiro do seu corpo para, aos poucos, ir se diferenciando dos objetos ao seu redor.

Desde muito cedo os bebês começam a construir pequenas leituras do mundo, que dependem das relações que estabelecem com os outros e com as coisas deste mundo.

À medida que ela amplia suas experiências, seu corpo já não lhe basta para as brincadeiras. Enquanto a criança cresce, as brincadeiras vão tomando uma dimensão mais socializadora, onde os seus participantes se encontram, têm uma atividade comum e aprendem a coexistência com tudo que ela possibilita: noções de respeito mútuo, de propriedade e todas as implicações de uma vida coletiva.

Oliveira e Bossa (2000) afirmam também que é pela brincadeira e pelo jogo que a criança constrói esquemas que, durante certo período de seu desenvolvimento, se orientam em três direções: atividade adaptada, imitação na presença do modelo e brincadeira sensório-motora.

O momento inicial da construção de um esquema pela criança, ou seja, a atividade adaptada, é caracterizado por um esforço de repetição, pois deve haver um ajuste nos movimentos segundo as características do objeto que vai ser assimilado no esquema. A criança só vai poder abstrair os movimentos envolvidos nas ações se reproduzi-las.

O segundo momento, da imitação na presença do modelo, consiste na reprodução da criança frente a ações que ela presencia. Ela vê, assimila e repete. Os progressos alcançados ao longo do seu desenvolvimento pela inteligência prática conduzem a criança à representação, ou melhor, ela se torna capaz de evocar significados ausentes mediante significantes que podem ser símbolos ou signos.

Os signos são atribuídos como origem e desenvolvimento da fala dos seres humanos. Nas crianças então, é considerada uma grande conquista, pois através dela, a criança descobre que tem condições de comunicar-se como os adultos. Descubrem ainda, com auxílio dos signos, que é possível controlar o seu comportamento e, principalmente, percebe que é capaz de controlar todo o ambiente onde está inserida. Há, assim, um novo resultado nas relações com o ambiente, além de amplas e novas organizações no seu próprio comportamento (OLIVEIRA; BOSSA, 2000).

Esses novos relacionamentos que a criança opera com as palavras “signos” constituirão a base intelectual produtiva de suas vidas, ou seja, quando a inteligência une-se aos signos e coloca em prática uma ação que deseja, pois, para a criança, ambas são importantes, tanto a sua palavra quanto as suas ações para atingir uma meta desejada.

O terceiro item, o das brincadeiras sensório-motoras ou de exercício motor, acontece quando a criança combina diferentes ações motoras entre si, divertindo-se em repetir os esquemas, mas introduzindo, a cada vez, alguma novidade nos seus movimentos. A função da brincadeira sensório-motora é exatamente esta: colocar em funcionamento, de forma lúdica, todos os esquemas já construídos.

O choro, gestos e sorrisos são na verdade as primeiras tentativas de comunicação do bebê com um mundo novo. Desde os primeiros instantes de vida ele usa essa linguagem para comunicar-se a pedir o que lhe falta. Para uma criança, o mundo é um lugar fascinante, com uma variedade infinita de segredos a serem descobertos.

Uma das funções mais importantes da atividade de brincar é ajudar as crianças a lidar com todas as emoções de sua vida: amor, ódio, agressão, ansiedade e possibilitar a comunicação de seus desejos tendo mais um meio de expressão.

Esta ideia é reforçada por Oliveira (2000), quando diz que “O brincar do bebê tem uma importância fundamental na construção de sua inteligência e de seu equilíbrio emocional, contribuindo para sua afirmação pessoal e interação social” (OLIVEIRA, 2000, p.16).

Pouco a pouco, a criança desenvolve-se incrivelmente, tanto em organização como criatividade, criando sempre situações que lhes foram significativas como ela as viu ou almeja ser. Aprende a vivenciar, brincar e já tem capacidade para diferenciar a realidade, pois em toda representação há um simbolismo consciente e inconsciente.

A imaginação da criança flui a cada instante e ela passa a fazer da brincadeira uma experiência cada vez mais significativa, na qual representa papéis diferentes, dando vida aos objetos. Tais brincadeiras a fazem trabalhar a concentração e absorção do mundo, pois é uma possibilidade de participar de emoções fortes que experimenta, transferindo essas emoções aos brinquedos. Segundo Vigotski (1994), a imaginação é um processo novo para a criança e constitui uma característica típica da atividade humana. É certo, porém, que a imaginação surge da ação e é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais.

Aqui está sendo considerada uma das formas do brincar, o jogo. Os jogos fazem ponte entre a realidade interna e externa da criança. Todos os jogos e brincadeiras infantis que parecem apenas passatempos, na verdade, preparam o terreno para um aprendizado posterior. Os jogos em geral, que pelas suas características despertam o prazer de execução, melhorando as habilidades e capacidades físicas, são de grande importância para o trabalho individual e em grupo.

Como explica Oliveira (2000), com os jogos, “as crianças aprendem através do brincar que realizar seus próprios desejos exige obediência voluntária a regras auto-escolhidas e que sua satisfação individual pode ser aumentada pela cooperação em atividades governadas por regras”. (OLIVEIRA, 2000, p.145).

O jogo não é somente um divertimento ou uma recreação, mas uma atividade natural que satisfaz a atividade humana, pois é uma atividade complexa, predominante, emocional, espontânea e organizadamente efetuada seguindo regras previamente estabelecidas, com fins recreativos ou desportivos. Também é fundamental ter em mente que o jogo implica para criança muito mais que um simples ato de brincar. É através dele que a criança expressa-se e comunica-se com o mundo.

O ato de brincar consiste numa descoberta de efeito positivo, tanto para a criança como para os adultos, pois é através da brincadeira que a criança desenvolve a aprendizagem. Brincando a criança experimenta, descobre, inventa, exercita, enfim, a brincadeira permite a promoção de uma aprendizagem com facilidade, estimulando a curiosidade, iniciativa e autoconfiança.

É muito importante que os educadores estejam sempre atentos às fases de desenvolvimento da criança, pois em cada uma delas o brincar assume características diferentes, passando do exercício para o faz de conta e daí para as regras, o coletivo e a construção, sempre lembrando que cada criança é diferente e única, portanto, nem sempre o que é interessante para uma é para as outras. Uma criança impedida de brincar pode vir a ter mais dificuldades para enfrentar a realidade futura, podendo tornar-se uma pessoa agressiva e mal resolvida. Como alerta Oliveira (2000),

O espaço psicológico de uma criança e, conseqüentemente, o tipo de conduta que pode vir a ter, estão diretamente correlacionados à liberdade de movimento que esta possui, ou seja, aos lugares que considera de livre acesso e às regiões que, mesmo existindo psicologicamente para ela, lhe são bloqueadas por situações sociais, como a proibição por parte de um adulto, o impedimento imposto por outra criança ou, ainda, por sua própria inadequação social, física ou intelectual. (OLIVEIRA, 2000, p.100).

A criança mostra em estado saudável uma evolução dos fenômenos transitórios e uso de objetos para capacidade total de brincar. E, de acordo com Winnicott (apud DUARTE 1989, p.193), “[...] é muito fácil constatar que as brincadeiras são de importância vital para todas as crianças e que a capacidade de brincar é um sintoma de saúde no desenvolvimento emocional”.

Nessa linha de pensamento, percebe-se, na pesquisa de Gobatto (2011), a preocupação com as propostas elaboradas para o trabalho com bebês. A autora se refere ao (des)lugar dos bebês no campo da educação. E esse termo é usado principalmente para reforçar a importância de propostas envolvendo o brincar voltado ao crescimento global da criança.

Na luta pelo crescimento, a criança enfrenta conflitos, tendo por base o desenvolvimento e a aprendizagem da linguagem. É através das funções mentais, sociais e culturais que há contato com a linguagem e assim começa a perceber o mundo não só através dos olhos, mas também da fala. A fala como tal torna-se essencial no desenvolvimento e, principalmente, no aspecto cognitivo da criança.

O crescimento e o brincar vão acontecendo quando em determinadas situações a criança depara-se que ela pode brincar tanto em grupo como só, pois, devido a sua criatividade, quer saber como as coisas funcionam, como são feitas e fabricadas etc. Ao

fabricar e fazer coisas, elas sentem-se ainda mais capazes, estabelecem distinção entre o mundo da imaginação e o da realidade, entre o que realmente possa acontecer ou que temem que possa acontecer. É o ir e vir entre a imaginação e a realidade de uma forma segura, que é proporcionada pela constância das atitudes frente às brincadeiras. Através de jogos e brincadeiras, elas podem organizar suas fantasias e seus desejos livremente e, com isso, encontram muito prazer. É mediante essas atividades que a função simbólica, o conhecimento de si mesmo, dos outros e do mundo que as rodeiam, se desenvolvem.

No início da vida, o bebê está aprendendo a lidar com o próprio corpo, e a brincadeira tem um papel importantíssimo nesta aprendizagem, através da troca com o meio. A brincadeira de exercício é a primeira forma de brincadeira que aparece. “O conhecimento que o bebê busca por meio da brincadeira é tão crucial que ele precisa repetir a mesma ação-pergunta muitas vezes para ter certeza da resposta: daí sua persistente repetição” (BETTELHEIM, 1989, p.192).

A criança, brincando, exercita seus esquemas sensório-motores e os coordena cada vez melhor. Por volta do fim do primeiro mês e, com certeza, no segundo e terceiro mês, já se pode falar em brincadeira, através das reações circulares primárias (repetição e prolongamento dos exercícios reflexos sobre o próprio corpo), com predominância da assimilação. Em torno do quarto mês, com a conquista da coordenação viso-manual, já é possível observar uma relativa intencionalidade na ação. É nesta fase que ocorrem as reações circulares secundárias (bater, pegar, esfregar, jogar, rolar, succionar, olhar, ouvir,...). A criança obtém um resultado interessante de uma ação involuntária e reage repetindo a mesma ação para obter os mesmos resultados. Chama-se secundária, porque o objeto de atividade não se refere à própria criança, mas a algo exterior a ela.

Até a metade do primeiro ano de vida da criança, ocorre a primeira mudança considerável nos prolongamentos e ramificações cerebrais, sendo possível um desenvolvimento maior e mais rápido da inteligência infantil.

Com oito meses, o universo da criança cresce indescritivelmente em abertura e organização, através da noção de permanência do objeto, pois ela passa a perceber que os objetos ou pessoas continuam a existir mesmo fora do seu campo perceptivo. Isso assimilado, consegue organizar suas ações, inclusive lúdicas, determinando meios para alcançar os fins almejados.

Dos dez aos onze meses, aproximadamente, afirma-se na criança a intencionalidade da ação, coordenam-se os esquemas secundários, pontua-se a separação objeto/sujeito, o que dá

condições de aparecimento de uma forma ritual pré-simbólica de brincar, ainda com características repetitivas e funcionais, mas já com tentativas de representação dramática.

A crescente coordenação, descentralização e flexibilidade dos esquemas sensório-motores, agora intencionais e pré-simbólicos, propicia uma abertura cada vez maior ao meio, gerando as reações circulares terciárias, que se caracterizam pela progressiva capacidade de inovação e exploração da criança de doze a dezoito meses. O novo, agora, o atrai muito e faz com que ele vá mais perto do objeto, o examine mais, o imite, o sinta mais através de novas formas de interação e combinação que vai criando, e lhe dando condições de descobrir novas propriedades dos objetos. “A brincadeira aqui atesta uma profunda alteração na forma de pensar da criança, que demonstra já ser capaz de introjetar uma situação vivida através de imagens mentais e de projetá-las em outro contexto, através de cenas imaginárias”. (OLIVEIRA; BOSSA, 2000, p.29).

O sentido de verticalidade amadurece notavelmente por volta dos dezoito meses, permitindo que a criança faça torres de cubos empilhados uns sobre os outros. Por volta dos dois anos, conseguirá a horizontalidade, sendo capaz de colocar cubos um atrás do outro, em forma de trem.

Aos dois anos, com o aparecimento do simbolismo, termina o predomínio da inteligência sensório-motora e surge a inteligência representacional.

Portanto, é de fundamental importância brincar com as crianças seja qual for a sua fase, respeitando-a, pois tudo sempre será novidade, e ainda acredita-se que é possível envolver os educandos em brincadeiras de roda principalmente, pois é um excelente momento para continuar desenvolvendo o espírito de união, amizade, segurança e garantir o fortalecimento para que as mesmas não sejam esquecidas diante de tantas novidades que a mídia e o consumismo oferecem.

Fochi (2013) aborda as questões envolvendo o cuidar, o educar e o brincar. A autora afirma que a educação infantil deve ser um complemento à função da família de cuidar e educar. E, em sua pesquisa, reforça a importância das brincadeiras espontâneas nas crianças observadas durante a pesquisa, chamando atenção para o brincar heurístico, considerado um grande passo na estruturação do pensamento da criança.

Professores da Escola Municipal de Educação Infantil Tia Luiza, município de Sertão, que atende crianças na faixa etária dos zero aos seis anos, filhos de famílias de baixa renda do município, realizaram uma pesquisa com alunos dessa escola, tendo como recorte a faixa etária dos 0 aos 3 anos.

A preocupação com um atendimento de qualidade para essas crianças fez nascer o interesse pela realização da pesquisa, com o objetivo de verificar como se processa o brincar dentro da instituição, através de observação do trabalho realizado, entrevistas com pais, profissionais da educação, monitoras e alunos a respeito dos tipos de brincadeiras desenvolvidas com as crianças, orientando sobre a importância das brincadeiras folclóricas (cantigas de ninar, brincadeiras de roda, faz de conta) no dia a dia das crianças.

O brincar envolvendo as canções contribui para uma aproximação maior entre as capacidades que os pequenos infantes possuem em relação à afetividade, espontaneidade, atenção, emoção, revelando assim um ambiente prazeroso, auxiliando na aprendizagem nas mais diferentes disciplinas, tais como: Artes (teatro de fantoches, desenho, pintura livre); Língua Portuguesa (oralidade, descoberta e identificação de novos vocábulos e linguagens); Literatura Infantil (narração de história e exploração da mesma através da interpretação); Educação Física (atividades psicomotoras, dentre elas: saltitar, pular, marchar, imitar, exploração de limites e espaço); Oficina Recreativa (rodas cantadas: Marcha Soldado, Roda Cotia, Atirei o Pau no Gato, Passa Anel, Sai tainha).

Os resultados obtidos foram significativos, pois os adultos envolvidos perceberam que através das canções, brincadeiras de rodas, aliadas à literatura infantil, é possível promover uma educação voltada à aprendizagem, afetividade e socialização, envolvendo o educando como um todo.

O trabalho realizado na Escola Municipal de Educação Infantil Tia Luiza procurou conscientizar os profissionais da educação, monitores e pais, sobre a importância de se resgatar as práticas saudáveis da infância, introduzindo na infância as brincadeiras de antigamente. Mas sabe-se que apenas mandar as crianças brincarem não adianta. As crianças precisam sentir que os adultos envolvidos sentem prazer também em participar dessas atividades. E é justamente esse envolvimento entre crianças e adultos, mundos distantes, que tornam a prática das brincadeiras coletivas tão interessantes e importantes.

E falar sobre o brincar remete à ludicidade, que abrange tanto a atividade individual e livre, quanto a coletiva e regrada. A expressão lúdica caracteriza a qualidade do jogo, em seu caráter livre, não sério, não produtivo, um processo prazeroso por natureza. E deve ser tomado como a principal dimensão do trabalho junto às crianças pequenas.

O lúdico revela-se por meio das brincadeiras, que são o lúdico em ação, forma pela qual a criança inicia sua aprendizagem sobre o mundo e sobre si mesma em um processo que caminha de um estado de indiferenciação para a diferenciação e tem como instrumento

primordial a internalização dos signos que se dá mediante a aquisição da fala. Esse processo possibilita a criança atingir o autocontrole e a simbolização.

Conforme já foi visto, a rotina diária da criança na creche não pode ser alocada em padrões de inflexibilidade e homogeneidade. Ao contrário, de acordo com Barbosa (2006), a educação para as crianças de pouca idade é aquela que afasta as dicotomias e binarismos impostos pela sociedade e entende que a criança é um ser completo e indivisível, com necessidades e ritmos biológicos e afetivos distintos.

Tristão (2004) afirma que todas as crianças pequenas têm o direito de ser educadas e cuidadas sem hierarquias entre as ações, pois as duas dimensões são essenciais para a possibilidade de viver infâncias voltadas para a emancipação.

Nessa perspectiva, o ato de cuidar/educar nega propostas educacionais que visam apenas o domínio de conteúdos que dificilmente conseguem atender a especificidade dos bebês e das crianças bem pequenas como sujeitos sociais, históricos e culturais, que têm direito à educação e ao bem-estar.

Camera (2006) aborda a questão de que o momento da educação infantil é de superação de alguns conceitos como o de bebê passivo, frágil, seguindo rígidas etapas de maturação e necessitando da estimulação sistemática para se desenvolver. Para a autora,

são ainda norteados por esta concepção alguns berçários caracterizados por certa poluição visual pelo excesso de colagens nas paredes, cortinas, e objetos exaustivamente coloridos como se a percepção estética fosse construída apenas pela cor. (CAMERA, 2006, p.32).

É fundamental a compreensão das especificidades do desenvolvimento da criança no berçário como ponto fundamental para a professora organizar, na creche, um ambiente de vivências, convivências e aquisições infantis que impulsionem aquelas conquistas necessárias à ampliação de suas aquisições socioafetivas e cognitivas.

Nessa trilha de proposições, a pesquisa de Ramos (2010) partiu da definição de estratégias de intervenção pedagógica geradoras de impactos no desenvolvimento profissional de professoras que atuam com bebês. Participaram da pesquisa 33 professoras de berçário que atuam na Rede Municipal de Ensino de Recife e 10 educadoras berçaristas de creches comunitárias conveniadas à rede, com idades entre 20 e 57 anos.

Entre as várias ações no decorrer da pesquisa, destaca-se a análise de experiências interativas de crianças e professoras, videogravadas em duas unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino, durante situações cotidianas na creche. Dessas cenas registradas, foram selecionadas doze situações interacionais para as reflexões e debates nas ocasiões de estudo.

Os dados apresentados realçam ainda a perspectiva de que, nas situações partilhadas de cuidados e de conforto que o bebê recebe cotidianamente na unidade educacional, a criança encontra a chance de ir desenvolvendo a capacidade de perceber as situações e de reagir a elas, de assumir atitudes de autodescoberta e de cuidado consigo. Possivelmente aprende a cuidar de si, na interação com o adulto, recebendo dele o incentivo necessário para que possa, gradativamente, ir desenvolvendo sua autonomia, assumindo a gerência, a escolha de ações promotoras do seu bem estar e o fortalecimento da sua autoestima (RAMOS, 2010).

Numa outra esfera de aquisições, o desenvolvimento dessas atitudes de autovalorização, de respeito e cuidado para consigo, cria oportunidades para a criança construir outras formas de comportamentos solidários de atenção, de cuidado e de respeito com o outro e com a qualidade de vida (TIRIBA, 2010).

Na pesquisa de Ramos (2010), as professoras tiveram voz e expuseram resultados de suas práticas, dando importância ao momento da troca de fraldas, da higienização, da alimentação, todas essas ações devendo ser realizadas com muito afeto, desenvolvendo a autonomia das crianças.

Outra ação reforçada pelas professoras é em relação ao respeito. O respeito ao jeito próprio da criança, suas preferências e singularidades, é realçado nos comentários de uma professora que sugere como favorecer um clima afetivo promissor de vínculos e segurança emocional para o bebê:

Cada criança tem suas peculiaridades que precisam ser reconhecidas. Por exemplo, tem criança que gosta de dormir segurando um paninho, outras não gostam de travesseiro, outras chupam chupeta. Daí a organização do espaço tem que respeitar esses gostos, favorecendo a tranquilidade e a segurança emocional do bebê. (Profa. Maria de Fátima Cerquinho/ CMEI Creusa Arcoverde de Freitas Cavalcanti).

Nos relatos da pesquisa, Ramos (2010) sugere que nos momentos em que as crianças estão brincando, a professora pode investigar os objetos e as atividades que provocam maior interesse do grupo, a ocorrência de episódios interativos, o jeito de disputar objetos, estratégias empreendidas na negociação pela posse deles, aprender a conhecer e atribuir significados aos sinais comunicativos que as crianças utilizam para expressar seus desgostos e preferências, inquietações e tramas.

Ações assim favorecem um conjunto de oportunidades que permitam a realização de brincadeiras diferentes, organizadas em função dos interesses de distintos agrupamentos de crianças que vão se formando, à medida que elas circulam pelos espaços do ambiente, escolhendo os parceiros e os tipos de brincadeiras que querem participar. Isso se refere à organização de atividades situadas numa rotina educativa, inseridas num conjunto de

situações planejadas e orientadas por um objetivo específico que o professor queira desenvolver, mas que, além desta intencionalidade própria do professor, as iniciativas das crianças sejam também acolhidas e inseridas na organização didática. De acordo com Ramos (2010), a consolidação dessas práticas vislumbra possibilidades de incentivo às diversas manifestações infantis, de valorização das competências interativas da criança num elo entre afetividade e cognição.

Ao abordar as questões das propostas pedagógicas, Camera (2006) reforça a importância de um planejamento que contemple o bebê e a criança em sua totalidade.

Tanto as influências do meio como os processos de maturação são grandes responsáveis pela evolução psíquica da criança. Em cada etapa, o bebê realiza relações específicas e dominantes com o meio, que se caracterizam por um estilo de comportamento singular. Entre os estágios há reciprocidade de influências, participação das condições preexistentes em relação às novas aquisições e necessidades de ultrapassar os conflitos característicos de cada período. O novo comportamento está mergulhado no anterior e surge a partir das possibilidades que este desenvolve, precisando organizá-las diferentemente para integrá-las nas funções mais evoluídas e complexas. (CAMERA, 2006, p.21).

Barbosa (2006) afirma ser a professora a responsável por promover o relacionamento e a interação das crianças com diferentes materialidades e com manifestações culturais, como a música, por exemplo, trazendo canções cantadas pela professora ou através de CDs, caixas com instrumentos musicais; propôr para os bebês acompanhar a música com o balanço do corpo, o que não deixa de ser uma introdução à dança, que deve ser sempre lembrada e estimulada.

Mesmo os bebês sendo pequenos, existe a possibilidade de oferecer massas e tintas adequadas para fazer experiências plásticas assim como água, barro e gelo. Além disso, pode-se promover brincadeiras com blocos, jogos de descoberta, construções, encaixes, faz de conta, brincadeiras com bolas, arcos, almofadas para criar situações de desafios motor. Além disso, com a linguagem também se faz muitas brincadeiras: onomatopéias, versos, trava-línguas, canções. Brincadeiras como ‘cadê o toicinho’, ‘serra-serra serrador’, e outras que envolvem movimento junto com uma canção são também extremamente bem-vindas.

Em relação à linguagem, Gobatto (2011) afirma que a característica da nossa sociedade de privilegiar a linguagem falada e a escrita como se fossem opostas ao lúdico, ao imaginário e à fantasia colaborou para que predominasse uma compreensão dos bebês como seres incapazes e limitados. No entanto, de acordo com a autora, isso não é verdadeiro. Os bebês não são incapazes ou limitados. Eles apenas precisam de um olhar diferenciado e de propostas pedagógicas voltadas ao seu desenvolvimento integral.

Nas salas devem ser privilegiados os brinquedos e materiais naturais como, por exemplo, panos, pecinhas de madeira, etc. Barbosa (2006) cita a brincadeira do “cesto dos tesouros”, elaborada por Elinor Goldschimied, afirmando ser muito indicada para os bebês, pois possibilita a exploração, a composição e a estruturação de uma brincadeira individual e também coletiva, além de ampliar a confiança das crianças.

Grande parte das intervenções da professora ocorrerá no sentido de facilitar as relações sociais, transmitir as possibilidades das brincadeiras em sua multiplicidade e riqueza. A linguagem oral das crianças e sua capacidade de locomoção também serão pontos que regularmente devem ser trabalhados. Igualmente fazem parte da sala dos bebês os livros de imagens, de poesias, de histórias, podendo a escola até fazer uma pequena “bebeteca”, termo utilizado por Barbosa (2006), onde a criança encontre narrativas e interações com a linguagem oral e convívio com diferentes suportes e gêneros.

Nesta faixa etária, o uso dos vídeos ou da TV devem ser feitos com moderação, pois as crianças convivem com as televisões em suas casas, e na escola se beneficiarão muito mais das experiências corporais, de relacionamento e de linguagem, muito mais significativas nesta faixa etária.

Sempre que possível é importante, ao selecionar os materiais, pensar numa proposta de trabalho com as crianças que leve em consideração o critério da diversidade social e cultural como instrumentos musicais, músicas de diferentes culturas, livros com imagens de crianças e bonecas de diferentes etnias, comidas (todas as culturas tem alimentos específicos para seus bebês) de diferentes tradições culturais que irão, pouco a pouco, estar presentes no cotidiano do berçário.

Para Gobatto (2011)

Sabe-se, hoje, que os bebês experienciam o mundo pelos sentidos, interpretam-no e o significam pelo toque, pelo olhar, pelo gesto; acredita-se que as crianças nasçam falando, mesmo que a palavra composta de sons custe a aparecer. E que, quando ela surge, não vem do nada, sai de um laboratório submerso e silencioso de provas, experimentações para comunicar, que as crianças vão construindo (GOBATTO, 2011, p.42).

Acreditando nisso e investindo nesse laboratório submerso, será possível oferecer atividades que auxiliem no despertar dessas informações.

Barbosa (2006) afirma que aos momentos de atividades propostas, com acompanhamento, para um grupo maior de crianças, seguem inúmeros momentos de contato individual ou em pequenos grupos. As crianças oferecem pistas, as quais os professores pegam e devolvem com novas elaborações, criando continuidades, rupturas, aprofundamentos. Nesses momentos tradicionalmente vistos apenas como educativos é

preciso um profundo olhar de cuidado do professor, cuidado na seleção dos materiais, cuidado para estar atento às expressões das crianças, cuidado para dar o tempo adequado para o desenvolvimento da atividade.

Gobatto (2011) cita em sua pesquisa o documento “Práticas cotidianas na educação infantil- bases para a reflexão sobre as orientações curriculares”, publicado em 2009 pelo Ministério da Educação. No referido documento, aparece a valorização dos bebês e das crianças como sujeitos, trazendo contribuições indispensáveis para uma ressignificação das práticas pedagógicas com crianças de 0 a 3 anos, pautadas no seu respeito e participação. Ao afirmar que o currículo acontece com a participação das crianças nos processos educacionais, o documento pontua que ao invés de um material didático pronto para o professor aplicar, é necessário investir na criação de espaços de participação que possibilitem os encontros entre as crianças, seus colegas e os adultos.

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB Nº 1, de 07/04/1999), o educar e o cuidar devem caminhar juntos, considerando, de forma democrática, as diferenças individuais e, ao mesmo tempo, a natureza complexa da criança. Nesse sentido, o RCNEI (2001) orienta que o ato de educar significa propiciar situações de cuidados e brincadeiras organizadas em função das características infantis, de forma a favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem.

Compreender a indissociabilidade entre educar, cuidar e brincar implica promover uma ação pedagógica respaldada em uma visão integrada acerca do desenvolvimento infantil, respeitando as peculiaridades de cada criança e oportunizando situações de aprendizagem significativas e prazerosas. Assim, é preciso refletir como educar, cuidar e brincar, na Educação Infantil, pode auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento da criança em relação a si e ao mundo.

E, nessa linha de pensamento e também acerca da necessidade de haver uma ação pedagógica integrada, Kramer (2003) enfatiza a intrínseca relação entre educar e cuidar, sob o argumento de que a Educação Infantil não pode ser compreendida como uma instância de aprendizagem que só instrui, tampouco como um lugar apenas de guarda e proteção. A mesma autora recomenda que o cuidado com o outro deva se fazer presente no ato de educar, independentemente do nível de ensino em que se está atuando.

Mais uma vez, se afirma que brincar possibilita, às crianças, desenvolverem a capacidade de imitar a vida e, principalmente, de exercitar a sua transformação por meio da criação de situações imaginárias. É através do lúdico, das brincadeiras, sobretudo no faz de conta, que as crianças desenvolvem capacidades de socialização por meio da interação e

experimentação de regras e papéis sociais, repetem situações que já conhecem de suas experiências cotidianas anteriores e atualizam os conhecimentos que possuem.

Para compreender a criança e criar condições para o seu desenvolvimento, reitera-se o respeito às singularidades infantis, que implica na garantia e estímulo ao lúdico na vida escolar. É através da linguagem do brincar que as crianças são motivadas a pensar de maneira autônoma, desenvolvendo a confiança nas próprias capacidades e expressando-se com a autenticidade que lhe é inerente. “A brincadeira favorece a autoestima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa” (RCNEI, 2001, p.27).

Guimarães (2011) afirma que o espaço e os objetos que o constituem instigam pelo que convidam. Às vezes convidam ao deslocamento, às vezes à observação. Colocar pequenos pedaços de madeira em um buraco, compor uma casa com as folhas das árvores, fazer casas com caixas, capas com jornal, são possibilidades de descobrir nos objetos sentidos novos, pelo que eles sugerem. Cabe ao educador atentar para o encontro das crianças com os objetos e os espaços, compreendendo e mapeando as possibilidades que daí surgem.

Entre essas possibilidades, encontra-se o brincar, que não se constitui em atividade frívola, pois se trata de uma atividade universal encontrada nas várias sociedades, em diferentes períodos históricos, manifesto em diversas produções culturais. A brincadeira e o jogo são processos que envolvem o indivíduo e sua cultura, comenta Lima (1991), e que adquirem especificidades e transformações de acordo com cada grupo, sendo, portanto, meios de reconstrução da identidade cultural.

O jogo e a brincadeira podem ser estratégias educacionais integradas às diversas experiências vivenciadas através da linguagem do brincar. Além do prazer que a atividade lúdica promove, é importante considerar a atitude de seriedade com que a criança se dedica à brincadeira.

Portanto, o brincar utilizado como recurso pedagógico não deve ser dissociado da atividade lúdica que o compõe, sob o risco de descaracterizar-se. A vida escolar regida por normas e tempos determinados, por si só, já favorece este processo de descaracterização, fazendo do brincar na escola um brincar diferente das outras ocasiões.

Percebe-se, ao analisar as diferentes pesquisas, que espaço, tempo e materiais estão sempre envolvidos, formando uma tríade essencial para o desenvolvimento do bebê e da criança pequena.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um trabalho de pesquisa exige uma postura voltada ao estudo e aprofundamento de questões que acabam, com certeza, a modificar a prática realizada até o momento da pesquisa.

O interesse em pesquisar sobre o cuidado e a educação em tempo integral na educação infantil surgiu a partir de questionamentos no dia a dia da prática com crianças pequenas, dentro da realidade da educação em tempo integral.

As quatro dissertações que serviram como ponto de partida para a pesquisa foram as de Gobatto (2011), “Os bebês estão por todos os espaços”; de Guimarães (2011), “Encontros, cantigas, brincadeiras, leituras: um estudo acerca das interações dos bebês, as crianças bem pequenas com o objeto livro numa turma de berçário”; Fochi (2013), “Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim?”; e Camera (2006), “Do olhar que convoca ao sorriso que responde: possibilidades interativas entre bebês”.

A leitura e análise das quatro dissertações, todas envolvendo pesquisas com bebês e crianças pequenas, levaram a aprofundar o tema em questão recorrendo a outros autores, pois nas pesquisas citadas foram feitas muitas referências que precisaram ser retomadas para enriquecer o estudo. Da mesma forma, outros autores foram aparecendo e tornando a pesquisa mais consistente.

A primeira análise foi em relação às pesquisas com bebês e suas contribuições para pensar o cuidado na educação infantil.

Em seguida, foi aprofundada a questão da interação e comunicação entre professora e bebês e entre os bebês e seus pares.

Dando continuidade, veio à tona a importância de se investigar os espaços, tempos e materiais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

E, para encerrar a pesquisa, aprofundou-se a discussão sobre as propostas pedagógicas desenvolvidas com os bebês envolvendo cuidar, educar e brincar.

As quatro dissertações, apesar de terem focos investigativos diferentes, envolveram, no decorrer da pesquisa, questões pertinentes ao desenvolvimento do trabalho com bebês e crianças pequenas. Por isso, em todos os aspectos analisados, percebe-se, em menor ou maior intensidade, a presença das quatro pesquisas.

Na pesquisa de Gobatto (2011), a autora, buscando dar visibilidade à ação dos bebês no contexto escolar, pensando as questões que envolvem o cotidiano da escola infantil, levantou algumas questões importantes: Porque estudar os bebês nos diferentes espaços do contexto escolar? Como construir uma prática pedagógica com e não para os bebês? Como,

afinal, os bebês participam? Será que os bebês precisam crescer (tornarem-se crianças maiores) para poder ter o direito de participação garantido?

Nessa linha de pesquisa, Gobatto (2011) insiste na importância de se abandonar, principalmente nas escolas de educação infantil, a visão de que os bebês não tem capacidade de interações, não são curiosos e não se engajam em propostas. Essa visão foi responsável, por muito tempo, pela ausência de proposições pedagógicas e pela falta de reconhecimento da creche como um espaço qualificado e desafiador.

A autora afirma que é preciso articular o imaginário com o conhecimento e incorporar as culturas das infâncias nas aprendizagens, pois a escola é o lugar onde as crianças se constituem, pela ação cultural, em seres dotados do direito da participação cidadã no espaço coletivo.

Guimarães (2011), apesar de realizar sua pesquisa tendo como ponto principal o contato dos bebês com o objeto livro, também reforçou outras questões importantes. Ao observar que as crianças da pesquisa durante sua rotina diária, dentro da sala, permaneciam a maior parte do tempo em cima de colchonetes, explorando materiais e brinquedos que lhes eram alcançados, já que não tinham um alcance físico dos brinquedos, pois os mesmos ficavam guardados em armários que impediam um contato autônomo entre eles, a autora mostrou a importância de não se oferecer sempre o mesmo brinquedo ou material. A abordagem da pesquisa, oferecendo o contato com os livros, modificou essa postura, pois os professores perceberam que, ao se apresentar materiais diversos, amplia-se o interesse das crianças, pois se proporciona diversidade de materiais e de ações.

Para a autora os livros são portadores de múltiplas narrativas, apresentam-se como uma potente ferramenta capaz de engajar adultos e crianças na produção de uma nova cultura de uso do objeto livro, na qual o livro é o meio para novas experiências.

Fochi (2013) apresenta em sua pesquisa questões que, segundo ele, emergem das experiências nos contextos de vida coletiva, sobretudo, daquela em que a intervenção direta do adulto é mínima. Ações muitas vezes despercebidas de valor educativo, mas repleta de conteúdos. O autor reforça que a pesquisa é resultado de um processo partilhado de construção da experiência, baseado na observação e reflexão no decorrer de dois anos. Os caminhos percorridos trouxeram novas atribuições de significados, de reflexão conjunta sobre as crianças e sobre o professor da educação infantil.

Para Fochi (2013), é necessário pensar e respeitar o tempo da criança, observando seu ritmo e refletindo sobre a forma de organizar o seu dia. Ele reforça também a importância de

se assegurar espaços adequados e seguros, que proporcionem aos bebês a exploração e o surgimento das relações com os outros, consigo mesmo e com o mundo.

Camera (2006) realizou uma pesquisa que auxilia muito na organização das atividades para turmas da Educação Integral, uma vez que mostra a preocupação com o dia-a-dia das crianças e com a seleção de eventos considerados fundamentais para o desenvolvimento integral.

A autora reforça a importância de se pensar a interação de bebês, e como a capacidade de manter transações com a liberdade e a alegria, a felicidade e o gozo, o faz rever conceitos, pensar na espacialidade e temporalidade dos mesmos, e também procurar relacionar estes sentimentos tão singulares e pessoais aos complexos sintomas da sociedade atual.

Em relação à educação com base na ética, preocupada com seres em crescimento, Camera (2006) afirma que se faz necessária, dentre outras condições, a atualização permanente para garantir a qualidade da atuação junto aos pequenos; estabelecer uma relação de confiança com as crianças e as famílias; interagir com os pares na perspectiva da construção de um trabalho partilhado e solidário; possuir capacidade regressiva parcial, mobilidade psíquica (ir e vir); brincar sem deixar de ser adulto; estabelecer vínculos afetivos e promover o desenvolvimento emocional e cognitivo dos bebês, exprimindo emoções e favorecendo que sejam expressas; permitir-se afetar pelos bebês e oferecer seu corpo como suporte para a sustentação necessária ao apego seguro; organizar espaços de jogo para a socialização, mas reservar também espaços para reencontros íntimos, para o estar só com o bebê; mobilizar a convicção que os bebês podem ser atores e autores de seu desenvolvimento, se lhes forem oportunizadas condições para diferentes aprendizagens.

Apesar de não terem o foco das pesquisas no tema da educação integral, ficou claro nas análises que, ao se tratar de educação infantil em berçários e creches, todas as crianças pesquisadas frequentavam a escola em tempo integral. E pensar na educação em tempo integral na educação infantil remete principalmente a questões envolvendo o cuidado como ética.

Guimarães (2008), em sua tese de doutorado, abordou a questão das relações entre bebês e adultos no berçário, dando ênfase às técnicas corporais, responsividade e cuidado. A autora faz uma alusão à LDB de 1996, que estabelece a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, sendo oferecida nas modalidades creche (para as crianças de 0 a 3 anos) e pré-escola (para as crianças de 4 a 5 anos), como uma demanda à compreensão das especificidades educacionais das creches, especialmente do trabalho com os bebês.

A autora cita como um desafio, hoje, desviar da concepção dominante de que a criança pouco sabe e o adulto transmite, completa, provê a criança. E questiona como considerar os dois lugares de autoridade (da criança e do adulto), abrindo espaço à tradução, passagem do sentido de um para o do outro, sem diluição das fronteiras, sem um lado se anular.

De acordo com Guimarães (2008), torna-se importante problematizar as formas de relação com as crianças pequenas e entre elas, tendo em vista abrir espaço para que se tornem visíveis de outras maneiras. E é no processo de negociação e de diálogo que se mostram diferentes posições através das quais adultos e crianças constroem sentidos acerca das coisas, acerca do mundo. Nesta trilha, o conceito de atitude responsiva, ou responsividade, contribui para a reflexão sobre o comprometimento, responsabilidade e resposta do adulto na relação com a criança.

No decorrer da pesquisa, a autora percebeu, muitas vezes, que a ação do adulto no contato com a criança era de intervenção, mudando o significado que ela estava dando a sua experiência, atuando sobre a sua ação, seja movendo-a do lugar onde estava, chamando sua atenção com as palavras, dando nomes ao que fazia, impedindo o curso do movimento, e de tantas outras formas.

De acordo com Guimarães (2008), o entendimento da constituição do eu como fruto das relações, a relevância de uma atitude responsiva (por parte de crianças e adultos em interação) e a compreensão do diálogo como formação de elos em uma cadeia discursiva maior do que cada interação face a face são importantes na focalização das ações das crianças no cotidiano. O posicionamento do adulto no contato com a posição que ocupa a criança implica uma atitude ética, uma reflexão sobre modos possíveis de ação, um jeito de ser, um modo de cuidar, que envolve não só intervir ou iniciar ações na direção das crianças, mas também agir sobre si, refletir sobre o sentido do seu próprio olhar e emoção, tendo em vista observar os bebês e dar sustentação às suas experiências. Neste percurso, agir com os bebês, na relação com eles, pode abrir espaço para encaminhá-las, oferecer modelos/técnicas ou observar e acompanhar suas ações e iniciativas.

Guimarães investiga como se desenvolvem na creche os cuidados cotidianos, chamando a atenção para a dimensão do trabalho sobre si que o cuidado encerra. Como as crianças podem ver a si mesmas e podem agir sobre si? O cuidado é algo mecânico e serializado, ou realiza-se pautado numa ética da atenção a si e ao outro? De fato, o bebê é cuidado, mas ele também aprende um modo de cuidar, um trabalho sobre si (observar, movimentar-se, pegar, agir, dormir, comer, etc).

Esta é uma provocação para a pesquisa com crianças: compreender que o olhar do adulto dá um acabamento ao outro, à criança com quem interage, ao mesmo tempo em que o ato de conhecimento do adulto deve auxiliar a totalizar esse outro criança. Na relação entre adultos e crianças pequenas, é um desafio desviar da impressão de que já sabemos tudo o que elas precisam ou devem alcançar.

Considerar a qualidade ética do cuidado, para além do atendimento às necessidades básicas das crianças (muito importante também no cotidiano) implica que as responsáveis pelas crianças possam envolver-se num trabalho sobre si mesmas, que coloque em questionamento seus modos de fazer, sentir, olhar e agir com as crianças.

Segundo Guimarães (2008), se por um lado, assistir e cuidar têm sido faces mais fortemente reconhecidas como marcas do trabalho com as crianças de 0 a 3 anos; ao mesmo tempo, são ações desqualificadas, porque relacionadas ao doméstico e feminino, dimensões desprestigiadas em nossa sociedade ocidental, onde o modelo patriarcal predomina.

Na visão do cuidado como algo instrumental e ligado somente à preservação física (dormir, comer e limpar) e da educação entendida como instrução (o que se materializa na questão “o que se deve ensinar aos bebês?”), Guimarães (2008) propõe a requalificação do cuidado como uma face importante da relação entre adultos e bebês nas creches.

Enfim, um dos desafios das políticas públicas e iniciativas práticas atuais é, na visão de Guimarães (2008), desconstruir a ideia de que a assistência é um polo negativo do trabalho na creche, no contraponto da educação, considerada como polo positivo. Neste sentido, o cuidado pode ser entendido como função central da creche: é atitude ética na relação consigo mesmo e com o outro.

Dentro do cuidado como ética, percebe-se a importância de se dar atenção ao olhar como apoio da experiência com o mundo e com eles mesmos. É preciso estar sempre atento ao olhar, à oferta de objetos, à relação e à imitação como forma de expandir o contato com o outro.

A observação do adulto, a sua resposta frente às ações das crianças e sua postura frente aos bebês e crianças pequenas, respeitando as especificidades de cada faixa etária, apontam possibilidades positivas da educação nos berçários.

REFERÊNCIAS

- ANJOS, Adriana M. dos. **Processos dialógicos de bebês, no decorrer do 1º ano de vida.** Dissertação (mestrado em Psicologia Desenvolvimento Humano). Ribeirão Preto: USP, 2005.
- BAKHTIN, Michael. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 9. ed. São Paulo: Hucitec, Annablume, 2002.
- BARBIER, René. **Pesquisa-ação.** (Trad.) Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2002.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor & por força - Rotinas na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BETTELHEIM, Bruno. **Uma Vida Para Seu Filho.** 20ª ed. São Paulo: Campus, 1989.
- BORGES, Lucivanda Cavalcante; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro. **Aquisição da linguagem:** Considerações da perspectiva da interação social. Psicologia: Reflexão e Crítica, 2003.
- BOSA, Cleonice. **Atenção compartilhada e identificação precoce do autismo.** Psicologia: Reflexão e Crítica, 2002.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. Contém as emendas constitucionais posteriores. Brasília, DF: Senado, 1988.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Legislação Educacional. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional.** Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- _____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação. Brasília: MEC/SEF, 1998. V: 1, 2, 3.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998.3v. II.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil /** Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 1999.
- _____. **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, 2009.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil /** Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BUJES, Maria Isabel. Escola infantil: prá que te quero? In: CRAIDY, Carmen M.; KAERCHER, Gládis E. (Org.) **Educação Infantil: para que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CAMERA, Hildair Garcia. **Do olhar que convoca ao sorriso que responde**: possibilidades interativas entre bebês. Porto Alegre, 2006. Dissertação (mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

CAMPOS-de-CARVALHO, Mara I.; PADOVANI, Flávia H. **Agrupamentos preferenciais e não-preferenciais e arranjos espaciais em creches**. Estudos de Psicologia, Natal, v. 5, n. 2, p.443-470, dez. 2000.

CARVALHO, Ana Maria A.; BERALDO, Katharina E. Arnold. **Interação criança-criança**: ressurgimento de uma área de pesquisa e suas perspectivas. Caderno de Pesquisa, São Paulo, n.71, p. 55-61, nov. 1989.

CAVALIERE, Ana Maria. **Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral**. In: Em Aberto, Brasília, Inep, v.22, nº 80, p.51-64, 2009.

COLL DELGADO, Ana Cristina; MÜLLER, Fernanda. **Sociologia da infância**: pesquisa com crianças. Educação & Sociedade, Campinas, vol. 26, n. 91, Maio/Ago. 2006.

CRAIDY, Carmen M.; KAERCHER, Gládis E. P. S. (Org.) **Educação Infantil: para que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

DEWEY, John. **Reconstrução em Filosofia**: Trad. Antonio Pinto de Carvalho. 2 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1958 (Anísio em movimento).

DUARTE, Inúbia. **A prática da psicoterapia infantil**. Porto Alegre: artes Médicas, 1989.

EL ANDALOUSSI, Khalid. **Pesquisas-ações**: ciências, desenvolvimento, democracia. São Carlos: Edufscar, 2004.

FARIAS, Ana Lúcia Goulart. **Educação pré-escolar e cultura**: para uma pedagogia da Educação Infantil. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, São Paulo: Cortez, 1999. (Coleção Teses).

FERNANDES, Suzana Beatriz. **Eu não te confesso, mas um dia você vai saber o que é uma escola**: escolarização, infância e experiência. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

FERREIRA, Maria Manoela Martinho. **A gente gosta é de brincar com os outros meninos!** Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância. Porto: Edições Afrontamento, 2004.

FOCHI, Paulo Sérgio. **Mas os bebês fazem o que no berçário, heim?**: Documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6m a 14m em um contexto de vida coletiva. Dissertação de mestrado apresentada ao programa de Pós Graduação da Faculdade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense – Universitária, 1987.

GASCHLER, Katja. **A descoberta do outro**. Revista *Mente e Cérebro*, São Paulo, n. 194, p. 46-51, mar. 2009a.

_____. **O contágio do sorriso**. Revista *Mente e Cérebro*, São Paulo, n. 194, p. 52-55, mar. 2009b.

GOBATTO, Carolina. **Os bebês estão por todos os espaços**: um estudo sobre a educação de bebês nos diferentes contextos de vida coletiva da escola infantil. Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

GRANA-FERREIRA, Katiúska M; ASSIS, Orly Zucatto Mantovani de. **A postura do educador e as interações socioafetivas entre crianças na creche**: alguns apontamentos. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP – Campinas, 2012.

GUIMARÃES, Daniela de O. **Relações entre crianças e adultos no berçário de uma creche pública na cidade do Rio de Janeiro**: técnicas corporais, responsividade, cuidado. Rio de Janeiro: PUC – RJ, 2008.

GUIMARÃES, Rosele Martins. **Encontros, cantigas, brincadeiras, leituras**: um estudo acerca das interações dos bebês, as crianças bem pequenas com o objeto livro numa turma de berçário. Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

HARDY, Marianne; ROYON, Christiane. Cresas: hacia una pedagogia interactive no se aprende solo. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, n. 17, p. 137-153, mai/ago. 1993.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas**. A organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOYUELOS, Alfredo. **La estética en el pensamiento y obra pedagógica de loris Malaguzzi**. Barcelona: Octaedro, 2006.

KRAMER, Sônia. Infância, Cultura contemporânea e Educação contra a barbárie. In: BASÍLIO, Luís Carlos C.; KRAMER, Sônia. **Infância, Educação e Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.

KUHLMANN JR., Moysés. Educação Infantil e currículo. In: GOULART, Ana Lúcia de Faria; PALHARES, Marina Silveira (Org.). **Educação Infantil pós LDB**: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 1999. OK

LARROSA, Jorge. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: LARROSA, Jorge, LARA, Nuria Pérez de (orgs.). **Imagens do outro**. Petrópolis: Vozes, 1998.

LIMA, Elvira Cristina de A. S. **O jogo e a construção do conhecimento na pré-escola.** FDE: São Paulo, 1991.

LOMONACO; SILVA. **Percursos da educação integral:** em busca da qualidade e da equidade. São Paulo: CENPEC, abril de 2013.

MACEDO, Lino de. **Ensaio pedagógico:** Como construir uma escola para todos? ArtMed: Porto Alegre, 2005.

MANTOVANI, S. apud MALAGUZZI, L. **La educación infantil em Reggio Emilia.** Barcelona: Ediciones Octaedro, 2001.

MENEGHINI, Renata; CAMPOS-de-CARVALHO, Mara I. Arranjo espacial na creche: espaços para interagir, brincar isoladamente, dirigir-se socialmente e observar o outro. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 367-378. 2003.

MONTAGNER, Hubert. **A vinculação - a aurora da ternura.** Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

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

MORIN, Edgar; WULF, Christoph. **Planeta.** A Aventura Desconhecida. São Paulo: UNESP, 2002.

OLIVEIRA, Vera Barros de. BOSSA, Nádia A. (org.). **Avaliação Psicopedagógica da criança de 0 a 6 anos.** Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Vera Barros de. (Org.). **O brincar e a criança do nascimento aos 6 anos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ORTIZ, Cisele; CARVALHO, MariaTeresa Venceslau de. **Interações:** ser professor de bebês: cuidar, educar e brincar, uma única ação. São Paulo: Blucher, 2012.

PICCININI, Cesar Augusto; RAPOPORT, Andrea. **O ingresso e adaptação de bebês e crianças pequenas à creche:** Alguns aspectos críticos. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2001.

RAMOS, Tacyana Karla Gomes. **A criança em interação social no berçário da creche e suas interfaces com a organização do ambiente pedagógico.** 2010. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Educação, CE. Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, 2010.

RIBEIRO, Darcy. **O Livro dos CIEPs.** Rio de Janeiro: Bloch, 1985.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. **Educação Infantil:** enfoques em diálogo. Campinas, SP: Papirus, 2011.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Kátia de Souza; SILVA, Ana Paula S. Uma perspectiva teórico-metodológica para análise do desenvolvimento humano e do processo de investigação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, vol.13 n.2 Porto Alegre, 2000.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Olhando a pessoa e seus outros, de perto e de longe, no antes, aqui e depois. In: D. COLINVAUX, L. Banks, & D. D. Dell’Aglío (Orgs.), **Psicologia e desenvolvimento: Reflexões e práticas atuais** (p.19-59). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

SCHMITT, Rosinete Valdeti. **O encontro com bebês e entre bebês: uma análise do entrelaçamento das relações**. In: ROCHA, Eloísa Acires Candal. Educação Infantil: enfoques em diálogo. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

STAMBAK, Mira (Org.). **Los bebés entre ellos: descubrir, jugar, inventar juntos**. Barcelona: Editorial Gedisa S.A., 1984.

TEIXEIRA, Anísio. (1997). **Educação para a democracia**. Rio de Janeiro: Ed.UFRJ. (Original publicado em 1936).

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 14.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

TIRIBA, Léa. As mulheres, as emoções e o cuidar: o feminino na formação de professores e professoras. In: DALBEN, Ângela; DINIZ, Júlio; LEAL, Leiva (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: Educação Infantil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança**. Porto alegre: Artes Médicas, 1997.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. **Ser professora de bebê: um estudo de caso numa creche conveniada**. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

TUSSI, Dorcas; SOUZA, Alexandra F. L.; BERTICELLI, Ireno Antonio. **Disciplina na educação infantil? Um olhar sobre o espaço físico e o disciplinamento da criança**. Revista pedagógica – UNOCHAPECÓ. Chapecó: Ano 11, n. 23, jun/dez. 2009.

VERÍSSIMO, Maria De La Ó Ramalho; FONSECA, Rosa Maria Godoy. O cuidado da criança segundo trabalhadoras de creches. **Revista Latino-americana de Enfermagem**, 11 (1), p.28-35. 2003.

VIGOTSKI, Liev, S. **A formação social da mente**. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5 ed. São Paulo: Martins, 1994.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1968.

WINNICOTT, Donald. **O brincar & a realidade**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.