UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

CAMPUS ERECHIM

CURSO DE PEDAGOGIA

JULIANA SOUZA DE ABREU

ENTRE PALAVRAS, AÇÕES E REFLEXÕES: A PRÁTICA PEDAGÓGICA COM BEBÊS

ERECHIM

2016

JULIANA SOUZA DE ABREU

ENTRE PALAVRAS, AÇÕES E REFLEXÕES: A PRÁTICA PEDAGÓGICA COM BEBÊS

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado como requisito para obtenção de grau de Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal da Fronteira Sul.
Orientadora: Prof.ª DrªAdriana Salete Loss

ERECHIM

2016

DGI/DGCI - Divisão de Gestao de Conhecimento e Inovação

Abreu, Juliana Souza de
Entre palavras, ações e reflexões: A prática pedagógica com bebês/ Juliana Souza de Abreu. -- 2016.
73 f.:il.

Orientadora: Adriana Salete Loss.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de Pedagogia , Erechim, RS , 2016.

1. Bebês. 2. Práticas pedagógicas. 3. Estágio Curricular Supervisionado na Educação Infantil. 4. Saberes . I. Loss, Adriana Salete, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

FOLHA DE APROVAÇÃO

JULIANA SOUZA DE ABREU

ENTRE PALAVRAS, AÇÕES E REFLEXÕES: A PRÁTICA PEDAGÓGICA COM BEBÊS

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Conselho de Curso de Pedagogia, da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS/Erechim, como requisito para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Profª Drª Adriana Salete Loss

Data da defesa/entrega: 12/12/2016

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Orientadora: Drª Adriana Salete Loss
Universidade Federal da Fronteira Sul

Ivone Maria Mendes Silva

Membro Titular: Drª Ivone Maria Mendes da Silva
Universidade Federal da Fronteira Sul

Sueli Pokojeski

Membro Titular: Ma. Sueli Pokojeski
Universidade Federal da Fronteira Sul

Local: Universidade Federal da Fronteira Sul
UFFS– Campus Erechim

Dedico este trabalho ao meu querido Vanderlei, aos meus filhos João e Antonio e a todos que me apoiaram nessa conquista.

AO CONCLUIR ESTE TRABALHO AGRADEÇO...

Em primeiro lugar, ao meu querido Vanderlei, pela compreensão, pela cumplicidade, pelo incentivo e, acima de tudo, por ser meu grande companheiro na longa e complexa jornada da vida. Te amo!

Aos meus filhos João e Antonio, por compreenderem a minha ausência ao longo desses cinco anos. Amo muito vocês dois!

Aos meus pais, Waldemar e Dinorá, que mesmo não estando mais conosco neste plano, foram os responsáveis pela minha intensa busca por formação superior.

A toda a minha família, que mesmo distante, sei que sempre torceram muito por mim. Em especial, as minhas irmãs Márcia Andréa, Luciana e Ana Paula.

À querida Professora Doutora Adriana Salete Loss, pela compreensão, pela paciência e pelo carinho com os qual me orientou.

As minhas colegas de aula, com as quais foi possível compartilhar muitos e muitos sonhos. Em especial à Larissa, Luciane, Michele e Rosa.

A todos os professores e professoras que participaram da minha formação acadêmica.

A todos vocês, meu muito obrigada!

“Uma criança vê o que o adulto não vê. Tem olhos atentos e limpos para o espetáculo do mundo. O poeta é capaz de ver pela primeira vez o que, de fato, ninguém vê. Há pai que nunca viu o próprio filho. Marido que nunca viu a própria mulher, isso existe às pampas. Nossos olhos se gastam no dia-a-dia, opacos. É por aí que se instala no coração o monstro da indiferença.”

Vista Cansada – Otto Lara Resende

RESUMO

O presente estudo intitulado “Entre palavras, ações e reflexões: A prática pedagógica com bebês” partiu do problema: Quais são os conhecimentos e práticas pedagógicas necessárias para um fazer docente voltado para a estimulação das diferentes linguagens do desenvolvimento infantil, de 0 a 3 anos? O estudo objetivou investigar os saberes docentes necessários para o desenvolvimento de uma prática pedagógica significativa, que compreenda os bebês como sujeitos ativos, capazes e, sobretudo, que reafirme as suas potencialidades, por meio da experiência do estágio curricular supervisionado na Educação Infantil. A presente pesquisa, de caráter qualitativo, faz uso do método documental (diário de bordo da prática docente da pesquisadora), na perspectiva exploratório-interpretativa. Por meio deste estudo foi possível constatar que o educador infantil deve ser aquele que além de cuidar e acompanhar a criança, também educa, estimula e planeja o trabalho pedagógico com os bebês, pois deve-se entender que a prática pedagógica com essa faixa etária tem características muito particulares, sendo essencial propiciar aos pequenos vivências significativas que envolvam o visualizar, o manusear, o escutar, o aprender, o explorar, o viver, em todos os sentidos.

Palavras-chave: Bebês. Práticas pedagógicas. Estágio Curricular Supervisionado na Educação Infantil. Saberes.

Sumário

INTRODUÇÃO 9
1 PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DA INFÂNCIA 11
2 O DESENVOLVIMENTO INFANTIL 21
2.1 O DESENVOLVIMENTO INFANTIL À LUZ DO CONSTRUTIVISMO PIAGETIANO 21
2.1.1 Aspectos e estágios do desenvolvimento psíquico da criança 23
2.1.2 Desenvolvimento cognitivo 24
2.1.3 O desenvolvimento afetivo 27
2.2 PRESSUPOSTOS VYGOTSKYANOS SOBRE O DESENVOLVIMENTO INFANTIL 29
3 ONDE TUDO COMEÇOU 34
3.2 PERCURSO METODOLÓGICO 35
4 DESCRIÇÃO DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA 38
4.1 CONHECENDO A TURMA DO BERÇÁRIO I 38
4.2 SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM 40
4.3 A IMPORTÂNCIA DA ROTINA E DOS ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL . 40
4.4 IMAGINADO, BRINCANDO E APRENDENDO COM AS HISTÓRIAS INFANTIS 41
4.5 O BEBÊ, A MÚSICA E O MOVIMENTO 43
4.6 DESCOBRINDO A MATEMÁTICA, POR MEIO DE SITUAÇÕES E BRINCADEIRAS LÚDICAS 45
4.7 EXPERIÊNCIAS SENSÍVEIS VIVENCIADAS PELOS BEBÊS EM UM BERÇÁRIO 46
4.8 A EXPRESSÃO E A COMUNICAÇÃO HUMANAS EXPLORADAS POR MEIO DAS ARTES VISUAIS 50
5 A PRÁTICA PEDAGÓGICA COM BEBÊS 54
5.1 A ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE E/OU DO ESPAÇO PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO 54
5.2 OS IMPACTOS DA ROTINA NO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS 56
5.3 A MÚSICA E OS BEBÊS 58
5.4 O DESENVOLVIMENTO SENSÓRIO MOTOR DOS BEBÊS 59

5.5 AS EXPERIÊNCIAS ESSENCIAIS VIVENCIADAS PELOS BEBÊS POR MEIO DE MATERIAIS POTENCIALIZADORES 61
5.6 A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA E OS BEBÊS 63
5.7 SUBSÍDIO TEÓRICO PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL 64
5.8 FRAGILIDADES DO TRABALHO PEDAGÓGICO COM OS BEBÊS 66
FINALIZANDO A CONVERSA 68
REFERÊNCIAS 70

INTRODUÇÃO

O presente trabalho discute a prática pedagógica desenvolvida com bebês durante o estágio curricular supervisionado na Educação Infantil. Para tanto, pensou-se na seguinte problemática: quais são os conhecimentos e práticas pedagógicas necessárias para um fazer docente voltado para a estimulação das diferentes linguagens do desenvolvimento infantil, com crianças na faixa etária de zero a três anos de idade?

Diante de tal problemática, surgiu como objetivo principal a necessidade de investigar os saberes docentes necessários para o desenvolvimento de uma prática pedagógica significativa, que compreenda os bebês como sujeitos ativos, capazes e, sobretudo, que reafirme as suas potencialidades, por meio da experiência do estágio curricular supervisionado na Educação Infantil.

Além desse, outros objetivos foram sendo definidos para delinear com maior clareza os rumos da pesquisa, sendo estes: identificar, por meio da literatura da área e do estudo do diário de bordo, se a prática pedagógica desenvolvida durante o estágio na Educação Infantil contribuiu realmente para satisfazer as necessidades de exploração e descoberta de mundo dos bebês; compreender de que maneira a concepção de criança, mais especificamente o bebê, como sujeito repleto de potencialidades, interfere na prática pedagógica e, por fim, analisar se no contexto de um berçário, o binômio cuidar e educar é visto em sua unidade.

Meu interesse em pesquisar os saberes docentes necessários no trabalho com bebês surgiu das dúvidas e incertezas vivenciados por mim durante o estágio curricular obrigatório na educação infantil, realizado no segundo semestre de 2015 em uma turma de berçário I de uma escola pública do município de Erechim.

Procuro com este trabalho refletir sobre a prática pedagógica desenvolvida por mim durante o estágio na educação infantil, por meio de um diário de bordo, onde diariamente relatei muitas de minhas angústias, conflitos e incertezas em relação à educação de bebês no contexto de um berçário. Escolhi o diário de bordo como um dos objetos de minha pesquisa, pois entendo que a ação reflexiva nos auxilia no desenvolvimento de uma prática capaz de entender e resolver situações do cotidiano escolar, além disso, conforme aponta Nóvoa (1992) o professor competente possui a capacidade de autodesenvolvimento reflexivo.

Nesse sentido, Schon (1990) *apud* Nóvoa (1992) aponta que o triplo movimento na perspectiva do conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação, tem ganhado forças no quadro de desenvolvimento pessoal de professores.

Sendo assim, meu diário de bordo se tornou grande aliado no desenvolvimento de uma práxis reflexiva e foi de grande valia para a investigação de quais são os saberes docentes necessários para o desenvolvimento de uma prática pedagógica significativa, que compreenda os bebês como sujeitos ativos, capazes e, sobretudo, que reafirme as suas potencialidades.

Busco com este trabalho contribuir para o debate sobre a prática docente com crianças de zero a três anos de idade, destacando alguns aspectos relevantes em relação ao desafio de ser educadora dos pequenos.

A presente pesquisa, de caráter qualitativo, faz uso do método documental (estudo da prática docente da pesquisadora), na perspectiva exploratório-interpretativa. O estudo documental desenvolveu-se a partir do diário de bordo organizado durante o estágio curricular na Educação Infantil. Nesse sentido, afirmam Marques e Almeida (2011, p. 415) que "documentar as experiências torna-se, ainda, elemento essencial ao pensar sobre a prática em um contexto de construção de uma proposta pedagógica para a criança pequena."

Por meio desta pesquisa foi possível constatar que e educador infantil deve ser aquele que além de cuidar e acompanhar a criança, também educa, estimula e planeja o trabalho pedagógico com os bebês, pois, deve-se entender que a prática pedagógica com essa faixa etária tem características muito particulares, sendo essencial propiciar aos pequenos vivências significativas que envolvam o visualizar, o manusear, o escutar, o aprender, o explorar, o viver, em todos os sentidos.

A organização do trabalho está estruturada em seções. Para dar início, apresento um breve estudo sobre o percurso histórico da educação infantil e da infância. Para fundamentar tal estudo recorro a teóricos como Kuhlmann Jr (2000) e Zilma Ramos de Oliveira (2005).

Na segunda seção, intitulada "O desenvolvimento infantil", trago contribuições sobre o desenvolvimento infantil conforme pressupostos dos estudiosos Jean Piaget e Lev Vygotsky e, para tanto, utilizo o referencial teórico sobre desenvolvimento infantil discutido por Cole e Cole (2003), Craidy e Kaercher (2001), Goulart (1997), Oliveira (1992), Papalia, Olds e Feldman (2006), Rego (1995), Sylvia e Lunt (1999) e Souza (2003).

Na terceira seção, "Onde tudo começou", relato o meu interesse no tema de pesquisa e, na sequência, apresento a proposta metodológica.

"Descrição de uma prática pedagógica" é a temática contemplada na quarta seção. Nela eu descrevo brevemente a prática pedagógica que desenvolvi durante o estágio curricular na escola infantil.

Na quinta seção "Práticas pedagógicas com bebês" trago os resultados do estudo de modo a constituir a compreensão do problema de pesquisa a que me propus resolver.

1 PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DA INFÂNCIA

É fato que as concepções sobre infância vêm sendo construídas ao longo da história e relacionam-se diretamente com as transformações da sociedade. Para que se possam compreender os diferentes conceitos que envolvem a infância, é impossível limitá-la a um único pensamento. Para tal compreensão, faz-se necessário um aprofundamento teórico do percurso histórico que envolve a infância.

O entendimento de infância como uma fase da vida em permanente mudança devido a determinantes sociais, culturais, históricos e econômicos, surge a partir dos estudos de Philippe Ariès (Barbosa, 2000). Desde então, surgiram importantes estudos e teorias, modificando o modo de agir e pensar em relação aos infantes.

Sarmento e Pinto[1] *apud* Barbosa (2000) apontam que os conceitos de infância e criança se diferenciam em duas categorias, sendo que as crianças existiram desde sempre, desde o primeiro ser humano, enquanto a infância como construção social é algo relativamente novo, pois só aparece a partir dos séculos XVII e XVIII.

Durante muitos séculos, conforme Oliveira (2005), o cuidado e a educação das crianças pequenas era tarefa exclusiva da família, principalmente das mães e de outras mulheres. Logo após ser desmamada a criança passava a ser vista como um adulto em miniatura e depois de ter superado esse período de dependência física, passava a auxiliar os adultos nas atividades cotidianas, enquanto nas classes sociais mais elevadas as crianças eram vistas como seres divinos e misteriosos, porém, sem identidade própria.

Oliveira (2005) explica que a responsabilidade da família com a educação das crianças pequenas aparece também nas denominações das instituições de guarda e educação da primeira infância. Alguns termos como o francês *crèche* - equivalente à manjedoura – ou como termo italiano *asilo nido* que indica ninho que abriga- ou ainda, escola materna, foram designações usadas para referir-se às instituições responsáveis pela guarda e educação das crianças pequenas.

Ainda, segundo Oliveira (2005), não obstante o predomínio quase exclusivo da família em relação à educação das crianças pequenas, principalmente àquelas em situação desfavorável, os cuidados fora da família, na Idade Média e início da Idade Moderna, envolviam o uso de redes de parentesco, de mães mercenárias, a criação da roda dos expostos, que consistia em cilindros giratórios de madeira construídos nos muros de igrejas ou de hospitais onde os bebês eram abandonados e posteriormente eram conduzidos a um lar

[1] Pesquisadores do Instituto de Estudos da Criança do Minho em Portugal.

substituto. Nesse período a forma de atendimento às crianças era permeada pela ideia de abandono, pobreza, culpa, favor e caridade, acentuando assim, o lado negativo do atendimento às crianças pequenas fora do contexto familiar.

É entre os séculos XV e XVI que nasce o pensamento pedagógico moderno. Com o desenvolvimento científico, a expansão comercial e as atividades artísticas do período do Renascimento se inicia a criação de uma nova concepção de infância e surgem novas visões sobre a criança e de como ela deveria ser educada. Para autores como Erasmo e Montaigne, "a educação deveria respeitar a natureza infantil, estimular a atividade da criança e associar o jogo à aprendizagem". (OLIVEIRA, p. 59, 2005).

A autora ainda destaca que pioneiros no que se refere à educação de crianças pequenas, com as primeiras propostas educativas para essa faixa etária, pensadores como Comênio (1592-1670), Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827), Froebel (1782-1852), Decroly (1871-1932) e Montessori (1870-1952) estabeleceram as bases para um sistema de ensino mais centrado na criança.

João Amós Comênio já tratava de questões relacionadas à educação das crianças menores de seis anos de idade e, segundo Oliveira (2005), foi responsável pela elaboração de uma escola maternal na qual defendia uma programação bem elaborada, com o uso de materiais pedagógicos e atividades diferentes e recomendava o uso de materiais audiovisuais, como livros e imagens para a educação das crianças. Comênio assegurava que o desenvolvimento racional da criança era precedido pelo cultivo dos sentidos, da imaginação, das experiências sensoriais, além de ver a brincadeira como uma forma de educação pelos sentidos. Comênio, em 1657, usou o termo jardim-de-infância para se referir à educação das crianças pequenas, a expressão fazia referência ao lugar onde arvorezinhas plantadas seriam regadas, comparando as crianças às arvorezinhas.

Conforme Oliveira (2005), com uma proposta educacional voltada para o combate ao preconceito, ao excesso da autoridade e contra uma prática que violentasse a liberdade e o ritmo da natureza, contrariando os dogmas religiosos da época que preconizavam o controle dos pequenos pelos adultos, Jean Jacques Rousseau revolucionou a educação de seu tempo ao afirmar que a infância não era uma simples via de acesso à vida adulta, mas com valor em si mesma. A autora ainda reforça que Rousseau defendeu uma educação livre, uma educação que enfatizasse o que a criança é capaz de saber e não o que a criança tem permissão de saber. Apoiou o aprendizado por meio da experiência, de atividades práticas, da observação e do movimento, além de criar condições para posteriores estudos sobre a importância da brincadeira infantil.

Outro pensador importante sobre a educação dos infantes foi Johann Heinrich Pestalozzi. Oliveira (2005) menciona que além de influenciado por Rousseau, Pestalozzi preocupou-se com a formação do homem natural e reagiu contra o intelectualismo excessivo da educação tradicional. O educador defendeu uma educação natural e intuitiva e considerava o amor e a bondade como força vital da educação, além de apontar que se deve considerar "[...] o que a criança já possui dentro de si, contribuindo para o desenvolvimento do caráter infantil". (OLIVEIRA, 2005, p.66).

A partir do século XVIII, com a Revolução Industrial e a entrada das mulheres no mercado de trabalho, inicia-se uma nova ideia de educação infantil na Europa, além de surgir a necessidade da criação de instituições que atendessem crianças de zero aos seis anos de idade. Então, nesse contexto histórico, a criança passa a ser o centro do interesse educativo, como sujeito de necessidades e objeto de expectativas e cuidados.

Responsável por prosseguir com os ideais de educação de Pestalozzi, o educador alemão Friedrich Froebel, conforme afirma Oliveira (2005), foi altamente influenciado por pressupostos ideológicos de seu tempo, liberalismo e nacionalismo, além de uma perspectiva mística, uma filosofia espiritualista e um ideal político de liberdade. Sua proposta educacional incluía atividades de cooperação e jogo, preconizando uma autoeducação da criança por meio do jogo, devido à suas vantagens intelectuais e morais, além de considerar sua importância para o desenvolvimento físico. Froebel preocupou-se com os recursos pedagógicos e segundo Oliveira (2005, p.68):

> Elaborou canções e jogos para educar sensações e emoções, enfatizou o valor educativo da atividade manual, confeccionou brinquedos para aprendizagem da aritmética e da geometria, além de propor que as atividades educativas incluíssem conversas e poesia e o cultivo de hortas pelas crianças. O manuseio de objetos e a participação em atividades diversas de livre expressão por meio da música, de gestos, de construções com papel, argila e blocos ou da linguagem possibilitariam que o mundo interno da criança se exteriorizasse, a fim de que ela pudesse, então, ver-se objetivamente, observando, descobrindo e encontrando soluções.

A autora destaca que Froebel concretizou seu projeto educativo em 1837, com a criação do *kidergardem* ou "jardim de infância", que diferiam das casas assistenciais por incluírem a dimensão pedagógica em seus projetos, enquanto as escolas preocupavam-se com a moldagem da criança.

É fato que o século XX iniciou com diversos avanços em relação ao estudo científico da criança realizado por médicos e sanitaristas, que fizeram-se presentes no atendimento à criança fora do contexto familiar, além disso, foram criados programas de combate à

mortalidade infantil e estimulação precoce nos lares e em creches orientados por especialistas da área da saúde. Nesse período surgem o nome de dois médicos interessados na educação de crianças pequenas, Decroly e Montessori, responsáveis pela criação de atividades e materiais especialmente confeccionados para essa faixa etária.

Ovídio Decroly iniciou seu trabalho em 1901 com crianças excepcionais. Além de elaborar "[...] uma metodologia de ensino que propunha atividades didáticas baseadas na ideia de totalidade do funcionamento psicológico e no interesse da criança, adequadas ao sincretismo que ele julgava ser próprio do pensamento infantil". (OLIVEIRA, 2005, p. 74), Decroly defendeu um ensino voltado para o intelecto da criança.

A médica psiquiatra italiana Maria Montessori consagrou-se com notoriedade no trabalho com crianças com deficiência mental. Montessori propunha uma pedagogia científica da criança e "[...] via com interesse uma educação que se ocupasse com o desenvolvimento da espiritualidade." (Oliveira, 2005, p. 75), além disso, defendia a criação de um contexto que fosse adequado às possibilidades e que estimulasse o desenvolvimento das crianças.

Oliveira (2005) destaca que Montessori buscou ressaltar o aspecto biológico do crescimento e desenvolvimento infantil e é reconhecida principalmente pela elaboração de materiais adequados à exploração sensorial das crianças. A estudiosa criou materiais voltados para a educação motora como letras móveis e ábacos, foi ela também que valorizou a diminuição do tamanho da mobília usada pelas crianças nas escolas.

No início do século XX, no campo da psicologia, Oliveira (2005) aponta que uma série de autores defendiam novas formas de compreender e promover o desenvolvimento das crianças pequenas. Oliveira destaca que autores como Vygotsky - década de 20 e 30 - afirmava que a criança é introduzida na cultura por parceiros mais experientes; Wallon destacava o valor da afetividade na diferenciação que cada criança aprende a fazer entre si mesma e com os outros; no campo da psicologia cognitiva, Piaget revolucionou a ideia dominante sobre a criança, mostrando que elas não pensam como os adultos e constroem seu próprio conhecimento; Freinet foi um dos educadores responsáveis pela renovação das práticas pedagógicas de sua época, para ele a educação das crianças deveria extrapolar os limites da sala de aula e integrar-se às experiências vividas em seu meio social.

Na Europa e Estados Unidos, o crescimento da educação foi influenciado por teorias que apontavam a importância da estimulação precoce no desenvolvimento de crianças desde o seu nascimento, assim como a brincadeira também foi defendida como recurso para o desenvolvimento infantil. No que se refere à educação de bebês, novos conceitos foram usados como argumentos para retardar a entrada destes na educação infantil. Um desses

conceitos, para Oliveira (2005), é o apego, caracterizado pela ausência materna e ruptura dos laços afetivos entre mãe e filho, provocado pela situação de separação e que prejudicaria o desenvolvimento do bebê. Por isso, os movimentos feministas em prol de uma expansão no número de creches, para possibilitar igualdade de oportunidade de trabalho para as mães, não receberam nenhum respaldo dos especialistas em desenvolvimento infantil e psiquiatria.

Oliveira (2005) ressalta que no decorrer do século XX descobertas científicas sobre o desenvolvimento infantil, como o construtivismo de Constance Kamii, os trabalhos sobre a psicogênese da língua de Emília Ferreiro e estudos realizados com bebês vieram na defesa de uma criança ativa e redefiniram práticas familiares e os trabalhos realizados nas escolas.

No que se refere à educação dos pequenos, o Brasil de certa forma acompanhou o resto do mundo, apresentando algumas peculiaridades. Até meados do século XIX o atendimento a crianças fora da família praticamente não existia. A partir da segunda metade do século XIX, com a industrialização e consequente migração da população rural para a zona urbana, a mão-de-obra feminina foi sendo incorporada ao trabalho nas fábricas, e assim inicia-se um movimento feminista de reivindicação de creches para uma igualdade na oportunidade de trabalho para as mulheres.

Com a Proclamação da República ações se voltaram à proteção da infância, sendo muitas delas de combate às altas taxas de mortalidade infantil da época. Nesse contexto então, as primeiras creches surgidas no Brasil se assemelhavam a asilos e internatos franceses e atendiam basicamente crianças pobres, órfãs ou abandonadas.

De acordo com Oliveira (2005), se no estrato social mais pobre da população as ações desenvolvidas eram de caráter meramente assistencialista e de caridade, a elite da sociedade da época deveria assimilar os preceitos educacionais da Escola Nova, com base no ideário liberal presente no final do século XIX. É nesse contexto que surge então, o jardim-de-infância, com forte influência americana e europeia. Se por um lado muitos criticavam esse modelo institucional por identificá-lo com salas de asilos francesas, as quais eram entendidas como lugar de guarda de crianças, por outro lado muitos o defendiam por acreditarem no seu potencial para o desenvolvimento dos infantes.

Neste cenário, conforme identifica a autora, surgem em 1875 e 1877, respectivamente no Rio de Janeiro e em São Paulo, com uma programação pedagógica inspirada em Froebel, instituições denominadas de jardim-de-infância que dirigiam seu atendimento para crianças dos extratos sociais mais afortunados. Nesse período acontece também o fortalecimento de um movimento de proteção à infância, que via a pobreza de maneira preconceituosa, fazendo

com que a educação para as crianças das camadas sociais mais pobres assumisse uma posição histórica que se arrasta até hoje, de uma educação assistencialista, higienista e compensatória.

Oliveira (2005) enfatiza que diante um cenário de renovação ideológica, em 1889 com proclamação da República, modificações foram trazidas para o entendimento de questões sociais. Em 1899 é criado por entidade particular, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância, que precedeu o Departamento da Criança em 1919, iniciativa governamental decorrente da preocupação com a saúde pública e posterior ideia de assistência científica à infância.

No início do século XX, Oliveira (2005) explica que com a intensa urbanização e industrialização, ocorria uma série de mudanças na estrutura familiar no que se refere ao cuidado das crianças pequenas. Com a participação cada vez maior da mulher no mercado de trabalho, soluções emergenciais para o cuidado dos pequenos precisaram ser encontradas, como as "criadeiras" como ficaram conhecidas as mulheres que se propunham a cuidar das crianças em troca de dinheiro.

Acontecimentos como o primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, ocorrido em 1922 no Rio de Janeiro, onde surgiram as primeiras regulamentações do atendimento de crianças pequenas em escolas maternais e jardins-de-infância, na concepção de Oliveira (2005), foram de extrema importância para o início de um melhor entendimento sobre o atendimento dos pequenos em instituições educacionais. Ao mesmo tempo, educadores preocupados com a qualidade do trabalho pedagógico, apoiaram o movimento de renovação pedagógica, o escolanovismo[2]. Neste momento, a questão educacional era trazida ao centro das discussões políticas nacionais.

A autora salienta que na década de 40 prosperaram iniciativas governamentais na área da saúde, previdência e assistência, com uma educação pautada no higienismo, na filantropia e na puericultura. As creches eram entendidas como um mal necessário, planejadas como instituições de saúde, com lactário, serviços de enfermagem e preocupação com a higiene.

Em 1942, o Departamento Nacional da Criança, então parte do Ministério da Educação e Saúde, cria a Casa da Criança, mesmo com um discurso médico em destaque, já havia uma preocupação com a organização de instituições ao combate da marginalidade e criminalidade. Com a divisão do Ministério da Educação e Saúde, em 1953, o Departamento Nacional da Criança passou a integrar o Ministério da Saúde, sendo substituído em 1970 pela

[2] Conforme Vieira e Farias (2007), o escolanovismo foi um movimento de renovação do ensino, que ocorreu na primeira metade do século XX. O movimento definiu um amplo programa educacional, estabelecendo entre seus princípios gerais a educação como um serviço essencialmente público que o Estado é chamado a realizar com a cooperação de instituições sociais.

Coordenação de Proteção Materno-Infantil. Nesse período, mesmo os textos oficiais indicando que as creches e jardins-de-infância devessem contar com material apropriado para a educação das crianças, o atendimento às crianças pequenas em creches e parques infantis era realizado de forma assistencialista. (Oliveira, 2005)

Na segunda metade do século XX uma mudança importante ocorreu com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961 (Lei 4024/61), a inclusão no sistema de ensino de crianças menores de 7 anos de idade, que deveriam ser ministradas em escolas maternais ou jardins-de-infância. Porém, esse quadro, segundo Oliveira (2005), seria alterado pelos governos militares instaurados no país a partir de 1964. Órgãos como o Departamento Nacional da Criança, a Legião Brasileira de Assistência e a Fundação do Bem-Estar do Menor (Funabem), continuaram a divulgar a ideia de creches e pré-escolas como equipamentos sociais de assistência à criança carente. Um exemplo de programa assistencial é o Plano de Assistência ao Pré-Escolar, proposto em 1967 pelo Departamento Nacional da Criança sob a influência do Fundo das Nações Unidas para a Infância e a adolescência (Unicef), organismo internacional de assistência no campo da saúde e nutrição que passava a atuar no área da educação infantil.

Em 1967 com novas mudanças ocorridas na Consolidação das Leis de Trabalho, Oliveira (2005) aponta que o atendimento aos filhos das trabalhadoras passou a ser de responsabilidade das empresas, que organizaram poucas creches devido ao fato de que o poder público não cumprirá seu papel de fiscal da oferta de berçários pelas empresas.

A nova legislação sobre o ensino, Lei 5692 aprovada em 1971, trouxe novidades à área ao dispor que “Os sistemas valerão para que as crianças de idade inferior a 7 anos recebam educação em escolas maternais, jardins-de-infância ou instituições equivalentes”. (OLIVEIRA, 2005, p. 108). Nesse período com o crescimento da classe operária, a crescente entrada de mulheres da classe média no mercado de trabalho, a redução de espaços urbanos para as brincadeiras infantis e agravamento do trânsito e como consequência a preocupação com a segurança, contribuíram para que a criação de creches e a pré-escolas fossem novamente defendidas por diversos segmentos sociais.

Oliveira (2005) destaca que vigorosos debates sobre o atendimento às crianças dos extratos sociais mais desfavorecidos afirmavam que a educação pré-escolar pública deveria ser elemento fundamental para remediar as carências de sua clientela. Se, de um lado, sob uma perspectiva de uma educação compensatória, propostas de trabalho foram sendo elaboradas para as creches e pré-escolas que atendiam crianças de baixa renda, de outro lado, com a entrada cada vez maior de mulheres de classe média no mercado de trabalho, aconteceu

um crescimento de creches e pré-escola, principalmente no segmento particular. Nessas instituições particulares, diferentemente das instituições direcionadas às crianças de baixa renda em que o assistencialismo predominava, havia a preocupação com o aprimoramento intelectual das crianças, além de um padrão educacional voltado para os aspectos cognitivos, emocionais e sociais.

Como consequência do aumento no número de creches, de jardins-de-infância e pré-escolas no país, foram constatadas mudanças nas representações sobre educação infantil e a valorização do atendimento à criança fora da família.

Kuhlmann (2000, p. 11) relata que nesse período:

> As instituições de educação infantil tanto eram propostas como meio agregados da família para apaziguar conflitos sociais, quanto eram vistas como meio de educação para uma educação igualitária, como instrumento para a libertação da mulher do jugo das obrigações domésticas como superação dos limites da estrutura familiar.

Oliveira (2005) explica que na década de 70, com o aumento da demanda por pré-escola ocorreu o processo de municipalização da educação pré-escolar no país, com a diminuição de oferta na rede estadual e ampliação na rede municipal. Com a Emenda Calmon à Constituição Nacional (1982), que vinculava um percentual mínimo de 25% das receitas municipais a gastos com o ensino em geral, em 1972 já haviam 460 mil matriculados em pré-escola de todo o país.

A discussão de pesquisadores em psicologia e educação sobre a importância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento da criança, ligados a fatores sociais, para Oliveira (2005), culminaram em mudanças no trabalho até então exercido nos parques infantis. Esse trabalho passou a assumir caráter pedagógico, muito embora, a preocupação com medidas de combate à desnutrição continuasse no atendimento às crianças.

A grande pressão por demanda de pré-escolas e os debates sobre sua natureza, assistencial ou educativa, segundo a autora, dinamizaram decisões nessa área. Sendo assim, em 1974, o Ministério da Educação e Cultura criou o serviço de Educação Pré-Escolar e, em 1975, a Coordenadoria de Ensino Pré-Escolar. Em 1977 foi criado o Projeto Casulo, para liberar a mãe para o trabalho, tendo em vista o aumento da renda familiar, criado pela Legião Brasileira de Assistência. Com o intuito de amenizar desigualdades e não de promover aprendizagem, o governo federal se utilizou da Fundação Mobral para competir com a LBA. A fundação coordenou programas que visavam a formação de bons hábitos, habilidade e atitudes que eram supervisionadas por monitoras com pouco escolaridade.

Kuhlmann (2000) relata que, no final da década de 70 e início de 80, o atendimento à criança proveniente de família de baixa renda consistia em um atendimento global, “nos aspectos psicopedagógico, saúde, nutrição, entre outros, pois carências desta ordem comprometem todo desenvolvimento intelectual da criança”. (KUHLMANN, 2000, p. 16)

Oliveira (2005) explica que em 1985 com o término do período militar no país, novas políticas foram inclusas no Plano Nacional de Desenvolvimento. Nesse contexto, passou a ser admitida a ideia de que a creche não dizia respeito somente à família e à mulher, mas ao Estado e às empresas. Com a promulgação da Constituição Brasileira, em 5 de outubro de 1988, a educação em creches e pré-escolas passou a ser reconhecida como um direito da criança e dever do Estado a ser cumprido pelos sistemas de ensino.

Oliveira (2005) menciona que durante as décadas de 80 e 90 longos debates se estenderam em relação à educação de crianças pequenas, como a criação de programas de televisão que buscavam atingir também as crianças que não frequentavam a escola. Mas, foi na década de 90, que importantes marcos foram registrados em relação à infância, um deles foi a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990, que concretizou as conquistas dos direitos previstos na Constituição.

Outro marco importante registrado na década de 90 foi promulgação da nova LDB, Lei 9394/96, “que estabelece a educação infantil como primeira etapa da educação básica, conquista histórica que tira as crianças pequenas pobres de seu espaço de confinamento em instituições vinculadas a órgãos de assistência social”. (OLIVEIRA, 2005, p. 117)

A autora destaca que após a aprovação da nova LDB foram criados fóruns estaduais e regionais, com lugar para reivindicações sobre questões na área da educação infantil. Além disso, propostas pedagógicas foram pensadas para a educação infantil por consequência de uma nova concepção sobre o desenvolvimento da cognição e linguagem das crianças. Com isso, foi formulado pelo MEC o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil foram definidas pelo Conselho Nacional de Educação.

Mesmo assim, conforme aponta Oliveira (2005), esses pontos ainda estão longe de representar uma transformação das práticas didáticas existentes em creches e pré-escolas e uma nova trajetória, segundo a autora, orientada ao aperfeiçoamento, por intermédio da formação dos educadores precisa ser coletivamente trilhada.

Tendo apresentado brevemente o histórico sobre a infância e a educação infantil no Brasil e Europa, bem como concepções sobre a mesma dentro da respectiva literatura,

passarei agora então a abordar sobre o desenvolvimento da criança de zero a três anos de idade.

2 O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Para um melhor entendimento das necessidades de exploração e descobertas de mundo dos bebês, fez-se necessário primeiramente a realização de um estudo sobre o desenvolvimento infantil, em suas dimensões psíquica, cognitiva e afetiva, conforme a abordagem construtivista piagetiana, na leitura de autores como Goulart (1997), Cole e Cole (2003), Papalia, Olds e Feldman (2006), Sylvia e Lunt (1999) e Souza (2003), assim como, um estudo apoiado na abordagem sociointeracionista sobre a importância das relações entre sujeitos e seu ambiente físico e social para o desenvolvimento infantil, baseado nas contribuições de Vygotsky, utilizando suporte teórico de autores como Rego (1995), Oliveira (1992) e Craidy e Kaercher (2001).

Para tanto, neste capítulo, primeiramente será apresentado um estudo sobre os principais aspectos e estágios do desenvolvimento psíquico da criança, além de importantes contribuições sobre o desenvolvimento cognitivo preconizado por Jean Piaget, especialmente o período denominado pelo autor como sensório-motor e seus seis subestágios, assim como, um estudo sobre o desenvolvimento afetivo e seu papel essencial no funcionamento da inteligência e do desenvolvimento psicológico.

Na sequência do capítulo, trarei as contribuições da perspectiva sociointeracionista vygotskyana sobre desenvolvimento infantil e, para tanto, irei discorrer sobre a importância da interação social para o desenvolvimento cognitivo da criança.

2.1 O DESENVOLVIMENTO INFANTIL À LUZ DO CONSTRUTIVISMO PIAGETIANO

Goulart (1997) em seu livro “Piaget: Experiências Básicas para a Utilização pelo Professor” aponta, que Piaget, na tentativa de compreender como tem origem e evolui o conhecimento, conclui ao longo de mais de 50 anos de pesquisa, que a criança constrói, ao longo do processo de desenvolvimento, o seu próprio modelo de mundo. Além disso, para o Piaget, as chaves para o desenvolvimento são “[...] a própria ação do sujeito e o modo pelo qual isto se converte num processo de construção interna, isto é, de formação dentro de sua mente de uma estrutura em contínua expansão, que corresponde ao mundo exterior”. (GOULART, 1997, p.14)

A autora assinala que Piaget mostrou que a criança exerce controle sobre a obtenção e organização de sua experiência do mundo exterior. Para o teórico, ações iniciais de exploração de mundo como acompanhar objetos com os olhos, explorar por meio do olhar,

agarrar, soltar, jogar, empurrar, levar objetos à boca, aos poucos se integram em esquemas psíquicos ou modelos elaborados pela criança.

Em relação aos esquemas apresentados pela criança, Goulart (1997, p. 14) afirma, conforme pensamento piagetiano que:

> Um esquema é, pois, um padrão de comportamento ou uma ação que se desenvolve com uma certa organização e que consiste num modo de abordar a realidade e conhecê-la. Há esquemas simples, como o reflexo de sucção, presente pouco após o nascimento, e há esquemas complexos, como as operações lógicas que emergem por volta dos 7 anos de idade. Piaget considera que os esquemas simples vão se organizando, integrando-se a outros e formando os esquemas complexos. As estruturas psicológicas desenvolvem-se gradualmente neste processo de interação com o meio ambiente e são compostas de uma série de esquemas integrados.

Na perspectiva construtivista, os processos de desenvolvimento e aprendizagem humanos se constroem na interação do homem com o ambiente. Para explicar tais fenômenos Piaget se utiliza dos conceitos de assimilação, acomodação e adaptação, termos estes tomados da Biologia. A assimilação é a incorporação de um novo objeto ou ideia ao que já é conhecido pela criança. A acomodação implica na transformação que o organismo sofre para lidar com o ambiente, e assim, diante de um novo objeto ou ideia acontece a modificação dos esquemas já adquiridos anteriormente pela criança para adaptar-se à novos elementos ou novas situações. Piaget sustenta, conforme Cole & Cole (2003, p. 206), que “através do interjogo entre assimilação e acomodação, as crianças constroem ativamente níveis mais elevados de desenvolvimento cognitivo."

Goulart (1997) afirma que Piaget propõe que muitas aquisições feitas pelas crianças resistem aos esquemas que a criança está acostumada e impõem mudanças a esses esquemas, enquanto outras produzem novos resultados que enriquecem a sua gama de esquemas. Portanto, conforme a concepção piagetiana, Goulart (1997) enfatiza que a criança é agente de seu desenvolvimento e os processos assimilativos gradualmente estendem o seu domínio; a acomodação leva a modificações das atividades e é por meio do equilíbrio desses dois processos que ocorre uma consequente organização mental e adaptação cada vez mais adequada da criança ao mundo.

A autora ainda explicita que para Piaget, o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio das atividades infantis, sendo que nos dois primeiros anos de vida essas atividades são dirigidas a objetos e situações externas e à medida que aumentam as possibilidades da criança, com o domínio da linguagem e da locomoção, as atividades externas desenvolvem uma dimensão interna importante, pois o que vai sendo explorado pela criança ao andar, vai

também sendo representado mentalmente por ela. Nos quatro anos seguintes esse processo continua e por volta dos sete anos surge o pensamento operatório, que de início ainda se fundamenta na manipulação mental dos objetos, constituindo-se assim, as operações concretas. Mais tarde, na adolescência, baseadas em um tipo de raciocínio abstrato, que substituem as manipulações de objetos por proposições verbais, surgem as operações abstratas.

Tal como destaca Goulart (1997, p. 16), com base na teoria piagetiana, "[...] construímos em nossa mente uma espécie de modelo interior que nos rodeia, como o modelo básico está em nossa mente, resta construí-lo, completá-lo, organizá-lo, à medida que se tem contato com os estímulos do meio". A autora ainda assinala que Piaget além de nos auxiliar na compreensão da sequência de desenvolvimento do modelo de mundo que a criança constrói em cada período de sua vida, nos ajuda no entendimento de que os erros cometidos por elas são uma maneira particular de interpretar a realidade, a partir do modelo de mundo que cada uma tem.

Para um melhor entendimento, na próxima seção trarei considerações relevantes para este estudo em relação aos aspectos e estágios do desenvolvimento psíquico, cognitivo e afetivo da criança.

2.1.1 Aspectos e estágios do desenvolvimento psíquico da criança

Goulart (1997) aponta que Piaget mesmo considerando o caráter global do desenvolvimento psíquico, distinguiu algumas funções diferenciadas, sendo elas:

- Funções do conhecimento, que são responsáveis pelo conhecimento que se tem do mundo e incluem o pensamento lógico (que evolui de ações primitivas do homem sobre o mundo, como os reflexos, até o pensamento operatório que é próprio do adulto inteligente), a organização da realidade (que evolui do estado de indiferenciação entre o eu e o mundo até as percepções complexas a respeito de si e do mundo) e a construção de conceitos;
- Funções de representação, que incluem as funções graças às quais representamos um significado qualquer usando um significante (neste grupo se encontram a imitação, o jogo, o desenho, a linguagem e a imagem mental);
- Funções afetivas que constituem o motor do desenvolvimento cognitivo.

Ao analisar essas funções do ponto de vista da relação com o outro, Goulart (1997) identifica que Piaget distinguiu etapas que se iniciam com a anomia, que nada mais é do que a ausência de regras para definir o que é permitido ou não fazer; passando pela heteronomia, que são as regras impostas pelo outro; até atingir a autonomia moral. Piaget considera que o desenvolvimento dessas funções é marcado por períodos, sendo que estes apresentam características bem definidas, cada um com uma estrutura qualitativamente diferente da que a procede e das que a sucederão e assim preparam a criança para o estágio seguinte.

2.1.2 Desenvolvimento cognitivo

O desenvolvimento cognitivo para Piaget divide-se em quatro etapas/estágios. Nestas etapas, conforme apontam Sylvia e Lunt (1999), com base nos estudos de Piaget, as crianças constroem ativamente a compreensão do mundo à medida que interagem com ele e em períodos diferentes de seu desenvolvimento são capazes de diferentes tipos de interação e compreensão. Piaget chamou o período que vai do nascimento até os dois anos de idade de estágio sensório-motor; ao período que vai dos dois aos sete anos chamou de estágio objetivo-simbólico; ao período que vai dos sete à aproximadamente doze anos, chamou de operacional concreto e ao período a partir dos doze anos Piaget chamou de operacional abstrato.

Entretanto, neste trabalho, será aprofundado somente o estudo do primeiro estágio que vai do nascimento até os dois anos de idade, denominado por Piaget de estágio sensório-motor, pois este é estágio em que a criança percebe o mundo e atua nele, sendo assim esta é a faixa etária que mais interessa para um melhor entendimento sobre o desenvolvimento dos bebês.

2.1.2.1 Estágio sensório-motor

Nesse primeiro estágio de desenvolvimento Piaget verificou uma percepção sensório-motora de ação baseada na evolução da percepção e da motricidade, Piaget “[...] juntou os termos sensorial e motor para enfatizar o relacionamento íntimo entre perceber o mundo e atuar nele”. (COLE & COLE, 2003, p. 206), pois para o autor, o conhecimento dos bebês é adquirido ou construído através da ação.

Nesta fase, Goulart (1997, p.27) destaca que Piaget sustenta que se situa a origem do comportamento inteligente, porém, trata-se “de inteligência essencialmente prática, tendente à busca de resultados favoráveis mais do que enunciados de verdades”. Em síntese, Craidy e

Kaercher (2001) reforçam que o estágio sensório-motor é caracterizado por atividades físicas que são dirigidas a objetos e situações externas.

Do ponto de vista do desenvolvimento do pensamento, o estágio sensório-motor é divido em seis subestágios. Esses seis subestágios, conforme Papalia, Olds e Feldman (2006, p. 197),

> [...] fluem de um para outro à medida que os esquemas de um bebê, seus padrões organizados de comportamento, tornam-se mais complexos. Durante os cinco primeiros subestágios, os bebês aprendem a coordenar as informações dos sentidos e organizar suas atividades em relação a seu ambiente. Durante o sexto e último subestágio, eles progridem da aprendizagem por tentativa e erro para a utilização de símbolos e conceitos para resolver problemas simples.

No primeiro subestágio, que se estende até o primeiro mês de vida, Goulart (1997) ressalta que o bebê apresenta uma série de atividades puramente reflexas, como o sugar. Piaget assinala que os reflexos iniciais proporcionam as condições para o desenvolvimento porque produzem estimulação ao mesmo tempo em que são respostas para os estímulos. A chave do desenvolvimento do segundo subestágio sensório-motor é de fato o aspecto produtor de estímulos dos reflexos básicos porque são eles a extensão dos reflexos com os quais os bebês nascem.

As reações circulares primárias estão presentes no segundo subestágio sensório-motor, que vai do primeiro até o quarto mês de vida. Como se refere Goulart (1997), nesse período, o bebê tende a repetir o comportamento relativo ao próprio corpo, que foi emitido sem intencionalidade, então, ao fazer um movimento com a mão, o bebê repete o movimento incansavelmente. Sendo assim, o segundo substágio "é caracterizado pelo início da acomodação e pelo prolongamento das sensações agradáveis decorrentes das ações reflexas." (COLE & COLE, 2003, p. 196)

Para Piaget, no terceiro subestágio, que vai dos quatro aos oito meses, o bebê demonstra interesse em manipular objetos e descobrir suas propriedades. Neste subestágio o bebê apresenta uma maior coordenação da visão e se iniciam as reações circulares secundárias, que são ações intencionais repetidas que vão além do próprio corpo.

De acordo com Goulart (1997), o quarto subestágio, que vai dos oitos aos onze meses de idade, é marcado pelo início do comportamento intencional, pois nele acontece a coordenação dos esquemas secundários com a utilização de meios conhecidos para a obtenção de um novo objetivo, ou seja, os bebês "[...] experimentam, modificam e coordenam

esquemas anteriores para encontrar um que funcione.” (PAPALIA, OLDS e FELDMAN, 2006, p. 198)

A diferenciação dos esquemas de ação por reação circular terciária aparece no quinto subestágio sensório-motor, que vai aproximadamente dos doze aos dezoito meses. Nesse estágio, Goulart (1997) aponta, que conforme Piaget acontece a variação das condições de exploração e tateamento dirigido. Papalia, Olds e Feldman (2006) fundamentadas na teoria piagetiana, assinalam que os bebês mostram pela primeira vez originalidade na resolução de problemas, eles deixam de simplesmente repetir um comportamento agradável que descobriram por acaso e, por meio do da tentativa e do erro, passam a experimentar novos comportamentos para ver o que acontece e atingir seu objetivo.

No sexto e último subestágio sensório-motor, que vai dos dezoito aos vinte e quatro meses de idade, Goulart (1997) aponta que acontece a interiorização dos esquemas e resoluções de alguns problemas após a interrupção da ação e ocorrência da compreensão súbita. Diante de uma situação problemática, neste estágio, a criança observa e em seguida apresenta uma resposta para possível resolução do problema.

Goulart (1997), com base nos estudos de Piaget, destaca que em relação à organização da realidade, o estágio sensório-motor apresenta a coordenação dos movimentos e deslocamentos, que aos poucos se descentraliza do próprio corpo, atingindo um estágio em que a criança se percebe como um elemento entre muitos e descobre também o objeto permanente.

Piaget enfatiza, segundo estudos de Goulart (1997), que a permanência do objeto emerge no quarto subestágio, quando o bebê procura um objeto com o qual brincava e que foi escondido, confirmando que o objeto continua existindo, mesmo que fora do alcance de seus olhos. Porém, se o objeto for escondido em diversos lugares a criança não consegue acompanhar esses deslocamentos. No quinto subestágio a criança tem a capacidade de coordenar desvios, retornos de ações e movimentos. Se um objeto for escondido sob um guardanapo e depois sob um lenço a criança é capaz de acompanhar, pois ocorrem ao alcance de seus olhos. A autora menciona que no sexto subestágio há a generalização do grupo prático dos deslocamentos e a criança domina o objeto permanente, sendo assim, agora a criança é capaz de encontrar um objeto mesmo que não tenha visto ser escondido ou que tenha sido escondido em vários locais diferentes.

Para finalizar o estudo sobre o desenvolvimento infantil conforme pressupostos construtivistas, Papalia, Olds e Feldman (2006) comentam que mesmo Piaget tendo contribuído imensamente para a atual compreensão sobre o desenvolvimento cognitivo,

algumas de suas ideias foram repetidas vezes contestadas. Piaget sustenta que a transição entre a fase em que a criança apresenta comportamento reflexo para a fase do pensamento é longa e lenta, porém, hoje existem estudos que apresentam indícios de que algumas das limitações cognitivas apontadas por Piaget podem na verdade ser um reflexo da imaturidade de suas habilidades linguísticas e motoras. Ainda, segundo as autoras, alguns pesquisadores, se utilizando de modernos instrumentos, conseguiram demonstrar de forma impressionante algumas habilidades cognitivas dos bebês, que não puderam ser detectadas por Piaget devido à época e aos instrumentos utilizados pelo estudioso.

As autoras ainda afirmam que mesmo pesquisas mais recentes demonstrarem que os bebês pareçam ser "cognitivamente mais competentes do que Piaget imaginava e apresentavam sinais de pensamento conceitual mais cedo, isso não significa que os bebês vêm ao mundo com suas mentes plenamente formadas." (PAPALIA, OLDS E FELDMAN, 2006, p. 203), mas, de qualquer forma, as autoras comentam que Piaget estava certo ao asseverar que as formas imaturas de cognição abrem caminhos para as mais maduras.

2.1.3 O desenvolvimento afetivo

A concepção piagetiana sobre o desenvolvimento intelectual das crianças inclui ainda a dimensão afetiva e seu papel essencial no funcionamento da inteligência e do desenvolvimento psicológico. Sendo assim, na sequência abordarei questões acerca da relação entre cognição e afetividade com base nos estudos de Piaget.

Souza (2003) menciona, que a abordagem piagetiana rompe com a dicotomia inteligência/afetividade, considerando o desenvolvimento psicológico em sua unicidade, tanto no que se refere à dimensão afetiva quanto à cognitiva. Piaget defendia, conforme Souza (2003, p. 54) que "a correspondência entre as construções afetivas e cognitivas, ao longo da vida do indivíduo, e recorre às relações entre afetividade, inteligência e vida social para explicar a gênese da moral."

Como se evidencia no trecho a seguir, ao analisar como se desenvolve o julgamento moral em Piaget, conforme apontamentos de Goulart (1997, p. 55),

> [...] utilizou um modelo psicogenético que levava em conta a estrutura cognitiva sem perder de vista a competência linguística (capacidade de dialogar, utilizando ideias abstratas para compor argumentos) e a competência moral (consciência da arbitrariedade e do caráter consensual do mundo social). O acompanhamento do processo desde o nível de anomia (pré-moral) até o de autonomia permitia uma abordagem da competência lógica, sem perder de vista o social e o afetivo.

Segundo a concepção piagetiana, o desenvolvimento afetivo está estreitamente relacionado com a elaboração do julgamento moral e é o próprio Piaget quem ressalta a importância do desenvolvimento afetivo, pois segundo aponta Goulart (1997, p. 56):

> O aspecto cognitivo das condutas consiste na sua estruturação e o aspecto afetivo na sua energética. Esses dois aspectos são, ao mesmo tempo, irredutíveis, indissociáveis e complementares; não é, portanto, muito para admirar que se encontre um notável paralelismo entre as suas respectivas evoluções. O esquematismo cognitivo evolui de um estado inicial centrado na própria ação para a construção de um universo objetivo e descentrado; a afetividade, por sua vez, evolui de um estado de não-diferenciação entre o eu e o mundo para um processo diferenciado, no qual são comuns as trocas entre o eu e as pessoas (sentimentos interindividuais) e o eu e as coisas (interesses variados).

No estágio sensório-motor abordado neste estudo, Goulart (1997) assinala, que nos subestágios I e II a criança apresenta formas de afeto que Baldwin chamou de adualismo inicial, não existindo nenhuma consciência do eu, nenhuma separação entre o mundo interior e o conjunto de realidade exteriores, ou seja, o bebê nesse período encontra-se na etapa pré-objetal, na qual ele não tem consciência de um "outro" externo a ele. Trata-se, portanto, "não de uma centração consciente num eu, mas de uma centração inconsciente por não diferenciação. O sorriso infantil, reforçado pelo sorriso do parceiro, torna-se instrumento de troca ou contágio e, logo de diferenciação das pessoas e coisas." (GOULART, 1997, p. 56)

Goulart (1997) enfatiza que nos subestágios III e IV do estágio sensório- motor apresentam-se as reações intermediárias. Nessa etapa, o bebê inicia o reconhecimento do mundo exterior e passa a reagir às pessoas de modo cada vez mais específico, porque ela age segundo esquemas que podem ser relacionados com os da sua própria ação; a criança consegue estabelecer causalidade relativa às pessoas que venham a satisfazer as suas necessidades, proporcionando-lhes conforto, prazer, segurança ou sossego. É nesse período também que as crianças apresentam reações de inquietude diante de pessoas estranhas e predileção por determinadas pessoas.

Os subestágios V e VI são marcados pelas relações objetais e, conforme Goulart (1997), ocorre o que Freud chamou de escolha do objeto afetivo, esse período é determinado pela "constituição de um eu diferenciado do alheio e de um alheio que se torna objeto de afetividade." (GOULART, 1997, p. 57)

Em relação à descentração afetiva, com base nos estudos de Piaget, Goulart (1997, p. 57) aponta que:

> A descentração afetiva é, pois, correlativa da descentração cognitiva, não porque uma domine a outra, mas porque ambas se produzem em função do mesmo processo. Ao mesmo tempo que a criança apresenta condições (intelectuais) de centrar a atenção em um objeto fora dela mesma, distinguindo o eu-mundo, ela adquire condições (afetivas) de amar este objeto exterior. Há uma correlação entre a constituição das relações objetais e o esquema do objeto permanente. Gradualmente, a criança deixa de relacionar tudo aos seus estados e à sua ação e substitui um mundo de quadros flutuantes, sem consistência espácio-temporal nem causalidade exterior, por um universo estruturado de objetos permanentes. Assim, sua afetividade se ligará aos seus objetos permanentes localizáveis e fontes de causalidade exterior em que se transformam as pessoas.

Vale lembrar que Souza (2003) destaca que a afetividade, para Piaget, não se restringe somente às emoções e aos sentimentos, para o autor engloba também tendências e vontades. Complementando a ideia da autora citada anteriormente, Piaget defendia a tese de que afetividade e a inteligência são indissociáveis e integradas no desenvolvimento psicológico, sendo verdadeiramente impossível existir duas psicologias, uma da afetividade e outra da inteligência para explicar o comportamento humano.

A seguir, trago as contribuições da perspectiva sociointeracionista vygotskyana sobre desenvolvimento infantil.

2.2 PRESSUPOSTOS VYGOTSKYANOS SOBRE O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

No livro “Piaget, Vygotsky e Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão” Oliveira (1992) destaca que, para Vygotsky, a dimensão social é determinante para o desenvolvimento humano, além disso, Vygotsky tem como principal pressuposto a ideia de que o ser humano constitui-se como tal na sua relação com o outro. A autora salienta que de acordo com o ponto de vista de Vygotsky, “a cultura torna-se parte da natureza humana num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, molda o desenvolvimento psicológico do homem.”(OLIVEIRA, 1992, p. 24) e fornece aos indivíduos os sistemas simbólicos de representação da realidade.

Rego (1995) assinala que Vygotsky criticou os paradigmas botânicos e zoológicos para explicar o desenvolvimento infantil, pois, para ele a primeira tendência faz uma comparação entre o estudo da criança e a botânica. Desse modo, o desenvolvimento da criança depende de um processo de maturação do organismo num todo, e, sendo assim, nessa concepção a mente da criança contém todos os estágios do desenvolvimento intelectual à espera do momento adequado para emergir. Porém para Vygotsky, “a maturação biológica é um fator secundário no desenvolvimento das formas complexas do

comportamento humano, pois essas dependem da interação da criança e sua cultura." (REGO, 1995, p. 57)

Em relação à tendência zoológica, Rego (1995) afirma que Vygotsky considerava de fato mais avançada que a botânica, mas também equivocada porque buscava respostas sobre o desenvolvimento da criança com base em experiências do reino animal. Nessa perspectiva, Rego (1995, p. 58) aponta que,

> [...] a estrutura fisiológica humana, aquilo que é inato, não é suficiente para produzir o indivíduo humano na ausência do ambiente social. As características individuais (modo de agir, de pensar, de sentir valores, conhecimentos, visões de mundo, etc.) depende da interação da interação do ser humano com o meio físico e social. Vygotski chama atenção para a ação recíproca existente entre o organismo e o meio e atribui especial importância ao fator humano presente no ambiente. [...] O desenvolvimento está intimamente relacionado ao contexto sociocultural em que a pessoa se insere e se processa de forma dinâmica (e dialética) através de rupturas e desequilíbrios provocadores de contínuas reorganizações por parte do indivíduo.

A autora explica também que, na perspectiva vygotskyana, o bebê humano é o mais indefeso e despreparado de todas as espécies animais, dependendo dos sujeitos mais experientes de seu grupo para sua sobrevivência por longo período de tempo. No início da vida o bebê apresenta sua atividade psicológica bastante elementar e determinada devido à sua herança biológica e, somente nessa fase, Vygotsky defende que os fatores biológicos têm preponderância sobre os sociais. Então, durante seu desenvolvimento, a criança vai aos poucos interagindo com seu grupo social e objetos de sua cultura, passando a governar o comportamento e desenvolvimento de seu pensamento.

Rego (1995) aponta que a história do comportamento da criança, para Vygotsky, surge do entrelaçamento de duas linhas diferentes de desenvolvimento, diferentes em sua origem, sendo que, de um lado estão os processos elementares, de origem biológica e, de outro lado, as funções psicológicas superiores, de origem sociocultural. Vygotsky sustenta que a constante interação do adulto com o bebê, desde seu nascimento, não é assegurada somente a sua sobrevivência, como também é mediada a sua interação com o mundo, pois o adulto procura incorporar a sua cultura à vida da criança, dando significado tanto às condutas quanto aos objetos culturais formados historicamente.

Nessa perspectiva, Rego (1995) diz que para Vygotsky, o comportamento da criança recebe influência dos costumes e objetos de sua cultura, sendo que o adulto serve como mediador da criança com o mundo dos objetos e, assim, com a ajuda do adulto, a criança assimila as habilidades construídas pela história social ao longo de milênios como sentar, falar, controlar os esfíncteres, comer, usar talheres. A autora complementa os pressupostos

vygotskyanos afirmando que os processos psicológicos mais complexos começam a se formar na criança através das intervenções do adulto ou de outras crianças mais experientes.

Vygostky então conclui, conforme Rego (1995, p. 60 e 61), que o desenvolvimento humano "se dá a partir das constantes interações com o meio social em que vive, já que as formas psicológicas mais sofisticadas emergem da vida social. Assim, o desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelo outro, que indica, delimita e atribui significados à realidade" e, após serem internalizados, estes processos passam a acontecer sem a mediação do outro, passando a constituir-se em um processo voluntário e independente. Sendo assim, Vygotsky (1984) *apud* Rego (1995, p. 61) salienta que:

> Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são retratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança passa através de outra pessoa. Essa estrutura complexa humana é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social.

Na perspectiva vygotskyana, a fala possui enorme importância, sendo esta compreendida como instrumento ou signo, com função de organizadora da atividade prática e das funções psicológicas humanas. Em síntese, Vygotsky entende que o desenvolvimento intelectual humano é mediado socialmente pelo outro e pelos signos.

Quando se fala na relação entre pensamento e linguagem, Vygostky defende, segundo Rego (1995), que o entrelaçamento entre esses dois processos dão origem ao modo de funcionamento psicológico mais sofisticado e típico do ser humano. A linguagem para o autor representa um marco no desenvolvimento humano, sendo que esta possibilita que as crianças providenciem instrumentos que as auxiliam na realização de tarefas, na resolução de problemas, assim como, na organização e expressão de seus pensamentos.

De acordo com Rego (1995), para Vygotsky, a linguagem é impulsionada pela necessidade de comunicação. Sendo assim, mesmo a fala mais primitiva da criança, como o balbucio, o riso, o choro ou as primeiras palavras, também é social. Antes mesmo de aprender a falar a criança apresenta uma inteligência prática, denominada por Vygotsky por estágio pré-linguístico do desenvolvimento do pensamento, que lhe dá capacidades de atuar e resolver problemas práticos utilizando-se ainda de instrumentos intermediários para tal. Uma criança pode, por exemplo, se utilizar de um banco para alcançar um objeto que esteja em lugar alto mesmo sem a mediação da linguagem.

Nessa direção, Rego (1995) destaca que é através de situações de diálogo com adultos que dominam a linguagem que além de interpretar e atribuir significado aos gestos, posturas, expressões e sons das crianças também as inserem no mundo simbólico de sua cultura. Na interação entre a criança e os sujeitos mais maduros de sua cultura ela aprende a usar a linguagem como instrumento de pensamento e meio de comunicação. “Nesse momento o pensamento e a linguagem se associam, consequentemente o pensamento torna-se verbal e a fala racional.” (REGO, 1995, p. 65)

Além disso, Craidy e Kaercher (2001) observam que Vigotsky identificou na criança dois níveis de desenvolvimento que ele chamou de real e potencial. O nível de desenvolvimento real refere-se a etapas já alcançadas pela criança, são aquelas funções ou capacidades que ela já aprendeu e domina sozinha. Já o nível de desenvolvimento potencial refere-se aquilo que a criança é capaz de fazer, porém mediante a ajuda de outra pessoa. Para Vygotsky, a distância entre aquilo que a criança é capaz de realizar de forma autônoma e aquilo que ela faz com o auxílio de outra pessoa é chamado de “zona de desenvolvimento proximal”. O aprendizado é considerado pelo autor como fator responsável pela criação da zona de desenvolvimento proximal, na medida em que, segundo Rego (1995, p.74),

> [...] na interação com outras pessoas, a criança é capaz de colocar em movimento processos de desenvolvimento que, sem a ajuda externa, seriam impossíveis de ocorrer. Esses processos se internalizam e passam a fazer parte das aquisições do desenvolvimento individual. É por isso que Vygotsky afirma que aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã- ou seja, aquilo que a criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã.

A autora complementa, reforçando que os estudos da zona de desenvolvimento proximal são de extrema importância para os estudos sobre o desenvolvimento infantil por permitirem a compreensão da dinâmica interna do desenvolvimento individual.

Para finalizar, é importante enfatizar que, segundo Rego (1995), Vygotsky não considerava apenas o ensino sistemático como único responsável por expandir os horizontes da zona de desenvolvimento proximal, mas também o brinquedo e o brincar como fontes promotoras do desenvolvimento, salientando principalmente as brincadeiras de imaginação, de faz-de-conta. De acordo com o pensamento vygotskyano, é através do brinquedo ou do ato de brincar que a criança aprende a atua numa esfera cognitiva que depende de motivações internas e o pensamento que antes era determinado por objetos do exterior passa a ser determinado por ideias.

Vygotsky atribui enorme importância para a brincadeira de faz-de-conta, pois com ela a criança se coloca diante da situação de imitação e como observam Craidy e Kaercher (2001, p.30) “para Vygotskty a imitação é uma situação muito utilizada pelas crianças, porém não deve ser entendida como mera cópia de um modelo, mas uma reconstrução individual daquilo que é observado nos outros.”

No próximo capítulo relato “onde tudo começou”, ou seja, de onde surgiu esse meu grande desejo em pesquisar sobre os saberes docentes necessários para atuar com bebês e crianças bem pequenas na escola infantil, além dos caminhos metodológicos utilizados para tal estudo.

3 ONDE TUDO COMEÇOU

Meu interesse em pesquisar os saberes docentes necessários no trabalho com bebês surgiu das dúvidas e incertezas vivenciados por mim durante o estágio curricular na educação infantil, realizado no segundo semestre de 2015 em uma turma de berçário I de uma escola pública no município de Erechim/RS.

Durante o estágio na escola infantil fui tomada de muitos sentimentos conflitantes, se por um lado eu estava contente em poder realizar meu estágio em uma turma de berçário I e provar que é possível sim uma proposta pedagógica significativa com bebês, por outro lado, fui tomada por um sentimento muito grande de angústia e responsabilidade, além de muitas incertezas em relação à educação de bebês no contexto escolar. Eu não tinha dúvidas sobre a possibilidade de realização de uma prática pedagógica significativa, entretanto, tinha muito receio de não conseguir desenvolver as situações de aprendizagem do projeto de estágio devido à rotina regrada e ao caráter higienista que ainda predomina na educação de bebês na escola infantil.

Meus medos e angústias surgiram principalmente porque a escola não trabalhava conforme a perspectiva de projeto que eu havia formulado e, por esse motivo em um primeiro momento tive muitas dúvidas, pois a minha proposta de estágio iria alterar a rotina, os espaços, os materiais utilizados pelas docentes, ou seja, a prática pedagógica proposta em meu projeto ia de encontro à proposta pedagógica da escola naquele momento.

Sempre estive muito atenta ao cotidiano escolar e concordo com a ideia de Loss (2016, p. 31) ao apontar que “está faltando na prática do professor [...] uma proposta metodológica que conduza o aluno à construção do conhecimento em todas as áreas do saber” e, acredito que com bebês e crianças bem pequenas não poderia ser diferente, precisamos desenvolver propostas que visem a aprendizagem e o desenvolvimento integral da criança sempre por meio de experiências significativas, do lúdico, das brincadeiras, das explorações, além do olhar multidisciplinar, que segundo Cairuga, Castro e Costa (2014), é necessário no atendimento à criança, pois esta precisa ser considerada com um ser total e um sujeito social, inserida na sociedade, fazendo parte de um processo histórico, produzindo culturas e atuante no jogo de construção dos acontecimentos sociais.

Foi então, que tive a ideia de relatar essas minhas angústias, medos e incertezas em um diário de bordo, pois esta foi a forma que encontrei de registrar as dúvidas que muito me inquietavam, para enfim, buscar compreender muitas situações que acontecem no cotidiano da

escola infantil, além de refletir sobre a prática que vinha desenvolvendo com aquela turma de berçário.

Sendo assim, a seguir apresento os caminhos metodológicos da pesquisa e, para tanto, indico quais foram os instrumentos utilizados, assim como o referencial teórico abordado.

3.2 PERCURSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa, de caráter qualitativo, faz uso do método documental (estudo da prática docente da pesquisadora), na perspectiva exploratório-interpretativa, centrado na pergunta de pesquisa: Quais são os conhecimentos e práticas pedagógicas necessárias para um fazer docente voltado para a estimulação das diferentes linguagens do desenvolvimento infantil, de 0 a 3 anos?

Para desvendar a resposta para o meu problema de pesquisa, busquei primeiramente pressupostos teóricos que pudessem ampliar meus conhecimentos sobre a história da educação infantil e da infância, assim como, sobre o desenvolvimento infantil de zero à três anos de idade.

Para o desenvolvimento desse estudo fiz uso de pesquisa bibliográfica. Conforme Severino (2007, p. 122), “a pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc.”. Sendo assim, Severino (2007) aponta que a pesquisa bibliográfica se utiliza de dados e categorias teóricas já trabalhadas e devidamente registradas por outros pesquisadores.

Para tanto, utilizei suporte teórico de diferentes autores que discutem a questão da reflexão sobre a própria prática pedagógica, assim como, autores que abordam a questão da educação e práticas pedagógicas desenvolvidas com crianças de zero a três anos de idade. Recorri a autores como António Nóvoa, Adriana Salete Loss, Daniela Guimarães, Maria Carmem Silveira Barbosa, Moysés Jr. Kuhlmann, Zilma Ramos de Oliveira, Rosana Rego Cairuga, Marilene Costa de Castro, Márcia Rosa da Costa, Iris Barbosa Goulart, Valéria Amorim Arantes, entre outros para o suporte teórico desta pesquisa.

Além de utilizar o estudo bibliográfico como importante instrumento metodológico, para desenvolver esta pesquisa, fiz uso da abordagem qualitativa. Sobre a pesquisa qualitativa, Ludke e André (1986, p. 11) apontam, que tal abordagem “tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. [...] a pesquisa

qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo."

Além desta, as autoras apresentam outras características básicas que configuram a pesquisa qualitativa, entre elas destacam-se: os dados coletados são predominantemente descritivos, a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto, o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial do pesquisador e a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Com base nos estudos de Bogdan e Biklen, para Ludke e André (1986, p.13) "a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes."

Nessa perspectiva, Ludke e Andre (1986) enfatizam que, entre as várias formas que uma pesquisa qualitativa pode assumir encontra-se a pesquisa documental, método utilizado nesta pesquisa.

Sobre a técnica de pesquisa documental, Severino (2007, p. 124) explica que:

> É toda forma de registro e sistematização de dados, informações, colocando-os em condições de análise por parte do pesquisador. Pode ser tomada em três sentidos fundamentais: como técnica de coleta, de organização e conservação de documentos; como ciência que elabora critérios para a coleta, organização, sistematização, conservação, difusão de documentos; no contexto da realização de uma pesquisa, é a técnica de identificação, levantamento, exploração de documentos fontes do objeto pesquisado e registro das informações retiradas nessas fontes e que serão utilizadas no desenvolvimento do trabalho.

Corroborando com esta ideia, Phillips *apud* Ludke e André (1986, p. 38) afirma que "são considerados documentos quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano". Sendo que neste rol de documentos podem estar inclusos "[...] desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares." (LUDKE e ANDRÉ, p. 38)

Para a análise documental fiz uso do diário de bordo utilizado como registro da prática docente no estágio curricular supervisionado na educação infantil, no qual diariamente relatei muitas de minhas angústias, conflitos e incertezas em relação à educação de bebês no contexto de um berçário. Tal material traz registros dos vintes encontros realizados com crianças de zero a um ano de idade de uma escola de educação infantil do município de Erechim/RS. Nesse sentido, afirmam Marques e Almeida (2011, p. 415) que "documentar as

experiências torna-se, ainda, elemento essencial ao pensar sobre a prática em um contexto de construção de uma proposta pedagógica para a criança pequena.”

Guba e Lincoln *apud* Ludke e André (1986) apresentam uma série de vantagens para o uso de documentos na pesquisa. Os autores destacam o fato de que os documento constituem uma fonte estável e rica, sendo que este persiste ao longo do tempo, podendo ser consultados várias vezes e inclusive servir de base a diferentes estudos, o que dá mais estabilidade aos resultados obtidos.

Após a realização de leituras e releituras dos registros do diário de bordo, foi feito um mapeamento das situações convergentes, sendo assim, foram definidas categorias que permitiram a análise para compreensão do problema de investigação.

Ludke e André (1986) consideram a construção de categorias como não sendo tarefa fácil, pois elas brotam de arcabouço teórico em que se apoia a pesquisa e vão se modificando ao longo do estudo, num processo dinâmico de confronto constante entre teoria e empiria. Além disso, as autoras apontam para a importância do pesquisador voltar a examinar o material no intuito de aumentar o seu conhecimento, descobrir novos ângulos e aprofundar a sua visão.

Para um melhor entendimento sobre as categorias que foram criadas para a análise dos dados, a seguir faço uma breve descrição da prática pedagógica que desenvolvi na turma de berçário I durante o estágio na educação infantil. Apresento nesta descrição as principais situações de aprendizagem, ou seja, as situações que considero que contribuíram de maneira significativa para o desenvolvimento das diferentes linguagens dos bebês.

4 DESCRIÇÃO DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Para iniciar esta seção, trago uma breve descrição da rotina dos bebês, além das situações de aprendizagem desenvolvidas durante o estágio na educação infantil que considero mais importantes, sendo estas separadas por temáticas. Apresento algumas intervenções em que procurei valorizar os espaços da sala do berçário, outras que deram ênfase no aprendizado por meio das histórias infantis, assim como as aulas que foram elaboradas com o intuito de trabalhar a relação bebê-música-movimento, além de várias intervenções em que procurei enfatizar a importância das experiências sensíveis proporcionadas aos bebês por meio de materiais potencializadores e das Artes Visuais.

A temática escolhida para o estágio foi: “Descobertas por meio de experiências significativas”. Diante de tal tema, o estágio desenvolveu-se na perspectiva da exploração dos diversos materiais, do experimentar e do sentir as diferentes texturas, cores e formatos e da possibilidade do brincar e do explorar livremente, pois conforme afirma Mallmann (2015), a diversidade de formatos, cores, texturas, cheiros e sabores contribui para a ampliação das percepções e sensações dos bebês em relação ao mundo explorado. Ainda, conforme a autora, a potência do bebê está no fato de que ele reinventa constantemente o universo que o rodeia e neste vai organizando suas regras e seus jeitos de viver entre o que está posto e o que ele vai criando.

4.1 CONHECENDO A TURMA DO BERÇÁRIO I

A turma do berçário I, onde ocorreu o estágio, era composta por seis meninos e quatro meninas, com idades entre oito e dezoito meses. Além de duas professoras, ambas com formação em Pedagogia, uma delas com carga horária de 40 horas semanais e a outra com 20 horas no período matutino e uma professora auxiliar com carga horária de 30 horas semanais, no período vespertino.

Como as idades dos bebês eram bastante distintas, enquanto alguns bebês estavam na fase de engatinhar outros já estavam caminhando. Devido a essa diferença nas idades se fez necessário que eu pensasse em situações de aprendizagem que fossem significativas e instigantes para todas as fases em que se encontravam os bebês do grupo.

Por se tratar de uma escola de turno integral, ao chegar na instituição às 13 horas as crianças estavam fazendo o lanche e preparando-se para a soneca da tarde, que durava mais ou menos das 13 horas e 30 minutos às 14 horas e 45 minutos. O lanche das 13 horas consistia

em uma fruta ou papa de bolacha. Os bebês sempre eram alimentados em seus carrinhos e todos ao mesmo tempo, não havendo necessidade de espera de uns para que outros fossem alimentados. Depois do lanche os bebês eram embalados em seus carrinhos até pegarem no sono.

Após o sono da tarde, conforme os bebês acordavam, iam sendo colocados no tapete para brincar. Nesses momentos, eu sentava no tapete com eles para cantarmos músicas infantis. Procurei um repertório que estimulasse os bebês a baterem palmas, pés, erguer os braços, pular, identificar a barriga, a cabeça.

Às 15 horas e 30 minutos era servida a refeição e logo após, por volta das 16 horas, iniciavam-se as trocas de fraldas e preparação para a saída das crianças. Então, era nesse intervalo, entre a soneca e a última refeição do dia, ou seja, das 14 horas e 45 minutos até as 15 horas e 30 minutos, que eu tinha disponível para desenvolver as situações de aprendizagem planejadas.

A sala do berçário possuía uma sala em anexo onde se encontrava um trocador bem amplo. Nesse trocador havia uma grande bancada para realizar as trocas de fraldas, 2 banheiras, 2 poltronas de amamentação e 1 pia.

Na sala havia um tapete grande onde os bebês que ainda não caminhavam permaneciam brincando maior parte do dia, possuía também muitos brinquedos estruturados, além de alguns não estruturados como embalagens e latas vazias. Num primeiro olhar a sala parecia bastante ampla, porém, os 10 berços e 11 carrinhos de bebês acabavam por ocupar uma grande porção do espaço físico do ambiente.

Nas paredes da sala havia figuras dos três porquinhos e do lobo mau coladas. Essas figuras eram relacionadas ao projeto anual da escola que estava em andamento, baseado em contos de fadas e histórias infantis. Porém, tanto essas figuras quanto os trabalhinhos, que consistiam basicamente em carimbos dos pés e mãos dos bebês, eram colados em lugares bem altos, não sendo visíveis para eles.

Além do espaço da sala, outros espaços como o solário (que podia ser frequentado somente pela manhã porque à tarde pegava muito sol), o parque interno, o pátio (também pouco frequentado pelos bebês por não haver abrigo para o sol), a biblioteca e a brinquedoteca, sempre que possível, eram também utilizados pelos bebês.

4.2 SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

O estágio no berçário foi realizado na perspectiva dos conteúdos-linguagem, conceito proposto por Junqueira Filho (2005). Para o referido autor, os conteúdos trabalhados na Educação Infantil devem proporcionar às crianças situações para que elas aprendam mais, conhecendo a si mesma e sobre o mundo no qual está inserida. Nessa perspectiva, tanto professor quanto aluno possuem conhecimentos que em ação transformam-se em conteúdos e que ao serem compartilhados tornam significativa a aprendizagem.

Ainda, conforme Junqueira Filho (2005), pode-se considerar que dentro da concepção das linguagens geradoras, entende-se por linguagem todas as produções e realizações, especificações e funcionamentos, tanto do ser humano, quanto da natureza, podendo ser verbal e não-verbal, como atitudes, posicionamentos e características.

Sendo assim, todas as situações de aprendizagem realizadas durante o estágio e aqui descritas foram elaboradas conforme o conceito proposto por Junqueira Filho (2005), referindo-se assim à ação-interação das crianças junto a um objeto de conhecimento-linguagem, sejam pessoas, aspectos materiais ou simbólicos do mundo.

4.3 A IMPORTÂNCIA DA ROTINA E DOS ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Mesmo considerando a rotina como um dos grandes desafios durante o período do estágio, é necessário reconhecer que esses momentos também são de grande importância para o aprendizado das crianças. Algumas dessas situações rotineiras que acontecem na escola infantil, em especial no berçário, são as trocas de fraldas. Antes das trocas de fraldas eu procurava convidar os bebês para me acompanharem, chamando cada um pelo seu nome e sempre buscando não interromper subitamente o que o bebê estava fazendo. Os bebês maiores assim que eram chamados prontamente se dirigiam para a porta da sala onde ficava o trocador e esperavam para realizar a troca da fralda ou para trocar a roupa que por ventura tivesse molhado ou sujado.

Sempre procurei interagir de maneira afetiva com os bebês, conversando e explicando o que estava acontecendo. Ao realizar uma troca de fralda, eu explicava que eu iria trocar sua fralda para que ficasse limpo e seco, sempre com vistas a estabelecer uma relação dialógica, de confiança e afetividade com os pequenos. Penso que são também nesses momentos de cuidado, nas relações dialógicas estabelecidas entre bebê e educadora que o bebê aprende, pois sempre que convidava para trocar a fralda eu procurava falar “JOÃO VAMOS TROCAR

A FRALDA?" e os bebês maiores, que já estavam começando a falar, repetiam várias vezes "XIXI" ou "COCÔ", antecipando o que iria acontecer na sequência.

Durante as refeições minha preocupação era que esse momento, além de ser rico em aprendizagens, acontecesse de maneira natural e prazerosa para os bebês. Sendo assim, procurava sempre interagir, cantando algumas canções antes da refeição.

Como num passe de mágica, ao iniciar a canção "É hora de lanchar...é hora da alegria...é só acompanhar o que diz a melodia...vamos comer nahm, nham, nham...vamos beber glu, glu, glu, glu" os bebês instantaneamente começavam a imitar os meus gestos e balbuciavam "PAPA PAPA" ou "NHAM NHAM NHAM", demonstrando que já sabiam que naquele momento iriam alimentar-se.

Em relação ao espaço da sala do berçário, eu procurei, com a instalação das cortinas, dos móbiles e do guarda-chuva de tecido colorido, estimular as brincadeiras interativas do tipo "ESCONDE-ACHA", falando "ONDE ESTÁ O JOÃO" ou "ACHOU", que levam os bebês a se expressarem e os auxilia a aprender o significado da expressão, da linguagem oral e dos gestos.

Imagem 1: Esconde-esconde com a professora

Fonte: Arquivo pessoal

Imagem 2: Espaço da sala modificado

Fonte: Arquivo pessoal

Também fixei no teto da sala uma tenda de tecidos coloridos presa em um bambolê, onde, por vezes, eu enchia de balões coloridos para que os bebês pudessem desamarrar e descobrir o que havia dentro. Os bebês adoraram a tenda e praticamente todas as brincadeiras passaram a acontecer dentro dela. Eles brincavam de se esconder ou então tentavam colocar os balões novamente dentro da tenda.

4.4 IMAGINADO, BRINCANDO E APRENDENDO COM AS HISTÓRIAS INFANTIS

Com o intuito de explorar a linguagem das histórias infantis e da literatura infantil, registradas em ilustrações e textos ou em sons incidentais, trilha sonora, narração e vozes dos personagens e imagens em movimento, que algumas aulas foram planejadas. A primeira

história contada então foi “O Homem que amava caixas”, de Stephen Michael King.

Imagem 3: Contação de história

Fonte: Arquivo pessoal

Imagem 4: Exploração com caixas de papelão

Fonte: Arquivo pessoal

Nessas situações eu passei por muitos anseios e angústias, pois não sabia como bebês tão pequenos iriam reagir diante de uma contação de histórias. Entretanto, para minha surpresa eles interessavam-se muito por esses momentos, eles queriam pegar os livros, apontando para os desenhos e balbuciando algumas sílabas. Acreditando que é necessário que incorporemos de maneira efetiva a ludicidade à nossa prática cotidiana, para potencializarmos as possibilidades de aprender e o investimento no prazer das crianças no processo de conhecer, após contar a história de forma lúdica, construímos uma torre com caixas de papelão, sendo que logo a torre foi derrubada e as caixas exploradas das mais variadas maneiras.

Para dar sequência na situação de aprendizagem do dia anterior, criei com uma das caixas grandes, um túnel das sensações, sendo que em uma das extremidades eu colei uma cortina vermelha, para que eles pudessem brincar de esconde-esconde, na outra extremidade colei uma cortina de tiras brancas com tampinhas de metal para fazer barulho e no meio do túnel instalei outra cortina com lacres de lata de refrigerante para que os bebês pudessem explorar os diversos estímulos sonoros, visuais e sensoriais do túnel.

Imagem 5: Túnel das sensações

Fonte: Arquivo pessoal

Ao final da aula, enquanto aguardávamos os pais, os bebês iniciaram uma nova brincadeira rasgando o papel pardo que estava fixado na parede para eles pintarem e rabiscarem. Sabendo que o desenvolvimento da coordenação motora fina necessita de estímulos, eu os incentivei para que continuassem na atividade e assim, eles rasgaram todo o papel.

Imagem 6: Contação de história “Flictz de Ziraldo”

Fonte: Arquivo pessoal

Ao longo do estágio ocorreram outras situações de aprendizagem com contações de histórias, porém procurei contá-las em diferentes espaços da escola, de diferentes modos, com diferentes técnicas de contação, como com o auxílio de palitoches e balões.

4.5 O BEBÊ, A MÚSICA E O MOVIMENTO

Percebendo a necessidade de trabalhar a linguagem sonoro-musical (sons da natureza, sons da cultura, sons do corpo, música ouvida e cantada) com os bebês, algumas aulas foram planejadas nesta perspectiva.

Por meio da atividade da escuta de algumas músicas, percebi que os bebês apreciavam os diversos ritmos e estilos musicais. Com a situação de aprendizagem da escuta da música “Sítio do Seu Lobato”, por exemplo, conforme eu emitia os sons e os gestos dos animais, os bebês me acompanhavam e foi possível notar o esforço que elas faziam para imitar ou reproduzir os sons e gestos dos animais.

Após esse primeiro momento, fixei um varal com várias garrafas sensoriais. As garrafas foram confeccionadas com os mais variados materiais, tais como: pedras, arroz, milho pipoca, feijão, lacre de lata de refrigerante, tampas de garrafas de vidro, água, entre outros.

Logo que instalei o varal, os bebês iniciaram imediatamente a brincadeira, sacudindo continuamente a fim de que fizesse barulho. O resultado desta situação de aprendizagem foi tão positivo que o varal continuou na sala até o final do estágio. Sendo assim, em várias

intervenções pedagógicas realizadas ao longo do estágio procurei utilizar a linguagem sonoro-musical para estimular o ritmo, a oralidade, a autonomia e a expressão corporal.

Imagem 7: Varal sensorial

Fonte: Arquivo pessoal

Também foi nesta perspectiva, que a aula com bambolês foi realizada. Optei por colocar um fundo musical e iniciei a brincadeira mostrando os bambolês para os bebês. Primeiro coloquei o bambolê para rodar na cintura, depois coloquei a rodar no pé e no braço e notei que os bebês também tentavam fazer a mesma coisa. Depois eu iniciei outra brincadeira, rolando os bambolês pela sala.

Imagem 8: Aula com bambolês

Fonte: Arquivo pessoal

Imagem 9: Trajeto com obstáculos

Fonte: Arquivo pessoal

Por meio da aula do trajeto com obstáculos de espuma, a linguagem gestual-corporal foi explorada com muito interesse pelos bebês. Como aquela situação era novidade, no início da brincadeira precisei ajudar os bebês a passarem pelo percurso.

Então, após passarem com a minha ajuda, os bebês sentiram-se mais confiantes e aos poucos começaram a passar pelo percurso. No início percebi que tinham bastante dificuldade em subir e descer, mas após algumas tentativas e escorregões, eles conseguiram passar tranquilamente pelos obstáculos e a brincadeira prosseguiu de maneira espontânea e com muita autonomia por parte dos bebês.

4.6 DESCOBRINDO A MATEMÁTICA, POR MEIO DE SITUAÇÕES E BRINCADEIRAS LÚDICAS

Para a intervenção pedagógica com a exploração da linguagem lógico-matemática, foram preparadas algumas caixas de papelão com vários buracos para que os bebês pudessem colocar bolinhas coloridas dentro delas. Nesta brincadeira não foi necessária nenhuma intervenção da minha parte, pois os bebês gostavam muito de brincadeiras de encaixe. Sempre que conseguiam inserir com sucesso uma bolinha em algum buraco, ou mesmo que tentassem e não conseguissem, eu batia palmas, dava os parabéns, os elogiava e incentivava para que se sentissem confiantes em suas tentativas.

Imagem 10: Encaixe de bolas coloridas

Fonte: Arquivo pessoal

A situação de aprendizagem com a caixa sensorial, composta por bolinhas gelatinosas de diversas cores, foi uma forma de tornar visível as multiplicidade das linguagens dos bebês.

A caixa sensorial foi também um momento de construção de conhecimentos, por meio de uma brincadeira lúdica, na qual os bebês exploraram e pesquisaram aquele material potencializador de forma intensa e excitante.

Imagem 11: Trocando as bolinhas de recipiente

Fonte: Arquivo pessoal

Durante a brincadeira, as bolinhas caiam no chão, pois eram bastante escorregadias e foi um tal de pega, segura, escorrega, busca, sente, amassa, troca, põe, tira e experimenta, situação que apesar de simples para nós adultos, proporcionou momentos de diversão e aprendizagem aos pequenos. Num segundo momento, adicionei à brincadeira colheres e potes diversos para que os pequenos pudessem brincar de colocar e tirar as bolinhas de dentro da caixa. Percebi que eles interessaram-se muito em utilizar os utensílios, enchendo e esvaziando a caixa de bolinhas diversas vezes.

4.7 EXPERIÊNCIAS SENSÍVEIS VIVENCIADAS PELOS BEBÊS EM UM BERÇÁRIO

Procurei desenvolver um fazer pedagógico que viesse a contribuir para o processo de desenvolvimento integral da criança, sem esquecer a importância das brincadeiras e do aspecto lúdico pertinentes à faixa etária.

Nessa perspectiva, a situação de aprendizagem do varal colorido foi planejada com o intuito de estimular as múltiplas linguagens, a curiosidade e autonomia do bebês. Após espalhar pelo chão, diversos pedaços de tecidos, de diversas cores, estampas, tamanhos e texturas, eu instalei um varal que atravessava a sala. Para prender os tecidos no varal utilizei alguns prendedores.

Durante a prática com o varal colorido procurei instigar a curiosidade dos bebês menores, colocando pedaços de tecido cobrindo minha cabeça para brincar de esconde-esconde. Enquanto isso, os bebês maiores encantaram-se com a atividade de estender os tecidos maiores no varal ou então, tentar prendê-los com os prendedores. Sempre que um deles conseguia prender o tecido usando o prendedor, ou então, tentava mas não conseguia, pois movimento de pinça ainda é bastante complexo para essa faixa etária, eu procurava bater palmas e elogiar, sempre incentivando suas tentativas.

Imagens 12 e 13: Varal colorido

Fonte: Arquivo pessoal

Após brincarem no varal, eu propus outra situação, desta vez com caixas de papelão furadas nas laterais. Logo de início os bebês descobriram que os tecidos cabiam dentro das caixas e que eles poderiam colocar e tirar os tecidos delas. Depois de explorarem as caixas, alguns bebês descobriram que subir nas caixas era divertido, então todos queriam brincar em cima das caixas de papelão.

Imagem 14: Enchendo a caixa com tecidos coloridos

Fonte: Arquivo pessoal

Dentre as várias atividades realizadas durante o estágio, as mais significativas e que considero merecedoras de destaque, foram essas atividades de exploração de diferentes materiais, como a do varal colorido, do cesto dos tesouros e das melecas e tintas coloridas de amido de milho.

Pensando então na importância das atividades de exploração, eu escolhi trazer o cesto dos tesouros[3] para trabalhar com os bebês. O cesto era composto por objetos variados, como: espelhos pequenos; apitos; trouxinhas confeccionadas com cravo, canela, erva-doce; tacos de madeira; esponja natural; cuia; laranja; maçã; cones de linha; bolinhas de lã; pedras; escorredores de macarrão; colheres de madeira; entre outros objetos.

Com esta atividade, os bebês se encontraram diante da situação de escolha, de exploração e de interação no grupo. Além disso, para os bebês a atividade de exploração é repleta de sentido, pois esta é fonte de descoberta de mundo para esta faixa etária.

Na aula em que utilizei sucatas, notei que eles exploraram, manipularam e brincaram com todos os objetos ali disponibilizados, sendo que o mais disputado foi o telefone. Então resolvi interagir com os bebês falando: “Alô, João”, “Quem fala”. Percebi com esta

[3] Conforme Majem e Òdena (2010), com base nos estudos da inglesa Elionor Goldschmied, o cesto dos tesouros é uma atividade de exploração dirigida a meninos e meninas de 6 a 10-12 meses. Nessa idade os bebês podem permanecer sentados, mas ainda não se deslocam muito longe de onde estão. Para realizar a atividade é necessário encher um cesto com objetos de uso cotidiano, escolhidos com a finalidade de proporcionar estímulos e experiência aos cinco sentidos da criança: o descobrimento e o desenvolvimento do tato, do paladar, da audição, da visão e do sentido do movimento do corpo.

brincadeira de faz-de-conta de falar ao telefone, que os bebês tentavam imitar as expressões e entonações que eles escutam dos adultos.

Imagem 15: Cesto dos tesouros

Fonte: Arquivo pessoal

Imagem16: Conversando ao telefone

Fonte: Arquivo pessoal

Ao serem propostas as atividades do tapete sensorial e das melecas coloridas de amido de milho, ficou evidente a necessidade de exploração das diferentes texturas e sensações, voltada às experiências sensório-motoras dos bebês.

Imagem17: Tapete sensorial

Fonte: Arquivo pessoal

A primeira aula realizada com as “melecas” foi com massinha de modelar caseira. Observei que os bebês estavam bastante curiosos em relação ao material potencializador ofertado a eles, porém, demonstravam um pouco de estranhamento.

Como para os bebês aquele material era algo bastante diferente e estranho, de início eles mexiam somente com as pontas dos dedos. Então, após tocarem, sentirem a textura e instigarem-se com as diferentes colorações da massa, os bebês sentiram-se mais confiantes e não demorou muito para amassarem e arrancarem pedaços da massinha para comerem, pois esta era comestível.

Imagem18: Massa de modelar caseira

Fonte: Arquivo pessoal

Com a “meleca colorida de amido de milho” aconteceu o mesmo estranhamento do dia anterior com a massinha de modelar. Num primeiro momento, os bebês ficaram um pouco receosos em relação à meleca colorida, por isso precisaram da minha intervenção. Aos poucos eu fui mexendo na meleca e estimulando-os para que eles também colocassem as mãos para explorar o material, enquanto mexia na meleca eu lhes explicava que era legal, que era gostosa e gelada. Após esse momento em que os bebês puderam ver que a professora também manipulava o material, eles sentiram-se confiantes e aos poucos iniciaram a exploração.

Imagem 19: Curiosa com a textura da meleca

Fonte: Arquivo pessoal

Após esse primeiro momento de descoberta do material potencializador que lhes foi ofertado, os bebês soltaram-se completamente e divertiram-se muito. Eles olhavam para as mãos, na tentativa de comunicarem-se, balbuciando algumas sílabas, acredito que na tentativa de dizer “olha que meleca está minha mão”.

Alguns envolveram-se intensamente na brincadeira, passando a meleca no corpo inteiro e no cabelo, enquanto outros, detiveram-se somente em sentir a textura com as mãos ou comendo alguns pedaços, pois assim como a massa de modelar caseira, esta também era comestível.

4.8 A EXPRESSÃO E A COMUNICAÇÃO HUMANAS EXPLORADAS POR MEIO DAS ARTES VISUAIS

Para que o último dia de estágio fosse marcante eu procurei planejar uma atividade que além de envolver as artes plásticas envolvesse a exploração de diferentes materiais e texturas, além de explorar outro espaço da escola, para tanto, fizemos uma visita ao Maternal I D. A atividade desenvolveu-se no solário da turma do maternal onde fixamos no muro um pedaço de plástico grosso e outro de papel pardo, cobrindo praticamente todo o muro da escola. Também disponibilizamos tinta guache de diversas cores, diferentes tipos de pincéis de construção, rolos, escovas de dentes, espumas, esponjas de louça, entre outros materiais.

Foi muito interessante observar a capacidade criadora dos bebês. Notei que os bebês estavam totalmente envolvidos naquele processo de criação e que aquela atividade era algo sério e importante para eles, percebi também que apesar de serem bebês tão pequenos, ao criarem, eles passam a apreciar com muita atenção as suas obras.

Com esta atividade percebi também que as crianças, mesmo que bem pequenas, podem construir novos conhecimentos, desenvolver a capacidade criadora da expressão, da imaginação e da sensibilidade, além de comunicarem seus sentimentos.

A atividade teria acontecido com maior aproveitamento se o tempo fosse um pouco maior, mas a rotina bastante regrada dos bebês dificultou um pouco a situação de aprendizagem proposta, pois os bebês tinham acabado de acordar e ainda precisavam ser alimentados, higienizados e suas fraldas trocadas.

Porém, mesmo com pouco tempo disponível, encantei-me com as produções e atuações dos bebês. Ao observar uma dupla de bebês que estava concentrada pintando com tinta branca e uma escova de dentes, percebi que o menino fazia parte da obra que estava produzindo. Para ele, a sua pintura era algo sério, digna de ser observada. Logo após esse primeiro momento em que ele admirou por alguns segundos a sua obra, ele pegou, dessa vez com as mãos, outras cores de tinta que resultaram numa cor roxa e, assim, finalizou sua criação.

Durante o tempo em que estivemos no solário fazendo a atividade, observei por longo tempo uma menina que também demonstrou fazer parte da obra que estava criando, ela tinha interesse e curiosidade em saber o que estava em suas mãos, o que era aquilo que modificava a textura de sua pele e provoca múltiplas sensações. Percebi com essa situação de aprendizagem que os bebês não apenas criam, mas, vivenciam de maneira séria e intensa a arte.

Imagem 20: Artes Visuais

Fonte: arquivo pessoal

Imagem 21: Produzindo arte

Fonte: Arquivo pessoal

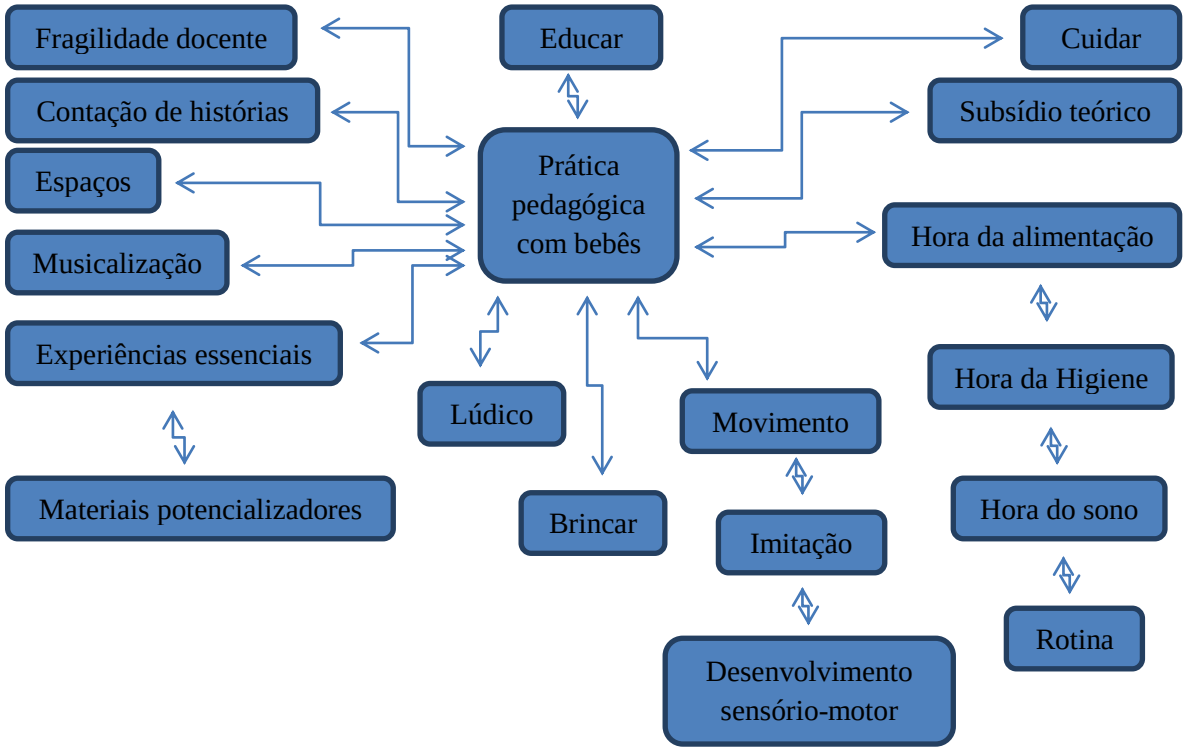
Após descrever brevemente parte da prática de estágio que desenvolvi na turma de berçário I e após as diversas leituras e releituras do diário de bordo, registrei as palavras que foram centrais no desenvolvimento da prática. A partir das palavras foi possível encontrar os temas convergentes e geradores das categorias de análise.

Análise de conteúdo

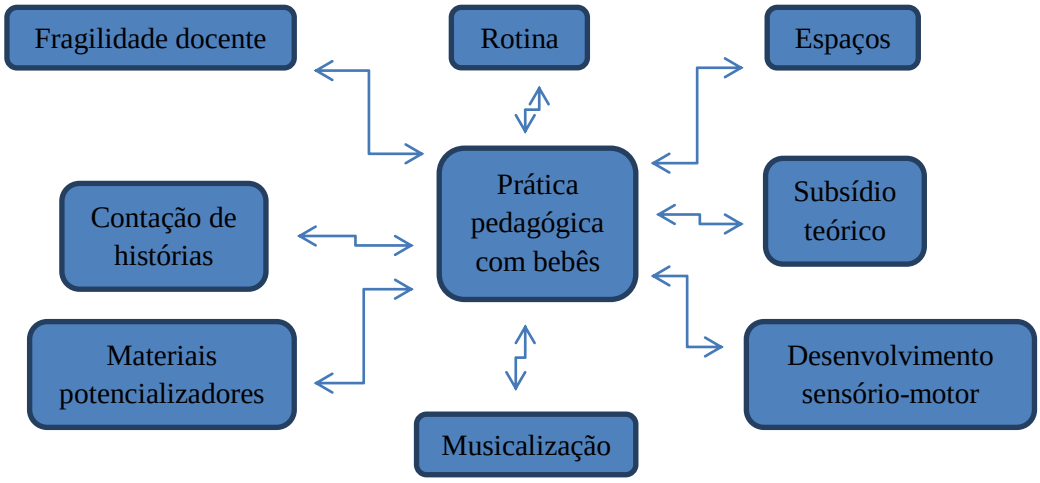
Problema: Quais são os conhecimentos e práticas pedagógicas necessárias para um fazer docente voltado para a estimulação das diferentes linguagens do desenvolvimento infantil, de 0 a 3 anos?

Objetivo Geral: Investigar os saberes docentes necessários para o desenvolvimento de uma prática pedagógica significativa, que compreenda os bebês como sujeitos ativos, capazes e, sobretudo, que reafirme as suas potencialidades, por meio da experiência do estágio curricular supervisionado na Educação Infantil.

Redução de conteúdo I



Redução de conteúdo II



Sendo assim, na próxima seção, a partir das categorias que emergiram com as diversas leituras do diário de bordo e indicadas na redução de conteúdo II, no quadro acima, apresento os resultados da pesquisa documental.

5 A PRÁTICA PEDAGÓGICA COM BEBÊS

Neste capítulo, busco refletir e interpretar sobre os dados produzidos e relatados no capítulo anterior, procurando responder à pergunta que deu origem a este trabalho: “Quais são os conhecimentos e práticas pedagógicas necessárias para um fazer docente voltado para a estimulação das diferentes linguagens do desenvolvimento infantil, de 0 a 3 anos?”

As categorias de análise foram aos poucos emergindo na medida em que as leituras e releituras do diário de bordo foram sendo realizadas, com o objetivo de captar pontos relevantes e diferentes olhares sobre o material coletado e, desta forma, a partir das palavras-chave emergentes do quadro de análise foram criadas as seguintes categorias de análise: 1) A organização do ambiente e/ou do espaço para o trabalho pedagógico; 2) Os impactos da rotina no desenvolvimento das crianças de 0 a 3 anos; 3) A música e os bebês; 4) O desenvolvimento sensório motor dos bebês; 5) As experiências essenciais vivenciadas pelos bebês por meio de materiais potencializadores; 6) A contação de história e os bebês; 7) Subsídio teórico para o trabalho pedagógico na educação infantil e, por fim, 8) Fragilidades do trabalho pedagógico com os bebês.

5.1 A ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE E/OU DO ESPAÇO PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO

A educação infantil possui características muito particulares em relação à organização dos espaços. Tomando por base a concepção de que a criança desde a mais tenra idade necessita explorar o meio que a cerca, através de atividades de exploração e dos estímulos que lhe são ofertados, cabe ao professor possibilitar tais oportunidades de aprendizagem às crianças através de um ambiente instigante, lúdico e acolhedor.

Gandini e Edwards (2002) afirmam que a criança aprende por meio da relação com o contexto cultural e social do qual ela faz parte e que devemos organizar nossas escolas a fim de tornar-se um lugar propicio para o desenvolvimento e valorização da aprendizagem e das experiências das crianças.

A organização dos espaços e dos materiais para a educação infantil, conforme o RCNEI Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998, v. 1, p. 58),

> [...] se constitui em um instrumento fundamental para a prática educativa com crianças pequenas. Isso implica que, para cada trabalho realizado com as crianças, deve-se planejar a forma mais adequada de organizar o mobiliário dentro da sala, assim como introduzir materiais específicos para a montagem de ambientes novos, ligados aos projetos em curso.

Ainda, conforme o mesmo documento, os espaços das escolas infantis devem:

> [...] propiciar condições para que as crianças possam usufruí-lo em benefício do seu desenvolvimento e aprendizagem. Para tanto, é preciso que o espaço seja versátil e permeável à sua ação, sujeito às modificações propostas pelas crianças e pelos professores em função das ações desenvolvidas. (Brasil, 1998, v. 1, p. 69).

Nessa perspectiva, o espaço deverá ser pensado e organizado conforme as necessidades de cada faixa etária. Para os bebês e crianças bem pequenas, o RCNEI (1998) destaca que o espaço necessita ser preparado para que eles possam engatinhar livremente, ensaiar os primeiros passos, brincar, interagir com outras crianças, alimentarem-se de forma prazerosa, sentirem-se acolhidas e seguras, para que possam repousar com sossego e tranquilidade, entre outras atividades rotineiras dos bebês.

Ao encontro dessas ideias, Cairuga, Castro e Costa (2014) salientam que para os bebês e crianças bem pequenas o ambiente deve ser pensado com propósitos que vão além da dimensão material, constituindo-se a partir das relações entre as pessoas, seus sentimentos, ideias, interesses e ações.

Corroborando com tais ideias, Fochi (2013) afirma que é necessário criar um entorno positivo, organizando e estruturando tudo que é importante para favorecer que a criança explore e descubra, atuando sobre o mundo. Desse modo, as intervenções realizadas durante o estágio curricular objetivaram tornar o espaço da sala do berçário um lugar propicio às aprendizagens e descobertas dos bebês, integrando-o a rotina pedagógica.

Após observar e analisar o espaço da sala do berçário I compreendi que este constituía-se em um espaço estático e despovoado de todas as formas de estímulos, fossem eles visuais, sonoros, sensoriais, além de não proporcionar condições para as relações interpessoais dos bebês uns com os outros e com as professoras. Desse modo, para melhor atender às minhas intenções educacionais e por entender que o espaço estimula a investigação, a curiosidade, a exploração e a descoberta de mundo das crianças, organizei intencionalmente o espaço da sala do berçário, sempre buscando proporcionar possibilidades de aprendizagem, além de um espaço aconchegante, acolhedor, estimulante e desafiador para os bebês.

Cairuga, Castro e Costa (2014, p. 100) dizem que é indispensável oferecer aos bebês oportunidades de,

> [...] explorarem ativamente os espaços onde se inserem por meio de todos os sentidos; descobrirem características e relações entre os objetos e materiais por meio de experiências diretas; manipularem, transformarem e combinarem materiais variados; adquirirem técnicas de utilização de instrumentos e equipamentos diversos; utilizarem o corpo com propriedade; interagirem com outras crianças e tornarem-se gradativamente autônomos na resolução de suas necessidades.

Partindo desse entendimento, com a instalação das cortinas nas bancadas, dos móbiles de tecidos coloridos, do guarda-chuva colorido, dos varais musicais e da cabana de tecido, busquei estimular as brincadeiras interativas do tipo esconde-esconde, tanto entre os bebês uns com os outros quanto entre eles e as educadoras, pois estas brincadeiras levam os bebês a se expressarem e os auxilia a aprender o significado da expressão, da linguagem oral e dos gestos.

Concordo com a ideia de Cairuga, Costa e Castro, (2014), de que ao organizarmos os espaços na escola infantil, estaremos interferindo de maneira significativa nas aprendizagens infantis, além de estarmos proporcionando uma relação dialógica, de confiança e afeto da criança com as pessoas que participam do meio social em que ela está inserida.

5.2 OS IMPACTOS DA ROTINA NO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS

Para Zabalza (1998), a rotina é considerada como fator que organiza e estrutura as experiências cotidianas na escola infantil, pois esclarece e possibilita que a criança tenha domínio do processo a ser seguido, além de ser facilitadora das percepções infantis sobre o tempo e o espaço. Nesse sentido, Barbosa (2000, p. 43) diz que “as rotinas podem ser vistas como produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia-a-dia, tendo como objetivo a organização da cotidianeidade.”

Nas instituições de educação infantil, a rotina é constituída por um conjunto de atividades e processos como alimentação, trocas de fraldas, hora da atividade ou do repouso, que apesar de serem atividades corriqueiras na vida de uma criança, ao serem vinculadas ao espaço escolar ganham status de atividade pedagógica e, por isso, devem ser pensadas e planejadas pelo educador infantil. Em grande parte do tempo no berçário, essas atividades são realizados de maneira mecânica, sem o menor entendimento do educador de que ao trocar a fralda de um bebê ele está permitindo um contato individual mais prolongado com aquela criança. Nesse viés, Falk (2004) aponta que são nas atividades rotineiras das instituições escolares, tais como a hora da alimentação e das trocas de fraldas, que se estabelece o relacionamento entre a educadora e a criança.

As autoras Cairuga, Castro e Costa (2014) compreendem que todas as interações entre adultos e bebês na escola são de natureza pedagógica e que no atendimento da criança até três anos de idade a rotina é elemento essencial para o desenvolvimento de uma proposta pedagógica comprometida com essa faixa etária. A rotina alimentar é exemplificada pelas autoras como momento propício de muitas aprendizagens e conhecimentos relativos à vida cotidiana, pois os ensinamentos vivenciados nos momentos de alimentação e de higiene constituem-se em aprendizagem para a vida inteira.

Por considerar a rotina como facilitadora dos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, eu procurei organizar a rotina dos bebês do berçário I considerando o educar e cuidar em sua unicidade, pois "contemplar o cuidado na esfera da instituição da educação infantil significa compreendê-lo como parte integrante da educação [...]" (Brasil, 1998, v. 1, p. 24). Desse modo, organizei o tempo dos bebês considerando as situações de alimentação, das trocas de fraldas, dos repousos e higiene como momentos prazerosos, de conhecimento e aprendizado.

Schmitt (2008, p.118) observou que nas relações entre os adultos e os bebês na creche nos momentos de cuidado há uma tentativa de respeitar o tempo das crianças,

> [...] ao perceberem quando sentem sono, quando estão incomodados com o suor num dia de calor e são convidados para tomar banho, ao serem trocados sempre que necessitam, ao ganharem um colo num momento de choro, ao identificarem jeitos diferentes de comerem e dormirem, etc. É impressa pelos adultos nessas relações uma posição de empatia com os bebês, nas tentativas de entendê-los por meio de uma escuta sensível.

Procurei demonstrar empatia em minha relação com bebês, para que eu pudesse compreendê-los por meio dessa escuta sensível apontada por Schmitt. Observei que anunciar a ação ou processo seguinte, é de fato importante para a compreensão daquele momento e aprendizado das crianças. Antes das trocas de fraldas, por exemplo, convidava os bebês para que me acompanhassem, chamando cada um pelo seu nome e sempre buscando não interromper subitamente o que estava fazendo, corroborando com que indica o RCNEI (1998), de que a rotina pode orientar as ações das crianças, assim como dos professores, possibilitando a antecipação das situações que irão acontecer.

Para que se realize um fazer pedagógico com bebês que contemple suas necessidades, deve-se, acima de tudo, considerar a possibilidade de flexibilização da rotina como fator preponderante em sua prática, pois "rotinas rígidas e inflexíveis desconsideram a criança, que

precisa adaptar-se a ela e não o contrário, como deveria ser; desconsideram também o adulto, tornando seu trabalho monótono, repetitivo e pouco participativo.” (Brasil, 1998, v.1, p. 73)

5.3 A MÚSICA E OS BEBÊS

No Brasil, a música passa a ser conteúdo obrigatório da Educação Básica, com a aprovação da Lei 11.769 de agosto de 2008. Com a aprovação desta lei, “há forte expectativa de uma formação mais humanística com vistas a desenvolver habilidades motoras, de concentração e a capacidade de trabalhar em grupo, ouvir e respeitar o outro.” (KOCH, 2012, p. 293).

Segundo o RCNEI (1998, p.45), “a integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, conferem caráter significativo à linguagem musical”, além disso, a música é uma importante forma de expressão humana e no contexto da educação infantil sua presença é imprescindível.

Segundo Mello (2012), a música expressa ideias e sentimentos e além de ser uma linguagem muito apreciada pelas pessoas ela é de suma importância, pois desperta sensações emotivas e desenvolve capacidades psicomotoras, ou seja, a musicalização auxilia no desenvolvimento do sentido auditivo, linguístico e cognitivo da criança. A autora explica que ao cantar, a criança desenvolve a concentração, a memorização, a consciência corporal e a coordenação motora, porque junto ao cantar ocorre o desejo da expressão corporal.

Partindo do entendimento de que a linguagem musical é fundamental para a construção da aprendizagem e habilidades dos bebês, praticamente todas as aulas desenvolvidas durante o estágio contemplavam, juntamente com outras linguagens, a linguagem sonoro-musical (sons da natureza, sons da cultura, sons do corpo, música ouvida e cantada). Nessa perspectiva, selecionei cuidadosamente um repertório musical com a intencionalidade de desenvolver o ritmo, a oralidade, autonomia e a expressão corporal dos bebês.

Em sua pesquisa, Stiffit (2008) destaca que para os bebês a vivência musical é importante para a ampliação das relações interpessoais e das condições de desenvolvimento, sendo assim, procurei levar diariamente músicas que tinham o propósito de estimular os bebês a baterem palmas, pés, erguer os braços, pular, identificar a barriga, a cabeça, etc, pois concordo com a ideia de que as crianças “podem perceber o caráter da música e demonstrá-lo por gestos e expressões faciais, reproduzir determinados movimentos (balançar o corpo, bater os pés, bater palmas) e reconhecer melodias, antecipando seus gestos.” (STIFFT, 2008, p.42)

Em muitas situações do dia a dia do berçário a música era trocada por uma brincadeira de ciranda ou pela imitação de vozes de animais, ruídos, assobios, estalar de dedos e língua, vibração dos lábios, ou ainda, por brincadeiras com chocalhos e garrafas sensoriais compostas com diversos objetos que emitiam diferentes ritmos e sons.

Para a criança, a imitação é o resultado da capacidade dela "observar e aprender com os outros e de seu desejo de se identificar com eles, ser aceita e de diferenciar-se." (Brasil, 1998, p.21). No trabalho com os bebês percebi que conforme eu imitava as vozes e gestos de animais, eles faziam enorme esforço para imitar ou reproduzir esses movimentos e sons, demonstrando o desenvolvimento das capacidades de percepção e atenção.

Partindo do entendimento de que a criança necessita de contato corporal e vínculos afetivos, nos momentos de vivência musical, eu procurei proporcionar situações em que os bebês pudessem brincar, pular e explorar com liberdade e autonomia, pois, "deve-se cuidar para que os jogos e brinquedos não estimulem a imitação gestual mecânica e estereotipada que, muitas vezes, se apresenta como modelo às crianças." (Brasil, 1998, v. 3, p. 59)

Nesse sentido, procurei um fazer pedagógico em que a musicalização possibilitasse à criança vivenciar as questões musicais, "num exercício sensível e expressivo que também oferece condições para o desenvolvimento de habilidades, de formulação de hipóteses e de elaboração de conceitos." (Brasil, 1998, v. 3, p. 48)

5.4 O DESENVOLVIMENTO SENSÓRIO-MOTOR DOS BEBÊS

Neste trabalho, já discuti sobre o desenvolvimento infantil com enfoque construtivista, tendo como referência a teoria piagetiana, no qual apresentei considerações relevantes em relação aos estágios do desenvolvimento psíquico, cognitivo e afetivo da criança, principalmente o estágio de desenvolvimento cognitivo sensório-motor, que para este estudo é de incalculável importância.

Conforme destacam Cole & Cole (2003, p. 181), Piaget "[...] buscou entender como as crianças vieram a conhecer o mundo e agir efetivamente dentro dele." As autoras ainda dizem que Piaget "[...] juntou os termos sensorial e motor para enfatizar o relacionamento íntimo entre perceber o mundo e atuar nele" (COLE & COLE, 2003, p. 206), pois para Piaget, o conhecimento dos bebês é adquirido ou construído através da ação.

Cole & Cole (2003, p.182) destacam que "Piaget referiu-se a fase de bebê como estágio sensório-motor porque, durante esse período, o processo de adaptação consiste, em

grande parte, na coordenação das percepções sensoriais e em comportamentos motores simples, a fim de adquirir conhecimento de mundo".

Em relação às capacidades motoras, Bassedas, Huguet e Solé (1999) afirmam que no decorrer dos seis primeiros anos de vida, há mudanças muito grandes em relação a tudo que se refere à capacidade de movimento dos seres humanos, sendo a criança a maior representante dessas mudanças, pois ela passa de uma situação de dependência para a autonomia completa, do movimento desordenado para a coordenação motora quase total. Cairuga, Castro e Costa (2014) evidenciam que o bebê, no primeiro ano de vida, tem um crescimento muito rápido, realizando grandes conquistas através do movimento e das linguagens do seu corpo.

Em se tratando das atividades que constituem-se em conquistas importantes no plano da consciência corporal para os bebês, o RCNEI (1998) ressalta que são nas ações exploratórias que o bebê descobre os limites e a unidade do próprio corpo. O mesmo documento ainda aponta que:

> O trabalho com movimento contempla a multiplicidade de funções e manifestações do ato motor, propiciando um amplo desenvolvimento de aspectos específicos da motricidade das crianças, abrangendo uma reflexão acerca das posturas corporais implicadas nas atividades cotidianas, bem como atividades voltadas para a ampliação da cultura corporal de cada criança. (Brasil, 1998, v. 3, p. 15)

Com base no RCNEI (Brasil, 1998, v. 3, p. 19), de que "compreender o caráter lúdico e expressivo das manifestações da motricidade infantil poderá ajudar o professor a organizar melhor a sua prática, levando em conta a necessidade das crianças", em minha prática pedagógica, planejei atividades em que a linguagem gestual-corporal fosse valorizada como expressão da subjetividade da criança e que fosse vivenciada e explorada pelos bebês de forma autônoma, com vistas a colaborar com o desenvolvimento de suas capacidades perceptivas e habilidades motoras, pois, sabe-se que "a função da criança é viver a experiência (seja uma brincadeira, ou outra situação qualquer), a do adulto, é criar condição para essa experiência." (FOCHI, 2013, p. 153).

Ainda, conforme preceitos apontados pelo RCNEI (Brasil, 1998, v. 3, p. 18):

> O movimento para a criança pequena significa muito mais do que mexer as partes do corpo ou deslocar-se no espaço. A criança se expressa e se comunica por meio dos gestos e das mímicas e interage utilizando fortemente o apoio do corpo. A dimensão corporal integra-se ao conjunto da atividade da criança. O ato motor faz-se presente em suas funções expressiva, instrumental ou de sustentação às posturas e aos gestos.

Valendo-me da concepção de que o corpo da criança estabelece contato com tudo que está ao seu redor através de suas ações, pois para desvendar o mundo que a envolve, a criança canta, dança, imita, chora, sorri, toca, sente, degusta, lambuza, etc, sou levada a pensar que a prática docente realizada com os bebês do berçário I propiciou-lhes contato com diversos elementos que auxiliam para o desenvolvimento sensório-motor, sempre relacionando com diferentes formas de linguagem, como a exploração, a dança, a música, o cuidado, a brincadeira, entre outras.

5.5 AS EXPERIÊNCIAS ESSENCIAIS VIVENCIADAS PELOS BEBÊS POR MEIO DE MATERIAIS POTENCIALIZADORES

Rego (1995) destaca que, para Vygotsky, o comportamento da criança recebe influência dos costumes e objetos de sua cultura, sendo que o adulto serve como mediador da criança com o mundo dos objetos e, assim, com a ajuda do adulto, a criança assimila as habilidades construídas pela história social ao longo de milênios. Nesta seção, prossigo com considerações pertinentes em relação às vivências sensório-motoras dos bebês, relacionando-as com a evidente necessidade de exploração das diferentes texturas, tamanhos, cores e sensações, voltada às experiências essenciais necessárias para a aprendizagem e descoberta de mundo dos bebês. Cairuga, Castro e Costa (2014, p. 207) explicam que por experiências essenciais entende-se,

> [...] as vivências e as aprendizagens necessárias e pertinentes à faixa etária em que as crianças até três anos se encontram, que evoluem em complexidade, acompanhando o desenvolvimento infantil e referentes ao desenvolvimento socioemocional, ao desenvolvimento da representação, da linguagem, da linguagem visual, à construção do número, às noções de espaço e de tempo, ao desenvolvimento físico, à saúde, às noções de transformação e da natureza, entre outras.

As autoras ainda apontam, que um dos grandes desafios para os profissionais que atuam com crianças de zero a três anos, tem sido o de dar significado às necessidades e aos interesses das crianças dessa faixa etária, pois deve-se levar em conta que as crianças desta fase estão se "constituindo subjetivamente e possuem formas específicas de se apropriar do mundo e da realidade que as cerca. São ávidas exploradoras e fazem isso através da ação física, sugando, tocando, apertando, cheirando, mordendo, engatinhando e experimentando diferentes sensações." (CAIRUGA, CASTRO E COSTA, 2014, p.10)

Acredito na necessidade de (re)significação na educação dos bebês e das crianças pequenas, pois estas necessitam mais do que serem alimentadas e higienizadas, elas necessitam de experiências essenciais, sensíveis e significativas. Vargas (2014, p.119) afirma que refletir sobre a educação de bebês e crianças pequenas na creche, significa,

> [...] repensar as concepções acerca de uma Escola da Infância. Ao mesmo tempo, impõe refletir sobre qual são suas funções e qual a perspectiva de uma didática da educação infantil que contemple o que os bebês solicitam à educadoras em termos de pedagogias da infância. Essas pedagogias necessitam contemplar ações complexas e contextualizadas que sejam pautadas em princípios que se sustentam nas relações, nas interações e nas práticas educativas intencionalmente voltadas para suas experiências e seus processos de aprendizagem.

Concordo com a autora sobre a importância das experiências no contexto da educação infantil e compreendo que cabe ao professor proporcionar situações que despertem o interesse das crianças, nas quais eles possam expressar-se e desenvolver-se plenamente, em todas suas potencialidades, através das múltiplas linguagens do seu corpo, sem "intervenção direção do adulto, de suas instruções nem de seus exercícios para adotar, conservar ou abandonar diferentes posições do corpo, nem para mudar de posição, nem para deslocar-se [...]". (FALK, 2014, p. 13).

Nessa perspectiva, as situações de aprendizagem desenvolvidas no estágio, deixam claro a importância das experiências, através da experimentação de diversos materiais, de diferentes texturas, diferentes cores, sons e cheiros e, da possibilidade do brincar e do explorar livremente. As situações de aprendizagem não se desenvolveram com materiais didáticos, mas sim com materiais potencializadores, que com certeza são mais instigantes e significativos para as crianças até três anos de idade. Os materiais selecionados eram "de uso cotidiano, escolhidos com a finalidade de proporcionar estímulos e experiência aos cinco sentidos da criança: o descobrimento e desenvolvimento do tato, do paladar, do olfato, da audição, da visão, e do sentimento do corpo." (MAJEM e ÒDENA, 2010, p.11)

Em relação à oferta dos diferentes materiais, Barbosa e Fochi (2015, p. 63) indicam que,

> [...] as distintas possibilidades que os materiais oportunizam às crianças, principalmente quando são diversificados, provocam explorações potentes para aprender, pois geram oportunidades surpreendentes. Por isso para além dos "brinquedos e materiais didáticos", a variedade de texturas, formas, cores, sons, cheiros e tamanhos podem provocar ricas experiências, além de ofertar a possibilidade de os bebês conhecerem outros materiais que não aqueles com que, geralmente, tem contato: os industrializados.

Falk (2004, p. 35) diz que “[...] a criança não brinca, vive. Vive muito seriamente, implicando-se completamente, envolvendo todas as suas funções e todas as suas emoções em cada ato, desde o nascimento”. A autora evidencia que “para a criança não se trata de preparar o futuro, mas de esgotar suas possibilidades atuais” (p. 36). Trata-se, pois, de não subestimar a capacidade das crianças, mas direcioná-las para determinada ação, deixando-as explorar, manipular e agir livremente sobre o espaço e os materiais.

5.6 A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA E OS BEBÊS

Abramovich (2003) assinala que ouvir história é importante para a formação de qualquer criança, por que “escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter caminho aberto absolutamente infinito de descoberta e de compreensão de mundo...” (ABRAMOVICH, 2003, p. 16). Nesse sentido, é fato que a contação de história e a literatura infantil além de ensinar e divertir, são elementos fundamentais para o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Ter acesso a uma boa leitura, conforme o RCNEI (Brasil, 1998, v.3, p. 143),

> [...] é dispor de uma informação cultural que alimenta a imaginação e desperta o prazer pela leitura. A intenção de fazer com que a criança, desde cedo, aprecie o momento de sentar para ouvir histórias exige que o professor, como leitor, preocupe-se em lê-la com interesse, criando um ambiente agradável e convidativo à escuta atenta, mobilizando a expectativa das crianças, permitindo que elas olhem o texto e as ilustrações enquanto a história é lida.

Corroborando com esta ideia, Abramovich (2003, p.23) afirma que “o ouvir histórias pode estimular o desenhar, o musicar, o sair, o ficar, o pensar, o teatrar, o imaginar, o brincar, o ver o livro, o escrever, o querer ouvir de novo (a mesma história ou outra). Afinal, tudo pode nascer dum texto!”.

Levando em conta que as crianças do berçário I todas tinham menos de dois anos de idade e sabendo que, conforme indica o RCNEI (1998), a condição de falar com fluência e de produzir frases completas provém da participação em atos de linguagem, durante as contações de histórias eu procurei interagir o máximo possível com as crianças, brincando, estimulando a curiosidade delas e conversando, pois tanto linguagem oral quanto escrita devem estar presentes no cotidiano e na prática das escolas de educação infantil.

A contação de histórias para os pequenos nas palavras de Bonnafé *apud* Broock (2009, p. 46 e 47) proporciona,

> [...] às crianças se tornarem mais cedo um refinado leitor das expressões do rosto e dos movimentos do corpo, que com frequência os adultos não percebem: o franzir das sobrancelhas, a eloquência dos cantos, os olhos entre abertos, olhares relâmpago... Mímicas que, quando se juntam com palavras, serão muito cedo para elas sinais variados e precisos em seu universo cotidiano.

Nesse sentido, durante as contações de histórias no berçário I procurei realizar trocas interativas com os bebês. Além disso, procurei usar diferentes artifícios para chamar a atenção, como falar pausadamente, fazer gestos, expressões faciais e corporais bem marcadas, além de entonar a voz conforme a situação vivenciada pelo personagem da história, se precisasse demonstrar medo, procurava transparecer com o olhar e com o corpo esse medo, assim como outros sentimentos.

Sendo assim, considero que os momentos lúdicos e mágicos de contações de histórias, mesmo que pouco explorados por professores de bebês e crianças pequenas, devem sim ser incorporados de maneira efetiva na prática cotidiana desses educadores, a fim de potencializarmos as possibilidades de aprender e o investimento no prazer das crianças no processo de desvendar o mundo.

5.7 SUBSÍDIO TEÓRICO PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Levando em consideração que a Educação Infantil tem suas especificidades e particularidades, o professor que atua nessa etapa de ensino deve ter consciência que suas práticas educativas devem contemplar as especificidades das crianças de zero a seis anos de idade, pois cada criança tem seu tempo, seu interesse e sua vontade.

Ser professor da Educação Infantil, mais especificamente de bebês e crianças bem pequenas, exige desse profissional da educação conhecimento sobre o desenvolvimento infantil e sobre as possibilidades de realização de uma proposta pedagógica carregada de significado e sentido para as crianças. Além dessas necessidades, o professor infantil deve compreender a criança, conforme assinala Barbosa (2000) com base nos estudos de Ariès, como um sujeito social, histórico e de direitos.

Em se tratando da educação dos pequenos, Cairuga, Castro e Costa (2014) destacam que é fundamental que o educador tenha sensibilidade no sentido do cuidar, do ensinar e do aprender com as crianças, bem como ter disponibilidade em buscar o aprofundamento teórico em relação à sua prática pedagógica. Partindo dessas premissas e buscando entender as especificidades do trabalho pedagógico com bebês, procurei subsídio teórico de autores que

discutem o tema, tais como Barbosa, Falk, Fochi, Gobatto, Guimarães, Mallmann, Tristão, além do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

As propostas pedagógicas para a educação infantil, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Infantil (2009) devem contemplar a exploração de objetos, a exploração de espaços, a imaginação e as manifestações simbólicas (na oralidade, nos gestos, nas imitações), a ampliação dos modos de comunicação e criação de significados, as possibilidades de expressão do interesse e da curiosidade e a expansão das experiências culturais.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, documento norteador da educação infantil no país, traz apontamentos pertinentes em relação ao professor que trabalha com a primeira infância, segundo este documento:

> O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação. (Brasil, 1998, v.1, p.41)

No trabalho com bebês são muitas as especificidades e os desafios encontrados pelos educadores, pois é necessária uma proposta pedagógica que tenha significado para as crianças. Além disso, é necessário, amparada nas reflexões de Cairuga, Castro e Costa (2014), entender os bebês como sujeitos linguageiros, que nascem brincando e conversando como qualquer um através das múltiplas linguagens de seu corpo como o olhar, o gesto, o toque, o choro, o sorriso, pois estes se constituem em movimentos expressivos e comunicativos anteriores à linguagem verbal.

Assim sendo, “as profissionais que trabalham com bebês nas instituições de educação infantil devem alfabetizar-se na diferentes linguagens das crianças pequenas, buscando entendê-las e, de certo modo, ouvi-las. “(TRISTÃO, 2004, p. 116)

Além desses conhecimentos, ser educador dos pequenos exige também saberes que articulem o cuidar e o educar, pois sabe-se que esta etapa da educação básica, conforme aponta o RCNEI (1998), está sustentada pelo tripé educar, cuidar e brincar, em que as situações de aprendizagens oferecidas às crianças devem levar em conta o cuidado, a brincadeira e a educação.

5.8 FRAGILIDADES DO TRABALHO PEDAGÓGICO COM OS BEBÊS

O atendimento escolar de crianças até três anos de idade exige que o professor tenha sensibilidade para compreender o bebê como sujeito ativo, parceiro nas relações e, sobretudo, repleto de potencialidades, pois "quando tomadas como seres capazes, as crianças se tornam protagonistas no projeto educacional." (BARBOSA, 2010. p. 3)

As autoras Cairuga, Castro e Costa (2014) destacam que as crianças da faixa etária dos zero aos três anos, inauguram experiências que irão servir para a sua vida toda. Então, como principais desafios da docência com bebês as autoras levantam as seguintes questões:

> Como converter tais experiências iniciais em objetos de conhecimento e dar significado às aprendizagens na Educação Infantil? Como instigar a curiosidade natural e o desejo de agir sobre o mundo, ofertado às crianças de zero a três anos, vivências ricas e de qualidade em que elas possam ter o papel de protagonistas de suas ações, mesmo assim tão pequenas? (CAIRUGA, CASTRO e COSTA, 2014, p.10 e 11)

Na tentativa de desvendar a resposta para esses questionamentos, as autoras dizem que:

> Uma das respostas refere-se a forma como se organizam metodologicamente as vivências e experiências no dia a dia da creche: é essencial dar significado às ações das crianças e torná-las conteúdos de aprendizagem, entendendo que quanto menores são as crianças maior é a intervenção do adulto. É por isso que a observação, a leitura de seus gestos, o entendimento de suas interações e brincadeiras, a escuta apurada e os registros dessas observações e de sua prática são fundamentais para a organização didática das atividades na creche. (CAIRUGA, CASTRO e COSTA, 2014, p.10)

Na prática docente com bebês, Tristão (2004) chama atenção para a necessidade de observação para compreender as particularidades e necessidades dos pequenos. A autora ainda diz que a observação é essencial para organizar as ações pedagógicas que tenham como meta o respeito por cada uma das crianças, pelas suas singularidades e pelos sinais comunicativos emitidos por cada uma, pois ao conhecer cada um dos pequenos, o professor terá mais elementos para estruturar a sua prática pedagógica.

Em sua pesquisa, Tristão (2004) explica, que dentro da creche o trabalho com bebês não tem visibilidade, porque há a ideia de que as crianças dessa faixa etária não produzem nada. Ela evidencia que as atividades rotineiras de chegada, de alimentação, de troca, de banho e de descanso, que tomam grande parte do tempo no berçário, acabam não recebendo a atenção das professoras, não sendo assim refletidas e avaliadas, pois ainda prevalece a ideia de que precisa haver a produção de algo para estar caracterizado um processo educativo.

Corroborando com essa ideia, Guimarães (2010) destaca que do ponto de vista pedagógico o bebê ainda é visto como um ser a credenciar-se para a vida adulta, onde estaria superada sua menorização. Para a autora, os modos de relação com os bebês são marcados por um viés disciplinador, higienista e controlador, expresso em rotinas rígidas, pelo cuidado como um conjunto de ações instrumentais e mecânicas, pela ênfase na formação de hábitos e na educação motora.

Partindo dessas premissas, considero como ponto bastante frágil no trabalho pedagógico com bebês, a superação da visão higienista e disciplinadora, que ainda permeiam as práticas na Educação Infantil. Outro ponto desafiador é a superação da rotina dura e regrada do berçário, que por vezes prejudica a prática docente e deixa de proporcionar possibilidades para que os pequenos possam brincar, sorrir, fantasiar, imaginar, atuar, chorar, etc.

Com base nesses estudos, procurei então, em minhas intervenções de estágio, um fazer pedagógico que não fosse marcado pela mecanização e automatismo, presentes em ações rotineiras como troca de fraldas, hora do repouso ou alimentação, tampouco uma educação como forma de modelação e silenciamento dos corpos, pois entendo que as crianças dessa faixa etária necessitam de vivências significativas, experiências, afeto, cuidado, liberdade de expressão e comunicação e de uma educação com vistas para seu desenvolvimento e aprendizagem, sempre por meio do lúdico, das brincadeiras e das atividades exploratórias.

FINALIZANDO A CONVERSA

Para encerrar meus escritos, retorno ao início do trabalho para relembrar que esta pesquisa constitui-se em um estudo realizado a partir das experiências vivenciadas por mim em uma turma de berçário I durante o estágio obrigatório na educação infantil. Para tanto, procurei investigar os saberes docentes necessários para o desenvolvimento de uma prática pedagógica significativa, que compreendesse os bebês como sujeitos ativos, capazes e, sobretudo, que reafirmasse as suas potencialidades. Para além do objetivo, outra pergunta norteou este trabalho: Quais são os conhecimentos e práticas pedagógicas necessárias para um fazer docente voltado para a estimulação das diferentes linguagens do desenvolvimento infantil, de 0 a 3 anos?

Como um dos resultados desta pesquisa, constatei que um dos princípios para o trabalho docente com bebês é ter conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, porém, conhecer a psicologia do desenvolvimento infantil por si só não é suficiente, o professor de bebês precisa também ter um olhar e uma escuta sensível em relação às necessidades educativas que contemplem as especificidades das crianças pequenas, pois cada faixa etária tem seu tempo, seu interesse e sua vontade.

Outro dado relevante que constatei por meio desta pesquisa é que, grande parte do tempo no berçário é destinado as atividades rotineiras como o cuidado, a alimentação e o asseio das crianças, que fazem parte da rotina da creche e que ao serem vinculadas ao espaço escolar ganham status de atividade pedagógica e, por isso, devem ser pensadas e planejadas pelo educador infantil.

Vale destacar também, que em se tratando da educação de bebês, cabe ao professor infantil possibilitar oportunidades de aprendizagem significativas às crianças através de um espaço instigante, lúdico e acolhedor, além de propiciar experiências, que devem ser possibilitadas através da experimentação de diversos materiais, de diferentes texturas, diferentes cores, sons e cheiros e, da possibilidade do brincar e do explorar livremente.

Ainda falando nas necessidades educativas dos pequenos, a vivência musical é importante para a ampliação das relações interpessoais e das condições de desenvolvimento infantil, conforme aponta Stiffit (2008). Além destas questões, é pertinente ressaltar que a música, segundo Mello (2012), expressa ideia, sentimentos, auxilia no desenvolvimento do sentido auditivo, linguístico e cognitivo da criança e que ao cantar, a criança desenvolve a concentração, a memorização, a consciência corporal e a coordenação motora, porque junto ao cantar ocorre o desejo da expressão corporal.

Outra questão importante a registrar é que, a contação de história e a literatura infantil são elementos fundamentais para a formação de qualquer criança, por que “escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter caminho aberto absolutamente infinito de descoberta e de compreensão de mundo...” (ABRAMOVICH, 2003, p. 16). Nesse sentido, é fato que a contação de história e a literatura infantil além de ensinar e divertir, são elementos fundamentais para o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Gobatto (2011) destaca que historicamente os bebês foram vistos como sujeitos incapazes e limitados e a compreensão acerca de suas potencialidades era voltada para aquilo que ainda não podiam, conseguiam ou não sabiam fazer. Prova disso é a origem da própria palavra infância, que segundo Rod-Parker Rees *apud* Gobatto (2011) vem do latim *in fans*, que significa que não fala. Sendo assim “quando a comunicação é compreendida como sinônimo da fala é fácil de adotar uma visão involuntariamente negativa do bebê. Vê-los em termos do que ainda não são capazes de fazer.” (ROD-PARKER REES *apud* GOBATTO, 2011, p.37). Sendo assim, para o desenvolvimento de uma prática pedagógica significativa é imprescindível que o professor compreenda o bebê como sujeito ativo, capaz e, sobretudo, repleto de potencialidades.

Por fim, penso que o grande desafio do educador infantil é ser aquele que além de cuidar e acompanhar a criança, também educa, estimula e planeja o trabalho pedagógico com os bebês, pois, deve-se entender que a prática pedagógica com essa faixa etária tem características muito particulares, sendo essencial propiciar aos pequenos vivências significativas que envolvam o visualizar, o manusear, o escutar, o aprender, o explorar, o viver, em todos os sentidos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH. Fanny. **Literatura Infantil:** Gostosuras e Bobices. 5ª ed. São Paulo: Scipione, 2003.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor & por força**: rotinas na Educação Infantil. Campinas: SP, 2000.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; FOCHI, Paulo Sergio. **Os bebês no berçário: ideias-chave**. In: Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Especificidades da ação pedagógica com bebês. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO– Perspectivas Atuais, I, 2010, Belo Horizonte. **Anais**...Belo Horizonte, 2010.

BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. Aprender e ensinar na educação infantil. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

BRASIL, Lei nº 11.769. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade da música na Educação Básica, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm Acesso em: 20 de setembro de 2016.

BRASIL**. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto / Secretaria de Educação Básica, 1998. (V. 1, 2 e 3), 1998.

BROOCK, Angelita M. Vander. **A abordagem Pontes na musicalização para crianças entre 0 e 2 anos de idade**. 2009, 166f. Dissertação (Mestrado em Educação Musical). Programa de Pós-graduação em Música. Escola de Música da Universidade Federal da Bahia. Salvador: 2009.

CAIRUGA, Rosana Rego; CASTRO, Marilene Costa de; COSTA, Márcia Rosa da. **Bebês na Escola**: Observação, Sensibilidade, e experiências essenciais. Porto Alegre: Mediação, 2014.

COLE, Michael; COLE, Sheila R. **O desenvolvimento da criança e do adolescente.** 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

CRAIDY, Maria Carmem; KAERCHER, Gládis E**. Educação Infantil:** Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

FALK, Judit. **Educar os três primeiros anos:** a experiência de Lóczy. Araraquara: JM Editora, 2004.

FOCHI, Paulo Sergio. **Mas o que os bebês fazem no berçário, heim?**: documentando ações de comunicar, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em um contexto de vida coletiva . 2013. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2013.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. **Linguagens Geradoras: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

GANDINI, Leilla; EDWARDS, Carolyn. **Bambini:** a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GUIMARÃES. Daniela. Relações entre bebês e adultos na creche: o cuidado como ética. São Paulo: Cortez, 2010.

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. 2011. 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2011.

GOULART, Iris Barbosa. **Piaget**: Experiências Básicas para a Utilização pelo Professor. 12. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

KOCH, Jacqueline Elise. **Berçário:** Um lugar para o início da musicalidade. In. COUTINHO, Angela Scalabrin; DAY, Giseli; WIGGERS, Verena. **Práticas Pedagógicas na Educação Infantil:** diálogos possíveis a partir da formação profissional. São Leopoldo: Oikos; Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

KULHMANN, Moysés Jr. **Histórias da educação infantil brasileira**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, v. 14, p. 5-18, 2000.

LOSS, Adriana Salete. **Anos Iniciais**: Metodologia para o ensino da matemática. 2 ed. Curitiba: Appris, 2016.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAJEN, Tere; ÒDENA, Pepa. **Descobrir brincando**. Tradução de Suely Amaral Mello e Maria Carmem Silveira Barbosa: revisão técnica Ana Lúcia Goulart de Faria. – Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

MALLMANN, Elisete. **Materiais potencializadores e os bebês-potência**: possibilidades de experiências sensoriais e sensíveis no contexto de um berçário. 2015. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2015.

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes; Almeida, Maria Isabel. **A documentação pedagógica na Educação Infantil:** traçando caminhos, construindo possibilidades. Revista Educação Pública. Cuiabá, v. 20, n. 44, p. 413-428, set./dez. 2011.

MELLO, Maria Inês de Souza Azevedo. **A música como instrumento de intervenção psicopedagógica**. 2012. 79 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem do Centro de Ciências do Homem. 2012.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Marta Khol. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In. DE LA TAILLE, Yves. **Piaget, Vygotsky e Wallon:** Teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

OLIVEIRA, Zilma Ramos. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PAPALIA, Diane E.; OLDS, SallyWendkos; FELDMAN, Ruth Duskin. **Desenvolvimento Humano.** 8. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky:** Uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SCHMITT, Rosinete V. **Mas eu não falo a língua deles!** As relações sociais de bebês em creche. 2008. Florianópolis, SC. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SYLVIA, Kathy; LUNT, Ingrid. **Iniciação ao desenvolvimento da criança.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SOUZA, Maria Thereza Costa Coelho. O desenvolvimento afetivo segundo Piaget. In. ARANTES, Valéria Amorim. **Afetividade na escola:** alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003.

STIFFT, Kelly. **A construção do conhecimento musical no bebê:** um olhar a partir das suas relações interpessoais. 2008. 332f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2008.

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

VARGAS, Gardia Maria Santos de. **Bebês em suas experiências primeiras**: perspectivas para uma Escola da Infância. 2014. 226 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2014.

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria Sabino. **Política Educacional no Brasil:** introdução histórica. Brasília: Liber, 2007.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 1998.