

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

Curso de Especialização em Educação Infantil:
Perspectivas de trabalho em Creches e Pré-escolas

Que gente pequena é essa que chega à creche?
Afinal, o que trabalhar com crianças de 0 a 3 anos?

Michele da Silva Ferreira

Orientadora: Cristina Carvalho



Michele da Silva Ferreira

Que gente pequena é essa que chega à creche?

Afinal, o que trabalhar com crianças de 0 a 3 anos?

Monografia apresentada ao Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Educação Infantil, pela conclusão do curso de Especialização em Educação Infantil - Perspectivas de Trabalho em Creches e Pré-Escolas.

Orientadora: Cristina Carvalho

Rio de Janeiro

Outubro de 2016



Agradecimentos

Agradeço primeiramente a Deus por me dar forças para prosseguir.

Ao meu noivo, familiares e amigos, obrigada pelo apoio de vocês.

A todos que participaram direta e indiretamente na construção deste trabalho monográfico.

A minha orientadora Cristina Carvalho obrigada pela paciência e pela força.

Aos professores do Curso de Especialização de Educação Infantil, agradeço pelas reflexões sobre o cotidiano da Educação Infantil e em especial a Nazareth Salutto suas aulas me marcaram profundamente.

Resumo

Este trabalho busca compreender o cotidiano da Creche, trazendo reflexões sobre o trabalho pedagógico com crianças de 0 a 3 anos, discutindo o cuidado com as crianças pequenas, as brincadeiras e as interações como eixo norteador da proposta curricular da creche, formação do leitor infantil, o papel do professor e da rotina na creche. Neste trabalho sustento a concepção de Vygotsky (2000) e Wallon (1971), entendendo a criança como um ser social que constrói sua identidade em uma relação dialógica com seu meio, onde ela afeta e é afetada, e é nessa interação que ela se constitui como sujeito da cultura, que desenvolve seus pensamentos, ações, gostos e interesses. Desse modo, trago um relato de experiência do meu fazer pedagógico em diálogo com essa concepção de criança e para discutir o cotidiano da creche.

Palavras-chaves: Cotidiano, Creche, Interação, Criança.

Sumário

Introdução	7
Capítulo 1- Breve passeio pela história da infância	9
1.2-Educando a infância brasileira	10
1.2.3- A criação da creche no Brasil	12
1.2.3.4- A legislação E a criança	15
Capítulo 2 – A criança e o seu processo de desenvolvimento	19
2.1- A construção do eu	20
2.2- O papel da linguagem no desenvolvimento	24
2.3- A criança e o seu desenvolvimento na creche	25
Capítulo 3- . Cotidiano da creche- Currículo e propostas: O que trabalhar com crianças de 0 a 3 anos?	29
3.1 O que dizem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil?	29
3.2- O que trabalhar com crianças de 0 a 3 anos?	31
3.2.1- O cuidado no cotidiano da creche	33
3.2.2- Formação do leitor na creche	35
3.2.3-Rotinas na creche	36
3.2.4- Avaliando as crianças pequenas	38
3.2.5- Educação através do diálogo: Um caminho para estabelecer relações de qualidade na Educação Infantil	39
Considerações Finais	44
Referências Bibliográficas	45

Infância III

Aqui, o tempo é diferente

Ele passa...

E respeita a criança

Aqui, não há correria nem pressão

Só há tempo pra criança

Tudo é devagar

O tempo aqui passa diferente

A criança...

brinca, constrói, desconstrói, fantasia,

questiona, canta, dança, cria, faz bagunça,

briga com o amigo, pede desculpas ao amigo,

ler história, conta suas histórias, cria suas histórias,

pinta, desenha, indaga, experimenta, brinca de ler,

brinca de escrever, pensa, faz amigos...

Aqui, o tempo é outro!

Michele da Silva Ferreira

Introdução

Sou professora de Educação Infantil e a todo momento sou indagada e confrontada com os famosos porquês das crianças. Elas estão sempre pensando, analisando, olhando, observando e, com elas aprendo a ser uma professora pesquisadora, que está sempre pensando e refletindo, que não se satisfaz com as respostas e sim com as perguntas. São esses porquês das crianças que movem a minha prática, que me desconcerta, me desequilibra com seus questionamentos, movimentos e gestos, com seu olhar instigante e desafiador, que me trazem mais dúvidas do que certezas sobre o cotidiano da Educação Infantil.

Minha trajetória na área de Educação Infantil começa em 2004, quando entrei no Curso Normal na Escola Estadual Heitor Lira e terminei em 2007. No ano seguinte entrei na UERJ para o curso de Pedagogia e fui trabalhar como professora auxiliar no Colégio Agostinho Moreira, onde pude observar a dinâmica da Educação Infantil. Em 2010 fiz estágio no Instituto Metodista Bennet, que mudou meu olhar sobre o cotidiano da Educação Infantil tendo uma visão de criança cidadã. Essa experiência contribuiu para meu crescimento pessoal e profissional. No ano de 2011 entrei para prefeitura do Rio de Janeiro no concurso de PEI (Professor de Educação Infantil) e fui trabalhar no EDI Fernandes Figueira, porém, atualmente atuo no EDI Maria de Lourdes Ferreira. No final de 2012 fui convocada para o concurso de Niterói onde trabalho com a Educação Infantil na UMEI Portugal Pequeno.

Desde que entrei para o município do Rio e Niterói tenho mais dúvidas do que certezas: de que modo oferecer uma educação de qualidade para creche? O que de fato caracteriza um trabalho pedagógico de qualidade? Qual é o papel do professor na creche? Como elaborar uma proposta curricular para crianças pequenas? Logo, todas as minhas certezas se desmancharam com o cotidiano da creche e conseqüentemente surgiram várias dúvidas, questionamentos e indagações.

Em vista disso, minha relação com as crianças é afetada pela curiosidade, pelas perguntas, pela ousadia, pela transgressão, e nesse movimento de diálogo sou levada a pensar e refletir sobre o fazer pedagógico. E é nessa atmosfera que apresento esse trabalho monográfico reflexivo sobre a Educação Infantil, que visa pensar e discutir práticas significativas para crianças pequenas, tendo como fio

condutor o cotidiano da creche. Desse modo, esse trabalho é fruto das minhas indagações, reflexões, pensamentos, sobre o desafio de ser professora de crianças pequenas.

No primeiro capítulo, abordo a história da infância mostrando a mudança de concepção de criança invisível e sem voz para criança cidadã, que tem direitos, e discuto como se delineou as instituições para atender a infância.

No segundo capítulo, trago as concepções de desenvolvimento de criança utilizando Vygotsky e Wallon para refletir: como ocorre o desenvolvimento? Como ela aprende? Quais são as contribuições desses autores para a creche? Como se constrói sua identidade e subjetividade?

No terceiro capítulo, abordo o cotidiano da creche trazendo questões pertinentes do fazer pedagógico: rotina, relações, brincar, literatura, problematizando também, o que trabalhar com crianças pequenas? E trago algumas fotos sobre o meu cotidiano para refletir sobre essas questões.

1. Um breve passeio pela história da infância

A palavra infância deriva do latim infante infansantis - vem do latim infantia, formado por in, negativo, mais fari “falar”, que significa o que não fala, que tem pouca idade. A origem desta palavra mostra como a criança era tratada no passado, como um ser invisível, que não tinha voz. Silva (2005, p.108) ressalta que “Desde Platão, na antiguidade, e depois com maior ênfase na modernidade, a criança é vista como um ser incompleto, insuficiente, inferior, uma vez que representa a ausência da razão, da compreensão ou juízo, devendo, pois, se submeter aos adultos que irão molda-la para o que deve ser”.

Philippe Ariés (1981) aponta em seus estudos que na Idade Média a criança era vista como um pequeno adulto, já que participava de jogos, festas e brincadeiras e conversas pertencentes ao mundo adulto. Não tendo diferença de tratamento, as crianças eram vestidas como adultas. “A criança pequena era vista como um pequeno adulto e, quando atravessava o período de dependência de outros para ter atendidas suas necessidades físicas passava ajudar os adultos nas atividades cotidianas em que aprendia o básico para sua integração social” (Oliveira, 2014, p.59).

A modernidade trouxe várias transformações: políticas, sociais, filosóficas e científicas resultando em um outro sentimento de infância, onde a criança começou a ser vista com um ser diferente do adulto, que possui particularidades e necessita de cuidados específicos para o seu desenvolvimento. Dessa forma, a criança passa a ser reconhecida e valorizada, não podendo conviver no espaço do adulto.

O desenvolvimento científico proporcionou na Europa a construção de uma nova concepção de criança, que resultou na criação de instituições para atender a infância, e a escola passou a ser um espaço privilegiado para educar as crianças. Deste modo, o processo de aprendizagem da criança não seria mais no espaço do adulto e sim na instituição educativa que passaria a ser sua principal ocupação.

Uma nova etapa de construção da ideia de educação infantil na Europa iniciou-se na fase avançada da Idade Moderna com o crescimento da urbanização e a transformação da família patriarcal em nuclear. A Revolução Industrial então em curso possibilitada pelo acúmulo de capital originado da exploração de novos continentes por europeus e dos grandes conhecimentos científicos então angariados iniciou um

processo de expropriação de antigos saberes de trabalhadores, o que modificou as condições e exigências educacionais das novas gerações. (OLIVEIRA, 2014, p. 62)

1.2 Educando a infância brasileira

A Educação escolar no Brasil é inaugurada com a chegada dos jesuítas que vieram aqui com a missão de educar as crianças indígenas e os filhos dos colonizadores. Segundo Farias (2011, p. 44),

O sistema educacional jesuítico foi orientado por um sistema (ou plano geral de estudos) denominado Ratio Studiorum, sistema este que trouxe ao Brasil a inovação dos colégios e a ênfase no valor da disciplina. Este sistema acabou por estender-se progressivamente, por todo o território brasileiro, de Salvador, até São Vicente (século XVI); de Pernambuco ao Pará (Século XVII); onde houvesse uma casa da Companhia de Jesus havia uma escola de ler e escrever.

O Ratio Studiorum orientava os cursos elementares e os cursos de Letras, Filosofia e o de Teologia e Ciências Sagradas com a finalidade de preparar a elite do Brasil. Segundo Farias (2011, p.44-45),

Os estabelecimentos de ensino jesuítico (ensino elementar e médio) foram instalados em diversas regiões do Brasil, tais como Rio de Janeiro e Pernambuco, com aulas de humanidades e, na Bahia com a formação de mestres e bacharéis em artes. O ensino superior então oferecido, destinava-se exclusivamente ao Clero.

A atuação dos jesuítas na educação da criança brasileira é marcada pela fé católica, onde a criança era vista como a imagem de Jesus, considerando-a pura, inocente imaculada. A pedagogia dos jesuítas considerava a criança uma tábula rasa, um barro para ser moldado, e tinham a visão que através da educação das crianças as famílias indígenas seriam atingidas. Desta forma, o objetivo dos jesuítas com as crianças indígenas era disciplinar, controlar e desenvolver valores europeus através da educação para a submissão.

A Educação da infância brasileira é marcada por lutas políticas, religiosas, educacionais e médicas, e ocorreu de forma contraditória predominando: educação para pobre e educação para rico, na qual para as camadas populares, foi marcada como forma de cuidar, de assistência, de controle e repressão, e para as classes abastadas com cunho pedagógico, com a finalidade de instruir, aprender e conhecer.

O processo de colonização do Brasil resultou na organização social e em uma economia baseada na agricultura e no regime escravocrata, e na família patriarcal como modelo essencial da sociedade, tendo a figura paterna como autoridade máxima:

De acordo com Farias (2011), nessa realidade social, a população infantil é dividida em dois grupos: a criança da casa-grande e a criança escrava. A criança da casa grande era educada em escolas dos jesuítas ou recebia educação em casa. À criança escrava era negado o direito à infância, não tendo os cuidados maternos necessários. A partir dessa realidade as escravas foram obrigadas a abandonar seus filhos na tentativa de escapar da escravidão e, diante dessa situação,

(...) algumas câmaras municipais passaram a incluir, nas suas despesas, os gastos com a criação de enjeitados ocorreria da seguinte forma: as crianças eram apresentadas a câmara e esta pagava mensalidades a criadores ou ama de leite para que as criassem. Esses tutores tinham a obrigação de, periodicamente, apresentar a criança a câmara o que na prática não ocorria, pois muitas não retornavam e outras morriam. Após essa primeira tentativa de atendimento a massa de crianças enjeitadas, as autoridades públicas resolveram fundar, em 1726, a casa dos expostos. A primeira Casa de Expostos foi fundada na Bahia e, em 1738, na Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro, por Romão Duarte, a Roda e Casa dos Expostos. Em 1831, criou-se a Roda dos Expostos em Vila Rica. (FARIAS, 2011, p. 53)

A Roda representava um artefato construído de cilindros de madeira, giratórios, que eram instalados em igrejas e hospitais para que o bebê fosse depositado sem que a identidade fosse identificada. A responsabilidade pelos bebês enjeitados era de entidades religiosas. Farias (2011) destaca que a Casa dos Expostos recebia crianças brancas, mestiças e, sobretudo, negras, sendo utilizada para livrá-las da escravidão. A clientela era caracterizada pela pobreza e pela ilegitimidade dos nascimentos.

A partir de 1871, a Roda dos Expostos começou a entrar em declínio sendo pouco utilizada, já que foi duramente criticada pelos médicos higienistas devido às péssimas condições para as crianças. Segundo Farias (2011, p. 54) “Os objetivos visados pela Casa dos expostos não tiveram muito êxito, pois essa se mantinha precariamente; não possuía padrões de higiene, tanto nas suas instalações, como na assistência oferecida à criança”.

1.2.3 A criação da creche no Brasil

No século XVIII dois fatores contribuíram para o surgimento na Europa, das instituições de atendimento às crianças pequenas (asilos infantis, creches, escolas maternais e Jardins de Infância): a industrialização e a urbanização. No final do século XIX, surge a creche na França, instituição com a função predominantemente, na sua origem, de liberar a mão de obra feminina para o trabalho nas fábricas. Assim, a creche tinha função assistencialista, apenas cuidando e guardando as crianças pequenas enquanto suas mães trabalhavam. No Brasil, o atendimento a crianças pequenas apareceu no século XVIII com características de filantropia (assistencial) como na Europa.

O fim do Império no Brasil marca profundamente as relações políticas, econômicas, sociais, culturais e educacionais, culminando em um novo olhar para as crianças e para as instituições que atendiam a infância nessa época.

Nesse sentido, a infância é o modo mais eficaz de obter um país civilizado, no qual o governo terá o controle de educação, hábitos, valores e atitudes. Para Reis (2011, p.91),

Um olhar mais atento sobre as instituições de caráter educacional voltadas ao atendimento da infância no Brasil, nas primeiras décadas do século XIX, nos leva a pensar como a conjuntura socioeconômica e política, que então se instalava, vai responder ao modo como tais instituições estavam sendo organizadas, já que elas faziam parte de um processo de articulação de interesse de caráter jurídico, empresarial, político, médico-sanitarista, pedagógico e religioso, que tiveram apogeu na segunda metade do século XIX e início do século XX.

Desta forma, são criadas instituições para o atendimento à infância das camadas populares com a finalidade de assistir, proteger e cuidar:

No ano de 1899 ocorrem dois fatos que permitem considerá-lo marco inicial do período analisado. Em primeiro lugar, funda-se o Instituto de Proteção e Assistência a Infância do Rio de Janeiro (...) em segundo lugar, é também o ano da inauguração da Creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovados (RJ) brasileira para filhos, A primeira creche brasileira para filhos de operários que se tem registro (KUHLMANN, 1991, p. 8).

O Instituto de Proteção e Assistência a Infância (IPAI) foi criado pelo médico Arthur Moncorvo Filho tendo 22 filiais em todo Brasil, sendo 11 creches. O IPAI tinha como finalidade proteger as crianças inspecionando sua condição de vida, tendo como perspectiva uma assistência científica para resignação das camadas populares, com o objetivo de alcançar a civilidade e o progresso da nação brasileira. Em 1906 foi criado o Patronato de Menores, que era uma instituição de Assistência à Infância que, segundo Kuhlmann (1991, p.18), “inaugurou a Creche Central denominada assim para ser matriz de outros institutos semelhantes a serem abertos nos bairros afastados do centro da cidade”. Logo,

(...) era preconizado, nessas instituições, todo um conjunto de medidas “educativas” que, na verdade, constituíam em forma de “disciplinarização”, ou ainda, “subordinação”, prevalecia nesse contexto a preocupação com a higiene e a formação de hábitos, o que traduzia em medidas preventivas para a contenção de doenças endêmicas, que alastravam nas grandes cidades, além da ameaça iminente de revolta sociais (REIS, 2011, p. 91)

Conforme já ressaltado, a creche surge na França, em 1844, criada pelo advogado Marbeau, sendo originária do movimento filantrópico e tendo como objetivo atender as crianças das camadas populares. O termo *creche* é tomado emprestado da língua francesa, e também designa presépio. Na realidade, não foram apenas as palavras creche ou *salle d`asile* que a França forneceu ao Brasil, mas toda a ideia de finalidade e funcionamento dessas instituições” (Pardal, 2011, p. 71).

O surgimento da creche no Brasil está ligada à entrada da mulher pobre, ex-escrava, no mercado de trabalho e com a lei do ventre livre já não se nascia escravo, logo o governo teve que criar instituições que marcaram esse novo olhar para a criança. Dessa forma, “o médico dos expostos, portanto, inspirado na solução francesa, propõe de forma bastante inovadora para a época a introdução da creche para atender a mesma população alvo da Roda: os filhos de escravas ou ex-escravas destinados ao abandono em decorrência do trabalho” (Pardal, 2011, p. 74).

Outra instituição que marca o atendimento à infância é o Jardim de Infância, criado por Froebel em 1840 na Alemanha, que defendia a valorização da infância, da liberdade e do respeito para o desenvolvimento integral da criança.

O modo básico de funcionamento de sua proposta educacional incluía atividades de cooperação e o jogo, entendidos como a origem da atividade mental. Froebel partia também da intuição e da ideia de espontaneidade infantil, preconizando uma autoeducação da criança pelo jogo, por suas vantagens intelectuais e morais, além de seu valor no desenvolvimento físico. (OLIVEIRA, 2011, p. 68)

A criação dos jardins de infância foi implantada pela elite brasileira com o discurso que nessas instituições o pedagógico seria o que o diferenciava da creche, inaugurando assim a dicotomia jardim de infância para rico e creche para pobre. No Brasil, o primeiro Jardim de infância foi criado em 1875, na cidade do Rio Janeiro, e o segundo em São Paulo, em 1877. Segundo Reis (2011, p. 89), “O termo *pedagógico* era tomado por mote para levantar a bandeira de compromissos dessas escolas com *ensino*, com uma nova *imagem infância* e com as crianças das classes abastadas da sociedade”. Logo, percebe-se projetos diferentes para crianças no início do século XX.

Creche, no seu início, se constituiu como uma entidade no âmbito do serviço social e da saúde pública sem possuir ainda uma proposta educacional emancipatória. Ao Estado cabia apenas, a regulamentação e a fiscalização das atividades realizadas por essas instituições, que eram mantidas quase sempre por instituições privadas ou filantrópicas. (CARDOSO, 2011, p. 95).

No ano de 1930, o Estado Brasileiro inicia o comprometimento com a infância com a criação do Ministério da Educação e Saúde, pois começa a compreender a importância do atendimento à infância já que a criança se tornou “um campo de intervenção Social, sendo articulado um conjunto de práticas que ofereciam assistência social, medidas de controle jurídico sobre a infância para os mais pobres”. (Nunes, 2011, p. 108). Foi então criado o Código de Menores de 1927 para a proteção das crianças pobres, que conduziu a infância até meados de 1980, marcando assim a segregação e diferenciação da infância dos pobres, que passou a ser vista como crianças delinquentes e abandonadas, e como prática social a exclusão e a tutela do estado. Assim,

Durante os anos de vigência da política da “menoridade” o reconhecimento social da infância, que era alvo do sistema de proteção social da infância, oscilou entre práticas que cristalizara a ideia do abandono abandonado como vítima da

família e da sociedade e do delinquente como ameaça a ambos. Essa concepção advém da materialidade de dois duas distintas de práticas sociais: uma, de responsabilidade de ações da esfera privada de assistência envolvendo, sobretudo, as instituições filantrópicas, que se propunham a atender os abandonados, e outra, de responsabilidade pública, com forte presença do Estado, voltada para os chamados delinquentes. Esse sistema foi montado a partir de uma perspectiva intervencionista, ancorada na ideia de que, tanto o Estado quanto as instituições assistenciais seriam capazes de equacionar os problemas derivados da crescente experiência de vida de setores cada vez mais abundantes da população brasileira, que viviam na exclusão do usufruto da riqueza socialmente produzida. (NUNES, 2011, p. 109)

Na década de 1940 é criado o Departamento Nacional da Criança voltado para a assistência às mulheres e seus filhos das camadas populares com a finalidade de controle e assistência social. Em 1942 é criada a Legião Brasileira de Assistência (LBA) que também visava dar assistência a mães e crianças, tendo como objetivo a educação para hábitos higiênicos, pois

Acreditava-se que as práticas de controle social teriam um efeito irradiador da criança para família (...) o que parece ser o marco definidor desta primeira orientação é a intervenção na infância, a partir de ações que integrem as crianças e os jovens das famílias operárias a programas de higienização, assistência e de capacitação para o mercado. (NUNES, 2011, p.110).

Em 1979, o Código de Menores é reformulado e no mesmo ano é criado o movimento de Defesa do Menor, já que são denunciados maus tratados nas unidades da Fundação Estadual do Bem Estar do Menor (FEBEM) em crianças e adolescentes que estavam sob tutela do Estado. Segundo Nunes (2011), o novo Código de Menores deu ênfase à situação irregular do menor, com penalização severa, incluindo a indicação de prisão cautelar. Mas somente em 1990 a criança pobre é vista como cidadã com a Lei nº 8060-90, Estatuto da Criança e do Adolescente.

1.2.3.4 A legislação e a criança

Os anos de 1980 são marcados por lutas sociais e políticas onde a sociedade se organizou para reivindicar mudanças principalmente na educação: “as demandas da sociedade civil por melhores condições para a educação e para escola pública eram grandes naquele momento. A necessidade de lutar por uma qualidade melhor

no setor educacional esteve articulada as conjunturas políticas” (Lobo, 2011, p. 145). E é nessa atmosfera de democracia que a Constituição Federal de 1988 é promulgada, sendo um marco na política social para o país.

A Constituição ressalta que a educação é dever da família, do Estado e da sociedade:

Art.227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar a criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito a vida, a saúde, a alimentação. A educação, ao lazer, a profissionalização, cultura, a dignidade, ao respeito, a liberdade e a convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Em relação à Educação Infantil, a Constituição assegura no artigo 208 inciso IV o direito a creches e pré-escolas.

Art.208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: IV. atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos de idade.

Conforme já sinalizado, em 1990 é criado o Estatuto da Criança e do Adolescente afirmando a cidadania da criança, garantindo o direito à saúde, educação, cultura, lazer, reiterando a criança pobre como sujeito de direitos. O ECA foi resultado da luta dos movimentos sociais para que a criança pobre fosse reconhecida como sujeito de direitos. Para Nunes (2011, p.124), “o ECA deve ser compreendido no contexto de lutas travadas no movimento social de redemocratização da sociedade brasileira e na construção de novas práticas de políticas públicas voltadas para a criança e o adolescente”. Nessa perspectiva, a criança cidadã é um ser que tem voz, que é visível e com direitos assegurados pela lei, direito à vida e à saúde, direito à liberdade, respeito e dignidade, direito à convivência familiar e comunitária, direito à educação, à cultura, esporte e lazer.

Em 1996 é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases para Educação (LDB) (Lei 9394-96) cuja Educação Infantil foi incluída na Educação Básica.

Artigo 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Nesse sentido,

Ao afirmar que a educação da criança pequena é a primeira etapa da educação básica, a nova lei não está somente lhe dando a posição cronológica na pirâmide da educação, mas principalmente expressando um conceito novo sobre esse nível educacional (Lobo, 2011, p. 155).

A partir dessa visão da criança cidadã, foram elaborados documentos para orientar a prática pedagógica na Educação Infantil. Em 1998, o Ministério da Educação publicou o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) e em 1999, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI).

Tais Diretrizes trataram o cuidar e o educar como aspectos indissociáveis e defenderam uma concepção de criança como sujeito ativo que interage com o mundo por meio das brincadeiras e principalmente como alguém com direito de viver sua infância (...) os princípios curriculares nelas estabelecidos marcaram uma linha de continuidade com as demais etapas da Escola Básica, direcionando o olhar dos professores para a construção de uma educação comprometida com a constituição de sujeitos solidários, criativos e críticos. (OLIVEIRA, 2011, p.119-120)

Em 2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil foi reformulada e reforçou os objetivos da Educação Infantil, garantindo o desenvolvimento integral da criança como direito enquanto cidadã; direito à saúde, à proteção, ao respeito, à dignidade, brincadeira, interação com outras crianças. Logo, este documento afirma e assegura o direito da criança a uma educação infantil de qualidade superando a educação assistencialista enraizada em instituições públicas que atendem a infância. Nessas Diretrizes Curriculares é possível identificar:

Art. 7º Na observância destas Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica: I - oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais; II - assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e o cuidado das crianças com as famílias; III - possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas; IV - promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no

que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância; V - construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.

Diante do que foi aqui exposto, é possível constatar que a concepção de criança foi sendo socialmente construída ao longo dos anos. No início, era vista como mini adulto, que não tinha voz, invisível, e atualmente é vista como a criança cidadã, sujeito ativo, que tem voz, que é visível e tem necessidades específicas que precisam ser supridas para um bom desenvolvimento integral. Logo, essa concepção exige que nós adultos tratemos com respeito e cuidado nossas crianças, e seus direitos estão assegurados pela lei. Essa visão de criança deverá reverberar nos projetos de educação que atendem as crianças pequenas, compreendendo que esses sujeitos têm saberes, conhecimentos, cultura, experiências e que devem ser reconhecidos e valorizados no cotidiano das instituições infantis.

Logo, o desafio que está posto é assegurar efetivamente o direito à Educação Infantil pública de qualidade, não sendo mais um depósito, local de guarda e controle da criança e da família, mas sim um espaço educativo e democrático, lugar de brincar, de aprender, de se conhecer e reconhecer o outro.

2. A criança e seu processo de desenvolvimento

Atuar na Educação Infantil requer do professor conhecimento sobre desenvolvimento humano para compreender como a criança constrói seu processo de aprendizagem e sua subjetividade. Na concepção Walloniana, a criança é concebida como um ser social, que interage com a sociedade e, através das relações estabelecidas, ocorre seu desenvolvimento. Nessa perspectiva, a criança e a sociedade se transformam, e essa relação recíproca influenciará no processo de desenvolvimento infantil e nas questões sociais.

Dessa forma, o indivíduo é visto como um ser integral em suas dimensões afetiva, motora e cognitiva, e essas dimensões estão interligadas interagindo entre si, possibilitando comportamento e subjetividade diferenciados:

Wallon propõe o estudo integrado do desenvolvimento, ou seja, que este abarque os vários campos funcionais nos quais se distribui a atividade infantil (afetividade, motricidade, inteligência). Vendo o desenvolvimento do homem, ser “geneticamente social”, como processo em estreita dependência das condições concretas em que ocorra, propõe o estudo da criança contextualizada, isto é, nas suas relações com o meio. (GALVÃO, 2001, p. 32).

O sujeito na sua relação dialógica com o seu meio, irá se transformar e transformar sua realidade, ressignificando a cultura e se apropriando de uma forma única sobre os conhecimentos socialmente produzidos pela humanidade.

Galvão (1995) em seus estudos sobre Wallon fala sobre cada fase de desenvolvimento discorrendo sobre os seguintes estágios: Impulso-emocional, sensorio motor e projetivo, personalismo, categorial, puberdade e adolescência. A seguir um breve resumo das fases:

- Impulso - emocional (0 a 1 ano): Essa fase é caracterizada pelas atividades de exploração do próprio corpo, com movimentos bruscos e desordenados; reconhecimento das emoções como medo, alegria, raiva etc.

- Sensorio - motor e projetivo (1 a 3 anos): As atividades são de exploração do espaço a partir de atividades como correr, manipular, andar, saltar etc. Neste estágio, ocorre o desenvolvimento da função simbólica e da linguagem. O pensamento necessita do auxílio dos gestos para se exteriorizar, o ato mental projeta-se em atos motores.

- Personalismo (3 a 6 anos): A criança explora a si mesma, sua subjetividade está em desenvolvimento através da sua relação com o meio, começa a diferenciação entre o eu e o outro.

- Categorical (6 a 11anos): Com a consciência do eu e do outro, começa a exploração mental e do mundo interior através de suas relações.

- Puberdade e Adolescência (a partir de 11 anos) Predomina a exploração de si mesmo, da autonomia, buscando apoio nos grupos sociais.

Nesses estágios torna-se claro o processo de desenvolvimento do indivíduo, onde cada estágio é dominante em uma dimensão, embora estejam totalmente integrados uns aos outros. Esse processo, entretanto, não é linear, mas sim consequência das relações estabelecidas ao longo da vida. Ainda para Galvão (1995),

Na sucessão dos estágios há uma alternância entre as formas de atividade que assumem a preponderância em cada fase, cada nova fase inverte a orientação da atividade e do interesse da criança: do eu para o mundo, das pessoas para as coisas. Trata-se do princípio da alternância funcional. Apesar de alternarem a dominância, afetividade e cognição não se mantem como funções exteriores uma a outra. Cada uma, ao reaparecer como as atividades predominantes pelo outro, no estágio anterior, construindo-se reciprocamente, num permanente processo de integração e diferenciação. (GALVÃO, 1995, p. 45).

Essa relação dialógica é chamada de integração funcional, na qual estágios iniciais vão se integrando à complexidade dos estágios seguintes. A integração funcional não é definitiva, mesmo que as capacidades já tenham se subordinado aos centros de controle, e podem ser provisoriamente desintegradas, explicando os frequentes retrocessos, marcados pelo desenvolvimento.

O processo de desenvolvimento do indivíduo é realizado através das dimensões afetiva, cognitiva e motora, convergindo em uma relação dialética com os fatores orgânicos e o meio social no qual a pessoa está inserida. Nesta perspectiva a pessoa é um ser completo e indissociável que, por meio dessa relação, irá construir sua subjetividade.

2.1. A construção do Eu

Analisando os estudos de Wallon, Galvão (2001) identifica a existência de alguns campos que agrupam funções psíquicas, como a afetividade, o ato motor e a inteligência, diferenciados de modo reduzido no início do desenvolvimento e que aos poucos vão adquirindo independência um do outro. Entretanto, para o autor, a dimensão afetiva é o centro da construção da pessoa e do conhecimento, se iniciando ao longo do primeiro ano de vida. “Neste momento a afetividade reduz-se à manifestações fisiológicas da emoção, que constitui, portanto, o ponto de partida do psiquismo. (Dantas, 1985, p.92)

Logo, a afetividade apresenta-se como um aspecto que afeta o indivíduo, e que advém do mundo externo ou interno trazendo sensações agradáveis ou desagradáveis:

Processo afetivo são todos os estados que fazem apelo a sensações de prazer – desprazer ou ligadas a tonalidades agradáveis – desagradáveis. A emoção é um estado afetivo, comportando sensações de bem-estar ou mal-estar que tem um começo preciso, é ligado a um objeto específico e de duração relativamente breve e inclui ativação orgânica. (MAHONEY; ALMEIDA, 2000, p. 19)

A emoção, portanto, será o elo entre o organismo e o social, estabelecendo os primeiros laços do indivíduo com o mundo externo. A criança irá manifestar sua afetividade com movimentos, sensibilidade a sons, voz, ao toque, riso, choro exploração do espaço. Portanto,

As emoções podem ser consideradas, sem dúvidas, como a origem da consciência, visto que exprimem e fixam para o próprio sujeito, através do jogo de atitudes determinadas, certas disposições específicas de sua sensibilidade. Porém, elas só serão o ponto de partida da consciência pessoal do sujeito por intermédio do grupo, no qual elas começam, por fundi-lo e do qual receberá as fórmulas diferenciadas de ação e os instrumentos intelectuais, sem os quais lhe seria impossível efetuar as distinções e as classificações necessárias, são conhecimentos das coisas e de si mesma. (WALLON,1971, p. 255)

Nessa perspectiva, a afetividade e a inteligência estão ligadas, e a dimensão afetiva apresenta-se predominantemente na infância; contudo, a construção da pessoa será feita por dimensões afetivas e cognitivas: “isto significa que a afetividade depende, para evoluir, de conquistas realizadas no plano da inteligência, e vice-versa. (Dantas, 1992, p. 90).

A consciência de si é uma construção do indivíduo, bem como se apresenta de modo processual: “durante os três primeiros meses, o recém-nascido dorme durante a maior parte do tempo, e responde a estímulos de natureza interna, as suas próprias sensações viscerais e posturais, muito mais do que a estímulos do ambiente externo” (Dantas, 1990, p.91). O recém-nascido reage pouco ao mundo externo, sendo seu “Eu corporal” latente nesse momento, e seus movimentos, braços e pernas não são eficientes para ajudá-lo em suas necessidades, como trocar de posição. Entretanto, através das expressões dos bebês é que será possível transmitir seu desconforto ou bem estar, estabelecendo assim a relação social através de movimentos comunicativos.

Assim, em poucas semanas, em função das respostas do meio humano, os movimentos impulsivos se tornam movimentos expressivos: a partir daí, até o final do primeiro ano, o principal tipo de relação que o bebê manterá com o ambiente será de natureza afetiva: é o período emocional. (DANTAS, 1991, p.92)

Deste modo, as emoções se constituem em um elo entre o bebê e o ambiente, e será através da voz, dos toques e do contato visual que o bebê se desenvolverá: “a emoção necessita e suscita reações similares ou recíprocas em outrem e, inversamente, possui sobre o outro em grande poder de estágio” (Wallon, 1971, p. 91). Emoção apresenta-se como a linguagem dos bebês, possibilitando a comunicação com o outro, trazendo assim a atenção para si do mundo externo. “A partir daí a história da construção da pessoa será constituída por uma sucessão pendular de momentos predominantemente afetivos ou predominantemente cognitivos, não paralelos, mas integrados” (Dantas, 1992, p. 90).

Nessa perspectiva, a relação do bebê se dará pela afetividade que caracteriza o período emocional e, nesse momento, o toque, a voz, o choro e os movimentos configuram-se de extrema importância para o seu desenvolvimento. “A maturação das possibilidades sensoriais e motoras altera este quadro na medida em que produz competência necessária a exploração direta do meio” (Dantas, 1992, p. 92).

Nessa fase a criança se relacionará com o mundo externo intensamente, caracterizando assim uma atividade exploratória, como Dantas (1992, p.92-93) destaca:

Por volta da metade do segundo semestre, o olhar está completando a lenta evolução que, a partir do acompanhamento de uma trajetória simples, horizontal, levou a possibilidade de seguir um objeto ao longo de qualquer deslocamento, por mais complexo que seja. Pelo final do primeiro ano, a apreensão mais eficiente, peculiar a espécie humana, aquela que opõe o polegar ao indicador, poderá ser realizada, superando canhestras pensões palmares. A complementaridade na atuação das duas mãos instala-se também: define-se uma mão diretora e uma auxiliar na atividade. Capaz de explorar visualmente o ambiente, de pegar e largar efetivamente os objetos, falta apenas deslocar-se com autonomia. Quando aprende a andar completam-se as competências necessárias e configura-se uma nova fase, de orientação inversa e anterior pela realidade externa.

Esse período é o sensório motor e projetivo e a criança, paulatinamente, desenvolverá interesse intenso pela realidade externa, explorando o espaço físico, logo

a intensa atividade cognitiva desta fase dá lugar a uma igualmente intensa atividade de si. O primeiro período tinha realizado um período de recorte corporal, a exploração sistemática dos próprios limites, a surpresa na descoberta dos pés e mãos prosseguirá na etapa seguinte, que é centrífuga, extroceptiva, com a tomada de posse da própria imagem ao espelho. Conhecer-se de fora para dentro, depois de se ter conhecido de dentro para fora. (DANTAS, 1992, p.94)

Wallon (1971) afirma que somente aos 3 anos a criança começa a se conduzir e a se conhecer como um sujeito distinto do outro. E essa consciência é desenvolvida de um modo que o indivíduo busque essa individualidade ao longo da sua vida, variando de pessoa para pessoa.

Essa fase se caracteriza como personalismo, predominando a exploração de si mesmo, começando assim a construir sua subjetividade e a diferenciar o eu e o outro. A criança construirá a consciência de si conduzida pela relação dialética com a sociedade e cultura. Galvão (2000, p. 51) ressalta que “a construção” do eu corporal é condição para construção do eu psíquico, tarefa central do estágio personalista.

Aos 3 anos a relação da criança muda completamente e entra em uma fase de afirmação do eu. Wallon (1971, p.68) afirma que

Ao invés de se identificar cada vez com um dos personagens, emprestando-lhes alternadamente seus órgãos e seus pensamentos (...), a criança adota um ponto de vista exclusivo e unilateral, o seu, o de uma personalidade particular e constante, tendo sua própria perspectiva e distribuindo os outros com referência a ela própria.

Esta etapa é caracterizada por uma crise de oposição ao outro, testando a independência e com isso, o surgimento de conflitos interpessoais.

O papel da afetividade na Educação Infantil é portanto, essencial para o desenvolvimento da criança, já que será a forma da criança pequena se comunicar com o outro. Desse modo, o professor de Educação Infantil deve abrir espaços para que as crianças se expressem, se movimentem, falem, brinquem, experimentem e tenham a oportunidade de expressar suas emoções, principalmente na faixa etária de 0 a 3 anos.

2.2. O papel da linguagem no desenvolvimento

Para Vygotsky (1998), o desenvolvimento do indivíduo é estabelecido na sociedade e na cultura. As relações sociais são fundamentais para o desenvolvimento infantil, pois a criança é um ser social que se constitui na sociedade em uma relação dialógica onde afeta e é afetado, construindo significados, experiências e conhecimentos. “A criança modifica seu meio e é modificado por ele. Em outras palavras, ao constituir seu meio, atribui-lhe a cada momento determinado significado; a criança é por ele constituída; adota formas culturais de ação que transformam sua maneira de expressar-se. Pensar, agir e sentir. (Oliveira, 2011, p. 130)

É através dessa relação dialética com a cultura que a criança irá construir sua subjetividade, seu pensamento e suas emoções.

O momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual que dá origem as formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala é a atividade prática então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem. (VYGOTSKY, 1998, p. 33).

A linguagem é o processo mais importante no desenvolvimento infantil e através dela, a criança percebe o mundo e se apropria de conceitos e signos construídos historicamente pela sociedade.

Segundo Vygotsky (1998), a relação entre o uso de instrumento e a fala afeta várias funções psicológicas, como a percepção, as operações sensório-motoras e a atenção. Os sistemas de signos (a linguagem, escrita, sistema numérico etc., assim como o sistema de instrumentos, são criados pela sociedade ao longo do curso da história humana e modificam a forma social e o nível do seu desenvolvimento cultural.

Desde os primeiros anos do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos são refratados através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto da criança e desde até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizada nas ligações entre história individual e história social. (VYGOTSKY, 1998, p. 40)

Nessa perspectiva, a fala torna-se parte essencial do desenvolvimento cognitivo da criança, pois a partir da fala a criança irá estabelecer novas relações já que “antes de controlar o próprio comportamento a criança começa a controlar o ambiente com ajuda da fala”. (Vygotsky, 1998, p. 33)

De acordo com o autor, a fala egocêntrica adquire a função de planejamento que expressa parte da própria solução e caminhos para a solução de problemas. Logo, a criança fala enquanto age, incluindo essa “fala” como parte da própria solução. A fala acompanha a atividade prática e assume um papel específico em sua realização. Dessa forma,

A linguagem para a criança estrutura, planeja sua ação já que através dela a criança se relaciona com o mundo e desenvolve funções psicológicas. Se não for permitido seu uso, as crianças pequenas não são capazes de resolver a situação (...) as crianças resolvem suas tarefas práticas com a ajuda da fala, assim como dos olhos, e das mãos. (VYGOTSKY, 1998, p.34-35)

Vygotsky (1998) destaca que a maior mudança na capacidade das crianças para usar a linguagem como um instrumento para a solução de problemas acontece

um pouco mais tarde no seu desenvolvimento, no momento em que a fala socializada é internalizada. A criança passa a apelar para si mesma, ao invés de apelar para o adulto e, deste modo, a fala adquire uma função intrapessoal além do seu uso interpessoal, pois o desenvolvimento da criança acontece primeiro na relação para depois se internalizar no indivíduo.

Vygotsky (1998) também destaca que a criança ao aprender a usar a função planejadora de sua linguagem, seu campo psicológico muda radicalmente. Ou seja,

Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparece duas vezes: primeiro no nível social, e, depois no nível individual; primeiro, entre pessoas (Interpsicológicas) e depois no interior da criança (intrapsicológica). Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos. (VYGOTSKY, 1998, p. 75)

2.3. A criança e o seu desenvolvimento na creche

A criança, desde que nasce, está inserida em um ambiente de aprendizagem, e ao chegar à creche, já tem experiências, conhecimentos e vivências relacionadas ao seu cotidiano. Para Vygotsky (2000, p. 100), “o aprendizado e o desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança”.

Na perspectiva Vygotskiana, o desenvolvimento tem dois níveis: o real e o proximal; no nível de desenvolvimento real as funções mentais da criança já se estabeleceram, tendo ciclos de desenvolvimento fechado, esse o desenvolvimento é a capacidade mental das crianças de fazer algo, por si mesmas, sem ajuda de alguém. Já o desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, que é a solução de problemas sob a orientação do adulto ou com ajuda dos companheiros mais capazes.

O desenvolvimento real é definido como funções amadurecidas caracterizado quando a criança é capaz de fazer algo sozinha; já o desenvolvimento proximal é quando a criança não consegue resolver independentemente algum problema e necessita de auxílio. Portanto,

Usando esse método podemos dar conta não somente dos ciclos e processos de maturação que já foram completados,

como também daqueles processos que estão em estado de formação, ou seja, que estão apenas começando a amadurecer e a desenvolver. Assim a zona de desenvolvimento proximal permite nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingindo através do desenvolvimento como também aquilo que está em processo de maturação. (VYGOTSKY, 1998, p. 113)

Esses dois conceitos ajudam a delinear o processo de aprendizagem da criança, e o professor necessita conhecer essa criança, e analisar minuciosamente o que ela consegue fazer sozinha, e o que ela consegue fazer com auxílio, e o que está ainda em processo de maturação. Logo,

Propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato dele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. (VYGOTSKY, 1998, p. 118)

Do que foi aqui apresentado podemos perceber que o processo de desenvolvimento ocorre mais devagar do que o processo de aprendizagem, não sendo realizado em paralelo, ou ao mesmo tempo, pois o desenvolvimento nas crianças nunca acompanha o aprendizado escolar da mesma maneira como uma sombra acompanha o objeto que o projeta.

“Na realidade, existem relações dinâmicas altamente complexas entre os processos de desenvolvimento e de aprendizado” (Vygotsky, 1998, p. 119). As definições de Vygotsky sobre desenvolvimento e aprendizagem são essenciais para ajudar os professores que trabalham com a Educação Infantil a compreender o comportamento infantil, já que leva à reflexão sobre o tipo de proposta que se deve apresentar para as crianças. Será que é do interesse da turma? Pensar nessas questões é enxergar a criança como única, singular, e que aprende e se desenvolve no seu tempo, buscando a prática de um olhar individualizado para cada criança.

A partir do que foi exposto sobre desenvolvimento infantil, como essas concepções reverberam-se no cotidiano das crianças e na prática do professor?

Como criar condições adequadas para que as crianças se desenvolvam integralmente em espaços de Educação Infantil?

Galvão (1995) destaca que propiciar a passiva incorporação de elementos da cultura pelo sujeito, resulta, ao contrário, em uma prática em que a dimensão estética da realidade é valorizada e a expressividade do sujeito ocupa lugar de destaque. Afinal, o processo de construção da personalidade traz como necessidade fundamental a expressão do eu - expressar-se significa exteriorizar-se, colocar-se em confronto com o outro, organizar-se, proporcionando atividades que favoreçam a expressão e vivências subjetivas.

Sendo assim, é necessário que o cotidiano na Educação Infantil possibilite que as crianças brinquem livremente, tenham experiências sensoriais, vivências que envolvam as múltiplas linguagens, e que tenham garantidos espaços de troca e de experiências, rodas de conversas, contação de histórias, relatos do dia-a-dia das crianças, exploração dos espaços, manuseio dos livros e que o professor escute efetivamente as crianças. Do mesmo modo,

Nas creches e pré-escolas, esse parceiro da criança em seu processo de desenvolvimento é o professor. Sua função é a de ser uma pessoa verdadeira, que se relacione afetivamente com a criança, garantindo-lhe a expressão de si, visto que ela precisa de alguém que acolha suas emoções (...) as interações criadas pelas crianças e seus professores, no entanto, não levam apenas a construção de informações, habilidades e conhecimentos sobre objetos do mundo, mas também a construção de uma ética, uma estética, uma noção política e uma identidade pessoal. (OLIVEIRA, 2011, p. 207-208)

Assim, o professor irá mediar esse processo de desenvolvimento da criança, propondo espaços significativos para que situações de aprendizagens se façam presentes, mediadas pela afetividade em uma prática pedagógica fundamentada na relação entre criança-criança e criança-adulto, proporcionando o desenvolvimento infantil.

O cotidiano da de Educação Infantil deve ser permeado de afeto, relação, diálogo, para que as crianças possam se expressar através de brincadeiras, músicas, artes, movimentos, manifestando assim, suas emoções através do choro, da alegria, da raiva, da agressividade etc.

3. Cotidiano da Creche: Currículo e propostas - O que trabalhar com crianças de 0 a 3 anos?

3.1 O que dizem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil?

Trabalhar com crianças de 0 a 3 anos é encantador, mas ao mesmo tempo é um desafio, já que se encontram em um processo de construção de sua identidade e conhecimento de mundo através do olhar do outro.

A instituição de Educação Infantil assume uma grande responsabilidade de ampliação de mundo para essas crianças, pois os profissionais que nela atuam, lidam com crianças de diferentes realidades, gostos e interesses. Nessa perspectiva, como construir currículo/ propostas para a infância que atendam as individualidades de cada criança desenvolvendo suas potencialidades em um espaço coletivo?

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (Brasil, 2009) definem o currículo como um:

(...) conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos de idade.

Nessa definição de currículo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) concebe a criança como um sujeito histórico, que pensa, constrói e age. Nessa concepção de criança ela é capaz de construir significados, sendo ativa no processo de construção do seu conhecimento.

Assim, o currículo da Educação Infantil irá articular experiências, vivências e os conhecimentos das crianças, saberes construídos socialmente pela sociedade que reverbera em práticas que organizam a Educação Infantil. Segundo as DCNEI (Brasil, 2009):

As propostas da Educação Infantil deverão considerar que a criança é o centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra,

questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Nessa perspectiva, a proposta pedagógica orientará o fazer pedagógico no cotidiano das crianças, através de objetivos, projetos, metas, competências habilidades para que a criança se desenvolva integralmente.

Oliveira e Cruz (2010, p.4) destacam que:

A definição de currículo defendida nas Diretrizes põe foco na ação mediadora da Instituição de Educação Infantil como articuladora das experiências e saberes das crianças e os conhecimentos que circulam na cultura mais ampla e que despertam interesse das crianças.

Para construir uma proposta curricular para a infância é necessário que se considere a criança como um indivíduo que age na sociedade, que produz cultura através de uma relação dialógica com seus pares.

Desse modo, os profissionais que atuam direta e indiretamente com as crianças devem ter uma concepção de criança que a considere como cidadã, competente, que tem desejos, concebendo-a com um sujeito que tem algo para falar, que tem conhecimento sobre o mundo, elabora hipóteses peculiares sobre a sua realidade.

No artigo 6º, as DCNEI afirmam que as propostas pedagógicas para Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:

I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Desta forma, esses princípios devem permear o cotidiano da Educação Infantil, reverberando em práticas significativas e prazerosas para as crianças. Portanto, a instituição de Educação Infantil deve garantir que as crianças falem, se expressem, manifestem seus desejos, questionamentos, curiosidades, possibilitando a ampliação de mundo por meio de experiências, vivências, experimentações, tendo a compreensão do mundo e a de si mesmo. Também deve promover a participação

das crianças nas atividades propostas, valorizando sua criatividade, imaginação, sensibilidade e as manifestações artísticas e culturais.

Assim, as propostas curriculares devem priorizar uma visão de criança cidadã que tem direito de receber uma educação de qualidade, baseada no respeito e na singularidade de cada uma. Assim, desenvolver uma imagem positiva, onde ela mesma atue mais independente com confiança em suas capacidades, descobrindo e conhecendo seu próprio corpo, possibilitando a comunicação e a interação social, com a plena garantia de valorização de diferentes culturas, e o trabalho intenso de combate ao racismo e a discriminação com as crianças e suas famílias. Logo,

A valorização da diversidade das culturas das diferentes crianças e de suas famílias, por meio de brinquedos, imagens e narrativas que promovam a construção por elas de uma relação positiva com seus grupos de pertencimento, deve orientar as práticas criadas na Educação Infantil ampliando o olhar das crianças desde cedo para a contribuição de diferentes povos e cultura, na formação de pequenos cidadãos comprometidos com uma visão plural de mundo. (Parecer CNE-CEB Nº: 20-2009)

3.2. O que trabalhar com crianças de 0 a 3 anos?

O artigo 9º das DCNEI ressalta que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras. Nessa perspectiva, o brincar e a interação devem fazer parte do cotidiano das crianças.

No dicionário de verbete on-line do grupo de estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais, Kramer (2010) destaca “que o papel do outro é fundamental tanto na constituição do eu, quanto no desenvolvimento e aprendizagens que o sujeito faz ao longo da vida”. Esses processos manifestos na infância constroem realidades individuais e históricas que se traduz na subjetividade de cada um”.

Nessa perspectiva, é necessário que o professor compreenda que o pedagógico para as crianças pequenas é a relação, e que o seu papel é garantir que as crianças vivam experiências significativas para que amplie sua visão de mundo, fornecendo condições de interpretar e ressignificar sua cultura. A brincadeira nesse processo é essencial, pois:

Ao brincar a criança não apenas expressa e comunica suas experiências, reelabora, se reconhecendo como sujeito pertencente a um grupo social e a um contexto cultural, aprendendo sobre si mesma e sobre os homens e suas relações no mundo, e também sobre os significados culturais do meio em que está inserido. O brincar, portanto é experiência de cultura, através do qual valores, habilidades, conhecimentos, e formas de participação são constituídas reinventadas pela ação coletiva das crianças. (BORBA, 2006, p.47)

A brincadeira se define como um princípio fundamental para o desenvolvimento integral da criança em suas dimensões física, cognitiva, social e motora. O brincar na infância tem um significado especial, pois é um processo criativo e fantasioso, no qual a criança ressignifica objetos ou brinquedos, interagindo assim com outras crianças. Então, o brincar proporciona à criança situações de aprendizagens, ampliando suas potencialidades.

O papel do professor é oferecer diversos tipos de materiais como tecidos, caixas, painéis, sucatas, roupas, bonecas, copos, talhães, permitindo o jogo simbólico onde a criança irá interpretar outros papéis, podendo ser o que quiser, e nesse ato a criança imagina, fantasia, cria. Nesse contexto da brincadeira que a criança irá aprender a ser relacionar com as crianças, com os adultos e com o mundo. Moura (2006, p.56) afirma que:

A brincadeira favorece a interação, a construção da identidade e da alteridade, contribui para a apropriação de modelos, para o aumento da auto-estima, para a construção da subjetividade para a compreensão e conhecimento do mundo, das pessoas, dos sentimentos, etc. A brincadeira pode congrega múltiplas linguagens, inclusive as artísticas.

Neste sentido, trabalhar as múltiplas linguagens possibilita que a criança desenvolva todo seu potencial criativo. De acordo com Corsino (2006), as palavras servem para brincar, rir, chorar, para expressar sentimentos e desejos, para convencer, se comunicar com outro. A linguagem é portanto, um instrumento de ação no mundo, sobre o outro, com o outro e com os muitos outros que constituem o nosso pensamento e a nossa consciência. No agir no mundo produzimos discursos e também somos por eles produzidos. É com a linguagem que vamos tendo contato com a cultura a que pertencemos, produzindo significados nas interações que

estabelecemos com as pessoas e com objetos culturais que nos cercam que criamos e re-criamos o que está a nossa volta.

A Educação Infantil deve garantir as múltiplas linguagens no cotidiano da creche, para que a criança possa se expressar através do desenho, fala, pintura, dança, poesia, literatura, contação de histórias, articulando nas brincadeiras e nas interações. Nunes (2006, p. 23) ressalta que:

As linguagens são espaços de trocas, de relações por excelência. Neste sentido, os balbucios, as caricaturas, as mímicas, os movimentos com o corpo, enfim as múltiplas linguagens, são possibilidades de expressão de conhecimentos e pensamentos acerca do mundo, das culturas, logo constituem processo importante na formação de identidade, sendo, portanto, um eixo privilegiado de trabalho.

Para que as múltiplas linguagens sejam garantidas no espaço da de Educação Infantil é necessário que as crianças tenham liberdade para agir e transformar seu cotidiano através de trocas, experiências, interações, brincadeiras, descobertas, curiosidade. Nunes (2006) afirma que o cotidiano da creche deve ser um ambiente cultural rico de possibilidade, onde a pintura, o desenho, o teatro, a expressão corporal, a música, a literatura, propiciam diferentes possibilidades de expressão.

Assim, os eixos norteadores devem assegurar que a criança tenha conhecimento de si, do outro e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais, respeitando a individualidade, ritmos e desejos de cada criança.

Desse modo, os eixos devem favorecer a imersão das crianças nas múltiplas linguagens e diversas formas de expressão - gestual, verbal, plástica, dramática e musical, possibilitando que a criança tenha contato com as experiências narrativas. E também a interação com a linguagem oral e escrita, por meio de diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos, promovendo assim a participação nas atividades individuais e coletivas, incentivando a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento.

3.2.1 O cuidado no cotidiano da creche

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil ressaltam que as propostas da instituição de Educação Infantil devem ter como objetivo garantir que a criança tenha acesso à apropriação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, tendo o direito à proteção, liberdade, respeito, brincadeira e a interação. Dessa forma, as propostas pedagógicas devem garantir condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais e tempos que possibilitem a educação integral, compreendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo, e a indivisibilidade das dimensões expressivo motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, e sociocultural da criança.

As propostas pedagógicas devem adotar uma concepção de criança em sua integralidade, que não deve ser dividida, cortada, fragmentada, e o cotidiano deve proporcionar essa dimensão integral, propondo um ambiente de trabalho coletivo, cuidado, espaços de troca, brincadeira e liberdade.

O cuidado ressaltado nas DCNEI é de extrema importância para a discussão do trabalho pedagógico na creche, pois o cuidado é compreendido como pedagógico. Guimarães (2013, p. 250) destaca que:

O cuidado presentifica-se quando o adulto dialoga com o choro das crianças, buscando seus sentidos, quando responde as seus gestos comunicativos com seus próprios gestos e palavras, quando dá visibilidade a suas brincadeiras, nomeando iniciativa, observando atentamente o elo que produz com seus movimentos e palavras, quando festeja suas conquistas, quando reconhece as exigências de limites nas suas relações com o mundo. Essas situações ocorrem no banho, no sono, na roda, na narrativa de uma história, na construção de um jogo e em diversos momentos em que se concretiza a educação na creche, momentos de interação das crianças entre si e com os adultos.

O cuidar e a atenção às necessidades das crianças configura-se como diálogo, através do toque, do olhar, da escuta atenta: “o cuidar é acompanhar os bebês e as crianças pequenas dialogando com seus atos, assegurando o valor de suas iniciativas, mais do que dirigir seus caminhos”. (Guimarães, 2013, p. 250) Nessa perspectiva, o cuidar envolve o olhar individualizado para cada criança, um olhar que enxerga as especificidades, necessidades, percebendo a criança em sua totalidade. “Torna-se importante a compreensão de que autonomia, autoconfiança e capacidade de expressão das crianças constroem-se nas relações marcadas pelo cuidado, por uma *intencionalidade* educativa marcada por uma *atencionalidade*,

em que as crianças aprende a ver o outro e a si mesma”. (Guimarães; Neli; Ogêda, 2013, p. 250-251)

Assim, o cuidado na Educação Infantil assume uma dimensão educativa, já que “o cuidado amplia as possibilidades da educação (...) ele contribui para a concepção de educação como encontro da criança com o adulto, num sentido de diálogo, abertura e experiência compartilhada”. (Guimarães; Neli; Ogêda, 2013, p. 250).

Portanto, o currículo da Educação Infantil deve ser construído para atender as necessidades da criança, tendo a compreensão da especificidade da creche, pois o brincar e a interação se configurarão em seu modo de aprender sobre si e o outro. Guimarães (2006, p.2) ressalta que:

A educação do bebê e da criança pequena envolve formação de identidade, a constituição do eu no contato social. O conhecimento do mundo acontece implicado com o conhecimento de si, ou seja, aprender relaciona-se com particular, mas também em toda instituição educativa, a especificidade educacional está ligada a qualidade dos relacionamentos, olho no olho, a resposta aos gestos comunicativos da criança a confirmação de eu lugar como sujeito social.

3.2.2- Formação do leitor na creche: O livro e a relação

O livro abre múltiplas janelas para a criança, e a principal é a liberdade, que possibilita voar em sonhos, ilusões, catástrofes, dores, alegrias... sem sair do lugar, fazendo a criança mergulhar em si e no mundo, configurando assim uma prática libertadora.

A presença da literatura infantil nas propostas pedagógicas das creches e pré-escolas representa um espaço de fruição, de criação e de participação (...). Ela é a possibilidade de ampliação das condições de acesso das crianças às diferentes produções culturais. Nesse quadro, é fundamental criar espaços, para narrativa de histórias, para a troca de experiências, de sentidos e significados com as crianças. (Nunes, 2006, p.23).

Nessa perspectiva, formar um leitor é um processo construído desde que nascemos, já que estamos inseridos em uma sociedade letrada. O grande desafio

que está posto é tornar a leitura um ato prazeroso, gostoso, leve, mas como formar esse leitor infantil? Como criar estratégias para que isso ocorra?

É nesse sentido que a Educação Infantil tem a responsabilidade de contribuir para formação de leitores capazes de interpretar o mundo, ou seja, de dar sentido a essa leitura onde ela possa perceber essas múltiplas janelas para sua vida. E cada vez mais cedo as crianças estão sendo institucionalizadas, e, portanto, o papel da Educação Infantil é importantíssimo nesse processo de construção do leitor como prática social. Mas como formar um leitor infantil? Como incorporar práticas de leituras para crianças pequenas?

João Ubaldo Ribeiro, em sua crônica Memória de livros, diz “livros eram uma brincadeira melhor de todas”. Essa é a resposta para formar o leitor infantil. Segundo Gouvêa (2007, p.121),

No brincar, a criança se interroga sobre o mundo no qual ela se situa, estranha (estranhamento que é a condição primeira para compreensão e construção do conhecimento). Pela brincadeira, a criança desnaturaliza o mundo social, ao trabalhar sua estereotipia. A criança não reproduz em sua brincadeira o mundo tal como ela vive, mas recria-o, explorando os limites de sua construção.

O brincar torna-se uma prática de leitura, já que a criança brinca de ler, brinca de escrever, brinca de ilustrar, brinca de imaginar, brinca de fantasiar, brinca de imitar, brinca de contar história, brinca puramente com os livros e brinca de outras coisas já que são sujeitos altamente inventivos.

De acordo, com Gouvêa (2007, p. 122), “a imitação é outra característica da ação infantil. Ela é fundamental para introjeção da realidade que a circula. A imitação significa uma ação simbólica da criança, através da qual ela tenta, na repetição reconstrutora do ato do adulto, para aprender seu significado”. Nessa perspectiva, a imitação é essencial na formação do leitor infantil, já que será através do adulto que a criança irá dar sentido à leitura e nesse movimento de imitar irá internalizar os códigos de leitura.

Nesse sentido, a função do professor é organizar espaços que promovam esse contato com a leitura de uma forma prazerosa, sem que seja uma coisa burocrática ou mecânica para se fazer, tendo um olhar atento para perceber os gostos, as interações, as movimentações, interesses em relação à leitura.

Assim, a leitura para crianças pequenas tem como objetivo proporcionar que elas interajam com o mundo de uma forma dialógica, utilizando a imaginação, fantasia, criação, invenção e a brincadeira para compreender sua realidade.

3.2.3. Rotinas na creche

Para que o cotidiano da creche seja um espaço acolhedor, prazeroso, que envolva a criança no seu processo de desenvolvimento é necessário que esse ambiente seja pensado para receber essa criança. Mas como ter uma rotina que conduza esse ambiente? Como oferecer uma rotina de qualidade? Que seja acolhedora? Prazerosa? Como organizar esse tempo e espaço?

Barbosa (2006, p.35) afirma que a “rotina é uma categoria pedagógica que os responsáveis pela Educação Infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nessas instituições”. A rotina irá nortear o trabalho pedagógico com as crianças, estruturando o cotidiano através dos espaços e tempos e, desse modo, conseguimos visualizar a proposta pedagógica da instituição de Educação Infantil, pois é “possível afirmar que elas sintetizam o projeto pedagógico das instituições e apresentam a proposta de ação educativa dos profissionais”. (Barbosa, 2006, p. 35)

É necessário que a rotina esteja em consonância com as propostas pedagógicas da instituição de Educação Infantil, sendo discutida e refletida por todos os profissionais que atuam direta e indiretamente com as crianças. A rotina portanto deve ser pensada para uma criança ativa, que modifica o espaço através das interações com seus pares. Nunes (2006) ressalta que o espaço pedagógico é um local facilitador de interações e confronto entre as crianças, produzindo a cultura de pares.

Assim o espaço deve ser pensado e organizado para que as interações entre crianças sejam de fato fortalecidas, asseguradas e vivenciadas, produzindo assim conhecimento, experiências, descobertas, experimentações, curiosidades etc. Guimarães (2006) destaca que se prefixarmos tudo dizendo sempre o que as crianças vão fazer, usando o planejamento como antecipação, já sabendo aonde as ações vão chegar, as possibilidades de atuação das crianças são reduzidas. Portanto, é necessário que a rotina seja flexibilizada, para que a criança possa se expressar,

explorar, experimentar sem ser conduzida, dirigida o tempo todo, para que ela possa manifestar seus questionamentos, espantos, descobertas, inquietações etc.

É importante que o espaço apresente a organização do mundo (o que acontece quando dispomos fotografias, reproduções de arte, textos, livros e etc.) e que favoreça que as crianças experimentem situações expressivas diversas com a variedade de materiais disponíveis tais como pano, caixas etc. (GUIMARÃES, 2006, p.71-72)

Nesse sentido, o espaço de Educação Infantil precisa ser vivo, mutável, que se transforma, que se altera, com as relações estabelecidas entre criança-criança e criança-adulto. Pensar em rotina é refletir em organização do espaço e do tempo com as crianças: Como é possível organizar espaços que sejam acolhedores e instigantes? Como assegurar o brincar e as interações na rotina? Que materiais usar? Essas questões devem ser amplamente discutidas com todos os profissionais envolvidos no processo de desenvolvimento da criança, levando em consideração suas especificidades, desejos e necessidades para que a rotina seja efetivamente de qualidade.

3.2.4. Avaliando as crianças pequenas

Avaliar na Educação Infantil requer que o professor tenha um olhar sensível sobre as produções das crianças e, nesse processo avaliativo, a criança deve ser avaliada em sua integralidade, percebendo seus gostos, interesses, gestos, relações, brincadeiras etc. De acordo com a LDB (1996) no artigo 31. “a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”.

A avaliação na Educação Infantil terá o aspecto qualitativo, onde o processo de desenvolvimento da criança é observado, registrado. Avaliar as crianças exige um movimento atento, de perceber idas e vindas nesse processo da construção do conhecimento da criança. Oliveira (2011, p.261) destaca que,

A avaliação deve assim incidir sobre todo o contexto de aprendizagem - as atividades propostas e o modo como foram realizadas - locais, momentos, materiais, instruções, apoios, modalidades, de organização no tempo (sequência didática, ou atividade permanente, ou projeto), e também avaliar a forma como o professor respondeu as manifestações e as interações das crianças (...) com esse olhar mais abrangente é possível ao professor pesquisar que elementos podem estar contribuindo, ou dificultando, para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

A avaliação, nessa perspectiva, é um processo reflexivo, pois, ao avaliar a criança, o professor está avaliando seu fazer pedagógico, constituindo-se assim em uma avaliação dialógica. Logo, é essencial que o professor tenha um olhar ampliado para cada criança e para seu processo de construção, entendendo a avaliação como um lugar de escuta, participação, diálogo, acolhimento, afetividade para as manifestações infantis, tanto no individual e no coletivo.

Portanto, pensar em proposta curricular para Educação Infantil é refletir sobre o cotidiano das crianças, cotidiano esse que é vivo, que se modifica através das interações entre crianças-crianças, crianças-adultos. Nesse sentido o currículo é fruto do trabalho coletivo, que perpassa em ouvir profissionais da instituição e principalmente ouvir atentamente e perceber as necessidades das crianças. Desse modo, as propostas curriculares configuram-se como algo inacabado que está em processo, propensos à modificação e mudanças.

3.2.5. Educação através do diálogo: Um caminho para estabelecer relações de qualidade na Educação infantil

A educação abre caminhos para libertação, transformação, ampliação e principalmente a humanização do indivíduo. E é através dessa humanização que construiremos uma sociedade baseada no respeito e no diálogo, configurando assim um espaço de escuta, que envolve a responsabilidade por mim e pelo o outro, sendo assim uma prática libertadora.

Segundo as Proposições para a Educação Básica e para Educação Infantil em particular(2015) “O ato de responder ao mundo de forma responsável humaniza. Sob esse ponto de vista uma educação alicerçada no diálogo que tenha a escuta e a

resposta como condutores das relações e das práticas educativas tem em si a potência de humanização.” Cada vez mais cedo as crianças estão entrando na escola e desta forma a Educação Infantil é essencial para construção do diálogo, da relação e do respeito.

Educar pelo diálogo é garantir relações de qualidade em instituições que atendem a infância, já que “numa prática dialógica, confirma-se o lugar ativo e interativo da criança, a importância da sua palavra e da sua presença”. (Guimarães, 2004, p.2)

Logo, a prática dialógica proporciona que o cotidiano seja vivo, um lugar de escuta, de criatividade, questionamentos, expressão, imaginação, construção de relação e respeito mútuo. Mas como construir uma educação pelo diálogo? Como proporcionar relações de qualidade no cotidiano de Educação Infantil?

Para ilustrar essa prática dialógica trarei algumas observações do meu cotidiano trazendo possíveis relações de qualidade. Sou regente no Espaço de Desenvolvimento Infantil Maria de Lourdes Ferreira localizado no bairro da Penha. Lá tem um espaço externo privilegiado, pois temos solário, chuveirão, colina, e outros espaços para as crianças serem crianças, são locais aonde as crianças estabelecem relações, brincam e se expressam.

Esse ano estou com uma turma de Maternal I que tem a faixa etária de 2 anos. Está sendo um desafio, pois nunca trabalhei com essa idade e a todo momento penso, repenso, reflito sobre minha prática com os pequenos e tenho que colocar as lentes da sensibilidade para trabalhar com eles, pois cada criança é uma criança, que sente, que vê de formas diferentes. Tenho que estar atenta a cada gesto, movimento, olhar e voz de cada criança para poder atender suas necessidades individuais e coletivas. Como podemos ver nessas imagens:



1. Crianças brincando na área externa com panelinhas



2. Crianças brincando de panelinha no brinquedão utilizando o mato para fazer comida



3. Crianças brincando de jogar mato na cabeça do amigo



4. Crianças brincando com a parte quebrada do brinquedao

Ao observar as crianças brincando percebo sutilezas, delicadezas, como por exemplo, no dia em que levei uma caixa de papelão com panelinhas, colheres, talheres, pratinhos, bonecas e outros materiais para a colina. Fomos brincar e coloquei a caixa de papelão no chão observando as ações das crianças. Pensei que elas iam sentar perto da caixa e brincar, mas elas pegaram os brinquedos e se espalharam pela colina. Quando vi estavam no brinquedão sentados brincando de comidinha e depois se dispersaram,. Em seguida voltaram para o brinquedão, pegaram matinho para fazer comidinha e se espalharam de novo, começando a

correr pela colina e logo depois, algumas crianças se organizaram para brincar de panelinha. Enquanto outro grupo se escondeu embaixo do brinquedão, começou a brincar de jogar matinho na cabeça do amigo e outro grupo ficou correndo pela colina. No final as crianças pegaram uma parte do brinquedão que estava meio desencaixado e brincaram de balanço.

Através desse relato observa-se que a brincadeira assumiu uma dimensão dialógica, pois ao observar as ações das crianças pude propor um ambiente criativo, imaginativo, onde cada criança teve a possibilidade de se expressar e falar. Guimarães (2004, p.1) ressalta que

Nesta perspectiva, entrelaçam-se algumas questões importantes que serão levantadas a seguir: a consideração da alteridade da infância, a dimensão dialógica das interações de adultos e crianças e o cotidiano e a perspectiva da criança como produtora de cultura.

Nessa relação criança-criança, criança-adulto, que o diálogo é construído, que a escuta é realizada, e que as crianças têm oportunidades de construir significados e ressignificar objetos através da relação com outro.

Percebi que o grupo vivenciou intensamente essa experiência, dando a importância a coisas pequenas, como os movimentos que trouxeram alegria, risada, prazer. E eles se organizaram coletivamente para brincar e foram altamente inventivos como na imagem que eles fizeram a parte desencaixada do brinquedão de balanço e estavam experimentando os movimentos, estabelecendo relações. Logo, “as manifestações infantis na estruturação de nossos fazeres, o cotidiano define-se de modo vivo, construído pelos adultos com as crianças num plano dialógico”. (Guimarães, 2004, p.3)

Ao propor a caixa de brinquedo na colina saímos da rotina, do óbvio e pude mediar as relações, ter um olhar ampliado para cada criança e para os processos de aprendizagem, nos quais compreendi a colina como um lugar de escuta, participação, diálogo, acolhimento e afetividade.

Assim, para construir relações de qualidade na Educação Infantil é necessário que o professor tenha um olhar sensível para a rotina, compreendendo que ela deve ser pensada com as crianças e para as crianças. Onde se deve garantir o espaço para o diálogo criança-criança, criança-adulto e colocar as manifestações

infantis como prática pedagógica do cotidiano, valorizar as brincadeiras e a partir das observações trazer propostas e diversos tipos de materiais.

Desta forma finalizo com uma poesia de minha autoria:

Escola da minha infância

*Daqui a 20 anos quando passar por lá
Vou lembrar que minha infância valeu a pena
Vou lembrar
Que vi caramujo
Que brinquei na colina
Que tomei banho no chuveirão
Que toquei na dormideira
Que cheirei as flores
Que vi as árvores
Que escorreguei no morrinho
Que vi a aranha subir pela parede
Que olhei intrigado pro bueiro
Que brinquei junto
Que joguei folhas na cabeça do amigo
Que joguei folhas na cabeça do amigo
Que ele também jogou em mim
Que todos essas coisas vivi lá
Daqui a 20 anos quando passar por lá
Vou lembrar que fui feliz!*

Que nossas crianças tenham de fato direito a relações de qualidade em instituições de Educação Infantil, relações essas que sejam humanizadas, sensíveis, recheadas de afeto e baseadas no diálogo para que quando elas se lembrarem de quando foram crianças, elas possam dizer, essa foi à escola da minha infância!

Considerações Finais

Com esta pesquisa procurei refletir sobre os processos de interação e aprendizados das crianças, e a importância de uma proposta curricular para que práticas educativas sejam de fato asseguradas e significativas para as crianças. Dessa forma, a proposta curricular irá traçar o trabalho pedagógico, para que as brincadeiras e as interações sejam de fato o eixo norteador do cotidiano da criança. Cotidiano esse que é vivo, dinâmico, rico em experiências, relações, afetos, encontros e desencontros.

Assim, o currículo deve ser pensado coletivamente refletindo quem é essa criança? Quais são suas necessidades? Quais relações serão estabelecidas na instituição? Compreendendo que a aprendizagem é fruto das relações e que a criança é autora da sua própria palavra, é sujeito de experiência que age ativamente na cultura resignificando o mundo através de curiosidade, gestos, movimentos e múltiplas linguagens.

Desse modo, o trabalho pedagógico com crianças pequenas deve ser visto como processo e não como produto final - resultado, pois o mais importante é o processo da brincadeira, da relação, da apropriação do espaço e a forma que eles mudam, transformam seu cotidiano. Quando enfatizamos o processo damos liberdade e tempo para criança criar, se expressar, experimentar, transgredir, imaginar, fantasiar, compreendendo que este processo é essencial para construção da sua identidade e na sua constituição como sujeito que será realizada através das relações criança-criança e criança-adulto.

Será na relação do cotidiano que a criança irá construir significados e produzir sentidos únicos para sua vida, dessa forma oferecer diversos tipos de materiais e espaços agradáveis é de extrema importância para que essas interações sejam cultivadas, fortalecidas e acolhidas.

Nessa perspectiva, é essencial considerar a criança competente, que é ativa, que pensa, que age e que tem uma lógica muito própria de perceber e compreender o mundo. Assim, o professor da creche deve sair do seu campo de visão, para entrar no campo de visão da criança, que é a imaginação para poder ampliar o mundo para as crianças.

Portanto, este trabalho monográfico buscou pensar e refletir sobre as ações pedagógicas, para crianças pequenas buscando articular a teoria com a prática.

Pensar em um trabalho pedagógico de qualidade é refletir, sobre cotidiano, rotina, tempo, espaço, brincadeiras, interações, avaliação, e a todo momento questionar, discutir e pensar coletivamente que pedagógico é esse que tenho oferecido as crianças?

Referências Bibliográficas

ARIES, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981

BARBOSA, M.C.S. **Por amor e por força: Rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre. Artemed. 1ª Edição, 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20/12/1996.

-**Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009.

-**Constituição da República Federativa do Brasil/DF**: Senado Federal, 1988.

-**Resolução nº 05, de 2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário oficial da União, Brasília 17 de dezembro de 2009.

-**Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990.

BORBA, A, M. **A brincadeira como experiência de cultura**. In: O cotidiano na Educação Infantil. Brasília: Ministério da Educação, Boletim Salto para o Futuro, 2006. pp.46-54

CORSINO, P. **Linguagem na Educação Infantil: as brincadeiras com as palavras e as palavras como brincadeiras**. In: O cotidiano na Educação Infantil. Brasília: Ministério da Educação, Boletim Salto para o Futuro, 2006. pp. 28-45.

DANTAS, H, **A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon**. In: Piaget, Vygotsky, Wallon- Teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992

FARIAS, M, **Infância e educação no Brasil nascente**. In: VASCONCELLOS, V, M, R (org.). Educação da infância: história e política. Niterói RJ: Editor da UFF, 2011

GALVÃO, I. **Henri Wallon: Uma concepção dialética do desenvolvimento Infantil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 9ª Edição, 1995

GESTRADO, **Dicionário de verbete on-line do grupo de estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente** da Universidade Federal de Minas Gerais 2010

GOUVEIA, M, C, S de. **A criança e a linguagem: entre palavras e coisas**. In: PAIVA, Aparecida (org.) Literatura: saberes em movimento. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GUEDES, A, O, e BARREIROS, T. **Cartas sobre leitura e escrita na pré-escola ou a formação de narradores: uma paixão nas entrelinhas.** In: KRAMER et alli (org.) *Infância e Educação Infantil.* Campinas, SP: Papyrus, 1999, p.15-48.

GUIMARÃES, D. **Educação Infantil: Espaços e experiências.** In: *O cotidiano na Educação Infantil.* Brasília: Ministério da Educação, Boletim Salto para o Futuro, 2006.pp. 55-67

GUIMARÃES, D; OGEDA, A. BARBOSA, N.S. **Cuidado e Cultura: propostas curriculares para o trabalho com crianças de até três anos.** In: KRAMER, S; NUNES, F, M; CARVALHO, C, M (orgs). *Educação Infantil: formação e responsabilidade.* São Paulo: Papyrus,2013

GUIMARAES, D, **As manifestações infantis e as práticas pedagógicas.**In: MONTEIRO, A, (org). *Educação Infantil ensino fundamental: contextos práticas e pesquisa.* Rio de Janeiro: NAU Editora EDUR,2011

HENRI, W. **As origens do caráter na criança: Os prelúdios do sentimento de personalidade,** São Paulo, Difusão Europeia do Livro, 1971

KUHLMNN, Moysés **Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922).** In: *Cadernos de Pesquisas,* São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº 78, p.17-26, ago,1991

LOBO, A, L,L: **Políticas públicas para a educação infantil: uma releitura na legislação brasileira:** In: VASCONCELLOS, V, M, R (org.). *Educação da infância: história e política.* Niterói RJ: Editor da UFF,2011

MAHONEY, A.A; ALMEIDA, L.R. **Afetividade e processo ensino-aprendizagem: Contribuições de Henri Wallon.** *Psicologia da Educação,* 2005

MOURA, T, J M. **A brincadeira como encontro de todas as artes.** In: *O cotidiano na Educação Infantil.* Brasília: Ministério da Educação, Boletim Salto para o Futuro, 2006.pp.55-67

NUNES, D, G, **Reconhecimento social da infância no Brasil? Da menoridade à cidadania:** In: VASCONCELLOS, V, M, R (org.). *Educação da infância: história e política.* Niterói RJ: Editor da UFF,2011

NUNES, M, F. **Educação Infantil: Espaços e experiências.** In: *O cotidiano na Educação Infantil.* Brasília: Ministério da Educação, Boletim Salto para o Futuro, 2006.pp. 04-14

OLIVERA, Z.M e CRUZ, I, V: **O currículo na Educação Infantil: o que propõem as ovas Diretrizes Nacionais?** *Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento- Perspectiva Atuais,* Belo Horizonte Novembro 2010

OLIVEIRA, Z.M. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez,7ª Edição, 2011

PARDAL, M, V, C: **O cuidado com as crianças pequenas no Brasil escravista:** In: VASCONCELLOS, V, M, R (Org.). Educação da infância: história e política. Niterói RJ: Editor da UFF,2011

PIO BORGES, L. **Boneco de lata: Um olhar sobre o lugar da afetividade no desenvolvimento na Educação Infantil,** Monografia, Dpto de Educação, PUC-Rio,2006

Proposições para a Educação Básica e para a Educação Infantil, em particular. Relatório Final- Edital Universal. Grupo INFOC.KRAMER, Sonia (coord). Rio de Janeiro,2015

REIS, A, C, **A institucionalização da infância no Brasil republicano:** In: VASCONCELLOS, V, M, R (Org.). Educação da infância: história e política. Niterói RJ: Editor da UFF,2011

RIBEIRO, J, **Memória de livro,** In www.releituras.com/joaoubaldomemoria.asp
SILVA, M. R. P. **Infância como condição da existência humana: um outro olhar para formação docente.** Revista do COGEIME, Piracicaba: COGEIME, n. 26, p. 107-124, 2005.

VIGOTSKI, L. **A formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 6ª Edição, 1998.