

CRECHE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES UMA PROPOSTA CURRICULAR PARA ALÉM DO EDUCAR E CUIDAR

NOFFS, Neide de Aquino *

ANDRÉ, Rita de Cássia M. Oliveira **

RESUMO

Este artigo, realizado na linha de pesquisa Formação de Educadores, tem como objetivo verificar e compreender como a intencionalidade pedagógica, na prática dos professores de creche, e a capacidade inventiva e inteligente dos saberes dos bebês e crianças pequenas, alinhavados pela afetividade, são conceitos fundantes para a construção de um currículo a partir da escuta das múltiplas formas de linguagem, considerando a observação do que eles já sabem, os indicadores de desenvolvimento motor e cognitivo, e os indicadores de risco psíquico para o desenvolvimento infantil (Irdis). A metodologia é a qualitativa. Dessa forma, utilizou-se a pesquisa bibliográfica e análise documental à luz das concepções de currículo Kramer (2011), Busnel (1997) e os documentos: Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), Referenciais curriculares nacionais para a educação infantil (BRASIL, 1998a), Práticas cotidianas na Educação Infantil - Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares (BRASIL, 2009d), dentre outros. Esta pesquisa evidência a identificação de dois caminhos, o primeiro, diz respeito à prevalência pelo anonimato, pela generalização e, conseqüentemente, pelo esvaziamento da subjetividade. O segundo, mostra-se permeado por marcas simbólicas e sustentado por uma visão de currículo que prioriza a intencionalidade educativa na prática dos educadores de bebês e crianças pequenas, a partir da articulação dos seus direitos em ambientes de aprendizagem, por meio da conscientização da necessidade da escuta para suas múltiplas formas de linguagem, o que possibilitaria transformar a “rotina” em “momentos” e aquele “espaço” em “ambiente”, não só de convivência, mas de aprendizagem entre seus atores.

Palavras-chave: Currículo. Bebê e Criança Pequena. Múltiplas Linguagens. Ambientes de Aprendizagem. Creche.

* Doutora em Educação, pela Universidade de São Paulo (USP). Psicopedagoga. Professora titular do departamento Formação Docente, Gestão e Tecnologias. Coordenadora do Pibid-PUC-SP. Professora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo na linha de pesquisa Formação de Educadores. Líder de pesquisa CNPq em educação infantil e o brincar. E-mail: nnoffs@terra.com.br

** Mestre em Educação: Currículo, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), *coach* educacional na empresa Greekie, responsável pela implantação e acompanhamento dos projetos educacionais no setor público e na rede Sesi. Possui experiência na área de educação, com ênfase em administração de sistemas educacionais, educação infantil, ensino fundamental e formação de professores. E-mail: ritaoliveira.andre@gmail.com

**THE CHILD CARE CENTER: CHALLENGES AND POSSIBILITIES
A CURRICULAR PROPOSAL BEYOND EDUCATING AND CARING**

NOFFS, Neide de Aquino*

ANDRÉ, Rita de Cássia M. Oliveira**

ABSTRACT

This paper represents a scientific work carried out in the research into Teacher Education. It aims at verifying and understanding how the pedagogical intentionality in the practice of the child care center educators and the creative and intelligent abilities of infants and toddlers' knowledge, bound by affection, are cornerstone concepts for designing a curriculum that contemplates listening to the multiple forms of language of infants and toddlers from the following: the observation of their previous knowledge; the motor and cognitive development indicators; and the Clinical Risk Indicators in Child Development (IRDIs). We have adopted a qualitative research approach using bibliographical research and documentary analysis in the conceptual frameworks for curriculum of different authors (Oliveira, 2015; Sarmiento, 2015; Guimarães, 2008; Sacristan, 1995; Kramer, 2011; Busnel, 1997) and the regulatory documents: the Federal Constitution (1988); the Child and Adolescent Statute (1990); the National Education Guidelines and Framework Law (1996); the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (1999); and the third and still under discussion version of the document the National Core Curriculum for Early Childhood Education; the National Curriculum References for Early Childhood Education (1998a), "Everyday Practices in Early Childhood Education - Basis for Reflection on the Curriculum Guidelines" (BRASIL, 2009d); and, finally, the Pedagogical Project and the Protocol and Procedures Manual of the Estrela Child Care Center, in addition to their teachers' portfolios and records. This research shows the identification of two paths: firstly, the prevalence of anonymity, generalization, and thus the emptiness of subjectivity; and secondly, underlined by symbolic marks and supported by a curriculum approach that favors the educational intentionality in the practice of infant-toddler educators, which takes place by articulating their rights in learning environments by being aware of the need of listening to their multiple forms of language, given that it enables to transform "everyday activities" into "moments" and their "space" into and "environment" not only geared towards coexistence, but also favorable to learning among their actors.

Keywords: Curriculum. Infants and Toddlers. Multiple Languages. Learning Environments. Child Care Center.

* PhD in Education (University of São Paulo – USP). Specialist in learning disabilities. Full Professor in the Department of Teaching Training, Management and Technologies. Coordinator of Pibid-PUC-SP. Professor in the Graduate Program in Education, with an emphasis on Educational Curriculum, engaged in the field of Teacher Training. CNPq research leader on early childhood education and play. E-mail: nnoffs@terra.com.br

** Master's Degree in Education, with an emphasis on Educational Curriculum (Pontifical Catholic University of São Paulo – PUC-SP), educational coach at Greekie Company, responsible for the implementation and monitoring of educational projects in the public sector and at SESI (national organization for workers in the industrial field). Experienced in education, with emphasis on the management of educational systems, early childhood education, elementary education and teacher training. E-mail: ritaoliveira.andre@gmail.com

**GUARDERÍA: DESAFÍOS Y POSIBILIDADES
UNA PROPUESTA CURRICULAR MÁS ALLÁ DEL EDUCAR Y DEL CUIDAR**

NOFFS, Neide de Aquino *

ANDRÉ, Rita de Cássia M. Oliveira **

RESUMEN

Este artículo presenta el trabajo científico desarrollado en la línea de investigación de Formación de Educadores y tiene por objeto verificar y entender cómo la intencionalidad pedagógica en la práctica de los profesores de guardería y la capacidad creativa e inteligente de los saberes de los bebés y niños de corta edad, consolidados por la afectividad, constituyen los conceptos fundantes para la estructuración de un currículo basado en la escucha de las múltiples formas de lenguaje utilizadas por bebés y niños de corta edad, teniendo en cuenta la observación de lo que ya conocen, los indicadores de desarrollo motor y cognitivo y los Indicadores de Riesgo para el Desarrollo Infantil (IRDI). La trayectoria metodológica corresponde a una investigación cualitativa. Esto incluye la investigación bibliográfica y el análisis documental a la luz de los conceptos de currículo de Oliveira (2015), Sarmiento (2015), Guimarães (2008), Sacristan (1995), Kramer (2011), Busnel (1997) y de los siguientes documentos normativos brasileños: la Constitución Federal (1988), el Estatuto del Niño y del Adolescente (1990), la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (1996), las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Preescolar (1999), el documento, aún en fase de discusión, Base Común Curricular para la Educación Preescolar (3.ª versión), los Referentes Curriculares Nacionales para la Educación Preescolar (1998a), el documento titulado “Práticas cotidianas na Educação Infantil - Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares” (BRASIL, 2009d), el Proyecto Pedagógico y la Guía de Procedimientos y Protocolos de la Guardería Estrela, además de los portafolios y registros realizados por las profesoras. Esta investigación pone de relieve dos caminos: el primero se refiere a la prevalencia del anonimato, de la generalización y, consecuentemente, del vaciamiento de la subjetividad. El segundo está impregnado de marcas simbólicas y se sostiene sobre una visión de currículo que prioriza la intencionalidad educativa en la práctica de los educadores de bebés y niños de corta edad, mediante la articulación de sus derechos en entornos de aprendizaje, a través de la concientización de la necesidad de escucha de sus múltiples formas de lenguaje, lo que permitiría transformar la “rutina” en “momentos” y el “lugar” en “entorno”, no sólo de convivencia, sino de aprendizaje entre los actores

Palabras clave: Currículo. Bebé y Niño de Corta Edad. Múltiples Lenguajes. Entornos de Aprendizaje. Guardería

* Doctora en Educación, por la Universidad de São Paulo (USP). Psicopedagoga. Profesora titular del Departamento Formación Docente, Gestión y Tecnologías. Coordinadora del Pibid-PUC-SP. Profesora del Programa de Estudios Post-Graduados en Educación: Currículo en línea de pesquisa Formación de Educadores. Líder de pesquisa CNPq en educación infantil y el jugar. E-mail: nnoffs@terra.com.br

** Master en Educación: Currículo, por la Pontificia Universidad Católica de São Paulo (PUC-SP), coach educacional en la empresa Greekie, responsable por la implantación y acompañamiento de los proyectos educacionales en el sector público y en la red Sesi. Posee experiencia en el área de educación, con énfasis en administración de sistemas educacionales, educación infantil, enseñanza primaria y formación de profesores. E-mail: ritaoliveira.andre@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Tenciona-se verificar no presente artigo o percurso da educação infantil, tendo como foco a primeira infância, a relevância da formação e profissionalização dos docentes que atuam com essa faixa etária, entrelaçando as diferentes concepções de infância com o perfil e a prática dos professores que atuam com bebês no cotidiano da escola.

Assim, o presente estudo tem a finalidade de analisar e refletir criticamente sobre a necessidade de uma nova concepção de professores de bebês e crianças pequenas para atender as demandas da contemporaneidade, fornecendo subsídios para conceber um olhar integrador entre o educar e o cuidar, permeado pela afetividade, e a sutileza necessária na elaboração da proposta curricular que irá nortear sua atuação. Para tanto, foram definidos dois eixos investigativos:

- Primeira infância, a prática pedagógica e um currículo para além do prescrito;
- Projeto pedagógico e a construção coletiva de um currículo para além da concepção do educar e cuidar.

Proporcionar experiências que envolvam e provoquem os bebês em seus três primeiros anos de vida é fundamental para a constituição das suas estruturas mentais e seu pleno desenvolvimento. O professor possui um papel primordial ao proporcionar um ambiente provocador às novas descobertas. É extremamente importante que haja uma intencionalidade pedagógica permeando todas as ações propostas na rotina planejada, em todos os níveis hierárquicos, ou seja, desde a gestão, coordenação, educadores, auxiliares, merendeiras até a equipe responsável pela higienização dos espaços. Imprevistos sempre irão ocorrer, mas imprevistos só ocorrem quando as ações não são fundamentadas no saber fazer pedagógico.

O caminho metodológico escolhido para esta investigação está focado na pesquisa qualitativa, permitindo, de forma abrangente, adentrar no universo do objeto de estudo em questão, mediante articulações e ampliação de possibilidades. Opta-se, para tanto, pela utilização da pesquisa bibliográfica e análise documental como bases investigatórias para o estudo em questão.

Os documentos escolhidos para subsidiar esta análise se deu por meio de um olhar focado nos trechos referentes à concepção de um currículo para o atendimento em creches,

contemplando as sensações, descobertas e percepções pautadas na escuta das múltiplas formas de linguagem. Sendo classificados em: normativos e orientadores.

Assim, para o presente estudo, os documentos identificados como normativos são: a Constituição Federal (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), a Lei de Diretrizes Bases (1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1999) e o documento ainda em discussão, a Base Comum Curricular para a Educação Infantil. Os orientadores são: Referenciais curriculares nacionais para a educação infantil, Práticas cotidianas na Educação Infantil - Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares (BRASIL, 2009d), Projeto Pedagógico e o Guia de Procedimentos e Protocolos da Creche Estrela, além dos portfólios e registros realizados pelas professoras.

2 PRIMEIRA INFÂNCIA, A PRÁTICA PEDAGÓGICA E UM CURRÍCULO PARA ALÉM DO PRESCRITO

Atualmente, no Brasil, cresce a abrangência do papel da educação, particularmente em creches, instâncias estas que passam a receber crianças com idade cada vez mais baixa. Dessa forma, a especificidade do trabalho educativo e a reconhecida importância das interações entre adultos e crianças, nessa relação, passam a demandar a inclusão de componentes afetivos, tradicionalmente desprezados por essas instituições e seus profissionais. Os aspectos apontados, até aqui, indicam que não é possível pensar na criança, sem considerar a especificidade e o papel das instituições de educação infantil como espaço de educação, de cuidado, de brincadeira, de socialização, de produção e de manifestação da cultura.

Apesar de a legislação considerar que os bebês e as crianças bem pequenas fazem parte da etapa da educação infantil, eles ainda são “invisíveis” em muitas das propostas político-pedagógicas, com destaque para políticas públicas e currículos que tratam da formação dos futuros professores, os quais desconsideram o aprofundamento das particularidades e especificidades dessa faixa etária.

Pensar em um currículo para a educação infantil, mais especificamente para berçários, portanto, exige ir além das questões sobre as etapas de desenvolvimento que devem ser

=====

alcançadas nessa fase, pelos bebês e crianças pequenas. É necessário que a criança seja vista da maneira como realmente é, e não codificada como algo pensado por pessoas fora da realidade na qual está inserida. O currículo que trata da criança sob tal perspectiva e que considera como um dos pontos de partida seus saberes e sua cultura torna-se instrumento de mediação da criança para com o mundo de modo crítico, fornecendo assim, elementos necessários à sua inserção no âmbito social. Para tanto, esse currículo tem como pressuposto:

Partir daquilo que a criança conhece e domina, não dos conteúdos e habilidades que lhe faltam: partir do que ela é, e não do que ela não é. Em seguida, a escola lhe daria os instrumentos básicos necessários para que a criança adquirisse a cultura padrão, dominante, mas de forma crítica, ou seja, possibilitando a sua compreensão do mundo e da realidade em que vive, da sociedade e da sua própria inserção na classe social a que pertence. (KRAMER, 2011, p. 45)

Sacristán (1995, p. 77) enfatiza que “As mudanças educativas, entendidas como transformações ao nível das ideias e das práticas, não são repentinas nem lineares. A prática educativa não começa do zero; quem quiser modificá-la tem de apanhar o processo em andamento” com todas as dificuldades inerentes à mudança, estimulando a troca, a participação, a ruptura de posturas anteriores, tanto em nível individual como no âmbito das decisões coletivas.

Educar para um novo mundo exige do educador um olhar multidisciplinar comprometido com o desenvolvimento integral da criança nas dimensões: física, biológica, cognitiva, social, afetiva, ética e lúdica. Torna-se fundamental considerar a criança um ser total e um sujeito social inserido em um processo histórico e cultural.

Toda mudança é difícil e complexa porque as crenças, os estilos de vida e os comportamentos podem estar conflituantes. Para que se efetive, é preciso compreender a maneira pela qual as pessoas envolvidas entendem a situação, já que são elas a vivenciar as mudanças.

A doutora Pikler, fundadora do Instituto Emmi Pikler, situado em Budapest, na Hungria, defendia a segurança afetiva e uma motricidade livre como base do seu trabalho com os bebês, elaborado a partir de três funções principais: o acolhimento e cuidados ao bebê, a pesquisa sobre o processo de desenvolvimento do bebê concatenados com a função institucional e formação e supervisão permanente das educadoras que dos bebês se ocupam (apud SOTO, 2010).

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

A psicanalista francesa Marie C. Busnel demonstra, em suas pesquisas e livros publicados, a importância de olhar para os bebês com os olhos do coração para entendê-los e, principalmente, perceber o que eles não nos demonstram. Dessa forma, é fundamental, para quem se ocupa deles, principalmente daqueles que ainda não têm a linguagem falada, estar vigilante e disponível para observar, compreender e dar um sentido a tudo o que nos dizem com os olhos, rostos e corpos.

Busnel (1997) destaca que os bebês sabem o que é bom para eles e que é importante conhecer seus desejos e respeitá-los. “É preciso considerá-lo como um interlocutor que compreende e escuta. O bebê não é um adulto imaturo; é um bebê perfeito em seu próprio nível de desenvolvimento” (BUSNEL, 1997, p. 11).

Durante muitos anos, os bebês e as crianças pequenas foram descritos e definidos principalmente por suas fragilidades, suas incapacidades e sua imaturidade. Porém, nos últimos tempos, as pesquisas vêm demonstrando suas inúmeras capacidades. Há cada vez um maior conhecimento acerca da complexidade da sua herança genética, dos seus reflexos, das suas competências sensoriais e, para além das suas capacidades orgânicas, é possível aprender que os bebês e as crianças pequenas também são pessoas potentes no campo das relações sociais e da cognição.

Que possuem um corpo onde afeto, intelecto e motricidade estão profundamente conectados e é a forma particular como estes elementos se articulam que vão definindo as singularidades de cada indivíduo ao longo de sua história. Cada bebê e cada criança pequena possui um ritmo pessoal, uma forma de ser e de se comunicar. (BARBOSA, 2010, p. 24)

Compreender suas necessidades é o primeiro grande encontro no qual são estabelecidos diálogos entre o bebê e a criança pequena, com sua mãe, com a família e seus educadores. É

=====

preciso que o respeito aos vínculos que essas crianças estabelecem em tenra idade seja mantido até que ela possa, por si só, indicar certa autonomia.

[...] se faz “necessário, então, considerar o bebê como um interlocutor que compreende, não hesita em oferecer-lhe a possibilidade de se expressar, estar simplesmente à escuta sem ceder à tentação de interpretar seus sinais, projetando nossos próprios meados ou nossos próprios desejos. E, acima de tudo, é preciso que haja espaço para considerá-lo como um ser que tem reações pessoais, e evitar aplicar-lhe nossas ideias de adultos. (...), o bebê não é um adulto imaturo, é um bebê perfeito, em seu próprio nível de desenvolvimento. Sendo assim, não seria necessário afinar nossas percepções e, ao nos enriquecer com o que nos traz o bebê, aceitar sua sabedoria precoce? (BUSNEL, 1997, p. 11)

A criança é um ser biológico, psicológico, social e cultural, situado histórico e geograficamente. Ela está em pleno processo de aprendizagem e desenvolvimento de suas potencialidades socioafetivas, físicas e cognitivas.

Assim sendo, a infância não é a idade da não-fala: todas as crianças, desde bebês, têm múltiplas linguagens (gestuais, corporais, plásticas e verbais) por que se expressam. A infância não é a idade da não-razão: para além da racionalidade técnico-instrumental, hegemônica na sociedade industrial, outras racionalidades se constroem, designadamente nas interações entre crianças, com a incorporação de afetos, da fantasia e da vinculação ao real. (SARMENTO, 2005, p. 25)

A infância tem sentido e significado nela mesma, não sendo um momento de preparação para outras etapas da vida, mas de vivência de desejos, necessidades, interrogações, alegrias, fantasias, angústias e medos próprios dessa fase do desenvolvimento humano. Estudos produzidos por diferentes áreas do conhecimento revelam a importância dessa fase da vida e, nesse contexto, o diálogo com a experiência desenvolvida pelo Instituto Emmi Pikler e com os princípios defendidos por Marie-Clarie Busnel se complementam e evocam a vislumbrar um bebê que se expressa e tem muito a dizer.

A observação atenta por parte dos adultos mobiliza sua ação no sentido de garantir esse atendimento individualizado. A segurança afetiva vai se construindo na qualidade do vínculo de apego configurada na estabilidade das relações e ações repetidas cotidianamente pela educadora. A importância da troca de olhares, do olho no olho, do respeito ao tempo e da consciência do

educador da necessidade de verbalizar suas ações, ou seja, de comunicar ao bebê o que irá realizar antes de executar, permitem gestos delicados e consentidos nos momentos de troca, banho, alimentação e sono de cada criança.

Os bebês falam com seus corpos, por meio de um conjunto de posturas, gestos, mímicas e gritos para que o adulto e, principalmente, os que se ocupam deles, decodifiquem sua mensagem. Essa “decodificação” varia conforme a sensibilidade de cada um, mas é marcada profundamente pela influência da cultura a que eles pertencem.

Quando um bebê nasce, há uma sociedade o aguardando e o seu processo de imersão nessa cultura implica uma série de etapas, as quais darão corpo ao seu desenvolvimento psíquico, entre elas: a linguagem, as trocas simbólicas, o entendimento da cultura, a sensação de pertencimento a um grupo.

As concepções contemporâneas sobre os bebês, crianças e infância encaminham a educação para a compreensão de um currículo que contempla o desenvolvimento integral de crianças nas suas dimensões: expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural, compreendendo inclusive suas múltiplas linguagens e sua indivisibilidade.

Oliveira (2015), ao apresentar palestra no recente Congresso sobre a “Base Nacional Comum e a Avaliação na Educação Infantil”, explicita a importância de se considerar o currículo como processo cooperativo e articulado, o que pressupõe tanto a intencionalidade da prática pedagógica na organização dos espaços, tempos, materiais, relações sociais e na seleção de experiências e conteúdos, quanto no protagonismo de cada e toda criança nesse processo. Salienta a necessidade de:

[...] - reconhecer que o processo curricular não se restringe ao ensino e ao professor, mas envolve mediadores infantis e culturais; superar a prática organizar atividades fragmentadas e descontextualizadas para às crianças; entender que a aprendizagem e o desenvolvimento infantil se fazem nas ações efetivadas no cotidiano da Educação Infantil; ações essas, que buscam oferecer às crianças um ambiente acolhedor, desafiador, criativo onde elas estabeleçam amizades e apropriem-se de conhecimentos significativos de sua cultura, desenvolvendo-se como pessoa. (OLIVEIRA, 2015, s/p.)

=====

Barbosa (2009) consultou várias instâncias comprometidas com a educação infantil no Brasil e identificou que a educação de 0 a 3 anos vem se concretizando com base em três tendências curriculares:

[...] - listagem de ações educativas espelhadas no Ensino Fundamental, sustentada na fragmentação das áreas do conhecimento; ações de “vigilância” ou “aceleração” do desenvolvimento infantil com base nas etapas evolutivas; ações voltadas prioritariamente para o atendimento às necessidades básicas das crianças. (BARBOSA, 2009, p. 16)

Essas modalidades curriculares revelam a predominância de “pedagogias adultocêntricas, higienistas e escolarizadoras”, nas quais não há lugar para o reconhecimento dos bebês e das crianças pequeninas como “seres languageiros, ativos e interativos [...] são então, desconsideradas em suas primeiras aprendizagens de convivência no e com o mundo” (BARBOSA, 2009, p. 6).

Oliveira (2015), por sua vez, salienta que, segundo as DCNEIs, para organizar o currículo da educação infantil, é preciso considerar dois grandes eixos: as interações e a brincadeira (ludicidade), com base nos princípios ético, político e estético; além da indissociabilidade entre o cuidar e educar e o vislumbre da criança como ser integral que se relaciona com o mundo, a partir do seu corpo em vivências concretas com diferentes parceiros e em distintas linguagens. Para tanto, reforça essas questões, afirmando que:

[...] a seleção de saberes e conhecimento socialmente significativos e contextualmente relevantes a serem compartilhados e reelaborados com as novas gerações como tarefa da escola numa sociedade complexa. [...] que as instituições de Educação Infantil são contextos de promoção da equidade de oportunidades de acesso à pluralidade de bens culturais; [...] que o currículo age no sentido de constituir subjetividade humanas. (OLIVEIRA, 2015, s/p.)

Ainda em Oliveira (2015, s/p.), tem-se que “a partir dos direitos e objetivos já enunciados nos DCNEI, são ressaltados seis grandes direitos de aprendizagem que devem ser garantidos à totalidade das crianças, nas turmas de creche ou pré-escolas”. São eles:

CONVIVER democraticamente com outras crianças e adultos utilizando e produzindo diversas linguagens, ampliando gradativamente o conhecimento, o relacionamento e o respeito a natureza, a cultura, a sociedade e as singularidades e diferenças entre as pessoas;

BRINCAR cotidianamente de diversas formas e com diferentes parceiros, interagindo e recriando a cultura infantil, acessando o patrimônio cultural, social e científico e ampliando suas capacidades emocionais, motoras, cognitivas e relacionais;

PARTICIPAR com protagonismo de todo o processo educacional vivido na instituição de educação infantil, tanto nas atividades recorrentes da vida cotidiana como na realização e avaliação das atividades propostas, na escolha das brincadeiras, dos materiais, dos ambientes etc., apropriando-se ativamente de práticas sociais, linguagens e conhecimentos de sua cultura;

EXPLORAR movimentos e gestos, sons, palavras, histórias, linguagens artísticas, materiais, objetos, elementos da natureza e do ambiente urbano e do campo, interagindo com o repertório cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico;

COMUNICAR, por meio de diferentes linguagens, opiniões, sentimentos e desejos, pedidos de ajuda, narrativas de experiências, registro de vivências, etc.;

CONHECER-SE e construir sua identidade pessoal e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento (gênero, religião, grupo étnico racial, etc.) nas diversas interações e brincadeiras que vivencia na unidade de educação infantil. (OLIVEIRA, 2015, s/p.)

A proposta da Base Nacional Comum para a Educação Infantil é uma síntese dos conhecimentos, saberes e valores que todas as crianças que frequentam as creches e pré-escolas brasileiras têm o direito de se apropriar. Reforça-se que, além da base comum, é preciso considerar a parte diversificada, qual seja, as características regionais e locais, a cultura, a economia e as peculiaridades da comunidade escolar.

Os campos de experiências, organização interdisciplinar por excelência, devem oferecer às crianças oportunidades de atribuir um sentido pessoal aos saberes e conhecimentos que vão sendo a ele articulados como uma rede e construídos na complexidade e transversalidade dos patrimônios da humanidade (OLIVEIRA, 2015).

Oliveira (2015) ainda aponta que são inúmeros os desafios para se obter uma base nacional comum para a educação infantil realmente eficaz. Entre os prementes destacam-se aspectos como:

=====

“Firmar a identidade da Educação Infantil no sistema de ensino”. Implica romper tanto com uma concepção assistencialista-higienista, quanto com uma proposta escolarizante para a Educação Infantil e entender o processo pedagógico na Educação Infantil, como ações intencionalmente planejadas e realizadas com a ativa participação das crianças para articular o que elas já sabem com os conhecimentos do patrimônio cultural;

“Delinear uma concepção de currículo”. Significa concebê-lo como processo cooperativo e articulado que considera tanto a intencionalidade da prática pedagógica na organização dos espaços, tempos, materiais, relações sociais e na seleção de experiências e conteúdos, quanto o protagonismo de cada e toda criança neste processo que deve ser visto como cooperativo e articulado, que considera tanto a intencionalidade da prática pedagógica na organização dos espaços, tempos, materiais, relações sociais e na seleção de experiências e conteúdos, quanto o protagonismo de cada e toda criança neste processo e reconhecer que esse, não se restringe ao ensino pelo professor, mas envolve mediadores infantis e culturais;

“Redefinir conhecimento e incluir a atribuição de sentidos pela criança”. Implica possibilitar que as experiências curriculares (corporais, sensoriais, afetivas e cognitivas) das crianças no cotidiano da Educação Infantil, ocorram em contextos que viabilizam e ressignificam conhecimentos de diferentes naturezas, os quais ficam, muitas vezes, implícitos para as crianças, embora devam ser conscientes para o professor e sedimentados nas propostas de mediação pedagógica;

“Propor uma organização das atividades curriculares”. É necessário ter caráter vivencial e transdisciplinar das atividades, em resposta à forma de aprendizagem das crianças. (OLIVEIRA, 2015, s/p.)

Torna-se essencial que as professoras de bebês e crianças pequenas assumam “definitivamente o papel de eternas aprendizes, ou seja, o que sabemos deve ser permanentemente atualizado por meio de olhar e escuta voltados à realidade vivida e sonhada para nossas crianças” (NOFFS; RACHMAN, 2007). A reflexão sobre os conceitos de criança, infância, desenvolvimento infantil, do brincar/cuidar/educar, planejamento, rotinas e ambientes deve caminhar de modo unificado com a prática docente.

[...]. Localizar o aprendizado na construção de narrativas de vida é respeitar sua contextualização e sua história, dando sentido aos percursos individuais e estabelecendo significados sociais. (RICHTER, BARBOSA, 2010, p. 89)

Segundo Goodson (2008), faz-se necessário abolir a concepção do currículo prescrito, cujo foco está no gerenciamento e no controle do aprendizado cognitivo, para a visão cujo

sentido curricular se encontra no aprendizado narrativo e na função docente como coautora do currículo.

É indispensável possibilitar aos bebês e às crianças pequenas que se expressem livremente, criem seus espaços, seus desenhos, suas fantasias, suas histórias, vivenciem o contato com elementos da natureza, escolham seus parceiros e criem enredos para as suas brincadeiras, ou seja, torná-las visíveis em seu próprio contexto, por meio de currículo que garanta seus direitos, de modo que cada palavra esteja impregnada pela afetividade e a intencionalidade pedagógica pelo caminho do lúdico.

3 PROJETO PEDAGÓGICO E A CONSTRUÇÃO COLETIVA DE UM CURRÍCULO PARA ALÉM DA CONCEPÇÃO DO EDUCAR E CUIDAR

Recentemente, os estudos sobre bebês em nossa cultura começaram a atribuir qualidades autenticamente psíquicas ao bebê e, dessa forma, deixando de enxergá-lo como objeto de cuidados, receptáculo passivo da alimentação e de ações pedagógicas, portanto necessitando ser estimulado para interagir e para aprender. Atualmente, a intencionalidade pedagógica dos professores de bebês e crianças pequenas se caracteriza por uma participação indireta e uma atenção e observação constantes. É necessário organizar os espaços para que eles se tornem ambientes de aprendizagem em que as crianças possam ter tempo para viver a infância.

A ação pedagógica, portanto, é um ato educacional que evidencia a sua intencionalidade. Se todas as ações que acontecem no estabelecimento educacional forem resultado do pensamento, do planejamento, das problematizações, dos debates e das avaliações, isto significa que tais ações explicitam as opções pedagógicas da instituição e seus profissionais, configurando uma pedagogia. (BRASIL, 2009a)

O documento Práticas cotidianas na educação infantil – bases para a reflexão sobre as orientações curriculares” (BRASIL, 2009d, p. 64) destaca a importância de valorizar “os direitos às rotinas flexíveis, à participação das famílias, à exploração livre dos espaços, ao olhar individualizado para as crianças, à proteção e participação social, à mediação qualificada”. Nessa

=====

perspectiva, a qualidade na educação das crianças relaciona-se, também, à qualidade na formação humana, científica e cultural dos professores e na efetivação de condições dignas de trabalho.

A educação para bebês e crianças pequenas, aqui defendida, é aquela que supera as dicotomias e binarismos, correspondentes ao educar e cuidar, impostos pela sociedade.; desse modo entende que a criança “sente a necessidade de se autoperceber e de ser percebida ‘por inteiro’, que exige a proteção e a integridade da sua pessoa, que deseja contrapor as artificiais e artificiosas antinomias entre afetividade e cognitividade, entre fantasia e racionalidade, entre cabeça e corpo” (SPAGGIARI, 1998, p. 101).

Dessa forma, o tempo da primeira infância é um tempo fundamental no que diz respeito à maturação cerebral, ao desenvolvimento físico e à constituição psíquica da criança. Se por um lado, os cuidados nesse período são essenciais para o desenvolvimento infantil, por outro, torna-se fundamental também notar que, quando algo não vai bem, seja observado o quanto antes e intervenções sejam realizadas o mais cedo possível de forma a contar com a plasticidade neuronal, característica desse período.

Com o objetivo de permitir uma detecção precoce de riscos psíquicos em bebês, a Pesquisa Multicêntrica de Indicadores Clínicos para o Desenvolvimento Infantil, desenvolvida pelo Grupo Nacional de Pesquisa, concebeu, segundo os pressupostos teóricos e sob chancela do Ministério da Saúde, os Irdis¹. Ressalta-se, porém que, quando presentes, são indicadores de desenvolvimento e, quando ausentes, apontam riscos para o esse desenvolvimento.

Em sua tese de doutorado, Mariotto (2007) demonstrou que a aplicação do Irdis pode ser um instrumento eficaz no ambiente de creche. Ela convoca o professor a reconhecer a criança como um sujeito, respeitando os aspectos psíquicos da subjetividade, além de possibilitar um novo olhar para o seu ofício, mostrando a importância de ser formado um laço afetivo entre ambos.

Idade em meses:	Indicadores:
0 a 4 meses incompletos:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quando a criança chora ou grita, a educadora sabe o que ela quer. 2. A educadora fala com a criança num estilo particularmente dirigido a ela (manhês). 3. A criança reage ao manhês. 4. A educadora propõe algo à criança e aguarda a sua reação. 5. Há trocas de olhares entre a criança e a educadora .
4 a 8 meses incompletos:	<ol style="list-style-type: none"> 6. A criança começa a diferenciar o dia da noite. 7. A criança utiliza sinais diferentes para expressar suas diferentes necessidades. 8. A criança solicita a educadora e faz um intervalo para aguardar sua resposta. 9. A cuidadora fala com a criança dirigindo-lhe pequenas frases. 10. A criança reage (sorri, vocaliza) quando a cuidadora ou outra pessoa está se dirigindo a ela. 11. A criança procura ativamente o olhar da educadora. 12. A educadora dá suporte às iniciativas da criança sem poupar-lhe o esforço. 13. A criança pede a ajuda de outra pessoa sem ficar passiva.

8 a 12 meses incompletos:	<ol style="list-style-type: none"> 14. A cuidadora percebe que alguns pedidos da criança podem ser uma forma de chamar a sua atenção. 15. Durante os cuidados corporais, a criança busca ativamente jogos e brincadeiras amorosas com a educadora . 16. A criança demonstra gostar ou não de alguma coisa. 17. Educadora e e criança compartilham uma linguagem particular. 18. A criança estranha pessoas desconhecidas para ela. 19. A criança possui objetos prediletos. 20. A criança faz gracinhas. 21. A criança busca o olhar de aprovação do adulto. 22. A criança aceita alimentação semi-sólida, sólida e variada.
De 12 a 18 meses	<ol style="list-style-type: none"> 23. A educadora alterna momentos de dedicação à criança com outros interesses. 24. A criança suporta bem as breves ausências da cuidadora e reage às ausências prolongadas. 25. A educadora oferece brinquedos como alternativas para o interesse da criança pelo corpo da cuidadora. 26. A educadora já não se sente mais obrigada a satisfazer tudo que a criança pede. 27. A criança olha com curiosidade para o que interessa à educadora. 28. A criança gosta de brincar com objetos usados pelas educadoras. 29. A educadora começa a pedir à criança que nomeie o que deseja, não se contentando apenas com gestos. 30. A educadora coloca pequenas regras de comportamento para a criança. 31. A criança diferencia objetos maternos, paternos e próprios.

Quadro 1: Indicadores clínicos para o desenvolvimento infantil

Fonte: Kupfer et al. (2007).

Assim, emergem olhares para os bebês de diversos campos, a partir de suas potencialidades e singularidades, olhares não mais passíveis de serem generalizados, classificados em etapas ou enquadrados em estágios de seu desenvolvimento, mas que, no entanto, aproximam-se ao perceberem o bebê como,

[...] coconstrutor, desde o início da vida, do conhecimento, da cultura, da sua própria identidade. Em vez de um objeto, que pode ser reduzido a categorias separadas e mensuráveis (por exemplo, desenvolvimento social, desenvolvimento cognitivo, desenvolvimento motor, etc.), por meio do isolamento de processos, os quais são complexos e inter-relacionados, a criança pequena é entendida como um sujeito único, complexo e individual. (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 71)

Assim, as propostas pedagógicas dirigidas aos bebês e às crianças pequenas devem ter como objetivo garantir o acesso aos processos de apropriação, renovação e articulação entre suas múltiplas linguagens. É importante também conceber que, para o currículo ser vivenciado pelos bebês e crianças pequenas, não deve apenas contemplar propostas de atividades dirigidas, mas proporcionar a imersão em experiências com pessoas e objetos em situações contextualizadas, de modo a permitir o progressivo domínio das linguagens gestuais, verbais, plásticas, dramáticas, musicais, e outras, bem como suas formas específicas de expressão e de comunicação.

Aceitar que a criança reorganiza, transforma, recria, reinventa o mundo por meio de seus brinquedos e de suas brincadeiras para satisfazer seus desejos, vontades e necessidades, possibilita entender que, para a criança, não importa quão elaborado ou simples o objeto seja, aliás, ele pode até ser imaginário, basta proporcionar a oportunidade para brincar, que a brincadeira acontece.

[...] a área do brincar está fora do indivíduo, mas não é o mundo externo. A criança traz para dentro dessa área da brincadeira objetos ou fenômenos oriundos da realidade externa, usando-os a serviço de alguma amostra derivada da realidade interna ou pessoal. [...]. Há uma evolução direta dos fenômenos transicionais para o brincar, do brincar para o brincar compartilhado, e deste para as experiências culturais. (WINNICOTT, 1975, p. 76)

Do ponto de vista psicanalítico, Winnicott (1975), ao abordar em sua teoria o brincar no tempo e no espaço, afirma que o lugar em que a experiência cultural se localiza está no espaço potencial que existe entre a criança e o meio.

A importância do olhar, olhos nos olhos de cada criança e o tempo a comunicação verbal sobre sua ação (antecipando todos os acontecimentos), permite a presença de gestos delicados e consentidos nos momentos de troca, banho, alimentação e sono de cada criança. (FALK, 2004, p. 10)

Para Guimarães (2011, p. 48), “o encontro da criança com o adulto, num sentido de diálogo, abertura e experiência compartilhada”, permite conceber que o momento de cuidado (banho, troca de fraldas) não é nem pode ser mecanizado. A intencionalidade que emana da prática contempla intrinsecamente o sentir, o cheirar, o tocar, o ouvir e o ver, possibilitando entender o bebê como um ser que é potente e que está disponível para observar tudo o que está a sua volta.

A construção da segurança afetiva inicia-se com o entendimento de que cada criança é um ser único, singular, cujo desenvolvimento depende da qualidade da relação que se estabelece com os materiais, objetos e adultos de seu entorno. Nesse sentido, o respeito à criança é fundamental, sobretudo quando considerada como uma pessoa com características, necessidades e expectativas próprias.

Em educação, não existe um saber fazer desligado de implicações de valor de consequências sociais de pressupostos sobre o funcionamento dos seres humanos, individualmente ou em grupo, de opções epistemológicas acerca do conhecimento que se transmite. (SACRISTÁN, 1995, p. 82)

Segundo Schön (2000, p. 29), os saberes reflexivos são aqueles que brotam da “reflexão na ação, da reflexão sobre a ação e da reflexão sobre a reflexão na ação”. O autor entende que a teoria fornece “pistas e chaves de leitura” que devem fundamentar as práticas, porém não se pode esquecer que os professores trazem consigo inúmeros saberes e que a todo o momento recorrem a eles para a resolução de problemas diários.

=====

A partir de tal reflexão, percebe-se que, na ação pedagógica dos professores, a subjetividade se faz presente, sendo marcada por significados e valores. Formosinho e Formosinho(2002) enfatizam que o professor da primeira infância desempenha uma diversidade de tarefas, cabendo a ele um olhar voltado ao desenvolvimento global do bebê e da criança pequena.

[...] Garantir a intencionalidade educacional nos planejamentos e nas propostas é ajustar a observação e a intervenção no momento em que está acontecendo, com sensibilidade e sutileza. Como alguém que sabe acolher e potencializar o modo ativo, direto, implicado da criança pequena. (BRASIL, 2009b)

A formação de valores nessa etapa da educação é fundamental, uma vez que ela é a base para toda a vida. Fica claro então, que não se trata de mera transmissão, mas tudo aquilo que o professor faz repercute de forma direta na maneira da criança agir, principalmente quando se atua junto aos bebês e às mais pequenas, que agem por imitação.

Para Tristão (2004, p. 5), “é a sutileza desta relação nas ações cotidianas, que muitas vezes não são percebidas dentro da rotina diária, mas que são determinantes na caracterização dessa profissão devido ao seu cunho humanizante”.

Assim sendo, o presente artigo, acredita que o projeto político pedagógico deve ser concebido e guiado a partir dos princípios e pressupostos defendidos pela doutora Pickler e pela psicanalista Marie C. Busnel. O respeito ao tempo do bebê, o “olhar” que realiza, a “leitura” e a “escuta” com o “coração” possibilitam transformar a rotina a ser cumprida em momentos de descobertas.

A cantiga “Depois de” de autoria de Sandra Peres, Paulo Tatit e Edith Derdyk, do CD *Canções de Ninar* da Coleção Palavra Cantada (1994), permite o entendimento, de forma poética, do dia a dia vivenciado na creche, que vai muito além do comer e dormir, quando seus espaços são transformados em ambientes e suas rotinas em momentos.

Kishimoto (2002, p. 18) enfatiza a distinção pontuada entre o ato humano reflexivo e o de rotina, estando a distinção relacionada ao impulso, tradição e autoridade, enquanto que o ato reflexivo “[...] implica, além do simples conhecimento dos métodos, o desejo e a vontade de empregá-lo com intuição, emoção e paixão”. Para a autora, o professor é responsável em buscar o

equilíbrio entre a rotina e a sua prática reflexiva, não se deixando levar pelos modismos, mas com a consciência de decidir, equilibrar e construir a sua própria prática.

A infância não é a idade do não-trabalho: todas as crianças trabalham nas múltiplas tarefas que preenchem os seus quotidianos, na escola, no espaço doméstico e, para muitas, também nos campos, nas oficinas ou na rua [...]. A infância não vive a idade da não-infância: está aí, presente nas múltiplas dimensões que a vida das crianças (na sua heterogeneidade) continuamente preenche. (SARMENTO, 2005, p. 25)

A construção da segurança afetiva se concretiza a partir do entendimento de que cada criança é um ser único e singular, cujo desenvolvimento depende da qualidade da relação que se estabelece com os materiais, objetos e com os adultos de seu entorno. Nesse sentido, o respeito ao bebê é essencial e encará-lo como uma pessoa com características, necessidades e expectativas próprias torna-se fundamental para o desenvolvimento de práticas cotidianas de cuidado que favoreçam a construção do pensamento e o desenvolvimento psíquico.

Freire (1997, p. 131-132) possibilita refletir que: “é preciso que quem tem o que dizer saiba, sem dúvida nenhuma que, sem escutar o que quem escuta tem igualmente a dizer, termina por esgotar a sua capacidade de dizer por muito ter dito sem nada ou quase nada ter escutado”. Assim, os profissionais que trabalham com bebês devem estar dispostos a se alfabetizar nas diferentes linguagens das crianças pequenas, buscando entendê-las e, de certo modo, “escutando” o que seus olhos e gestos demonstram e sua boquinha ainda não é capaz de traduzir em linguagem falada.

A aquisição da sensibilidade relativa às diferenças entre os alunos constitui uma das principais características do trabalho docente. Essa sensibilidade exige do professor um investimento contínuo e a longuíssimo prazo, assim como a disposição de estar constantemente revisando o repertório de saberes adquiridos por meio da experiência. (TARDIF, 2008, p. 267)

Nos seus três primeiros anos, a criança procura constantemente o contato com o adulto. Ela pede colo, pede atenção, faz demonstrações de carinho repentinas, como um beijo e um abraço, durante uma brincadeira. Partindo desse pressuposto, a organização da rotina na creche

=====

implica em transformá-la em um momento prazeroso e os seus espaços em ambientes de aprendizagem, não apenas para as crianças, mas para todos que neles atuam. É impossível pensar no trabalho com bebês sem a afetividade como elemento fundamental.

De acordo com Barbosa e Horn (2008, p. 31), “Os projetos permitem criar, sob forma de autoria singular ou de grupo, um modo próprio para abordar ou construir uma questão e respondê-la”. Pressupondo que a prática docente é fator determinante na proposta curricular, pensar criticamente nos conhecimentos necessários e peculiaridades referentes ao bebê e à criança pequena implica na qualidade da formação, inicial e/ou continuada, do professor que irá atuar com essa faixa etária.

Se temos um ambiente acolhedor e desafiante, se já pensamos em modos cotidianos de organizar o tempo através de rotinas, se selecionamos os recursos e materiais necessários para o trabalho pedagógico, é hora de pensar como encaminhar o trabalho com as crianças afinal, as bases do trabalho pedagógico estão postas. (BARBOSA, 2010, s/p.)

O projeto político-pedagógico, desse modo, deve ser um instrumento que possibilite o professor ter subsídios para organizar os momentos que são recorrentes, ou seja, estruturar a rotina que sustentará sua prática pedagógica.

Em parte das instituições brasileiras, um dos desafios a ser superado é a mudança na estrutura organizacional dos tempos e espaços e a qualidade das interações entre os professores.

A criança constrói a si mesma por meio das relações interativas com os coetâneos. Neste sentido, o desenvolvimento apresenta-se não como uma façanha individual, mas como um processo de construção social. Os significados de valor implícitos no fazer das crianças entre si extrapolam por si só. Porém, somente em parte. A outra parte dita três condições. A primeira é que exista a convicção de que as crianças já nascem equipadas e intencionadas a fazer e pensar ativamente com seus coetâneos. [...] A segunda é que as crianças possuam provas de que os adultos estão convencidos disso. A terceira é que os adultos, como conseqüência, saibam movimentar-se coerentemente, conhecendo a arte do apoio, da intervenção, da abstenção, sobretudo dos empréstimos de consciência e de conhecimento. (MALAGUZZI, 1999, p. 6-7).

Respeitar o ritmo do bebê e da criança pequena é confiar na sua capacidade de desenvolvimento e independência. Não há necessidade de o adulto ensiná-lo a sentar-se, engatinhar, andar, etc. Não se deve adiantar nenhuma fase, nem colocar a criança em uma posição na qual ela não tenha conquistado por si mesma, para a qual talvez ainda não esteja pronta ou não consiga sair sozinha; por exemplo, colocar bebês sentados com apoio se eles ainda não conseguem se sentar sozinhos. A conquista própria de posturas permite que o bebê volte à posição anterior sempre que tiver vontade, de forma segura e controlada. Assim, ele pode experimentar essa situação diversas vezes, até que a nova posição esteja bem assimilada, sem que o adulto precise ajudá-lo.

A dimensão afetiva na constituição do ser humano propulsiona o desenvolvimento cognitivo a partir das interações feitas pelo bebê com o meio social, promovendo assim a instauração de vínculos estabelecidos pela consciência afetiva.

[...] Uma imagem do totalitarismo: o rosto daqueles que, quando olham para uma criança, já sabem, de antemão, o que vêm e o que têm de fazer com ela. A contra-imagem poderia resultar da inversão da direção do olhar: o rosto daqueles que são capazes de sentir sobre si mesmos o olhar enigmático de uma criança, de perceber o que, nesse olhar, existe de inquietante para todas suas certezas e seguranças e, apesar disso, são capazes de permanecer atentos a esse olhar e de se sentirem responsáveis diante de sua ordem: *deves abrir, para mim, um espaço no mundo, de forma que eu possa encontrar um lugar e elevar a minha voz.* (LARROSA, 2001, p. 192)

No que diz respeito aos saberes compartilhados entre os educadores, Tardif (2008) afirma que eles passam de “subjetivos para objetivos” à medida que os confrontos entre pares se constituem, formando saberes produzidos na experiência coletiva. Nesse sentido, o autor defende que os professores não são apenas “práticos, mas também formadores, pois trocam constantemente um saber prático entre si, transformando o ambiente de trabalho em um ambiente privilegiado de conhecimento” (TARDIF, 2008, p. 53).

Reforça-se o conceito do saber do cotidiano da creche, aquele carregado da cultura local diária que perpassa os conhecimentos maternos, os caseiros, os acadêmicos e assume o papel de “carro chefe” das ações com os bebês.

=====

As rotinas, ou a jornada diária da sala de bebês, são aquelas experiências que se realizam ao longo do dia. Essa repetição oferece para os bebês certo domínio sobre o mundo em que vive e oferece a eles segurança, isto é, a possibilidade de antecipar aquilo que vai acontecer. A recorrência dos eventos faz com que se possa construir um eixo de história e memória, em que se construa uma identidade social, de grupo. Afinal, todos os dias, no mesmo lugar, juntamente com as mesmas pessoas serão realizadas certas atividades e repetidos alguns rituais. (BRASIL, 2009b)

Cada bebê que chega à creche traz consigo uma história única, com seus valores e vínculos afetivos, além de uma família. Muitas mães desconhecem o atendimento realizado pelas escolas infantis e, em especial, pelas escolas de atendimentos à primeira infância.

Para Winnicott (1982, p. 29), “um bebê não pode existir sozinho, sendo essencialmente parte de uma relação”. Quando a escola se prepara para atender ao bebê, precisa necessariamente atender suas mães e escutá-las em suas expectativas e preocupações. Ao cuidar da mãe, estará cuidando também do bebê, pois se o suporte do bebê é a mãe e, se esta estiver segura e cuidada, aquele também estará.

A definição de espaço transmite a ideia como algo físico, ligado aos objetos e aos elementos nele presentes.

Fornero (1998, p. 232) amplia esse conceito, pois faz a distinção entre espaço e ambiente. O termo espaço se refere aos locais físicos, caracterizados pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração. Já o termo ambiente, diz respeito ao conjunto das relações nele estabelecidas, envolvendo afetos e as relações interpessoais entre os sujeitos que dele se apropriam. Assim, o espaço não pode ser compreendido apenas como algo físico, mas como algo construído na relação do ser humano com o espaço.

Na definição de Fornero (1998), ambiente e espaço encontram-se imbricados. A autora afirma existirem quatro dimensões relevantes para o planejamento da organização de um contexto educacional, quais sejam: dimensão física, funcional, temporal e das relações; embora estejam inter-relacionadas, podem ser trabalhadas independentemente pelo educador.

Nesse contexto, o espaço, no presente artigo, é entendido como ambiente, incluindo seu aspecto subjetivo, uma vez que interfere no processo de desenvolvimento e aprendizagem do bebê e das pessoas que se ocupam dele.

Horn (2004) aponta a necessidade de ressignificar a concepção de espaço nas instituições de educação infantil e enfatiza que os ambientes destinados ao atendimento das crianças deveriam desempenhar funções relacionadas ao desenvolvimento da autonomia na execução de suas atividades, oferecer oportunidades para a expressão dos movimentos e sentidos, possibilitar, tanto contatos com os companheiros (crianças e adultos), quanto momentos de privacidade.

A organização do espaço físico das instituições de educação infantil deve levar em consideração todas as dimensões humanas potencializadas nas crianças: o imaginário, o lúdico, o artístico, o afetivo, o cognitivo, etc. etc. [...] devem permitir também a realização de atividades individuais, em pequenos e em grandes grupos, com e sem adultos(s); atividades de concentração, de folia, de fantasia; atividades para movimentos de todo tipo, propiciando a emersão de todas as dimensões humanas que as crianças têm em casa e/ou vão ter na escola, destacando principalmente o direito ao não trabalho, o direito à brincadeira, enfim o direito a infância. (FARIA, 2003, p. 74-79)

O espaço visto pela ótica de ambiente deve oferecer diferentes tipos de experiências para os bebês e as crianças pequenas que ali passam grande parte da sua infância. Na creche muitos pontos não foram pensados para que os bebês tivessem um ambiente agradável, seguro e estimulante. É importante conceber o espaço da instituição educacional, como determinante das relações, sendo função dos professores e demais profissionais da creche pensar esse espaço para que efetivamente se constitua em lugar que respeite os interesses e anseios de toda a comunidade educacional, de forma que “a pedagogia faz-se no espaço e o espaço, por sua vez, consolida a pedagogia” (FARIA, 2003, p. 70). Mas a importância desse olhar ainda precisa ser concebida pela equipe de profissionais da creche em questão.

As autoras italianas Galardini e Giovannini (2002) chamam de *ambiente generoso* aquele que é cuidadosamente planejado pelos professores para receber crianças pequenas. Elas ainda afirmam que,

[...] o que costumamos chamar de ambiente generoso é o tipo de ambiente que resulta não somente da riqueza e variedade dos materiais oferecidos, mas também das atitudes dos professores, implícitas no cuidado com que os materiais foram procurados, escolhidos e oferecidos às crianças. Trata-se de uma

=====

atitude generosa, que se caracteriza pela atenção e escuta constantes por parte dos adultos que sabem observar, oferecer coisas e fazer isso na medida momento certos. (GALARDINI, GIOVANNINI, 2002, p. 118)

Ressignificar o espaço para um olhar de ambiente, implica em romper não só com a história da creche como “espaço de guarda”, mas despertar o entendimento de seus profissionais sobre a importância de refletir acerca da construção do lugar dos bebês e crianças pequenas que estava sendo concebido e do seu papel nessa nova abordagem.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, procura-se responder à questão de pesquisa relacionada aos desafios e dificuldades encontrados por professores em transpor um currículo prescrito, impossibilitando a visibilidade do bebê e da criança pequena como sujeitos de iniciativas, capazes de estabelecer vínculos com o outro e que se comunicam por meio de múltiplas linguagens. Esse questionamento levou a uma segunda questão relacionada a como articular a prática pedagógica docente para além dos conceitos lineares e universalizantes.

Educação infantil deixou de ser um espaço de assistência para ser um ambiente de aprendizagem, em que a infância tem sentido e significado nela mesma, não sendo um momento de preparação para outras etapas da vida, e sim da própria aprendizagem.

Na dimensão do educar e cuidar, o cuidado deve ser considerado sob uma perspectiva mais ampla, assim como defende Guimarães (2008), como uma postura ética, e não somente como uma ação dos adultos sobre as crianças. Portanto, ele deve ser entendido como promotor de uma cultura e prática de liberdade.

Outro aspecto importante a ser considerado é que o cuidado perpassa todas as relações pedagógicas, entre elas, a estruturação dos espaços, a construção dos ambientes, a disposição dos materiais, a organização do tempo, implicando que a professora deixe a criança viver e ser criança, enquanto ela cria, explora, come, dorme, lancha, corre, canta, dança, pinta, se expressa, opina, fala, decide e pensa. Em outras palavras, que lhe seja permitido brincar!

O bebê brinca desde que nasce. Ele olha o que tem ao seu redor, brinca com suas mãozinhas, com o lençol que o cobre, com a roupa de quem o cuida. Brinca com os sons que sai de sua boca, com os movimentos que consegue fazer com seu corpo, com o que lhe é oferecido e com o que é capaz de buscar sozinho. Brinca com quem se dedica aos seus cuidados, especialmente quando este responde às suas brincadeiras.

A consciência que brincar é a maneira do bebê e da criança pequena interagirem e aprenderem sobre si mesmas, sobre o mundo e sobre as pessoas, é uma forma privilegiada de expressão, por meio da qual começam a compreender os fatos que acontecem em suas vidas.

Os bebês e as crianças pequenas falam essencialmente a linguagem do corpo e da emoção, e nós, por razões culturais, somos incentivados a minimizar sua importância. Assim sendo, é necessário não apenas fazer uma transposição dos nossos conhecimentos, mas recriá-los para além da unificação dos conceitos de educar e cuidar.

Dessa maneira, dois caminhos se abrem na construção do trabalho da professora de creche. O primeiro, que prima pelo anonimato, pela generalização e, conseqüentemente, pelo esvaziamento da subjetividade, é tomado por todos aqueles que creditam ao saber e à técnica verdades absolutas passíveis de serem ensinadas e, conseqüentemente, aprendidas. O segundo, que apoia esta pesquisa, é permeado por marcas simbólicas, que permitam aos bebês e crianças pequenas serem vistos como seres de múltiplas linguagens, sustentado por um currículo que contemple essa escuta e que leve em conta seus limites e possibilidades de um exercício que faz apelo constante as suas subjetividades.

Assim, enfatizar a importância do trabalho desenvolvido nas creches ser orientado pela ética pessoal e profissional, em que a prática se teoriza a partir do entrelaçamento dessas dimensões, significa dizer o quão é fundamental ter como ponto de partida e de chegada o desenvolvimento do bebê e da criança pequena em sua totalidade. É vivendo e sendo mediadas pelos professores, na exploração e na vivência do universo cultural no qual estão inseridas, que se tornarão adultos autônomos e independentes.

=====

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Práticas cotidianas na Educação Infantil**. Bases para a reflexão sobre as Orientações Curriculares. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica e Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **As especificidades da ação pedagógica com os bebês**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>> Acesso em: 7 nov. 2011.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Brasília: Casa Civil, 1988.

BRASIL. **Lei n. 8069/1990**. Estabelece o Estatuto da Criança e do adolescente. Brasília, 1990.

BRASIL. MEC/COEDI. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: MEC/COEDI, 1994.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Casa Civil, 1996.

BRASIL. MEC/SEF. Coordenadoria de Educação Infantil. **Critérios para um atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEF, 1995.

BRASIL. MEC/SEF. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998^a.

BRASIL. MEC. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC, maio 1998b. [v.I, II].

BRASIL. MEC/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução n. 1, de 7 de abril de 1999. Brasília: MEC/CEB, 1999.

BRASIL. MEC/CEB/CNE. **Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil**. Parecer n.4/2000. Brasília: MEC/CEB/CNE, 2000^a.

BRASIL.CEB/CNE. **Parecer 4/2000**. Aspectos normativos referentes à garantia de atendimento à Educação Infantil. Brasília: CEB/CNE, 2000b.

BRASIL. MEC/SEF. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília: MEC/SEF, 2002^a.

BRASIL. MEC/SEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores**. Brasília: MEC/SEB, 2002b.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 4^a. Ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2003.

BRASIL. MEC/SEB. **Parâmetros Nacionais de qualidade para a Educação Infantil**. Disponível em: Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. V.II. Brasília: MEC/SEB, 2006^a.

BRASIL.MEC/SEB. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC/ SEB, 2006b.

BRASIL. MEC/CNE. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica**. Parecer CNE/CP n.5, 4 abr. 2006. Brasília: MEC/CNE 2006c.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 53, de 19 dez. 2006**. Altera os artigos 23, 208, entre outros. Brasília: 2006d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp005_06. Acesso em: 14 mar. 2012.

BRASIL.MEC. **Resolução 26/2008**. Determina a ampliação de atendimento à criança de 0 a 2 anos. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. **Indicadores da qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009^a.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 59, de 11 dez.2009**. Altera o artigo 208. Brasília, 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp005_06>. Acesso em: 12 abr. 2012.

BRASIL. MEC. **Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais específicas da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2009c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/subsidio_dcn.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2016.

BRASIL. MEC. **Práticas cotidianas na educação infantil** – bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília: MEC, 2009d.

BRASIL. MEC/SEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

=====

BRASIL. **Lei 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a LDB Lei 9394/1996. Brasília: 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>. Acesso em: 7 abr. 2013.

BRASIL. **Lei n.13005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o PNE. (Plano Nacional de Educação 2014-2024) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 2014.

BUSNEL, Marie-Claire. **A linguagem dos bebês**. São Paulo: Escuta, 1997.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na Educação da primeira Infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

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

FARIA, Ana Lucia G. O Espaço Físico como um dos Elementos Fundamentais para uma Pedagogia Infantil. In: FARIA, Ana Lucia G. O.; PALHARES, Maria Silveira (orgs.). **Educação Infantil pós-LDB**: rumos e desafios. 4ª. ed. Campinas: Autores associados, 2003, p. 67-100.

FORMOZINHO, João; FORMOZINHO, Júlia. **A Formação em contexto**: a perspectiva da Associação Criança. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

FORNERO, Lina Iglesias. A organização dos espaços em educação infantil. In: ZABALZA, Miguel A. **Qualidade na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GALARDINI, Annalia; GIOVANNINI, Donatella. Pistóia: elaborando um sistema dinâmico e aberto para atender às necessidades das crianças, das famílias e da comunidade. In: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn (orgs.). **Bambini**: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 117-132.

GOODSON, Ivor. **O currículo em mudança**. Estudos na construção social do currículo. Porto: Editora Porto, 2008.

GUIMARÃES, Daniela. **Relações entre bebês e adultos na creche**: o cuidado como ética. São Paulo: Cortez, 2011.

HOLM, Anna Marie. **Baby Art** – os primeiros passos com a arte. São Paulo: Museu de Arte Moderna, 2004.

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

KISHIMOTO, Tisuko Morchida. **Formação em contexto:** uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learnig, 2002.

KRAMER, Sônia. Infância e pesquisa: opções teóricas e interações com políticas e práticas. **O social em questão**, v. 21, p. 45-220, 2011.

KUPFER, Maria Cristina Machado. **Educação para o futuro:** psicanálise e educação. São Paulo: Escuta, 2007.

KUPFER, Maria Cristina Machado; PESARO, Maria Eugênia; DEGENSZAJN, Raquel Diaz. O desenvolvimento síquico da criança: a abordagem da psicanálise. In: ESCOBAR, Ana Maria de Ulhoa; GRISI, Sandra e VALENTE, Maria Helena (orgs.). **A promoção da saúde na infância.** São Paulo: Editora Manole, 2007, v. 1, p. 10-20.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana:** danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MALAGUZZI, Lóris. Histórias, Idéias e Filosofia Básica. In: EDWARDS, Carolyn, FORMAN, George; GANDINI, Lella. **As cem linguagens das crianças.** Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 59-104.

MARIOTTO, Rosa Maria Marine. **Cuidar, educar e prevenir:** as funções da creche na subjetivação de bebês. São Paulo: Escuta, 2007.

NOFFS, Neide A.; RACHMAN, Vivian. Psicopedagogia e Saúde: reflexões sobre a atuação psicopedagógica no contexto hospitalar. **Revista Psicopedagogia**, v. 24, n. 74S, 2007.

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

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **Educação Infantil fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2013.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de Oliveira. Base nacional comum e avaliação nacional da educação infantil: desafios para a formação docente. In: CONGRESSO SOBRE A BASE NACIONAL COMUM E A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL. **Anais...** São Paulo: Fundação Maria Cecília Vidigal, 2015.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de; FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti. Propostas para o atendimento em creches no município de São Paulo – Histórico de uma realidade. In:

=====

ROSEMBERG, Fulvia (org.). **Temas em destaque:** creche. São Paulo: Cortez/ Fundação Carlos Chagas, 1989, p. 28-89.

RICHTER , Sandra R. S.; BARBOSA, Maria Carmen S. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Revista Educação**, UFSM, v. 35, n. 1, p. 85-96, jan.-abr. 2010.

SACRISTÁN, Jose Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Profissão professor**. 2ª. Ed. Portugal: Porto Editora, 1995, p. 63-92.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Crianças: educação, culturas e cidadania ativa. Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 17-40, jan.-jul. 2005.

SCHON, Donald. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SOTO, Claudia Didáctica de la educación inicial. In: SOTO, Claudia; VIOLANTE, Rosa. **Formación Docente**. 1ª ed. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2010.

SPAGGIARI, Sérgio. Considerações críticas e experiências de gestão social. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANNI, Suzana. **Manual de educação infantil de 0 a 3 anos**. Uma abordagem reflexiva. 9ª. Ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9ª. Ed. Petrópolis: Vozes, 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, Florianópolis, 2004.

WINNICOTT, Donald. **A criança e o seu mundo**. São Paulo: Martins Fontes, 1975.

WINNICOTT, Donald. **A criança e seu mundo**. São Paulo: Martim Fontes, 1982.

Notas

ⁱ Irdis – indicadores de desenvolvimento de risco psíquico foram concebidos segundo os pressupostos teóricos da pesquisa de Kupfer et al. (2007).

**Artigo recebido em 31/01/2018.
Aceito para publicação em 31/03/2018.**