



1290004226

TCC/UNICAMP
B961c
FE

Universidade Estadual de Campinas

Faculdade de Educação

Isabella Piran Büscher

A creche, as crianças, o educador-referência e suas relações

Campinas

2009

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

2009.09.15.14.15

Universidade Estadual de Campinas

Faculdade de Educação

Isabella Piran Büscher

A creche, as crianças, o educador-referência e suas relações

Trabalho de conclusão de curso,
apresentado como exigência parcial para
a obtenção do diploma do curso de
Pedagogia da Faculdade de Educação –
UNICAMP, sob orientação da Profª. Dra.
Orly Zucatto Mantovani de Assis.

Campinas

2009

2

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

UNIDADE:	FE
Nº CHAMADA	TCC
	Bíblia
V:	EX:
Tombo:	4226
PROC:	148109
C:	D: X
PREÇO:	11,00
DATA:	14/10/09
COD TÍTULO:	467136

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

B961c Büscher, Isabella Piran
A creche, as crianças, o educador - referência e suas relações / Isabella Piran Büscher. -- Campinas, SP : [s.n.], 2009.

Orientador : Orly Zucatto Mantovani de Assis.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Creches. 2. Crianças. 3. Educador. 4. Relações educativas. I. Assis, Orly Zucatto Mantovani de. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

09-177-BFE

*Dedico este trabalho à minha família, que sempre esteve ao meu lado,
mesmo estando longe.*

Agradecimentos

Agradeço, primeiramente, à minha mãe Tirce, por ter me apoiado sempre para conquistar mais uma vitória em minha vida e por ter sido meu refúgio e força em todas as horas, mesmo não sabendo disso.

Ao meu pai Alfred, por me compreender e ajudar sempre que precisei.

À minha avó Rita, por ser tão doce e sempre estar ao meu lado. Você é um exemplo de força e de que nunca é tarde para começar uma nova fase na vida.

Ao meu avô Honorino, por sempre estar preocupado e cheio de amor para dar.

À minha irmã Gabriella, por ter ficado em casa cuidando da família e da Meg. Amo todos vocês.

À minha orientadora, Prof^a. Dra. Orly Zucatto Mantovani de Assis, pela delicada e competente orientação.

À minha segunda leitora, Prof^a Dra Roberta Rocha Borges, pelos comentários e sugestões e pela atenção e respeito que teve com meu trabalho.

Às minhas amigas Luciana, companheira desde o início da faculdade, e Lígia que se tornou uma grande amiga.

À Jéssica, amiga incondicional para tudo, que amo muito.

Ao meu namorado Marcio, por estar sempre ao meu lado, me inspirando.

E a todos que fizeram e fazem parte da minha vida, meu muito obrigada!!!

Folha de aprovação:

Orly Z M de Assis

Orly Zucatto Mantovani de Assis

Orientadora

Roberta Rocha Borges

Roberta Rocha Borges

2º leitor

Campinas, 20 de Julho de 2009

Resumo

Este trabalho tem como objetivo principal constatar se há um educador-referência para cada grupo de crianças pequenas, e ainda se as rotinas diárias e os espaços físicos proporcionam as relações afetivas entre o educador e as crianças.

Demonstra que a criança de quatro meses a dois anos necessita de cuidados especiais quando se encontra fora do ambiente familiar, no caso desta pesquisa, na creche. Aborda as relações entre educador e criança à luz da teoria piagetiana, relacionando-as com demais pensadores, pesquisadores e profissionais da área.

Utiliza como cenário da pesquisa na prática, uma creche filantrópica e uma creche municipal, situadas na cidade de Campinas – SP, tem como sujeitos da pesquisa crianças de 0 a 18 meses, que freqüentam o berçário e/ou agrupamento I, trazendo um roteiro de avaliação, embasando-o nas teorias e bibliografias citadas.

A pesquisa revelou que, de um modo geral, ainda há muito que ser implementado nas creches atuais, para que possam corresponder integralmente às necessidades globais das crianças, e não que seja somente um lugar de cuidados com a saúde e as necessidades higiênicas da criança. Para que isso aconteça, é necessário que se façam estudos aprofundados sobre as creches atuais, levando em conta os aspectos citados no trabalho, e muitos outros que não puderam ser relacionados. Isso sem citar as atribuições do educador-referência, que precisa ser um profissional muito bem formado e capacitado, para lidar com seres humanos que ainda estão no início do processo de seu desenvolvimento, e necessitam de adultos facilitadores e interessados no crescimento de suas crianças.

Outro aspecto importante que a pesquisa demonstrou foi o de que é preciso que a creche assegure a toda criança o direito de se desenvolver plenamente, possibilitando-lhe chegar a ser tudo aquilo que pode ser nesse período de vida. Torna-se, pois, necessário que os profissionais que atuam nessas instituições sejam capazes de desempenhar eficazmente suas funções. Para isso é de

fundamental importância que se estabeleça um vínculo afetivo entre os profissionais e a criança, de modo a garantir-lhe o direito de aprender num ambiente de tranquilidade, harmonia, alegria e segurança. A inexistência desse vínculo, mesmo num ambiente físico adequado, consiste num grande impedimento para que tal ocorra.

Conforme mostram os estudos de (Borges, 2009) conclui-se que a presença de um educador-referência, na creche é de extrema importância para garantir o desenvolvimento global da criança. Num contexto de grupo, o educador-referência representa uma âncora para a criança, a pessoa em quem esta pode confiar para ser tranquilizada, orientada e cuidada.

Sumário

Introdução.....	09
Procedimentos da Pesquisa.....	14
1.1 – Objetivos da Pesquisa.....	15
1.2 – Materiais e Métodos.....	15
Capítulo I – A Creche, algumas considerações.....	16
1.1 – A Creche segundo as leis.....	20
Capítulo II – O desenvolvimento dos bebês.....	22
1.1 – Desenvolvimento Afetivo.....	26
Capítulo III – Período Sensório-motor.....	32
Capítulo IV – O Educador-referência.....	41
Capítulo V – Apresentação dos resultados em tabelas.....	47
Capítulo VI – Descrição dos resultados nas creches.....	57
Considerações finais.....	60
Referências Bibliográficas.....	69

Introdução

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Infantil estabelece que a creche é a instituição responsável por educar e cuidar da criança de 0 a 3 anos. Essa instituição tem como objetivo principal favorecer o desenvolvimento global da criança. E, quando se refere ao desenvolvimento global da criança, vale lembrar que todos os aspectos: cognitivo, físico, social e afetivo devem estar presentes, porque só assim a criança se desenvolverá de uma forma harmoniosa e saudável.

É importante deixar claro que, nesse período inicial do desenvolvimento, é preciso garantir que o desenvolvimento afetivo do bebê e da criança pequena ocorra, sem a possibilidade de haver riscos. Neste sentido, a pesquisa teve como objetivo geral investigar as relações afetivas entre o educador e a criança de 4 a 18 meses. Esse tema se justifica visto que, as pesquisas internacionais da década de 1980 apontavam para o fato de o desenvolvimento afetivo ficar extremamente comprometido quando as crianças eram frequentemente cuidadas por muitas funcionárias ao longo do dia (BAIN e BOURNETT apud JACKSON e GOLDSCHMIED).

Segundo Post e Hohmann (2004), nesse período da vida da criança pequena é necessário centralizar o dia de cada uma delas em torno de um educador responsável ou um educador referência. Na presença desse educador, que favorece o desenvolvimento infantil, pode-se observar que bebês e crianças pequenas sentem-se à vontade e mais seguras. Isso acontece quando estão rodeadas de materiais interessantes e de adultos que lhes são familiares e atendem às suas necessidades.

Para assegurar o desenvolvimento de uma relação próxima, de confiança e de afeto que a mantém tranqüila enquanto está fora de casa, é importante que cada criança tenha um único educador responsável durante o período em que ela estiver fora do contato familiar. Quando tudo corre bem, a criança tem os mesmos pais que lhe prestam apoio durante sua infância. O par filho/pais cresce em conjunto e passa a conhecer os interesses uns dos outros e os estilos de interação à medida que os dias, meses e anos correm. O desenvolvimento do

bebê e da criança pequena ocorre de uma forma mais suave quando as pessoas responsáveis pelos seus cuidados, tanto a nível administrativo como em nível de prática educativa, envidam todos os esforços possíveis para replicar a continuidade de cuidados representados por uma relação pais-filhos estável e progressiva. Em casa os bebês não trocam de pais todos os 6 ou 8 meses, por isso, na creche não deveriam trocar de educadora ou auxiliar de mês em mês ou mesmo todos os anos. Os bebês e as crianças criados fora de casa por uma série de educadores sempre em mudança têm, durante uma boa parte das suas vidas, poucas oportunidades de estabelecerem relações de confiança, o que pode indevidamente causar estresse e confusão.

Um serviço de educação e de prestação de cuidados infantis num contexto de aprendizagem ativa, organizado de forma a proporcionar continuidade de cuidados beneficia todos aqueles que se encontram envolvidos – crianças, educadores e famílias. Uma criança estabelece relações de confiança com a principal figura responsável que está com ela dia após dia, de um ano para o outro. O fato de as crianças estarem rodeadas por pessoas que conhecem e em quem confiam, permite-lhes explorarem as novidades e os desafios que promovem o crescimento. Simultaneamente, os educadores passam a conhecer as crianças e a acumular um conjunto cada vez maior de conhecimentos específicos úteis sobre cada um deles à medida que vão passando de bebês de colo para crianças que andam. É dada às famílias oportunidade de estabelecerem relações de confiança com os educadores dos seus filhos, que passam a conhecer-se mutuamente, a criar expectativas comuns, e que aprendem a comunicar-se eficazmente sobre a criança em questão.

A existência dessa relação estável reduz consideravelmente o estresse que o bebê ou a criança mais nova sentiriam caso tivessem de se adaptar a várias educadoras em constante mudança. Além disso, essa relação estável proporciona a confiança e a previsibilidade que lhe permitem passar pelas frustrações e desafios necessários para o crescimento e desenvolvimento, uma vez que, de acordo com a terapeuta infantil e pediatra Judit Falk (1979): “Um sistema estável de relações é um pré-requisito (...) para a capacidade de assimilar o padrão social

de valores aceitos, normas, regras de comportamento, conjunto de proibições, através da imitação, assimilação e identificação.” (p. 117)

Nesse contexto, Rizzo (2006) ressalta que uma creche boa será aquela que conseguir propiciar o calor afetivo que a mãe estaria apta a oferecer, será aquela que acrescentar às suas responsabilidades de proteção da saúde física as de preservação e estimulação da saúde mental, e isso exige cuidados tanto com a organização de um ambiente físico apropriado e específico, como de um ambiente afetivo-social gerado por relações humanas saudáveis, além de pessoal qualificado especificamente para esse tipo de trabalho maternal. O ambiente afetivo e social da creche é tão ou mais importante que o seu aspecto físico, e essas condições devem prevalecer na organização do serviço como um todo.

A relação afetiva é fundamental para a saúde do bebê. Dar proteção ao bebê é garantir-lhe um lugar especial; é fundamental que haja alguém que deseje estar com ele, que esteja disposta e disponível para aceitá-lo com seus choros, fraldas e sorrisos. Enfim, um local onde se ofereçam segurança física e psicológica, além da estimulação de seu potencial humano integral. No início da vida, o importante na educação é a estruturação das bases da personalidade, a descoberta como pessoa, mesmo destacado do universo familiar, embora a ele ligado afetivamente, assim como de outras pessoas de suas relações próximas, como o seu educador, adulto de referência na creche (RIZZO, 1991).

Autores como Pulaski (1989), Mahler (1993), Rizzo (1991) e Piaget (1987) salientam que, nos primeiros anos de vida, a criança precisa da figura de um adulto, e a relação que mantiver com ele será fundamental ao processo tanto de formação de sua personalidade quanto de aprendizagem, tendo em vista que é nessa fase da vida que as crianças pequenas constroem os fundamentos de sua afetividade. Assim, o adulto é quem propiciará a elas as primeiras trocas afetivas que poderão refletir em suas ações e conhecimento, como bem ilustra a citação a seguir:

Por que valeria a pena investir tempo, passar trabalho, para introduzir o sistema de educador-referência em uma creche na qual essa não é a prática utilizada? Temos de considerar essa questão não somente do ponto de vista da criança, mas também do ponto de vista da educadora

que carrega a responsabilidade emocional. Pensar sobre nossos próprios relacionamentos como adultos pode nos fornecer algumas respostas (...). As crianças pequenas com as quais trabalhamos, que ainda não dispõem da linguagem para expressar suas experiências, também precisam dos relacionamentos especiais, necessitando profundamente deles de uma forma imediata e concreta. Não podemos esquecer que uma criança, especialmente uma muito pequena e quase que totalmente dependente, é a única pessoa em uma creche que não consegue entender por que está lá. (Jackson e Goldschmied, 2006, p. 55).

Segundo Jackson e Goldschmied (2006), o relacionamento que a criança estabelece com seu educador-referência não é, de forma alguma, um substituto do relacionamento com os pais. Para começar, a forma como o cuidado é planejado só pode ser realizada numa parte do dia. Mesmo durante esse período, o educador-referência terá de se dedicar a outras crianças. Pode-se explicar aos pais a existência do educador-referência, representando uma tentativa que se fazem nas creches para oferecer às crianças uma pessoa com a qual elas possam relacionar-se de uma maneira especial, durante uma parte do tempo, freqüentemente longo, que passam fora de casa. A proporção de educadores-crianças para menores de 2 anos muitas vezes permite que um educador-referência se dedique a um subgrupo de quatro crianças por alguns períodos, embora no caso de crianças mais velhas, esse grupo possa ser composto de cinco ou seis crianças. Durante o restante do dia, a criança será cuidada por outro educador ou provavelmente dois, aos quais ela também precisa conhecer bem.

O trabalho com o educador-referência é necessário na creche visto que muitas vezes a intimidade pessoal é um elemento que freqüentemente falta em qualquer tipo de ambiente institucional, mas para as crianças pequenas este trabalho tem implicações ainda mais sérias. Grande parte da comunicação sutil de crianças que ainda não adquiriram pleno domínio da linguagem vem por meio do toque e do manuseio. As experiências realizadas em hospitais têm demonstrado que um grande número de mãos estranhas e vozes diferentes causam grande nível de estresse, especialmente quando são dependentes de outras pessoas, como é o caso das crianças pequenas. (Jackson e Goldschmied, 2006). Na citação a seguir, a autora confirma a idéia de Goldschmied (2006), apontando a relevância de um trabalho com o educador-referência.

Se a relação com o adulto educador não for boa, quer por superproteção, ação que inibe, sufoca, fragiliza o indivíduo, quer por rejeição, desamor, negligência, abandono, duas ações aparentemente opostas, mas que têm efeitos semelhantes, a criança retrair-se-á, insegura, com baixo nível de auto-estima e se fechará às possibilidades de exploração do mundo e de crescimento. Ela se recusará, como padrão de conduta, a experimentar coisas novas e, pior, aprenderá a ter medos (do adulto e das experiências novas) e, em consequência, descobrirá caminhos de agressão ou de fuga que cada vez mais a distanciarão da liberdade, independência e aprendizagem, tornando-se prisioneira de si mesma, circunscrita a seu mundo interior e particular. (...) O resultado desastroso disso pode ser facilmente observado em asilos de crianças abandonadas. Ao fim de algum tempo, todas parecem menos dotadas, caberá ao adulto estimulador conquistar a sua confiança, o que já se mostra não ser um trabalho de natureza exclusivamente pedagógica, mas, sim, de estimulação essencial do desenvolvimento, de natureza psicopedagógica. (Rizzo, 2006, p. 129-130).

É importante ressaltar, que o educador de crianças pequenas deve ter consciência da importância de seu papel; é preciso que interaja com o bebê de forma a favorecer o processo de desenvolvimento psicológico, propiciando-lhe oportunidade de progredir no processo de separação-individualização e de estruturação das bases de sua personalidade, sob condições ótimas de saúde mental. Para isso é essencial que a relação adulto-bebê seja boa, isto é, proporcione prazer e segurança ao bebê. É necessário também que os responsáveis pela instituição creche tenham, então, como uma das prioridades do trabalho, garantir que haja um educador-referência para cada grupo de crianças pequenas e que, o educador-referência tenha conhecimento sobre como se dá o desenvolvimento da criança neste período de vida.

Borges (2009) em uma pesquisa que realizou sobre a formação de professores na creche, traz esse novo conceito do educador-referência para o trabalho do Brasil. O qual consiste um único professor atuando em sala de aula com as crianças pequenas.

Procedimentos da Pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida em doze meses, duas creches participaram da análise, uma creche pública, e uma creche filantrópica. Nos quatro primeiros meses foi feito um levantamento bibliográfico sobre o assunto estudado, no quinto mês entramos em contato com as Instituições, no sexto mês a pesquisa de campo foi iniciada, do oitavo mês em diante o trabalho escrito final foi produzido.

O ponto alto do trabalho foi a pesquisa de campo, que utilizou o método de observação e posteriormente a análise e tabulação dos resultados. A creche A tem um diferencial, ela existe para atender a um dispositivo da lei trabalhista que determina que em locais onde trabalhem mais de trinta mulheres deve haver um espaço para a amamentação de crianças. Seu objetivo é atender às crianças com idade entre dois meses e meio a quatro anos, filhos dos servidores que trabalham preferencialmente em regime de turno, plantão ou horário especial, inclusive nos finais de semana e feriado. É aberta por volta das seis e meia da manhã, e o trânsito de pessoas na creche é intenso.

A equipe que atua no berçário é composta de duas educadoras com dez crianças de quatro até doze meses e duas educadoras que fazem o revezamento de folgas, férias e afastamentos, quando se faz necessário algumas “ajudantes” entram em cena em alguns períodos do dia.

A creche B atende crianças de zero a quatro anos, é aberta por volta das sete horas da manhã, os pais deixam seus filhos na portaria, e educadores responsáveis os levam para as salas. O berçário é composto por doze crianças de quatro até dezoito meses, duas educadoras trabalham em período integral, quando se faz necessário, uma terceira educadora ajuda a deslocar os bebês para o local onde irão fazer a atividade diferenciada (brinquedoteca, biblioteca).

1.1 Objetivos da Pesquisa

O projeto teve como objetivos constatar se havia um educador-referência para cada grupo de crianças pequenas, observar as rotinas diárias para constatar como se davam as relações afetivas entre o educador e as crianças e observar os espaços físicos da creche e se estes eram propícios para que ocorressem as relações afetivas entre crianças e adultos.

1.2 Materiais e Métodos

Materiais

O material utilizado para a tabulação dos dados coletados foi o roteiro “Avaliação da Qualidade do Programa (Programm Quality Assessment – PQA) – Versão creche (0-3)” e formulário de avaliação.¹

Métodos

Para utilizar o roteiro PQA, primeiramente foi realizado um contato inicial com os sujeitos analisados, para que houvesse um bom relacionamento entre o pesquisador-observador e as crianças e seus respectivos educadores. Isso foi necessário para que não ocorresse, em um primeiro momento de observação, um “esfriamento” das relações afetivas e diárias dos educadores com as crianças e vice-versa.

A pesquisa de campo durou oito semanas, com base nas observações e anotações levadas a cabo durante as semanas, a pesquisadora foi preenchendo o roteiro de avaliação, sempre acrescentando ao fim de cada semana informações novas a respeito do âmbito de cada creche. O observador que utiliza esse tipo de roteiro tem que consultá-lo frequentemente para conseguir extrair todas as respostas relativas ao trabalho.

¹ Este instrumento consiste em um material produzido pelo High Scope, o qual foi traduzido pela equipe da Associação da Criança de Braga em Portugal Profa. Dra. Manuela Lina e Profa. Dra. Sara Araújo. E a adaptação desse material para a aplicação nas realidades Brasileiras foi realizada pela Profa. Dra. Roberta Rocha Borges.

Capítulo I – A Creche, algumas considerações

Historicamente o cuidado e a educação da criança pequena passou por diversos modelos e tipos de atendimento conforme as necessidades e concepções de cada época. Na Idade Média, a educação da criança pequena era de responsabilidade exclusiva da família, mais precisamente, responsabilidade da mãe que é considerada educadora por excelência. Nos casos em que a mãe se faz ausente, a esfera pública é a responsável por criar instituições para cuidar da criança da mesma maneira que a mãe o faria. Portanto, era esperado que a função social da Educação Infantil fosse a de substituição dos cuidados maternos.

Segundo tal concepção, não há necessidade de conhecimentos ou preparação específica para o desempenho da função de educador das crianças de tenra idade, pois a mulher seria naturalmente vocacionada para desempenhá-la tendo como modelo que ela faz cotidianamente na sua casa para cuidar dos seus filhos. (NASCIMENTO, 2005, p. 4)

Um segundo modelo histórico de educação da criança pequena também prevê que o lugar social da criança é a esfera privada (família), entretanto, pressupõem-se que não são todas as mães que possuem “o dom” de fazê-lo adequadamente. E, em socorro da preservação da criança, “o saber médico se impõe como modelo educativo nas instituições educativas que cuidarão dela, tal como sua mãe deveria fazê-lo.” (NASCIMENTO, 2005, p.6)

Conseqüentemente, as instituições educativas pautadas nesses princípios, terão como prioridade na educação o aprendizado de hábitos de higiene para que o desenvolvimento da criança ocorra com baixa incidência de riscos que ameacem sua saúde.

Para o terceiro modelo de Educação Infantil, o lugar social da criança é a escola, visto que, para esse modelo, a educação familiar exclusiva não é suficientemente boa para educar e socializar as crianças, essa concepção reconhece as diferenças entre o adulto e a criança, porém não especifica as diferenças entre a primeira e a segunda infância. Dessa maneira, a criança é vista como o escolar, como um vir a ser e, todo o espaço, movimento e metodologias

na educação, até mesmo das crianças bem pequenas, devem ser pensados com o objetivo do sucesso do futuro aluno no Ensino Fundamental.

Finalmente, tem-se o modelo que expõe a atual concepção da Educação Infantil em que se pressupõe a valorização das necessidades da criança, tendo como premissa que, para bem se desenvolver, as crianças precisam encontrar-se com outras crianças produzindo sua cultura, portanto, tem-se como proposta pedagógica a importância da socialização das crianças.

Conseqüentemente, o conceito de substituta materna é redefinido pela noção de acolhida e a creche e a pré-escola são, agora, concebidas como “instituições cujo objetivo maior é propiciar as vivências da infância, como o jogo e a brincadeira.” (NASCIMENTO, 2005, p. 8). Sendo, portanto, espaços de socialização, cuidado e educação da primeira infância.

A creche surge no Brasil, no final do século XIX, como conseqüência das transformações sócio-econômicas que a sociedade sofreu, com as alterações nos modos de relações entre os indivíduos. Entre estas conseqüências estão as de mudanças no exercício das funções, em especial aquelas realizadas pelas mulheres. Essas passam, cada vez mais, a trabalhar fora de casa, motivadas pela necessidade de contribuir com a sobrevivência da família, ou pelo desejo de realização profissional, entre outros.

O papel da mulher e da criança e o lugar que ocuparam na sociedade evoluíram ao longo da história do Brasil, no que diz respeito ao trabalho fora de casa e à assistência aos filhos neste período, embora muito ainda falte para alcançar a plenitude de tal evolução. Até o início do século XVIII, as crianças e as mulheres eram menosprezadas e excluídas, a inclusão da mulher no mercado de trabalho na sociedade capitalista fez com que fossem organizados movimentos reivindicatórios para a criação de locais de abrigo onde seus filhos pudessem ficar enquanto trabalhavam.

Durante quase um século a creche era vista apenas como uma instituição assistencialista. É recente a visão dela como uma tarefa educativa, apesar de que ainda há muitas instituições que tendem somente ao assistencialismo.

Durante muito tempo a creche existiu em função de combater a pobreza, a mortalidade e atender às necessidades das mulheres viúvas e abandonadas. Com a industrialização, as mães incorporadas à indústria pagavam pessoas de confiança para cuidarem de seus filhos, algum tempo depois, as próprias indústrias passaram a construir creches e escolas maternas para tal finalidade. A creche permitia à mãe trabalhadora “guardar” seu filho sem se separar totalmente dele. Com a expansão do capitalismo, cresce a necessidade da força de trabalho feminino e a creche ganha um novo enfoque: substituir a família, garantindo a guarda da criança pequena.

Atualmente, é de extrema importância conceber a creche como instituição educativa que, através do trabalho dos profissionais que a compõem, segundo a LDB/1996, tem a função de complementar o trabalho educativo das famílias.

Segundo SANCHES (2003):

A história da creche no Brasil, não pode prescindir das representações de seus profissionais, uma vez que os programas oficiais não retratam a prática e os conceitos que realmente são trabalhados na creche. São muitas vezes idealizados, fruto de políticas inadequadas, amparadas muitas vezes em pressupostos epistemológicos superados e contestados pela maioria dos autores. (p. 71).

A creche tem sido cada vez mais reivindicada pelas famílias, daí a necessidade de responder às questões referentes ao desenvolvimento da criança, garantindo uma instituição de qualidade: visando o bem estar físico, social, intelectual e afetivo da mesma, suprimindo suas necessidades e ampliando suas possibilidades.

O que caracteriza a creche é seu tipo de atendimento, cuja finalidade é a de atendimento às necessidades de horário e responsabilidade familiares. A atual LDB distingue-as apenas pela faixa etária, porém, é bem grande a diferença do serviço prestado. Algumas diferenças:

- Horário de funcionamento
- Período de matrícula
- Período de férias

- Forma de agrupamento
- Equipe profissional

No que diz respeito, especificamente, às creches:

No Brasil, nos últimos vinte anos, as creches têm sido socialmente recodificadas: de uma estrutura de cuidados tornam-se paulatinamente valorizadas como lugar de educação das crianças ainda que muito pequenas. (NASCIMENTO, 2005, p. 8)

Com relação a formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil, para o atual modelo, os educadores devem ser especificamente e qualitativamente preparados para promover a socialização, para organizar o espaço e os materiais, de forma que a própria criança apreenda a organização do mundo e das coisas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional dispõe sobre a formação mínima dos profissionais que atuam na Educação Básica:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (Art. 62)

É importante ter ciência de que esses quatro modelos apresentados, fazem parte da construção social, histórica e política da Educação Infantil e, ainda, convivem na nossa realidade.

Há consentimento de que o debate sobre a qualidade da educação para crianças de 0 a 6 anos, oferecidas nas instituições de Educação Infantil, tem sido mais recorrente na passagem da década de 90, podendo-se constatar, também, que a produção científica na área aumentou significativamente nesse mesmo período.

Essa realidade surge como reflexo das mudanças legais, políticas e sociais referentes à infância. Segundo Kramer (1997), após os anos 70, a criança deixa de estar na condição de ser alguém que ainda não é, um vir a ser, e passa a

ocupar a condição de cidadã, pelo menos no que tange às discussões acadêmicas e às leis.

O final dos anos 80, com a Constituição Federal e a década de 90, com o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, podem ser considerados um marco histórico para o emergir da criança como um sujeito de direitos e para as políticas públicas na área da Educação Infantil.

1.1 A Creche segundo as Leis

A legislação brasileira, na área educacional, apresentou um grande avanço com a promulgação da Constituição de 1988. Esta lei deu rumos às legislações posteriores, tanto no âmbito da união, como no dos estados, municípios e Distrito Federal. A partir da Constituição vigente, surgem novas leis para regulamentar os artigos constitucionais e estabelecer as diretrizes para a educação nacional.

No que diz respeito à Educação Infantil, em geral, e à creche, em particular, a Constituição Federal estabelece como direito social dos trabalhadores rurais e urbanos “assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até seis anos de idade em creches e pré-escolas” (Art. 7, XXV), sendo que o dever do Estado com relação à educação apenas será efetivado mediante a garantia desse atendimento (Art. 208, IV), através da atuação prioritária dos municípios.

Dessa maneira, foi em 1989 que as crianças de 0 a 6 anos adquiriram pela primeira vez, na história do Brasil, o direito à educação em creches e pré-escolas. Portanto, ficou instituído que a Educação Infantil é um direito das crianças e uma opção da família.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069. 1990), é outro importante instrumento jurídico que incorporou o direito à Educação Infantil em seus estatutos: “É dever do estado assegurar à criança (...) atendimento em creche e pré-escola à crianças de zero a seis anos de idade” (art. 53, IV).

Outro dispositivo legal que contribui significativamente para a consolidação da educação em creches e pré-escolas é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (Lei 9394/96). A Seção II – Da Educação Infantil – incorpora à Educação Básica Nacional, a Educação Infantil, apontando, ainda, seus objetivos em relação ao desenvolvimento da criança:

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

No que diz respeito especificamente à educação da primeira infância, essa modalidade será oferecida em: “creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade.” (Art. 30, I)

A deliberação dessas leis reconhece que a creche cumpre um importante papel no desenvolvimento e educação da criança, não substituindo a educação familiar, mas complementando-a.

A Constituição Brasileira de 1988 faz referências aos direitos específicos da criança e não mais aos da mãe trabalhadora ou da família pobre.

Artigo 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Capítulo II – O desenvolvimento dos bebês

Os primeiros anos de vida são de extrema importância para o desenvolvimento de toda a personalidade da criança e para a aquisição de habilidades nas áreas motoras, perceptivas, sociais, cognitivas, entre outras.

Segundo os RCNs (1998), o bebê, ao nascer, apresenta certa organização comportamental própria e algumas condições para perceber e reagir ao meio. O corpo da criança é um instrumento que lhe permite realizar os processos básicos de adaptação ao meio exterior, sendo também, o canal de comunicação com os demais seres humanos.

De acordo com MANTOVANI DE ASSIS (2003), ao nascer, o organismo do bebê é formado por estruturas², cujos elementos que a compõem se inter-relacionam. O desenvolvimento dessas estruturas se dá ao longo da vida, algumas já se encontram programadas, ou seja, definidas quanto ao que serão. Outras estruturas não são programadas, o acabamento delas se processa após o nascimento e dependem das solicitações que o meio oferece. Por último as estruturas que não estão presentes no indivíduo ao nascer, estas se constituirão a partir do nascimento e dependerão da relação do sujeito com o meio. São as estruturas específicas para o conhecer, ou seja, constituem a inteligência.

Mantovani de Assis (2003), cita:

(...) ao nascer, o bebê não possui ainda inteligência, mas traz consigo a capacidade de vir a se tornar inteligente, coisa que não acontece com os animais de outras espécies (...) a inteligência não é uma herança de nossos pais; o que deles recebemos é a condição de irmos a ser inteligentes. (p. 24)

Um trabalho de extrema importância para o desenvolvimento intelectual do bebê é o estímulo, ele é quem encoraja a criança a realizar suas ações. Quanto mais a criança é estimulada, mais desenvolverá sua inteligência. A observação, a experimentação, a imitação e a interação são básicas para chegar à compreensão

² Estruturas cognitivas são padrões de ação física e mental subjacentes a atos específicos de inteligência e correspondem a estágios do desenvolvimento infantil.

e transformação da realidade. O bebê constrói seu desenvolvimento intelectual em um processo dinâmico de interação com o meio.

Segundo Piaget, para compreendermos o modo pelo qual as crianças pensam temos de observar o desenvolvimento qualitativo da sua capacidade de solucionar problemas. Antes de a inteligência interiorizar-se é chamada de inteligência sensório-motora.

Piaget, após anos de estudos, concluiu que o desenvolvimento cognitivo se realiza em estágios. Em linhas gerais, esquematiza o desenvolvimento intelectual em:

- Estágio sensório-motor (0 a 2 anos),
- Estágio pré-operatório (2 a 6 anos),
- Estágio operatório concreto (7 a 11 anos),
- Estágio operatório formal (12 anos em diante).

O meio exerce um importante papel no processo do desenvolvimento intelectual do indivíduo, oferecendo estímulos aos quais o organismo reage. Disso resulta que o ritmo da sucessão dos estágios podem sofrer acelerações ou atrasos. As idades cronológicas, durante as quais se espera que as crianças se desenvolvam, não são fixas, as idades sugeridas por Piaget podem variar. Todas as crianças atingem as etapas do desenvolvimento cognitivo num certo limite de idade, havendo pequenas alterações, em torno de um padrão médio, isto depende de fatores genéticos, experiências e dons especiais de cada criança. As idades são consideradas apenas como aproximações e orientações gerais.

Porém, um aspecto da teoria de Piaget é invariável: os estágios de desenvolvimento ocorrem na mesma ordem, sem pular níveis.

JACOB (2004) afirma:

Um estágio constitui uma maneira de aprender – uma maneira de entender, um processo particular de entender o sentido das coisas. As crianças no mundo inteiro passam por esses estágios por ordem, muito embora em velocidades diferentes. (p. 46)

Portanto, não é preciso preocupação, medo ou culpa se uma criança em perfeitas condições mentais e motoras, não age ou não agiu exatamente de acordo com o estágio e idade indicados.

Crianças de zero a dois anos encontram-se no período que Piaget denomina de sensório-motor. Tem este nome porque, neste período, a criança resolve problemas usando seus sistemas sensoriais e atividade motora. A inteligência desta etapa consiste numa inteligência prática, apoiada na percepção e no movimento. O conhecimento da criança a respeito de objetos decorre da sua ação sobre eles, é o período de desenvolvimento mental que começa com a capacidade para alguns reflexos e termina quando a linguagem e outros meios simbólicos aparecem. Este período é de fundamental importância, pois suas realizações formam a base de todos os progressos cognitivos.

Segundo Piaget, o período sensório motor é decisivo para todo o curso do desenvolvimento psíquico da criança e representa a conquista do espaço, do tempo e da causalidade, através da sensação e dos movimentos no mundo prático que o cerca.

Um estágio só pode ser alcançado depois que o estágio anterior tenha ocorrido, tenha sido estruturado, concluído e integrado ao psiquismo infantil. A atividade do organismo tem origem num desequilíbrio que se produz na situação em que se encontra. O desenvolvimento intelectual é um processo contínuo de assimilação e de acomodação.

Piaget (1987) ressalta que,

O desenvolvimento psíquico, que começa quando nascemos e termina na idade adulta, é comparável ao crescimento orgânico: como este, orienta-se, essencialmente, para o equilíbrio. (...) O desenvolvimento, portanto, é uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior. Assim, do ponto de vista da inteligência, é fácil se opor a instabilidade e incoerência relativas das idéias infantis à sistematização de raciocínio adulto. No campo da vida afetiva, notou-se, muitas vezes, quanto o equilíbrio dos sentimentos aumenta com a idade. E, finalmente, também as relações sociais obedecem à mesma lei de estabilização gradual. (p. 11)

A teoria de Piaget propõe que a assimilação e acomodação têm lugar simultaneamente sempre que a criança se adapta a um estímulo ambiental. Entretanto, o equilíbrio entre assimilação e acomodação pode variar de situação para situação.

A construção da inteligência consiste em assimilar e acomodar, isto é, incorporar a realidade e modificar-se para adaptar-se à realidade. Piaget afirma que o conhecimento só se desenvolve quando as crianças fazem assimilações e acomodações das experiências.

Assimilação – incorporação de novos objetos e experiências a esquemas existentes.

Acomodação – modificação de esquemas como resultado de novas experiências.

Adaptação – equilíbrio entre acomodação e assimilação, resultando em ajustamento do ambiente.

Piaget e Montessori concordam que: as crianças são curiosas a respeito de seu mundo e procuram entendê-lo. No período sensório-motor, esta curiosidade revela-se na manipulação ativa de objetos pelas crianças. Ambos dão ênfase ao fato de o desenvolvimento ser ordenado em estágios, dois aspectos importantes da aprendizagem infantil são a repetição e a imitação. Acreditam que as crianças são motivadas para aprender, que as atividades devem ser programadas para corresponder ao nível de desenvolvimento da criança. Com isto, faz-se necessário um bom estudo por parte do professor, levando-o a um planejamento bem elaborado e, conseqüentemente, uma boa execução do mesmo.

O desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento afetivo acontecem paralelamente. A afetividade desempenha um papel essencial no funcionamento da inteligência, sendo uma condição necessária na sua constituição. Sem ela, não haveria interesse, necessidade ou motivação. Para Piaget, a afetividade exerce profunda influência no desenvolvimento intelectual, é o que motiva a atividade intelectual, é a mola propulsora das ações, um catalisador de interesses. Os laços afetivos começam a partir de atividades sensitivas, como troca de olhares, gestos, toques, odores. Afeto inclui sentimentos, interesses, desejos e emoções em geral.

1.1 O Desenvolvimento Afetivo

Para a Psicologia e Epistemologia Genéticas o desenvolvimento psicológico resulta de uma equilibração progressiva que consiste na passagem contínua de um estado menor de equilíbrio para um estado de equilíbrio superior. É também em termos de equilíbrio que Piaget explica a evolução afetiva do ser humano.

Segundo Mantovani de Assis e Borges (2008), explicam que segundo Piaget, quando a criança age sobre o mundo, supõe-se que tenha um interesse em realizar a ação que pode ser desencadeada pelas necessidades fisiológicas, afetivas ou intelectuais. Desse modo, toda ação, isto é, todo movimento, pensamento ou sentimento corresponde a uma necessidade e assim a criança só executa alguma ação exterior ou mesmo inteiramente interior quando impulsionada por um motivo e este se traduz sempre sob a forma de uma necessidade (uma necessidade elementar, um interesse ou uma pergunta). Uma necessidade é sempre a manifestação de um desequilíbrio, que é desencadeado quando qualquer coisa, fora de nós ou em nós (no nosso organismo físico ou mental) se modificou, provocando, então, um reajustamento da conduta em função desta mudança. Inversamente, a ação se finda desde que haja satisfação das necessidades, isto é, logo que o equilíbrio entre os fatos novos, tal como se apresentava anteriormente, é restabelecido.

A ação humana consiste neste movimento contínuo de reajustamento ou de equilibração. Os interesses de cada criança dependem, portanto, do conjunto de suas noções adquiridas e de suas disposições afetivas, já que estas tendem a completá-las no sentido de melhor equilíbrio. Sendo assim, toda necessidade tem por finalidade incorporar as coisas e pessoas à atividade própria do sujeito, isto é, assimilar o mundo exterior às estruturas já construídas e, reajustar estas últimas em função de transformações ocorridas nos objetos externos. Ao agir, o bebê desempenha a mesma função ao incorporar o universo a si próprio. A estrutura de assimilação, no entanto, vai variar desde as formas de incorporação sucessivas da percepção e do movimento até as operações superiores. Denomina-se adaptação o equilíbrio entre essas assimilações e acomodações. É esse o mecanismo de

funcionamento que possibilita ao bebê construir afetos. Portanto, é fundamental explicar como se dá a evolução de um nível mais primitivo de afeto para um nível mais evoluído.

O Desenvolvimento Afetivo no período sensório-motor

O desenvolvimento afetivo do período sensório-motor é definido, por Piaget, em três níveis evolutivos, como explicam em seu trabalho Mantovani de Assis e Borges (2008):

I – Primeiras emoções (corresponde ao estágio I e II da inteligência sensório-motora).

A principal característica deste nível são os reflexos afetivos, representados pelas emoções primárias que estão ligadas ao sistema fisiológico do bebê. Por isso, quando ocorre um acontecimento fortuito, como por exemplo, a perda de equilíbrio brusco, ele demonstra um certo medo e pode vir a chorar. Uma outra característica importante deste nível, denominada “adualismo”, é a inexistência da consciência do eu, isto é, não há nenhuma fronteira entre o mundo interior e/ou o vivido e o conjunto das realidades exteriores. Na medida em que o eu permanece inconsciente de si mesmo, a afetividade é centrada no corpo e na ação do próprio bebê, pois somente a partir da dissociação do eu e do alheio, ocorre a descentração afetiva.

Piaget admite que para haver a descentração do eu é preciso considerar os ritmos gerais, que correspondem aos das atividades espontâneas e globais do organismo, que consistem em alternâncias entre os estados de tensão e relaxamento. Esses ritmos se diferenciam em busca de estímulos agradáveis e tendências para evitar os desagradáveis. Outro fator que contribui para a descentração do eu é o sorriso, que a princípio é fisiológico e que pode ser observado logo após a mamada do recém nascido, sem nenhum estímulo visual e, posteriormente, pode ser observado, muito precocemente, quando o bebê está na presença de objetos que se movimentam, principalmente na presença do adulto que cuida dele. Outro aspecto relevante é a parte superior do rosto do outro, ou

seja, os olhos que desempenham um papel preponderante. Uma vez que quando os olhos se movimentam, despertam interesse do bebê.

II – Primeiros sentimentos diferenciados (corresponde ao estágio III e IV da inteligência sensório-motora).

Este nível corresponde a uma série de sentimentos elementares ou afetos perceptivos ligados à própria atividade do bebê: o agradável e o desagradável, o prazer e a dor, etc., assim como os primeiros sentimentos de sucesso e fracasso. Estes estados afetivos dependem da ação do bebê e não ainda da consciência das relações mantidas com as outras pessoas. Neste nível da afetividade há uma espécie de egocentrismo geral, é uma falsa consciência do eu, uma espécie de amor a si próprio e uma atividade desse eu.

Uma outra característica que marca este estágio é a presença de alguém desconhecido para o bebê, provocando a reação de estranheza. Tal fato pode ser amenizado quando o contato com o outro acontece em um contexto agradável. É importante que a criança pequena se relacione com outras pessoas, não somente com a mãe, por que esse período anuncia uma passagem do contágio à comunicação. A criança começa a imitar os outros, a realizar a leitura dos indícios, dos gestos e das mímicas, passando a reagir às pessoas de modos cada vez mais específicos, porque estas agem de modo diferente das coisas e segundo esquemas que podem ser relacionados com os da própria ação da criança. Chega a estabelecer-se, mais cedo ou mais tarde, uma espécie de causalidade relativa às pessoas, na medida em que proporcionam prazer, conforto, sossego, segurança, etc.

III – Relações objetais (corresponde ao estágio V e VI da inteligência sensório-motora).

Segundo as autoras citadas, para Piaget, no terceiro nível há uma mudança significativa no desenvolvimento afetivo, uma vez que o bebê deixa de relacionar tudo aos seus estados e sua ação própria. Neste período há o eu e o mundo. O outro passa a ser fonte de causalidade exterior, isto é, o bebê projeta no outro os sentimentos de alegrias e tristezas relacionadas ao sucesso e ao fracasso dos atos intencionais, esforços e interesses ou fadigas e desinteresses. Este processo

é denominado “escolha do objeto” porque agora a criança começa a escolher os objetos (inclui as pessoas) que lhe dão prazer. Mas este estado afetivo permanece muito tempo ligado apenas aos afetos perceptivos, às ações do sujeito, sem delimitação precisa entre aquilo que lhe pertence especificamente e aquilo que pode ser atribuído ao mundo exterior, isto é, a outras fontes possíveis de atividades e de causalidade.

Os sentimentos elementares de alegria e tristeza, de sucesso e fracasso, serão experimentados em função desta objetivação das coisas e das pessoas, originando-se daí os sentimentos interindividuais. Esta “escolha do objeto” refere-se, primeiramente, à pessoa da mãe (se esta é a pessoa que presta cuidado de uma forma carinhosa ao bebê), depois à pessoa do pai e dos próximos. É o início das simpatias e antipatias, que vão desenvolver-se amplamente no decorrer do período seguinte, denominado de estágio de sentimentos interindividuais que corresponde ao estágio da inteligência intuitiva ou representativa. Desse modo, o estágio da inteligência intuitiva ou o nível dos sentimentos interindividuais espontâneos e das relações sociais de submissão ao adulto constituem o marco da passagem dos afetos do período sensório-motor para o do pensamento intuitivo.

Três novidades afetivas essenciais marcam o próximo período: o desenvolvimento dos sentimentos interindividuais de afeições, simpatias, antipatias, ligados à socialização das ações; aparição de sentimentos morais intuitivos, provenientes das relações entre adultos e crianças e as regularizações de interesses e valores, ligadas as do pensamento intuitivo em geral.

Como explica Piaget, diante de tal evolução do desenvolvimento afetivo, pode-se concluir que a afetividade do período sensório-motor procede de um estado de não diferenciação entre o eu e todos os elementos físicos e humanos que o cercam para construir, em seguida, um conjunto de trocas entre o eu diferenciado e as pessoas ou as coisas.

Esse percurso do desenvolvimento afetivo no período sensório-motor é o início de toda base psicológica que sustentará as relações sócio afetivas com as pessoas e objetos nos próximos estágios. Mas cabe ressaltar que a criança

pequena ainda tem um longo percurso a ser conquistado. É certo que estas conquistas dependerão das interações positivas que estabelecerá com o mundo social e o mundo físico. (Mantovani de Assis, 2003).

Para que o bebê se desenvolva plenamente é preciso dar atenção aos seus cuidados básicos. Deve-se considerar as necessidades fisiológicas: a alimentação, o descanso e a higiene. Estes cuidados são essenciais para que ocorra o desenvolvimento afetivo. Mas só isso não basta, para o desenvolvimento sócio afetivo, o vínculo que se estabelece com um adulto é essencial.

Tal vinculação afetiva é de extrema importância, pois está relacionada com a pessoa que irá suprir as necessidades básicas do bebê. Por isso, o professor que trabalha com crianças de 0-3 anos precisa considerar essas necessidades para que se estabeleça a vinculação afetiva, tão essencial para o crescimento físico e psicológico característico desta faixa etária. As necessidades básicas da criança pequena serão supridas quando o adulto aconchega-a no colo para alimentá-la, quando demonstra alegria ao fazer a troca de fraldas e ao banhá-la, quando a embala e canta para que adormeça. (Mantovani de Assis e Borges, 2006).

O conjunto de sensações que produzem bem estar faz com que o bebê busque nas vivências das ações cotidianas suas próprias sensações de prazer. O aparato sensorial de que o bebê dispõe quando nasce permite-lhe receber informações de si mesmo e de tudo aquilo que o rodeia, e será em função da resposta do adulto a estas informações e necessidades que os pequenos construirão uma determinada vivência de si mesmos e do mundo. Cabe ressaltar que o alicerce do desenvolvimento humano saudável é a confiança que o bebê estabelecerá com o educador, e esta dar-se-á nos momentos dos cuidados físicos.

Segundo Piaget (1987),

(...) ao primeiro estágio de técnicas reflexas corresponderão os impulsos instintivos elementares, ligados à alimentação, assim como estas espécies de reflexos afetivos que são as emoções primárias. Mostrou-se, com efeito, recentemente, a proximidade das emoções com o sistema fisiológico das atitudes ou posturas; os primeiros medos, por exemplo, podem estar ligados à perda de equilíbrio ou a bruscos contrastes entre um acontecimento fortuito e a atitude anterior. (p. 22)

O bebê é um ser extremamente sensível, pois recolhe informações do meio através de seus sentidos. Na primeira infância isso se dá de uma forma aguçada, pois o sistema nervoso está recebendo e construindo as primeiras sensações/informações. Faz-se necessário, portanto, que o professor cuide da criança com afeto. Por exemplo, ao trocar o bebê deve fazê-lo com calma, aproveitar o momento para brincar com ele, falar, cantar. Essas manifestações por parte do adulto, permitem ao bebê entender que é amado e respeitado pelo outro. Quando efetivamente este outro o respeita, o direito do bebê de se desenvolver psicologicamente está sendo garantido na creche.

Capítulo III – Período Sensório-motor

No estágio sensório-motor, que dura do nascimento ao 18º mês de vida, a criança busca adquirir controle motor e aprender sobre os objetos físicos que a rodeiam. Esse estágio se chama sensório-motor, pois o bebê adquire o conhecimento por meio de suas próprias ações que são controladas por informações sensoriais imediatas. A conduta humana organiza-se em esquemas de ações ou de representações adquiridos, elaborados pelo indivíduo a partir de sua experiência individual, que podem coordenar-se variavelmente em função de uma meta intencional e formar estruturas de conhecimento de diferentes níveis. A função que integra essas estruturas e sua mudança é a inteligência.

A Inteligência é definida por dois aspectos:

- Organização: forma determinada de organização do conhecimento. Exemplo: não pensamos em como caminhamos, simplesmente caminhamos, ou seja, tenho uma estrutura conhecida, a ação é o plano representativo deste esquema.
- Adaptação: realiza-se através da assimilação e acomodação.

O desenvolvimento sensório-motor da primeira infância constitui o ponto de partida da formação do conhecimento. A coordenação dos movimentos do corpo e dos objetos leva ao conhecimento sensório-motor do espaço sobre o que se estruturam mais tarde as representações espaciais concretas e sobre estas as operações geométricas do pensamento. A criança pequena é capaz de atos de inteligência já antes de começar a falar. A inteligência sensório-motora não é, todavia lógica, já que lhe falta toda reflexão, sem dúvida constitui a preparação “funcional” para o pensamento lógico.

Piaget (1987) diz que,

No recém-nascido, a vida mental se reduz ao exercício de aparelhos reflexos, isto é, às coordenações sensoriais e motoras de fundo hereditário, que correspondem a tendências instintivas, como a nutrição. A esse respeito nos limitamos a observar que estes reflexos, enquanto estão ligados às condutas que desempenharão um papel no desenvolvimento psíquico ulterior, não têm nada desta passividade

mecânica que se lhes atribui, mas manifestam desde o começo uma atividade verdadeira que atesta, precisamente, a existência de uma assimilação senso-motora precoce. (p. 16)

A transição da experimentação sensório-motora à representação interior pode observar-se muito bem numa criança de 14 meses. Com 1 ano e meio a criança começa a aprender progressivamente a linguagem de seu ambiente. Os conceitos prévios não são conceitos nem puramente individuais, nem genéricos. Na construção de conceitos lógicos a diferença essencial entre “um”, “algum” e “todos” não é alcançada completamente nas crianças pequenas.

O bebê conduz-se nos primeiros meses como se o mundo exterior existisse só em relação com sua própria atividade. Os objetos são tratados como se fossem constantes desde que se encontrem no campo visual da criança e estejam incluídos em sua atividade. Aproximadamente aos seis meses o bebê apanha todos os objetos visíveis que estão ao seu alcance. Aos oito meses é capaz de liberar-se de uma fralda estendida sobre o rosto, mas não tenta de modo algum, na brincadeira de esconder, tirar a fralda do rosto do experimentador.

O bebê “conquista” o espaço próximo graças aos seus movimentos e percepções. Pouco a pouco as esferas de ação isoladas ligam-se umas às outras tão amplamente que, por fim, acerca do término do primeiro, e, sobretudo no começo do segundo ano, origina-se um sistema espacial sensório-motor objetivo em forma de “grupos de movimentos” em sentido geométrico. A criança representa a seu modo o vivido pessoalmente por conjuntos de símbolos, pela imitação e pelo desenho.

A necessidade do jogo manifesta-se na primeira infância de três modos: como jogo-exercício, como jogo-simbólico e como jogo-regrado. Durante a fase sensório-motora aparecem exclusivamente os jogos como exercício. Esses jogos correspondem à necessidade de ação automática. Os primeiros jogos referem-se ao próprio corpo, pouco a pouco se incluem nesses jogos, como exercício, todos os objetos possíveis. Ao crescer a inteligência, a criança encontra jogos sensório-motores de combinação.

A capacidade de imitar movimentos, atitudes, mímica e linguagem forma-se em estreita relação com o desenvolvimento afetivo e o da inteligência. A imitação

direta desenvolve-se simultaneamente com os primeiros atos intelectuais. A imitação indireta desenvolve-se desde um ano e meio. Nos desenhos, podemos perceber o estágio do rabisco, quando a criança começa a rabiscar acerca do final da fase sensório-motora. Na linguagem temos o balbúcio do bebê, que constitui o estágio sensório-motor prévio do desenvolvimento da linguagem propriamente dita. A criança forma, próxima do final do 1º ano, diferentes sons imitativos e novas formas de sons. A partir de um ano e meio a criança descobre que cada coisa tem um nome.

O Estágio Sensório-motor é o desenvolvimento inicial das coordenações e relações de ordem entre ações, é o início da diferenciação entre o próprio corpo e os objetos; aos 18 meses, mais ou menos, a constituição da função simbólica, (capacidade de representar um significado a partir de um significante) é iniciada. Neste estágio, o campo da inteligência aplica-se a situações e ações concretas.

Subestágio 1 (0-1 meses)

O exercício dos reflexos inatos

O bebê relaciona-se com o mundo através dos sentidos e da ação, os reflexos inatos proporcionam-lhe um repertório mínimo de condutas, mas que é suficiente para sobreviver. A conduta reflexiva é desencadeada quando ocorre uma determinada estimulação, exemplo: sucção.

Este estágio é caracterizado pela repetição dos esquemas motores inatos. O processo fundamental na adaptação é a assimilação, a experiência derivada do exercício do reflexo permite ao recém-nascido adaptar-se a novas condições de estímulo repetindo assimiladoramente o mesmo esquema de ação, ou seja, reagindo de modo semelhante a ambas, a assimilação nova à anterior.

A assimilação apresenta três aspectos:

Repetição: assimilação funcional ou reprodutora, que assimila o objeto à função.

Exemplo: suga o mamilo sempre que este é aproximado;

Generalização: assimilação extensiva a objetos novos e variados. Exemplo: suga todo objeto colocado próximo a boca (fralda, bico);

Reconhecimento: a duração, intensidade ou os componentes do esquema motor reflexo diversificam-se em função das características do estímulo, por isso dizemos que o indivíduo reconhece o objeto. Exemplo: diferenciar o-chupável-que-alimenta do o-chupável-que-não-alimenta.

Subestágio 2 (1-4 meses)

As primeiras adaptações adquiridas e a reação circular primária.

Formação das primeiras estruturas adquiridas: os hábitos. Exemplo: quando o bebê faz algo intencional que o agrada/atrai tenta repetir a ação. Esta é uma reação circular primária porque, por um lado, o efeito inicial produziu-se de maneira fortuita e, por outro, as ações que a criança repete de modo rotineiro e invariável estão concentradas em seu próprio corpo. Começam a surgir as primeiras coordenações motoras como pressão-sucção, visão-audição.

Subestágio 3 (4-8 meses)

A reação circular secundária

A reação circular secundária envolve objetos externos, por exemplo: casualmente o bebê alcança o móvel de seu berço; este movimento tende a ser repetido; o bebê começa a recuperar objetos escondidos. Neste estágio a criança já interage com o meio, sua estrutura não é somente biológica, os novos esquemas são mais ricos e variados e possibilitam uma atividade mais liberada.

A assimilação generalizadora com os objetos é muito ativa, a criança explora com curiosidade aplicando esquemas conhecidos associados a efeitos que já é capaz de antecipar tais como: chupar, sacudir e bater.

Durante os 4 e 5 meses, se observarão desenvolvimentos enormes nos bebês, eles estão adquirindo mobilidade pela coordenação de seus esquemas motores. A maioria dos bebês começa a sentar por volta dos 6 ou 7 meses, o que

promove uma nova perspectiva. No 8º mês alguns conseguem ficar em posição vertical e ficar em pé apoiando-se em móveis. Estando sentado o bebê consegue observar as pernas e os pés com facilidade, passa horas levando os pés à boca, quando começa a engatinhar se introduz embaixo de mesas e armários, aprende coisas diferentes como os significados de embaixo, em cima e dentro. O bebê descobre seu mundo mediante o corpo, isso é o que Piaget considera inteligência prática. Quanto mais experiência o bebê acumula, mais oportunidades terá de assimilar e construir conhecimentos novos.

Aos 4 e 5 meses o bebê precisa de ambas as mãos para pegar um objeto e tem que deixar cair um deles para pegar outro. Com 7 meses descobre o som agradável da manipulação de papéis, o mais importante desta etapa é a adaptação dos esquemas conhecidos e praticados a situações novas. As atividades dos bebês se concentram em: olhar para captar melhor, mexer objetos para sugar melhor, balbuciar para ter a satisfação de escutar sua própria voz. Quando é capaz de dirigir seu corpo de modo mais eficiente, a atenção se volta para as coisas que sucedem no mundo que o rodeia.

Piaget assinala que há uma crescente consciência das reações (mais duro, mais forte) entre as ações e as coisas. Apesar do interesse do bebê pelos objetos que o rodeiam, suas ações sugerem que "o que está fora da vista está fora da mente". Em sua experiência egocêntrica, tudo existe somente como resultado de suas ações.

Com esta idade o bebê presta muita atenção na decoração de sua casa. Os jogos que promovem a atenção auditiva interessam muito aos bebês, os agrada mexer com papéis. O bebê experimentará muitos odores, gostos e texturas.

Coordenação de esquemas secundários:

A criança já é capaz de encontrar objetos escondidos, no subestágio anterior, o bebê descobre o objeto por acaso, agora, desde o início, existe um objetivo, o bebê demonstra originalidade e procura utilizar esquemas antigos, seria o que Piaget chama de "assimilação generalizadora".

A assimilação recognitiva também está relacionada com êxitos posteriores, pois neste subestágio aparece o reconhecimento motor, ela já associa um objeto

ao movimento, ao sacudir o braço ela faz soar o chocalho. Agora a atenção e o interesse da criança deslocam-se até o resultado das suas ações, ela não faz mais só por fazer, a criança é cada vez mais sensível as mudanças da realidade, fonte de desequilíbrio e novas acomodações. Os avanços na conduta mostram a proximidade da atividade intencional, porém ainda não foi estabelecida a coordenação entre meios e fins. O efeito produzido pela reação secundária acontece com repetições casuais e também acontece casualmente, por exemplo, esperar para conseguir mexer com os pés um brinquedo pendurado.

No terceiro subestágio, a criança imita somente a conduta visível em seu próprio corpo. A existência do objeto continua ligada às ações e percepções da criança, ela só o procura se ele está parcialmente oculto, o espaço está restrito a ação momentânea, pois nesta fase existe a ausência da conservação do objeto.

Subestágio 4 (8 - 12 meses)

Coordenação de Esquemas Secundários Aplicados a Relações Meios-Fins

Um esquema media o êxito de uma meta associada a outro esquema. Ex: Agarrar um brinquedo, retirando um obstáculo que está entre a criança e o brinquedo. Aqui podemos ver o aparecimento da intencionalidade, acentua-se a atenção do que ocorre no meio. As reações secundárias coordenam-se em função de uma meta não imediata, os meios são usados para alcançar o objetivo proposto.

O bebê aqui está livre e nada se encontra fora do seu limite. Ao combinar a visão com a locomoção, começa a construir um mundo tridimensional, de forma lenta se percebe a aparição da conduta intencional dirigida a uma meta. A capacidade para coordenar meios e fins é o começo da atividade inteligente, segundo Piaget. A criança a princípio utilizará um esquema familiar para alcançar um resultado diferente nunca antes pensado. Agora começa a combinar e coordenar esquemas, aplicando-os a situações novas e desconhecidas. Para Piaget, o objeto não é o mesmo para a criança, os objetos existem em um

contexto relacionado com certas ações, permanecem como extensões do esforço e das ações em que a criança os encontra.

O bebê está interessado nas relações espaciais, estuda os espaços internos dos objetos e a forma como se encaixam. Aqui aparece a coordenação motriz fina dos dedos, dos movimentos em pinça, o bebê se sente atraído pelas coisas que se abrem e fecham.

A imitação começa a aparecer no final do primeiro ano, eles imitam ações que observam, a imitação vocal aumenta consideravelmente, o balbúcio do bebê começa a assumir o ritmo e entonação do que escuta ao seu redor. A imitação é importante porque indica o nascimento da memória e da representação, o bebê tem uma imagem que recorda e representa mediante suas próprias ações.

Esquemas do Subestágio 4

Os esquemas ainda não possuem a mobilidade necessária, a conduta se repete tipicamente como foi aprendida, como por exemplo, encontrar um objeto que foi escondido, quando isso é feito diante dela. Há progressos nas habilidades de imitação aproximada, como o chocar de mãos quando deve bater palmas e também nas habilidades de imitação análoga, como abrir e fechar as mãos quando deve abrir e fechar os olhos.

Outros aspectos: possibilidade de imitar movimentos invisíveis, mover os lábios, tocar o nariz, a orelha, mostrar a língua; coordenação dos esquemas de representação facilitando a compreensão de objetos e fatos; disposição de sair de casa quando lhe colocam determinada roupa; quando sua fralda é retirada sabe que irá tomar banho; os esquemas de conhecimento têm progressos, como os relativos à captação do espaço; a observação e provocação de deslocamentos de objetos; a distinção das pessoas (6 - 8 meses); chorar quando algum estranho se aproxima sem que uma figura bem conhecida e protetora esteja presente; repetição de conduta tal como foi aprendida.

Subestágio 5 (12 - 18 meses)

Reações Circulares Terciárias

Aqui podemos ver o descobrimento de novas relações instrumentais como resultado de um processo de experimentação ajustada à novidade da situação. A assimilação agora não é mera repetição, pois na reação circular terciária o esquema sensório-motor está integrado por elementos móveis e variáveis em cada repetição, à medida que as condições da ação são modificadas. A busca ativa de uma nova relação entre meios e fins inicia-se de modo intencional, mas é atingida normalmente de modo fortuito: quando um esquema prévio não é eficaz, a criança ensaia procedimentos aproximados até que o tateio leve à resposta correta permitindo-lhe resolver o problema prático com o qual se defrontou.

A criança começa a usar meios novos para atingir seus objetivos e realiza verdadeiros atos de inteligência e de solução de problemas. Aproxima um objeto puxando algo sobre o qual está situado, por exemplo uma manta ou uma almofada.

Com a novidade do andar, tudo parece novo e atrativo, à medida que a locomoção se faz mais controlada, a criança se volta a todos os tentadores descobrimentos que lhe aguardam. É a idade da experimentação, trata-se de observar as coisas e objetos juntos, já não aplica esquemas de forma repetitiva, mas os varia como que para descobrir a diferença nos resultados. Piaget chama isto de tentativas dirigidas, quando a criança percebe que os objetos atuam independentemente delas.

Nesta etapa, a criança sente-se cada vez mais atraída pelos resultados externos dos seus atos, que varia para contemplar os novos efeitos que é capaz de reproduzir, desta forma, o repertório de condutas da criança se faz cada vez mais completo e adaptável. Segundo Piaget, o "problema" da criança nesta etapa está em que não é capaz de imaginar ou representar mentalmente o que sucede com os objetos que não consegue enxergar. A criança não tem construído por completo um conceito de objeto independentemente da sua posição no espaço.

Erro de transposição no estágio V

A criança não consegue ainda enfrentar os deslocamentos invisíveis do objeto. Ela é incapaz de inferir que, se o objeto não está na mão do experimentador, deve estar embaixo do lenço. As evidências perceptivas diretas ainda pesam muito, por isso a elaboração da permanência do objeto ainda é vista com dificuldade quando ocorrem deslocamentos dos objetos com trajetórias ocultas para a criança. A experimentação e o ensaio permitem à criança incorporar ao seu repertório imitativo novos esquemas.

Subestágio 6 (18 - 24 meses)

Invenção de novas combinações de esquemas a partir de suas representações.

Caracteriza-se pelo aparecimento da representação e, então, os problemas podem começar a ser resolvidos no plano simbólico e não mais puramente práticos. Os esquemas de ação proporcionam o primeiro conhecimento sensório-motor dos objetos como são sob o ponto de vista perceptivo, e o que pode ser feito com eles no plano motor.

Através da ação dos esquemas, a criança vai elaborando o seu conhecimento dos objetos e das relações espaciais e causais que colocam em contato certos objetos e acontecimentos com outros. Ela já não resolve, então, os problemas por tateios, mas parece fazer uma reflexão prévia. Por exemplo, a criança tentar subir num banquinho, mas, ao apoiar-se nele, ele se desloca. Em um momento determinado, a criança se detém na sua ação, parece refletir, pega o banquinho e o apóia na parede, evitando, assim, seu deslocamento e, a seguir, sobe novamente.

A aquisição da linguagem mudará as relações da criança, com o seu aparecimento entramos em uma nova etapa representativa, que abrirá novas perspectivas para o seu desenvolvimento intelectual. As novas habilidades são exercitadas em ações predominantemente assimilatórias, tais como jogo simbólico, ex: Brincar com uma caixa "como se" fosse um carro.

Capítulo IV – O Educador-referência

Em um determinado momento da história da creche, acreditava-se que a comida, a limpeza e o sono fossem adequados para garantir o desenvolvimento precoce e saudável da criança. No passado, os sentimentos amorosos instintivos de adultos próximos aos bebês eram descartáveis e/ou desconsiderados e, ao mesmo tempo, não se consideravam os sentimentos dos próprios bebês.

Hoje, há uma melhor compreensão de como as crianças se sentem e não se tornou mais fácil a tarefa de cuidar delas e, sim, mais difícil, complexa e exigente. (Goldschmied e Jackson, 2006).

Relações consistentes e estimulantes com as mesmas pessoas que cuidam da criança, incluindo a figura principal, desde cedo e ao longo da infância, são as pedras angulares da competência emocional e intelectual, permitindo à criança formar um elo de ligação profundo que se desenvolve originando um sentimento partilhado de humanismo e, em última análise, de empatia e de compaixão. As relações tanto com os pais como com o pessoal educativo têm de ter estabilidade e consistência. (Greenspan, 1997 apud POST e HOHMANN).

COMO UM EDUCADOR-REFERÊNCIA DEVE AGIR

Num contexto de grupo, o educador-referência representa uma âncora para a criança, a pessoa em quem esta pode confiar para ser tranquilizada, orientada e cuidada. Ele deve compreender os indícios pessoais, os interesses, enfim, deve saber interpretar o que a criança quer. O educador-referência desempenha um papel fundamental na vida da criança na creche, mas não é a única pessoa que presta cuidados a ela. Por doença, férias ou reuniões, por vezes poderá estar ausente. Por isso, deve partilhar sua função com um ou dois outros educadores. Deste modo, cada criança interage diariamente com um educador principal e um ou dois secundários, que conhecem todas as crianças e proporcionam a todas os cuidados, dedicação e apoio.

Cada educador é responsável por duas, três ou quatro crianças (o número exato depende das idades e da legislação). O trabalho com um grupo reduzido de crianças permite que educadores e crianças estabeleçam relações de confiança,

promove contatos pessoais entre as crianças, exploração silenciosa e atenção individualizada por parte do educador, em vez da confusão de muitas pessoas, os pequenos grupos oferecem conforto e um sentido de “pertence” a cada um dos membros do grupo.

É imprescindível organizar os horários dos educadores de forma a que estejam presentes quando as crianças que têm sob a sua responsabilidade chegam e/ou se vão embora, comem ou adormecem, para que estejam, pelo menos, “de prevenção” quando uma criança adoece ou se magoa. Isso ajuda a construir um sentido de confiança e de segurança para as crianças e suas famílias.

De tempos em tempos os educadores podem, evidentemente, faltar por doença, urgências ou férias, nestas ocasiões, é importante informar mesmo a criança mais nova. Estas precisam saber com clareza quem vai cuidar delas na ausência do educador responsável. As crianças aprendem que as pessoas ausentes irão regressar.

Para melhor se centrar no seu pequeno grupo, cada educador-referência deve registrar diariamente as observações episódicas de cada uma das crianças. Estas observações servem posteriormente como base para o planejamento diário do educador e para as conversas com os pais.

De maneira a implementar os princípios da aprendizagem ativa, os educadores tratam as crianças de formas que as ajudam a desenvolver confiança na pessoa que cuida delas e nelas próprias. Os educadores devem interagir com as crianças de uma maneira muito física, sabendo que segurar, tocar, abraçar, cantar, falar suavemente e estar ao alcance do olhar e da mão é fundamental para crianças muito pequenas, que experimentam tudo e todos de um modo sensorial e ativo.

Os bebês podem não compreender tudo quanto os adultos lhes dizem, mas compreendem plenamente a linguagem corporal. Os educadores devem adequar o seu ritmo ao da criança, respondendo às ações e indícios nos tempos estabelecidos pela criança. Isto proporciona aos educadores oportunidade de

compreender e respeitar aquilo que a criança está a fazer e a comunicar, por sua vez, a criança sente que está a ser observada, ouvida e compreendida.

As pessoas que cuidam de bebês e crianças pequenas tendem a gostar e apreciar as suas características únicas, a sua energia e curiosidade, os seus rápidos “saltos” de crescimento, a sua capacidade física, a sua forma única de se comunicar. Sendo assim, os educadores devem procurar adaptar o seu estilo de interação a cada criança individualmente. Ao lidar com cada criança, os educadores mostram autenticidade, uma vez que os bebês aprendem através da exploração e do jogo sensório-motor, quem cuida deles, à sua própria maneira, é genuinamente brincalhão com as crianças em vez de austero e exigente, ou eficiente e negociador.

Os educadores devem procurar dar aos bebês uma atenção contínua em cada interação. Esta prática permite-lhes reparar e atender às necessidades e aos sinais de chamada de atenção específicos de cada criança. Assim, os bebês sabem que podem contar com os educadores para obterem resposta aos seus pedidos de redução da angústia. Em vez de olharem a angústia da criança como um aborrecimento ou uma interrupção, os educadores, mesmo que estejam ocupados com outra criança, devem mostrar preocupação genuína pela criança angustiada através do contato visual ou palavras tranquilizantes.

Cada bebê tem uma forma única de agir ou de interagir de acordo com o seu próprio ritmo. Os educadores devem compreender que as crianças menores, apreciando a repetição, frequentemente passam muito tempo a repetirem uma ação agradável, por isso devem apoiar a mesma por ela promover a compreensão e domínio da ação envolvida, quando são de iniciativa da própria criança.

Os educadores devem ajudar as crianças a estabelecer e a manter relações com os pares e com outros adultos, podendo pensar em várias formas de proporcionar a determinada criança oportunidades de interação com um par quando o interesse de um pelo outro emerge e se desenvolve. Também devem resistir à tentação de atrair para si os preferidos, quando estes estão a brincar ou interagir com outros educadores. Mesmo sentindo ciúmes, os educadores-referência devem reconhecer esse sentimento, pondo-o de lado a favor da

necessidade da criança de exploração e de relação com outros adultos de confiança.

Devem ainda, estruturar a sua relação com bebês como uma forma de parceria, o que significa mandar todos os esforços para criar um sentimento de controle partilhado de modo a que as crianças se sintam livres para levarem a cabo suas idéias, bem como experimentarem e adaptarem as idéias dos outros às suas próprias necessidades.

As crianças muito pequenas passam muito do seu tempo no ou próximo do chão, descendo ao nível físico da criança sempre que possível, os educadores estarão partilhando o controle.

Os educadores devem compreender que o temperamento de cada criança afeta o modo como esta interage com pessoas e materiais, na medida em que o temperamento delas é parte integrante daquilo que são, os educadores procuram ajustar o seu estilo de interação de forma a apoiar o ritmo e estilo de cada criança. Quer as crianças sejam naturalmente “fáceis”, “calmas” ou “irrequietas”, os educadores em contextos de aprendizagem ativa procuram sempre aceitar em vez de alterar a orientação global da criança para a vida.

Outra forma de construir relações de cooperação com as crianças é seguir os seus indícios durante o dia, isto é, durante a brincadeira e as rotinas de cuidados: imitar o que a criança está fazendo; durante as interações, parar e esperar que a criança as retome; seguir o ritmo e os interesses da criança; brincar com os materiais com que a criança está brincando.

A comunicação é um processo complexo, em particular quando um dos interlocutores está a aprender o ofício. Bebês e crianças pequenas confiam fortemente em ouvintes pacientes que os compreendam e respondam adequadamente à intenção das suas mensagens. Através de uma atenção cuidada, aprendem que os bebês comunicam interesse, prazer e excitação através do olhar, sorrir, fazer barulhos – e o virar de costas é a maneira de o bebê dizer “já chega”. Os educadores devem comunicar-se e conversar de forma equilibrada, esperando a sua vez, deixando espaço para as respostas das crianças. Aqueles que quiserem encorajar o diálogo, em vez de fazerem muitas

perguntas às crianças, oferecem-lhes comentários, observações e formas de reconhecimento, o que dá oportunidade de resposta à criança sem a pressionar a responder de determinada forma a um determinado ritmo.

Às vezes, um bebê resiste a fazer algo que é preciso fazer, como mudar a fralda. Quando isso acontece, o educador deve encorajar a cooperação e o controle sobre o processo, dando, por palavras simples, uma razão para a ação necessária e, em seguida, à criança a oportunidade de alguma escolha sobre o modo como esta poderá participar da ação.

Os pontos fortes e os interesses das crianças, e não as suas incapacidades proporcionam aos adultos, linhas orientadoras positivas a seguir nas interações adulto-criança. Os educadores também devem apoiar a interação continuada das crianças com materiais e atividades em que manifestam interesse, em vez de centrarem e obrigarem as crianças a interagir com coisas que não lhes despertam o interesse. Proporcionar os materiais e as experiências que permitem que as crianças persigam os seus interesses em vez de tentarem estimular ou sobrecarregá-las com as coisas pelas quais os adultos gostariam que as crianças se interessassem.

Ao longo do dia, o educador deve tentar antecipar o que suas crianças querem explorar de forma a poder fazer os preparativos necessários. Quando as crianças tentam fazer coisas que ainda não são capazes de completar ou de realizar, o apoio do educador é de valor incalculável. Através de uma observação cuidadosa, o educador compreende quando deve ajudar a criança a levar a cabo as suas intenções. As crianças poderão precisar de materiais suplementares ou de uma sugestão do educador para conseguirem completar a tarefa ou, simplesmente precisar da presença atenta de um educador.

Uma criança pode estar lutando para encaixar um bloco no cubo com buracos de diferentes formas, muitas vezes é difícil aos adultos decidirem se e quando intervir neste tipo de situação, parte da solução reside no conhecimento individualizado do temperamento e do nível de desenvolvimento de cada criança.

À medida que as crianças pequenas vão ganhando um sentido de si e começam a reclamar as coisas como sendo "Minhas!", também se envolvem em

conflitos sociais. Quando as disputas infantis levam ao choro, ao bater ou ao morder, os educadores calmamente devem abordar as crianças envolvidas no conflito, param as ações que magoam, reconhecem os sentimentos das crianças, recolhem informação, envolvem as crianças na descrição do problema e na procura de uma solução, e oferecem uma oportunidade para esse apoio.

Capítulo V – Apresentação dos resultados em tabelas

Este capítulo apresenta os resultados obtidos nas duas creches em forma de dados tabulados. Há uma tabela para cada creche, com os mesmos tópicos que foram verificados em ambas. Os tópicos são apresentados e assinalamos um X para a resposta mais adequada de acordo com a creche.

As tabelas 1 e 2 apresentam os dados sobre o ambiente físico das creches. As tabelas 3 e 4 apresentam os dados sobre a interação entre adulto e criança. As tabelas 5 e 6 apresentam os dados sobre os planos e rotinas das creches.

Tabela 1 – Ambiente Físico da creche A.

	Bom. (Possui)	Regular	Ruim (Não possui)
Circulação de ar	X		
Temperatura		X	
Luz	X		
Banco fora da vista e alcance da criança		X	
Superfícies limpas e em bom estado		X	
Área de cuidado separada da área de alimentação	X		
Produtos de higiene ao alcance dos adultos	X		
Água quente	X		
Normas sanitárias	X		
Higiene geral	X		
Higiene alimentar		X	
Materiais de primeiros socorros		X	
Boletim sobre estado de saúde			X
Números de emergência			X
Espaço para atividades no chão	X		

Equipamento e mobiliário infantil		X	
Mobiliário para adultos		X	
Área de descanso apropriada	X		
Mesas e cadeiras adequadas	X		
Local calmo e confortável para refeições			X
Sala de amamentação apropriada	X		
Área de cuidados corporais	X		
Espaço para jogo	X		
Área externa com parque		X	
Área externa de fácil acesso	X		
Área externa segura	X		
Superfícies de amortecimento (areia, grama)		X	
Sombra adequada		X	
Brinquedo de diferentes materiais			X
Materiais seguros		X	
Livros		X	
Instrumentos musicais		X	
Materiais para jogo com areia e água			X
Espaço para rolar, sentar e engatinhar		X	
Equipamentos para trepar			X
Equipamentos para saltar, introduzir-se e balançar-se		X	
Acesso a objetos pessoais		X	
Objetos confortáveis	X		
Fotografia das crianças e famílias		X	
Produções das crianças expostas	X		

Tabela 2 – Ambiente Físico da creche B.

	<u>Bom (Possui)</u>	<u>Regular</u>	<u>Ruim (Não possui)</u>
Circulação de ar	X		
Temperatura	X		
Luz	X		
Perigo fora da vista e alcance da criança	X		
Superfícies limpas e em bom estado	X		
Área de cuidado separada da área de alimentação	X		
Produtos de higiene ao alcance dos adultos		X	
Água quente	X		
Normas sanitárias	X		
Higiene geral	X		
Higiene alimentar		X	
Materiais de primeiros socorros		X	
Boletim sobre estado de saúde	X		
Números de emergência			X
Espaço para atividades no chão	X		
Equipamento e mobiliário infantil	X		
Mobiliário para adultos		X	
Área de descanso apropriada			X
Mesas e cadeiras adequadas			X
Local calmo e confortável para refeições		X	
Sala de amamentação apropriada			X
Área de cuidados corporais	X		
Espaço para jogo	X		
Área externa com parque		X	
Área externa de fácil acesso	X		
Área externa segura	X		
Superfícies de amortecimento (areia,			X

grama)			
Sombra adequada			X
Brinquedo de diferentes materiais			X
Materiais seguros		X	
Livros			X
Instrumentos musicais			X
Materiais para jogo com areia e água			X
Espaço para rolar, sentar e engatinhar	X		
Equipamentos para trepar		X	
Equipamentos para saltar, introduzir-se e balançar-se		X	
Acesso a objetos pessoais			X
Objetos confortáveis		X	
Fotografia das crianças e famílias		X	
Produções das crianças expostas			X

Tabela 3 – Interação adulto-criança da creche A.

	<u>Bom (Possui)</u>	<u>Regular</u>	<u>Ruim (Não possui)</u>
Mesmo educador primário e grupo de cuidadores diariamente			X
Mesmo educador primário e grupo de cuidadores durante o período do programa			X
Contato físico com educador		X	
Prazer nas interações com educador		X	
Resposta ao pedido de atenção		X	
Iniciativa de interação da criança		X	
Educador dirige-se diretamente a criança		X	
Interação criança-educadora ao nível		X	

físico			
Comunicação com educador			X
Reconhecimento por parte dos educadores		X	
Iniciativa da criança		X	
Liberdade para fazer o que quer		X	
Apoio e encorajamento		X	
Não recebem prêmio e elogio		X	
Liberdade de escolha		X	
Contato com crianças preferidas		X	
Crianças que não se movimentam observam e se comunicam com as outras	X		
Crianças mais velhas interagem com mais novas		X	
Interação amigável e interessada		X	
Comunicações interpretadas pelo educador		X	
Em conflitos, as crianças estão empenhadas em encontrar soluções		X	
Conflitos entre crianças são resolvidos por elas			X

Tabela 4 – Interação adulto-criança da creche B.

	<u>Bom (Possui)</u>	<u>Regular</u>	<u>Ruim (Não possui)</u>
Mesmo educador primário e grupo de cuidadores diariamente		X	
Mesmo educador primário e grupo de cuidadores durante o período do programa		X	
Contato físico com educador		X	

Prazer nas interações com educador		X	
Resposta ao pedido de atenção		X	
Iniciativa de interação da criança		X	
Educador dirige-se diretamente a criança		X	
Interação criança-educadora ao nível físico		X	
Comunicação com educador		X	
Reconhecimento por parte dos educadores		X	
Iniciativa da criança		X	
Liberdade para fazer o que quer		X	
Apoio e encorajamento		X	
Não recebem prêmio e elogio	X		
Liberdade de escolha		X	
Contato com crianças preferidas		X	
Crianças que não se movimentam observam e se comunicam com as outras	X		
Crianças mais velhas interagem com mais novas	X		
Interação amigável e interessada	X		
Comunicações interpretadas pelo educador		X	
Em conflitos, as crianças estão empenhadas em encontrar soluções		X	
Conflitos entre crianças são resolvidos por elas		X	

Tabela 5 – Planos e Rotinas da creche A.

	<u>Bom (Possui)</u>	<u>Regular</u>	<u>Ruim (Não possui)</u>
Dia organizado em torno dos	X		

acontecimentos regulares			
Dia inclui rotinas de cuidados		X	
Crianças são informadas das atividades que se seguem			X
Crianças passam de uma atividade para outra por iniciativa própria			X
Plano diário flexível	X		
Crianças iniciam jogos de exploração	X		
Crianças exploram livremente materiais e outras pessoas	X		
Crianças participam ativamente, fazem escolhas na rotina de cuidados corporais		X	
Crianças são informadas antecipadamente dos cuidados corporais		X	
Na hora de mamar, as crianças são colocadas no colo do educador referência, recebendo atenção		X	
Pais vão a creche dar de mamar	X		
Crianças mais velhas comem sozinhas recebendo apoio	X		
Crianças escolhem a quantidade e o que vão comer		X	
Refeições são servidas calmamente			X
Crianças são alimentadas quando têm fome		X	
Crianças dormem quando tem sono	X		
Crianças são trocadas e acarinhadas depois que acordam		X	
Durante o tempo de descanso, as crianças que não dormem brincam com artigos de sua escolha		X	
Chegadas e partidas são feitas de forma calma	X		
Os pais vêm reconhecidos os sentimentos de angústia nos episódios de	X		

separação			
As crianças vêem reconhecidos os sentimentos de angustia nos episódios de separação	X		
Tempo de escolha constitui uma parte das atividades do dia		X	
Crianças fazem muitas escolhas durante o jogo (o que/como/onde explorar e jogar)	X		
Crianças concretizam as próprias iniciativas no jogo	X		
Tempo de exterior constitui uma parte do dia			X
Crianças passam pouco ou nenhum tempo em carrinhos		X	
Crianças rolam, engatinham, andam e trepam		X	
Crianças exploram materiais naturais com todos os sentidos			X
Tempo de grupo constitui uma parte do dia	X		
Os interesses das crianças determinam a duração do tempo de grupo		X	
Todas as crianças usam os materiais de acordo com sua vontade		X	
Crianças fazem muitas escolhas (sentar/explorar/comunicar/cantar)	X		

Tabela 6 – Planos e Rotinas da creche B.

	<u>Bom (Possui)</u>	<u>Regular</u>	<u>Ruim (Não possui)</u>
Dia organizado em torno dos acontecimentos regulares	X		

Dia inclui rotinas de cuidados	X		
Crianças são informadas das atividades que se seguem			X
Crianças passam de uma atividade para outra por iniciativa própria			X
Plano diário flexível	X		
Crianças iniciam jogos de exploração	X		
Crianças exploram livremente materiais e outras pessoas	X		
Crianças participam ativamente, fazem escolhas na rotina de cuidados corporais			X
Crianças são informadas antecipadamente dos cuidados corporais			X
Na hora de mamar, as crianças são colocadas no colo do educador referência, recebendo atenção		X	
Pais vão a creche dar de mamar			X
Crianças mais velhas comem sozinhas recebendo apoio	X		
Crianças escolhem a quantidade e o que vão comer		X	
Refeições são servidas calmamente		X	
Crianças são alimentadas quando tem fome		X	
Crianças dormem quando tem sono	X		
Crianças são trocadas e acarinhadas depois que acordam		X	
Durante o tempo de descanso, as crianças que não dormem brincam com artigos de sua escolha	X		
Chegadas e partidas são feitas de forma calma	X		
Os pais vêm reconhecidos os sentimentos de angústia nos episódios de separação	X		

As crianças vêm reconhecidos os sentimentos de angustia nos episódios de separação

X

Tempo de escolha constitui uma parte das atividades do dia

X

Crianças fazem muitas escolhas durante o jogo (o que/como/onde explorar e jogar)

X

Crianças concretizam as próprias iniciativas no jogo

X

Tempo de exterior constitui uma parte do dia

X

Crianças passam pouco ou nenhum tempo em carrinhos

X

Crianças rolam, engatinham, andam e trepam

X

Crianças exploram materiais naturais com todos os sentidos

X

Tempo de grupo constitui uma parte do dia

X

Os interesses das crianças determinam a duração do tempo de grupo

X

Todas as crianças usam os materiais de acordo com sua vontade

X

Crianças fazem muitas escolhas (sentar/explorar/comunicar/cantar)

X

Capítulo VI – Descrição dos resultados nas creches

A observação com a utilização das tabelas apresentadas permite constatar que nas duas creches pesquisadas, os espaços físicos deixam a desejar quanto a propiciar as relações afetivas. Um ambiente bem pensado promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais afetivas. Este ambiente permite que as crianças façam aquilo que naquele momento conseguem fazer, mas que, no entanto, cresce com elas. Retirando as crianças e os educadores, o ambiente físico por si só revela o modo como apóia o desenvolvimento básico dos bebês – por ser suave; por ter mobília à medida das crianças; por proporcionar às crianças uma variedade de níveis, vistas e materiais; e por ter áreas distintas para comer, dormir, mudar a fralda e brincar. Imaginando o espaço com as crianças e os educadores conhecedores e treinados, obtém-se o quadro completo de um contexto de aprendizagem ativa em funcionamento, um contexto agradável em que os adultos observam, valorizam e apóiam as ações, as escolhas e as idéias das crianças. Nas duas creches, muitas vezes há os espaços citados, mas estes não são adequados, como por exemplo, um dormitório separado, mas ao lado da cozinha, que promove muito barulho.

Na creche A, por exemplo, como o espaço em que as crianças ficam a maior parte do dia é muito amplo, acontece de uma educadora, que nunca é a mesma para o mesmo grupo de crianças, ficar próxima delas, mas as outras educadoras espalham-se para fazer outras tarefas, como trocar fraldas, colocar para dormir, entre outras atividades. Neste mesmo espaço, não há objetos, brinquedos, jogos, livros, que podem ser usados à vontade pelas crianças, cada dia uma educadora escolhe o que vai dar para as crianças brincarem, e aquela atividade é extensa ao longo do dia.

Na creche B, a estrutura física muitas vezes não proporciona as condições adequadas para que ocorram relações afetivas entre crianças e adultos, ou por

não terem locais apropriados para adultos ficarem próximos das crianças, ou por falta de materiais e/ou espaço diferenciado (como um parque, por exemplo).

É necessário criar ordem e flexibilidade no ambiente físico, proporcionar conforto e segurança a crianças e adultos e, principalmente, apoiar a abordagem sensório-motora das crianças à aprendizagem.

Em ambas as creches verificou-se que a criança desfruta por pouco tempo (ou nenhum) da atenção próxima, e não compartilhada de um adulto. Na creche A constatou-se que não há um educador-referência para cada grupo de crianças pequenas, por haver muita rotatividade das educadoras, por ser grande o número de crianças atendidas e, ainda pelo fato de o horário e dos dias de atendimento da creche e dos dias de folga das mães, como foi anteriormente explicado na parte das atividades desenvolvidas.

As rotinas diárias são extremamente movimentadas, sempre com mães entrando e saindo do espaço de cuidados. As crianças não conseguem estabelecer relações afetivas significativas com as educadoras, pois sempre acontece ser necessário que cada educadora realize todas as partes da rotina, variando nos dias da semana.

Na creche B, constatou-se também que não há um educador-referência para cada grupo de crianças pequenas, em uma turma de aproximadamente doze crianças que ficam em período integral, há sempre as mesmas duas educadoras ao longo do dia, porém não há a continuidade de cuidados representados por uma relação pais-filhos estável e progressiva, como explicado anteriormente.

As rotinas diárias são por vezes executadas apressadamente, pois o número de educadoras que cuidam dessas crianças é pequeno, sempre que uma delas precisa, por exemplo, trocar fraldas, a outra fica sozinha com o restante das crianças, não podendo descuidar da metade da turma, para que relações afetivas significativas possam acontecer. Isso acontece o dia todo, já que sempre uma das duas precisa fazer a mamadeira, trocar as fraldas, buscar algum objeto para atividades, entre outros.

A negação de relações pessoais próximas constitui uma falha séria em muitas instituições de cuidado em grupo, o que pode ser parcialmente superado

por mudanças na organização. Entretanto, é essencial que todas as pessoas envolvidas compreendam as razões para tais mudanças e se comprometam a fazê-las funcionar.

Nas duas creches percebe-se que as educadoras fazem as tarefas diárias de um modo puramente seqüencial. Não há a troca de fraldas com as educadoras olhando as crianças nos olhos, por exemplo. Quando lhes assoavam o nariz, era de forma bruta muitas vezes, e não de maneira delicada. Quando alguma educadora saía da sala de aula e alguma criança começava a chorar, solicitando a volta da educadora, esta não explicava sua ausência e nem aconchegava a criança.

Nas creches A e B, os educadores colocavam limites e regras, o que é fundamental para essa faixa etária, porém as regras não levavam em conta os sentimentos e desejos dos bebês.

Considerações Finais

As crianças que freqüentam as creches exigem cuidados, já que sair da rotina de suas casas para ir para um novo espaço de vivência representa um grande impacto para elas, devido a suas capacidades e recursos restritos para lidar com situações novas. As conseqüências destes eventos são bem conhecidas, afetando o desenvolvimento e o crescimento.

É preciso que a creche assegure a toda criança o direito de se desenvolver plenamente, possibilitando-lhe chegar a ser tudo aquilo que pode ser nesse período de vida. Torna-se, pois, necessário que os profissionais que atuam nessas instituições sejam capazes de desempenhar eficazmente suas funções. Para isso é de fundamental importância que se estabeleça um vínculo afetivo entre os profissionais e a criança, de modo a garantir-lhe o direito de aprender num ambiente de tranqüilidade, harmonia, alegria e segurança. A inexistência desse vínculo, mesmo num ambiente físico adequado, consiste num grande impedimento para que tal ocorra.

A adaptação da criança à creche tem o objetivo de promover a necessidade que seres humanos têm de se ligar afetivamente a outros seres humanos. A qualidade da ligação estabelecida na infância influencia o padrão das relações afetivas que acontecerão no futuro, bem como determina a condição da criança auto-regular suas emoções e comportamentos. Também influi na sua autoconfiança e independência. Podemos perceber que nas duas creches as crianças são retraídas, não são independentes quando estão a realizar atividades e brincadeiras.

Piaget (1954) explica que ao nascer o bebê traz consigo os reflexos inatos, cujo funcionamento depende da interação entre ele e o mundo físico e social. O desenvolvimento cognitivo e afetivo infantil resulta dessa interação ou das trocas com o meio que se estabelecem a partir do momento do nascimento. Sendo a afetividade considerada por Piaget a energética do comportamento humano, o trabalho pedagógico dos profissionais das creches precisa assegurar ao bebê o acolhimento, o amor e afeto que são essenciais para que ele se desenvolva bem.

As primeiras relações afetivas, ou primeiros contatos de prazer do bebê com sua mãe (ou adulto substituto), constituem momentos importantes para o desenvolvimento afetivo da criança nas fases iniciais de sua vida. São os contatos afetivos iniciais que levarão mais tarde o bebê ou a criança pequena a querer se relacionar com outras pessoas, tornando-se um ser social com capacidade de adaptação.

Em relação à importância da afetividade, Piaget e Inhelder (1966) ressaltam esse aspecto como prioritário para o pleno desenvolvimento do ser humano, porque dele decorre a necessidade, o interesse e a motivação. Conseqüentemente, se faltarem as condições para que a afetividade seja desenvolvida, a construção de sua inteligência também ficará comprometida. Por conseguinte, a afetividade é uma condição essencial para que o desenvolvimento cognitivo ocorra a contento. Mas é importante considerar que esses dois aspectos do psiquismo são, ao mesmo tempo: irreduzíveis, indissociáveis e complementares. Desta forma, caminham paralelamente, é a afetividade que impulsiona o comportamento do ser humano, fazendo com que ocorra.

Pode-se dizer que o bebê apresenta comportamentos que se destinam a fazer com que o adulto lhe responda, cuidando dele. Estes comportamentos são: chorar, sorrir, acompanhar com os olhos, etc. Espera-se que o adulto-referência se mostre disponível para o bebê, atendendo-o sempre que chora, respondendo quando sorri, e mesmo “falando” com ele em qualquer outra oportunidade. Nas creches pesquisadas percebe-se uma tendência de prestar atendimento mais para os cuidados gerais (troca de fraldas/alimentação), deixando a desejar quanto ao aspecto emocional. Em todas as rotinas diárias não se vê um cuidado com a parte afetiva, os educadores fazem seu trabalho podendo-se comparar a uma máquina, sem calor, afeto, troca de olhares, etc. Sempre que um bebê chama a atenção para si, obtém uma resposta, não necessariamente de seu educador-referência, e nem sempre suas necessidades afetivas são satisfeitas, mas sim para que o bebê obtenha o que está a pedir/reclamar, e a rotina possa continuar de forma correta para o bom andamento do dia.

Quando o adulto se mostra disponível para o bebê, e este induz o adulto a prestar atenção nele, há uma forte probabilidade de que a ligação afetiva entre ambos se estabeleça de forma segura. Isto é, à medida que o adulto-referência cuida do bebê, vai se ligando afetivamente a ele. Este, por sua vez, vai cada vez mais reconhecendo o adulto que cuida dele e também se liga afetivamente a ele. Assim, pode-se dizer que a ligação afetiva vai se construindo entre o bebê e o adulto que lhe presta a maior parte dos cuidados.

O educador-referência deve responder ao bebê (choro/sorriso/fala), deve iniciar interações com ele por sua iniciativa, mostrando-se sempre interessado nas reações da criança. Nas creches pesquisadas, em poucos momentos os educadores-referência iniciam um contato, geralmente eles só respondem às exigências do bebê, nem sempre mostrando interesse, ou doando-se por completo àquela interação. Isso pode acontecer pelo fato de o educador não ter conhecimento da importância que há nesses valores afetivos para a vida do bebê, como também pode ocorrer pela falta de planejamento diário que estimule um educador-referência a ter momentos específicos com seu pequeno grupo de crianças.

Neste caso, a ligação afetiva se faz de modo inadequado, constituindo-se o apego inseguro, que tende a surgir quando a criança está sob cuidados de vários adultos, o que não proporciona ritmo às necessidades da criança. Esta manifesta irritabilidade, dificuldade de abandonar o colo do adulto e mesmo o oposto, aversão pelo mesmo colo, o que foi observado nas duas creches. Além disso, os bebês podem se sentir inseguros para explorar o ambiente físico e interagir com outros adultos e crianças, o que também pudemos observar em muitos casos nas duas creches.

Outro ponto observado na pesquisa foi o espaço físico da creche. O ambiente ideal, que proporcionaria às crianças conforto e bem-estar e, ao mesmo tempo, oferecer-lhes-ia amplas oportunidades de aprendizagem ativa, não limita a inclinação natural das crianças para engatinhar, dar os primeiros passos, andar, subir em lugares mais altos e correr, nem incentiva as crianças a fazer coisas antes

de estarem preparadas para tal. As crianças podem seguir os seus interesses e agir de acordo com os seus níveis individuais de desenvolvimento.

O mobiliário e os materiais são orientados e dimensionados para a criança, proporcionam conforto e são adequados tanto para as crianças como para os educadores. Dentro das fronteiras físicas do contexto, quer no interior quer no exterior, bebês e crianças pequenas conseguem se movimentar, explorar, criar, comunicar-se e resolver problemas práticos com liberdade. Os adultos interagem livremente com as crianças e dão-lhes plena atenção. Torelli e Durrett (1998, apud Goldschmied e Jackson) acreditam que os centros de educação infantil devem proporcionar aos bebês e às crianças de tenra idade ambientes bonitos que apoiem os jogos infantis próprios dessa faixa etária, iniciados por elas e facilitados pelo educador. Também acreditam que as pessoas que prestam cuidados às crianças merecem ambientes de trabalho altamente funcionais, fáceis de utilizar e esteticamente atraentes.

Enquanto que a necessidade de explorar e brincar é uma constante ao longo da infância, aquilo com que as crianças muito novas querem brincar e o que querem explorar varia continuamente à medida que vão crescendo e se desenvolvendo. Conseqüentemente, o ambiente precisa proporcionar ordem e flexibilidade a fim de que possa responder aos interesses da criança sempre em mudança, promover suas escolhas e ajudá-la a adquirir a sensação do controle sobre seu mundo imediato.

É fundamental que o ambiente de cuidados em grupo para bebês e crianças inclua áreas claramente delineadas para preparar alimentos e comer; para dormir e para a higiene. Por razões de saúde, é necessário que a zona ligada à alimentação esteja nitidamente separada de qualquer outra que seja utilizada para cuidar da higiene das crianças. É imprescindível que a área de dormir esteja afastada da área de brincar de modo que as crianças possam dormir sem que sejam perturbadas, o que não é encontrado em uma das creches, na creche B, a área de descanso é ao lado da cozinha geral, sendo que cada vez que algum aparelho como liquidificador é ligado, as crianças que estavam a dormir, são acordadas.

Uma vez definidas claramente estas áreas, o restante espaço é dedicado à exploração e à brincadeira. As áreas de brincar devem incluir um espaço amplo para as crianças se movimentarem à vontade, utilizarem materiais, e poderem interagir socialmente, mas devem também proporcionar espaços privados, em que a criança possa estar sozinha.

Tanto na creche A como na creche B, o espaço para brincar é bem amplo, com estantes, casinhas e brinquedos para subir encostados nos cantos da sala, o que deixa o meio livre para que as crianças possam engatinhar e andar, estando disposto às mudanças das crianças que já andam. Percebemos nas duas creches que praticamente todos os brinquedos e materiais que as crianças usam são de plástico e pouco variados. De forma a apoiar o desejo natural de exploração sensorial que as crianças até três anos apresentam, seria fundamental incluir os seguintes tipos de materiais e experiências de exploração e jogo: materiais e experiências aromáticas; materiais e experiências sonoras; materiais para tatear, levar à boca, provar e observar, incluindo uma grande variedade de materiais naturais, de modo a que as crianças possam experimentar algo mais do que brinquedos de plástico, que têm uma atração sensorial reduzida, não só quando as educadoras têm vontade para fazer esse tipo de experiência, mas adotar esses materiais na rotina de todos os dias.

É importante que o espaço tenha muitas janelas acessíveis para as crianças poderem espreitar o mundo exterior, que geralmente acham cativante. Na creche B a sala possui uma porta-janela, que seria ideal, se não houvesse um muro alto bem na frente, o que faz com que as crianças não enxerguem as áreas fora da creche. Já na creche A, as janelas são em grande número, possibilitando que os bebês olhem o que se passa no mundo lá fora.

Outro ponto fundamental é o mobiliário adequado ao tamanho dos bebês e crianças, ele ajuda a criar um ambiente que elas conseguem gerir sozinhas, embora a ajuda do adulto seja sempre necessária. Prateleiras firmes, baixas e acessíveis, porta-livros, cestos e caixotes de lixo pequenos ou baldes encorajam as crianças que se deslocam a encontrar e a usar os materiais de jogo e de

entretenimento que escolheram. Nas duas creches quase não há nada que seja feito do tamanho das crianças.

Nem tudo na creche deve ser novidade para as crianças, é importante incorporar objetos de conforto pessoal (cobertor/ursinho/chupeta); fotografias delas próprias e das famílias; expor aquilo que criaram, para que as crianças sintam-se mais em casa. Na creche B, não há fotos e trabalhos das crianças expostos, o que deixa o espaço impessoal, já na creche A, existe um painel com fotos de cada bebê e sua mãe, e as crianças adoram “procurar” onde estão.

Um espaço para brincar concebido para bebês que ainda não engatinham pode ficar num local fixo, como um edredom sobre o qual o bebê ou um grupo de bebês se deita. No caso das duas creches, há esse espaço, mas ele não é separado das crianças que andam o que pode acabar em acidentes, pisões, mordidas. É necessário circunscrever o espaço de brincar das crianças que não se deslocam.

Nas duas creches, porém mais observado na A, os bebês que não andam passam muito tempo no bebê conforto (cadeirinha baixa), virados sempre para o mesmo lugar. Como aprendizes ativos, os bebês precisam de uma variedade de materiais versáteis e flexíveis que apoiem a sua abordagem sensório-motora à aprendizagem. Eles precisam de equipamentos e materiais que, em vez de os restringirem, lhes permitam movimentar-se de modo que possam rolar, sentar, engatinhar e andar.

O espaço exterior de recreio é um prolongamento importante do ambiente interior de exploração e brincadeira. Lá fora os bebês ouvem, cheiram, sentem ou vêem árvores, nuvens, vento, temperaturas variadas e alterações de luminosidade. As crianças pequenas podem correr, atirar-se, espernear, trepar, balançar-se, cavar, encontrar plantas, animais e insetos para examinarem minuciosamente. Riquíssimo em vistas, texturas, sons, cheiros e oportunidades para movimento, o espaço exterior alarga em muito o repertório das experiências sensório-motoras das crianças. Na creche B, os bebês não têm um espaço com grama, flores, árvores e balanças. O solário, como é chamado, possui chão de lajota, e é um espaço retangular fora da sala, onde bate sol em alguns momentos do dia. Aqui, as

crianças não entram em contato com diferentes texturas e lugares. Já na creche A, o berçário possui um parque próprio, com alguns elementos citados acima, e até um espaço para brincadeiras com areia, mas são raríssimas as vezes que vão para lá.

Podemos ver, de um modo geral, que ainda há muito que ser implementado nas creches observadas, para que possam corresponder integralmente com as necessidades globais das crianças, e não só um lugar de cuidados com a saúde e as necessidades higiênicas da criança. Para que isso aconteça, é necessário que em nosso país sejam realizados estudos aprofundados sobre as creches, levando em conta os aspectos citados acima, e muitos outros que não puderam se relacionados. Isso sem citar as atribuições do educador-referência, que precisa ser um profissional muito bem formado e capacitado, para lidar com seres humanos que ainda estão no começo de seu desenvolvimento, e necessitam de adultos facilitadores e interessados no crescimento por completo de suas crianças.

Citando Jackson (1979 apud Goldschmied e Jackson): “é necessário não somente reescrever a lei, mas também adotar uma visão social, expressa em políticas e na comunidade, que reconheça a condição da infância e busque planos para atingir a melhor situação possível no presente e no futuro melhor”.

No Brasil, quanto à Lei de Diretrizes e Bases da educação infantil de 0-3, já se conquistaram algumas definições sensatas, mas quanto à formação do professor, para que haja mudanças em sua prática pedagógica, é preciso estudo e reflexões porque ainda muito pouco se faz para preparar o professor para realizar o trabalho de qualidade com essas crianças.

Segundo Mantovani de Assis e Borges (2006), dar a devida atenção à primeira infância é acreditar em um futuro melhor para o nosso país e para a sociedade em que vivemos, porque estaremos investindo em bases sólidas.

Para finalizar o trabalho, cito o autor Greenspan, que fala sobre as sete necessidades da infância:

SETE NECESSIDADES IRREDUTÍVEIS DA INFÂNCIA

“Primeiro, toda a criança precisa de um ambiente seguro e protegido que inclua pelo menos uma relação estável, previsível, reconfortante e protetora com uma pessoa adulta, não necessariamente um dos progenitores biológicos, que estabeleça um compromisso pessoal a longo prazo com o bem-estar diário da criança e que tenha os meios, o tempo e as qualidades pessoais para o realizar”.

“Segundo, relações consistentes que promovam o desenvolvimento com algumas pessoas que lhe prestam cuidados, incluindo o educador-referência, desde cedo e durante a infância, são os marcos fundamentais para a competência emocional e intelectual, permitindo que a criança estabeleça um elo de conexão profundo que se desenvolve num sentido de humanismo partilhado e, em última análise, de empatia e de compaixão. As relações com os pais e a equipe de educadores da creche têm de ter esta estabilidade e consistência”.

“Terceiro, necessidade de interações ricas, progressivas. As crianças não conseguem desenvolver um sentido da sua própria intencionalidade ou das fronteiras entre o mundo interno e o externo sem trocas íntimas com pessoas que elas conhecem bem e em quem confiam profundamente”.

“Quarto, cada criança e família precisa de um ambiente que permita que ambas progridam através dos estágios de desenvolvimento com um estilo próprio, ao seu próprio ritmo”.

“Quinto, as crianças necessitam de oportunidades de experimentação, de procura de soluções, de riscos e mesmo de fracassos em tarefas que tentaram realizar. A partir da experimentação de diversas abordagens, da procura de novos aliados e

da avaliação de todas as opções, emergem a perseverança e a auto-confiança necessárias para ter sucesso em qualquer esforço empreendedor”.

“Sexto, as crianças precisam de limites estruturados e claros. Aprendem a construir pontes entre os seus pensamentos e os seus sentimentos quando o seu mundo é previsível e respondente”.

“Sétimo, para alcançar estes objetivos, as famílias precisam de vizinhanças e de comunidades estáveis. Os cuidados apropriados, consistentes e profundamente envolventes de que a criança necessita para progredir através dos níveis de desenvolvimento exigem adultos que são maduros, empáticos e emocionalmente acessíveis”.

Stanley Greenspan (1997, apud POST e HOHMANN)

Referências Bibliográficas

AVALIAÇÃO da Qualidade do Programa (Programm Quality Assessment – PQA) – Versão creche (0-3). Formulário de Avaliação. Tradução e adaptação: Associação Criança; tradução: Manuela Lina e Sara Araújo; Revisão da tradução: Sara Araújo, Adaptação do Instrumento: Roberta Rocha Borges. 2009.

BORGES, R. R. Avaliação do desenvolvimento sensório-motor de bebês que apresentam intercorrências pré, peri e pós-natal: estudo de caso. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2004.

BORGES, R. R. Curso de Extensão Universitária PROEPRE: Contribuição para a formação de Professores de Creche. Tese de doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2009.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, São Paulo, Imprensa Oficial do Estado.

_____ Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990.

_____ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____ Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, Volumes 1, 2 e 3, 1998.

GOLDSCHMIED, E; JACKSON, S. Educação de 0 a 3 anos – O atendimento em creche, 2ª ed. – Porto Alegre: Artmed, 2006.

IGNÁCIO, R. K. Criança Querida: O dia-a-dia das creches e jardim-de-infância. Antroposófica, 1995.

JACOB, S. H. Estimulando a mente do seu bebê. Madras, 2004.

KATZ, D. et al. Psicologia da primeira infância – desenvolvimento psíquico desde o nascimento até os 7 anos. In: (Org.) Psicologia das idades. Ed. Manole Ltda, 1988, cap. 2, p. 31 – 62.

KRAMER, S; LEITE, M. (Org). Infância: Fios e Desafios da Pesquisa. Campinas: Papirus, 1997.

MANTOVANI DE ASSIS, O. Z. e BORGES, R. R. O papel da creche no desenvolvimento da afetividade da criança de 0 a 3 anos. In: XXIV Encontro Nacional de Professores do PROEPRE. Organizadoras: Orly Zucatto Mantovani de Assis, Telma Pileggi Vinha e Roberta Rocha Borges. Campinas, SP: Gráfica. FE; IDB, 2008.

MANTOVANI DE ASSIS, O. Z. e BORGES, R. R. A experiência prática de um trabalho construtivista na cidade de Barcelona – Espanha: um projeto pedagógico de qualidade para as creches. In: XXII Encontro Nacional de Professores do PROEPRE. Organizadores: Múcio Camargo de Assis e Orly Zucatto Mantovani de Assis. Campinas, SP: Gráfica. FE; IDB, 2006.

MANTOVANI DE ASSIS, O. Z. As necessidades das crianças pequenas. In: PROEPRE: fundamentos teóricos e prática pedagógica para a educação infantil/ Múcio Camargo de Assis, Orly Zucatto Mantovani de Assis, Campinas, SP: Graf. FE, 2003.

MANTOVANI DE ASSIS, O. Z. Inteligência Vida Social e Afetividade Intelligence. In: PROEPRE: Fundamentos teóricos e prática pedagógica para a educação

infantil. Organizadores: Múcio Camargo de Assis e Orly Zucatto Mantovani de Assis. Campinas, SP: Gráfica. FE; IDB, 2003.

MONTESSORI, M. A mente da criança. Portugal, 1949.

NASCIMENTO, M. E. P. Dos cuidados maternos à especificidade da Infância: modelos de atendimento em Educação Infantil. Revista Educação & linguagem, São Paulo, v. 8, n. 12, p. 120 – 134, 2005.

PIAGET, J. O nascimento da inteligência na criança. 4ª ed. – Ed. Guanabara, 1987.

PIAGET, J. Seis estudos de Psicologia. 15ª ed. – Ed. Forense-Universitária LTDA, 1987.

POST, J; HOHMANN, M. Educação de bebês em infantários – cuidados e primeiras aprendizagens. Ed. Fundação Calouste Gulbenkian – Lisboa, 2004.

PULASKI, M. A. S. O desenvolvimento da mente infantil segundo Piaget. (El desarrollo de la mente infantil según Piaget), 2ª ed., Editora Paidós, 1989.

RIZZO, G. Creche: Organização, Montagem, Currículo e Funcionamento. 4ª ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

SANCHES, E. C. Creche: realidade e ambigüidades, Vozes, 2003.

STAMBAK, M. Los bebés entre ellos: descubrir, jugar, inventar juntos. 1ª ed. Editora Gedisa S. A., 1984.

STAMBAK, M. et al. Los bebés y lãs cosas – o la creatividad del desarrollo cognoscitivo. 1ª ed. Editora Gedisa S. A., 1982.