

Universidade Estadual de Campinas  
Faculdade de Educação

*A criança de 3 a 4 anos na creche*

Geise Daniele Milagres Crepaldi  
Campinas – 2011

Universidade Estadual de Campinas

Geise Daniele Milagres Crepaldi

## *A criança de 3 a 4 anos na creche*

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado à Faculdade de Educação da  
Universidade Estadual de Campinas  
como requisito para a obtenção do título  
de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Telma Pileggi  
Vinha

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA  
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP  
Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

C863c

Crepaldi, Geise Daniele Milagres.

A criança de 3 a 4 anos na creche / Geise Daniele  
Milagres Crepaldi. – Campinas, SP: [s.n.], 2011.

Orientador: Telma Pileggi Vinha.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) –  
Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de  
Educação.

1. Creches. 2. Desenvolvimento infantil. 3.  
Construtivismo (Educação). 4. Autonomia (Psicologia). I.  
Vinha, Telma Pileggi. II. Universidade Estadual de  
Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

12-043-BFE

## Resumo

Como compreender a criança em suas especificidades? Do que ela precisa para se desenvolver? Como educá-la para a autonomia? Este trabalho busca, na literatura sobre o tema, formas de compreender essas questões e que possibilitem a práxis pedagógica: teoria e prática em diálogo. Para tanto, temos no construtivismo de Jean Piaget e na pedagogia crítica de Paulo Freire, o nosso referencial teórico.

Quem é a criança de 3 a 4 anos? Na teoria piagetiana, esta criança está em pleno desenvolvimento pré-operatório, com o surgimento da *função simbólica*. Nesta fase, a criança interage socialmente de maneira mais elaborada, pois faz uso da linguagem verbal como forma de expressão. Além disso, é capaz de atribuir diferentes significados aos objetos, agindo de forma criativa sobre os mesmos.

Destas características surgem implicações pedagógicas interessantes para nós, educadores, que compreendemos a creche como instituição que versa pela educação. O trabalho da creche deve oferecer às crianças possibilidades de explorar o espaço físico de forma segura e estimulante. Como educadores, devemos pensar na forma como aproveitaremos cada dia, elaborando uma rotina que assegure o cuidar e o educar. Refletimos também sobre as atividades curriculares, que na creche podem assumir um caráter lúdico e espontâneo, buscando motivar as crianças a compreender o mundo sob a perspectiva de suas próprias indagações.

Por fim, destacamos as interações sociais, que devem ser vivenciadas de forma construtiva, onde o respeito e a amizade imperem na prática, e não apenas no discurso. O afeto pode se traduzir em gestos simples, como o de olhar nos olhos ao conversar, não gritar jamais, não desprezar o outro, mas sim acolher suas demandas de aprendizagem e de cuidados. Com todas estas questões defendemos que o direito à creche vai além do direito a uma matrícula. Mas deve, antes, estar calcado na busca pela qualidade do trabalho profissional docente, visto que nos norteamos pela formação de sujeitos críticos, autônomos e transformadores da realidade, como nos sugere Paulo Freire.

## Abstract

How to understand the child within its specificities? What does it need to grow and develop? How educate it to autonomy? This piece of work searches for, within the subject's literature, ways of understanding those questions that enable the pedagogical praxis: theory and practice in dialogue. For this, we find in Jean Piaget's constructivism and in Paulo Freire's critical pedagogy our theoretical framework.

Who is the 3 to 4 year-old child? In the Piagetian theory, this child is in full preoperative development, with the emergence of the *symbolic function*. At this stage, the child interacts socially in a more elaborate way as it makes use of verbal language as means of expression. Moreover, it is able to attribute different meanings to objects, acting creatively on them.

Interesting pedagogical implications emerge out of those characteristics for educators, like us, who understand the kindergarten as an institution that treats of education. The nursery's work must offer to children possibilities of exploring the physical space in a secure and stimulating way. As educators, we need to think about how we'll use our daily time, by elaborating a routine that ensures caring and educating. We also consider about the curriculum activities, which in the kindergarten might assume a playful and spontaneous character, aiming to motivate children to understand the world under their own queries perspective.

At last, we highlight the social interactions, which must be experienced in a constructive way, where respect and friendship prevail in the practice and not only in the speech. The affection may appear in simple gestures, as looking in the eye while talking, never shouting and not disrespecting the other, but accepting its demands of learning and caring. With all those matters we defend that the nursery right goes beyond the enrollment. It ought to rather be trampled in the teacher's quality of work, whereas we guide ourselves by the formation of critical, autonomous and reality changers individuals, as Paulo Freire suggests us to.

*Dedico este trabalho à AMIC,  
Que com carinho e comprometimento  
Socorre e ampara os filhos da miséria  
Com o pão que tira a fome,  
Com a educação que liberta...  
Dedico também ao Centro Espírita Fé e Amor,  
Minha verdadeira Universidade  
Onde aprendo a Irmandade existente em todas as coisas,  
Onde aprendo que é preciso, sempre, se renovar!*

## **Agradeço...**

A Guerino e Delizeti, meus pais, pelo carinho, pelo cuidado, pelas noites em claro, pelas minúcias do cotidiano... Por me educarem dando seus exemplos de força, trabalho, comprometimento, delicadeza, empenho, amor... Sou grata!

Aos meus irmãos, Deise e Beto, por compartilharmos tantas coisas, pelas viagens e paródias ao longo das viagens, pelas conversas que vão até tarde antes de dormirmos...

Ao amado companheiro, que com sua paciência e carinho foi o suporte afetuoso de que eu precisava, encorajando-me a ir sempre além. Meu Danilo, alma querida da minha, te agradeço por tudo...

À querida Telma, por ser uma orientadora tão solícita, ensinou-me muito sobre as ciências da educação, mas mais do que isso: é amiga e conselheira. Um encontro com ela nunca foi tão-somente acadêmico, e tenho enorme carinho por sua presença em minha vida!

Ao trabalho de educadora infantil na Prefeitura Municipal de Artur Nogueira, que me proporcionou refletir sobre quem é a criança e do que ela precisa. Agradeço, também aqui, a todas as crianças e aos colegas de profissão que muito me ensinam.

Aos amigos, por tornarem a vida mais leve, pelas conversas que duram horas, por ideais e planos sonhados, pela presença, ainda que vencendo barreiras geográficas. Puxa, como é bom ter amigos!

Mas para agradecer mesmo, a tudo e todos, somente agradecendo a Deus... Causa das Causas... modelo de Amor e Caridade. Infinita gratidão pela oportunidade de conhecer as verdades cristãs, por pensar em como a vida seria bela se nos dispuséssemos a segui-las, e por tentar consertar meus atos, na direção deste ideal.

## *Una Canción Me Trajo Hasta Aquí*

*Varias primaveras atrás  
El viento cambió,  
Y una canción me trajo hasta aquí.*

*No fue más que un signo sutil  
Que luego creció,  
Y una canción me trajo hasta aquí.*

*Antes, antes  
En aquel otro mundo distante,  
Tiempos de otro cantar.  
Lejos, lejos  
Con la mirada en otros espejos,  
Sin darme cuenta un día eche a andar.*

*Con un entusiasmo infantil  
Que dura hasta hoy,  
Una canción me trajo hasta aquí.*

*Fui dejando versos detrás  
Renglón a renglón,  
Una canción me trajo hasta aquí.  
Antes, antes  
En aquel otro mundo distante,  
Tiempos de otro cantar.  
Lejos, lejos  
Con la mirada en otros espejos,  
Sin darme cuenta un día eche a andar*

*Jorge Drexler*



## Sumário

Primeiras palavras.....	10
Introdução.....	12
Quem é a criança de 3 a 4 anos .....	18
Os primeiros dois anos.....	19
De três a quatro anos.....	22
De cinco a seis anos .....	24
O que a criança de 3 a 4 anos precisa .....	26
Direito à creche .....	26
Espaço.....	29
Rotina.....	33
Atividades Curriculares .....	37
Ambiente sociomoral cooperativo e interações sociais .....	43
Implicações Reflexivas.....	51
Bibliografia.....	54

## Primeiras palavras...

*O conhecimento se não for ágil, ou seja, adquirido para ser praticado, ele se escapa de nossas memórias, ele não se sustenta em nosso ser; é como uma língua, quem já estudou uma língua estrangeira sabe disto: se não praticá-la de nada adianta conhecê-la*  
Yoseph<sup>1</sup>

Ao começar o curso de pedagogia, meu foco não era o trabalho com a infância. Sempre ao ter a liberdade de escolher temas para trabalhos, envolvia-me com políticas públicas, com educação de jovens e adultos, ou com os estudos sobre a adolescência.

Embora goste de crianças e goste também de estar com elas, ainda tenho muito que aprender sobre suas especificidades em educação porque, como disse, meu foco estava em outro lugar. Trabalhei em projetos com jovens, trabalhei com alfabetização de adultos, espaços de educação não-formal, sempre me identificando muito. Até que...

Começa projeto, acaba projeto, e vai despertando em nós a vontade de trabalhar em um cargo que tenha mais feição de trabalho que de estágio. É natural, acredito. Prestei um concurso público para educadora infantil, único que percebi ser viável, por ser em uma cidade vizinha e por aceitar pessoas com o curso de pedagogia ainda em andamento. Passei. Fui chamada alguns meses depois.

E qual não foi minha surpresa quando, tendo que trabalhar com crianças, estava absolutamente despreparada, fora desta realidade, mas ainda em vias de terminar a faculdade. Fazer um TCC sobre creches é unir a teoria à prática. Que oportunidade maravilhosa!

Assim, estudando a bibliografia sobre o tema, com a orientação e o zelo da Professora Telma Vinha, pude ter uma relação mais inteira com minhas crianças, descobrindo quem são, do que precisam, como posso realizar um trabalho competente.

Comprendemos também que quando estudamos uma teoria, temos a tendência a acreditar que ela jamais se enquadrará à prática, que o temido “choque de realidade” é um determinismo. Em verdade, esquecemos de que as ideias devem superar – e muito! – a prática, visto que elas estão no âmbito do pensamento: transpõe barreiras com mais

---

<sup>1</sup> YOSEPH (Espírito Amigo) e CELINA – mediunidade de Eliana Santos, *O Pensamento: A Fonte da Força!*, Coletânea Preleção Espiritual 699 – Psicofonias, Campinas: Cárita Editora Espírita, 2011, pg. 14

facilidade. A prática está cercada por condições de difícil transposição, mas jamais estas condições são imutáveis.

Sempre gosto de recorrer a Freire (1996, p. 75), que nos adverte: “a realidade, porém, não é inexoravelmente esta. Está sendo esta, como poderia ser outra e é para que seja outra que precisamos, os progressistas, lutar”.

Trabalhamos sempre dentro de uma concepção pedagógica, e ela mostra nossas tendências a todo momento, como comenta Horn (2004, p.102), nos ajudando a refletir sobre esse assunto:

Uma concepção pedagógica se traduz ou, melhor dizendo, revela-se nas muitas facetas do cotidiano de um educador: no modo como planeja suas aulas, na forma como interfere nos conflitos das crianças, nas escolhas teóricas que faz.

Portanto, cremos que desde a organização do espaço escolar, passando aos procedimentos simples do dia a dia, culminando na avaliação de seu trabalho, o educador está a todo instante exalando suas concepções pedagógicas, que inclusive são construídas em espaços diversos de formação: a família, o processo de educação a que foi submetido, sua índole e tendências, crenças, valores, sua formação escolar... Tudo isto é esperado e é natural que seja assim. Nos perguntamos, então, de que maneira iremos nos apropriar dos campos teóricos que estão a nossa disposição. Queremos que na prática haja respeito ao desenvolvimento infantil, como aponta Jean Piaget; que a educação seja progressista, transformadora, como nas inspirações de Paulo Freire; afetuosa, acolhedora, como encontramos em Rudolf Steiner. Entendemos que a tomada de consciência sobre tais concepções e a reflexão sobre a práxis pedagógica contribui para a realização de transformações, e para maior coerência entre nossos objetivos e ações. Que nós não nos esqueçamos de que a ciência é ferramenta para a vida!

Por este motivo, encaro esta redação acadêmica como a ferramenta que dará suporte para eu realizar um trabalho mais humano, pedagógico, competente, digno com as crianças. Elas têm esse direito. Divulgo, portanto, as idéias que acho pertinentes, para que outras pessoas que estejam na mesma situação em que me encontro possam fazer uso delas! Aqui reside a alegria de compartilhar estas ideias e a necessidade de escrever estas primeiras palavras...

## Introdução

Partindo com o referencial teórico que norteia nossas reflexões, delimitamos nosso trabalho dentro do construtivismo de Jean Piaget, com seu trabalho voltado para a educação de crianças pequenas. Com este autor, temos a oportunidade de compreender os estágios do desenvolvimento infantil, as aptidões cognitivas e questões sobre a moralidade. Estudamos também outras concepções pedagógicas, como a educação crítica e transformadora de Paulo Freire, além do viés afetivo trazido pela antroposofia (*Pedagogia Waldorf* de Rudolf Steiner). Importante para nós ressaltar que dentre as muitas concepções de criança, educação, formação de professores, organização do trabalho pedagógico, que estão à nossa disposição, estas teorias nos deram o suporte que acreditamos mais adequado, por isso as elegemos.

Faz-se necessário explicar, em poucas palavras, em que se baseia o construtivismo. Ele se fundamenta na grande pergunta piagetiana: “Como o ser humano conhece?”, sendo que seu trabalho aponta para a construção do conhecimento dentro de condições biológicas, ambientais e sociais. Em sua teoria, encontramos uma esquematização das fases do desenvolvimento sempre com vistas à potencialidades da inteligência, ou da capacidade de conhecer (do latim, *cognitio*: ação de conhecer, idéia, concepção<sup>2</sup>). Esta teoria se relaciona aos aspectos cognitivo, afetivo e ambientais que encaminhem os educandos à *autonomia*. Esse termo é bastante importante e será muito utilizado ao longo deste trabalho, sempre representando autonomia moral, em oposição à heteronomia. Em Vinha (2000), temos a explicação destes conceitos. A autora nos diz que na moral heterônoma os valores não se conservam, sendo regulados pela pressão do meio, ou seja, o sujeito modifica o comportamento moral em diferentes contextos. Assim, há uma relação de submissão ao poder, sendo considerado certo obedecer às ordens das pessoas que detêm a autoridade ou agir da mesma forma que se comportam as pessoas de sua comunidade. Na autonomia moral, o sentimento de aceitação ou de obrigação para com as normas é interno (autorregulação) sendo fundamentado na equidade e nas relações de reciprocidade. O sujeito autônomo concebe a moral como regras e princípios que regem as relações entre todos os seres humanos. Há a

---

<sup>2</sup> TORRINHA, F. *Dicionário Latino Português*, Porto: Gráficos Reunidos L.da, 1942

conservação dos valores apesar das mudanças de contextos e da presença de pressões sociais.

Para Piaget, existe uma hierarquia de conhecimentos e de estádios do desenvolvimento que a trajetória humana trilha com vistas à liberdade, à moralidade, à autonomia. A extensa produção deste autor não nos permite aprofundar em cada uma destas questões. Para dar andamento ao trabalho sobre creches que iremos realizar, falaremos um pouco de cada fase do desenvolvimento propostas por este teórico, mas nos deteremos na criança de 3 a 4 anos, foco deste trabalho.

Assim, citamos Cavicchia (1993), que organizou de maneira resumida as fases do desenvolvimento:

O caminho a ser percorrido na construção da inteligência humana (...) vai do período sensório-motor (0-2 anos) aos períodos simbólico ou pré-operatório (2-7 anos), lógico-concreto (7-12 anos) e formal (12 anos em diante). É preciso esclarecer que os estádios indicam as possibilidades do ser humano (sujeito epistêmico), não dizendo respeito aos indivíduos (sujeitos psicológicos) em si mesmos. A concretização ou realização dessas possibilidades dependerá do meio no qual a criança se desenvolve, uma vez que a capacidade de conhecer é resultado das trocas do organismo com o meio. Da mesma forma, essa capacidade de conhecer depende, também, da organização afetiva, uma vez que a afetividade e a cognição estão sempre presentes em toda a adaptação humana. (p. 46 e 47)

A partir destes conceitos, nossa abordagem pensa o âmbito geral no qual a creche se insere, fazendo um estudo de como seria um ambiente mais favorável ao desenvolvimento global das crianças: nas relações com as pessoas, na organização do espaço físico e do tempo em creche (rotinas), na proposição de atividades estimuladoras, na formação dos profissionais que trabalham com as crianças e na postura dos agentes de educação frente à sua tarefa.

Neste trabalho, abordaremos brevemente o desenvolvimento do bebê (0 a 2 anos), abrangendo explicações acerca do período sensório-motor; falaremos de forma mais aprofundada sobre a faixa etária de 3 a 4 anos, início do período pré-operatório, etapa crucial do desenvolvimento, como comprovam as novas descobertas da neurociência. Também abordaremos a faixa etária de 5 a 6 anos, ainda no pré-operatório. A partir desta idade, a criança que frequenta a pré-escola está em seu último ano, prestes a seguir para uma escola maior, com direcionamento curricular e rotina diversa. É importante ressaltar que todo desenvolvimento bem sucedido confere aos

próximos estágios base mais estruturada, tendo em vista que há uma hierarquia de saberes, como nos mostra Borba (2008):

Torna-se necessário estimular as crianças para que se desenvolvam satisfatoriamente, dentro de um padrão considerado normal, respeitando o período de maturação de cada um dos sistemas cerebrais. Por outro lado, fazer com que um bebê ande sem antes passar pelas etapas da maturação neurológica, etapas estas muito importantes para o desenvolvimento neuropsicomotor da criança, pode acarretar transtornos posteriores. (p. 12)

Os sistemas cerebrais a que a autora se refere são: *cérebro reptiliano*, responsável pelos reflexos primitivos (presentes no bebê) e controle do sistema sensorio-motor; *cérebro emocional* (ou sistema límbico), que atua nas emoções, na memória, sobrevivência física e emocional – fome, sede, frio, medo, etc; *cérebro humano* (ou neocórtex), responsável pela cognição.

A cada um, temos pela neurociência o registro de uma etapa de maturação que, qual uma escadaria, possibilita avançar para desenvolver o degrau superior. Nos três primeiros anos a atividade cerebral é intensa, no esforço de mielinizar os neurônios (revestir de mielina, uma espécie de capa de gordura isolante que permite ao neurônio enviar informações sem que nada se perca), permitindo conexões (sinapses) perfeitas. As observações da atividade cerebral mostraram que, conforme a maturação (mielinização) vai ocorrendo, torna-se possível desenvolver as faculdades típicas da estrutura cerebral em construção. Assim, se no primeiro ano de vida o cérebro reptiliano é o que está se formando, por lógica temos as faculdades deste cérebro em ação na criança. Se, com nossos estímulos forçamos uma etapa, ou ainda se pela ausência de estímulos adequados não exercitamos o que já se tem, podemos prejudicar o processo formador em ação, lesando o cérebro infantil talvez até mesmo de maneira irreversível.

Com esta compreensão das etapas de desenvolvimento nas concepções de Piaget e da neurociência, pensamos qual a maneira mais adequada de alcançar as potencialidades cerebrais sem desrespeitar o ritmo de aprendizagem de cada criança. Esta indagação nos leva ao objetivo de compreender o papel da creche. Para isso, iremos realizar uma pesquisa bibliográfica investigando, sobretudo na literatura construtivista, um currículo direcionado as crianças de 3 e 4 anos que atenda as suas necessidades tanto com relação ao cuidar quanto ao educar.

Mas por que optar pela creche?

Por acreditar nesta instituição como lugar competente de educação e integração das crianças, principalmente a partir dos três anos, fase em que o reconhecimento do plano social desperta com mais força. É um espaço onde o cuidar e o educar se dão as mãos, e a possibilidade de trocas com outras crianças proporciona um ambiente social favorável a aquisição de valores, como a amizade, por exemplo. A creche é um direito da criança. A partir de 1996, quando se torna uma instituição incorporada ao sistema de ensino (ou seja, está sob jurisdição do Ministério da Educação), as preocupações pedagógicas em torno das creches avançam, e muito já se produziu sobre esse ambiente. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996) determina em seu Art. 89 do Título IX, que as creches já existentes na época teriam o prazo de três anos para integrarem-se ao sistema de ensino. A redação desta LDB inclusive proporcionou à Constituição Federal uma emenda que dita, em seu Capítulo III, Seção I (Da Educação), que a criança tem direito a “educação infantil em creche e pré-escola”, ao passo que antes da LDB o mesmo item<sup>3</sup> dizia “atendimento em creche e pré-escola”, nos mostrando o caráter educacional da nova lei.

Desta forma, o que antes era um espaço assistencialista, onde mães deixavam seus filhos para poderem trabalhar e nestes espaços as crianças eram apenas “cuidadas” (para que se garantisse a saúde física tão somente), hoje é lugar de desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, mantendo a atenção à saúde que a criança pequena requer para crescer, conhecer, interagir...

A partir da reforma legislativa que garante a creche como espaço do ensino-aprendizagem, algumas implicações pedagógicas se levantam para nós, educadores: Qual o fim da educação que iremos propor às crianças? Qual o espaço adequado, e como organizar o tempo da criança na creche, para que ela possa ser cuidada e educada? Qual é o currículo da creche? E as demais aprendizagens que se tomam pelo nosso exemplo, como avaliaremos?

Estas são as questões propostas por este trabalho. Pretendemos responder às nossas indagações por meio da literatura especializada sobre o tema, apontando aspectos que acreditamos pertinentes para discussão.

---

<sup>3</sup> CAPÍTULO III: DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO ESPORTO, Seção I: DA EDUCAÇÃO, artigo 208, item IV

No que concerne ao desenvolvimento da moralidade e da autonomia, nossa preocupação está centrada no *Respeito* do qual todos têm direito, sejam crianças ou adultos. É comum em creches as crianças serem tratadas com autoritarismo, tendo sempre a vigilância de um adulto a ditar o que ela não pode fazer (e muito raramente mostramos às crianças o que elas podem fazer). A justificativa que recebemos sobre isso é de que o ambiente é tenso, há muitas crianças a serem *controladas* e que controlá-las significa garantir a segurança para todas. Sabemos também que há um cuidado exacerbado com o patrimônio, e muitas vezes as crianças são impedidas de brincar com algum brinquedo para não danificá-lo. Esta mentalidade precisa ser superada, além do uso exacerbado de regras, que impedem as crianças de agir com autonomia:

Piaget argumentava que é apenas pela recusa do exercício de *desnecessária autoridade* que o adulto abre o caminho para as crianças desenvolverem mentes capazes de pensar independente e criativamente e sentimentos morais e convicções que levam em consideração o melhor interesse *das partes envolvidas*. (DEVRIES e ZAN, 2004, p.53, Grifos nossos)

Acreditamos que as crianças podem aprender um caminho de solução de problemas com base no diálogo, na compreensão dos pontos de vista do outro. Nossos grifos para o trecho acima se referem à força das expressões “desnecessária autoridade”, diminuindo a coerção do adulto sobre a criança, e de “partes envolvidas”, expressão que nos faz olhar para um coletivo: em ambiente construtivista, o coletivo, em geral, é o norteador da tomada de decisões contanto que os problemas propostos sejam coerentes com as características de desenvolvimento das crianças. Nesta perspectiva, as crianças que são respeitadas, respeitarão, pois vivenciam e sabem o valor desse sentimento. Ainda em DeVries e Zan, encontramos mais trechos elucidativos sobre o *respeito*, fundamental para o exercício da autonomia:

O respeito mútuo significa que o professor construtivista considera o ponto de vista da criança e a estimula a considerar o ponto de vista dos outros. Embora a cooperação seja uma interação social na qual os indivíduos se consideram iguais, os adultos e as crianças obviamente não o são. Contudo, quando o adulto é capaz de respeitar a criança como uma pessoa que tem direito de exercitar sua própria vontade, podemos falar de uma certa igualdade no seu relacionamento. Isso não quer dizer, é claro, que as crianças têm liberdade completa, pois tal liberdade não está de acordo com as relações morais com os outros. (DEVRIES E ZAN, 2004, p. 53)



Nestes moldes vamos seguindo nossas reflexões, acreditando que a criança deve ser apresentada a uma forma autônoma de vida em que se preze o coletivo, para que ela se conheça e se reconheça neste coletivo como ser humano transformador da realidade. De acordo com seus próprios interesses, a criança poderá buscar a compreensão de seu universo. Há uma preocupação muito grande de pais e educadores em formar crianças competentes, que dominem bem os códigos de nossa sociedade (linguagem, arte, ciências). Apesar disso, tornamos as crianças produtoras alienadas, fazendo atividades de forma imposta, sem que haja uma busca pessoal em desvendar os mistérios do mundo. Este método está na contra mão da construção da autonomia.

Quando tomamos ciência do desenvolvimento biológico, das estruturas que são o alicerce do pensamento formal, compreendemos que é preciso oferecer às crianças um ambiente que promova desafios adequados ao seu desenvolvimento, incentive o estabelecimento de relações e comparações, estimule a iniciativa, a criatividade, a criticidade, o relacionamento com base no diálogo. Pensamos que nesta etapa é imprescindível que a criança entre em contato com sentimentos de alteridade, solidariedade, justiça e igualdade. O conteúdo curricular precisa ser trabalhado conforme o interesse das crianças, pois se não for assim, ela estará fadada a receber um amontoado de informações sem sentido. Não é preciso receio com relação ao futuro: pais e educadores que desejam que as crianças da creche se ocupem de estudar retiram delas o tempo de interação social e de ludicidade, que deveriam nortear o trabalho com crianças pequenas. Olhamos o “vir a ser” com carinho, pois para tudo existe um tempo certo. Nem por isso deixamos de compreender que a criança já é sujeito de direitos. Acreditamos, com seriedade e respeito por ela, que um de seus direitos é não lhe ser negada a oportunidade plena do “vir a ser”.

## Quem é a criança de 3 a 4 anos

Do nascimento até a independência, o humano é o mais complexo dos seres, necessitando de anos de cuidados e de intensa inserção cultural para alcançar independência. Se levarmos em consideração que desde as atitudes mais simples do cotidiano, como escovar os dentes, até as reflexões mais profundas que exigem elevado grau de abstração e generalização, só são realizadas por uma organização interna do sujeito que executa essas ações, podemos concluir que qualquer ação humana se faz possível porque existe um conhecimento construído.

Assim explicamos o construtivismo: a inteligência é construída, isto é, depende das trocas entre o organismo e o meio para sua construção. É preciso compreender, porém, que existem fatores essenciais do desenvolvimento com vistas ao despertar cognitivo, que são, conforme Cavicchia (1993): *maturação nervosa*, permitindo ao organismo ser o alicerce do desenvolvimento cognitivo; a *experiência adquirida* (físicas e lógico matemáticas); e as *influências sociais*, em que a cultura mostra a força socializadora.

A estes três fatores Piaget agrega mais um, para ele igualmente importante, pois se trata da via de construção do conhecimento: a *equilíbrio*. A mesma autora nos explica que “é esse fator interno do desenvolvimento, espécie de dinâmica, de processo que conduz, por desequilíbrios e reconstruções, a estados de estruturas superiores o fator determinante do progresso no desenvolvimento cognitivo” (idem, p. 60)

Podemos assim dizer que ao encontrarmos uma situação nova em que temos o que resolver (adaptar) e não conseguimos, entramos em um desequilíbrio que desperta em nós a busca por uma competência (acomodação), podendo nos levar a superar o conflito (assimilação), voltando ao estado de equilíbrio. Quando voltamos ao equilíbrio, não somos mais os mesmos: algo novo foi construído. Um conhecimento, esquema ou estrutura, que nos torna mais aptos para resolver outras problemáticas. Situações de conflitos, quer sejam, cognitivos, morais ou sociais, portanto, têm uma conotação de oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento para Piaget.

A autora esclarece o conceito de equilíbrio de maneira bastante elucidativa, como podemos apreciar:

No sistema cognitivo do sujeito esses processos [assimilação e acomodação] estão normalmente em equilíbrio. A perturbação desse equilíbrio gera um conflito ou uma lacuna diante do objeto ou evento, o que dispara mecanismos de equilíbrio. A partir de tais perturbações produzem-se construções compensatórias que buscam novo equilíbrio, melhor do que o anterior. Nas sucessivas desequilibrações e reequilibrações o conhecimento exógeno é complementado pelas construções endógenas, que são incorporadas ao sistema cognitivo do sujeito. Nesse processo, que Piaget denomina processo de equilíbrio, se constroem as estruturas cognitivas que o sujeito emprega na compreensão dos objetos, fatos e acontecimentos, levando ao progresso na construção do conhecimento (CAVICCHIA, 1993, p. 44 e 45)

A adaptação humana abrange o conhecimento de si, a entrada e participação em uma cultura, com valores, regras, necessidades, e a intervenção do sujeito nesta mesma cultura. As estruturas que vão se construindo durante esse desenvolvimento são formas de equilíbrio, apresentando sempre um progresso com relação a anterior. Assim o desenvolvimento consiste em um processo de construção de estruturas capazes de dotar o sujeito de uma série de instrumentos para conhecer a realidade e relacionar-se com ela. Desta forma, concluímos que não nascemos prontos: a adaptação é gradativa, como podemos acompanhar nos capítulos que seguem.

### *Os primeiros dois anos*

Quando estudamos a teoria de Jean Piaget, encontramos uma preocupação latente de compreender como o ser humano *conhece*. Sua pesquisa se volta para os estudos sobre a infância, considerando que nesta fase os inúmeros estímulos proporcionam um processo de conhecimento bastante evidente. Logo, observar a criança significa fonte de aprendizagem ímpar a respeito do desenvolvimento humano.

Nos primeiros dois anos de vida, a criança está no período que Piaget alcunha de sensório-motor ou inteligência prática. Ela conhece o mundo e se desenvolve por meio dos órgãos dos sentidos e de seus movimentos e gestos. Sua linguagem, nesta etapa da vida é não-verbal, sendo que a comunicação é baseada predominantemente em gestos, balbucios, expressões faciais, choro, riso... Nos primeiros meses de vida, o mundo é sua própria individualidade, como se ela fosse o universo causal de tudo que ocorre, e nada existe além do que ela pode ver, tocar, experimentar. Com o tempo ela desperta para um mundo cultural e físico à sua volta, e concebe a idéia de que existe algo além daquilo que ela vê concretamente. Assim, de acordo com Cavicchia (1993), podemos dizer que:

(...) a criança se desenvolve no sentido de uma descentração progressiva. É a partir de sua tomada de contato com o mundo exterior que ela vai desenvolver condutas de adaptação: seus reflexos transformam-se em hábitos, depois, pouco a pouco, os processos de acomodação e assimilação levam-na a estabelecer com o mundo relações de objetividade e, ao mesmo tempo, a construir sua própria subjetividade. (p. 53 e 54)

A descentração progressiva foi observada por Piaget, levantando etapas mais específicas das estruturas genéticas do bebê. Ainda em Cavicchia (1993), encontramos uma organização sistemática das fases do desenvolvimento infantil, mostrando que há saltos significativos de um mês a outro de vida. Divulgamos a seguir uma breve relação dos seis subestágios que compreendem o estágio sensório-motor:

- I: O exercício dos reflexos (do nascimento até um mês de vida), pelo qual a criança obedece aos estímulos de maneira espontânea (como sugar ao sentir contato com seus lábios, fechar a mãozinha no simples toque que fazemos na palma de suas mãos, etc)
- II: as primeiras adaptações adquiridas e a reação circular<sup>4</sup> primária (1 mês a 4 meses e meio), onde os atos reflexos se refinam, tornando-se mais funcionais. A descoberta do mundo se dá pela boca, e esta não mais suga apenas como um reflexo espontâneo. Neste período, também, o bebê estende os bracinhos para pegar tudo que passa diante de seus olhos.
- III: as adaptações sensório-motoras intencionais e as reações circulares secundárias (4 meses e meio a 8-9 meses), caracterizando-se pelo surgimento da previsão de acontecimentos; início da consciência do “antes” e “depois”, se traduzindo por exemplo na questão da rotina. Se todos os dias há uma troca de fraldas depois do jantar e logo em seguida os pais chegam para buscar a criança, ela já ficará esperando por este momento. Esta questão é notável quando os pais se atrasam por algum imprevisto, e a criança chora, entristecida com a demora.

---

<sup>4</sup> Reação circular: “consiste em reproduzir ativamente todo novo resultado obtido por acaso” (DONGO-MONTOYA *apud* MOURA, 2009, pg 353)

- IV: coordenação dos esquemas secundários e sua aplicação às situações novas (8-9 meses a 11-12 meses), com o início de um reconhecimento de que o outro (um adulto, uma outra criança), é também um universo de atividade causal, e não apenas ela própria; as ações são coordenadas por esquemas já conhecidos, indicando que a consciência e a inteligência vão despertando.
- V: a reação circular terciária e a descoberta dos meios novos por experimentação ativa (11-12 meses a 18 meses), fase em que a criança manuseia os objetos de todas as formas conhecidas por ela, a fim de conhecer o objeto em plenitude: som, aroma, sabor, toque, tudo instiga sua atenção. Neste período a criança indica atividade intelectual em atitudes como uso de instrumentos para conseguir apanhar objetos fora de seu alcance, por exemplo. A atividade motora ganha destaque, visto que nesta idade a criança explora com mais autonomia o espaço físico, engatinhando ou andando.
- VI: a invenção dos meios novos por combinação mental e a representação (1 ano e meio a 2 anos): “A criança começa a ser capaz de representar o mundo exterior mentalmente em imagens, memórias e símbolos” (p. 53). Há consideração de deslocamentos invisíveis (de objetos, de pessoas), antes inimagináveis, visto que nos estágios anteriores, define-se que a questão tempo/espaço para a criança está circunscrita a uma sucessão de quadros vivenciados por ela. Nesta nova fase, tempo e espaço estão fora da criança, pré-existem a ela. Ela compreende que não é o seu ser que controla tudo a sua volta, e que se algum objeto ou pessoa saem de seu campo de visão, é porque se deslocaram, e não porque deixaram de existir.

Com esta organização detalhada das características do bebê, Piaget comprovou que há inteligência sendo construída desde o nascimento. Antes de suas observações, o sinal de inteligência reconhecido cientificamente era o surgimento da linguagem, entendida mais especificamente como o surgimento da fala. Com sua pesquisa, compreendemos que a fase do nascimento aos 2 anos tem como característica uma inteligência prática, e que há uma lógica anterior a linguagem e necessária para que esta ocorra, que é a lógica das ações.

### *De três a quatro anos*

A fase sensório-motora foi caracterizada principalmente pelo desenvolvimento dos órgãos dos sentidos, dos esquemas de ação e pela conquista da locomoção. Há, ainda, surgimento de estruturas cerebrais que permitem compreensão de tempo e espaço e o nascimento da representação mental. De três a quatro anos, a capacidade motora amplia-se um tanto mais, com a construção de um esquema corporal próprio, que permite à criança “uma gradativa independência (dissociação) motora, quer dizer, a capacidade de controlar em separado cada segmento motor; e uma coordenação motora, ou seja, a possibilidade de encadear movimentos simples que se transformam em compostos e que vão sendo automatizados” (BASSEDAS, 1999, p. 33). Ainda que o movimento e a sensação não sejam mais a preocupação central desta idade, são absolutamente importantes para a continuidade do desenvolvimento. Borba (2008), terapeuta ocupacional, preocupada com a saúde humana e a educação de crianças pequenas, afirma que:

A criança aprende muito por imitação. Quando tem a oportunidade de se vincular a um adulto e de tê-lo como exemplo, a criança o acresce a seu repertório e enriquece suas experiências. Essa oportunidade diminui quando são proporcionados apenas cuidados mínimos, ou seja: quando a criança convive apenas com crianças da mesma idade, quando não são permitidas explorações do ambiente ao seu redor, ou quando suas necessidades de movimentos são tolhidas. (p. 17)

É necessário, dessa forma, continuar oferecendo às crianças estímulos sensório-motores. No período de 18 a 24 meses a representação ou função simbólica está aparecendo. Nesta etapa, a criança é capaz de imaginar e criar realidades, com objetos e pessoas que representam papéis (faz-de-conta). Entramos no período pré-operatório. Este conceito refere-se à nova etapa de construção da inteligência que, com um aparelho cerebral mais amadurecido, é capaz de representar, ou seja, usar imagens mentais, símbolos e a linguagem para atuar. Apesar deste progresso, a criança ainda não é capaz de, em pensamento, criar *operações reversíveis*<sup>5</sup>, por isso dizemos que ela se encontra em período *pré-operatório*.

---

<sup>5</sup> Se a criança sabe que a distância entre Campinas e São Paulo é de 100km, ela não sabe dizer qual a distância entre São Paulo e Campinas, pois seu pensamento não é reversível; Assim, parafraseando La

Embora Piaget tenha atribuído a essa fase uma conotação de “vir a ser”, dando margem a interpretações de que há uma importância menor para ela, não compactuamos desta leitura. Acreditamos que neste período um universo se abre para nós, educadores, e que os estudos de Piaget foram notáveis também sobre este período do desenvolvimento. O aparecimento da *função simbólica* em suas diferentes formas de manifestação (linguagem, jogo simbólico, imitação diferida, desenho e primórdios da imagem mental) é a característica marcante desta fase. Em diálogo com o texto de Assis e Mantovani de Assis (2002), podemos elucidar que a função simbólica:

(...) se manifesta através de comportamentos que implicam a evocação representativa de um objeto ausente ou um acontecimento passado, através de significantes diferenciados. A imitação na ausência do modelo ou imitação representativa, o jogo simbólico, o desenho ou expressão gráfica, a imagem mental e a linguagem são formas de representação que permitem a comunicação com os outros e a possibilidade de reconstruir as ações passadas e antecipar as noções futuras. (p. 42)

Logo, com aparatos de representação e, conseqüentemente, de comunicação mais desenvolvidos, um horizonte se abre: o da interação social. A criança passa a se comunicar com palavras, além do uso de gestos e expressões. Bassedas (1999), ao explicar a capacidade infantil de tecer relações sociais, nos fala sobre o importante papel da linguagem:

No decorrer dos anos, e graças à evolução no campo do raciocínio e da linguagem, as crianças tornam-se mais capazes de discutir entre elas, com uso de argumentos lingüísticos, e não cometem tanta agressão corporal; de desenvolver conjuntamente uma tarefa e planejar entre duas ou mais crianças um jogo ou outro brinquedo, repartindo os papéis; de compartilhar material entre uns quatro companheiros; de entender que, mesmo que o brinquedo seja seu, depois irá recuperá-lo; de estabelecer relações diferenciadas com companheiros e companheiras e de buscar uma relação que seja enriquecedora para a tarefa que querem desenvolver (p. 47)

Percebemos, assim, que as crianças na fase dos 2 aos 4 anos, se abrem ao processo de socialização por criar novos esquemas de ação, e por conseguir interagir de

---

Taille (s/data), podemos dizer que: “*Reversível* significa a possibilidade de, em pensamento, pensar a ação e a anulação desta mesma ação, sem cometer contradições.”

maneira mais eficiente com os demais, gerando implicações pedagógicas que podem auxiliá-las a desenvolverem-se para a autonomia.

### *De cinco a seis anos*

Tendo a oportunidade de interagir em um ambiente estimulador favorável ao desenvolvimento, a criança, por volta dos sete anos de idade em média, caminha do estágio pré-operatório entrando no período operatório-concreto (por volta dos sete a doze anos). Na adolescência tem início o período lógico-formal, que prolonga-se até a idade adulta. Assim, as crianças de cinco a seis anos ainda estão no estágio pré-operatório. Seu pensamento não é reversível, ou seja, ela ainda não é capaz de operar, de deduzir com lógica, mas sim é transdutivo, caminhando do particular para o particular, acarretando dificuldades de se colocar no lugar do outro:

A estrutura pré-operatória é rígida, não permite a mobilidade de pensamento e a coordenação de pontos de vista. Suas principais características são o egocentrismo, o animismo, o artificialismo e o realismo. Esse período se caracteriza pela falta da reversibilidade, que possibilita a mobilidade do pensamento no sujeito. (COSTA, 2006, p. 39)

É preciso que o educador compreenda que a falta de um pensamento reversível pode representar uma lacuna a ser preenchida pelo diálogo e também pela ação sobre os objetos<sup>6</sup>. Nesta fase a criança leva em consideração apenas seu ponto de vista: está centrada em seu próprio ego, por isso o termo egocentrismo.

Estas características são de transição para o período operatório concreto que consiste em, entre outras, permitir que o pensamento possua “uma lógica de operações reversíveis. As operações são, de fato, concretas, incidentes diretamente sobre objetos reais” (BRASIL, 1997, p. 31), mostrando que neste período a criança compreende aquilo que faz sentido em sua realidade concreta. É preciso, assim, aproximar o ensino de situações práticas vividas, para que ela construa seu conhecimento. Superando este estágio, por volta dos doze anos, o período lógico-formal compreende a capacidade de

---

<sup>6</sup> O vocábulo “objeto” está sendo empregado no sentido piagetiano. Segundo Ramozzi-Chiarottino (1997, p.115), quando Piaget fala em objeto do conhecimento, “refere-se a tudo o que pode ser conhecido pelo homem e não a objetos materiais como entendem alguns... Assim, o objeto do conhecimento do ser humano é tudo aquilo com que ele interage material e simbolicamente: coisas, natureza, pessoas, cultura, história, valores”.



abstração, de projeção, de raciocínio interiorizado; Costa (2006, p. 40) afirma que, nesta fase:

A sua capacidade de pensar se amplia consideravelmente. O seu pensamento ganha maior possibilidade e, frente a um problema, é capaz de buscar vários caminhos para alcançar um objetivo. Surge neste período o que Piaget chama de pensamento hipotético-dedutivo, o qual consiste em operar mentalmente, através de hipóteses, além de tornar-se capaz de operar sobre relações.

Com estas características, temos enfim as condições intelectuais necessárias para desenvolver nossa autonomia moral, posto que a intelectual está em consolidação no período formal. Esse processo de construção da autonomia moral é muito lento porque, como nos mostra Delval (2007) “a qualidade de ser autônomo”, ainda que se inicie durante a pré-adolescência e juventude, continua sendo aperfeiçoada ao longo de toda a vida.

## **O que a criança de 3 a 4 anos precisa**

### *Direito à creche*

A partir da compreensão de como a criança se desenvolve e quais são as características de cada etapa, podemos pensar em implicações educacionais mais favoráveis a este processo, portanto, mais coerentes com suas necessidades e interesses.

Todas as crianças, segundo as leis brasileiras, têm direito a creche. Já citamos anteriormente neste trabalho que o artigo 208, inciso IV da Constituição Federal, prevê ser um dever do Estado e um direito das crianças a educação infantil em creches e pré-escolas. Segundo o Referencial Curricular Nacional (RCN), a preocupação deve ir além: “as crianças têm direito, antes de tudo, de viver experiências prazerosas nas instituições” (BRASIL, 1998, p. 14), mostrando que a qualidade da educação e do atendimento em creches é debate que deve ser fluente entre educadores, coordenadores, secretarias, pais, e todos os envolvidos na educação infantil. Mostra também que de nada adianta disponibilizar mais vagas na creche, se estas passam por dificuldades de infraestrutura, estão superlotadas, ou ainda, com quadro de funcionários deficitário ou mal formado. No tocante à formação profissional, a LDB exige em seu artigo 61 que os profissionais da educação infantil precisam ser formados em cursos reconhecidos, podendo ser em nível superior ou na modalidade Normal (ou Magistério); destacamos, ainda, que o artigo 62 aposta na formação continuada, dizendo no primeiro parágrafo que “A União, o Distrito Federal, os estados e os municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério”. Estas medidas garantem que o educador tenha um compromisso profissional com seu trabalho, aperfeiçoando seus conhecimentos constantemente. Antes de tudo – reiteramos – a qualidade, diz o Ministério da Educação.

Neste mesmo material encontramos as concepções de criança enquanto sujeito social e histórico, marcada pelo meio e ao mesmo tempo transformadora do meio; dotada de natureza singular, a criança tem um jeito próprio de pensar e sentir o mundo. A família é seu ponto de referência fundamental, diz também o RCN (BRASIL, 2007, p. 21). Pensando nesta última frase, vemos que é muito comum que mães sintam-se culpadas por deixarem seus filhos na creche para irem trabalhar. Podemos nos

colocar em leitura de crítica ao sistema capitalista, que insere a mulher no mercado produtivo. Ou ainda, podemos carregar um olhar conservador de entender a família como a responsável pela educação dos filhos, e que a creche, portanto, é uma subversão. Nós, em verdade, debatendo as questões do direito *da criança*, não depreciamos o valor da creche. Pensamos que, como Borba (2008), devemos refletir na responsabilidade social da atenção pela infância:

Não obstante em nossa cultura haja uma ênfase na maternidade, é importante lembrar que o que de fato importa é que haja maternagem: o filhote humano precisa de sua mãe ou de uma substituta ou um substituto que promovam os cuidados de que necessita para sobreviver. Esta função pode ser muito bem desempenhada por qualquer pessoa, desde que tenha responsabilidade, sensibilidade, conhecimento e comprometimento. (p. 9 – grifos da autora)

São estas também as características elencadas pelo RCN dentro das concepções do cuidar e do educar, tendo em vista que são instâncias amalgamadas: a educação deve proporcionar “apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis” (BRASIL, 2007, p. 23); tendo em vista ainda que a saúde consolida-se no cuidar, e “para cuidar é preciso antes de tudo estar comprometido com o outro, com sua singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades. Disso depende a construção de um vínculo entre quem cuida e quem é cuidado” (p. 25).

Esta palavra – vínculo – é de extrema importância para alcançar qualidade no trabalho desempenhado pela creche. É pelo vínculo que podemos compreender as especificidades infantis, com um olhar para o que é necessário ao seu desenvolvimento e seu bem-estar. Ao mesmo tempo, mostramos à criança que ela pode confiar em nossa presença, pois estaremos prontamente dispostos a trabalhar por ela. Compreendendo ainda que, separada de sua mãe, a criança precisa sentir-se segura com outra pessoa, e que este processo só é possível se há compromisso por parte dos adultos que a rodeiam, pela via, por exemplo, da construção de um quadro de funcionários que não seja flutuante, mas sim efetivo de um determinado setor. Ao falar dos funcionários, lembramos também que estes necessitam de apoio para trabalhar, contando com uma equipe que se ajude mutuamente. A sobrecarga de trabalho que se traduz na quantidade de crianças por adulto é um grave problema, previsto pelos Indicadores de Qualidade do

MEC (BRASIL, 2009): o sexto indicador de qualidade fala sobre as condições profissionais, dizendo que deve haver, no mínimo, uma professora para cada agrupamento de 6 a 8 crianças de até dois anos, de 15 crianças de até três anos e de 20 crianças de quatro a seis anos. Se estes números forem respeitados, evitaremos a superlotação das creches e a subsequente falta de qualidade do trabalho docente. Dentro destes limites, o profissional de educação tem condições mais favoráveis de interagir com seus educandos. Além disso, atitudes como o carinho, o diálogo e a brincadeira são fundamentais para estabelecer vínculos com as crianças, e só são possíveis se a proporção crianças/adultos estiver dentro dos indicadores de qualidade.

Que todos os funcionários: serventes de limpeza, jardineiros, cozinheiras, pajens, monitores, educadores, professores, coordenadores, diretores, secretários da Educação, tenham em mente que o trabalho da creche é um trabalho pedagógico, um direito da criança, e não um favor que as prefeituras prestam às famílias. As crianças têm direito à creche e ao vínculo que deve se estabelecer entre ela e os funcionários, mas ela jamais irá, por sua natureza infantil<sup>7</sup>, reivindicar esse direito. Quem versa pela educação poderá fazer isso por ela. Podemos reivindicar, começando pela excelência de qualidade do nosso próprio trabalho. Esta consciência nos mostra um campo abundante de possibilidades, gerando implicações educacionais que marcam a mudança de paradigma legal. Assim, elencamos a seguir quais são estas implicações educacionais, relacionadas ao fazer pedagógico, com suas características e especificidades.

---

<sup>7</sup> Do latim, *infantia*: incapacidade de falar, dificuldade de expressão, falta de eloquência. Cf. Torrinha, 1942.

## *Espaço*

Uma vez garantido o direito à creche, temos uma série de implicações que farão dela um local de qualidade. A questão do espaço adequado precisa ser pensada de forma a proporcionar o máximo de autonomia as crianças, quando este é nosso objetivo. Além de oferecer segurança para a conquista do espaço, cremos que a arquitetura da creche deve instigar essa conquista, permitindo à criança sua exploração.

Em interessante pesquisa, Horn considera que:

O espaço é entendido sob uma perspectiva definida em diferentes dimensões: a física, a funcional, a temporal e a relacional, legitimando-se como um elemento curricular. A partir desse entendimento, o espaço nunca é neutro. Ele poderá ser estimulante ou limitador de aprendizagens, dependendo das estruturas espaciais dadas e das linguagens que estão representadas. (2004, p. 35)

Refletimos com este fragmento que *espaço* vai muito além do que aquilo que nos rodeia o entorno. Considerando as diferentes configurações de espaço apresentadas por Horn, faz-se necessário refletir sobre tais dimensões na creche, a começar pela estrutura física. Entendida pela configuração do pátio, dos parques, refeitórios, salas, banheiros, ela pode ampliar o acesso das crianças ao que desejam ou dificultar qualquer ação voluntária. Organizar o espaço pensando a criança acima de três anos significa perceber que a mobilidade se faz possível, sendo, portanto, necessário proporcionar acesso seguro aos ambientes. Desta forma, lugares que podem causar danos à saúde (como a cozinha, onde cozinheiras mantêm fornos acesos e utensílios sempre acessíveis, para que possam trabalhar com mais desenvoltura) são frequentados somente quando alguém responsável estiver presente. Neste ponto é importante ressaltar que por ter liberdade não significa que a criança fará tudo que lhe ocorre fazer. Qualquer liberdade é relativa, pois os imperativos do respeito aos outros e da segurança para si próprio sempre serão questões muito significativas.

Seguindo nas reflexões, temos o espaço funcional de que nos fala Horn, a suscitar que diferentes configurações podem ampliar a utilidade de cada ambiente: a sala de brinquedos pode transformar-se em cinema, cadeiras que ora servem para

sentarmos, ora viram vagões de trens pela simples organização em fileira, cantinhos<sup>8</sup> se transformam em cabanas e lugares aconchegantes podem proporcionar descanso, sendo que, ao mesmo tempo, um grupo de crianças que porventura não deseja dormir, está a folhear livros com enormes gravuras... Os espaços podem assim incitar ao movimento, com jogos e brinquedos interessantes, ou ao repouso, com colchonetes e reduzida intensidade de luz, dando idéia de aconchego. As crianças não são todas iguais, e mesmo compreendendo que uma rotina comum deve nortear o trabalho, em alguns momentos é importante deixá-las a vontade para que decidam o que lhes convém fazer. A autora trabalha uma concepção crítica de organização do espaço, para que seja mais funcional do ponto de vista infantil, não tão centrado nas propostas dos adultos na direção das atividades. A pesquisa que produziu nos diz que a realidade, ao contrário, está voltada para a demanda do educador:

(...) de modo geral, os educadores têm preferência por realizar trabalhos dirigidos, feitos individualmente, não prevêm espaço para tarefas coletivas e têm dificuldades de orientar seu trabalho para escolhas feitas pelas crianças sem sua constante vigilância e ordenamento. Na verdade, há uma intencionalidade de quem organiza os espaços, pensando principalmente para que todas as atividades girem em torno do adulto. Toda vez que alguma situação foge ao controle da professora, isso é reafirmado. (HORN, 2004, p. 24)

Nesta contribuição, podemos dialogar com o que a autora chama de espaço temporal. Este termo refere-se à organização do tempo na creche, visando um aproveitamento das horas do dia em favor de uma rotina saudável e estimulante, sabendo que a rotina que organiza o trabalho pedagógico é muito importante (mais adiante dedicaremos-nos a tratar deste assunto mais detidamente). Com a organização rotineira, pode-se, por exemplo, aproveitar as primeiras horas da manhã para um banho de sol, enquanto as crianças brincam no parque. Dentro da rotina, deve haver flexibilidade para atender demandas infantis que não se encaixam na maioria das crianças, como preparar alternativas para quem não quer descansar depois do almoço. Cabe ainda refletir que este espaço temporal pode ser muito rico se organizado para a infância, deixando que as crianças criem, interajam, façam suas atividades com respeito

---

<sup>8</sup> O trabalho com as atividades diversificadas ou "cantinhos" consiste em oferecer simultaneamente as crianças várias atividades que podem ser realizadas individualmente ou em pequenos grupos, sendo livremente escolhidas por elas.

ao tempo de cada um. É comum que seja valorizado aquele que é mais rápido na execução de uma tarefa, mas porque conservamos ideologicamente que maior rapidez significa maior habilidade. Considerando que as crianças pequenas estão entrando em contato com o mundo, e que sua cognição está se desenvolvendo dentro de estruturas muito íntimas, é necessário deixá-las concentradas, sem apressá-las em um processo fabril de atividades. O espaço temporal, se flexível, compreende cada criança como ser único, embora esteja secundado por regras sociais que a creche levará em conta (horas determinadas para entrada e saída, para as refeições, banhos, sono). Dentro da oportunidade de brincar, que será oferecida pela creche, até nos momentos de refeições, do banho, e em todas as instâncias da creche, podemos valorizar ainda o espaço relacional, categoria também citada pela autora. O espaço relacional está ligado à postura do educador de compreender a criança como ente criador, que interage com os colegas ao conversar, que ensina e aprende ao brigar, que sorri, canta, chora, teatraliza... Deixar que as crianças fiquem a vontade, dentro do imperativo do respeito aos demais, é tarefa do educador comprometido com o desenvolvimento sadio de sua turma. Mas a disciplina pautada no excesso de autoridade, como nos mostra Horn (2004), ainda é uma verdade que nos acompanha:

A maioria das escolas brasileiras ainda oferece um espaço que determina a disciplina, em uma relação de mão única, na qual a criança é mantida em uma imobilidade artificial. Na educação infantil, é comum os arranjos espaciais não permitirem a interação entre as crianças, impossibilitando sua apropriação dos espaços através dos objetos, desenhos e nomes. A própria prática docente desenvolvida em muitas instituições de educação infantil defende o espaço como aliado ao controle dos corpos e dos movimentos considerados importantes no que é entendido como “pré-alfabetização” (p.27)

Mas a produção científica na área faz um contraponto, nas novas tendências da educação com base em estudos sobre a infância, mostrando que o espaço deve ser organizado favorecendo a independência das crianças:

Os pesquisadores constataram que, quanto mais aberta e indefinida a estruturação do espaço, maior a concentração das crianças em torno do educador. Os diferentes cantos das salas de aula são separados por estantes, prateleiras, móveis, possibilitando à criança visualizar a figura do adulto, mas não precisar dele para realizar diferentes atividades. Nesse modo de organizar o espaço, existe a possibilidade das crianças se descentrarem da figura do adulto, de sentirem

segurança e confiança ao explorarem o ambiente, de terem oportunidades para contato social e momentos de privacidade (HORN, 2004, p. 33)

Desta forma, levando em consideração o desenvolvimento da criança de 3 a 4 anos, vimos que há uma gama enorme de atividades que ela pode realizar, como pintar, dançar, desenhar, imitar, conversar, brincar com brinquedos, fantoches, folhear livros... Assim, sob uma perspectiva de trabalho que confere à criança opções de escolha no tocante às atividades, o educador poderá trabalhar organizando cantinhos, para que as crianças decidam por onde trilhar. Cabe refletir que, tratando-se de espaço, este é um trabalho especial do professor: prepará-lo de modo a suscitar afazeres interessantes para que o ambiente seja profícuo, educativo. Costa (2006, p. 82), ao se referir aos cantinhos, diz:

No momento das atividades diversificadas as crianças têm a oportunidade de realizar escolhas e se envolverem, pois optam pela atividade que querem realizar, responsabilizando-se pela atividade e pelos materiais, já que, após o trabalho, são responsáveis por organizá-los para que possam trabalhar em outra proposta. Essas atividades garantem o respeito à individualidade e habilidade de cada criança. Possibilitam, também, o trabalho em grupo, as trocas de pontos de vista, entre os iguais, que são importantes oportunidades para se trabalhar o pensamento egocêntrico e minimizar a heteronomia.

Neste ponto, podemos dizer que a organização do espaço em cantinhos dialoga com uma proposta de liberdade para o desenvolvimento pleno: quando livre para fazer escolhas, a criança aprende a lidar com as consequências de suas escolhas. Há respeito ao ritmo de cada criança, e ela aprende a responsabilizar-se pelo que vai fazer, a tomar decisões, a conversar com os demais colegas, buscando superar conflitos.

Nesta perspectiva, pergunta-se com frequência: onde o papel do educador? Se as crianças estarão livres para fazer qualquer atividade que queiram, não será então ele a prepara-las, xerocá-las para que todos façam... Então o que cabe a ele?

Pensamos que ao educador cabe preparar o *espaço físico*, com uma gama de materiais que a criança possa acessar; cabe também pensar uma rotina que favoreça a conquista deste, valorizando então o *espaço temporal*. O educador coloca-se, ainda, em posição de amparo às crianças que estejam em dificuldades, orienta e propõe, ensina brincadeiras diferentes, enriquecendo o *espaço funcional*. Escuta com atenção as demandas infantis, orienta como resolver conflitos com os colegas, favorece a formação



de coletivos, entendendo que o homem constitui-se socialmente – e desta forma, valoriza o *espaço relacional*. Neste, há outro espaço, que preza pela avaliação do dia. Organizar o espaço relacional para a audiência, para a reflexão e construção de novas propostas, é essencial para um fazer educativo de qualidade. Nisto reside importância da formação do educador: preparar-se para acolher as especificidades infantis, compreendendo que há uma cultura sendo produzida pelas crianças e que ela é muito rica: não deve ser subjugada sob pretexto de seguir um cronograma estabelecido previamente. Adiante, refletimos sobre uma organização temporal que respeita a cultura infantil e que valoriza a vida, a saúde e o desenvolvimento.

### *Rotina*

A maioria das creches funciona em período integral, conforme horário comercial e a necessidade dos pais. Desde manhã cedo até o fim do dia, muitas crianças frequentam a creche todo o período. É importante que a instituição organize uma rotina que seja o eixo para as demais atividades. Determinar horas de entrada e saída e de cuidados com a saúde são de responsabilidade da creche, pois estes horários devem ser fixos, oferecendo à criança a garantia de que será alimentada e amparada: ela sentirá confiança, visto que há uma constância nas atividades, e as crianças já tem noção temporal. Citando as palavras de Bassedas (1999, p 100), confirmamos a necessidade da existência de uma organização rotineira. Ela nos diz que “é necessário oferecer aos meninos e às meninas pontos de referência estáveis, que se repitam a cada dia. Dessa maneira, aprenderão a antecipar e a prever o que virá depois e cada vez se sentirão mais tranquilos na escola”. Sendo também a escola uma instituição preocupada com a aquisição de saberes, é pertinente mais uma de suas citações, que diz:

O tempo de aprender e o tempo de viver e crescer não estão separados e, em todo o momento, a criança cresce e aprende graças à ação educativa das pessoas que a envolvem (professores, educadores, meninos, meninas, outros adultos, etc.) e às experiências que têm no seu contexto (p. 100)

É importante que no início do dia haja com as crianças o planejamento das atividades que deverão acontecer durante o período escolar. Assim, as crianças juntamente com o professor decidem o que será feito naquele dia, qual a sequência em

que as diferentes atividades acontecerão. As rotinas como: roda inicial, atividades diversificadas<sup>9</sup>, calendário, música, história, escovar os dentes, merenda, parque, atividade coletiva<sup>10</sup>, atividades independentes<sup>11</sup>, avaliação do dia, descanso, banho, etc., poderão estar escritas em pequenos cartazes com alguma gravura, foto ou desenho das próprias crianças que representam as atividades que caracterizam essas rotinas, e serão dispostos pelo grupo de acordo com a ordem em que ocorrerão. As crianças farão escolhas a partir das alternativas que lhe foram apresentadas; terão que optar por uma ou outra atividade entre as muitas possíveis. Cabe ao professor as estimular para escolherem atividades diferentes das usuais e auxiliá-las a organizarem-se em relação as suas escolhas. Assim, as crianças planejam como vai ser o dia de aula, sabendo com antecedência a sucessão das atividades a serem realizadas, e uma vez que foi planejado, tem que ser cumprido por todos. Dessa forma, tornam-se aos poucos cada vez mais responsáveis por suas decisões. Elas não precisam ficar esperando o professor dizer qual será a próxima atividade, pois assim que terminam uma, basta olhar no planejamento do dia para iniciar a outra, sem intervenção do docente.

Norteados por este conceito, pensamos uma rotina que acolha as necessidades infantis, em que os atores do processo (coordenadores, educadores...) participem de sua elaboração. Aprendemos com Cavicchia (1993) que

[...] o estudo da 'rotina' da creche apresenta-se como o caminho adequado não apenas para o diagnóstico a partir do qual é possível programar as modificações necessárias, mas, sobretudo, para a própria introdução e integração dessas mudanças na prática das educadoras, com o objetivo de criar condições favoráveis ao desenvolvimento das crianças (p. 178)

Estudar a rotina, portanto, é necessário, diz a autora. Desta forma, acreditamos que não seja adequado à creche tornar os horários demasiadamente rígidos. Apenas

---

<sup>9</sup> Atividades diversificadas ou “cantinhos” são aquelas em que as crianças escolhem, dentre as diferentes opções simultâneas qual ou quais querem trabalhar. Há também atividades individuais que são realizadas pelo professor com uma ou mais crianças.

<sup>10</sup> As atividades coletivas são aquelas em que todos contribuem de alguma forma para se atingir um objetivo comum (não confundir com atividades justapostas, nas quais todos fazem a mesma coisa ao mesmo tempo). Alguns exemplos de atividades coletivas seriam: a roda inicial da conversa; os projetos a roda da história; o planejamento do dia, de um passeio, etc. e a avaliação do dia.

<sup>11</sup> Durante as atividades independentes as crianças têm um tempo livre para fazer aquilo que querem sem a intervenção do professor.

alguns horários devem ser mais precisamente seguidos, como, por exemplo, o da alimentação, pois existe a implicação de obedecer ao relógio biológico das crianças. Ao passo que as atividades como brincadeiras no parque, na sala, na videoteca, biblioteca e outras, podem estar abertas e passíveis a mudanças. Rotinas rígidas, com horário contado para se fazer tudo, aumentam o nível de controle sobre os trabalhadores, tolhendo, assim, sua criatividade; ademais, os impede de realizar atividades que seriam de maior proveito das crianças, além de criar um clima de tensão sempre em torno do relógio – diminuindo assim, a preocupação real com o desenvolvimento infantil. Certos dessa necessidade, cada creche deve criar, com seu conjunto de funcionários, uma rotina adequada para sua realidade. Novamente Cavicchia propõe que esta programação parta do coletivo, como vemos a seguir:

A principal questão a discutir, então, é a da possibilidade de intervenções que atinjam o cotidiano da creche e, dessa forma, possibilitem, efetivamente, a sua transformação. Neste sentido, é importante assinalar que as transformações não se fazem a partir de fora, de influências externas aos processos que se desenvolvem no interior da instituição, mas só podem se concretizar quando os agentes sociais envolvidos tomam consciência da necessidade de transformação e desenvolvem ações nessa direção (p. 181)

E, para que os agentes sociais conheçam sua realidade e possam organizá-la em favor das crianças, é necessário observar, avaliar, construir conhecimento específico sobre as crianças em questão. DeVries e Zan (2004) sustenta que observar é questão significativa, pois possibilita aos educadores um repertório pautado no real, ampliando assim a qualidade da avaliação. Se a creche se mobiliza engajando os atores para o trabalho coletivo, as observações dos educadores proporcionarão material de análise muito rico para reajustes na rotina e na metodologia de trabalho. A autora diz que

Os professores se sentem, às vezes, culpados por usar o tempo apenas para observar. Porém as informações importantes retiradas da observação sistemática aumentam a capacidade deles de responderem às necessidades das crianças, sendo tão fundamentais quanto o tempo que passam interagindo com elas. (p. 74)

Convencidos sobre a necessidade de observação, queremos trazer novamente as contribuições de Cavicchia (1993), que fala sobre a construção do projeto pedagógico –

e o projeto é vivido diariamente no cotidiano da creche, por meio de sua rotina. Assim, vemos que:

[...] o projeto pedagógico da creche não pode ser definido *a priori*. Ele dependerá das condições efetivas de sua realização, incluindo desde o espaço físico disponível até a caracterização da clientela e do pessoal responsável pelo cuidado das crianças, bem como a natureza das inter-relações que se estabelecem entre esses diferentes componentes da situação educativa no dia-a-dia da instituição educacional (p. 183)

Como vemos, trata-se de um tema complexo em que as soluções aos problemas devem ser debatidas entre todos os envolvidos no trabalho pedagógico. Se a construção do projeto pedagógico é fruto do trabalho de uma única ou poucas pessoas ou de uma Secretaria Municipal, fica claro que a *rotina* não poderá abarcar as especificidades de cada creche, de cada turma. É por este motivo que a literatura científica nos mostra a importância do trabalho coletivo, que observa e avalia suas condições e está sempre em movimento, flexibilizando seu projeto para levar em consideração o público alvo do trabalho. Os documentos oficiais do Ministério da Educação também apontam para esta direção, como podemos conferir na Resolução CNE/CEB 5/2009, que diz

Art. 4º: As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

A criança é o centro, diz o documento. Se ela é o centro, e se as crianças são, cada qual, um universo particular, as instituições de ensino devem buscar conhecê-las e a partir do que conhecem, estabelecer uma organização temporal que respeite essas especificidades.

## *Atividades Curriculares*

O brincar é a atividade infantil por excelência. Apesar de seu caráter espontâneo, sabemos, porém, que o brincar deve ser estimulado. E o que devemos entender por estimulado? Devemos pensar em apresentar à criança um repertório de brincadeiras, atividades, materiais, e deixar que elas criativamente interajam com o que for apresentado. Não nos referimos aqui a atividades curriculares que somam em quantidade, tendo como produto final uma pasta cheia de trabalhos para ser entregue aos pais no fim do ano, mas sim à qualidade daquilo que a criança faz. O tempo da criança na creche deve ser lúdico, portanto prazeroso. Para isso, o brincar precisa ser permeado de significado e de atividade criadora por parte de quem brinca. A creche não pode ser encarada como uma preparação para o mundo escolar. Há crianças que não frequentam a creche, e ainda assim se adaptam ao sistema formal da escola; por isso, acreditamos que é um equívoco focar o currículo em aspectos escolares e exigir que ela cumpra às regras de produtividade e comportamento exigidos na escola. Um educador que se compromete em atender as especificidades de seus educandos irá programar sempre mais de um cantinho de atividades, oferecendo uma gama de opções que chamem a criança a um fazer lúdico e criativo, aproveitando seu tempo e espaço da melhor maneira possível. Cabe ao educador trazer elementos que promovam o desenvolvimento, mas não só isso. Que promovam o prazer em aprender, em viver coletivamente, em ser o que se é: em ser criança.

Propositadamente, dizemos que não é *apenas* com vistas ao desenvolvimento que as atividades devem ser pensadas e executadas. Isso porque, tratando-se de uma educação bastante enraizada nos quesitos quantidade e produtividade, vivemos um momento de perda desta dimensão lúdica, prazerosa, do brincar pelo brincar. É preciso haver um equilíbrio, e nós, educadores, conhecedores do desenvolvimento, iremos propor atividades que provoquem assimilação de novas aquisições cognitivas, mas a despeito deste ideal *não podemos retirar da criança o sentido lúdico* de sua rotina, de sua aprendizagem. A criança aprende o tempo todo. Com nossos gestos apressados em obediência ao relógio, no trato fabril que temos com cada detalhe do dia: desde o banho, até as refeições, culminando na rotina inflexível que muitas vezes se apresenta: “hora de pintar”, “hora de brincar de bola”, “hora da historinha”, etc.

Se temos como dado de realidade que a todo instante a criança está a aprender, inserindo-se e produzindo cultura, e se estamos desejosos de uma educação transformadora da realidade, precisamos começar mudando este aspecto do currículo oculto: nossa relação com o tempo precisa ser outra. Produzir algo pode ser importante, mas para a criança que está conhecendo agora o mundo que a rodeia, o *processo* é mais importante que o *produto final*. Construir um carrinho com materiais reciclados para logo em seguida destruí-lo é, em verdade, todo um processo de experimentação: a fita adesiva que cola a roda do carrinho, assim que retirada, mostra à criança que isso modifica sua capacidade de colar. O carrinho não irá para casa em perfeito estado de confecção, mas sua construção e destruição mostram que há experiências adquiridas. O educador que deseja registrar as produções de suas crianças pode fotografar o processo e depois, ao invés de uma pasta abarrotada de atividades, pode entregar aos pais um CD de fotos no final do ano<sup>12</sup>.

Assim, sem perder de vista o fazer infantil que se constitui na brincadeira, na espontaneidade, na ludicidade, é importante ao educador ter compreensão de como o ser humano conhece e do que é necessário conhecer para dominar o código cultural. Para nos auxiliar com este debate, trazemos Abramowicz e Wajskop (1995) que elencam as formas de linguagem (verbal, corporal, plástica, musical) e de comunicação (expressão, uso de tecnologias) como pilares ao trabalho pedagógico na creche. A implementação de projetos e a elaboração de jogos e portfólios são bastante adequadas segundo a literatura científica, pois possibilitam grande envolvimento das crianças, além de ter como processo e produto algo significativo, que alia brincadeira a educação formal. Para elaborar um bom projeto, é necessário estar atento à criança, ao que ela traz como demanda de aprendizagem. Uma curiosa borboleta que apareceu no parque, e que, ferida, não pode voar, faz com que as crianças se aglutinem em volta, pois querem ver, conhecer. O educador vê nestes pequenos detalhes um manancial de trabalho educativo, mas para isso ele precisa observar com este desejo investigativo, como nos fala DeVries e Zan:

O papel do professor é o de investigar – papel em que está de fato envolvido para descobrir como as crianças pensam, e não para simplesmente testá-las a fim de

---

<sup>12</sup> Oficina de brinquedos para crianças pequeninhas, ministrada por Beatriz Tomaz Ruela na Semana de Educação da Unicamp, de 4 a 8 de Outubro de 2010 sob o tema: Educação para Transformação.

verificar o que sabem. Os professores podem implementar intervenções em resposta às ações ou às perguntas das crianças. Assim, a avaliação e o ensino estão tão interligados que se torna impossível separá-los. (2004, p. 76)

Com este olhar podemos partir da curiosidade infantil e da elaboração de perguntas que elas fazem frente às situações cotidianas, sugerindo às crianças que se estude por meio de projetos. Pode ser desenvolvido por toda a sala, por um grupo, ou ainda por uma única criança que se interessou mais detidamente por algum assunto e queira investigar. Em Assis e Mantovani de Assis (2006) conhecemos as fases de um projeto, que se estrutura em: *Começar*, onde os tópicos a serem investigados são levantados pela turma, e as perguntas que desejam solucionar vão aparecendo, trazendo um objetivo ao estudo. Depois, a fase do *trabalho prático*, “consiste na investigação direta, a qual com frequência inclui excursões para investigar lugares, objetos ou eventos” (p. 11), ou ainda entrevistar alguém que seja especialista no assunto a ser estudado. Na terceira fase, do *culminar e informar*, as crianças apresentam os resultados para o coletivo, por meio de conversas, apresentações ou vivências que proporcionem aos seus colegas. Em uma creche que privilegie espaços de diálogo, como rodas de conversa e assembleias, o trabalho com projetos pode ser desenvolvido em todas as suas fases.

Citamos também acima o trabalho com portfólios, pois acreditamos neste instrumento como arquivo dinâmico e reflexivo das produções. Com o portfolio é possível retomar uma produção já feita para avaliá-la e mesmo refazê-la, caso a criança deseje. Todos os trabalhos que a criança realiza nos cantinhos serão organizados no portfolio, e ela pode retomar sua pasta para contemplá-la, para agregar algo, pois este tipo de arquivo permite movimento e construção contínua. É uma das características do portfólio dar sentido a toda produção, e por isso nós, educadores, devemos ajudar a criança (já que na creche ela ainda não domina a escrita) a registrar datas, informações importantes, etc. Com estas ferramentas, vemos que na creche não há um currículo como o imaginamos, com prazos para sua realização e provas para atestar a aquisição de conteúdos; ainda assim, não nos esquecemos de que quando falamos em creche, falamos em instituição de educação formal. No RCN lemos que “a educação tem por função criar condições para o desenvolvimento integral de todas as crianças” (BRASIL, 1997, p. 47), e mais adiante diz ainda que “não há aprendizagens sem conteúdos” (p. 48). Assim, preparamos os conteúdos que instiguem as crianças a conhecerem o mundo, que

respondam a alguns de seus *por quês*, e que as levem ao conhecimento de si mesmas e à interação social sadia.

Dentro deste ideal, é uma intencionalidade do educador proporcionar conhecimento de mundo, oferecendo às crianças o contato com diversos materiais, que possibilitem a expressão artística: trabalhando com tintas, giz, lápis, cola, papéis de diferentes texturas, cores e densidades; massas de modelar; sucatas; materiais da natureza, como sementes, folhas secas, cascas de árvores, grãos (como feijão, arroz, para confecção de brinquedos como chocalhos, por exemplo), argila, madeira, tecidos, dentre outros materiais. Com esta pequena lista podemos imaginar como é amplo o trabalho no campo artístico, pois certamente elencamos apenas algumas, das muitas possibilidades de trabalho criativo.

Ofereceremos também às crianças a literatura infantil, contando a elas histórias que as envolvam e mostrem o prazer em ler; a partir de uma leitura, pedir às crianças que expressem o que sentem. Evitamos o trabalho com desenhos fotocopiados, igualando todas as crianças, e permitimos que se expressem não apenas com papel e giz, mas com outros materiais também, confeccionando esculturas, por exemplo. Outra alternativa, também de expressão artística, é elaborar um teatro em que as crianças representam os personagens da história narrada. Ou ainda, pensando em uma música, elaborar uma coreografia. São tantas as possibilidades! Dificilmente as crianças sentirão falta da televisão, que ainda é muito presente nas creches.

Assim como o estímulo à leitura, há também outra preocupação educativa: proporcionar experiências lógico-matemáticas às crianças. Precisamos saber que este conhecimento não se dá na recitação automática da ordem dos números, como vemos em muitas situações: a criança que conta corretamente de “1” a “10” e somente por isso está adquirindo inteligência matemática. Trata-se, em verdade, de estimular zonas cerebrais que são responsáveis pelo raciocínio lógico-matemático:

Alguns jogos, brincadeiras e atividades podem ser propostos, nas creches, com a finalidade de criar um ambiente rico em oportunidades nas quais as crianças enfrentem e resolvam situações-problema envolvendo conceitos matemáticos e possam expor suas ideias sobre esses conceitos, as aprofundem e criem outras. Esse ambiente lhes possibilita ir organizando o raciocínio lógico, fazendo descobertas que lhes pareçam significativas e tecendo relações que o fazer (saber) matemático pode proporcionar. (ABRAMOWICZ e WAJSKOP, 1995, p. 96)



Propondo então jogos de classificação (em que é preciso separar ou reunir objetos usando determinada lógica), jogos com dados e de tabuleiro, quebra-cabeças, brincadeiras com objetos de formas geométricas diferentes (de encaixe ou não), são apenas alguns exemplos de que é possível trabalhar conceitos matemáticos como quantidade, proporção, forma, volume e área, lógica e visão espacial.

Há ainda os conhecimentos das ciências naturais, que podem ser estimulados pela curiosidade infantil em decifrar o mundo que a rodeia. Olhando para o céu e vendo o movimento das nuvens; quando a chuva cai, imediatamente atrai a atenção das crianças. Passamos a contemplar com elas a chuva, explicando as indagações que podem surgir de tal fenômeno. É preciso também que as crianças mexam na terra, não apenas na areia do parque. Ou ainda, verificar como as sementes se transformam em ramos, plantando algumas no algodãozinho para vê-las germinarem; compreendendo a natureza, olhando com atenção o voo dos insetos que pousam nas flores ou que aparecem nas árvores, passamos a uma importante tarefa: ensinar às crianças a preservarem a vida, em todas as instâncias. Esta é também função de um currículo educacional que possui compromisso ecológico, que vê *homem e natureza* de maneira indissociável.

Quando falamos nesta interdependência, nos referimos à formação do ser em unidade, pois acreditamos que é preciso compreender os aspectos físico e ambiental, sócio-emocional e cognitivo como instâncias amalgamadas. Quando pensamos um currículo para a educação infantil, pensamos em proporcionar o desenvolvimento global das crianças, como diz Assis e Mantovani de Assis (2006, p. 16):

O verdadeiro sentido da educação infantil deve ser o de contribuir para o desenvolvimento da criança a fim de que esta realize todas as suas possibilidades humanas características do período de desenvolvimento em que se encontra.

Com vistas a atingir este ideal, é necessário que nós, educadores, façamos uma avaliação sistemática do que já foi feito e de quais objetivos queremos atingir. É preciso conhecer a fundo nossas crianças, contar com os saberes dos pais e de todas as pessoas que trabalham conosco, pois é muito difícil que um professor, sozinho, apreenda tudo que acontece em sua turma. Por isso, DeVries e Zan nos afirma que a avaliação jamais pode ser um processo solitário. As próprias crianças devem participar, tanto da avaliação de como foi o dia que passou, quanto para se auto-avaliarem. Esta pode ser

uma importante ferramenta curricular, pois a criança aprenderá a conhecer-se e a contribuir com seus saberes para as práticas educativas da creche. No tocante às aquisições cognitivas, a autora diz ainda que:

A avaliação é um componente contínuo do programa porque o desenvolvimento do raciocínio da criança é um processo, não um evento. Os educadores construtivistas querem saber como as crianças estão raciocinando e ampliando seu conhecimento. A reflexão e a interpretação de observações sistemáticas e organizadas guiam os professores na decisão de como mudar e ampliar as atividades de sala de aula para que melhor atinjam as necessidades das crianças. (DEVRIES E ZAN, 2004, p. 83)

E assim vamos construindo um currículo *na* creche, *para* a creche. Respeitando os horários da rotina (alimentação, momento do descanso...) e abrindo amplo espaço para o diálogo, nosso currículo contempla as necessidades da infância em decodificar o mundo, em dar-lhe oportunidade de cuidar de si e do seu entorno. Oferece ainda tempo e espaço para reflexão, avaliação, e abre caminho para as formas de expressão e comunicação que possibilitam nosso relacionamento; porque afinal, queremos uma educação transformadora, que se traduz em estar *no* mundo, *com* o mundo<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> Parafrazeando Paulo Freire (1976).

“Não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio”<sup>14</sup>.

Esclarecimento pertinente de Paulo Freire, que completa:

(...) o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está *no* mundo, mas *com* o mundo. Estar *com* o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é. (Freire, 1976, p. 39)

Se somos entes de relações, não podemos imaginar crianças que não interajam. Em essência buscamos o social, e a preocupação das instituições educacionais têm uma responsabilidade ímpar na manutenção da qualidade do ambiente social. Em termos legais vemos na Resolução 5/2009 (CNE/CEB), em seu artigo 9º, o seguinte: “As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira”, a confirmar para nós a importância do ambiente social.

Quando falamos em interação, temos que trazer à tona outro termo: convivência. Esta, por sua vez, significa contato, permuta, negociação de desejos, conduta de respeito, compreensão das diferenças, entre outras implicações. Encontramos, no ambiente diverso da creche, muitas questões instigantes para pensar a interação social. Primeiro, porque se trata de um ambiente em que as crianças, em grande número e com pouca idade, estão sob tutela de alguns poucos adultos, que exercem sobre elas sua autoridade. Segundo, porque a relação criança-criança está nascendo. Como já caracterizamos a criança de 3 a 4 anos, sabemos que nesta fase sua abertura para uma relação entre pares se intensifica com o refinamento da linguagem oral e gestual. Quando observamos com atenção, percebemos que “(...) as trocas entre as crianças evidenciam sua vontade de entrar em contato com seus pares, proporcionando-lhes oportunidades de progressos quer em seu domínio do mundo dos objetos, quer em seus conhecimentos dos outros” (CAVICCHIA, 1993, p. 64). Se, até os dois anos, as crianças buscavam a presença constante do adulto, para proteção, sentimento de segurança e também para a troca afetiva, aos três anos elas já se dão as mãos para, com seus amigos, irem juntas ao parque, por exemplo. As interações sociais são

---

<sup>14</sup> Cf. *Esclarecimento*, prólogo do livro “Educação como prática da liberdade”, de Paulo Freire.

instâncias muito prazerosas do cotidiano, e são também fontes de aprendizado sem precedentes.

Com a perspectiva de Piaget, em que uma abordagem positiva do conflito é colocada, até mesmo os momentos de estranhamento social são fontes profícuas de desenvolvimento. Neste ponto, gostaríamos de debater o desenvolvimento moral baseado em questões conflituosas, que são sempre de difícil resolução. As questões prazerosas de estar com o outro, de rir, brincar, interagir de forma harmoniosa, não são problemáticas, pois mostram-se saudáveis e até esperadas. O educador, porém, precisa conhecer formas construtivas de lidar com situações-problema, pois são inerentes da interação social. Pela simples necessidade de conciliação de desejos divergentes, os problemas existirão sempre, mas estudos recentes da psicologia moral mostram caminhos para transformar o conflito em aprendizagem. A não-existência de conflitos pode ser um diagnóstico de que alguém está submetido a outrem, ou seja, de que em alguma medida há uma indução anestesiando as situações de conflito social. Em verdade, estas situações são naturais entre sujeitos que pensam criativamente e que tem condições de expor, com liberdade, suas formas de pensar e agir. Não há conflito em situações de autoritarismo. Mas também não há nada além de subjugação, imposição, sujeitos acrílicos que seguem regras sistemáticas. Esta concepção de escola deveria ter ficado no passado, e mesmo sabendo que este foi por muito tempo o modelo de ensino, pautado no autoritarismo (e no senso comum há a crença de que assim sempre funcionou), é necessário agora olharmos para frente. Novas tendências que buscam compreender no conflito uma oportunidade de trabalho criativo, crítico, edificante, estão apontando um caminho de relações sociais mais positivas. A ética e a moralidade são as ferramentas que usaremos para possibilitar nossas reflexões neste sentido, e nos deteremos em compreender a relação adulto-criança, pois este trabalho possui caráter formativo. Sabemos que devemos estimular o contato entre pares, mas nos preocupamos aqui em estudar o que concerne ao professor para promover a amizade, o respeito e a autonomia em todas as relações sociais. E para começar, abrimos um diálogo com DeVries e Zan (1998, p.35) a nos lembrar que, embora haja um currículo acadêmico com foco no aprendizado de saberes científicos, há também um currículo implícito atuando na escola. Ela defende a necessidade de compreensão do ambiente sociomoral com um trabalho centrado na ética, dizendo que:

Algumas pessoas julgam que a escola não deveria se preocupar com a educação social e moral, mas deveria centrar-se no ensino de temas acadêmicos ou na promoção do desenvolvimento intelectual. O problema com essa visão é que a escola influencia o desenvolvimento social e moral quer pretenda fazer isso ou não. Os professores comunicam continuamente mensagens sociais e morais enquanto dissertam para as crianças sobre regras e comportamentos e enquanto administram sanções para o comportamento das crianças. Portanto, a escola ou creche não são e não podem ser livres de valores ou neutros quanto a esses. Por bem ou por mal, os professores estão engajados na educação social e moral.

Por esta razão, estudar as intervenções necessárias à construção de um ambiente sócio-moral favorável ao desenvolvimento da ética, é compromisso dos educadores que trabalham pela autonomia de seus educandos. Dentro de uma gama de problemáticas que poderiam ser abordadas nesse tópico, mas compreendendo que este trabalho não poderá ser dedicado com a devida profundidade ao tema (por sua natureza bastante complexa), elencamos a seguir alguns pontos de reflexão para a construção da ética na educação infantil. Assim, faz-se necessário atentar para a condição fundamental ao exercício da ética: o respeito mútuo, que gera um ambiente cooperativo. Questões como regras de convivência, autoridade do professor, conflitos, sanções, elogios, tomada de decisões, disciplina, entre tantas outras, estão na agenda de qualquer escola. Projetos Político Pedagógicos e reuniões de professores sempre levantam esses temas. Na prática, como podemos lidar com tamanha demanda? Vinha (2000, p. 166) elabora interessante reflexão:

Queremos que a criança que educamos seja um homem verdadeiro, que seja solidário, saiba decidir, assumir as consequências de seus atos, seja atuante, possuidor de um código de integridade que orientará suas atitudes. (...) Queremos formar indivíduos autônomos, críticos e cooperativos. Se em nossos ideais está a formação de pessoas humanitárias, precisamos nos valer de métodos humanos. Pois, se nos valermos de gritos e agressões, a criança aprenderá a gritar e agredir para resolver seus problemas.

A autora nos explica, também, que não existe uma fórmula mágica para ser aplicada em qualquer situação difícil. Cada criança é única, bem como cada situação é única. Interessante pensar que pessoas não-éticas não tem condições de levar seus educandos à ética. Entendemos também que as concepções de criança, de humanidade e de educação que carregamos podem ser questionadas, ampliadas face à reflexão de nossos atos e modificadas. Em outras palavras, cremos que a ética é passível de ser

ensinada, portanto também é passível de ser aprendida. Aos educadores cabe, além do bom senso e do discernimento, buscar um repertório de procedimentos e habilidades para transformarem seus ideais em práticas efetivas de trabalho ético (VINHA, 2000).

Portanto, pensamos que adultos morais, comprometidos com uma concepção de educação que liberte os educandos, levam a termo o respeito mútuo. Crianças e adultos jamais serão iguais, constituindo-se esta relação de maneira assimétrica, pois para a criança o adulto sempre será portador de autoridade. Para o adulto, porém, é possível enxergar a criança como ser de direitos, e que é preciso respeitá-la e tratá-la como gostaria de ser tratado. A criança, de menor estatura, precisa que o adulto se abaixe para conversar com ela. Longe de ser apenas uma questão física, olhar nos olhos da criança carrega a sensação de ser compreendida quando fala, e que pode expor suas convicções e suas problemáticas sem medo de ser esmagada pelas respostas dos adultos. Esse é um dos procedimentos possíveis e tão simples de ser praticado, mas que por vezes parece banal, sendo relegado ao esquecimento.

Quando há respeito mútuo, nasce a possibilidade de criar um ambiente cooperativo. Ao contrário do que se pensa, porém, a cooperação não decreta o fim do conflito. Ela possibilita, sim, trabalhá-lo, pois será possível dar audiência a todos os sujeitos envolvidos em determinada situação-problema, procurando buscar no coletivo as soluções mais pertinentes à manutenção do respeito.

As crianças possuem ainda capacidades limitadas para conter seus impulsos, solucionar os problemas ou coordenar pontos de vistas divergentes. Assim, quando os alunos apresentam dificuldades para resolverem suas desavenças os professores não devem deixá-los completamente sob o controle de si mesmos, pois podem fracassar em seus esforços de superar dificuldades interpessoais. É preciso auxiliá-los nesse processo, contudo isso não significa resolver ou falar por eles. Quando dizemos para os envolvidos que “o Bruno está chateado com o que ele falou” ou que “poderiam revezar o uso do brinquedo em vez de disputa-lo” estamos assumindo para nós um conflito que não nos pertence. Assim, as crianças ficam destituídas de voz. E perdem a chance de aprenderem a se colocar e de buscar resoluções mais eficazes e satisfatórias por si próprias. O professor pode auxiliá-la a falar por si mesma, mas não o fazer por ela. Ele poderá intervir explicitando o problema de tal forma que os envolvidos possam entender, ajudá-los a verbalizar seus sentimentos e desejos, promovendo uma interação, e auxiliá-los a escutar uns aos outros, convidando-os para colocar suas sugestões e

propor soluções. Ao falar ou resolver por eles, mesmo de forma justa, o adulto está impedindo-os de operar sobre esse objeto de conhecimento, de aprender com os mesmos. Para haver a tomada de consciência dos atos é necessário promover a reconstituição do ocorrido em outro plano (mental), incentivar a antecipação das ações, a comparação, as possibilidades... Isso dificilmente ocorrerá quando deixados sozinhos. Estas atitudes podem ser comparadas à do educador que resolve um determinado problema de sua disciplina antes que o aluno o faça ou que permite que ele apenas copie a melhor resposta, ignorando a dificuldade dele para solucioná-lo. Precisamos ajudá-los a lidarem com os desafios que vão surgindo, da mesma forma que agimos com as matérias que lecionamos. Isso não significa deixá-los “à própria sorte”, mas sim realizar intervenções sempre levando em consideração as estratégias que estão sendo empregadas pelos alunos nos conflitos: se agressivas, submissas, veladas, etc. Contudo, se os esforços do professor para mediar um atrito entre os alunos estão mostrando-se ineficientes porque eles estão bravos ou com raiva, ele pode pedir que se separem até sentirem-se mais calmos, podendo escutar e falar. E ainda, ao perceber que os envolvidos já se entenderam, resolveram o problema ou mesmo perderam o interesse em um conflito, é preciso então abandoná-lo.

Muitas vezes o conflito é resolvido de forma rápida e justa pelo professor, porém, perde-se uma oportunidade para promover a troca de pontos de vista, a argumentação, a proposição de soluções, a análise de cada proposta, a busca de uma solução que partisse dos próprios envolvidos, o diálogo, o respeito pelas ideias divergentes etc. Estes procedimentos são mais coerentes com a construção da autonomia do que a simples resolução imediata do conflito. O educador que pretende favorecer o desenvolvimento do raciocínio moral, da cooperação, do respeito mútuo etc., tem esses objetivos como parâmetros para suas intervenções, passando a focalizar mais o processo e não tanto o resultado final.

Dentro de um ambiente cooperativo, as regras de convivência são estabelecidas conforme a *necessidade*. Neste ponto, é pertinente destacar que, quando vemos um motivo plausível para seguir determinada regra, ela certamente será seguida. Nas escolas vemos o hábito recorrente de, no primeiro dia de aula, professor e alunos, “juntos”, decidirem as regras da turma: não bater no colega, não pegar objetos alheios sem permissão, etc. Mas, se essas são demandas do professor e aquilo que ele institui nunca foi vivenciado por sua turma, ela certamente não entenderá porque é tão

problemático bater ou furtar. Essa ação do professor, por mais que esteja envolvida por suas boas intenções, está educando para a heteronomia: é preciso seguir as regras porque elas existem ou porque uma autoridade prescreve o que deve ser feito.

Conforme as regras são elaboradas dentro de um sentido social, a autoridade do professor se presta a serviço da formação crítica dos sujeitos, levando-os sempre a ponderar, sob o parâmetro do que sentem e pensam, se suas atitudes são coerentes. Assim, o educador nunca poderá exigir de uma criança que não grite, gritando com ela, pois as regras que são válidas para as crianças, também o são para os adultos.

Como vemos, não é de uma aula teórica expositiva sobre “respeito” que as crianças precisam. Elas precisam vivenciar o respeito, o carinho, a amizade, para compreender a importância e a necessidade de conservação destas experiências. Não falamos de um mundo imaginário, mas sim de um mundo possível, em que os limites que são impostos para a criança têm um princípio de ética, sempre; em que o adulto mostre para a criança que restabelecer vínculos quando se ofende alguém, restaurar objetos que tenha quebrado, limpar o que sujou, cumprir o que prometeu, são algumas atitudes de responsabilidade que ela começa a aprender. Neste mundo possível, a relação adulto-criança está envolvida na promoção da moralidade. As ameaças e sanções frente a uma situação inadequada provocada pela criança dão lugar às escolhas de ressarcimento oferecidas pelo educador, escolhas essas que muitas vezes as crianças já são capazes de fazer: basta darmos opções. As sanções podem, desta forma, deixar de lado seu caráter expiatório e punitivo, valendo-se de alternativas viáveis para solucionar um problema. Vinha (2000, p. 412) nos explica que:

Atitudes como ordenar, ameaçar, repreender, desafiar, gritar, criticar, castigar ou agredir, engendram na manutenção da heteronomia. Assim sendo, por pior que seja a situação, sempre é possível dar uma pequena margem de escolha à criança. Se ela teima em não entrar na classe, o professor pode não dar-lhe a opção se quer ou não entrar, mas perguntar-lhe se prefere entrar sozinha, acompanhada pelo professor ou pela mãe até a porta da sala. O docente não vai dar a opção de a criança trabalhar ou não nos cantos de atividades, mas sim questionar-lhe “em qual ‘cantinho’ gostaria de trabalhar primeiro?”

Segundo a autora, estas medidas trazem espontaneidade para colaborar nas atividades, possibilitam a tomada de decisões consciente, trabalhando a superação da heteronomia e promovem a adesão da criança aos espaços propostos. Desta forma, vemos que pelo simples fato de colocar à disposição da criança opções de escolha, o



professor modifica a dinâmica dos relacionamentos, fazendo com que as crianças se envolvam cada vez mais. Trata-se de uma reestruturação da linguagem do professor, que deixa de ser impositiva para sugerir aquilo que, espontaneamente, não poderia partir da criança.

A questão da linguagem é ainda mais instigante, pois a forma de expressão pode determinar se o ambiente será cooperativo ou competitivo; se engendrará união e participação, ou revolta e indisciplina. Para modificar sua linguagem, não basta falar de modo mais terno, é necessário que o que se diz seja coerente, construtivo, educativo. Evitar o julgamento de valor em qualquer situação, tanto nas situações de conflito quanto em momentos de elogios e incentivo, pois o julgamento do professor está dentro de seus parâmetros de gosto e crença, e estes são subjetivos. Como a criança tende a tomar por verdade os comentários dos adultos, precisamos deixá-la construir seu próprio ponto de vista sobre o que lhe cerca. Sempre recomendável que o professor use uma linguagem descritiva ao invés de uma linguagem valorativa frente a uma situação ou a uma produção da criança. Na prática, isso significa que, quando acidentalmente uma criança deixa seu copo de suco cair durante as refeições, por exemplo, o educador deve evitar acusar a criança de tê-lo derrubado, e sim descrever a situação, propondo uma solução. Ele pode dizer “seu suco derramou, você quer um pano para limpar a mesa?”, mostrando à criança como agir em uma situação como essa. As outras crianças, que acompanham a cena, aprendem a serem prestativas e se mobilizam para ajudar também. O episódio, que geralmente assume posição de vergonha (por parte de quem derrubou o suco) e de zombaria (frente à turma e à posição do professor), toma um caráter educativo de zelo e disciplina.

Por falar em disciplina, termo largamente empregado na escola e desejo constante dos educadores, faz-se pertinente refletirmos sobre esta palavra, que nos remete a controle rigoroso do corpo, lembrando mesmo um aspecto militarizado: fileiras silenciosas, cada sujeito absorto em si mesmo em uma organização simétrica e regular, sempre prontos a atender uma ordem, assim é a concepção de disciplina que nos rodeia. Neste trabalho, tomando como referência as pesquisas sobre ética que já enunciamos, temos outro construto para este termo. Definimos disciplina como a capacidade de agir e organizar-se em favor do coletivo, o que não significa absolutamente supressão de movimentos e de conversas entre as crianças:

Os professores construtivistas não “disciplinam” as crianças no sentido de controlá-las ou puni-las. Ao invés disso, as alternativas construtivistas a esse tipo de disciplina centram-se em estratégias de apoio à construção, pelas crianças, de convicções sobre o relacionamento cooperativo com os outros. (DEVRIES e ZAN, 1998, p. 206)

Em síntese, podemos afirmar que em um ambiente cooperativo existem regras, mas essas partem da necessidade do grupo. Há sanções, mas que encorajam a reparação e a tomada de consciência; há trabalhos em grupo que envolvem todos da comunidade, pois a coordenação de perspectivas só se desenvolve no contato com o outro; há autoridade, cuja relação é baseada na confiança. É preciso, portanto, que a escola construa intencionalmente essa comunidade moral, isto é, que seja regida por princípios pautados na justiça por equidade, no respeito mútuo e na generosidade.

Vemos, portanto, o apelo constante à cooperação coletiva que as pesquisas sobre ética nos apresentam. Neste sentido, cremos que a discussão em torno do ambiente social da creche não deve estar dissociada de sua potência moral. Pontuamos que a criança precisa de interações sociais, mas anteriormente insistimos na questão da qualidade de sua estadia na creche. Questionamo-nos, então, sobre a *qualidade* dessas interações. Sabemos, também, que a postura do adulto mostra à criança um repertório de práticas, e é por isso que em todo momento buscamos refletir sobre o papel do educador. Sabemos que as interações sociais vão ocorrer, mas alguns modelos podem levar as crianças a aprenderem como fazer fofocas e delações, como competir e sabotar para ganhar, como ser dependente de um elogio, e todas estas atitudes também podem ser chamadas de *interações sociais*. Em contrapartida, ao pensarmos na qualidade, não podemos deixar de lado que cabe ao professor estabelecer um compromisso ético de assumir sua posição frente à sociedade, e que, se sua posição for a de levar a termo os projetos pedagógicos que pensam um ser humano livre e pleno, é hora de investir em atitudes que construam um ambiente social favorável à ética e à moral. Este *estar com o mundo*, de que nos fala Freire no início deste tópico, se dá na via diminuta da relação pessoa-pessoa. Não haverá decreto que nos transporte para uma natureza humana solidária e cooperativa. É nas atitudes mais simples, desde dar audiência a uma criança até ajuda-la a enfrentar seus problemas, que colocaremos em prática o que embeleza os papéis de todo projeto político pedagógico escolar. Somente assim fundaremos interações sociais que levem os seres ao respeito e ao sentimento de pertencência.

## Implicações Reflexivas

*Para ser grande, sê inteiro.  
Nada teu exagera ou exclui  
Sê todo em cada coisa  
Põe quanto és no mínimo que fazes  
Assim, em cada lago,  
A lua toda brilha  
Porque alta vive.*

*Fernando Pessoa*

Este trabalho pode ser sintetizado nas palavras deste grande poeta. Em nosso texto, fizemos uma revisão bibliográfica, porque entendemos que a teoria e a prática são elementos que se completam, e que atuam para uma prática cada vez mais significativa. A partir da problematização cotidiana do trabalho na creche, foi possível repensar as práticas, buscando a práxis – pois nossa prática se manteve em diálogo constante com a teoria, ao longo do ano que passou.

Percebemos, porém, que por diversas vezes o idealismo não encontra lugar em um sistema tão burocrático como o nosso, em que as regras existem e são o que são: devem ser seguidas porque existem, tão somente. Nestes casos, devemos nos preocupar com a estrutura porque queremos muda-la, queremos humaniza-la. Mas não podemos deixar que nos escape o viço que o trabalho com as crianças sugere. Se não é possível fazer a diferença em um setor, certamente será possível fazer a diferença em outro. O que queremos dizer? Que não desanimemos frente às dificuldades, porque mesmo que elas existam, sempre há uma brecha para sermos *inteiros*. Vemos, muitas vezes, depoimentos de colegas que falam constrangidas: *lá na creche em que trabalho, minhas crianças não têm rosto: nossa rotina parece uma linha de produção. Uma colega dá o banho, outra enxuga e veste a roupa, outra coloca a criança para dormir. Se paro para olhar nos olhos das crianças, perco o ritmo e atrapalho tudo!*

Sim, este depoimento é verdadeiro, e sabemos que muitas pessoas que trabalham nas creches podem se identificar com ele. Não foi possível olhar para os olhos de suas

crianças no momento do banho? Não perca a oportunidade de olhar em outro momento. De estabelecer o vínculo, de fazer-la sentir-se cuidada, amada, amparada. Não podemos perder a oportunidade de sermos inteiros com as crianças, e de buscarmos, em contrapartida, os meios que estiverem ao nosso alcance para mudar esta realidade. Crianças sem rosto... Com esta prática, o que temos ensinado? Esta é uma reflexão importante que trazemos para pensar a dimensão do cuidar, da vivência sócio-emocional da criança. Se ainda não é possível mudar a estrutura do banho, utilizando o exemplo já citado, devemos então aproveitar aqueles momentos de brincadeiras ou mesmo de atividades, para mostrar às crianças que elas são importantes.

Outra reflexão que queremos trazer diz respeito ao aspecto cognitivo. Vemos muitas vezes nas creches a crença de que a criança pequena é incapaz de pensar por si. Por esta razão, ela está fadada a receber como atividade pedagógica um desenho já pronto, que inibe sua capacidade de ir além, de criar e aprender. Avelar (2011, p.52), em sua pesquisa sobre a autonomia intelectual dos jovens diz que:

Para que o homem aprenda, é necessário que sua vontade faça a inteligência trabalhar. Cabe ao professor, através da sua vontade, instigar a vontade do aluno, para que sua inteligência trabalhe, ao invés de através da sua inteligência mostrar à inteligência do aluno como trabalhar.

Se desde cedo nossas crianças puderem sugerir, opinar, levantar hipóteses, criar, tendo o respaldo de adultos que incentivem essas práticas, elas certamente desenvolverão autonomia intelectual para aprenderem tudo aquilo que faz sentido em suas vidas. Nós, educadores, devemos usar nossa inteligência a serviço do desenvolvimento intelectual de nossas crianças, e não da dependência intelectual, é o que defende esta autora. Na fase em que estamos estudando, a expansão da criatividade é muito mais importante que o contato com os formalismos. Assim, se uma criança vê em um desenho possibilidades de ir além, pintando uma banana de azul e não de amarelo, por exemplo, não significa que por este motivo ela sabe ou saberá menos no futuro. Não estamos em uma etapa de sistematização do mundo, ainda é cedo demais para isso, nos diz Kuhlmann Jr. (1999). O currículo existe para nos apontar um norte, para vermos nossas potencialidades, e não para que transformemos as creches em instituições castradoras da criatividade infantil, exigindo das crianças que saibam rigorosamente como colorir determinado desenho. Para a faixa etária que abordamos

neste trabalho, de 3 a 4 anos, a cognição se dá em expansão criativa da experimentação, pois as crianças estão entrando na fase pré-operatória, em que o pensamento já é capaz de alguma abstração para formar os jogos simbólicos, mas nossas crianças ainda não abandonaram sua fase anterior por completo; elas aprendem ainda pelos mecanismos sensório-motores. Daí a importância de compreender até onde podemos chegar com os formalismos e as regras. Nossas crianças aprendem pela experiência, e não podemos retirar delas a oportunidade de correr, pular, dançar, experimentar novas cores, novas texturas, sabores, de brigar e depois fazer as pazes, conhecendo que para tudo existe um limite social, onde o respeito pelas relações nos forma, nos educa. Respeitar a criança dando a ela o que ela precisa é ensiná-la o respeito através da vivência. Isto é determinante em nossa cultura, pois nós queremos uma cultura de paz, cultura de solidariedade e de sujeitos autônomos, que agem em favor do coletivo e que criam soluções para os problemas atuais, como o individualismo, as disparidades econômicas, falta de companheirismo, solidariedade e amizade. Compreendamos, portanto, que independente do ambiente familiar a que nossas crianças estão submetidas, a creche precisa ser para elas um bom modelo de educação, dando sustentação afetiva, emocional, cognitiva e física. As crianças não exigirão de nós que sejamos inteiros, como nos fala o poeta. Mas seremos, porque sabemos que estas crianças estão aprendendo conosco a todo instante, e que o que aprenderem carregarão consigo para o resto de suas vidas. Assim, *põe quanto és, no mínimo que fazer...* Com a força destas palavras, estamos a refletir...

## **Bibliografia**

- ABRAMOWICZ, A., WAJSKOP, G., *Educação infantil: Creches: Atividades para crianças de zero a seis anos*, São Paulo: Moderna, 1999
- ASSIS, M. C., MANTOVANI DE ASSIS O. Z. (orgs), *Proepr - Fundamentos teóricos e prática pedagógica para a educação infantil*, Campinas: Graf. FE, IDB, 2002
- ASSIS, M. C., MANTOVANI DE ASSIS O. Z. (orgs), *Projetos, Jogos, Portfólios e Literatura na Educação Infantil*, Campinas: Graf. FE, IDB, 2006.
- AVELAR, M., *Emancipação na escola: práticas pedagógicas que auxiliam o desenvolvimento da autonomia intelectual*, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2011 – Trabalho de Conclusão de Curso
- BASSEDAS E., HUGUET T., SOLÉ I., *Aprender e ensinar na educação infantil*, Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 1999
- BORBA, P. T. M., *A importância do vínculo na infância como fator de prevenção da saúde integral do “ser adulto”*, Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2008.
- BRASIL, LDB : Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional : lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 5. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010
- BRASIL, MEC: Ministério de Educação e Cultura, Governo do Estado de Rondônia, *Caderno Pedagógico: estimulação e desenvolvimento global da criança até 3 anos*, Porto Velho, 1997
- BRASIL, MEC: Resolução CNE/CEB 5/2009. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p.18
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF. *Referencial curricular nacional para a educação infantil* 1997. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>>
- BRASIL, Ministério da Educação: *Indicadores de Qualidade na Educação Infantil*, Brasília: MEC/SEB, 2009
- CAVICCHIA, D. C., *O Cotidiano da Creche: um projeto pedagógico*, São Paulo: Loyola, 1993

- COSTA, D. P. L. P., *A influência de um programa de formação continuada com vistas a implantação do PROEPRE no desempenho de profissionais de creches assistenciais*, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2006 – dissertação de mestrado
- DELVAL, J. *A escola possível: democracia, participação e autonomia escolar*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.
- LANZ, R. *A Pedagogia Waldorf: caminho para um ensino mais humano*, São Paulo, Antroposófica, 1998
- LA TAILLE, Y. *Coleção Grandes Pensadores: Jean Piaget*. DVD. São Paulo, Atta Mídia, 2001
- DEVRIES, R.; ZAN, B., *Ética na educação Infantil*, Porto Alegre: Artmed, 1998
- DEVRIES, R.; ZAN, B., *O currículo construtivista na educação infantil: práticas e atividades*, Porto Alegre: Artmed, 2004
- FREIRE, P., *Educação como prática da liberdade*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976, 6ª edição.
- FREIRE, P., *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, São Paulo: Paz e Terra, 1996, 41ª reimpressão (coleção leitura)
- HORN, M. G. S., *Sabores, Cores, Sons, Aromas: A organização dos espaços na educação infantil*, Porto Alegre: Artmed, 2004
- KUHLMANN JR., M., Educação Infantil e Currículo, In: Faria A. L. G e Palhares M. S. (orgs), *Educação Infantil Pós LDB: Rumos e Desafios*, Campinas: Autores Associados, 1999
- MOURA, J. F. B., Resenha, In: *Schème - Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, Volume 2, nº 3, Jan-Jul/2009, ISSN: 1984-1655, p. 353
- RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. Organismo, lógica e sociedade no modelo piagetiano do conhecimento. In: FREITAG, B. (Org.). *Piaget 100 anos*. São Paulo: Cortez, 1997.
- RUELA, B. T., *Bagunça? Lamberça? Barulho? A “arte” das crianças pequeninhas*, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2011 – Trabalho de Conclusão de Curso.
- VINHA, T. P., *O Educador e a Moralidade Infantil: Uma visão Construtivista*, Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp, 2000