



**UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA**

---

**MARIZETE ARALDI**

**PRÁTICA PEDAGÓGICA NO COTIDIANO DE UMA  
INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL PARA CRIANÇAS  
DE 0 A 3 ANOS:**

**PROPOSTA DE INTERVENÇÃO VISANDO O BRINCAR, CUIDAR E  
EDUCAR**

---

Londrina  
2007

**MARIZETE ARALDI**

**PRÁTICA PEDAGÓGICA NO COTIDIANO DE UMA  
INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL PARA CRIANÇAS  
DE 0 A 3 ANOS:  
PROPOSTA DE INTERVENÇÃO VISANDO O BRINCAR, CUIDAR E  
EDUCAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Trevisan Zamberlan

Londrina  
2007

**Catálogo na Publicação Elaborada pela Divisão de Processos Técnicos da  
Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina**

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**

A659p Araldi, Marizete.

Prática pedagógica no cotidiano de uma instituição de educação infantil para crianças de 0 a 3 anos : proposta de intervenção visando o brincar, cuidar e educar / Marizete Araldi. – Londrina, 2007.

151f. : il.

Orientador : Maria Aparecida Trevisan Zamberlan.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2007.

Inclui bibliografia.

1. Educação de crianças – Teses. 2. Organização espacial – Educação infantil – Teses. 3. Brincar – Escolas maternas – Teses. I. Zamberlan, Maria Aparecida Trevisan. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 372.3

**MARIZETE ARALDI**

**PRÁTICA PEDAGÓGICA NO COTIDIANO DE UMA  
INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL PARA CRIANÇAS  
DE 0 A 3 ANOS:  
PROPOSTA DE INTERVENÇÃO VISANDO O BRINCAR, CUIDAR E  
EDUCAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

**BANCA EXAMINADORA**

**TITULARES**

---

Profa. Dra. Maria Aparecida Trevisan Zamberlan  
Universidade Estadual de Londrina

---

Profa. Dra. Solange Franci Raimundo Yaegashi  
Universidade Estadual de Maringá

---

Profa. Dra. Cleide Vitor Mussini Batista  
Universidade Estadual de Londrina

Londrina, 24 de setembro de 2007.

Ao meu marido Edson, e aos meus filhos Caio e  
Giovanna, pela dedicação incondicional e pela  
compreensão nos momentos em que estive ausente.

## AGRADECIMENTOS

A trajetória de se realizar um trabalho traz grandes expectativas, preocupações e também satisfação, assim sendo, agradeço a Deus, por ter me possibilitado chegar até aqui.

Agradeço a todas as pessoas que direta ou indiretamente colaboraram para a realização deste trabalho. Dentre elas, de uma forma particular:

À Professora Dra. Maria Aparecida Trevisan Zamberlan, minha orientadora, não só pela constante orientação neste trabalho, mas sobretudo pela sua dedicação, compreensão e sensibilidade que demonstrou para com minhas dúvidas e limitações.

À professora Dra. Cleide Vitor Mussini Batista, a qual sempre muito amiga, me inspirou a continuar a carreira acadêmica.

Às Professoras Doutoras Solange Franci Raimundo Yaegashi, Gilza Maria Zauhi Garms e Francismara de Oliveira, pela gentileza de participarem deste momento especial.

Ao meu amado Edson, que sempre foi grande incentivador e colaborador, em muitos momentos dos meus estudos.

Aos meus filhos queridos Caio e Giovanna, que souberam entender os momentos que me fiz ausente, me dedicando muito amor e carinho.

Aos meus pais Marilene e Leodacir, que me mostraram a importância do estudo.

À Roseli, coordenadora da Instituição que possibilitou a minha observação para a pesquisa. Às educadoras Adriana, Marlene e Vânia, pelo carinho e acolhida.

À amiga Raquel Rodrigues Franco, pelo companheirismo durante o trajeto.

Para transitar pelos  
caminhos da infância, é  
preciso ter um olhar atento,  
pisar com suavidade,  
reconhecer seu espaço e  
abraçar seu tempo.

Tudo isso porque fazemos  
parte do seu mundo.  
Somos responsáveis pelas  
crianças, por sua alegria,  
e cabe-nos orientá-las  
para jogar o jogo  
da vida.

Para seguir suas trilhas,  
temos de conhecer seus  
anseios, identificar suas  
carências e apresentar-lhes  
ricas possibilidades.

É preciso projetar  
alternativas criativas e  
oferecer-lhes um caminho  
seguro em direção à  
felicidade.

ARALDI, Marizete. **Prática pedagógica no cotidiano de uma instituição de educação infantil para crianças de 0 a 3 anos**: proposta de intervenção visando o brincar, cuidar e educar. 2007. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

## RESUMO

A integração do brincar, cuidar e educar, embora muito difundida nos meios acadêmicos permanece sem efetivar-se na prática cotidiana da maioria das instituições de educação infantil. Ainda, observa-se que a dicotomia cuidar - educar e o brinquedo tem merecido pouca atenção. A organização espacial na instituição, também é fator importante e o educador o elemento indispensável para promover o pleno desenvolvimento infantil. Os objetivos do estudo foram: 1º. Analisar a organização espacial daquela Instituição de Educação Infantil, tendo em vista que o ambiente físico é elemento fomentador de muitas interações; 2º. Registrar a interação entre pares como fator importante para o desenvolvimento infantil na faixa etária de 0-3 anos e o papel mediador do educador em facilitá-las ou promovê-las; 3º. Construir uma proposta de intervenção para as crianças da referida faixa etária. A instituição foi uma creche municipal filantrópica situada na periferia da cidade de Londrina. A metodologia da pesquisa fez uso da Observação Direta, registros fotográficos, análise documental e entrevistas. As entrevistadas estão em processo de formação acadêmica; vêem a criança como um ser em desenvolvimento e seu papel é o de oferecer estímulos. Os resultados apontam que as educadoras se preocupam em transmitir afeto e carinho às crianças, num ambiente acolhedor. Interações foram registradas em muitos locais, especialmente em alguns cantos privilegiados que circunscreviam as relações criança-criança. Aí se manifestavam díades, tríades, políades, em grupos mistos ou não; algumas vezes, com a presença das educadoras. Devido à falta de planejamento da rotina, as atividades se restringem a um passeio diário no parque/pátio e brincadeiras livres pela sala ou outros ambientes. As salas de atividades não possuem mobiliário apropriado, consoante às especificidades da faixa etária analisada. Apesar da precariedade de recursos existentes na instituição há materiais que podem ser utilizados pelas educadoras, nas atividades pedagógicas, mas tais atividades raramente são orientadas; as rotinas são habituais, sem a preocupação de trabalhar, por meio delas, momentos pedagógicos importantes à educação. Tanto através da Observação direta quanto das entrevistas constatou-se que as educadoras interagem positivamente com a criança, mas não há um planejamento das atividades visando seu pleno desenvolvimento. A Proposta Pedagógica formulada em 2004, não é utilizada como fonte de apoio à prática cotidiana; não realizam planejamento e sistema de registro e não têm a adesão das atuais educadoras. Face aos dados obtidos, levantou-se a necessidade de se propor um programa de apoio pedagógico com sugestões aos educadores quanto à utilização do espaço e de atividades, mediante práticas organizativas que estimulem o brincar, cuidar e educar e melhor atender às crianças da faixa etária estudada.

**Palavras-chave:** Interações. Brincar. Criança escolar. Organização espacial. Educação infantil.

ARALDI, Marizeti. **Pedagogical practice in the everyday life from one children educational institution for child from 0 to 3 years old: intervention purpose looking for the playing, taking care and educating.** 2007. 163f. Dissertation (Master in Education) – State University from Londrina, Londrina, 2007.

## ABSTRACT

The playing integration, taking care and educating, even though very spread in the academic way stay without effect in the everyday practice from most of all the children educational institution. Only just, we observe dichotomy in taking care – educating and the toy had receive less attention. The space organization in the institution, also is the most important factor and the educator is the indispensable element to promote the total child development. The general objective of the study, done, from the reality where: 1°. Analyze the space organization from that Children Educational Institution, having in mind that environmental structure is the developing element from many interactions; 2°. Register the interaction between pairs as an important fact for the child development, with children from 0 to 3 years old and the medium paper from the educator in making easier or promoting; 3°. Built a purpose of intervention for the children with that age. The institution studied was a philanthropic and municipal children school situate at periphery of Londrina city. The methodology use in this research was the Direct Observation, photographer registration, document analysis and interviews. The interviewers were in academic process of studying, they see the children as a being in growing and her paper is giving them stimulation. The results show us that the educator's worry is to transmit friendship and caress to the child, in a good environment. Interaction was registered in many places, especially in some music that show us the relationship child by child. In that we saw pairs, trios and groups mixed or not, sometimes, with the educators participation. Due to a less plan for the routine, the activities were restrained for one sidewalk in the parking and playing inside or in other rooms. The rooms for the activities don't have proper furnishings, thinking in the ages of the children in study. In spite of the needing of resources that the institution had, they had the material that the educators could use, in the pedagogical activities, but that activities are rarely oriented, the routine are regular, without the preoccupation in work, with them, pedagogical moments important to the education. As much through the Direct Observation how the interview show us that the educators interacts positive with the children, but there is no activity plan to aim to their development. The Pedagogical Propose formulated in 2004, is not used as source support for the everyday life, they don't realize planing and a registration and they don't had support from the actually educators. In face of this information, we get up the necessity in offering a pedagogical support program, with the suggestion for the educator how to use the space and the activities, by means of organized practice to stimulate the playing, taking care and educating and better attend the children in the ages from the children in study.

**Keywords:** Interacting. Playing. Kindergarten children. Space organization. Child education.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b> – Distribuição dos Alunos por Turma .....	72
<b>Figura 2</b> – Educadoras e Crianças da Turma do Berçário 2006.....	77
<b>Figura 3</b> – Plantas Baixas, Visão Frontal e Lateral da Instituição .....	80
<b>Figura 4</b> – Vista do Portão Central da Instituição .....	80
<b>Figura 5</b> – Planta Baixa da Instituição.....	81
<b>Figura 6</b> – Metragem dos Ambientes da Instituição.....	82
<b>Figura 7</b> – Cozinha da Instituição.....	82
<b>Figura 8</b> – Refeitório .....	83
<b>Figura 9</b> – Porta de Saída para o Pátio Externo.....	85
<b>Figura 10</b> – Crianças no Parque A.....	86
<b>Figura 11</b> – Pátio Externo Cimentado .....	87
<b>Figura 12</b> – Crianças na Sala dos Colchonetes.....	87
<b>Figura 13</b> – Recepção das Crianças.....	92
<b>Figura 14</b> – Criança do B1 no Momento do Café da Manhã .....	94
<b>Figura 15</b> – Crianças no Parque no Período da Manhã .....	95
<b>Figura 16</b> – Atividade de Pintura como componente da Rotina.....	96
<b>Figura 17</b> – Hora do Banho .....	97
<b>Figura 18</b> – Almoço no Refeitório das Crianças do B2 .....	98
<b>Figura 19</b> – Hora do Almoço das Crianças do B1.....	99
<b>Figura 20</b> – Atenção Individualizada na Hora do Almoço das Crianças do B1.....	99
<b>Figura 21</b> – Hora do Repouso.....	100
<b>Figura 22</b> – Hora de Acordar.....	101
<b>Figura 23</b> – Lanche no Refeitório das Crianças do B2.....	102
<b>Figura 24</b> – Interação Criança-educador-criança, Mista, numa Relação Políade .....	103
<b>Figura 25</b> – Interação Criança-educador-criança .....	103
<b>Figura 26</b> – Hora da Saída.....	104
<b>Figura 27</b> – Turma do Berçário no Refeitório B1 e B2.....	105
<b>Figura 28</b> – Tempo Utilizado para o Desenvolvimento da Rotina Diária.....	106
<b>Figura 29</b> – Acomodação dos Brinquedos Disponíveis na Sala do Berçário.....	107
<b>Figura 30</b> – Percentual de Cada Tipo de Brinquedos da Sala .....	109
<b>Figura 31</b> – Canto Para o Relaxamento.....	127

<b>Figura 32</b> – Canto da Cozinha.....	129
<b>Figura 33</b> – Canto da Fantasia.....	129
<b>Figura 34</b> – Canto da Leitura.....	131
<b>Figura 35</b> – Canto para o desenvolvimento de operações Lógico-Matemáticas.....	132
<b>Figura 36</b> – Canto da Textura para desenvolver Sensibilidade Tátil .....	133
<b>Figura 37</b> – Canto da Textura para desenvolver Noção de Número .....	134
<b>Figura 38</b> – Canto da Arte .....	135
<b>Figura 39</b> – Canto para Recriar o Real a partir do Imaginário .....	136
<b>Figura 40</b> – Canto da Música .....	137

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 01</b> – Períodos do Desenvolvimento Intelectual de acordo com a Teoria Piagetiana..	23
<b>Tabela 02</b> – Vista Multidimensional do Desenvolvimento durante o Período Sensório- Motor.....	27
<b>Tabela 03</b> – Rotina das Crianças na Instituição.....	72
<b>Tabela 04</b> – Quantidade de Alunos por Turma.....	78
<b>Tabela 05</b> – Quadro de Funcionários da Instituição .....	78
<b>Tabela 06</b> – Rotina das Educadoras do Berçário na Instituição .....	79
<b>Tabela 07</b> – Metragem, Mobiliário e Equipamento da Instituição .....	81
<b>Tabela 08</b> – Categorias de Análise Utilizadas para o Registro de Interações Crianças – educadoras .....	89
<b>Tabela 09</b> – Quantidade e Tipos de Brinquedos da Sala do Berçário .....	108
<b>Tabela 10</b> – Quantidade de Materiais Disponíveis na Sala de Recursos.....	110
<b>Tabela 11</b> – Dados de Identificação das Educadoras do Berçário e da Coordenadora .....	112
<b>Tabela 12</b> – Respostas às Entrevistas das Educadoras do Berçário e da Coordenadora .....	114
<b>Tabela 13</b> – Áreas de Desenvolvimento do Currículo High/Scope.....	124

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>CAPÍTULO 1 – TEORIA PIAGETIANA E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA DE 0 A 3 ANOS</b> .....	18
1.1 TEORIA DA EQUILIBRAÇÃO DE PIAGET .....	19
1.2 OS PERÍODOS DE DESENVOLVIMENTO DA TEORIA PIAGETIANA .....	21
1.2.1 Subestágios do Estágio Sensório-motor .....	25
1.3 O JOGO E A CRIANÇA DE 0 A 3 ANOS .....	28
<b>CAPÍTULO 2 – BRINCAR, CUIDADOS E EDUCAÇÃO: A CRIANÇA DE 0 A 3 ANOS NA CRECHE</b> .....	31
2.1 A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA A CRIANÇA .....	31
2.2 CUIDADO E EDUCAÇÃO .....	39
<b>CAPÍTULO 3 – CONFIGURAÇÕES ESPACIAIS: SUA IMPORTÂNCIA NAS INTERAÇÕES INFANTIS</b> .....	49
3.1 FUNDAMENTOS PARA A CONSTITUIÇÃO DO ESPAÇO COMO SUPORTE DAS INTERAÇÕES.....	49
3.2 O PAPEL DO EDUCADOR NO PLANEJAMENTO E ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO EDUCACIONAL INFANTIL .....	57
3.3 ÁREAS DE DESENVOLVIMENTO E O PLANEJAMENTO DE ATIVIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL, DE ACORDO COM O CURRÍCULO HIGH/SCOPE.....	61
<b>CAPÍTULO – 4 METODOLOGIA</b> .....	65
4.1 O PROBLEMA DE PESQUISA E O PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO.....	65
4.1.1 Instrumentos de Coleta de Dados .....	67
4.1.1.1 Observação .....	68
4.1.1.2 Registro fotográfico.....	68
4.1.1.3 Entrevistas .....	69
4.1.1.4 Análise documental .....	70
4.2 A INSTITUIÇÃO .....	72
4.2.1 Aspectos Históricos, Pedagógicos e Filosóficos da Proposta Pedagógica da Instituição .....	73

4.2.2 Aspectos Administrativos: horário de funcionamento, rotina e clientela da Instituição .....	77
4.2.3 Recursos Humanos .....	78
4.2.4 Descrição da Instituição quanto ao Espaço Físico e Mobiliário .....	79
<b>CAPÍTULO 5 – RESULTADOS</b> .....	89
5.1 O COTIDIANO DA INSTITUIÇÃO: DADOS OBTIDOS POR MEIO DA OBSERVAÇÃO DIRETA .....	89
5.1.1 Interações nas Rotinas .....	89
5.1.2 Brinquedos Disponíveis na Sala do Berçário e na Sala de Recursos da Instituição ....	107
5.1.3 Dados obtidos da Observação Direta sobre a Quantidade e os Tipos de Brinquedos da Sala do Berçário.....	108
5.1.4 Dados obtidos da Observação Direta sobre Materiais Disponíveis na Sala de Recursos .....	109
5.2 DADOS OBTIDOS POR MEIO DA ANÁLISE DOCUMENTAL .....	110
5.3 DADOS OBTIDOS POR MEIO DAS ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS JUNTO ÀS EDUCADORAS E À COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA .....	111
<b>CAPÍTULO 6 – PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS EM CRECHE</b> .....	118
6.1 ESPAÇOS POSSÍVEIS PARA A AÇÃO PEDAGÓGICA .....	120
6.2 POSSIBILIDADES DE UTILIZAÇÃO DOS “CANTOS DE ATIVIDADE” PARA CRIANÇAS PEQUENAS NO COTIDIANO NA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL COM BASE NAS EXPERIÊNCIAS-CHAVE DO CURRÍCULO HIGH/SCOPE .....	123
6.2.1 Cantos que Oportunizam Experiências-Chave Visando o Desenvolvimento Social: Construir Relações com Outras Crianças e com o Educador .....	127
6.2.1.1 Canto para relaxar.....	127
6.2.1.2 Canto para os cuidados físicos: “o banho.....	128
6.2.2 Cantos que Oportunizam Experiências-Chave Visando o Desenvolvimento da Representação.....	128
6.2.2.1 Canto para o “faz-de-conta”: canto da “cozinha .....	128
6.2.2.2 Canto para o “faz de conta”: canto da “fantasia.....	129
6.2.3 Canto que Oportuniza Experiência-chave Visando o Desenvolvimento da Leitura e Escrita .....	130
6.2.3.1 Canto para contato com materiais impressos: canto da “leitura.....	130

6.2.4 Canto que Oportuniza Experiência-Chave Visando o Desenvolvimento das Operações Lógico-Matemáticas .....	131
6.2.4.1 Canto da sucata para desenvolver classificação .....	131
6.2.4.2 Canto da textura para desenvolver sensibilidade tátil e permitir seriação .....	132
6.2.5 Canto que Oportuniza Experiências-chave Lógico-Matemáticas .....	133
6.2.5.1 Canto para desenvolver a noção de número .....	133
6.2.6 Canto que Oportuniza Experiência-chave Visando o Desenvolvimento do Espaço....	134
6.2.6.1 Canto da Arte – para desenvolvimento de habilidades motoras finas e noções espaciais.....	134
6.2.7 Cantos que Oportunizam Experiências-Chave Visando o Desenvolvimento do Tempo.....	135
6.2.7.1 Canto para recriar o real a partir do imaginário .....	135
6.2.8 Canto que Oportuniza Experiência-chave Visando o Desenvolvimento do Movimento e do Desenvolvimento Físico.....	136
6.2.8.1 Canto para desenvolver a musicalidade - Canto da música .....	136
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>138</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>143</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>151</b>
APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista .....	152
APÊNDICE B – Solicitação de Consentimento para a Efetivação de Pesquisa de Mestrado junto à Instituição Educativa .....	154
APÊNDICE C – Termo de Anuência do Responsável pelas Crianças na Creche para a realização da Pesquisa .....	156
<b>ANEXOS.....</b>	<b>158</b>
ANEXO A – Composição do Sumário da Proposta Pedagógica da Instituição.....	159

## INTRODUÇÃO

O interesse pela educação infantil surgiu durante a graduação no Curso de Pedagogia, quando, na ocasião, foi feita a escolha pela habilitação em Educação Infantil. Além disso, dois projetos de extensão e os estágios realizados durante o curso foram desenvolvidos em instituições de educação infantil com crianças na faixa etária de 0 a 3 anos.

Na busca por tornar-se Especialista, um ano após concluída a graduação minha escolha recaiu sobre a opção Trabalho Pedagógico na Educação Infantil, cuja monografia de conclusão de curso, em continuidade aos trabalhos com a faixa etária de 0 a 3 anos desenvolvidos na graduação, manteve um interesse cada vez maior por essa faixa etária, surgindo a necessidade de aprofundamento do tema. A possibilidade de participar do processo seletivo ao Mestrado em Educação, na linha de pesquisa: “Aprendizagem e Desenvolvimento Humano e Implicações para os Contextos Escolares” passou a ser foco de meu interesse pois me indicava um caminho parcialmente trilhado – o de trabalhar com crianças pequenas em ambientes institucionais.

Frequentar o Mestrado trouxe muitas novidades e dúvidas. Na busca de encontrar uma metodologia adequada aos estudos que iniciava, algumas disciplinas realizadas durante o curso colaboraram para esse propósito.

Com o passar do tempo e o amadurecimento alcançado com o cumprimento das disciplinas do curso, na ânsia por conseguir contribuir socialmente com os resultados de uma pesquisa na área de desenvolvimento infantil, decidimos pesquisar uma instituição filantrópica, na região sudeste da cidade de Londrina, cuja população é, em maioria, de baixa-renda, onde, supostamente uma contribuição relevante poderia ser propícia.

Decidido em qual instituição queríamos realizar a pesquisa, procuramos a coordenação, para verificar a possibilidade de pesquisa na instituição, a qual, já se sabia, ser uma instituição freqüentada por uma clientela sem muitos recursos. Na instituição, desde o início, fomos aceitas e acolhidas, sem ressalvas. As portas se abriram e a acessibilidade de educadoras e funcionárias, nos deixaram muito à vontade para realizar a pesquisa.

Depois de muitas leituras e análises “do que e de como fazer”, tendo o projeto inicial sofrido várias modificações, o atual formato da pesquisa contemplou a observação do funcionamento concreto de uma sala para crianças de 0 a 3 anos - berçário - situada em uma instituição de educação infantil, focalizando a dinâmica das interações criança-criança e criança-educadoras.

Optou-se, metodologicamente, pelo Estudo de Caso, de caráter exploratório-descritivo, uma vez que a observação sistemática da pesquisadora “*in lócu*”, aliada à bibliografia referente ao assunto, a análise documental e o contato face-a-face com os participantes da pesquisa nos induziram a observar, registrar, descrever, analisar e interpretar a rotina dentro do cotidiano da instituição. De acordo com Martins (2006, p.2), o Estudo de Caso “investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real; as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes; múltiplas fontes de evidências podem ser utilizadas”.

Realizar um trabalho de qualidade com crianças pequenas não é uma tarefa fácil, sendo que uma das grandes barreiras que ali se encontra é a da visão assistencialista que envolve a Educação Infantil (0-3 anos). Pensamos na necessidade de um trabalho que associe a teoria e a prática, de forma a contribuir com a atuação do educador, nesta faixa etária, ampliando seus conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil, a importância do brincar e a relevância de se criar um ambiente adequado para seu desenvolvimento.

Com a preocupação constante a respeito da prática pedagógica, visando promover interações para atingir as diversas possibilidades do crescimento motor, intelectual e social-afetivo da criança, nos debruçamos sobre a problemática de *como propiciar e planejar o ambiente espacial de modo que este sirva como suporte para a educação e cuidado de crianças pequenas e suas interações de modo a desenvolver seus interesses e competências*. Como deve ser a organização dos ambientes nas creches, de forma segura e capaz para contribuir com a construção da subjetividade e da identidade infantis?

O desvendar de alguns entraves e de procurar compreendê-los, para fornecer um quadro descritivo claro dessa realidade exigiu cerca de 160 horas de observação, com a presença da pesquisadora, durante um semestre, em períodos alternados, na referida instituição.

Almejamos, com esse trabalho, contribuir para a prática institucional de educadores de primeira infância, com dados relevantes sobre a criança de 0 a 3 anos, suas especificidades e necessidades e as ações dos educadores no trabalho diuturno com aquelas, em uma creche pública, mantida filantropicamente.

Os objetivos gerais do relato científico, feito, a partir da realidade focada, foram: 1º. Analisar a organização espacial daquela Instituição de Educação Infantil, tendo em vista que o ambiente físico é elemento fomentador de muitas interações; 2º. Registrar a interação entre pares como fator importante para o desenvolvimento infantil na faixa etária de

0-3 anos e o papel mediador do educador em facilitá-las ou promovê-las; 3º. Construir uma proposta de intervenção para as crianças da referida faixa etária.

Os objetivos específicos consistiram em **Observar** a realidade daquela instituição, levantando dados sobre sua clientela (crianças na faixa etária de 0 a 3 anos), a rotina, a organização estrutural do ambiente e sua utilização e a metodologia utilizada pelos educadores, em sua atuação junto às crianças; **Identificar** na rotina diária quais são suas propostas, como se dá o planejamento das atividades e os procedimentos de que os educadores se utilizam para promover interações criança-criança; criança-educador; e, **Propor** um programa de apoio pedagógico, com sugestões e encaminhamentos aos educadores quanto à utilização do espaço e de atividades, mediante práticas organizativas que estimulem o brincar, cuidar e educar na Instituição.

O relato dessa pesquisa foi organizado, em seis capítulos. No primeiro capítulo esboça-se a teorização sobre o desenvolvimento da criança de 0 a 3 anos, fundamentado na teoria piagetiana, com a teoria da equilibração, os períodos de desenvolvimento da referida teoria e a relação entre a criança de 0 a 3 anos e o jogo, para embasar os relatos subseqüentes.

No segundo capítulo segue-se a importância do brincar, do cuidado e da educação na vida da criança pequena.

No terceiro capítulo o espaço físico e a sua relevância para o desenvolvimento infantil, como as configurações espaciais podem dar suporte para promover interações entre criança-criança e criança-educador, e qual é o papel do educador no planejamento e organização desse espaço, com a descrição das Áreas de Desenvolvimento elencadas pelo currículo High/Scope: desenvolvimento social; representação; linguagem; classificação; seriação; número; espaço; tempo; movimento e desenvolvimento físico da criança e como um guia curricular pode ser planejado para a promoção do desenvolvimento das crianças nessas diferentes áreas, dentro de um processo integrador.

No quarto capítulo descrevemos a parte metodológica da pesquisa, a origem do problema; o processo de investigação e os instrumentos de coleta de dados. Após essa teorização, fazemos uma descrição da Instituição; os dados obtidos por meio da análise documental (quanto aos aspectos históricos, pedagógicos e filosóficos, aspectos administrativos: horário de funcionamento, rotina e clientela da instituição), os recursos humanos, físicos e mobiliários associados à viabilização da proposta pedagógica.

Na seqüência, no capítulo 5, são apresentados os resultados e análises preliminares obtidos por meio da Observação Direta, como os brinquedos disponíveis na sala

do berçário e na sala de recursos da instituição; e, os dados obtidos com a entrevista semi-estruturada junto às educadoras e à Coordenação Pedagógica.

O capítulo 6 é o resultado das observações e a tentativa de colaborar com a prática pedagógica dos educadores de crianças pequenas, um programa de apoio pedagógico, com sugestões e encaminhamentos aos educadores quanto à utilização do espaço e de atividades, mediante práticas organizativas que estimulem o brincar, cuidar e educar na Instituição. Para a consecução desse objetivo, são propostos os cantos de atividade para a organização espacial para as salas de crianças de 0 a 3 anos. A teoria que embasa essa proposta é edificada nos pressupostos piagetianos: Modelo curricular High/Scope.

As considerações finais são feitas a partir do entrelaçamento dos dados coletados pela revisão bibliográfica e demais instrumentos utilizados para observar e analisar o cotidiano da instituição de educação infantil, tendo em vista uma instituição que leva em conta o tripé necessário para o trabalho com crianças pequenas: brincar, cuidar e educar.

## **CAPÍTULO 1 – TEORIA PIAGETIANA E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA DE 0 A 3 ANOS**

Piaget não teve a pretensão de elaborar um “método” construtivista para ser aplicado na educação. Todavia, dada a complexidade e amplitude de seus estudos sobre o desenvolvimento intelectual da criança, esses foram amplamente difundidos e utilizados na educação em boa parcela do mundo ocidental. Sua teoria enfoca o desenvolvimento intelectual do ser humano desde o nascimento até a maturidade. Para ele, o sujeito é ativo e age em função das estruturas biológicas e cognitivas disponíveis.

Piaget se preocupou em estudar como o sujeito chega ao nível formal de pensamento. Para tal, pesquisou e divulgou, durante toda sua vida, inúmeras obras sobre o desenvolvimento do indivíduo. Para o autor, o conflito cognitivo é ponto - chave para o desenvolvimento, que ocorre de maneira espiral, ou seja, o indivíduo passa de um nível a outro de conhecimento, re-elaborando o antigo e incorporando-o a novas estruturas. Postulou que o conflito é condição necessária para a aprendizagem. Cada vez que o sujeito entra em desequilíbrio ele se re-organiza e evolui em direção a um novo patamar.

O autor definiu a Epistemologia Genética como a disciplina que estuda os mecanismos e processos, mediante os quais o organismo passa de um estado de menor equilíbrio nos sistemas cognitivos a estados de conhecimento mais avançados ou “majorantes” (PIAGET, 1979, p. 16, apud COLL; MARTÍ, 1996, p. 106).

Para Inhelder, Sinclair e Bovet (1997), Piaget não concebe uma epistemologia científica que não se caracterize pelos traços da dimensão biológica, da interação dos fatores sujeito-meio e do construtivismo psicogenético.

O conhecimento é assim construído a partir de estruturas biológicas que são herdadas pelo sujeito, e mediante a interação entre o sujeito e objeto a ser conhecido via equilíbrio da passagem de um estágio cognitivo a outro, onde o sujeito re-equilibra os conhecimentos agrupando-os a outros mais recentes.

Segundo Coll e Martí (1996), a concepção genético-cognitiva da aprendizagem situa o desenvolvimento como:

[...] uma série ordenada de estruturas intelectuais, que regulam os intercâmbios funcionais ou comportamentais da pessoa com o seu meio.[...] Cada estrutura oportuniza, pois, uma riqueza maior de intercâmbios e, portanto, uma maior capacidade de aprendizagem que a anterior (COLL; MARTÍ, 1996, p.115).

O principal interesse de Piaget foi

[...] mostrar que as estruturas mentais do ser humano evoluem, paulatinamente, desde os primeiros meses de vida. A criança vai aprendendo que as coisas têm diferentes aspectos e como essas características servem para distingui-las e classificá-las. De acordo com a teoria piagetiana “a criança vai construindo seu próprio saber [...] pouco a pouco, descobrindo as noções de equilíbrio, movimento, resistência e fragilidade” [...] (TELES, 1999, p.25).

Batista (1999, p.20) coloca que o conhecimento para Piaget, “consiste em transformar a si mesmo. O sujeito constrói seu conhecimento na interação com o meio físico e social”.

Para Piaget (1978, p. 235-6), os estágios se caracterizam por “uma ordem de sucessão constante”, com “caráter integrativo”, e “estrutura de conjunto”. É necessário, também, distinguir nos estágios, os “processos de formação” ou de gênese (“preparação”) e as “formas de equilíbrio finais (seu “acabamento”). As idades são aproximadas, porém, a sucessão de estágios é constante.

O progresso de um estágio para o próximo [...] é concebido como resultado necessário do processo histórico de interação entre o sujeito e o objeto, e não como o resultado inevitável de algo programado no sujeito (FERREIRO, 2001, p.135).

## 1.1 TEORIA DA EQUILIBRAÇÃO DE PIAGET

A teoria da equilibração explica o ponto de equilíbrio entre a acomodação e a assimilação, é uma concepção global do processo de desenvolvimento. O processo de equilibração define as regras de transição de um estágio a outro do desenvolvimento. É como se equilibra o que já sabemos (assimilação), com aquilo que ainda não compreendemos (acomodação).

O esquema é, para a teoria de Piaget, um princípio básico, o esquema surge num primeiro momento como uma simples ação reflexa, e com o passar do tempo, torna-se uma atividade controlada.

A organização e a adaptação são *invariantes funcionais*, pois, aparecem em todos os estágios.

A *organização* integra os processos em um sistema global.

A *adaptação* compreende a assimilação e a acomodação. Para Papalia e Olds, a ‘assimilação’ consiste na “apreensão, ou incorporação, de um novo objeto, experiência ou conceito em um conjunto de esquemas existentes”. A “acomodação é o processo pelo qual as crianças modificam as suas ações a fim de manejarem novos objetos e situações”. (PAPALIA; OLDS, 1981, p.137).

De acordo com Sonogo (2005), “equilíbrio é o mecanismo responsável por equalizar o enriquecimento, tanto quantitativo quanto qualitativo, da estrutura mental, na construção do conhecimento, através da Assimilação e Acomodação”.

O desenvolvimento cognitivo para Piaget abrange: Conteúdo, Função e Estrutura.

**Conteúdo** é o que a criança conhece; refere-se aos comportamentos observáveis – sensório-motor e conceitual – que refletem a atividade intelectual. Devemos lembrar que devido à sua natureza, o conteúdo varia consideravelmente de idade para idade, e de criança para criança. **Função** refere-se àquelas características da atividade intelectual – Assimilação e Acomodação – que são estáveis e contínuas no decorrer do desenvolvimento cognitivo. **Estruturas** referem-se às propriedades organizacionais inferidas (esquemas) que explicam a ocorrência de determinados comportamentos (SONEGO, 2005, p.1) (grifo do autor).

Desse modo, para que ocorra o desenvolvimento cognitivo: “a criança deve atuar sobre o meio ambiente e, para assegurar o desenvolvimento das estruturas cognitivas, é necessário que ocorra o processo de Assimilação e Acomodação dos esquemas aos estímulos deste meio” (SONEGO, 2005, p.2).

Ao entrar em desequilíbrio cognitivo, a assimilação e a acomodação são necessárias. Existem três tipos de conhecimento:

**Conhecimento Físico** - que é o das propriedades físicas de objetos e eventos, tais como forma, tamanho, textura, peso e outras. É, através, das ações que as crianças descobrem e constroem o conhecimento de tais objetos ou eventos;

**Conhecimento Lógico-Matemático** - que é construído a partir do pensar sobre as experiências com objetos e eventos. E assim, como o conhecimento físico requer ação, diferencia-se no sentido de que a criança não mais descobre aspectos inerentes aos objetos. Agora ela inventa o conhecimento, isto é, os objetos são apenas instrumentos para que a construção do conhecimento lógico-matemático ocorra;

**Conhecimento Social** - não pode ser extraído das ações sobre os objetos como nos dois conhecimentos anteriores, pois é construído pela criança a partir de suas ações (interações) com outras pessoas. Trata-se do conhecimento sobre o qual os grupos sociais ou culturais chegam a um acordo por convenção: regras, leis, normas, valores, ética, sistema de linguagem. (SONEGO, 2005, p.2)

A **Maturação** está intimamente ligada à hereditariedade. Esta impõe limites para o desenvolvimento. É o mecanismo pelo qual se estabelecem tais limites, no que se refere ao potencial herdado.

A **Experiência Ativa** refere-se às ações que provocam assimilação e acomodação, resultando em mudança cognitiva, isto é, mudança nas estruturas ou esquemas.

A **Interação Social** é o intercâmbio de idéias entre as pessoas, é importante para o desenvolvimento do conhecimento social. Essa interação pode ser entre crianças, colegas ou adultos, e serve para a construção e validação dos conceitos socialmente definidos ou arbitrários, quer sejam de ordem física, quer sejam de ordem social.

Nessa interação acontece o desequilíbrio relativo ao conhecimento físico e ao conhecimento lógico-matemático, mediante os conflitos existentes nas relações.

De acordo com Piaget (1977):

A **Equilibração** é uma propriedade intrínseca e constitutiva da vida mental. Piaget afirma que a equilibração tem duas dimensões importantes. Primeiramente, entre os três fatores (maturação, experiência ativa e interação social), existe algum tipo de coordenação e esta coordenação é propiciada pela equilibração. E, segunda, a construção é constituída por uma dinâmica pela qual o sujeito recorre a muitas tentativas e erros e muitas regulações, até o alcance das auto-regulações. Essas auto-regulações constituem a verdadeira natureza da equilibração (*apud* Wadsworth, 1997, p. 35).

A equilibração é **majorante** quando atua na mudança de patamares dos estágios de desenvolvimento. Isto ocorre através da abstração reflexiva, que é o instrumento que propicia o trabalho de **Equilibração das Estruturas mais flexíveis e estáveis**.

## 1.2 OS PERÍODOS DE DESENVOLVIMENTO DA TEORIA PIAGETIANA

A partir de suas pesquisas, Piaget (1978) classificou o desenvolvimento intelectual em três grandes períodos<sup>1</sup>: o período da inteligência sensório-motora, o período da preparação e de organização das operações concretas (dentro desse período, encontrando-se o

---

<sup>1</sup> Os “períodos” são utilizados para designar as grandes unidades, as principais épocas do desenvolvimento, enquanto os “estágios” designam subdivisões menores dentro de períodos. Os quais compreendem “substágios”).

sub-período das representações pré-operatórias e o sub-período das operações concretas propriamente ditas) com as estruturas de classes, relações e número e o período das operações formais.

O período sensório-motor caracteriza-se pela construção de esquemas de ação que possibilitam à criança assimilar objetos e pessoas. Construção prática das noções de objeto, espaço, causalidade e tempo, necessárias à acomodação (ajustamento) destes esquemas aos objetos e pessoas com os quais interage. Tem-se um processo de adaptação funcional pelo qual a criança regula suas ações em função das demandas de interação, compensando progressivamente, sempre no plano das sensações e da motricidade, as perturbações produzidas pela insuficiência dos esquemas no processo de interação. Esse tipo de inteligência prática coordena no plano da ação os esquemas que a criança utiliza. É a fase caracterizada por contato direto, isto é, sem representação, pensamento ou linguagem, da criança com objetos ou pessoas (MACEDO, 2007, p.48).

O período sensório-motor<sup>2</sup> se estende do nascimento ao aparecimento da linguagem, aproximadamente durante os dois primeiros anos de existência. Piaget o subdividiu em seis estádios:

- 1) *Exercícios reflexos*: 0 a 1 mês.
- 2) *Primeiros hábitos*: começo dos condicionamentos estáveis e reações circulares “primárias” (quer dizer relativas ao corpo próprio: por exemplo, chupar o polegar). De 1 a 4 meses e meio.
- 3) *Coordenação da visão e da apreensão* e começo das reações circulares “secundárias” (quer dizer relativas aos corpos manipulados). Começo de coordenação dos espaços qualitativos até então heterogêneos, mas sem busca de objetos desaparecidos; e começo de diferenciação entre fins e meios mas sem fim preliminares quando da aquisição de uma conduta nova. De 4 meses e meio a 8-9 meses mais ou menos.
- 4) *Coordenação dos esquemas secundários* com utilização, em certos casos, de meios conhecidos com vistas a atingir um objetivo novo (vários meios possíveis para um mesmo objetivo e vários objetivos possíveis para um mesmo meio). Começo de busca do objeto desaparecido mas sem coordenação dos deslocamentos (e localizações) sucessivos. De 8-9 a 11-12 meses mais ou menos.
- 5) *Diferenciação dos esquemas de ação por reação circular “terciária”* (variação das condições por exploração e tateamento dirigidos) e *descoberta de meios novos*. Exemplos: condutas do suporte (tirar um pano para trazer para si objeto posto sob o pano, reação negativa se o objeto está do lado ou

---

<sup>2</sup> Período o qual é foco de interesse nesse trabalho, por tratar do estudo de crianças na faixa etária de 0 a 3 anos.

longe do suporte), do barbante ou do bastão (por tateio). Busca do objeto desaparecido com localização em função de deslocamentos sucessivos perceptíveis e começo de organização do “grupo prático dos deslocamentos” (desvios e retornos em ações). De 11-12 a 18 meses mais ou menos.

6) *Começo da interiorização dos esquemas e solução de alguns problemas acompanhada a ação e compreensão.* Generalização do grupo prático dos deslocamentos com incorporação, no sistema, de alguns deslocamentos não perceptíveis. De 18 a 24 meses mais ou menos (PIAGET, 1978, p.237-8) (grifo do autor).

**Tabela 1** – Períodos do Desenvolvimento Intelectual de Acordo com a Teoria Piagetiana (adaptado de Piaget, 1978)

Período da inteligência sensório-motora (0 - 2 anos).	Compreende seis substágios.	Nascimento a 1 mês
		1 a 4 meses e meio
		4 meses e meio a 8-9 meses
		8-9 a 11-12 meses
		11-12 a 18 meses
		18 a 24 meses
Período da preparação e de organização das operações concretas com classes, relações e número. (2 a 11 anos)	Compreende dois Subperíodos: <ul style="list-style-type: none"> <li>■ subperíodo das representações pré-operatórias(2 a 7 anos);</li> <li>■ subperíodo das operações concretas (7 - 11 anos).</li> </ul>	Esse subperíodo, se subdivide em mais 3 subperíodos <sup>3</sup>
Período das operações formais (14 anos em diante).		

Ao final do período sensório-motor a criança, adquire a capacidade de substituir um objeto ou acontecimento por uma representação. Para Piaget, a função simbólica, é o que possibilita a criança duplicar objetos ou acontecimentos por uma palavra, por um gesto, por uma lembrança, ou seja, é capaz de evocá-los em sua ausência. “A interação direta, do período sensório-motor dá lugar à interação mediada por imagens, lembranças, imitações diferidas (na ausência do objeto ou acontecimento), jogos simbólicos, evocações verbais [...]” (MACEDO, 2007, p.48).

<sup>3</sup> O qual ainda se subdivide em: **2 a 3 ½ ou 4 anos** (aparecimento da função simbólica e começo da interiorização dos esquemas de ação em representações); **4 a 5 anos ½** (organizações representativas fundadas seja sobre configurações estáticas, seja sobre uma assimilação à ação própria); **5 ½ a 7-8 anos** (regulações representativas articuladas).

O período subsequente, de “preparação e de organização das operações concretas de classes, relações e número” se estende dos 2 anos mais ou menos aos 11-12 anos, é subdividido em “sub-período da representação *pré-operacional*” (2 a 7 anos), e sub-período das “representações pré-operatórias” (7-12 anos), e o período final: “das operações formais” (12 anos em diante).

White (1972) define o desenvolvimento do bebê do nascimento aos seis meses em três sub-estágios: **a) do nascimento a seis semanas:** a única forma de comportamento “aprendido consiste num aumento na eficácia dos padrões inatos de comportamento do tipo reflexo, como o agarrar e o reflexo de orientar a boca”. Piaget não acredita que do nascimento a seis meses a criança apresente comportamento inteligente, mas, “que o desenvolvimento envolvido no exercício de comportamentos como o agarrar e o acompanhamento visual é decididamente um pré-requisito para os padrões verdadeiramente intelectuais que emergem mais tarde” (WHITE, 1972, p.108) **b) de seis semanas a três meses e meio:** nessa faixa etária a criança é cada vez mais “alerta, ativa e curiosa”, as primeiras semanas servem de transição física da existência pré-natal para o pós-natal. A criança começa a lidar com o mundo exterior, começa a imitar sons, distingue os entes familiares, dentre outros. Esse período se caracteriza pelo “despertar da consciência e da ação voluntária” (WHITE, 1972, p.108-9) **e, c) de três meses e meio a seis meses:** o ápice desse período é o “alcançar visualmente orientado”. Nessa fase, a criança segura e olha as coisas, coloca-as na boca, ouve e olha ao seu redor. “Do ponto de vista intelectual, embora não exiba com frequência um comportamento inteligente, instrumental, seu desenvolvimento está se processando rapidamente” (WHITE, 1972, p. 110-1).

Para Papalia e Olds (1981, p.12) os quatro estágios principais, segundo Piaget são cada um deles muito diferente uns dos outros:

[...] no *sensório-motor*: o bebê se modifica de uma criatura que responde principalmente através de reflexos; *pré-operacional*: a criança começa a usar símbolos, tais como palavras, imita o comportamento dos outros e ainda é ilógica em seus processos de pensamento, por se altamente egocêntrica; *operações concretas*: a criança está começando a entender e a usar conceitos que a ajudam a haver-se com o ambiente imediato; *operações formais*: agora o indivíduo pode pensar em termos abstratos e lidar com situações hipotéticas (grifo dos autores).

### 1.2.1 Subestágios do Estágio Sensório-motor

Para Papalia e Olds (1981, p.144), a aprendizagem, “em termos psicológicos, é o estabelecimento de novos relacionamentos ou o fortalecimento de relacionamentos frágeis entre dois eventos, ações ou coisas.”

Nesse período sensório-motor a noção de objeto permanente é a principal aquisição da criança, o que contribui para a compreensão de noções básicas, como o tempo e o espaço.

A permanência do objeto, nos sub-estágios 1 e 2, ainda não existe; a criança encontra constantemente objetos, perdendo contato e reencontrando-os, não procura o que saiu do seu campo de visão, audição, tato, olfato ou paladar. No estágio 3, a criança tem a noção parcial do objeto de permanência, ou seja, se você esconde o objeto ela não se lembra dele, mas se o mostra parcialmente ela procura pelo restante. No estágio 4, o bebê começa a desenvolver o esquema de objeto permanente. No estágio 5, a criança ainda não consegue imaginar movimento que não veja. No estágio 6, a criança tem o esquema de permanência do objeto plenamente desenvolvido, pode entender deslocamentos visíveis e invisíveis.

Para Baldwin (apud PAPALIA; OLDS, 1981, p.138), as principais características do período sensório-motor são:

1. Capacidade para coordenar e integrar informações dos cinco sentidos para entender que a informação recebida dos diferentes sentidos se relaciona ao mesmo objeto, a criança não sabe que pode ver, ouvir e tocar um mesmo objeto.
2. Capacidade para reconhecer que o mundo é um lugar permanente – esquema de objeto permanente.
3. Capacidade de exibir comportamento orientado para a meta. Para realizar determinado desejo a criança executa diferentes ações e até desenvolve novas ações.

Sobre o conflito cognitivo, Lupiañez (1998, p. 36) explicita que:

“a coordenação da própria ação com a dos outros ajuda a resolver o conflito e a construir individualmente novas coordenações cognitivas. O brincar e as atividades em grupo são um elemento essencial”.

Segundo esse autor:

[...] o processo evolutivo, durante os primeiros anos de vida, vai da independência até a autonomia, da impulsividade até a reflexão [...]. Este processo evolutivo implica sempre toda a pessoa da criança e se concretiza em um processo de individualização e de socialização estreitamente entrelaçados; um processo no qual o OUTRO é imprescindível desde o primeiro momento e a interação é o seu fio condutor (LUPIAÑEZ, 1998, p. 36) (grifo do autor).

[...] o conhecimento que adquire não é uma cópia, uma apropriação passiva da realidade, **MAS SIM UMA CONSTRUÇÃO ATIVA DO SUJEITO, QUE SURGE DURANTE AS INTERAÇÕES SOCIAIS.** Portanto, a criança constrói sua personalidade em um processo dinâmico de relação interativa com condições de existência (LUPIAÑEZ, 1998, p.37) (grifo do autor).

Tabela 2 – VISTA MULTIDIMENSIONAL DO DESENVOLVIMENTO DURANTE O PERÍODO SENSORIO-MOTOR									
Estágio	Unidade de desenvolvimento	Intenção e relações meios-fins	Significado	Permanência do objeto	Espaço	Tempo	Causalidade	Imitação	Atuação
Estágio 1 (0-1 meses)	Exercício dos esquemas sensorio motores já prontos							Começa a pseudo-imitação	Aparente autonomia funcional de alguns atos
Estágio 2 (1-4 meses)	Reações circulares primárias		Diferentes respostas e diferentes objetos		Todas as modalidades enfocam um único objeto	Breve busca do objeto ausente	Age, depois espera o efeito	Pseudo-imitação mais rápida e precisa; verdadeira imitação de atos já no repertório e visíveis no próprio corpo	
Estágio 3 (4-8 meses)	Reações circulares secundárias	Atua sobre os objetos	Significado motor	Breve modalidade única de busca do objeto ausente					
Estágio 4 (8-12 meses)	Coordenação dos esquemas secundários	Ataca barreira para alcançar meta	Significado simbólico	Busca demorada de objetos em modalidades múltiplas	Vira a mamadeira para alcançar o bico	Busca prolongada do objeto ausente	Ataca barreira para alcançar meta; espera que o adulto o sirva	Imitação verdadeira de atos novos visíveis no próprio corpo	Os meios muitas vezes se tornam fins; começa a ritualização
Estágio 5 (12-18 meses)	Reações circulares terciárias	Experimentar “para ver”; descoberta de novos meios por acomodação “tentativa”	Elaboração por meio de ação e retro informação	Segue deslocamento do objeto á vista	Segue deslocamento sequencial com o objeto a vista	Segue deslocamento sequencial com o objeto a vista	Descobre novos meios; pede ajuda aos adultos	Imitação verdadeira mais rápida e precisa	Conversão mais rápida de meio para fim; elaboração da ritualização.
Estágio 6 (18-24 meses)	Invenção de novos meios por combinações mentais	Invenção de novos meios por assimilação recíproca de esquemas	Mais elaboração; símbolos cada vez mais ocultos.	Segue deslocamento sequencial com objeto oculto; simbólica do objeto, principalmente interna	Solve problema de contornar; representações simbólicas de relacionamento s espaciais, principalmente interna	Antecipação e memória	Inferre causas observando efeitos; prediz efeitos observando causas	Imita modelos (1) Complexos (2) não-humanos (3) ausentes	Trata estímulos inadequados como adequados para imitar ação – isto é, ritualização ou “1 faz-de-conta”

Fonte: Phillips J., The origins of intellect: Piaget's theory. São Francisco, Freeman, 1975. (apud PAPALIA; OLDS, 1981, p.145)

A tabela da vista multidimensional do desenvolvimento durante o período sensório-motor, apresenta uma síntese das aquisições desse período ao longo dos vinte e quatro meses, segundo Papalia e Olds (1981, p.145).

Para Inhelder e Piaget (1998, p.25), “propiciando as crianças das creches um conjunto de situações variadas para exercer suas atividades sensório-motoras, simbólicas e intelectuais, contribuimos [...] para sua adaptação atual ao mundo exterior, preparando, também, seu desenvolvimento futuro”.

### **1.3 O JOGO E A CRIANÇA DE 0 A 3 ANOS**

Acredita-se que a fase de 0 a 3 anos seja de extrema importância no desenvolvimento integral da criança, nos seus aspectos físicos, afetivos, cognitivos, motores e sociais, como cita Musatti:

Tem-se a hipótese, jamais provada, mas amplamente aceita, de que a qualidade de vida nesses primeiros anos e as experiências que a criança faz nesse período deixam uma marca permanente na estruturação de seus processos cognitivos e afetivos (MUSATTI, 1998, p.189).

Assim como Musatti, Lupiañez (1998, p. 36) também enfatiza a importância dessa primeira fase do desenvolvimento infantil, como aquisição de “[...] habilidades motoras, perceptivas, cognitivas, lingüísticas, sociais, etc”.

Como caracteriza Inhelder e Piaget (1998), o desenvolvimento intelectual:

é indissociável do desenvolvimento afetivo; esse último fornece a criança o motor de sua atividade e valoriza sua adaptação ao meio. A natureza das trocas que estabelece com seres humanos, o clima afetivo no qual evolui, podem estimular ou inibir sua adaptação ao mundo; da mesma forma, cada progresso intelectual modifica suas formas de interação social e seu nível de aspiração (INHELDER; PIAGET, 1998, p.15).

Nesse sentido, percebe-se que os bebês inseridos na creche possuem uma "vantagem", diante das crianças que permanecem em casa (aos cuidados de babás/família), pois quando convivem com outras crianças, principalmente com seus coetâneos, têm maiores

possibilidades interativas, o que, acredita-se promovam seu desenvolvimento com mais variedade de vivências. Nas creches, as crianças interagem tanto com seus coetâneos, quanto com o meio físico e os adultos (educadores). Portanto, a instituição é instrumento importante para a promoção de aprendizagens por parte das crianças. O educador, nessa perspectiva, torna-se o mediador do processo de interação entre a criança, o outro e o meio.

Quanto à importância da interação da criança Lupiañez (1998) propõe:

[...] A ação e interação da criança com o seu meio são essenciais na aprendizagem. Porém para que a educação seja realmente estimulante e promotora do desenvolvimento, o profissional deve conhecer previamente qual é o processo de desenvolvimento, suas leis e princípios gerais e muitas particularidades referentes a aspectos como: os afetivos, os cognitivos, os lingüísticos, os sociais (LUPIAÑEZ, 1998, p.40).

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

Para se desenvolver, portanto, as crianças precisam aprender com os outros, por meio dos vínculos que estabelece. Se as aprendizagens acontecem na interação com as outras pessoas, sejam elas adultos ou crianças, elas também dependem dos recursos de cada criança. Dentre os recursos que as crianças utilizam, destacam-se a imitação, o faz-de-conta, a oposição, a linguagem e a apropriação da imagem corporal (RCNEI, 1998, v. 2. p.21).

Para o RCNEI (1998, p.21-5), a **imitação**, promove o desenvolvimento, pois as crianças imitam sons, gestos, e expressões faciais dos familiares e também de animais domésticos etc. Na faixa etária de 0 a 3 anos a imitação é um instrumento importante para a comunicação e a brincadeira, sendo que a imitação é entendida como uma reconstrução interna do que ela observa. Ao brincar de **faz-de-conta** a criança desenvolve a atividade e a autonomia e a sua imaginação. A **oposição** ajuda na diferenciação e na afirmação do 'eu'. A **linguagem** favorece a comunicação, a expressão e a socialização. A **apropriação da imagem corporal** é a consciência dos limites do próprio corpo, a diferenciação entre o 'eu' e o 'outro' (grifo nosso).

A esse respeito, Lupiañez (1998, p.36) comenta que: “As crianças deslocam-se, manipulam, experimentam, brincam com os outros, comunicam-se: assim vão construindo seu próprio conhecimento e convertendo-se em seres sociais”.

Para que a criança se desenvolva plenamente, a instituição de educação infantil deve propiciar às crianças o contato com a música, as artes visuais, a linguagem oral e escrita, e o conhecimento da natureza e da sociedade, como coloca o RCNEI (1998, v. 3).

Para Oliveira (2000), a brincadeira simbólica possibilita a progressiva ampliação e dinamização de seu meio, pois, a criança ao evocar suas lembranças, contribui para o momento presente, evocando o seu passado. Na brincadeira simbólica a criança dá significados aos objetos, transformando-o de acordo com a situação vivenciada a experimentação de ser o outro, verificando processos e possibilidade de agir. Para a referida autora as crianças devem ter oportunidade para se expressar e se comunicar brincando, cantando, dançando, representado, entre outras.

A aquisição do conhecimento é um processo: “ativo que depende da interação da criança e do ambiente” (PAPALIA; OLDS, 1981, p.137). A criança com o desenvolvimento da parte motora cede lugar cada vez mais ao desenvolvimento cognitivo. O estágio sensório-motor: “é uma ocasião de comportamento inteligente antes do desenvolvimento da linguagem”.

Primordial para o pleno desenvolvimento da criança no período sensório-motor, é oportunizar um ambiente onde sejam integradas as brincadeiras, o cuidado e a educação.

## **CAPÍTULO 2 – BRINCAR, CUIDADOS E EDUCAÇÃO: A CRIANÇA DE 0 A 3 ANOS NA CRECHE**

Uma sociedade pode ser julgada pela sua atitude em relação as suas crianças pequenas, não somente no que se diz sobre elas, mas também em como essa atitude é expressada no que lhes é oferecido ao longo de seu crescimento.  
(GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p.13)

### **2.1 A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA A CRIANÇA**

Brincar é uma atividade que existe desde o início da civilização. Os animais brincam; o homem brinca. Portanto, o brincar deve ser respeitado e não visto como uma perda de tempo. Brincar não é passatempo para a criança; é tão importante para ela quanto o trabalho é para o adulto. A criança sempre consegue brincar, independente do sexo, da idade, da classe social ou do credo e, mesmo nas situações mais adversas.

A criança desde muito pequena brinca. Inicia brincando individualmente, com o seu corpo, com objetos, brinca com o adulto que lhe cuida. Logo brinca também com outras crianças da mesma idade, estabelecendo relações com ela, criando papéis, cenários e “fazendo de conta”. [...] observando apenas por alguns instantes qualquer criança pequena, poderemos perceber o quanto ela gosta de brincar de “papai e mamãe”, “motorista”, “dentista”, “escolinha”, etc. com isso elabora a sua visão do mundo (OLIVEIRA et al., 1992, p.67).

A criança pequena nasce com estímulo predominante de se desenvolver, de se adaptar. Nesse contexto, as brincadeiras podem e devem ser elementos primordiais para se alcançar um resultado satisfatório. O educador deve perceber em cada criança, através das brincadeiras, seus diferentes potenciais de desenvolvimento, estimulando-os.

Não devemos nos esquecer, entretanto, que as brincadeiras precisam ser adequadas à faixa etária da criança, respeitando a condição de cada uma. Com iniciativa e liberdade sua produção é mais satisfatória.

Os centros de educação infantil devem proporcionar situações a partir das quais a criança possa brincar e se desenvolver. A respeito disso citamos Oliveira et al (1992, p.69): [...] brincar, transformar situações e significados já conhecidos em elementos novos, desenvolvendo a esfera da fantasia, da criatividade do faz-de-conta, e apropriando-se da realidade que o cerca [...].

Pela citação de Oliveira podemos inferir que o brincar está intimamente ligado à possibilidade do desenvolvimento qualitativo da criança, ele alimenta seu desenvolvimento de maneira gradual e respeita o momento da criança, sem lhe exigir por imposição.

As brincadeiras promovem a iniciativa das crianças, fazendo com que elas encontrem condições para o aprendizado, sem a interferência direta do adulto. Se essa espontaneidade não ocorre, alerta-se para o olhar atento do educador, no sentido de incentivá-la, sabendo que isto tornará as crianças gradativamente, autônomas, com iniciativa própria e mais seguras de si.

Através da brincadeira, podemos ver como a criança constrói e representa o mundo à sua volta.

Sobre a importância do Brincar, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil<sup>4</sup> - RCNEI (1998) coloca que:

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais (BRASIL, 1998, v.2, p.22).

Como se pode observar, a brincadeira é importante para a criança, pois desenvolve a sua atenção, imitação, memória, imaginação e, ainda, a socialização e a integração com os adultos e outros coetâneos. A brincadeira desenvolve, ainda, a criatividade, a autonomia, a iniciativa, a coragem. É nesse sentido que o brincar contribui para a formação

---

<sup>4</sup> Documento desenvolvido pelo Ministério da Educação e Desporto, para a Educação Infantil (1998).

de seres humanos/adultos mais preparados fisicamente e psicologicamente para exercer o seu papel na sociedade.

Sem sombra de dúvida, a contribuição da brincadeira na faixa etária pesquisada se torna essencial para tornar a criança plena, e porque não dizer, uma criança mais feliz.

Se a ludicidade é parte integrante do ser humano, a instituição e os profissionais que nela atuam precisam ter clareza desse aspecto para que a rotina seja planejada, respeitando as necessidades das crianças.

Para Teles (1999, p.15-24), “brincar, acima de tudo brincar com liberdade, é uma das condições para estimular a criatividade”. A autora acredita que é o ser humano criativo quem pesquisa, faz descobertas e promove mudanças. Por isso, o brincar pode contribuir para a formação de seres criativos, pode melhorar a sociedade. “A brincadeira, além dos mil motivos da sua importância na vida da criança, é o verdadeiro impulso da criatividade. Não existe adulto criativo sem criança que brinque”.

Nas brincadeiras das crianças pequenas, o educador não pode se manter ausente, apenas como um telespectador, e sim de modo criativo, participar da atividade. Conforme Oliveira et al (1992, p.70):

[...] o educador apenas consegue a sensível e difícil tarefa de adentrar o mundo mágico criado pelas crianças em suas brincadeiras se souber deixar envolver também pelo lúdico, pelo “aqui-e-agora”, sendo constantemente atualizado na ação.

Ainda, para Teles (1999), a brincadeira é também utilizada pela criança para extravasar sentimentos. Muitas vezes, a emoção se intensifica tão profundamente que anula a conduta lúdica. É nesse sentido que a brincadeira funciona como uma descarga emocional. A brincadeira é a expressão de energia vital. Bloqueá-la, é converter essa energia em sintomas neuróticos ou em doenças psicossomáticas.

[...] As crianças realizam jogos e atividades, estabelecem relações afetivas com várias outras pessoas e constantemente são colocadas ou se colocam em situações nas quais precisam ampliar suas estratégias de interação para estabelecer laços e novas aprendizagens (BARBOSA, 2006, p.87).

Hoje é reconhecido, de fato, que o brincar é de extrema relevância para o desenvolvimento global da criança. Mas nem sempre essa idéia foi aceita. Ao longo da história alguns estudiosos defenderam a necessidade do brincar para o desenvolvimento infantil.

Wajskop (2001) fala sobre a importância de alguns pedagogos que influenciaram a história da educação infantil de sua época, rompendo com a educação verbal e tradicionalista e,

[...] sob a influência do pensamento e a filosofia de suas épocas, [...], os pedagogos Friedrich Fröebel (1782-1852), Maria Montessori (1870-1909) e Ovide Decroly (1871-1932) elaboraram pesquisas a respeito das crianças pequenas, legando à educação grande contribuição sobre seu desenvolvimento (WAJSKOP, 2001, p.21-2).

Kishimoto (1999) entende que, as brincadeiras são de grande importância para a criança por enriquecer a experiência sensorial, estimular a criatividade e desenvolver habilidades da criança. Quando brinca, a criança reproduz o seu mundo e tenta compreendê-lo.

Alguns teóricos da educação também explicitam que o brincar prepara a criança para a vida adulta. Para Groos, o indivíduo brinca porque “[...] através da brincadeira há uma preparação geral para a idade adulta que se realiza a partir da ação lúdica” (apud LUPIAÑEZ, 1998, p.66).

E para Brougère (1995, p.64):

[...] com o brinquedo, a criança constrói suas relações com o objeto, relações de posse, de utilização, de abandono, de perda, de desestruturação que constituem, na mesma proporção, os esquemas que ela produzirá com outros objetos, na sua vida futura [...].

De acordo com Lupiañez (1998, p.67), para Piaget o brincar tem um “papel evolutivo que permite pensar nesta atividade como parte substantiva e diferenciada do desenvolvimento humano. A evolução da brincadeira infantil deve ser concebida como evolução do conhecimento”.

De acordo com os pressupostos da teoria piagetiana, “[...] ao manifestar a conduta lúdica, a criança demonstra o nível de seus estágios cognitivos e constrói

conhecimentos” (KISHIMOTO 1999, p.32). Ou seja, observando a brincadeira da criança pode-se observar em qual estágio de desenvolvimento a mesma se encontra. Ao brincar, ela adquire novos conhecimentos, faz novas elaborações e reestrutura conceitos.

Como descrito por Piaget (1999, p.17):

[...] o período que vai do nascimento até a aquisição da linguagem é marcado por extraordinário desenvolvimento mental [...] esse período é decisivo para todo o curso da evolução psíquica: representa a conquista, através da percepção e dos movimentos, de todo o universo prático da criança.

Para Batista (1999, p.51), “as atividades lúdicas são a essência da infância, mas nem sempre a brincadeira foi vista por esse ângulo”.

Os jogos e brinquedos, embora sendo elementos sempre presentes na humanidade, desde seu início, não tinham a conotação que tem hoje; eles eram vistos como fúteis e tinham como objetivos a distração e o entretenimento. [...] as transformações ocorridas nas sociedades urbanas contemporâneas instauraram novos tipos de convívio e de relações que alteram as áreas do brincar. Não se brinca hoje, nem como, nem onde, nem do modo como se brincava antigamente (BATISTA, 1999, p.51-3).

Os tempos são outros, as brincadeiras são outras, as necessidades das crianças são outras. A infância, hoje, passa por grandes mudanças em seus paradigmas. Os estudos sobre essa fase da vida alertam para a importância do respeito à criança, portanto, respeito à brincadeira da criança.

No brincar estão contidos infinitas possibilidades de trocas, de socialização, de aprendizagens, de vivências, de resgate de valores. Desse modo, o brincar tem que sair efetivamente do discurso e se tornar ação na prática educativa com crianças.

Muito além de ser um local onde as crianças podem ficar seguras enquanto os pais trabalham, a instituição de educação infantil deve propiciar à criança a busca da autonomia, da felicidade, da brincadeira, como forma de apreender o mundo, pois como já visto nas referências anteriores, brincar não é perda de tempo; é uma necessidade para o pleno desenvolvimento infantil.

A brincadeira, de acordo com Wajskop (2001, p.29) é:

[...] uma forma de comportamento social, que se destaca da atividade do trabalho e do ritmo cotidiano da vida, reconstruindo-os para compreendê-los segundo uma lógica própria, circunscrita e organizada no tempo e no espaço.

Assim, Batista (1999, p.54) coloca que a pré-escola<sup>5</sup>, é vista pela sociedade como um local sem muita importância, serve para "brincar", e, portanto, não necessita de sistematização e de qualidade. Para a referida autora o brincar:

[...] constitui-se, em um sentido muito verdadeiro, no principal trabalho da criança, nos anos pré-escolares. É principalmente através dos brinquedos, que a criança desenvolve suas habilidades corporais, sua imaginação, sua iniciativa, bem como o respeito pelos outros, o relacionamento social, o espírito de cooperação, realizando sua mais ampla socialização (BATISTA, 1999, p.55).

Batista (1999) relata ainda que:

Brincar é algo natural na criança. É brincando que a criança aprende a conviver, a se relacionar com seu próprio mundo e com o mundo dos adultos. Essa atividade é fundamental, na medida em que propicia o desenvolvimento integral da criança (BATISTA, 1999, p.55).

A importância do brincar para a educação infantil, em face da faixa etária pesquisada, não se prende somente ao desenvolvimento da criança; ela também proporciona situações em que o educador através de acompanhamento, pode observar e extrair informações valiosas sobre a criança pequena. Sobre isso, podemos citar Bomtempo e Hussein (1986, p.24):

[...] o brinquedo oferece oportunidades à criança de lidar com o equipamento da classe à sua maneira, bem como oferece, também, ao professor meios para obter informações que não poderiam ser obtidas de outra forma. A observação de uma criança frente a diversos tipos de brinquedos, evidencia padrões de respostas em relação ao seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional.

Denzin (1975) enfatiza a importância do brinquedo na socialização da criança pequena, estabelecendo que essa importância pode ser observada de vários pontos:

---

<sup>5</sup> Batista (1999) cita a pré-escola, mas entendo que o mesmo pode ser colocado para a creche (0 a 3 anos).

[...] no brinquedo interações face a face com uma ou mais pessoas são desenvolvidas orientando seus comportamentos cognitivos e simbólicos (apud BOMTEMPO; HUSSEIN, 1986, p.24).

Raabe (1980) complementa essa idéia, sugerindo que a criança representa papéis do mundo adulto no brincar e adquire outras capacidades para se comunicar: [...] O jogo ou brinquedo é, portanto, fator de comunicação mais amplo do que a linguagem, pois proporciona o diálogo entre pessoas de culturas diferentes (apud BOMTEMPO; HUSSEIN, 1986, p.25).

Parafraseando Bomtempo e Hussein (1986, p.26), relatamos a capacidade reveladora do brincar no sentido de proporcionar meios de comunicação.

A utilização de jogos de “faz-de-conta”, manifestados no sentido de ora ser máquina, ora ser animal, ora ser mãe, pai, médico, constitui um recurso útil para o educador avaliar o cognitivo e o social da criança, presentes nas suas representações.

Na tentativa de demonstrar as alternativas possíveis viabilizadas pelo brincar, enfatizamos ser o brinquedo um elemento-chave no aprendizado da criança e, também, na comunicação com o educador e o com mundo que a cerca.

Assim sendo, os centros de educação infantil, principalmente os que atendem crianças na faixa etária de 0 a 3 anos, devem propiciar ambientes atraentes, para o brincar de modo que possibilitem a exploração material, espacial, e as múltiplas vivências das crianças. Tais ambientes, quando apropriados para o brincar devem encorajar as crianças a fazer suas descobertas e, através delas, o educador deve ter sensibilidade para estimular o progresso ludo-pedagógico da criança.

O educador da criança pequena deve priorizar o brincar, como expressão da criança, de forma orientada ou livre, se fazendo sempre presente:

[...] as pesquisas mostram que a disponibilidade de grande número de materiais nada valerá sem a intervenção adequada do professor, porém essa intervenção não deve tolher a imaginação criativa da criança. O docente deve sim, orientá-la, mas sempre deixar que a brincadeira espontânea surja na situação de aprendizagem, pois é através dela que a criança se prepara para a vida em seus próprios termos (BOMTEMPO; HUSSEIN, 1986, p.27-8).

De acordo com diversos autores, como Goldschmied e Jackson (2006), Oliveira (1992), Barbosa (2006), Bomtempo e Hussein (1986) entre outros, é consenso que o brincar é uma atividade extremamente eficiente para o desenvolvimento sócio-cultural da

criança, sendo necessário, portanto, orientar que tal observância, ainda que faça parte do cotidiano dos centros de educação infantil, não venha a ser utilizada como recurso para “passar o tempo”, e sim de maneira planejada pedagogicamente, seja na sua expressão livre ou orientada, e

[...] em muitas culturas dá-se pouca importância ao brincar; não se procura oferecer brinquedos elaborados à criança, embora possamos notar que elas brincam espontaneamente às suas atividades não se confere nenhum tipo de atenção particular por parte dos adultos [...] (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p.25)

Ao focalizar o tema brincar, o propósito desse capítulo foi identificar a sua real importância na formação da criança pequena, estabelecendo-se a revisão de alguns importantes aspectos conceituais vistos por meio da literatura pesquisada. Os relatos demonstraram que a criança aprende brincando, e de maneira direta na sua ação sobre o meio, sendo seus esquemas assimilativos fortalecidos com as brincadeiras.

Conjetura-se que a utilização desse recurso nos centros de educação infantil venha a produzir estímulos satisfatórios porque, pelo brincar as crianças podem interagir com outras pessoas, crianças ou adultos. A criança desenvolve linguagens próprias com a brincadeira e cria uma maneira singular de se comunicar. Essa comunicação é de extrema valia aos educadores, porque o conhecimento dessa linguagem, pode melhor atender às necessidades da criança.

As brincadeiras propiciam vivências significativas às crianças. Nelas, seu efeito lúdico se manifesta e é transformador, uma vez que as crianças quando brincam superam a inibição, o medo e desenvolvem muitos outros sentidos, e assim, reúnem condições para tornarem-se participantes ativos no seu meio social.

As fontes pesquisadas apontam para a necessidade de se ensinar brincando, porque esta prática, realizada por um educador atento, pode fornecer-lhe muitas informações com base nas brincadeiras, e que sem elas não se poderiam obter. Ressaltam que a informação vinda das crianças, via brincadeiras, tem contribuído muito para o entendimento e o atendimento das suas necessidades de um fecundo aproveitamento.

Em síntese, pelo brincar a criança cria, recria, experimenta e vivencia o mundo e modifica, sobremaneira, a qualidade das interações com seu meio físico e social.

Partindo desse pressuposto, não se pode deixar de enfatizar o lugar que ocupa o brincar na educação infantil. Os cuidados físicos e as atenções primárias são

imprescindíveis, mas estes processos podem ser implementados dentro de todas as possibilidades que oferece o brincar. Neste sentido,

[...] o cuidado físico pode oferecer algumas das melhores oportunidades, durante um dia atarefado para a intercomunicação e o brincar espontâneo entre a criança e adulto. É sobremaneira importante, em relação ao desenvolvimento da linguagem e tanto quanto possível que a pessoa chave ofereça o cuidado corporal à criança, de maneira que aquela possa aprender a responder os sinais preferenciais da criança da forma que os pais sensíveis o fazem. Todas as funcionárias precisam compreender as razões para a utilização dessa política para que ela funcione (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p.138-9).

## 2.2 CUIDADO E EDUCAÇÃO

A discussão sobre cuidado e educação não pode ser polemizada, porque, está cada vez mais ultrapassada, ou seja, o profissional que teve formação inicial adequada e se preocupa com o desenvolvimento integral da criança sabe que cuidado e educação são importantes e fazem parte do cotidiano infantil, principalmente na rotina da criança de 0 a 3 anos. Cuidado e educação são dois elementos complementares e nunca um sobreposto ao outro.

Antes de adentrarmos na conceituação das palavras, cuidar e educar, faz-se necessária a definição etimológica e literal das mesmas.

Cuidar, de acordo com o dicionário Priberam:

do Lat. *Cogitare*; v. tr., imaginar, cogitar, supor; fazer com cuidado; v. int., aplicar a atenção; refletir, considerar; trabalhar, interessar-se por; tratar de; v. refl., imaginar-se, julgar-se. dar que -: causar inquietação

Da mesma forma, Priberam se refere ao educar:

do Lat. *Educare*; v. tr., desenvolver as faculdades físicas, intelectuais e morais a; dar educação a; instruir; doutrinar; domesticar; aclimatar; v. refl., adquirir dotes intelectuais, instruir-se.

Percebemos, desta forma, a dificuldade em se definir isoladamente cada uma dessas palavras. De uma breve referência às conceituações descritas, se extrai que as palavras em suas definições se complementam e, nesse sentido, se fundem dentro dos propósitos da educação para a criança pequena.

As crianças na faixa etária pesquisada (0-3 anos) criam vínculo com seu cuidador, com a atividade do cuidar; esses vínculos se estreitam ao longo do processo de formação. Deste modo, podemos citar RCNEI sobre a questão do vínculo educador-criança:

Entre o bebê e as pessoas que cuidam, interagem e brincam com ele se estabelece uma forte relação afetiva (a qual envolve sentimentos complexos e contraditórios como amor, carinho, encantamento, frustração, raiva, culpa, etc.). Essas não apenas cuidam da criança mas também medeiam seus contatos com o mundo atuando com ela, organizando e interpretando para ela esse mundo. É nessas interações, em que ela é significada/interpretada como menino/menina, como chorão ou tranqüilo, como inteligente ou não, que se constroem suas características [...] (BRASIL, 1998, v.2, p.17).

Segundo Devine (1993), a emoção que se transmite, ao bebê, durante as interações, é muito importante, a comunicação é mais do que falar e ouvir. O tom da voz, o tato, a expressão facial, a distância, o olhar, tudo isso revelam fatos que não precisam ser expressos por palavras, assim como, a pessoa que está em contato diário com o bebê (mãe/educador/babá) consegue identificar ao observar sua linguagem corporal, tom da fala e expressão facial do bebê, muitas coisas sobre o que ele está sentindo (se tem fome, se está triste ou feliz). A conversa é um importante incentivo ao bebê, descrevendo as suas ações e as dele. Através dela amplia-se o vocabulário e coisas a respeito do mundo que o cerca.

“Olhar direto em seus olhos, segurá-lo no colo, conversar com ele, mostrar-lhe os brinquedos entreter-se com ele - tudo isso é parte importante [...] do seu desenvolvimento geral” (DEVINE, 1993, p.40).

Nesta fase de vida da criança pequena, ainda bebê, dependente das ações de cuidado do educador, a criança se encontra em um momento único, e esse cuidado deve existir e ser oferecido com presteza, imediaticidade e, principalmente, com afeto, o que contribui para o seu desenvolvimento de forma mais tranqüila. O educador, cuidador neste momento não pode perder a oportunidade de transmitir tais atributos e explorar o potencial da criança pequena, enquanto está sob seus cuidados.

De acordo com o RCNEI, educar deve ser integrado ao cuidar.

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural [...] (BRASIL, 1998, v.1, p.23).

Saber conduzir a prática cotidiana relacionada a educação infantil demanda estudo, conhecimento, dedicação e planejamento.

A instituição precisa cuidar e, ao mesmo tempo, propiciar um ambiente seguro onde a criança possa crescer, se desenvolver, aprender e vivenciar de diversas formas, o mundo que a circunda.

Nos primeiros tempos, os cuidados com a criança pequena, fazem com que ela perceba a individualização do seu corpo como separado do corpo do outro, e por meio dessa percepção ela organiza suas emoções e amplia seus conhecimentos sobre o mundo.

“Quanto menor a criança, mais as atitudes e procedimentos de cuidado do adulto são de importância fundamental para o trabalho educativo que realiza com ela” (RCNEI, 1998, v.2, p.15).

[...]. Desde bebês as crianças são capazes de estabelecer relações significativas com os adultos e os companheiros numa variedade e complexidade bem maiores do que o constatado no passado. Igualmente percebemos a criança como um ser global, sejam quais forem as circunstâncias e situações independentemente de classe social, raça ou quaisquer outras diferenças (AMORIM, 2005, p.11-2).

No centro de educação infantil, principalmente com a criança de 0 a 3 anos, as atividades se desenvolvem, na grande maioria do tempo, em função de suas necessidades corporais, o que se faz necessário, tendo em vista as especificidades da criança dessa idade. Todavia, algumas vezes, passa despercebida pelo educador, a importância que deve ser dada a esses momentos, fazendo de suas práticas, um ato mecânico, sem qualquer preocupação educativa.

Por isso é inesgotável reforçar que o cuidar se funde ao educar, e que a intencionalidade deve estar presente nessas ocasiões. Assim, podemos citar Oliveira et al. (1992, p.69):

[...]. O educador e o bebê interagindo enquanto este está tomando banho, ou as crianças conversando durante o almoço estão trocando experiências e significados, ampliando seu repertório de ações. Estas considerações nos levam a refletir sobre os objetivos que a creche deve, ao nosso ver, alcançar. Concebemos a criança de uma forma integrada, onde seus aspectos cognitivos não se dissociam dos afetivos, expressivos, motores e simbólicos [...].

A preocupação com o cuidar da criança pequena perpassa a intenção voluntária do educador e encontra suporte também nos dispositivos legais, uma vez que a Declaração Universal dos Direitos da Criança (ONU), promulgada em 20 de novembro de 1959, expressa que a criança, entre outros direitos fundamentais, tem o direito de crescer e criar-se com saúde; receber educação capaz de promover a sua cultura geral e capacitá-la; gozar da proteção contra quaisquer formas de exigências, crueldade e exploração; e de proteção contra quaisquer discriminações raciais e religiosas, direitos esses preceituados nos princípios 4º, 7º e 10º, da referida Declaração.

Desta forma, as creches têm que ser pensadas não como substitutas da família, mas, como ambiente de socialização e aprimoramento diferente do familiar; ali, a criança tem que se sentir segura, cuidada e educada.

Dada a importância que a educação infantil representa na vida da criança pequena, tal declaração impõe-se como necessária à constante reflexão por parte do educador, no sentido de que reconheçam que eles poderão ou não fortalecer e enriquecer a vida da criança pequena, com a proposição de estimulação e práticas adequadas:

O educador, ao participar com a criança da grande aventura de construção de conhecimentos, deve considerá-la um ser ativo, dona de uma forma própria de ver o mundo e a si mesmo. Para tanto ele deve perceber cada criança e identificando seus objetivos, sua forma de aprender e de participar nas interações e brincadeiras com as outras crianças. Com isso ele cria condições para interagir com ela adequadamente, ou seja, sendo seu parceiro nas situações: observando-a, apoiando-a, perguntando-lhe, respondendo-lhe, escutando-a, incentivando-lhe, entregando-lhe objetos, pegando-a no colo ou rindo com ela. Com isso formam-se vínculos entre ele e a criança. (OLIVEIRA et al., 1992, p.69-70).

Ainda de acordo com os pressupostos do RCNEI (1998), cuidar faz parte da educação nas instituições que trabalham com crianças de zero a seis anos, porém, o cuidar demanda conhecimentos integrados entre si de vários campos do saber.

O desenvolvimento integral depende tanto dos relacionais, que envolvem a dimensão afetiva e dos cuidados com os aspectos biológico do corpo, como a qualidade da alimentação e dos cuidados com a saúde, quanto da forma como esses cuidados são oferecidos e das oportunidades de acesso a conhecimentos variados (RCNEI, 1998, v.1, p.24).

Observa-se, mais uma vez, a partir da citação acima, que a integração entre cuidar - da alimentação, higiene, repouso dentro de um ambiente seguro e, ao mesmo tempo, educar - propiciando às crianças aprendizagens onde elas possam desenvolver-se, são fatores primordiais na educação infantil, principalmente na referida faixa etária (0-3 anos), porque essas crianças ficam na instituição, durante a maior parte do seu dia.

Para Barreto (apud BARBOSA, 2006, p.86), não se pode falar do atendimento a crianças pequenas sem que se leve em consideração que os atos de cuidado e educação estão intrinsecamente associados.

Ao cuidar e educar a criança, educadores devem incentivar gradativamente a manifestação de posturas autônomas, uma vez que, a criança da referida faixa etária, passa da dependência total do adulto à dependência parcial, e vai adquirindo a capacidade de realizar, sozinha, pequenos hábitos e ações.

Durante o segundo ano de vida da criança, o seu crescimento acontece de acordo com as várias diretrizes de desenvolvimento. Ela se move em direção a obtenção de independência na capacidade de se mover, na habilidade de manipular objetos, alimentar-se e cuidar do seu corpo, e adquire a habilidade de se comunicar com as palavras [...]. Esse período ilustra a transição entre o cuidado corporal efetuado por outra pessoa, que é uma parte muito importante da experiência cotidiana do bebê para o auto cuidado, que começa a se tornar possível no segundo ano (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p.145-6).

Conceituar a dimensão do cuidar sem englobar o educar é quase como fugir da realidade, uma vez que ao cuidar deve-se aproveitar esses momentos para se aprimorar o educar.

O educador, ao cuidar, agindo em harmonia com o educar promoverá na criança pequena a sensação de segurança e a oportunidade de desenvolvimento, assim se manifesta Amorim (2005, p.12):

[...] deve haver uma perfeita sintonia entre o adulto – educador e cuidador – e a criança a ser educada e cuidada. Assim, em estado de harmonia, os momentos vividos serão prazerosos e promoverão múltiplas aprendizagens [...].

Analisando-se os cuidados com a saúde, no que se refere à higienização, à alimentação, o simples fato de lavar as mãos, por exemplo, proporciona desenvolvimento e crescimento da criança, relacionando esse momento que antecede a alimentação, ou seja, a criança aprende que para se alimentar se faz necessário a higienização, este pequeno aprendizado lhe acompanhará a vida toda. Percebe-se assim, as situações implícitas de educar, cuidar, e, esses hábitos adquiridos na pequena idade serão úteis e necessários ao longo de sua existência.

Parafraseando Oliveira et al. (1992, p.91), nas atividades rotineiras podem ser desenvolvidas atividades, como, lavar as mãos, assoar o nariz, escovar os dentes, tomar banho, usar o vaso sanitário e limpar-se, atividades nas quais as crianças vão se aprimorando.

Enfocando exemplos de como se educa ao cuidar, revivemos a situação cotidiana do lanche, atividade que traz para a infância, prazer, transmissão de afeto e de certo modo disciplina e, ao mesmo tempo, aprendizado.

Também neste campo, assim se manifesta Amorim:

[...] No educar, está “embutido” o cuidar, pois, a instituição infantil possui um inequívoco caráter educacional, mesmo porque a criança tem não somente necessidade, mas, também direito de ser cuidada e educada. [...] O cuidado encontra-se na base da constituição do homem, já que sem ele não seríamos humanos, já que implica aconchego, afeto, ternura, sintonia e, sobretudo implica valorizar e importar-se com o outro e com o mundo, não focando somente o valor utilitário, mas primordialmente a dimensão do respeito, da reciprocidade e da complementaridade existente entre tudo e todos (AMORIM, 2005, p.14)

Apoiando a corrente de que na educação está contido o processo de cuidar e educar, destacamos a opinião de Rossetti-Ferreira que demonstra suas experiências vividas em centros de educação infantil, exemplificando que a atividade de cuidar, quando mal executada torna-se prejudicial. Vejamos, então, o relato das observações colhidas na hora do banho:

[...] De início, permaneciam em pânico e encostadas à parede. Quando chegava sua vez, eram pegadas esfregadas, enxaguadas e deixadas ainda pingando no estrado para esperar a vez de serem vestidas e penteadas pela outra educadora [...]. A organização dessa situação de cuidado estava claramente educando as crianças a serem submissas e passivas, sem iniciativa e autonomia (ROSSETTI-FERREIRA, 2003, p.11).

O alerta registrado pela autora possui relevância no tocante ao assunto, pois aponta como deve agir o educador frente a esta e outras tarefas do cuidar, transmite ainda com absoluta nitidez que somente o fato de cuidar pelo cuidar pode trazer prejuízos ao longo da vida da criança, não desenvolvendo a sua autonomia, que pode ser observada nas atitudes de independência da criança. A este respeito faz-se pertinente citar Kamii (2004, p.10):

[...] na teoria de Piaget, porém, a autonomia não significa o direito, e sim a capacidade de decidir sozinho entre certo e errado no domínio moral, bem como entre verdade e inverdade no domínio intelectual, levando em conta fatores pertinentes, independentemente de recompensa e punição. A autonomia é o oposto de heteronomia, que significa ser regido por outrem.

Distingue ainda, a autora, que quando se realiza a atividade do cuidar, mecanicamente, sem pretensão do educar, além do risco de prejuízos para a criança, perde-se uma excelente oportunidade de se educar.

Na educação e tomando como referência principal, a educação infantil de 0 a 3 anos, se faz necessário que esta tenha e contenha em seu planejamento educacional ações estabelecidas capazes de atingir seus objetivos, de modo a se obter melhores resultados no desenvolvimento. Assim posiciona-se Oliveira et al. (1992, p.75):

Educar é guiar, orientar, e, como dissemos, o desenvolvimento humano se dá em ambientes sociais estruturados com seus valores, modos de ação e que ao mesmo tempo estão abertos a mudanças, uma ressignificação de seus elementos e a uma transformação de seus modos de ação.

Rossetti-Ferreira reforça ainda a sua opinião de integrar o cuidar e o educar, dizendo: “[...] ao cuidar ou descuidar do outro estamos colocando-o em certa posição, dando-lhe certos sentidos, os quais contribuem para constituí-lo como pessoa [...]” (2003, p.10).

A sociedade brasileira (e isto está presente, principalmente, na educação infantil) delega ao profissional da pequena infância um salário e status ligados a atividade de cuidado, na nítida discriminação com o profissional da chamada atividade educativa, com maiores salários. Neste sentido Rossetti-Ferreira destaca:

A injusta estrutura social brasileira espelha-se sobremaneira nas instituições educacionais, onde as atividades de cuidado são empurradas para os de menor salário e *status*, dado que a elas é atribuído um menor valor que àquelas denominadas educativas. [...]. Como a discriminação é grande, quem educa não se propõe a cuidar e quem cuida não se considera apto para educar (2003, p.11).

O cuidar relaciona-se também com a organização do centro de educação infantil, seus horários, materiais utilizados e seus espaços, de modo a facilitar a evolução do educar. “Cabe ao educador identificar em cada uma dessas ações de cuidados, as inúmeras possibilidades educativas” (AMORIM, 2005, p.12).

Relevante também se faz destacarmos que as famílias, os pais, os avós, os responsáveis pela criança menor, ao confiá-la ao centro de educação infantil têm a expectativa de que as crianças sejam cuidadas e educadas. “[...] Almejam uma educação de qualidade que promova desenvolvimento cognitivo e social mas também esperam que os seus filhos sejam bem cuidados [...]” (AMORIM, 2005, p.13).

Um dos momentos mais difíceis para a criança é a adaptação no ambiente institucional; para ela, o novo ambiente causa estranheza, e neste momento requer maior atenção e disponibilidade do educador.

Nesse contexto, nos primeiros dias da criança, frente à nova situação, a família tem papel importante, ela deve transmitir à criança a sensação de segurança e conforto, sem o sentimento de culpa, uma vez que criança percebe a ansiedade e a dificuldade dos pais em deixá-la na instituição.

Exige-se, assim, dos educadores, nesse período de adaptação, cuidados e planejamentos específicos, de modo a transmitir confiança e conhecimento mútuo, assim se construirá o vínculo necessário entre o educador-criança, educador-família, considerados como fundamental para esta caminhada.

Hoje, mais do que nunca, os relacionamentos tornaram-se uma questão fundamental, seja a relação entre crianças, professores e alunos, professores, diretores, coordenadores pedagógicos e outras figuras institucionais, ou a **relação entre escola e família**, escola e comunidade (MACEDO, 2005, p.127) (Grifo nosso).

Na prática, as famílias sempre esperam e têm em seu íntimo a esperança e a vontade de que suas crianças sejam cuidadas e educadas ao mesmo tempo. Ainda aqui podemos citar Rossetti-Ferreira (2003, p.12):

[...] as famílias não procuram a instituição apenas para que proporcione a seus filhos os aprendizados definidos no currículo escolar. Elas buscam compartilhar com os professores e educadores o cuidado e a educação de seus filhos [...].

Com a relevância que merece o assunto, que o educador deve estar apto para conduzir tais práticas e possuir a sensibilidade de identificar a melhor maneira de explorar o cuidar conjugado ao educar, citamos ainda Rossetti-Ferreira:

[...] o processo de cuidado e de ensino-aprendizagem é muito mais efetivo e prazeroso quando há uma real sintonia entre quem cuida e quem é cuidado, entre quem ensina e quem aprende, em que o professor educador é capaz de perceber o momento da criança, de proporcionar condições que a acolham e motivem envolvendo-a e compartilhando com ela atividades variadas, as quais podem ter partido da iniciativa da criança ou do adulto [...] (2003, p.12).

Ainda, na tentativa de unificar na educação infantil, o cuidado e a educação, bem como a necessidade de preparação do profissional da educação infantil, Ramos e Alegre (2003, p.29) propõem:

[...] cuidar e educar são procedimentos que o educador infantil pode realizar simultânea e prazerosamente desde que possua conhecimentos e desenvolva ações integradas suficientes para sustentar sua prática [...]. O trabalho com bebês precisa ser encarado como ação efetiva de intervenção pedagógica impregnada de conhecimentos básicos que permitam ao educador estabelecer junto às crianças práticas educativas que colaborem com seu pleno desenvolvimento.

Ramos e Alegre (2003, p.31), acreditam que o cuidar e o educar só serão indissociáveis quando: “[...] culturalmente for assimilado que a criança não é um ser que deva ser preparado para ser adulto, mas um ser que deve e pode vivenciar a sua infância com as suas peculiaridades de criança [...]”. O que demonstra e corrobora a idéia de que a criança é um ser “hoje” e não um vir-a-ser amanhã.

As ações precisam ser pensadas e realizadas tendo em mente as necessidades presentes da criança, respeitando o seu momento e favorecendo o seu desenvolvimento real.

Sedimentado as discussões acerca de se conceituar o cuidar e o educar, e referenciando-se aos autores pesquisados, estamos convictos de que realmente não se pode falar em cuidado sem falar em educação.

É importante ressaltar que a faixa etária pesquisada (0-3 anos), necessita de muitos cuidados físicos, de interação entre seus coetâneos e com os adultos, de segurança, de respeito e necessita profundamente do educador consciente e conciso, comprometido com a sua prática.

Fica patente, ainda, que a literatura sobre o assunto cuidar e educar extensivamente levantada normatiza a prática associada dessas atividades como fundamental para a educação da criança pequena. Ainda, na literatura pesquisada observa-se um reclame geral de que o cuidar e educar saia do papel e passem a ocorrer no mundo fático dos centros de educação infantil. Tal acontecimento, por certo, trará melhoras sensíveis a estas instituições, e o mais importante, o enorme benefício para seus educandos.

Pretende-se que os centros de educação infantil mantenham sua base no cuidar e no educar, todavia, espera-se que os alertas dos autores pesquisados sejam ouvidos e mais ainda que os educadores destas instituições, responsáveis pelo atendimento às crianças pequenas sejam profissionais adequados para atender as necessidades da criança.

Concluindo – ou resumindo - as idéias aqui expostas, reiteramos enfaticamente a necessidade de se ter claro que na instituição infantil, que todas as tarefas, brincadeiras e atividades realizadas têm valor educativo e envolvem cuidados (AMORIM, 2005, p.14).

Sabemos que a instituição perfeita não se conquista por magia ou por acaso, e sim com muito esforço, informação, dedicação e aplicação das idéias postas ao longo desse texto.

## **CAPÍTULO 3 – CONFIGURAÇÕES ESPACIAIS: SUA IMPORTÂNCIA NAS INTERAÇÕES INFANTIS**

O ambiente físico exerce uma grande influência sobre a maneira como as pessoas que trabalham em creches percebem o seu trabalho, e também sobre a qualidade das experiências que elas são capazes de oferecer às crianças.  
(GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 33)

### **3.1 FUNDAMENTOS PARA A CONSTITUIÇÃO DO ESPAÇO COMO SUPORTE DAS INTERAÇÕES**

Para iniciarmos a conceituação do espaço físico, se faz necessário em primeiro lugar definir o que é espaço e o que é ambiente. De acordo com Bueno:

Espaço – s. m. Extensão indefinida; capacidade de terreno, sítio ou lugar; intervalo; duração; demora; o firmamento (1996, p.262).  
Ambiente – adj. Que cerca ou envolve alguma coisa ou pessoa; s. m. o ar que se respira e que nos cerca; roda, meio, esfera em que vivemos (1996, p.46).

Como se pode observar, as definições de espaço e ambiente são diferentes, todavia, defini-los no âmbito das instituições de educação é uma tarefa complexa, uma vez que eles se complementam. Nesse sentido, tomamos aqui a idéia de Souza Lima, que: “dá continuidade a essa noção de inseparabilidade, mas não de igualdade, do espaço e do ambiente, afirmando que um mesmo espaço físico pode resultar em ambientes diferentes” (apud BARBOSA, 2006, p.119).

Assim, utilizaremos o espaço como sendo um lugar de dimensão maior, enquanto o ambiente são as configurações feitas nesse espaço, que podem ser criados e recriados constantemente.

Para falarmos do espaço no contexto da educação reservado à criança pequena, oportuno se faz citar autores que influenciaram a educação infantil ao longo da história. A constituição inicial do espaço para a educação infantil, se inicia com Rousseau e

Fröebel. Rousseau, criou um espaço virtual e Fröebel, pensou os “jardins da infância” (BARBOSA, 2006, p.122-23).

Complementando essa citação Horn (2004, p.29) relata que Fröebel e Montessori legitimaram um espaço organizado para as crianças pequenas, em harmonia com a natureza. Desta forma, como à época, as educadoras que cuidavam das crianças eram denominadas “jardineiras”, estabeleceu-se a conjunção, jardineira-professora, criança-flor, e assim nasceu a denominação de jardim de infância.

As pedagogias ativas do final do século XIX e início do XX, ao criticarem os modos de uso do espaço nas escolas tradicionais, ocuparam-se a propor, em detalhes, uma nova organização espacial. Pode-se observar nos livros de Montessori, Freinet e Declory plantas baixas, indicando sugestões para arrumação das salas (BARBOSA, 2006, p.123).

A conquista da efetivação e relevância do espaço para a educação infantil, também pode ser percebida nas legislações vigentes, que estabelecem o modo como devem ser esses espaços em sua amplitude. De acordo com os Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para a Instituições de Educação Infantil (2006, p.36), tais regulamentos podem ser observados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 9394/96; nos Subsídios para o Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 1998c); e no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998); dentre outros<sup>6</sup>.

Espaços e ambientes não são neutros; dependem do uso que seus habitantes fazem deles. Podem assim, ser facilitador ou impedor do desenvolvimento infantil.

O espaço físico opera favorecendo ou não a construção das estruturas cognitivas e subjetivas das crianças. Ao mesmo tempo, impõe limites ou abre espaço para a imaginação dos adultos que criam ambientes (com auxílio das crianças) ricos e desafiantes, onde todos tenham a possibilidade de ter vivências e experiências diferenciadas, ampliando suas capacidades de aprender, de expressar, seus sentimentos e pensamentos. A disponibilidade de ambientes variados e a variação dentro de um mesmo ambiente ampliam o universo cultural e conceitual das crianças (BARBOSA, 2006, p.135).

Dentro da criação do espaço enquanto suporte para as interações deve-se observar a interação do educador com a criança, organizando-o a partir do que se sabe que é

---

<sup>6</sup> Os demais documentos supridos podem ser encontrados no documento Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para a Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006).

importante, bom e proveitoso para seu desenvolvimento. Deve agrupar valores culturais familiares em suas propostas pedagógicas, de modo que as crianças possam transformá-lo e ressignificá-lo. “A criança pode e deve propor, recriar e explorar o ambiente, modificando o que foi planejado” (BRASIL, 2006, p.7).

Acredita-se que ambientes variados podem favorecer diferentes tipos de interações e que o professor tem papel importante como organizador dos espaços onde ocorre o processo educacional. Tal trabalho baseia-se na escuta, no diálogo e na observação das necessidades e dos interesses expressos pelas crianças, transformando-se em objetivos pedagógicos (BRASIL, 2006, p.8).

Os centros de educação infantil, por sua peculiaridade, e sua importância no trato com a criança pequena possuem necessidades particulares. Colocamos aqui em destaque o “espaço”, e a promoção da qualidade de vida citando Horn:

[...] a união do sujeito com o ambiente desempenha um papel fundamental. Por isso, em um ambiente sem estímulos no qual as crianças não possam interagir desde tenra idade umas com as outras, com os adultos e com objetos e materiais diversos, esse processo de desenvolvimento não ocorrerá em sua plenitude [...] é na relação com o ambiente que o indivíduo assume determinadas ações, considerando os recursos e as competências que já desenvolveu (2004, p.17).

Na opinião de Tuan (apud BARBOSA, 2006, p.119), o ambiente é o lugar onde estamos ligados: “o lugar é a segurança e o espaço é a liberdade; estamos ligados ao primeiro e desejamos o segundo”. Ou seja, as crianças precisam, ao mesmo tempo, de segurança e de liberdade.

Do ponto de vista de Barbosa (2006, p.120), podemos encontrar a seguinte definição de espaço: é o lugar onde se desenvolvem múltiplas habilidades e sensações, e que pela riqueza e diversidade desafia constantemente os que nele habitam, “pelos símbolos e pelas linguagens que o transformam e recriam continuamente”.

Toda brincadeira exige um espaço para se concretizar. Nesse sentido, a observação/adequação do espaço físico é um dos componentes de grande relevância para a qualidade da ação educativa na educação infantil. Para propor a utilização lúdica do espaço infantil, este deve ser de fácil acesso, possuir características que possibilitem o dinamismo do ser vivo, e permitir à criança explorar, transformar e brincar.

Para Jaume (2004, p.366), “[...] a escola concebida em sua globalidade, entendido que todos os espaços, igualmente, da cozinha ao banheiro, promovem relações, educam valores, atitudes, conhecimentos, por tal motivo, deve ser pensada e planejada atentamente”, ou seja, todos os espaços são importantes para o pleno desenvolvimento da criança.

Para o planejamento do espaço é necessário que se conheça quem vai habitá-lo por algumas horas do dia, do que essas crianças necessitam, assim como permitir que elas façam parte dessa organização.

Sendo a criança pequena o sujeito principal (usuário) envolvido na disposição dos espaços nos centros de educação infantil, necessário se faz identificar os parâmetros físicos essenciais dos ambientes, os quais devem oferecer condições compatíveis com os requisitos estabelecidos pelas normatizações legais, tendo em mente a busca do desenvolvimento da criança.

Como caracteriza Faria (1998, p.95):

Uma pedagogia da educação infantil que garanta o direito à infância e conseqüentemente o direito a melhores condições de vida para todas as crianças (pobres, ricas, brancas, negras, indígenas, meninos, meninas, estrangeiras, brasileiras, portadoras de necessidades especiais, etc. ) deve necessariamente partir de nossa diversidade cultural e portanto, a organização do espaço deve ser versátil e flexível. [...].

Para Souza Lima (apud FARIA, 1998, p.95), o espaço deve ser visto como pano de fundo, moldura, uma nova perspectiva de ver o ambiente, uma vez que o espaço físico isolado do ambiente só existe para o adulto, que mede, vende ou guarda. Para a criança existe: “o espaço-alegria, o espaço-medo, o espaço-proteção, o espaço-mistério, o espaço-descoberta, enfim os espaços de liberdade ou da opressão”.

Para que assim se configure, o espaço da educação infantil, deve ser o lugar onde as crianças possam viver e reviver o seu cotidiano de formas variadas, estabelecer relações com coetâneos e outros, de idades variadas e com os adultos, o que contribuirá qualitativamente para o seu crescimento:

[...] é necessário que as diferentes dimensões e competências humanas (a lúdica, a artística, a fantasia e a imaginação, etc.) possam emergir e que as crianças possam dormir, acordar, tomar banho, molharem-se, secarem-se, tomar sol, conviver com a natureza, crescer, criar, brincar, conviver com diferentes adultos e crianças de várias idades, ficarem sozinhas, comerem, movimentarem-se das mais variadas formas, amarem, ficarem bravas, e manifestarem diferentes sentimentos e emoções [...] (FARIA, 1998, p.97).

A grande maioria dos autores pesquisados observa a distinção entre espaço e ambiente, embora afirmem serem estes intimamente ligados.

Conforme Horn (2004, p.35), o ambiente diz respeito ao conjunto desse espaço, enquanto o espaço é visto sob a perspectiva de diferentes dimensões, como física, funcional e temporal. Desta forma, o espaço sempre é vivo, estimulador ou limitador, de acordo com o uso que se faz dele.

O espaço, como já visto, tem de ser agradável e apropriado à criança, mas, ele por si só, não garante que a criança cresça plenamente; é mais um elemento desse percurso de vivências.

Em Oliveira et al. (1992, p.85), vamos encontrar o seguinte esclarecimento acerca de arranjos espaciais:

Não basta, porém, deixar a criança em qualquer ambiente, acreditando que ela sempre extrairá dele boas experiências para o seu desenvolvimento. Além disso, não se pode pensar que o arranjo de condições externas atue igualmente sobre todas as crianças, mesmo as de idades próximas.

Mas, ainda que seja o espaço suficientemente adequado e oportuno não podemos deixar de ressaltar que crianças de idades aproximadas têm relações diferentes com o mesmo ambiente, uma vez que singularmente a criança traz consigo experiências anteriores diversas.

De acordo com Rampini (2003), no ambiente da sala de aula as relações entre educador e educando permitem que:

[...] o contato entre ambos caracteriza-se por mais do que simples “transmissão de conteúdo”; envolve uma relação de trocas, é uma interação: um dar e receber diários. O ambiente da sala de aula é constantemente definido e redefinido ao longo do tempo, tendo como princípio o dinamismo entre as pessoas que habitam esse espaço. As características das instalações físicas destas salas e demais ambientes, como: decoração, dimensão, disposição do mobiliário e acessórios decorativos podem influenciar e serem geradores de novas significações e interações espaciais. [...] (RAMPINI, 2003, p.70).

Nos centros de educação infantil os ambiente/espacos devem ser dispostos de forma que permitam à criança experimentar as inúmeras possibilidades de aprendizado, e se constituam em espaços agradáveis para a criança, no dizer de Moss e Penn:

Haveria mais ênfase na qualidade de vida, no aqui e agora, sociabilidade, atividades prazerosas e criativas, diversões e exercícios, pintura, teatro de bonecos, dança e teatro, canto e música, comer cozinhar, cavar e construir - o que Robert Owen sumarizou como “alegria” (apud GOLDSCHMIED E JACKSON, 2006, p.23).

Sobre a adequação do espaço físico, às necessidades da criança Almeida, Araldi e Paulino (2003) colocam que:

[...] deve haver adequação do ambiente tanto à faixa etária quanto ao tamanho do mobiliário e equipamentos, ventilação, visão para o ambiente externo, som e iluminação dos aposentos. Os espaços organizados para atividades, amamentação, preparo de alimentos, limpeza das roupas e dos brinquedos e demais objetos usados pelas crianças devem dispor de boas condições de segurança e higiene [...] (ALMEIDA; ARALDI; PAULINO, 2003, p.7).

Ainda, para as referidas autoras, os bebês necessitam de espaços onde possam “engatinhar livremente, ensaiar os primeiros passos, brincar, interagir com outras crianças [...]”, exercitando assim, seu corpo como um todo integrado (ALMEIDA; ARALDI; PAULINO, 2003, p.10).

O espaço tem que ser construído e reconstruído com a colaboração da criança, haja visto, que, grande parte de nossas crianças passa a maior parte do seu dia em instituições de educação infantil. É neste sentido que, o ambiente deve ser pensado para e em função da criança, sendo que as crianças de zero a um ano de idade necessitam de uma organização cuidadosamente preparada para atender as suas especificidades, seja no berçário, lactário ou sala de estimulação.

O local para a preparação dos alimentos deve ocorrer sempre em ambiente higienizado e seguro às crianças. O lactário é o local “destinado à higienização, ao preparo e à distribuição das mamadeiras, prevendo técnicas de higiene alimentar, de forma que se ofereça às crianças uma dieta saudável, sem risco de contaminação” (BRASIL, encarte 1, 2006, p.14).

O ideal é que se tenha um educador para cada quatro crianças, e a sala seja ampla:

Que a área mínima para todas as salas para crianças de 0 a 6 anos contemple 1,5 m<sup>2</sup> por criança atendida considerando a importância da organização dos ambientes educativos e a qualidade de trabalho. Recomenda-se que a metragem das salas seja a mesma, independentemente da faixa etária, possibilitando alterações nos agrupamentos, de acordo com a demanda da comunidade (BRASIL, encarte 1, 2006, p.27).

A criança necessita de um espaço que sirva de estímulo para desenvolver a sua inteligência, criatividade e imaginação e ao mesmo tempo, que, lhe proporcione conforto, segurança, higiene e carinho. Precisa também de espaços externos (parque, tanque de areia, e outros).

Para Lupiañez (1998, p.44), a criança necessita “que o mundo que a rodeia seja rico em possibilidades de ação, de interesse e de segurança afetiva, já que as atividades se desenvolvem em um mundo concreto que pode oferecer respostas estimulantes ou não”.

As instituições de educação infantil devem possibilitar a flexibilização dos espaços, para o contato da criança com ambientes diversificados e, pessoas variadas (tanto crianças, quanto adultos), favorecendo sua autonomia.

A construção, reforma ou organização de uma escola deve ser um projeto conjunto entre os atores envolvidos na educação da criança, ou seja, pais, educadores, funcionários, as próprias crianças, engenheiros, arquitetos e autoridades responsáveis pelo poder público.

Na educação infantil devem ser levados em consideração diversos aspectos físicos para a realização de um trabalho de qualidade, para o melhor aproveitamento dos espaços e do tempo, tais como: áreas externas, áreas internas (salas de aula), espaços comuns (sanitários, cantina e outros). Os mobiliários, materiais e equipamentos devem ser seguros e acessíveis às crianças para que possam explorá-los, desenvolvendo sua curiosidade.

“A adequação dos ambientes internos e externos (arranjo espacial, volumetria, materiais, cores e texturas)” devem estar em consonância com as práticas pedagógicas, com a cultura, com o desenvolvimento infantil e possibilitar a acessibilidade universal, com ambientes inclusivos (BRASIL, 2006, p.21).

O ambiente interno deve ser bem ventilado para que se tenha conforto térmico e proporcione a renovação do ar evitando a proliferação de doenças e ser seguro. Privilegiando a iluminação natural sempre que possível (BRASIL, 2006, p.24).

Para o berçário recomenda-se que o espaço a elas destinado esteja situado em local “silencioso, preservado das áreas de grande movimentação e proporcione conforto térmico e acústico” (BRASIL, encarte 1, 2006, p.11).

O piso não pode ser escorregadio, e deve permitir a facilidade da limpeza; as janelas devem permitir a iluminação e a ventilação natural, com a possibilidade de redução da luminosidade através de venezianas, com a utilização de telas contra insetos, de no mínimo 1/5 da área do piso; as paredes devem ser pintadas em tons suaves, até a altura de 1,60m do

chão devem ser utilizados revestimentos impermeáveis que permitam a limpeza (BRASIL, encarte 1, 2006, p.12).

As áreas externas devem ter ambientes abertos (planejadas para que recebam o sol da manhã e sombra à tarde) e também cobertos, áreas com calçamento, grama e terra (espaço para horta). Brinquedos devem estar contidos em áreas cobertas e também em áreas abertas para que as crianças, em dia de chuva, tenham onde brincar. Caixas com areia também se fazem necessárias. Estes espaços devem ser amplos, higienizados e possibilitar o trânsito livre e seguro das crianças.

A área externa deve corresponder a no mínimo, 20% do total da área construída e ser adequada para atividades de lazer, atividades físicas, eventos e festas da escola e da comunidade (BRASIL, encarte 1, 2006, p.26).

Os espaços externos devem ser cuidados de forma a que possam prevenir contaminações às crianças, e, ainda, devem permitir que brinquem, corram e pulem, desenvolvendo seu equilíbrio físico e emocional, uma vez que interagem com diferentes lugares e pessoas.

A higienização dos brinquedos destinados ao berçário deve ser observada com seriedade. As crianças nessa idade (como explica a Psicanálise freudiana), passam por diversas fases, e na fase oral, observa-se que criança leva à boca todos os objetos que consegue alcançar, para realização de prazer próprio.

No caso do berçário e do maternal o banheiro deve ser dentro da sala para atender às especificidades próprias da idade, como o controle esfinteriano e a higiene. A sala do berçário deve contar com uma estrutura ainda maior.

O solário (espaço próprio para que as crianças recebam o sol da manhã), a sala de repouso (com berços, colchões e roupas de camas em boas condições de uso e limpas), a sala de brinquedos (com os cantos, espelhos, piso apropriado, preferencialmente de madeira) tapetes e outros.

Solário (área livre e descoberta para banho de sol). Deve possuir dimensões compatíveis com o número de crianças atendidas, recomendando-se 1,50 m<sup>2</sup> por criança, orientação solar adequada e estar contíguo à sala de atividades, de uso exclusivo para essa faixa etária. Seu acesso deverá permitir o trânsito de carrinhos de bebê, evitando-se desníveis que possam dificultar esta circulação (BRASIL, encarte 1, 2006, p.16).

As salas de atividade devem ser arejadas e terem boa iluminação, tanto natural (grandes janelas, que permitam a criança enxergar o outro lado), quanto artificial (de preferência lâmpada fria - fluorescente). Para a organização da sala, também, devem ser levados em consideração a cor destinada às paredes (se possível creme, azul clara ou verde água). As paredes também servem de mural, para a exposição dos trabalhos realizados pelas crianças, e tudo isso é de vital importância porque representa:

[...] um ambiente adequado à proposta pedagógica da instituição, que possibilite à criança a realização de explorações e brincadeiras, garantindo-lhe identidade, segurança, confiança, interações sócio-educativas e privacidade, promovendo oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento. (BRASIL, encarte 1, 2006, p.16).

Essas salas devem contar com mobiliário específico (de preferência com rodinhas para que possa ser facilmente deslocado, de acordo com os arranjos da sala) para a idade a que se destina, ou seja, mesas e cadeiras na altura ideal para a criança, e ainda contar com armários, escaninhos e cabideiros para que se possa guardar materiais, brinquedos, lancheiras e outros.

### **3.2 O PAPEL DO EDUCADOR NO PLANEJAMENTO E ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO EDUCACIONAL INFANTIL**

Acabamos de enfatizar que a criança necessita de espaços cuidadosamente organizados, levando em consideração o seu nível de desenvolvimento. Ou seja, o espaço físico deve ser seguro e ao mesmo tempo desafiador, para que a criança possa se desenvolver plenamente. O ambiente deve ainda estar organizado de forma que a criança tenha livre acesso aos diferentes materiais de que a instituição dispõe, assim como a arquitetura precisa ser planejada de forma que o trânsito da criança pela instituição seja fácil e seguro, o que contribui para o crescimento de sua autonomia.

Diante do conjunto de realizações que cabem ao educador efetivar (cuidar e educar) a organização do espaço constitui-se em mais um elemento no contexto educativo que deverá estar sob seu domínio.

A educadora tem de organizar previamente o ambiente para poder permitir maior autonomia às crianças. Trata-se de uma ocasião especial para observar e comentar as novas habilidades que as crianças estão desenvolvendo (OLIVEIRA et al. 1992, p.93).

No que tange ao espaço físico, Lupiañez (1998, p.71) afirma que para que o “brincar e aprender seja possível, a educadora deverá pensar como organizar a classe e os materiais de maneira a produzir motivação, o desejo de manipulação e experimentação pelas crianças”.

O educador deve propiciar situações variadas nos diferentes espaços, permitindo que a criança seja co-participativa de sua organização.

Esses espaços não de ser pensados em parceria com pais, crianças e administradores, “as crianças devem sentir que toda escola, incluindo o espaço, os materiais e projetos, valoriza e mantém sua interação e comunicação” (RINALDI apud HORN, 2004, p.36).

Do ponto de vista de Palmen (2001, p.138):

Diante de uma organização espacial adultocêntrica, a criança não explora o ambiente de maneira espontânea, e quando tenta romper com essas barreiras, muitas vezes tem sua iniciativa castrada pela intervenção do adulto que planejou determinado espaço.

Dessa forma, cabe ao educador dentro de sua experiência profissional dispor os espaços institucionais levando em consideração as especificidades e necessidades da criança, e não só as necessidades do adulto. O espaço deve constituir-se num elemento possibilitador de novas experiências e não tornar-se um limitador desse processo de ampliação de conhecimentos.

Sobre a relação ambiental educador-criança o RCNEI (1998, v.1, p.66) explicita que para a educação infantil de 0 a 3 anos:

Em se tratando de crianças tão pequenas, a atmosfera criada pelos adultos precisa ter um forte componente afetivo. As crianças só se desenvolverão bem, caso o clima institucional esteja em condições de proporcionar-lhes segurança, tranquilidade e alegria. Adultos amigáveis que escutam as necessidades das crianças e, com afeto, atendem a elas, constituem-se num primeiro passo para criar um bom clima.

O RCNEI (1998, v.1, p.67-9), coloca ainda que o espaço físico, mobiliários, brinquedos e materiais, devem ser vistos como elementos ativos no processo educacional da criança, no entanto, não bastam para que a educação da criança seja realizada com qualidade. Para que isso ocorra o uso que o educador faz desses elementos será fundamental. O espaço tem que ser versátil, isto é, propiciar rearranjos pelas crianças e educadoras, em função das atividades planejadas.

O período de adaptação da criança na instituição, também exige do educador um planejamento específico, para receber a criança que está chegando ele precisa dar uma atenção especial a esse momento e organizar o ambiente “levando em conta os gostos e as preferências das crianças, repensando a rotina em função de sua chegada e oferecer-lhe atividades atrativas [...]” (BRASIL, 1998, v.1, p.82).

O educador tem que possuir a sensibilidade de desenvolver tais espaços, de modo variado e flexível, oportunizando o seu melhor aproveitamento. Para que as crianças possam usufruir dele em seu próprio benefício. Os estímulos oferecidos pelo ambiente e pelo educador possibilitam à criança convivências variadas e a construção da autonomia. Segundo Lupiañez (1998, p.49):

[...] é a partir de seu próprio movimento que irá experimentando na prática a noção de espaço [...]. Pouco a pouco com o engatinhar e o andar se amplia o espaço que o bebê domina; pode ir para onde quer [...], em função de sua ação sobre o espaço e os objetos.

O adulto tem papel preponderante na organização espacial, principalmente com os bebês, e é nesse sentido que , o espaço deve ser pensado e planejado cuidadosamente para atender às especificidades/necessidades desses. Lupiañez (1998) nos informa ainda que,

[...] o adulto abre e fecha espaços, está presente ou desaparece, lhe oferece ou nega objetos, lhe dá ou não possibilidades de novos caminhos: respeita o espaço da criança e o seu. Ou bem invade ou se deixa invadir... Há uma coisa ou outra estabelecendo a base de uma maneira de relacionar-se, isto é, de uma maneira de entender o fato relacional (LUPIAÑEZ, 1998, p.50).

Ainda de acordo com o autor:

Quando a criança vai diferenciando seu próprio corpo daquilo que a rodeia, busca as formas de exteriorizar o que sente e começa a explorar tudo aquilo que tem a seu alcance; é o momento em que os objetos, os outros, os espaços, despertam cada vez mais seu interesse, a atração visual provoca um

esforço corporal para alcançá-los e prova, pondo todo seu corpo em relação com o mundo exterior e assim inicia os deslocamentos, a manipulação, a exploração (LUPIAÑEZ, 1998, p.43).

Para Lupiañez a vivência do espaço está ligada à vivência do tempo, ou seja, a “sensação de tempo vai acompanhada das seqüências que se estabelecem na rotina diária das pequenas atividades da criança” (1998, p.50).

Criar as condições necessárias de espaços, materiais, horários, etc, para tornar possível um ambiente rico em estímulos e em segurança afetiva [...] obriga-se a dar respostas às necessidades das crianças, a fazer um esforço reflexivo e atitudinal que nos permita ser conscientes de qual é realmente a identidade da escola infantil: nada mais e nada menos que favorecer/compartilhar o crescimento de vidas que tem uma imensa capacidade para aprender e que aprendem tendo o adulto como ponto de referência [...] (LUPIAÑEZ, 1998, p.51).

A criança apropria-se do espaço por meio de suas brincadeiras e jogos. Assim, vai desenvolvendo noções sobre a realidade. Desta forma, o espaço não pode ser estático, o educador tem que possibilitar transformações, rearranjos e flexibilização no uso do espaço.

Segundo o RCNEI (1998), o espaço físico deve acomodar confortavelmente as crianças, possibilitando-lhes o exercício de sua autonomia e o acesso aos diferentes materiais disponíveis. Assim como favorecer o andar, o correr e o brincar das crianças.

O mobiliário deve estar disposto de maneira que possibilite alterações de acordo com a atividade a ser realizada, favorecendo o interesse e a participação das crianças. O espaço tem que permitir também a exposição dos trabalhos das crianças.

De acordo com Zabalza (1998, p.50), a “Educação Infantil [...] precisa de espaços amplos, bem diferenciados, de fácil acesso e especializados, [...] também é importante um espaço onde possam ser realizadas tarefas de todo o grupo [...]”.

O desenvolvimento motor na faixa etária de 0 a 3 anos é extraordinário, vai desde os primeiros esboços de movimentos, ao sentar, gatinhar, rolar, ficar em pé, andar, subir, descer. Fica claro que, o espaço físico, as atividades e o educador devem possibilitar a criança da primeira infância o contato com diversos materiais para o pleno desenvolvimento das capacidades motoras, físicas, sociais, e cognitivas. Barbosa e Horn (2001, p.73),

acreditam que o espaço físico “ajuda a estruturar as funções motoras, sensoriais, simbólicas, lúdicas e relacionais”.

Para Barbosa e Horn (2001, p.67):

Organizar o cotidiano das crianças na Escola Infantil pressupõe pensar que o estabelecimento de uma seqüência básica de atividades diárias é, antes de mais nada, o resultado da leitura que fazemos do nosso grupo de crianças, a partir, principalmente, de suas necessidades [...].

Para pensarmos no espaço para as crianças devemos levar em consideração que o ambiente é composto por gosto, toque, sons e palavras, regras de uso do espaço, luzes e cores, odores, mobílias, equipamentos e ritmos de vida. Também é importante educar as crianças no sentido de observar, categorizar, escolher e propor, possibilitando-lhes interações com diversos elementos (BARBOSA; HORN, 2001, p.73).

Observa-se que a criança de 0 a 3 anos de idade tem infinitas possibilidades de aprendizagens e o espaço pode configurar-se em facilitador ou em impedidor de vivências que permitem o pleno desenvolvimento da criança.

Reafirma-se, assim, a importância de pensar e planejar o espaço físico nas instituições de Educação Infantil voltadas para o atendimento da criança de 0 a 3 anos.

### **3.3 ÁREAS DE DESENVOLVIMENTO E O PLANEJAMENTO DE ATIVIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE ACORDO COM O CURRÍCULO HIGH/SCOPE**

De acordo com Oliveira-Formosinho (1998), as raízes do currículo High/Scope datam de 1962, com o *Ypsilanti Perry Pré-School Project*. Durante esses anos, o currículo em pauta passou por algumas transformações envolvendo etapas, sendo elas: 1ª.) fase - a da Educação Compensatória; 2ª.) fase – da proposição de Tarefas piagetianas/Tarefas de aceleração; 3ª.) fase - Experiências-chave: da aceleração à construção; 4ª.) fase - A criança, como motor de sua aprendizagem, através do diálogo.

Sinteticamente, a primeira fase: chamada de “Educação Compensatória” fazia parte do Movimento de Educação compensatória, dos anos 60 que estava preocupada com a igualdade de oportunidades educativas. Seus idealizadores e planejadores objetivavam trabalhar com o desenvolvimento intelectual da criança com “dificuldades”. Os pressupostos

didáticos-pedagógicos enfatizavam: “que a aprendizagem ocorre por meio da atividade da criança e não pela repetição ou memorização; o currículo era dirigido aos processos de pensamento” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1998, p.146).

Na segunda fase: a da preposição de “Tarefas piagetianas/Tarefas de aceleração”, o programa seguiu as tarefas piagetianas rigidamente, e organizava atividades que permitissem “acelerar o desenvolvimento da criança”. A segunda fase preocupou-se com: “a definição do desenvolvimento psicológico infantil com a finalidade da educação; definição do papel dos educadores como promotores do desenvolvimento psicológico infantil” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1998, p.146).

Na terceira fase: a das “Experiências-chave: – da aceleração à construção”, que iniciou-se por volta da década de 70, pode-se defini-la como a expressão das “crianças em ação”. O adulto tem o papel de apoiar e sustentar oportunidades e propor atividades para que a criança realize experiências de aprendizagem. Os pressupostos eram: “a organização da experiência educativa em torno de ‘experiências-chave’; a reconceituação do papel das pessoas adultas”, em termos de suas ações junto às crianças (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1998, p.147).

Na quarta fase: a da “criança – como motor de suas próprias aprendizagens” os educadores desenvolviam – e ainda desenvolvem - atividades anteriores aos alunos, preparando os espaços, os materiais, as experiências. Quando a criança inicia a atividade, o papel do educador – pais, professores, entre outros - é observar e apoiar, depois analisar o observado e tomar decisões no que se refere às propostas educativas. Aqui o centro da ação educativa é a criança, que é a base do planejamento. As experiências-chave são propostas de atividades educativas feitas às crianças e realizadas por elas, de maneira autônoma. Sendo assim, as crianças são consideradas o “motor básico da aprendizagem” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1998, p.149).

A proposição teórica do currículo High/Scope fundamenta-se em Piaget e, conseqüentemente, na Psicologia do Desenvolvimento. Parte do pressuposto de que o desenvolvimento é seqüencial e organiza-se em estágios. Cada estágio é apresentado como uma estrutura qualitativa própria; essas estruturas seguem na sua formação uma seqüência processual de desenvolvimento e, essa seqüência de desenvolvimento é considerada universal. O desenvolvimento se dá na interação com o ambiente. Propõe que a teoria inspire as práticas dos educadores e não as determine, é uma sugestão de aplicação livre<sup>7</sup> da teoria de Piaget.

---

<sup>7</sup> Para saber mais sobre as formas de utilização da teoria de Piaget na educação, Oliveira-Formosinho (1998, p.151-52) cita Kohlberg: utilização global, literal e a livre.

Ainda, de acordo com Oliveira-Formosinho, o currículo High/Scope representa:

[...] uma busca progressiva de conhecimento sobre a educação infantil que foi se constituindo através da ação e da reflexão sobre a ação em vários níveis, o da criança, o do educador (a), o do pesquisador e o da interação de todos eles na construção da ação educativa (1998, p.144-5).

O Perfil de Implantação do Programa<sup>8</sup> (PIP) – é organizado em quatro blocos, sendo eles: Dados sobre o Ambiente físico; Rotina diária; Interação adulto-criança e Interação adulto-adulto.

Como exemplifica Lino (1998, p.185-206), as Áreas de Desenvolvimento propostas pelo currículo High/Scope referem-se a: Desenvolvimento Social; Representação; Linguagem; Classificação; Seriação; Número; Espaço; Tempo; Movimento e Desenvolvimento Físico. Em cada uma dessas áreas, as crianças devem ser capazes de realizar determinadas atividades que contribuem para os processos de desenvolvimento.

Sobre a aplicação do currículo High/Scope, às crianças de dois e três anos, lembramos as considerações de Vasconcellos (1998). Para a autora:

[...] é antes dos três anos que a criança começa a interagir com o mundo que a cerca e a construir tipos de conhecimento, a assegurar a sua autonomia e auto-estima e a desenvolver a sua curiosidade e o seu interesse pelas aprendizagens. [...] (VASCONCELLOS, 1998, p.171).

Segundo Piaget (apud VASCONCELLOS, 1998), do ponto de vista cognitivo, as crianças dessa faixa etária começam a realizar a função simbólica, que permite o desenvolvimento da linguagem e da representação. Nessa fase as crianças querem explorar o mundo; elas deslocam-se, cada vez, com mais facilidade; essa exploração permite o desenvolvimento de seu conhecimento. Ao refletirem sobre os dados da realidade constatada desenvolve o raciocínio lógico-matemático (demonstrando as operações de classificação, seriação, noção de número, espaço e tempo).

O educador para essa faixa etária tem o papel de ser um “auxiliar do desenvolvimento e um incentivador da autonomia infantil”, através da “organização do

---

<sup>8</sup> Maiores informações sobre o PIP, podem ser encontradas em Oliveria-Formosinho (1998, p.141-70). In: ZABALZA, A **Qualidade em educação infantil**. Trad. Beatriz A. Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

espaço e dos materiais e do tipo de interação” (VASCONCELLOS, 1998, p.173). Com um espaço bem planejado, organizado com materiais variados e estimulantes, ao alcance da criança, esse, lhe possibilita vivenciar a independência, a confiança em si, e a realização de seu ato de descoberta e de aprendizagens.

A rotina diária do High/Scope prevê o “planejamento-trabalho-revisão” estimulando as crianças a trabalharem sozinhas, em pequenos e no grande grupo. A rotina para as crianças pequenas engloba o momento do planejamento, da revisão, da organização, tempo para o pequeno grupo e experiências-chave, envolvendo todas as áreas de desenvolvimento. Crianças pequenas estão formando muitos conceitos e as experiências-chave, nesse período da vida, são significativas para o desenvolvimento global de cada criança.

No caso, das crianças pequenas, as experiências demonstram que as interações têm que ser mais flexíveis e, ao mesmo tempo, mais dirigidas. Assim:

[...] a autonomia foi sempre fomentada, tinham acesso direto aos materiais, expunham os seus trabalhos, sempre foram convidadas a tomar decisões, dar sugestões, refletir para resolver os seus problemas, fazer sozinhas aquilo que podiam ou pedir colaboração aos seus colegas e a oferecer, por sua vez, o seu próprio apoio quando fosse necessário [...] (VASCONCELLOS, 1998, p.171).

Para Vasconcellos (1998), a aceitação que teve o currículo High/scope para as crianças pequenas<sup>9</sup> sugere ser possível aplicá-lo às crianças menores de 3 anos, contribuindo para seu desenvolvimento integral, nas diversas áreas de desenvolvimento.

Considerando a aplicabilidade dessa proposta, muitos autores têm sugerido que a “matriz de habilidades descritas em cada área de desenvolvimento” possa servir de guia para a formulação de objetivos educacionais quando se planeja o currículo para crianças dessa idade e/ou a organização do ambiente para o desenvolvimento de habilidades específicas, nos programas de intervenção.

Ressalta-se que, desde sua origem, esta programação pedagógica tem sido o propósito fundamental do programa High/Scope.

---

<sup>9</sup> A experiência realizada em Portugal, a qual Vasconcellos (1998) relata é uma experiência realizada com 15 crianças, das quais 4 delas eram menores de 3 anos.

## CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA

### 4.1 O PROBLEMA DE PESQUISA E O PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO

Toda pesquisa inicia-se com um problema a ser resolvido. Este problema inquieta o pesquisador e o lança no mundo da ciência para buscar respostas. Nesse sentido, buscando realizar um trabalho de acordo com os pressupostos científicos, tomamos as palavras de André (2001), onde toda pesquisa deve apresentar relevância científica e social, ou seja, estar inserida num quadro teórico em que fique evidente sua contribuição ao conhecimento já disponível e a opção por temas engajados na prática social.

O problema que nos levou a realizar essa pesquisa parte do pressuposto de que o ambiente pode ou não ser promotor do desenvolvimento infantil. Dentro dessa temática surge a justificativa que desafiou a pesquisadora para inserir-se no contexto da educação infantil na faixa etária de 0 a 3 anos; a partir das inquietações: *como propiciar e planejar o ambiente espacial de modo que este sirva como suporte para a educação e cuidado de crianças pequenas e suas interações de modo a desenvolver seus interesses e competências?* Como deve ser a organização dos ambientes nas creches de forma segura e capaz de contribuir com a construção da subjetividade e da identidade infantis?

Sabemos que o espaço das instituições de educação infantil devem ser “*locus*” de aprendizados capazes de dispensar uma atenção diferenciada e possibilitar convivência em ambientes internos e externos, e o contato com materiais variados e de fácil acesso, que permitam vivências, interações pedagógicas de qualidade, estimulando as crianças a aprender para reconhecerem-se como membros da sociedade.

Embora haja da parte de educadores, do Estado do Paraná e da sociedade civil, em geral, a busca do atendimento às crianças pequenas, ainda verificamos que os espaços da educação infantil não estão preparados para garantir à criança o seu direito à infância e à educação de qualidade. É preciso frisar, no entanto, que a história das políticas públicas voltadas para as crianças no Brasil desvelam que a Educação Infantil, embora hoje reconhecida pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96 como parte integrante dos direitos fundamentais da criança, não goza de amplo acesso. Para corroborar estas idéias tomamos como referência Barbosa:

No Brasil, a partir da década de 1970, a educação de crianças de 0 a 6 anos adquiriu um novo estatuto no campo das políticas e das teorias educacionais. Finalmente, a história luta por creches e pré-escolas engendrada por diferentes movimentos sociais, tomou grande proporções, e os governos – principalmente aqueles que se instalaram pós-abertura política – realizaram investimentos para a ampliação do direito à educação das crianças dessa faixa etária (BARBOSA, 2006, p.15).

Diante de um olhar atento, vimos que o viés assistencialista ainda sobressai, descortinando-se na prática e na rotina das instituições de educação infantil pela busca das necessidades físicas da criança, transparecendo-se através desta, a dicotomia entre cuidar e educar, e uma concepção de infância que não supera a crença de que quanto menor a criança, menor é a necessidade de formação específica para o trabalho educativo, especialmente na faixa etária de 0 a 3 anos.

A caracterização da pesquisa situa-se como qualitativa, onde é valorizada a subjetividade dos sujeitos envolvidos (crianças, educadoras e pesquisadora). O propósito centra-se em descrever o contexto ambiental e as interações humanas que ali ocorram.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa é descritivo-exploratória utilizando-se de análise documental, entrevistas e observação direta sistemática, que compreende a descrição, registro, análise e interpretação dos dados em contexto concreto.

Os procedimentos técnicos escolhidos envolveram: 1º) a pesquisa bibliográfica – tendo como fontes: livros, artigos, dissertações e teses e documentos oficiais, como o RCNEI (1998), Projeto Pedagógico da Instituição (2004) e demais documentos editados pelo MEC; 2º) a pesquisa de campo - segundo a modalidade do Estudo de Caso, que leva à personalização do processo de pesquisa na referida Instituição.

Para a coleta de dados contou-se, além da observação sistemática, com a entrevista semi-estruturada e com a análise-documental. Para isso foram necessárias observações “*in locu*”, a entrevista com as educadoras do berçário e com a coordenadora da instituição, a análise documental do projeto político pedagógico e fotos tiradas durante a observação.

A permanência da pesquisadora na instituição se deu durante o segundo semestre de 2006, duas vezes por semana, totalizando 160 horas de observação. As observações ocorreram alternadamente no período matutino e vespertino, para que toda a rotina pudesse ser observada cotidianamente, a fim de serem observadas todas as

manifestações e interações das crianças, em todos os espaços que ela ocupa durante a estada na instituição.

Não poderia deixar de ser registrado também a perspectiva da pesquisadora em relação à atuação das educadoras ao exercer suas funções dentro da Instituição.

O registro, inicialmente, era feito em um caderno e uma caneta para as anotações das observações que seriam realizadas. Interagia-se na situação, buscando a confiança das crianças e também das educadoras, porque entendia ser esta uma das possibilidades da pesquisa obter sucesso. Deve-se confessar que, ao inserir-se nesse contexto, a princípio, as crianças e as educadoras não se sentiram muito à vontade com a presença da pesquisadora. Com o passar do tempo começou-se a registrar tudo com os cliques da máquina fotográfica. Diante disso, ingressou-se numa nova fase de adaptação com as crianças e as educadoras, em que todos observavam curiosamente o olhar atento da pesquisadora sobre as suas ações.

Consideramos que todas essas etapas foram importantes para que fossem evidenciadas as situações do cotidiano com a intencionalidade de registrar as imagens de forma mais fidedignas à realidade da instituição. Com isso, obtivemos fotos que exprimem o desenrolar do seu cotidiano.

A realização das entrevistas ocorreu no final do período das observações, a fim de obter dados necessários após o período de adaptação das educadoras ao pesquisador.

Faz-se necessário ressaltar que as entrevistas foram realizadas dentro da sala do berçário, enquanto educadores e crianças habitavam o mesmo espaço. A entrevista foi realizada no final do semestre e esse foi um período conturbado, onde aconteceram muitas faltas de funcionários, estando o berçário constantemente desfalcado de pessoas para atenderem a criançada. As respostas às entrevistas foram anotadas pela pesquisadora, em registro de lápis e papel, sem maiores comentários, embora, às vezes, as educadoras procurassem afirmação ou negação da pesquisadora para as respostas dadas.

#### **4.1.1 Instrumentos de Coleta de Dados**

Diante da abordagem de estudo selecionada, os instrumentos de análise elencados para a coleta de dados da pesquisa foram: Observação Direta; Registro Fotográfico; Análise Documental e Entrevistas Semi-estruturadas.

#### 4.1.1.1 Observação

A observação promove a oportunidade de experiências diretas através da aproximação do pesquisador ao objeto de pesquisa, favorecendo o levantamento de dados que não poderiam ser coletados de outra forma. Optamos pela observação como instrumento de coleta de dados, em razão dessa técnica proporcionar privilegiado modo de contato com o real, situando-nos, orientando-nos, e assim, capazes de fomentar o levantamento de dados para a consecução da pesquisa.

Entendemos que, com a inserção do pesquisador na instituição, com a técnica da Observação Direta da rotina, poder-se-ia obter dados mais fidedignos das relações dos sujeitos – coordenadores, educadores, crianças e espaço físico.

Segundo Coltro (2000), a Observação Direta:

[...] é a mais rica para se atingir a expressão do mundo social face-a-face, e a apreensão dos motivos pelo pesquisador, será tanto melhor quanto mais próximo estiver do contexto da relação face-a-face, possibilitando um melhor entendimento do fenômeno, em sua complexidade e riqueza de significações.

Os registros coletados no diário de campo possibilitaram a posterior análise do que foi observado, uma vez que, foram relatos descritivos reflexivos. Dentro do possível, tudo era registrado no momento da observação, bem como, data, hora e local em que ocorriam os fatos.

A observação é uma atividade que ocorre diariamente; no entanto, para que possa ser considerada um instrumento metodológico, é necessário que seja *planejada, registrada adequadamente e submetida a controles de precisão* (MOROZ; GIANFALDONI, 2002, p.65) (grifo do autor).

#### 4.1.1.2 Registro fotográfico

A utilização do Registro Fotográfico contemplou situações que não poderiam ser registradas verbalmente, pela riqueza de detalhes, sendo este recurso um

complemento de análise aos demais instrumentos salientados. A fotografia consegue congelar momentos reais, dentro dos acontecimentos cotidianos e, assim, registra com fidelidade o momento observado.

Como caracteriza Neiva-Silva e Koller (2002), ao se trabalhar com a fotografia, atribui-se significado à imagem real.

No dizer de Gosciewski (apud NEIVA-SILVA e KOLLER, 2002, p.240):

[...] as fotografias oferecem uma grande riqueza de informações sobre a vida da pessoa, tanto em aspectos ambientais quanto relacionais, permitindo conhecer diferentes contextos e acontecimentos [...]. As fotos podem auxiliar na identificação ou verificação dos principais problemas relatados pela pessoa, inclusive trazendo à tona determinados aspectos mais difíceis de serem explicados [...].

Recorreu-se ao registro de imagens, fotográfico, por ser este uma via de fácil demonstração e entendimento ao leitor, transmitindo aspectos referentes à rotina, organização e interação dos sujeitos pesquisados na referida instituição infantil.

Deste modo, conseguiu-se compendiar as anotações do cotidiano da instituição, favorecendo, sobremaneira, a posterior análise do processo, no conjunto geral dos dados.

#### **4.1.1.3 Entrevistas**

Informações gerais sobre as educadoras e suas representações sobre o cotidiano da instituição nos mobilizou a elencar a entrevista como outra fonte de coleta de dados. Sendo semi-estruturadas esse instrumento teve o objetivo de proporcionar maior amplitude do que um simples questionário. Sua flexibilidade permitiu extrair do entrevistado informações mais ricas e fecundas, uma imagem real e próxima da complexidade das situações.

A entrevista foi realizada no final do período da observação, com o intuito de complementar as anotações concernentes àquela, contando-se com o fato de que os sujeitos entrevistados (educadores e coordenadores) estavam ambientados com o pesquisador.

Do ponto de vista de Moroz e Gianfaldoni (2002 p.66): “[...] a entrevista tem a vantagem de envolver uma relação pessoal entre pesquisador /sujeito, o que facilita um maior esclarecimento de pontos nebulosos”.

Em André, encontramos o seguinte esclarecimento:

[...] as entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados. Os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicar suas vinculações mais profundas e complementar as informações coletas através de outras fontes (ANDRÉ, 2004, p.28).

Para justificar a utilização da entrevista semi-estruturada, levou-se em conta que esse instrumento não possui estrutura rígida, permitindo que no transcorrer do trabalho se explorem, também, outras questões pertinentes.

[...] a entrevista semi-estruturada, que combina perguntas fechadas e abertas, onde o entrevistado tem a possibilidade de discorrer o tema proposto, sem respostas ou condições prefixadas pelo pesquisador (ARAÚJO, 2007).

Esse instrumento de pesquisa possibilita captar a informação específica desejada, e o aprofundamento de outras questões.

#### **4.1.1.4 Análise documental**

Elegeram-se também, a Análise Documental como instrumento de coleta de dados, para avaliar documentos da instituição, como a sua Proposta Pedagógica, em razão de que através desta, podem-se coletar informações sobre a origem, formação, proposta, e finalidade da instituição pesquisada, dentre outros aspectos.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p.180), na Análise Documental: “os investigadores podem ter acesso à ‘perspectiva oficial’, bem como às várias maneiras como o pessoal da escola comunica suas intencionalidades”. Coloca, ainda, que: “[...] este material é útil à compreensão das perspectivas oficiais sobre os programas curriculares, estrutura administrativa e outros aspectos do sistema escolar”.

A Análise Documental é fonte de dados de grande relevância, pois fornece informações que possibilitam desvendar muitos aspectos da instituição, sem contudo, necessitar diretamente da participação dos sujeitos pesquisados, e, também, discutir tematicamente os assuntos nele constantes, de modo, a proporcionar entendimento sobre a viabilidade ou inviabilidade de seus propósitos, bem como, a realização de sua efetivação.

[...] Seria interessante registrar que, quando se estudam documentos legais, muito do que se descobre apresenta-se claramente estabelecido nos objetivos. Por esta razão esta parte do dispositivo legal, deve chamar primeiramente nossa atenção (TRIVIÑOS, 1990, p.163).

Embora os documentos analisados, existentes na instituição pesquisada, não se alteraram com a realização da pesquisa, a coleta de informações extraída destes fornece elementos que fortalecem a realização do estabelecido, e ainda, a possibilidade de avaliar a concretização de sua finalidade, identificando as dificuldades e os aprimoramentos necessários à realização de seus fins.

## **4.2 A INSTITUIÇÃO**

A pesquisa foi realizada em um Centro de Educação Infantil Filantrópico da cidade de Londrina, situado perifericamente na região sudeste.

A instituição foi fundada em 16/10/1997. É mantida pela Associação dos Amigos da Criança. O prédio onde está localizada a instituição foi doado em comodato, pelo Lions Clube Igapó, com o propósito de atender às crianças, provenientes do bairro onde a instituição está localizada, cujas famílias, em grande maioria, eram de baixa renda e cujos pais trabalhavam fora.

Nesse centro, o horário de funcionamento estrutura-se das 07:00 às 18:30 horas.

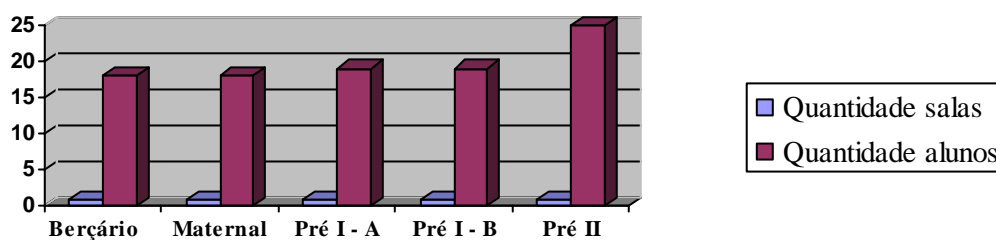
**Tabela 3** – Rotina das Crianças na Instituição

ATIVIDADE	horário	duração/MINUTOS
Entrada	7:00 às 8:00	60
Café da manhã	8:00 às 8:20	20
Saída da sala (M)	9:00 às 10:00	60
Higiene	10:00 às 10:30	30
Almoço	10:30 às 11:00	30
Descanso	11:00 às 14:00	150
Mamadeira	14:00 às 14:15	15
Higiene	14:15 às 16:30	45
Lanche	15:00 às 15:15	15
Saída	16:30 às 18:30	120
TOTAL	11:30h	690

Durante o período da realização da observação pela pesquisadora, estavam matriculadas um total de 99 crianças de 0 a 5 anos. As crianças eram atendidas por 07 educadoras, 01 coordenadora pedagógica, 02 cozinheiras, 02 auxiliares de serviços gerais.

Os funcionários, inclusive as educadoras cumpriam uma carga horária de 08 horas diárias, em turno integral, se revezando em horários distintos, cujo padrão atendia às necessidades das crianças e delas próprias.

É bom lembrar que a instituição localiza-se num bairro periférico da cidade, todavia de numerosa população, que não consegue atender a demanda de vagas solicitadas. E sem possibilidade da observância legal, disposta nos artigos 205 e 206, bem como seus incisos, da Constituição Federal de 1988, um dos critérios para a aceitação da criança era o de que as mães trabalhassem fora.

**Figura 1** – Distribuição dos Alunos por Turmas

Conforme a figura 1 pode-se perceber que a quantidade de crianças era distribuída uniformemente pelas turmas existentes na instituição, ou seja, de modo que o número de alunos por turmas variava, sendo em média, de 18 a 25 crianças.

Para conhecer melhor a instituição e suas rotinas se fez necessário a descrição, ainda que sucinta, da instituição quanto aos seus aspectos históricos, pedagógicos e filosóficos.

#### **4.2.1 Aspectos Históricos, Pedagógicos e Filosóficos da Proposta Pedagógica da Instituição**

Essa etapa de análise da pesquisa consistiu em explicitar os pontos observados na Proposta Pedagógica<sup>10</sup> da Instituição. De acordo com a Proposta Pedagógica (2004, p.7) da instituição:

O centro de Educação Infantil deixa de ser um lugar meramente assistencialista, onde os pais ou responsáveis deixam suas crianças para trabalhar. Sendo assim, cria-se uma dimensão pedagógica que visa contribuir com o desenvolvimento global da criança, e por consequência, com a sociedade.

A proposta filosófica da instituição foi redigida em 2004 e, desde então, não foi realimentada. Se baseia em princípios filosóficos progressistas norteadores dos princípios éticos, políticos e estéticos, formadores da modalidade educativa. Segundo Batista (1999, p.93):

[...] as teorias progressistas surgem como a busca de caminhos, a partir de uma nova concepção de educação. Dentre seus pressupostos acredita-se que o conhecimento é construído pela criança num complexo indissociável com o meio físico e social, promovido pela ação.

Na Proposta Pedagógica do Centro de Educação Infantil (2004, p.10) a organização dos grupos é de acordo com a faixa etária.

---

<sup>10</sup> Essa Proposta foi construída pela administração anterior, nem coordenação e nem educadores atuais vêm nesse documento a sua real importância e a possibilidade de apoio/caminho para a efetivação da prática cotidiana, talvez, pelo fato de não terem participado de sua elaboração.

Os princípios fundamentais da Proposta Pedagógica da Instituição para a educação infantil e que a orientam objetivam atingir aptidões comportamentais, cognitivas e espirituais das crianças. As atividades estão organizadas, levando em consideração as Áreas de Conhecimento, propostas pelo RCNEI (1998, v.3): Linguagem Oral e Escrita, Matemática, Natureza e Sociedade, Artes Visuais e Música, buscando integrar o cuidar e o educar no contexto educacional.

A preocupação do referido documento respeita os artigos 205, 206 e 208, inciso IV, da Constituição Federal de 1988; artigos 53 e 54, incisos I e IV da Lei 8069/90, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990); a LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96; e a Deliberação 003/99 aprovada em 03/03/99, que dita as normas para a Educação Infantil no Paraná.

Apesar da proposta se utilizar de documentos, tais como: a Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), que são imprescindíveis para a garantia dos direitos educacionais dessa faixa etária, esta deveria se constituir numa construção do grupo (direção, educadores e funcionários) para que dela se utilizassem, para fazer da educação infantil um ambiente de qualidade e que respeite a criança.

A Proposta Pedagógica (2004, p.28-9) da instituição pesquisada é amplamente voltada para a educação infantil, estabelecida para a faixa etária de 0 a 6 anos, com a finalidade básica de integrar as crianças desta faixa etária para seu melhor desenvolvimento psicológico, intelectual, físico e social, em complemento das vivências entre os familiares, bem como, da comunidade.

Tem como objetivos proporcionar as condições suficientes e necessárias para o bem estar da criança, trazendo-lhe, amplitude no campo de suas experiências, de modo, a promover o interesse da criança pelo conhecimento do ser humano, da natureza e da sociedade.

Seus componentes consistem basicamente nos princípios fundantes, apoiados na Legislação, normas e orientações articuladas para atingir seus objetivos.

Assim, podemos destacar que a instituição propõe: o regime de funcionamento; a rotina do cotidiano; princípios fundamentais da educação infantil, princípios legais, fins e objetivos da educação infantil; articulação entre cuidar e educar; organização curricular, articulação da educação infantil com o ensino fundamental; concepção de avaliação da instituição; formas e procedimentos de comunicação aos pais, articulação da

instituição com a família e a comunidade; condições físicas e materiais do centro de educação infantil; plano de formação continuada, plano de avaliação da instituição; relação de cargos e funções e calendário.

Seus objetivos específicos são os de incentivar a:

- identificar, perceber, e nomear sentidos;
- expressar sentimentos e idéias, desejos e necessidades;
- obter melhor tolerância às frustrações e controle da ira;
- menos ofensas verbais, brigas e perturbações nas relações;
- não excluir, confinar e não isolar;
- desenvolver sentimentos positivos sobre si mesmo, a família e a sociedade;
- canalizar produtivamente as emoções; manifestar menor impulsividade, mais auto-controle;
- ser mais comunicativo;
- desenvolver maior capacidade de concentração nas tarefas imediatas;
- maior capacidade de adotar a perspectiva do outro, sendo sensível aos sentimentos dos outros;
- lidar com relacionamentos;
- desenvolver a capacidade de analisar e compreender relacionamentos;
- ampliar a solução de conflitos e diminuição de problemas;
- motivar a vivência harmoniosa em grupos, participando da partilha e cooperação;
- desenvolver uma imagem positiva de si;
- atuar de forma cada vez mais independente, com confiança em sua capacidade e percepção de suas limitações;
- descobrir e conhecer progressivamente seu corpo, suas potencialidades e seus limites;
- desenvolver e valorizar hábitos de cuidado com a própria saúde e bem estar;
- estabelecer e ampliar, cada vez mais, as relações sociais, aprendendo, aos poucos, a articular seus interesses e pontos de vistas com os demais;
- respeito à diversidade e atitudes de ajuda e colaboração;
- estabelecer vínculos afetivos e de trocas com os adultos e crianças;
- observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente;
- valorizar atitudes que contribuam para a sua conservação;

- conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitude de interesse, respeito e participação frente a elas valorizando a diversidade;
- representar e evocar aspectos diversos da realidade, vividos, conhecidos ou imaginados através da brincadeira e de demais formas de expressão;
- saber situar-se no universo letrado, demonstrando interesse, e empenho na construção do conhecimento;
- utilizar as diferentes linguagens (verbal, gráfica, plástica, corporal, musical, matemática) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas idéias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados;
- utilizar a linguagem oral para expressar seus pensamentos, sentimentos, desejos e necessidades;
- exercer as especificidades de seu pensamento através da utilização dos recursos e meios que possibilitem a explicitação de suas hipóteses para resolução de problemas.

Os sistemas de avaliação da instituição baseiam-se na concepção de avaliação, tomando por base a deliberação 003/99 do Conselho Estadual de Educação, em seu “artigo 37 – a avaliação na educação infantil deverá ter características diagnósticas e de acompanhamento contínuo do processo contínuo que objetiva a forma como a criança elabora seu desenvolvimento” (apud PROPOSTA PEDAGÓGICA, 2004, p. 70).

Pretende-se, desta forma, avaliar o crescimento do aluno no campo educacional. Conforme Luckesi, essa proposição é de avaliação diagnóstica. Não se pretende avaliar a criança com o fim de “promoção”, mas, sim, buscando o desenvolvimento geral da criança, nos aspectos emocionais, sociais, cognitivos e perceptivo-motores (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 2004, p.70-1).

A avaliação deve procurar acompanhar o desenvolvimento da criança relatando o estágio do processo educativo, no momento, de modo a localizar se as atividades propostas estão além ou aquém da capacidade da criança e a necessidade de redirecionar as atividades para o desempenho a ser incentivado e aperfeiçoado (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 2004, p.70).

O educador tem que demonstrar sensibilidade, através do acompanhamento da criança, para perceber dificuldades, de modo a poder resolver problemas, compreender seus pensamentos, expressão de sentimentos, relações com os outros, com fatos e objetos. A

avaliação, de caráter diagnóstico, propõe o registro do desempenho da criança, bimestralmente, em uma ficha de acompanhamento (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 2004, p.71).

#### **4.2.2 Aspectos Administrativos: horário de funcionamento, rotina e clientela da Instituição**

A instituição funciona em período integral, de segunda à sexta-feira, das 07:00 às 18:30 horas, oferecendo, além das refeições e da higiene, atividades lúdicas e pedagógicas.

A instituição atende a um total de 99 crianças, divididas em grupos de acordo com a faixa etária. As tabelas 4, 5 e 6, mostram, respectivamente, a organização dos grupos, o quadro de funcionários e a rotina das educadoras do berçário. A sala do berçário, foco dessa pesquisa, atende 18 crianças de 0 a 3 anos, sendo 10 meninas e 08 meninos. Estas crianças são atendidas por 03 educadoras.



**Figura 2** – Educadoras e Crianças da Turma do Berçário 2006

**Tabela 4** – Quantidade de Alunos por Turma

Turmas	Berçário <sup>11</sup>	Maternal	Pré I – A	Pré I - B	Pré II
Quantidade salas	01	01	01	01	01
Quantidade alunos	18	18	19	19	25

As atividades de rotina, segundo estabelecido pelo Projeto Pedagógico (2004, p.17-8), são distribuídas dentro de blocos de tempo, conforme será demonstrado na descrição e discussão dos dados.

A Instituição não é muito bem equipada quanto à disponibilidade de brinquedos e materiais para as atividades; a área externa não tem pátio nem parque coberto; os parques são ao ar livre.

#### 4.2.3 Recursos Humanos

**Tabela 5** – Quadro de Funcionários da Instituição

Quadro de funcionários		
Função exercida	Número de funcionários	Nível de Escolaridade
Coordenadora	01	Graduação em Pedagogia
Atendentes	07	03 Curso Normal Superior 03 cursando Curso Normal Superior 01 pedagogia
Auxiliar geral	02	Ambas com Ensino Fundamental incompleto
Cozinheiras	02	01 Ensino Fundamental completo 01 Semi alfabética

Os funcionários eram distribuídos de acordo com as necessidades da instituição. O berçário contava com três educadoras, e nas demais salas contavam com apenas um educador. Assim, quando faltava algum a educadora uma das educadoras do berçário era

<sup>11</sup> A turma do berçário é o foco dessa pesquisa, as demais são apenas para a caracterização da instituição.

sempre requisitada para substituí-lo. As auxiliares gerais, no momento das refeições, por solicitação da coordenação, deveriam ficar no refeitório e ajudar a servir as crianças.

A rotina das educadoras era organizada de forma a que essas conseguissem se concentrar na sala nos momentos de maior necessidade, como a hora dos banhos e das refeições. As educadoras se revezam nos horários de entrada, almoço e saída (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 2004, p.17-8).

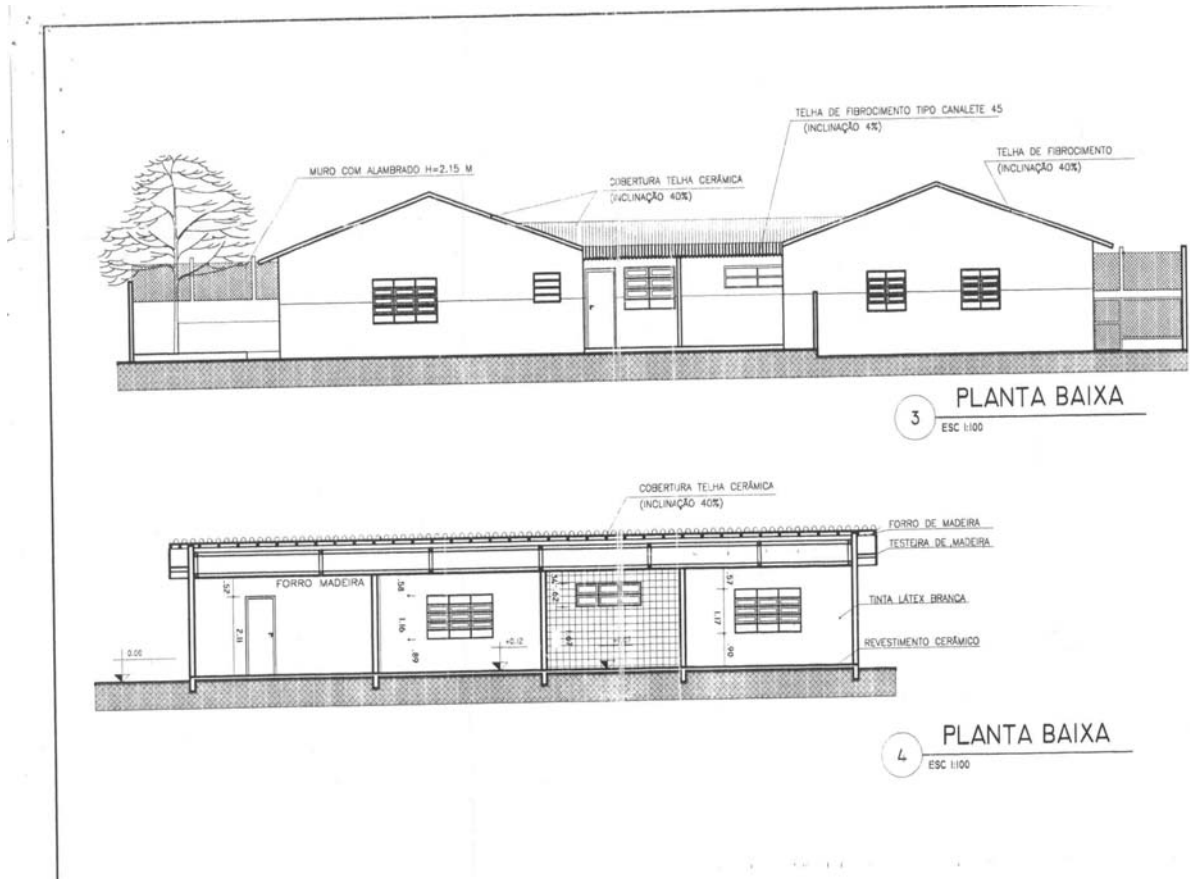
**Tabela 6** – Rotina das Educadoras do Berçário na Instituição

Educadoras	Entrada	Almoço	Saída
A	09h00min	13h30min às 15h00min	18h30min
M	08h00min	12h00min às 14h00min	18h00min
V	07h00min	11h30min às 13h00min	16h30min

Quanto à formação dessas educadoras observamos que a educadora ‘A’ é formada em Administração, cursando Pedagogia; a educadora ‘M’ concluiu o Curso Normal Superior em 2005; a educadora ‘V’ está cursando o 3º ano do Curso Normal Superior.

#### 4.2.4 Descrição da Instituição quanto ao Espaço Físico e Mobiliário

Área total da instituição é de 500 m<sup>2</sup>, assim distribuída:

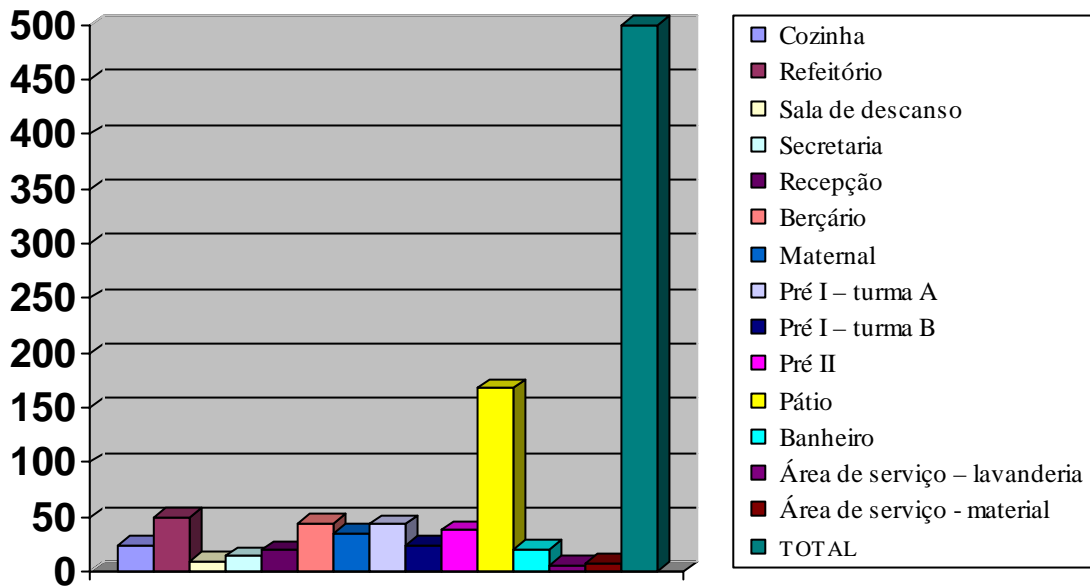


**Figura 3** – Plantas Baixas, Visão Frontal (3) e Lateral (4) da Instituição.



**Figura 4** – Vista do Portão Central da Instituição





**Figura 6 – Metragem dos Ambientes da Instituição**

Como se pode verificar na figura 6, a instituição tem espaços distribuídos de forma equivalente pelo terreno.

A cozinha é equipada com 01 freezer, 03 geladeiras duplex, 02 fogões industriais, 01 forno semi-industrial, 01 liquidificador, 01 batedeira de bolo e 01 microondas, que adequa-se às necessidades da instituição.



**Figura 7 – Cozinha da Instituição**

O refeitório conta com mesas e cadeiras de madeira, adequadas ao tamanho da criança e balcão para servir. Assim disposto, de um dos lados na parte interna dos fundos fazia divisa com a cozinha, cujo acesso se dá por uma porta. As laterais do refeitório são margeadas, de um lado, pelo corredor, por onde as crianças têm acesso ao mesmo, e, de outro, por uma parede que o separa da sala do berçário. Conta, ainda, na sua parte frontal com abertura livre.



**Figura 8** – Refeitório

Devido ao sol no período da tarde, em razão de sua cobertura ser de telhas de eternite, e o sol adentrar diretamente no refeitório, pela abertura lateral, o refeitório torna-se um ambiente demasiadamente quente nos dias de verão, e frio no inverno.

Na sala de descanso, os equipamentos disponíveis são uma televisão de 20”, 01 DVD e almofadas. Pelas metragens, esse ambiente torna impossibilitado o uso pelas crianças. Os educadores ao invés de levarem as crianças para assistir à televisão nesse local, levavam a televisão até a sala da turma.

A secretaria conta com 01 computador 486, 01 impressora matricial, 01 impressora HP, 01 máquina de escrever, mesa, cadeiras e armários de madeira e de aço. É o local onde os pais são recebidos pela coordenação.

A recepção da instituição conta com 03 cadeiras, ali, algumas vezes, ficavam expostos os trabalhos das crianças, está situada no hall de entrada. Ainda que limitado às condições financeiras da instituição, o impacto visual deste ambiente poderia ser mais acolhedor, em razão dos visitantes, ou ainda, dos que nele trabalham.

O espaço com que as pessoas se deparam ao entrar em uma creche necessita ser pensado com cuidado, caso queiramos que seja genuinamente convidativo. Adentrar em uma área iluminada e acarpetada, provida de cadeiras confortáveis para espera ou conversa, além de plantas, fotos e quadros bem colocados na parede proporcionam uma sensação muito diferente daquela de um corredor escuro com um banco estreito, avisos de proibições e equipamentos amontoados (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p.35).

A instituição estava passando por reformas no telhado. No entanto, outros itens necessitam manutenção, como, por exemplo, a sala de estímulo, o lactário e a sala de repouso, no berçário, para que propiciem às crianças o atendimento às suas necessidades.

A sala do berçário, onde foram realizadas as observações, conta com 20 colchonetes, 04 berços, brinquedos (descritos na tabela 7), 01 armário e 01 ventilador de parede, 02 luminárias fluorescentes com 02 lâmpadas cada, 01 saleta pequena, onde são guardados os colchonetes. A sala possui, ainda, um banheiro interno adequado às necessidades das crianças.

É importante que as educadoras sintam que sua sala é atraente e bem-organizada o suficiente para que todos sintam prazer e satisfação ao entrar nela a cada dia (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p.40).

A sala tem duas portas, uma interna, que dá para o corredor interno, por onde os pais trazem as crianças e outra que dá para o pátio externo. A porta interna é cortada ao meio, formando um portão. A porta que dá para a área externa é uma porta de ferro e não tem portão. O chiqueirinho é colocado na porta da sala para obstruir a passagem das crianças e evitar que as crianças saiam. No chiqueirinho são guardados os brinquedos da sala.



**Figura 9** – Porta de Saída para o Pátio Externo

As paredes da sala são pintadas em tons pastéis, com motivos infantis e tons bebê. Mas, tem alguns buracos onde o cimento fica exposto. O piso é de lajotas. O banheiro tem vaso sanitário e pia na altura da criança; chuveiro com cuba de inox e bancada de mármore para banho. A sala do berçário é limpa uma vez ao dia, durante a manhã, no horário em que as crianças vão ao parque / pátio.

As demais salas (maternal, pré I - A, pré I - B e pré II), que não foram objetos de análise dessa pesquisa, contam com colchonetes, mesas e cadeiras adequadas às crianças, armário, quadro negro, mesa e cadeira para o professor, bem como a lavanderia e área de serviço, que contam com equipamentos e materiais para a higienização da instituição.

O pátio contempla, na frente da instituição dois parques com escorregadores, balanços, gangorras e cavalinhos de balanço. O chão é coberto por pedriscos. No parque bate sol na parte da manhã e sombra à tarde. Esse é o local preferencialmente escolhido pelas educadoras para levar as crianças durante o período da manhã, quando saem da sala. Nesse período, em que as crianças deixam a sala para a ida ao parque pode ser observada a interação entre criança-criança e entre criança-educador-criança. O que demonstra que as educadoras brincam com as crianças, e não apenas levam as crianças para brincar.

Bomtempo e Hussein (1986, p.24) relatam a importância do brincar para muitos teóricos, dentre eles Piaget, para ele:

[...] o jogo é um fator de grande importância no desenvolvimento cognitivo. O conhecimento não deriva da representação de fenômenos externos, mas sim da interação da criança com o meio ambiente. O processo adaptativo de acomodação e assimilação são os meios pelos quais a realidade é transformada em conhecimento. No brincar, a simulação predomina e a criança incorpora o mundo a sua maneira sem nenhum compromisso com a realidade. Neste sentido, o brincar é uma parte ativa, agradável e integrativa do desenvolvimento intelectual.

Na figura 10 pode-se verificar que as educadoras estão brincando com as crianças, de modo participativo. Essas interações criança-adulto-criança favorecem o aprendizado. Assim, como fala Drummond:

Brincar com a criança não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escolas, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados, em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem (apud FARIA, 1998, p.101).



**Figura 10** – Crianças no Parque A

A parte de trás da instituição tem um pátio cimentado, aberto, onde, algumas vezes, as crianças andam de motocicletas e, outras vezes, interagem com as crianças maiores.



**Figura 11** – Pátio Externo Cimentado

Conforme se pode observar na análise, a sala do berçário comporta um espaço único onde são realizadas todas as atividades de refeições, pedagógicas e de repouso. Pouco tempo é dedicado às atividades extra-sala. Na sala do berçário tem uma saleta, onde são guardados os colchonetes. Esse ambiente é o cenário de muitas interações, como se pode observar na figura 12. É um local circunscrito, onde as crianças adentram livremente, e fazem dele o local preferido pela turma para brincar. Ali ocorrem relações de gênero misto, díade, tríade e políade, mas sempre é uma relação criança-criança; as educadoras não participam dessa interação.



**Figura 12** – Crianças na Sala dos Colchonetes

Segundo Amorim e Lopes (2005, p.77) “quem planeja, programa e projeta pedagogicamente está elaborando um roteiro de interações com múltiplas experiências significativas para as crianças”.

Em relação à rotina diária da turma do berçário, eram realizadas atividades relativas ao cuidado (alimentação, higiene e repouso) e atividades livres, dirigidas e não dirigidas.

Essas considerações metodológicas nos encaminha agora para o momento de apresentarmos a análise descritiva relacionada ao cotidiano da Instituição “lócus” deste estudo, e baseada nos dados obtidos durante a observação. Vejamos assim, como se manifestavam as interações (criança-criança, criança-educador, entre outras) a partir das rotinas não sistematizadas desenvolvidas no todo desse contexto educacional.

## CAPÍTULO 5 – RESULTADOS

### 5.1 O COTIDIANO DA INSTITUIÇÃO: DADOS OBTIDOS POR MEIO DA OBSERVAÇÃO DIRETA

#### 5.1.1 Interações nas Rotinas

As crianças e as educadoras da turma do berçário foram observadas durante um semestre<sup>12</sup>, levando em consideração as interações que ocorreram no espaço da Instituição.

A descrição da rotina refere-se aos dados observados nas ações cotidianas/rotineiras dos educadores.

Para a sistematização dos dados, mediante registro diário, anotaram-se as ações dos adultos e crianças, o tipo de atividade, as interações, o brincar e o local onde estavam. Para isso, foram elencadas três categorias de análise levantadas por Carvalho; Alves; Gomes (2005), entre outras: - a **composição grupal**, o **gênero** e o **tipo de relação estabelecida**, conforme demonstrado na Tabela 8.

**Tabela 8** – Categorias de Análise Utilizadas para o Registro de Interações Crianças-educadoras.

<b>COMPOSIÇÃO GRUPAL: O NÚMERO DE SUJEITOS ENVOLVIDOS</b>	<b>GÊNERO: O SEXO DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS</b>	<b>RELAÇÃO ESTABELECIDA: A MANEIRA PELA QUAL OS SUJEITOS ENVOLVIDOS ESTABELECEM INTERAÇÃO</b>
uno: não há contato com nenhuma outra criança ou com adulto	masculino: quando a brincadeira ocorre somente entre sujeitos do sexo masculino;	criança-criança: quando a brincadeira envolve apenas crianças;
Díade: quando o brincar ocorre entre duas crianças ou entre criança e adulto	feminino: quando a brincadeira ocorre somente entre sujeitos do sexo feminino;	criança-adulto: quando um ou mais adultos participam da brincadeira com uma criança;

<sup>12</sup> As observações foram realizadas durante os meses de agosto a dezembro de 2006, totalizando 160 horas.

tríade: quando ocorre entre três crianças ou entre crianças e adultos, no total de três participantes;	misto: quando a brincadeira ocorre entre sujeitos do sexo masculino e do feminino.	criança-adulto-criança: quando duas ou mais crianças brincam com um ou mais adultos.
políade: quando ocorre entre quatro ou mais crianças ou entre crianças e adultos, com a participação de quatro ou mais sujeitos.		

Fonte: Carvalho; Alves; Gomes (2005).

A observação direta da rotina das educadoras demonstrou que estas se revezavam nas atividades de cuidar (alimentação, banho, trocas) e educar (atividades pedagógicas orientadas e livres<sup>13</sup>). O horário era organizado de forma que as necessidades físicas das crianças pudessem ser atendidas desde a chegada (7:00h às 8:00h) até a saída (16:30h às 18:30h).

É importante salientar que devido às demandas da própria Instituição, regularmente, uma das educadoras da sala do berçário (num total de 3 responsáveis), era incumbida de outras atividades, tais como o atendimento de outras turmas. Por inúmeras vezes, isso fez com que a sala do berçário não contasse com o número completo de educadoras, o que podia comprometer o andamento da rotina.

Observou-se que, com frequência, o planejamento das educadoras da sala do berçário não era sistematizado; o que, no olhar da pesquisadora, dificultava o andamento da rotina, o acompanhamento do desenvolvimento das crianças e a avaliação.

Sabe-se que o planejamento constitui um dos fatores principais da rotina da Educação Infantil de modo a consolidar uma educação de qualidade na primeira infância. E se traduz como um dos elementos-chave que não pode ser descuidado pelo educador.

As atividades de rotina (como a hora do almoço), embora fossem pré-determinadas pela instituição, apresentam horários flexibilizados, contando com a sensibilidade dos educadores e das próprias crianças para que cultivem esses momentos, efetuando múltiplas interações com o ambiente, mobiliário e educador.

<sup>13</sup>Entendemos por atividades livres aquelas escolhidas livremente pelas crianças em qualquer ambiente onde se oportunize e incentive a interação entre coetâneos, pois esse momento serve para que o educador converse e conheça melhor cada criança. As atividades orientadas são aquelas coordenadas pelos educadores e que envolvem todo o grupo, contando com um planejamento coletivo envolvendo crianças e educadores (AMORIM; LOPES, 2005, p.54).

Esta prática de humanizar momentos instituídos, facilita o desenvolvimento integral das crianças, permitindo que cada situação tenha um significado especial para elas, o sentido de que estas aprendem a se alimentar, a se posicionar à mesa, a mastigar, enfim, a atualizar as suas habilidades como parte do cotidiano.

Segundo Barbosa (2006), muitas pesquisas vêm sendo realizadas sobre a rotina, apontando paradigmas para a organização do trabalho pedagógico do educador infantil.

[...] Raramente uma sugestão de rotina é acompanhada de uma possível explicação sobre a seleção ou a escolha de atividades ou materiais, ou mesmo de justificativas que indiquem os motivos pelos quais a manhã se inicia com determinado tipo de atividade e é finalizada com outra. A rotina torna-se apenas um esquema que prescreve o que se deve fazer e em que momento esse fazer é adequado (BARBOSA, 2006, p.36).

Desta forma, Barbosa (2006, p.37) enfatiza, dedica-se, também, a diferenciar rotina e cotidiano, apontando que cada um desses conceitos possui suas especificidades. Para a autora, “as rotinas podem ser vistas como produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia-a-dia, tendo como objetivo a organização da cotidianidade”. A rotina é importante para que a criança se sinta segura e comece a aprender e a organizar a sua própria vida. O cotidiano extrapola a rotina, vai além, nesse sentido Lefebvre (1984) ressalta:

[...] O cotidiano é muito mais abrangente e refere-se a um espaço-tempo fundamental para a vida humana, pois tanto é nele que acontecem as atividades repetitivas, rotineiras, triviais, como também ele é o lócus onde há a possibilidade de encontrar o inesperado, onde há margem para a inovação, onde se pode alcançar o *extraordinário do ordinário* (apud Barbosa 2006, p.37).

O cotidiano dá espaço para aprender a ser, a fazer, a conhecer e a viver juntos.

De acordo com Barbosa (2006), a importância das rotinas na educação infantil provém da possibilidade de constituir uma visão própria como orientação paradigmática de uma concepção de educação e cuidado.

Após a análise feita por alguns autores que trataram sobre planejamento, rotina e cotidiano, acredita-se que a idéia de Barbosa (2006), a qual coloca a rotina como um

componente do cotidiano se encaixa naquilo que é previsto para a formação plena da criança pequena, quanto à satisfação de suas necessidades no centro de educação infantil. É nesse sentido que a palavra rotina será empregada na pesquisa que será focada aqui.

A rotina diária da instituição iniciava-se às 7:00h da manhã com a entrada das crianças. Nesse momento, os pais traziam seus filhos e pertences pessoais da criança, nas mochilas, até a porta da sala do berçário e os deixavam aos cuidados da educadora responsável. Esta as recepcionavam e as acolhiam ao som de músicas infantis, demonstrando atitudes de carinho e afeto.

Nesse contexto, a educadora deixava que as crianças brincassem livremente com as motocas pela sala, e muitas vezes, tinha que deixar algumas crianças sozinhas, para atender outras que necessitavam de cuidados higiênicos (troca de fralda, levar ao banheiro, entre outras necessidades infantis).



**Figura 13** – Recepção das Crianças

Depois disso, às 8:00 horas da manhã com a chegada da segunda educadora, as crianças eram separadas por grupos etários, sendo que as crianças menores B1 (0 a 18 meses), permaneciam juntamente com uma das educadoras, na sala, local em que faziam suas refeições diárias (café da manhã, almoço e lanche). Enquanto isso, as crianças maiores B2 (18 a 36 meses), sob os cuidados de outra educadora, tomavam seu café da manhã no refeitório que fica ao lado do pátio externo da instituição.

Essa forma de organizar as crianças em pequenos grupos está consoante com o que diz o RCNEI (1998, v.2, p.54) que “[...] em pequenos grupos, com o

acompanhamento mais próximo do educador, que propicia segurança afetiva e ajuda”, as crianças têm maior possibilidade de se desenvolverem plenamente.

Observou-se que as educadoras interagiam com as crianças criando oportunidades para o diálogo e a construção de conhecimentos. Para isso, as educadoras conversavam com as crianças sobre a origem do alimento, ampliando seus vocabulários e, muitas vezes, incentivando as expressões pessoais de cada criança. Um exemplo que se pode citar está expresso na fala das educadoras que questionavam, aguardavam e estimulavam as respostas das crianças, como: “Vamos tomar um leitinho?”; “Quem sabe de onde vem o leite?”; “Quem já viu uma vaca?”.

O café da manhã das crianças do B1, rotineiramente iniciava-se com a mamadeira de leite, com flocos de milho, arroz ou achocolatado. Depois que mamavam, era oferecido às crianças pão com margarina, mas nem todas aceitavam.

O grupo de crianças do B2 alimentava-se de pão com margarina e bebia leite achocolatado, ambos servidos em vasilhas plásticas.

A alimentação constitui um momento privilegiado onde “[...] o adulto pode propiciar experiências que possibilitem a aquisição de novas competências em relação ao ato de alimentar-se” (RCNEI, 1998, v.2, p.53).

Alimentar-se é um ato que faz parte da vida humana e, mais que isso, contempla a formação de hábitos e de sujeitos saudáveis. Segundo Goldschmied e Jackson (2006, p.183):

A comida não tem a ver somente com a sobrevivência, mas também com o prazer e o companheirismo. Precisamos dar atenção especial às horas das refeições, tanto para o bem-estar das crianças quanto para o nosso. [...] A organização detalhada e complexa é necessária.

Alimentar-se faz parte dos rituais que marcam o cotidiano de nossas vidas. É um momento de encontro com o outro que não pode ser mecanizado, mas antes, deve ser planejado dentro de um clima seguro, tranqüilo e acolhedor.

É importante salientar ainda sobre a alimentação, que esta tem que ser de boa qualidade e variada. Neste sentido podemos observar a citação de Cruz (2005, p.35), “[...] É fundamental que todos os que trabalham com crianças contribuam para que elas tenham acesso à alimentação em quantidade adequada, de boa qualidade, tanto no valor nutritivo como no aspecto da higiene”.



**Figura 14** – Criança do B1 no Momento do Café da Manhã

Ao término do café da manhã, as crianças do B1 e do B2 reuniam-se novamente na sala e ali permaneciam, brincando livremente, até às 9:00 horas, momento em que chegava a terceira educadora. Nos dias ensolarados, as crianças saíam da sala para tomar banho de sol<sup>14</sup> no pátio externo ou para um dos parques (havia 2) para brincar. Durante o período de observação<sup>15</sup>, constatamos que este era o momento em que as crianças desse grupo etário deixavam a sala. Deve-se destacar, no entanto, que as crianças do B1, durante a sua estada na instituição saíam da sala somente uma vez ao dia, enquanto as crianças do B2 ausentavam-se da sala também para alimentarem-se no refeitório. As saídas da sala, algumas vezes, possibilitaram interações entre as crianças do berçário e das outras turmas.

As atividades orientadas durante as saídas da sala, no pátio externo, envolviam atividades de pintura em papel Kraft, desenho no chão do pátio, com giz; nesses momentos as crianças e educadoras interagiam conversando sobre as cores, os desenhos, entre outros assuntos. Nessas ocasiões as educadoras explicavam que esses materiais não poderiam ser ingeridos.

As educadoras se revezavam nas brincadeiras com as crianças e, na atenção aos cuidados físicos que o grupo necessitava, e isso acontecia porque o pátio possui espaço de terra coberto por pedriscos (pedrinhas que as crianças constantemente queriam colocar na boca). Cuidavam para que as crianças não se dispersassem, para além dos domínios possíveis

<sup>14</sup> Segundo Cruz (2005, p.43), os banhos de sol são necessários para o aproveitamento da vitamina D no organismo e prevenção do raquitismo. Recomenda-se que esses banhos no verão sejam no máximo até as 09:00h e no inverno até as 11:00h.

<sup>15</sup> Aproveitamos para relembrar que as observações aconteceram em dias e turnos alternados para poder ter a visão geral da rotina.

de se freqüentar, no pátio. Por que? Ora, a Instituição está situada em uma região onde não há rede de esgoto municipal, há várias fossas espalhadas no pátio.

Em suas atividades rotineiras as crianças eram estimuladas a se expressarem, a compartilhar objetivos, a ter carinho e afeto por outras crianças.

No cotidiano, observou-se, que as educadoras tinham a preocupação de demonstrar às crianças, que algumas de suas solicitações nem sempre eram passíveis de ser atendidas, em função da necessidade do grupo, como por exemplo, nas mudanças de atividade, e contribuindo para que as crianças aprendessem a esperar.



**Figura 15** – Crianças no Parque no Período da Manhã

Lembramos que, segundo o RCNEI (1998, v.1, p.54) “a rotina representa, também, a estrutura sobre a qual será organizado o tempo didático, ou seja, o tempo de trabalho educativo realizado com as crianças”.



**Figura 16** – Atividade de Pintura como componente da Rotina

Na figura 16, podemos observar uma das poucas atividades orientadas realizadas, onde se pode verificar a interação díadica entre criança-criança, de gênero masculino e de gênero feminino e, ainda a interação criança-educador-criança, relações estas importantes para o desenvolvimento humano/infantil.

As atividades que ocorreram no contexto do pátio, em sua grande maioria, foram atividades “livres”, como andar de motoca e, brincadeiras espontâneas entre as crianças.

Após as atividades demonstradas nas figuras 15 e 16, conduzidas nos passeios externos, as crianças e as educadoras voltavam para a sala e iniciava-se a higienização diária das crianças. A tarefa de higienização era planejada previamente pelas educadoras, por meio de um sistema de revezamento. A higienização na turma do berçário constituía-se de um banho diário e troca de fralda, quando necessário. Observou-se que em nenhum momento, foi realizada a higienização dos dentes das crianças.

A postura de incentivar o controle esfínteriano é constante, pois, como se sabe é nessa faixa etária que a criança vai, gradativamente, deixando a fralda e passando a ter esse controle.

A troca de fraldas merece atenção especial, no sentido de que “a retirada das fraldas e o controle dos esfínteres, pela criança, constitui um processo complexo que integra aspectos biológicos, afetivos, emocionais e sociais” (RCNEI, 1998, v.2, p.34).



**Figura 17** – Hora do Banho

A sala do berçário possui um banheiro<sup>16</sup> com o piso e as paredes revestidas em azulejos brancos, até o teto. Esse banheiro possui um vaso sanitário e pia adequados para a faixa etária. Possui, ainda, uma cuba de inox, com bancada de mármore e um chuveiro. A limpeza do banheiro é feita uma vez por dia, juntamente com a limpeza da sala, no período da manhã, em que as crianças freqüentam o parque/pátio.

Enquanto uma das educadoras cuidava dos banhos, as demais permaneciam na sala com as crianças, até a hora do almoço. Embora não houvesse um planejamento sistematizado, aconteciam, nesse ínterim atividades, como: roda de conversa e de histórias, brincadeiras de roda e disponibilização das peças para jogos de construção. Essa prática é alternada entre elas. É neste sentido que

[...] o cuidado físico pode oferecer algumas das melhores oportunidades durante um dia atarefado, para a intercomunicação e o brincar espontâneo entre a criança e o adulto próximo, uma oportunidade para comunicação que contribui para todos os aspectos de seu desenvolvimento (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p.102).

Pelo fato da instituição disponibilizar apenas uma televisão e um DVD, ocorre um sistema de revezamento entre as turmas, para a utilização destes recursos tecnológicos. Na sexta-feira, a televisão fica disponibilizada para o berçário e as crianças que não estejam no banho podem ver filmes.

<sup>16</sup> As crianças do B2 tinham 'livre' acesso ao banheiro de maneira autônoma.

Novamente, as crianças do B1 e do B2 se separavam para a hora do almoço, às 10:30 horas. Uma das educadoras (o que é também decidido pelo sistema de revezamento entre elas), levava as crianças do B2 para o refeitório, onde ocorrem interações entre diferentes turmas da instituição (maternal, pré I e pré II). Enquanto duas educadoras levavam para a sala, os cadeirões, a cozinheira trazia as refeições para as crianças do B1.



**Figura 18** – Almoço no Refeitório das Crianças do B2

Quanto às crianças que se alimentam no refeitório, que têm acima de 1 ano e meio (B2), Goldschmied e Jackson (2006, p.132) explicitam:

[...] a criança passa de uma quase total dependência dos adultos no que tange à habilidade de se alimentar para uma capacidade de fazê-lo por si própria. [...]. Damos grande importância ao comer e ao beber como uma parte criativa, desde a tenra idade do sentimento que a criança tem de si mesma.

Os alimentos servidos no almoço atendem a um “menu” de carne, arroz, feijão e legumes, acrescidos, diariamente, pela multimistura fornecida pela Pastoral da Criança.

Para as crianças do B2, algumas vezes, acontecia o diálogo entre educador-criança. Na maioria das vezes, essa interação limitou-se a servir a criança e manter a ordem, durante a refeição.



**Figura 19** – Hora do Almoço das Crianças do B1

Durante o período da refeição, a interação das educadoras com as crianças do B1 é muito enriquecedora. Apesar de ser este um momento coletivo, onde cada educadora alimenta quatro crianças, elas conseguem dar às crianças atenção individualizada. E para Goldschmied; Jackson,

alimentar o bebê constitui para ele a experiência basal. A alimentação significa para ele não somente a ingestão de alimento, mas também a interação contínua com um adulto próximo, uma oportunidade para comunicação que contribui para todos os aspectos de seu desenvolvimento (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p.102).



**Figura 20** – Atenção Individualizada na Hora do Almoço das Crianças do B1

Ainda, para Goldschmied e Jackson (2006, p.194), “[...] dar importância minuciosa aos detalhes é a chave para fazer da hora das refeições uma experiência prazerosa e educativa para as crianças”.

Ao término do almoço (11:00 horas), o B2 retornava para a sala encaminhando-se diretamente ao banheiro. Enquanto isso, a sala era organizada para o repouso, num ambiente que contava com colchonetes (cobertos por lençóis) e alguns berços que ficavam disponibilizados para as crianças que demoravam mais para dormir.

A porta de saída para o pátio externo era fechada, o que colaborava para o controle da luminosidade do ambiente. Eram retirados os calçados das crianças que se encaminhavam para os colchonetes/berços. Nos dias quentes era ligado o ventilador de parede.

A hora do descanso acontecia das 11:30 às 14:00 horas, aproximadamente.

Para o repouso das crianças, o RCNEI (1998, v.2, p.59-61) coloca que atender às necessidades de sono e de repouso da criança, nas diferentes etapas da vida, é importante. Porém, isso não deve ser definido “a priori”, deve-se verificar as necessidades da criança, embora, com o passar do tempo, a frequência acaba regulando e criando uma constância para o repouso.

Assim, a instituição representada pelas educadoras, devem respeitar e prever, além do sono, atividades repousantes (massagem, canções de ninar).

Relata, ainda, sobre as condições do ambiente, o qual deve ser seguro e tranquilo, sem muita luz solar, sem grandes ruídos, com pessoas conhecidas e objetos pessoais da criança (chupeta, fralda, brinquedo de estimulação, dentre outros) à sua disposição.



**Figura 21** – Hora do Repouso

As educadoras sentavam-se entre as crianças deitadas nos colchonetes e faziam carinho nelas, para que elas dormissem. Durante esse período de tempo, todas as crianças da instituição dormiam, ou seja, a creche dormia. É um horário em que educadores e funcionários também descansam, porque a jornada de trabalho é de oito horas diárias.

O sono, em todos os indivíduos, tem a função de reparar a energia física e psíquica, gasta no período de vigília. Cada um tem seu ritmo de sono, mas em geral, quanto mais jovem a criança, maior a sua necessidade de sono. [...] (CRUZ, 2005, p.44).

Quando se aproximava das 14:00 horas, as crianças (B1 e B2), começavam a acordar, e, uma a uma, ainda deitadas nos berços/colchonetes, tomavam mamadeira de leite com flocos de arroz/milho ou achocolatado.

As educadoras respeitavam o tempo de cada criança acordar. E depois que acordavam e mamavam, as crianças que não tomaram banho no período da manhã, tomavam banho nesse horário. Para as demais eram apenas trocadas as fraldas.



**Figura 22** – Hora de Acordar

Apesar de ser essa a rotina é conveniente lembrar que as crianças que necessitavam de mais de um banho por dia, eram atendidas. Essa atividade de higienização perdurava durante o restante do período em que a criança permanecia na instituição, enquanto aconteciam outras atividades paralelas com as demais crianças.

Por volta das 15 horas até as 15 horas e 15 minutos, as crianças do B2 deixavam a sala para irem ao refeitório lanchar. O lanche consistia em alimentos que

variavam, como: fruta / pão / bolo / torta / bolacha / gelatina e a bebida oferecida era suco artificial de frutas. As crianças do B1 tomavam o mesmo lanche, porém, na sala.



**Figura 23** – Lanche no Refeitório das Crianças do B2

Da hora em que acordavam, até a hora de irem embora, com raras exceções, as crianças deixavam a sala para realizarem atividades externas.

Dentro da sala, as educadoras realizavam atividades variadas, em dias alternados, embora sem planejamento prévio sistematizado. Elas cantavam, colocavam CDs infantis, contavam histórias, faziam bolhas de sabão, brincavam com as crianças, deixavam à disposição das crianças os brinquedos do chiqueirinho<sup>17</sup>, davam peças de jogos de construção e, às sextas-feiras, as crianças também tinham opção de assistirem à televisão.

---

<sup>17</sup> O chiqueirinho além de ser o local onde os brinquedos são acondicionados na sala do berçário, serve de “portão” espaço de saída da sala para o pátio externo.



**Figura 24** – Interação Criança-educador-criança, Mista, numa Relação Políade.

Na figura 24, pode ser observado que a educadora está brincando com as crianças de “faz-de-conta”. O colchonete virou um carro, a educadora faz os sons onomatopéicos de um carro e conversa com as crianças sobre onde vão passear.



**Figura 25** – Interação Criança-educador-criança

A figura 25, também demonstra que a educadora está interagindo com as crianças, embora faltasse a sistematização do seu planejamento as brincadeiras aconteciam. A interação entre pares, com o adulto, com o mundo, com a natureza e com o espaço circundante permite ricas experiências, desde o nascimento da criança. Na figura, a

educadora estava brincando de “faz-de-conta”, ela era um avião e as crianças seus passageiros.



**Figura 26** – Hora da Saída

Na hora da saída, que iniciava-se às 16:30 horas e encerrava-se às 18:30 horas, os pais não tinham acesso à sala do berçário, como na hora da entrada. Uma das auxiliares de serviços gerais, que ficava no portão, nesse horário, chamava as crianças cujos pais chegavam para buscá-los. As crianças que, de acordo com seu desenvolvimento, já conseguiam se locomover com seus pertences, seguiam para o portão; as crianças menores recebiam ajuda da auxiliar, conduzindo-as até portão. Essa era a rotina diária das crianças.

Foram verificadas algumas alterações apenas quando as crianças realizaram passeios externos à instituição (um almoço em uma chácara e uma ida ao teatro Marista). Nesses dias os horários de almoço e descanso foram alterados, conforme a necessidade. Também foi verificada alteração na rotina do almoço durante a comemoração natalina, no dia em que houve a visita do “Papai Noel” (trazido pelos mantenedores da instituição), e que todas as crianças do berçário foram almoçar no refeitório.



**Figura 27** – Turma do Berçário no Refeitório B1 e B2

Na figura 27, pode-se observar que todas as crianças do berçário estão juntas. Trata-se, de um “flash” da comemoração natalina, onde todos se reuniram no refeitório. Esse episódio apesar de contar com a possibilidade de interação de diferentes turmas, devido à presença de pessoas incomuns à instituição (mantenedores da instituição e “Papai Noel”) o comportamento das crianças foi influenciado; elas ficaram mais agitadas do que o comum, algumas, com medo do Papai Noel; outras, ansiosas pelos presentes.

Constatou-se que a maioria das interações acontecia em função dos horários pré-estabelecidos da rotina, como, por exemplo, no café da manhã, onde as crianças do B2 interagiam com as crianças de outras turmas.

O educador limitava-se a fazer uma oração antes do café e durante o restante desse período, controlava a alimentação das crianças e se as crianças demorassem, recebiam ajuda para terminar a refeição. Os diálogos no refeitório, raras vezes, constituíam situações de aprendizagens significativas para as crianças; na maioria das vezes, se restringiam a instruções ou chamada de atenção para comportamentos inadequados.

Nas saídas da sala, por volta das 10:00 horas, ao mesmo tempo em que cuidavam, as educadoras também interagiam de forma positiva com as crianças; conversavam e brincavam com elas.

Na hora de contar histórias as educadoras interagiam com as crianças, perguntando sobre as coisas que eram vistas nas histórias, como os animais. Por exemplo, eram perguntados sobre os nomes, os sons onomatopaicos, as cores, o tamanho, entre outras coisas, assim ocorrendo na maioria das atividades que realizavam, durante o dia. Às crianças

era dada a oportunidade de participarem. No grande grupo nem sempre é fácil possibilitar a todas crianças participarem. Verificou-se que as crianças mais velhas (B2) se expressavam com mais frequência, isso é lógico, devido ao desenvolvimento dessas crianças frente às crianças menores (B1), sobretudo pela agilidade de pensamento, de expressão verbal e corporal, dentre outras.

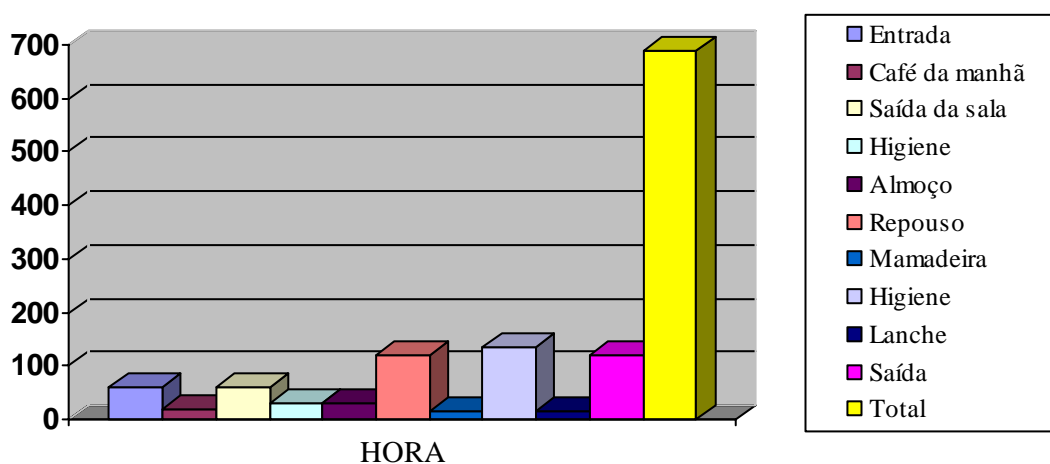
As observações nos mostraram que, poucas vezes, as crianças participavam do planejamento das atividades e da rotina diária, quase não tendo oportunidade de opinar nas decisões, a não ser na escolha dos brinquedos, que eram disponibilizados, ou então de, poder escolher entre participar, ou não, da roda de música, por exemplo.

As atividades realizadas sem planejamento prévio, deixaram transparecer que eram organizadas ligeiramente em função do tempo e do espaço, com a preocupação de “passatempo”.

Para Hohmann e Weikart (apud BHERING, BARBOSA, DIAS, 2002, p.94):

[...] existe uma diferença significativa entre o brincar simples e o brincar complexo: o brincar simples, sem o apoio interativo do adulto é estereotipado, repetitivo, levado ao acaso, efetuado com pouco esforço mental e cognitivo, e sem acréscimo de novos componentes ou combinações, ao passo que a brincadeira complexa é nova, criativa, cognitivamente mais complexa, e pode possuir objetivos claros e pré-determinados, que leva a aprender uma nova competência ou melhorar uma já existente e é conduzida com cuidado, atenção, interesse e intensidade emocional.

A rotina diária da instituição transcorreu de forma uniforme durante o período em que ocorreram as observações.



**Figura 28** – Tempo Utilizado para o Desenvolvimento da Rotina Diária

A figura 28, configura a representatividade do tipo de atividades propostas, e o tempo destinado a cada uma dessas tarefas. Os dados foram extraídos de informações contidas na Proposta Pedagógica e na observação direta, com unidades de ação, tais como: entrada, alimentação, higiene, repouso, atividades extra-classe, saída. A figura mostra o tempo gasto com as atividades previstas na rotina diária, sendo que as atividades de higiene e repouso ocupam grande parcela da jornada diária com as crianças. Concordamos que, nessa faixa etária, os cuidados são necessários, mas as atividades planejadas, tendo em vista o pleno desenvolvimento da criança, também são essenciais.

Na hora do sono, todas as crianças deveriam deitar-se, inclusive, as que não queriam dormir, deveriam permanecer em silêncio para não atrapalharem as outras crianças.

### 5.1.2 Brinquedos Disponíveis na Sala do Berçário e na Sala de Recursos da Instituição

A descrição dos brinquedos e dos recursos disponíveis na sala de materiais, também efetivou-se a partir da observação direta, durante o período em que a pesquisadora ficou na Instituição.

Ao promover materiais para o brincar desse grupo etário, é essencial assegurar-se de que há uma grande variedade e riqueza de experiências a ser oferecidas, dando aos bebês a oportunidade de explorar com as mãos e a boca uma ampla gama de texturas e formatos [...](GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p.110).



**Figura 29** – Acomodação dos Brinquedos Disponíveis na Sala do Berçário

Na figura 29, pode ser verificada a falta de acomodação adequada para os brinquedos, a instituição não dispunha de mobiliário, como prateleiras na altura da criança para a acomodação dos mesmos, assim, todos eles ficavam amontoados dentro do chiqueirinho.

Nesse sentido, Goldschmied e Jackson (2006, p.109) assim se manifestam:

[...]. Devemos distinguir claramente entre um brinquedo macio, um animal, um ursinho de pelúcia ou uma boneca tradicionais, que tem o caráter de ser o favorito e pessoal da criança e a coleção indiscriminada de uma quantidade desses objetos que muitas vezes abarrotam a creche.

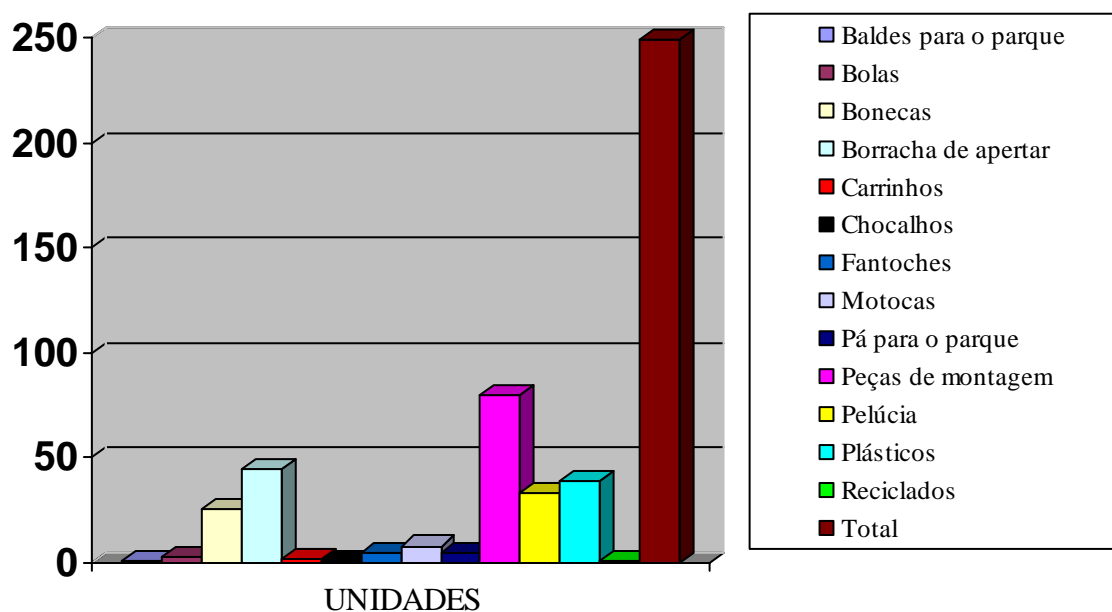
### 5.1.3 Dados obtidos na Observação Direta sobre a Quantidade e Tipos de Brinquedos da Sala do Berçário

Na visão de Bomtempo e Carvalho (1986, p.149) o brinquedo constitui-se em um material estimulador para a criança pequena.

Entende-se por brinquedo qualquer estímulo material fornecido à criança, que seja ele industrializado, manufaturado pelos adultos que convivem com ela, ou, ainda, objetos entregues a ela para a atividade de brincar. Por algumas características próprias, e por se o seu uso reforçado pelos adultos, o brinquedo exerce controle sobre o comportamento infantil. Dessa forma, o comportamento de brincar parece envolver o controle de inúmeras variáveis. Dentre estas poderíamos destacar a **novidade** e o **tipo de material**. [...] (BOMTEMPO; CARVALHO, 1986, p.149).

**Tabela 9** – Quantidade e Tipos de Brinquedos da Sala do Berçário

<b>Tipos de brinquedos</b>	<b>Unidades</b>	<b>Porcentagem</b>
Baldes para o parque	01	0,40%
Bolas	03	1,20%
Bonecas	26	10,44%
Borracha de apertar	45	18,07%
Carrinhos	02	0,80%
Chocalhos	01	0,40%
Fantoches	05	2,00%
Motocas	08	3,21%
Pá para o parque	05	2,00%
Peças de montagem	80	32,12%
Pelúcia	33	13,27%
Plásticos	39	15,69%
Reciclados	01	0,40%
Total	249	100%



**Figura 30** – Percentual de Cada Tipo de Brinquedos da Sala

Pela análise da tabela 9 e da figura 30, pode-se observar que o maior percentual dos brinquedos da sala, se destina aos brinquedos de peças de montagem<sup>18</sup> seguidos pelos brinquedos de borracha. Ficava restrito o uso de brinquedos nas situações de parque, devido à mínima quantidade disponível.

De acordo com Goldschmied e Jackson (2006, p.109): “as funcionárias fariam bem em manter uma organização regular e rigorosa de uma grande proporção desses itens”.

#### 5.1.4 Dados obtidos da Observação Direta sobre Materiais Disponíveis na Sala de Recursos

A sala de recursos (comum a todas as turmas) é um ambiente que não possui espaço para que ali se desenvolvam atividades, isto é, é apenas um local onde os materiais ficam armazenados. No entanto, a gama de materiais disponíveis poderia fornecer vivências

<sup>18</sup> As peças de montagem são pequenas e como não foi possível estabelecer jogos, pela quantidade de peças, elas foram contadas uma a uma.

variadas às crianças. Mas, durante o semestre foi observada, apenas três vezes, a utilização de recursos desta sala, sendo uma vez carimbos, outra vez, bolas, e, por último, a utilização de tintas coloridas.

**Tabela 10** – Quantidade de Materiais Disponíveis na Sala de Recursos (comum a todas as turmas)

Caixa de música: 11 chocalhos, 5 violões; 5 teclados; 2 cornetas; 1 bumbo; 1 pandeiro; 1 microfone	Sucata (garrafas e bandejas)	Livros para consulta do professor
Tintas	Cola quente	Mimeógrafo
Pincéis	Massa de modelar	Jornais e revistas;
Carimbos	Régua	Jogos variados: 40
Purpurinas	Giz	Bichos de pelúcia: 12
Canetas piloto	Algodão	Retalhos
Palitos de sorvete	Canudos	Livros infantis
Cds infantis	Linhas e lãs	

Acredita-se que, mais uma vez, a falta de planejamento e a correria para dar conta de atender aos cuidados físicos da criança não permitiram a utilização de tais materiais.

Da Observação Direta vamos, em seguida, para a análise descritiva das entrevistas realizadas com o pessoal técnico e pedagógico da Instituição em pauta.

## 5.2 DADOS OBTIDOS POR MEIO DA ANÁLISE DOCUMENTAL

Pela observação, percebe-se que a Proposta Pedagógica da Instituição possui orientações normativas e preceitua as recomendações didático-legais pertinentes à Educação Infantil. Todavia, principalmente em seus “objetivos”, a proposta se mostra por demais ampla, estabelecendo ditames de grande complexidade, o que a torna de difícil execução.

A amplitude nas atribuições da Instituição, a coloca em verdadeira situação de marasmo, pois, tentando e não conseguindo executar sua Proposta, se torna alvo fácil de crítica e de falta de apoio didático-pedagógicos.

Uma condensação das atribuições propostas, tornaria a Instituição mais ágil e eficaz, com maiores possibilidades de alcançar seus “objetivos” e transformando-a numa “casa” das crianças pequenas, possivelmente com melhores resultados para a Educação.

Vale ressaltar que, quando de sua elaboração, a Proposta da Instituição não levou em conta a situação financeira, que se perpetuaria na sua condução, sendo este, um dos fatores predominantes da situação em que se encontra (não dispõe de recursos financeiros suficientes), uma vez que atende, em sua maioria, crianças de famílias pobres, para alcançar todos seus “objetivos”, visto que é mantida por entidade filantrópica que disponibiliza pouco recursos.

Os dados analisados partem da verificação da sua execução na prática, o que após a observação direta permitiu constatar que alguns mobiliários não estão mais dispostos, como projetados. Assim, tendo em vista que a Proposta Pedagógica foi elaborada em 2004, o ambiente, agora, contempla algumas mudanças no mobiliário.

### **5.3 DADOS OBTIDOS POR MEIO DAS ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS JUNTO ÀS EDUCADORAS E À COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA**

As entrevistas tiveram o intuito de verificar o tempo de serviço, o conhecimento da Proposta Pedagógica da Instituição, a concepção de educação infantil e o papel do educador, e questões sobre o planejamento e o registro das atividades e qual a relação entre planejamento e as áreas de desenvolvimento da criança.

As questões e as respostas da entrevista cobriam os seguintes grupos de dados.

Procurou-se estabelecer relação entre os dados da entrevista e os dados colhidos mediante Observação Direta e Análise Documental, a fim de verificar se as falas das educadoras condiziam com a prática cotidiana que realizavam.

Como se pode observar na tabela 11, envolvendo as questões de identificação, as perguntas iniciais tiveram o intuito de verificar o grau de escolaridade dos educadores e coordenação, o tempo de serviço dedicado à educação, o tempo de serviço na instituição pesquisada e as turmas com as quais trabalhou.

**Tabela 11** – Dados de Identificação das Educadoras do Berçário e da Coordenadora

Formação dos entrevistados	Tempo de serviço na educação?	Tempo de serviço nesta instituição?	Turma em que trabalha atualmente?	Turmas em que já trabalhou?
Educadora A: Formação em ADM e cursa Normal Superior	12 anos	1 ½ ano	Berçário	Séries iniciais do E. F., educação especial, e nível 2 e 3 da educação infantil.
Educadora M: Concluiu Curso Normal Superior em 2005.	2 anos	1 ano	Berçário	Pré I – crianças de 4 anos
Educadora V: Cursando Normal Superior	10 anos	1 ½ ano	Berçário	Educação infantil pré 1, 2 e 3.
Coordenadora: Pedagoga	7 anos	8 meses	coordenação	Maternal, pré I e pré II

Pelos dados de identificação das educadoras verificamos que 2/3 delas, trabalha com educação há mais de 10 anos e 1/3 há dois anos. O tempo médio de serviço das educadoras na instituição pesquisada é de 1 ½ ano. Todas as educadoras já tiveram experiências anteriores com turmas de educação infantil, e uma delas também tem experiência com o Ensino fundamental (1ª à 4ª séries) e com a Educação Especial.

A coordenadora trabalha com a educação infantil há sete anos, e já trabalhou com todas as turmas desse nível, exceto com o berçário.

[...] Todos os educadores que trabalham com o cuidado das crianças pequenas precisam entender a importância educacional de seu trabalho, para que as experiências das crianças pequenas, das quais eles cuidam, sejam não somente satisfatórias em si mesmas, mas promovam qualidades como curiosidade, criatividade, concentração e persistência em face das dificuldades [...] (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p.26-7).

A citação dos autores vem corroborar o que tem ocorrido com a educação infantil, desde a sua constituição, ou seja, na prática quanto menor a criança menor a qualificação exigida para o educador, quando, na verdade, trabalhar com os pequenos exige muita atenção e conhecimento sobre o desenvolvimento da criança, exigindo assim, melhor

qualificação professoral. Isto pode ser observado, inclusive, na remuneração desses profissionais.

As questões e repostas obtidas na entrevista, quanto à Proposta Pedagógica da Instituição, à Concepção de educação infantil e o papel do educador, e sobre o trabalho atual, planejamento e sistema de registro podem ser observadas sinteticamente na tabela 12:

**Tabela 12 – RESPOSTAS ÀS ENTREVISTAS DAS EDUCADORAS DO BERCÁRIO E DA COORDENADORA**

Questões	Proposta pedagógica			Concepção de educação infantil e papel do educador		Atuação: trabalho atual, planejamento e sistema de registro				Qual a relação entre planejamento e as áreas de desenvolvimento da		
	A instituição tem projeto pedagógico?	Qual a proposta filosófica da instituição?	Qual a sua participação elaboração da proposta?	O que significa ser criança na sua visão?	Qual deve ser o papel do educador infantil na faixa etária de 0 a 3 anos?	Como você se sente em relação ao seu trabalho atualmente?	Você planeja suas aulas?	Como você as registra?	Como se realiza a rotina?	Como se planeja a organização dos ambientes de		
Tem.	Não sei.	Nenhuma, quando cheguei já estava pronto, apenas dei uma lida.	Nenhuma, quando cheguei já estava pronto, apenas dei uma lida.	Tudo de bom. O mundo deveria ser só de criança, inocência, vontade, prazer, descoberta, todo adulto deveria ser um pouco criança.	Passar para eles tudo o que eu já vivi - respeito.	Não tenho o que reclamar, é gostoso trabalhar com as crianças.	Planejament o diário.	No diário.	Em função dos horários estabelecidos pela creche para a alimentação e o sono.	Educadoras conversam enquanto as crianças estão dormindo, organizam, planejam e		
Tem.	É a proposta do RCNEI, atender e garantir os direitos da criança: higiene, alimentação, saúde e educação.	Nenhuma, quando entrei já tinha, foi elaborada em 2004.	Nenhuma, quando entrei já tinha, foi elaborada em 2004.	Ser totalmente dependente do adulto para ter as necessidades básicas atendidas (alimentação e saúde). Ao mesmo tempo independente livre e feliz com coisas simples, carinho e higiene. Ser em formação.	Garantir o desenvolvimento o dessa faixa etária: falar, andar, dar condições para adquirir a autonomia, trabalhar estímulos e afetividade.	Gostei muito, é gratificante, os resultados são imediatos, acelerados. Os objetivos são atingidos mais rápido que outras faixas etárias.	Não. Fazemos atividades de acordo com o tempo e o material disponível.	Tem um relatório semanal.	As rotinas seguem o planejamento da creche, nos intervalos de manhã e a tarde se trabalham os estímulos.	Não temos organização desses ambientes.		

Educadora A	Acho que tem.	Não sei	Nenhuma, quando entrei na instituição já existia.	Ser criança é a melhor coisa da vida.	Levar as crianças à descoberta do mundo, ser um pouco mãe, mas não esquecer da parte pedagógica.	Gosto muito, trabalho basicamente brincadeira e estímulo.	A gente tenta seguir o mapa conceitual da prefeitura: estimulação.	Um relatório diário e um cronograma semanal.	Em função dos horários da creche.	No pátio trabalhamos as atividades de estimulação.
Tem.	progressista	Nenhuma, quando entrei já tinha e ainda não reformulamos.	Ser humano em fase de aprendizagem, que precisa, necessita ter o direito a um espaço adequado mais humano, que precisa ser acompanhada e realmente respeitada em sua condição, por nós e por nossos governantes	Estimulador, o professor/educador deve aproveitar todos os momentos desta fase.	O meu sentimento é de honradez pelo amor que deposito no que faço e pela equipe de trabalho, proporcionando um trabalho sério e de muita responsabilidade em torno do único objetivo o respeito à criança.	O ambiente é para mim tão ou mais importante que o educador, pois, se o educador não é preparado, mais é interessado papel do orientador pedagógico se torna muito mais fácil. No entanto se o ambiente deixa de ser estimulador é precário, assim, deixa de ser um trabalho que depende de duas pessoas para ser de todo um sistema burocrático dependente de vários setores.				

(continuação da tabela anterior)

Nas questões relativas à Proposta Pedagógica, ficou claro que esse documento não fazia parte do dia-a-dia dessas educadoras. Sobre a pergunta se existia esse documento, uma das entrevistas respondeu que “achava que tinha”, enquanto as demais afirmaram ter. Quando lhes foi perguntado sobre a filosofia da Instituição, 2/3 das educadoras revelam desconhecer tais princípios norteadoras da prática educacional institucional e nenhuma delas participou da sua elaboração. Quando foi elaborada essa proposta, essas educadoras não trabalhavam na instituição, e a proposta não foi mais realimentada, durante a nova coordenação.

Sobre a concepção de educação infantil e qual o papel do educador, nessa faixa etária, as representações das educadoras denotam a visão ingênua da criança, conforme Rousseau, sendo considerada um ser ingênuo, “tudo de bom”, porém um ser totalmente dependente do adulto para aprender a ter respeito.

A visão assistencialista de educação também é fortemente marcada, quando dizem que tem a função de ser: “um pouco mãe”; acreditam ser o carinho e o gostar do que fazem, suficientes para trabalhar com as crianças do berçário.

Todas disseram gostar do seu trabalho no berçário, pois os resultados são rápidos, visto que o desenvolvimento das crianças é mais acelerado nessa fase.

A análise da questão do planejamento ficou um pouco mais complicada. Embora dissessem que havia um planejamento, isto não foi observado, em momento algum. Não havia nem planejamento sistematizado e nem conversas sobre o planejamento.

Quando lhes foi solicitado verificar o diário de planejamento/material de registro das crianças, o material não apareceu. Disseram que fazia esse registro no início do ano, depois foram deixando de lado, mas nem mesmo a esse material conseguiu-se ter acesso, o que, sem dúvida, trouxe sistemático prejuízo para a compreensão dos reais objetivos institucionais.

Conforme Amorim (2005, p.88), os registros de acompanhamento, tornam-se ferramentas importantes para o processo de construção de conhecimentos das crianças. Evidencia-se que tais registros são assim, necessários para proporcionar “reflexões”, sobre o que se registrou, de maneira a propiciar a revisão e o re-planejamento futuro de intervenções.

Amorim e Lopes (2005, p.77) resumem a idéia do que deve ser uma proposta pedagógica; sendo ela um caminho que deve ser construído cotidianamente, contemplando a história da instituição e sua função. Não é modelo pronto a ser copiado, tem suas peculiaridades de região para região, de escola para escola, respeitando fatores sociais e culturais, promovendo a autonomia da conquista e da cooperação.

A proposta precisa envolver toda a comunidade escolar na sua construção, é parte de uma política pública, contendo um projeto político de sociedade, e deve ainda, facilitar aos educadores o acesso ao conhecimento na área da educação e da cultura em geral.

Acredita-se que, em função da falta da realização do planejamento, a rotina se dava em função dos horários estabelecidos da instituição, como alimentação, sono e higiene. E, assim, quando sobrava tempo se realizavam atividades pedagógicas.

A entrevista comprovou o que a observação também apontou: que foram raras as atividades que tinham sistematização preliminar pelas educadoras. Normalmente, ocorriam passeios ao parque ou ao pátio, nos períodos da manhã, porém com brincadeiras livres. As educadoras até participavam das brincadeiras, mas sem a preocupação com as necessidades da criança dessa faixa etária.

Os ambientes de aprendizagem eram também pouco flexíveis, não trazendo estímulos para a criança: os brinquedos colocados no chão da sala, os mesmos brinquedos do parque e as motocas, no pátio.

Quando as crianças não estão em atividades de cuidado elas estão brincando, porém o brincar é constantemente livre. São raras as oportunidades de atividades pedagógicas orientadas, pelo educador, salvo contar histórias e cantar com as crianças.

E sobre o brincar Goldschmied e Jackson (2006, p.25) explicitam que: “[...] quanto melhor for a qualidade das oportunidades para brincar, oferecidas às crianças, mais prazerosas serão as experiências, tanto para elas, quanto para os adultos”.

## CAPÍTULO 6 – PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS EM CRECHE

Refletir sobre a luz, a sombra, as cores, os materiais, o olfato, o sono e a temperatura é projetar um ambiente, interno e externo que favoreça as relações entre crianças e os adultos e as crianças e a construção das estruturas de conhecimento” (BARBOSA, 2006, p.122).

A creche é um lugar para viver além de trabalhar e brincar: “o ambiente físico precisa combinar o conforto e uma atmosfera caseira com a praticidade de uma sala de atividade [...] sua aparência como um todo deve ser atraente tanto para as crianças quanto para os adultos” (GOLDSCHIMIED; JACKSON, 2006, p.34).

Para Horn (2004, p.35)

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 sendo representadas.

Para Barbosa (2006), os fatores que fundamentam e apóiam a rotina pedagógica da instituição são: a organização do ambiente; o uso do tempo; a seleção e as propostas de atividades; e a seleção e a oferta de materiais. Para atender os itens acima, propõe-se, nesse trabalho, a organização dos “cantos de vivências.

Propomos para o desenvolvimento global da criança que o espaço seja distribuído em “cantinhos”, ou seja, subdivisões na sala onde se organizem materiais com possibilidades variadas de aprendizagem, uma vez que a seleção, a construção e a oferta deles contribui para o desenvolvimento da criança.

“[...] A organização do ambiente traduz uma maneira de compreender a infância, de entender seu desenvolvimento e o papel da educação e do educador [...]” (BARBOSA, 2006, p.122).

O espaço assim, possibilita a criança ambientes que incitem o movimento e o repouso. A gama de possibilidades existentes é vasta. Cabe ao educador ter conhecimentos teórico-práticos sobre o desenvolvimento infantil, ser criativo e engenhoso para organizar situações motivadoras para o aprendizado.

Para Battini:

[...] é necessário entender o espaço como um espaço de vida, no qual a vida acontece e se desenvolve: é um conjunto completo. [...] para as crianças pequenas o espaço é aquilo que nós chamamos de espaço equipado, ou seja, espaço com tudo o que efetivamente o compõe: móveis, objetos, odores, cores, coisas duras e moles, coisas longas e curtas, coisas frias e coisas quentes [...] o espaço é antes de mais nada a luz: a luz que nos permite tanto a nós como à criança vê-lo, conhecê-lo e, portanto, ao mesmo tempo, compreendê-lo, recordá-lo, talvez para sempre [...] para a criança, o espaço é o que se sente, o que vê, o que faz nele. Portanto, o espaço é sombra e escuridão; é grande, enorme ou, pelo contrário, pequeno; é poder correr ou ter que ficar quieto, é esse lugar onde ela pode ir e olhar, ler, pensar. O espaço é em cima, embaixo, é tocar ou não chegar a tocar, é barulho forte, forte demais ou, pelo contrário, silêncio, é tantas cores, todas juntas ao mesmo tempo ou uma única cor grande ou nenhuma cor. O espaço, então, começa quando abrimos os olhos pela manhã em cada despertar do sono; desde quando, com a luz, retornamos ao espaço (apud FORNEIRO, 1998, p.230-1).

Para Jaume (2004), o planejamento do espaço deve contemplar o atendimento às necessidades da criança (afetivas; de autonomia; de movimento; de socialização; fisiológicas; de descobertas, exploração e conhecimento;) e do adulto. Assim, como, possibilitar que o ambiente seja comunicativo e habitável com identidade própria.

A hora do banho, a hora da alimentação e demais momentos podem atender as necessidades básicas das crianças e serem aproveitados como momentos pedagógicos para ampliar o repertório lingüístico e motor da mesma (nomear as partes do corpo enquanto dá banho ou troca o bebê, sentá-lo, colocá-lo em pé, garantir espaços de exploração, cantar músicas, dentre outros).

Qualquer proposta de planejamento utilizada depende do educador: “do compromisso que tem com a sua profissão, do respeito que tem para com o grupo de crianças, das informações de que dispõe, da formação que possui, das relações que estabelece com o conhecimento, dos valores nos quais acredita [...]” (OSTETTO, 2000, p.189).

A organização desse trabalho também depende da atuação do educador que possibilitará situações de aprendizagem junto com as crianças.

Para Oliveira et al. (1992, p.84):

A montagem e o sucesso dos cantinhos em dar condições para o aumento das brincadeiras infantis dependem do educador observar a maneira como as crianças ocupam e utilizam os espaços, modificando-os em função dos interesses das crianças.

Para GOLDSCHIMIED e JACKSON (2006, p. 33) “quaisquer que sejam as limitações de um prédio, sempre há algo que pode ser feito para torná-lo mais confortável e atrativo para os adultos e as crianças que nele passam longas horas do dia”.

Nos cuidados e na educação oferecida à criança pequena, e, por conseguinte, no espaço que a criança habita no cotidiano institucional, o objetivo primeiro deve ser:

Experenciar formas de organização do espaço ocupado de modo, a oferecer às crianças maiores possibilidades de autonomia, maiores oportunidades de interações significativas entre os pequenos, entre eles e as educadoras e a cultura circundante. Um espaço rico, convidativo à exploração, coerente com uma nova forma de ver a criança: sujeito ativo, capaz de criar, transformar, expressar conhecimento, sentimento, individualidade (THIAGO, 2000, p.57).

O senso de organização e colaboração da criança manifestas desde a mais tenra idade, começam a ser explorados para definir espaços, para guardar os materiais e contar com a colaboração para que este ato seja realizado.

## **6.1 ESPAÇOS POSSÍVEIS PARA A AÇÃO PEDAGÓGICA**

Para organizarmos o espaço para a criança pequena, devemos ter em mente o que Thiago (2000, p. 51-2) propõe: que precisamos pensar na instituição para crianças pequenas como seres “capazes de construir significados e conhecimentos nas interações que estabelecem com seus pares, com os adultos e com a cultura” e não como “pequenos seres incompletos e incompetentes”.

Sendo a faixa etária de 0 a 3 anos um período que compreende tantas descobertas e mudanças em tão curto espaço de tempo, a atuação dos profissionais da

educação infantil deve ser consciente, tendo clareza da relevância dessa etapa de vida da criança, pois ela se refletirá ao longo de todo o desenvolvimento, no qual as estruturas cognitivas se formam, se re integram e se complexificam.

De acordo com Batista (1999), as possibilidades de trabalhos, nessa idade, são imensas. As crianças apresentam necessidades motoras de alongar, aquecer, esticar, encolher, balançar, remexer, rodar, pular, bater pé, bater mão, dar cambalhota, amassar, apertar, arrastar, encaixar, rolar, engatinhar, esfregar, soprar, tampar e destampar, bater (latas, bolas, caixas etc), arremessar, balançar, pular, cavar, encher e esvaziar recipientes, empilhar (sucatas, jogos de montar etc), empurrar (caixas, pneus e outros). Necessitam brincar de roda, brincar de casinha, de esconde-esconde e jogos de construção. Para tal, a rotina diária deve ser planejada e organizada de maneira a possibilitar tais vivências.

As crianças precisam correr, subir, descer, rolar, pular, sentir cheiros e gostos variados, manipular objetos e materiais de madeira, plástico, alumínio, borracha, pano, etc. e com texturas diferentes (liso, áspero, rugoso, macio, dentre outros). Desse modo, para que a ação educativa na educação infantil atenda as necessidades infantis a formação, a disponibilidade e interesse do educador são fundamentais, ou seja, o educador tem que se dedicar ao que faz com amor, e não apenas possuir conhecimentos teóricos.

Para possibilitar um ambiente que facilite as múltiplas aprendizagens das crianças, a organização do espaço, a atuação e interesse do educador são fundamentais.

Assim, sugerimos que sejam organizados alguns destes cantos na sala para que as crianças explorem as suas várias possibilidades dentro das atividades da rotina diária. Quando for observada a necessidade de mudança, os cantos podem ser modificados propiciando um ambiente acolhedor e seguro.

Para reafirmar a possibilidade da utilização dos “cantos”, um trecho do relato de uma experiência com crianças pequenas na creche:

Procuramos criar para o grupo um espaço que propiciasse o jogo, o uso da linguagem e as interações: daí elegermos os “cantos” como fundamentais no ambiente infantil e definirmos alguns espaços estruturados para oferecer as crianças. (SILVA; CUNHA, 2000, p.39)

Forneiro ressalta a importância de se trabalhar na Educação infantil com a proposta dos cantos de atividades: “com a chegada dos ‘cantos’ e a organização funcional das salas de aula aconteceu uma verdadeira revolução na forma de conceber uma aula de

Educação Infantil e na forma de organizar o trabalho na mesma”. O espaço da sala precisa ser encarado com um “recurso polivalente” que pode ser utilizado de múltiplas maneiras “do qual se podem extrair grandes possibilidades para a formação. (1998, p.229).

Apesar de ser ponto certo para muitos educadores, nas instituições brasileiras, pouco ou quase nada, dessa prática de organização do trabalho se observa.

Vasconcellos (1998) propõe a organização do ambiente de trabalho em cantos: da área da casa; da área de expressão plástica; da área dos blocos; da área da construção; da área das atividades de repouso; da área da música; e, da área de recreio ao ar livre.

Oliveira (1992, p.83) relata que as pesquisas têm demonstrado que áreas semi-abertas, criadas por divisórias baixas, onde as crianças sintam o espaço restrito, mas também possam visualizar o educador, “possibilita que um número reduzido de parceiros se reúna em torno de uma zona estruturada de atividade”.

[...] tais zonas podem ser um escorregador, uma casinha de bonecas, um canto para guardar carrinhos maiores como que em uma garagem, cabides com várias roupas, bolsas, chapéus, guarda-chuvas dependurados, etc. (OLIVEIRA, 1992, p.83).

Na organização das salas, os objetos que a criança dispõe para brincar são fundamentais. Grandes caixas de papelão ou madeira, bolas, cordas, indumentárias, máscaras, carros, bonecos, mobiliário infantil, sucata variada (como potes, panos, tampas, caixas), jogos de armar, gravuras, livros e discos de histórias infantis e muitos outros. Tais objetos devem estar disponíveis sempre que possível, em exemplares múltiplos, favorecendo a imitação entre crianças, necessária especialmente até os três anos (OLIVEIRA, 1992, p.85).

Silva e Cunha (2000, p.39), também elegeram os “cantos” como fundamentais para trabalhar com crianças pequenas, como “o canto do pula-pula, o canto dos brinquedos, o canto dos colchonetes, o canto da troca, e, o canto da cabana”.

Horn (2004, p.85) afirma que: “a organização do espaço em cantos temáticos, como o da boneca, o da biblioteca, o das diferentes linguagens, entre outros, possibilita um entendimento do uso compartilhado do espaço [...]”.

De acordo com Batista (1999), os “cantos” de vivências pedagógicas possibilitam à criança desenvolver-se como tal, podendo ser variados de acordo com as necessidades da turma, permitindo atividades ricas e divertidas.

Seguindo essa linha de pensamento Lupiañez (1998), nos enriquece com sugestões de espaços possíveis para as crianças de zero a três anos de idade, propondo “cantos de vivências”: canto do colchonete; canto do espelho; canto da barra de madeira; canto dos degraus; cantos das almofadas e bonecas; canto da leitura; canto da cozinha; canto dos carros; canto das fantasias; canto do supermercado; canto do trabalho com papéis; canto da música; canto da enfermaria.

Na visão de Goldschmied e Jackson (2006, p.45), “no cotidiano das creches, é essencial estabelecer um espaço silencioso e delimitado para descansar, fantasiar e olhar livros, revistas, catálogos ou coleções de cartões”, sendo este o canto da leitura.

## **6.2 POSSIBILIDADES DE UTILIZAÇÃO DOS “CANTOS DE ATIVIDADE” PARA CRIANÇAS PEQUENAS NO COTIDIANO NA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL COM BASE NAS EXPERIÊNCIAS-CHAVE DO CURRÍCULO HIGH/SCOPE**

Como foi explicitado no capítulo 3 o currículo High/Scope, prevê o “planejamento-trabalho-revisão” estimulando as crianças a trabalharem sozinhas, em pequenos e no grande grupo. Para as crianças pequenas engloba os momentos do **planejamento**, da **revisão** e do **tempo de organizar**, tendo as experiências-chave como base do processo.

A proposta<sup>19</sup> tem o intuito de subsidiar a prática educativa dos educadores e melhorar a qualidade de atendimento das crianças de 0 a 3 anos.

Para o planejamento da proposta pretendemos seguir o delineamento do Projeto, seguindo o modelo curricular High/Scope. Esse modelo curricular inspirado em Piaget propõe o desenvolvimento de experiências-chave, que são a base para o desenvolvimento da criança nas áreas de Desenvolvimento Social, Representação, Linguagem, Classificação, Seriação, Número, Espaço, Tempo, Movimento e Desenvolvimento Físico.

O Modelo Curricular High/Scope compreende diferentes Experiências-Chave visando o desenvolvimento integral da criança:

---

<sup>19</sup> Nossa intenção não é tornar esta proposta uma “receita”, mas sim contribuir para enriquecer a prática dos educadores que atendem crianças de 0 a 3 anos.

**Tabela 13** – Áreas de Desenvolvimento do Currículo High/Scope.

<b>Desenvolvimento Social</b>	
1	Fazer e expressar escolhas, planos e decisões.
2	Reconhecer e resolver problemas.
3	Expressar e compreender sentimentos.
4	Cuidar das próprias necessidades.
5	Compreender rotinas e expectativas.
6	Ser sensível aos sentimentos, aos interesses, à necessidade e à origem sócio-cultural de outras pessoas.
7	Construir relações com crianças e adultos.
8	Criar e experimentar o jogo cooperativo.
9	Desenvolver estratégias para enfrentar os conflitos sociais.
<b>Representação</b>	
1	Reconhecer objetos pelo som, tato, gosto e odor.
2	Imitar ações e sons.
3	Relacionar figuras, fotografias e modelos com lugares e coisas reais.
4	Representar, fazer graças, imitar.
5	Fazer modelos com barro, blocos, etc.
6	Desenhar e pintar.
<b>Linguagem</b>	
1	Falar com outros sobre experiências pessoais e significativas.
2	Descrever objetos, acontecimentos e relações.
3	Divertir-se com a linguagem fazendo rimas, inventando histórias ou escutando poemas e histórias.
4	Escrever de várias formas (desenhando, fazendo garatujas, usando formas semelhantes a letras, inventando ortografia ou usando a escrita convencional).
5	Ter uma linguagem escrita própria e lê-la.
6	Ler de diversas formas.Reconhecer letras e palavras, ler livros de histórias e outros materiais impressos.
<b>Classificação</b>	
1	Pesquisar e rotular os atributos das coisas.
2	Observar e descrever semelhanças e diferenças.
3	Separar e agrupar objetos.
4	Utilizar e distribuir qualquer coisa de diversas formas.
5	Distinguir entre “alguns” e “todos”.
6	Considerar mais de um atributo ao mesmo tempo.
7	Descrever as características que determinadas coisas não tem, ou dizer a que categoria elas pertencem.
<b>Seriação</b>	
1	Comparar na mesma dimensão: mais longo/mais curto, mais áspero/mais suave, etc.
2	Organizar diversas coisas segundo a mesma dimensão e descrever as relações: o mais longo, o mais curto, etc.
3	Ajustar, por tentativa e erro, um conjunto organizador de objetos a outro.

<b>Número</b>	
1	Comparar número e quantidade: mais/menos, mais coisas/menos coisas, a mesma quantidade.
2	Organizar dois conjuntos de objetos por correspondência unívoca.
3	Contar objetos, contar de cor.
<b>Espaço</b>	
1	Juntar coisas e separá-las.
2	Recompor e remodelar objetos (dobrar, torcer, esticar, empilhar) e observar as mudanças.
3	Observar coisas e lugares a partir de diferentes perspectivas.
4	Vivenciar e descrever posições, direções e distâncias relativas.
5	Vivenciar e representar o próprio corpo.
6	Aprender a localizar coisas na sala de aula, na escola, no bairro.
7	Interpretar representações de relações espaciais em desenho e pinturas.
8	Distinguir e descrever formas.
<b>Tempo</b>	
1	Começar ou acabar uma ação diante de um sinal.
2	Vivenciar e descrever movimentos de diferentes velocidades.
3	Vivenciar e comparar intervalos de tempo.
4	Vivenciar e representar mudanças.
5	Lembrar e prever acontecimentos e representar a sua ordem.
6	Usar medidas de tempo convencionais e observar que os relógios e os calendários marcam a passagem do tempo.
<b>Movimento e desenvolvimento físico</b>	
1	Movimentar-se de diversas formas que envolvam deslocamentos.
2	Movimentar-se sem deslocamentos.
3	Movimentar-se com objetos.
4	Seguir instruções referentes aos movimentos.
5	Descrever movimentos.
6	Expressar criatividade no movimento.
7	Sentir e expressar ritmos.
8	Movimentar-se com outros seguindo o mesmo ritmo.

Fonte: LINO, Dalila Brito. A rotina Diária nas experiências-chave do modelo High/Scope. In: ZABALZA, Miguel. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998, p.205-6.

Com habilidade, os educadores poderão organizar cantinhos especiais na instituição de educação infantil, visando desenvolver habilidades relacionadas com as diferentes áreas de desenvolvimento. Esses cantinhos, não precisam e nem devem acontecer todos ao mesmo tempo, até mesmo falta do espaço físico amplo, realidade de muitas instituições de Educação Infantil.

Todos os cantos de atividade podem ser trabalhados com as crianças menores de três anos, mas, principalmente experiências-chave no Desenvolvimento Social, Representação; Linguagem; Espaço; Tempo; Movimento e Desenvolvimento Físico.

Na área do Desenvolvimento Social: a interação, a autonomia e a colaboração. A área da Representação e da Linguagem é importante para quem está desenvolvendo a função simbólica e da linguagem. As noções de Tempo e Espaço precisam se desenvolver, as questões relativas ao Espaço podem ser trabalhadas com jogos de encaixe, e o Tempo com palmas e músicas, além é claro da própria rotina estabelecida previamente. Na área de Movimento e Desenvolvimento Físico, as crianças realizam diversas experiências-chave (correm, pulam sobem, descem etc.). Classificação, Seriação e Número são bem simples nessa fase. (VASCONCELLOS, 1998).

Torna-se um trabalho difícil, eleger qual o tipo de experiência-chave pode ser trabalhada com os cantos, uma vez que em um mesmo canto podem ser trabalhadas diversas experiências-chave, ao mesmo tempo. Mas sem dúvida o Desenvolvimento Social, o Movimento e o Desenvolvimento Físico, são essenciais, aos poucos a Representação e a Linguagem passam a fazer parte do cotidiano, mais timidamente percebe-se experiência de Espaço, Tempo, Classificação, Seriação, Número sendo construídas.

Para trabalhar com crianças pequenas podem ser utilizados planejamentos variados: utilização de símbolos das diversas áreas que as crianças podem utilizar, onde as crianças apontam para a área escolhida; cartaz de planejamento, onde as educadoras registram o nome da criança o que querem fazer, mostrando que isso pode ser escrito; quadro das diferentes áreas com seus símbolos, junto a cada área um pedaço de velcro, onde a criança pode fixar sua identificação (nome/símbolo); fotos das diferentes áreas, onde as crianças apontam para a área escolhida é outra forma de planejamento. Além de possível, gostaríamos de ressaltar que o planejamento é **necessário** para se realizar um trabalho qualitativo com qualquer faixa etária, inclusive com crianças pequenas. (VASCONCELLOS, 1998).

Os cantos permitem aprendizagens diversas, o companheirismo, a afetividade, o compartilhar, o ceder, a construção da própria autonomia. Construir o que o imaginário permitir, socializar-se com os demais coetâneos, desenvolver a percepção tátil, auditiva, olfativa, visual e do paladar.

## **6.2.1 Cantos que Oportunizam Experiências-Chave Visando o Desenvolvimento Social: construir relações com outras crianças e com o educador**

### **6.2.1.1 Canto para relaxar**

Quanto menor o Equilíbrio e o controle corporal de Movimentos, mais tempo a criança precisa para descansar/repousar. Desta forma, pode ser feito um apoio para os bebês com uma calça jeans costurada na barra e na cintura, cheia de espumas nas pernas podem ser bordadas figuras coloridas geométricas, de bichos ou frutas, etc. que estimulam a visão. Utilizada apenas como apoio, permite aos bebês que não param sentados sozinhos se apoiar, para não ficarem o tempo todo deitados ou sentados no carrinho de bebê. O contato visual, a curiosidade e o tônus muscular também são favorecidos. Esse canto também pode ter colchonetes com brinquedos onde os bebês possam brincar à vontade, ou simplesmente se deitar para relaxar. É um espaço confortável onde os bebês que já ficam sentados sem apoio podem brincar, engatinhar e arriscar se levantar em segurança. O Movimento e Desenvolvimento Físico (movimentar-se de diversas formas que envolvam o deslocamento; a criança adquire tônus muscular, aos poucos percebe-se capaz de conseguir movimentar-se em função de seus anseios), a Representação, auto-expressão, comunicação social (relacionar as figuras as coisas reais), a Linguagem (ouvir e falar com os outros), o Espaço (vivenciar posições, direções e distâncias relativas) e o Tempo (vivenciar movimentos de diferentes velocidades).



**Figura 31**– Canto Para o Relaxamento

### **6.2.1.2 Canto para os cuidados físicos: “o banho”**

A afetividade, o carinho, o cuidado e a autonomia, precisam estar presentes no cotidiano das instituições de educação infantil, e a hora do banho é um dos momentos onde essas relações podem se estabelecer. O banheiro é uma extensão da sala, e a criança além dos cuidados físicos, também pode ter valiosas experiências e aprendizagens nesse ambiente. Esse espaço desperta muita curiosidade das crianças, e pode tornar-se espaço de exploração e descoberta, com móveis, livros e figuras plásticas coloridas. O contato físico é de grande importância para a construção da afetividade da criança, vivências realizadas nessa fase da vida refletem ao longo da vida futura.

Conversando com a criança sobre as suas ações, nomeando as partes do corpo da criança; sugerindo que ela segure o sabonete e sinta o cheiro, bata as mãos na água e escute o barulho; são experiências pessoais e significativas para a criança. O Movimento e Desenvolvimento Físico também são importantes (seguir instruções referentes aos movimentos – por exemplo: pedir para levantar o braço).

## **6.2.2 Cantos que Oportunizam Experiências-Chave Visando o Desenvolvimento da Representação**

### **6.2.2.1 Canto para o “faz-de-conta”**

Canto da “cozinha” – As crianças adoram entreter-se com panelas e tampas, latas, potes, bacias, colheres e outros utensílios domésticos. Portanto, esse canto pode contar com fogão, geladeira, mesa, feitos de material reciclado (caixas de papelão), frutas e legumes (naturais ou plásticos) para que a criança perceba as diferenças. Os legumes e frutas utilizados nas brincadeiras podem ser oferecidos para as crianças comerem, (deixar que elas manipulem a mexerica e depois descascar para elas chuparem). Essa atividade pode ser realizada com mais de uma fruta, para que as crianças percebam as diferenças de formatos, cores, sabores, odores. Também pode ser utilizado pipoca, macarrão, cru e também cozido, para a criança vivenciar as diferenças.

A noção de Espaço (distinguir e descrever formas) e Tempo (lembrar e prever acontecimentos e representar a sua ordem) mais lentamente, vai sendo construída, também em ambientes como esse.



**Figura 32** – Canto da Cozinha

#### **6.2.2.2 Canto para o “faz de conta”**

Canto da “fantasia” – Este canto possibilita que a criança deixe fluir o faz-de-conta, crie e recrie o seu mundo e viva intensamente seus desejos, anseios, fantasias e temores. Pode ser composto por roupas doadas, compradas, confeccionadas com TNT ou E.V.A, papel crepom, plástico, dentre outros, sapatos, chapéus, maquiagem, fantoches. Espelhos e outros objetos diversos podem propiciar maravilhosos momentos lúdicos às crianças, incentivando sua imaginação.



**Figura 33** – Canto da Fantasia

Nesse ambiente a criança pode desenvolver a experiência-chave de Representação (imitar ações e sons; representar, fazer graças, imitar; a criança vivencia a experiência de se colocar no lugar do outro; é fecundo para a criatividade e a imaginação). Da mesma forma, possibilita o Desenvolvimento Social (ser sensível aos sentimentos, interesses e necessidades do outro; fazer escolhas; desenvolver estratégias para solucionar os conflitos; interação e cooperação entre criança-criança e criança-adulto), a Linguagem (divertir-se inventando ou escutando histórias e poemas), o Espaço (recompôr, remodelar e observar as mudanças; vivenciar e representar o próprio corpo), o Tempo (vivenciar e representar mudanças), o Movimento e o Desenvolvimento Físico (movimentar-se com objetos, com ou sem deslocamentos).

### **6.2.3 Canto que Oportuniza Experiência-Chave Visando o Desenvolvimento da Leitura e Escrita**

#### **6.2.3.1 Canto para contato com materiais impressos**

Canto da “leitura” - cestas com livros de figuras grandes e variadas (animais, crianças, frutas), jornais, revistas, bulas de remédios, receitas, dicionários e quaisquer outros materiais gráficos diversificados. Esse tipo de material deve ter espaço garantido na rotina diária. Um tapete com almofadas espalhadas, mesas com cadeiras, dentre outros, são bem vindos para proporcionar conforto enquanto a criança os folheia ou os manipula de diversas formas.



**Figura 34** – Canto da Leitura

Nesse canto trabalha-se, primordialmente, com a experiência-chave de Linguagem (associar palavras a escrita, ter contato com diversos materiais impressos, para reconhecer letras e números; verificar a seqüência da escrita). Desenvolve, ainda, a discriminação visual, a atenção, a percepção, o prazer pela leitura, a imaginação, o “faz-de-conta”, a fantasia, a criatividade, a ludicidade e a sensibilidade.

#### **6.2.4 Canto que Oportuniza Experiência-Chave Visando o Desenvolvimento das Operações Lógico-Matemáticas**

##### **6.2.4.1 Canto da sucata para desenvolver classificação**

É possível concretizá-lo em qualquer instituição: não acarreta custos e a criança gosta de explorar os diferentes objetos. Podem ser utilizados papelão (rolos de papel higiênico/toalha, caixas em geral, caixas de pastas de dente, sabonete, leite e outros); plástico (embalagens descartáveis, potes de margarina, maionese, cat-chup e outros); embalagens vazias (shampoo, amaciante, gel fixador, desodorante, garrafas pet); madeira, entre outros. Mediante esses objetos a criança poderá manipular e sentir diferenças de tamanho, forma, peso, sons e cores, permitindo agrupá-los e classificá-los, segundo suas propriedades (semelhanças/diferenças).



**Figura 35** – Canto para Desenvolvimento de Operações Lógico-Matemáticas

Nesse canto propicia a experiência-chave de Classificação (rotular o atributo das coisas; observar e descrever semelhanças e diferenças; separar e agrupar objetos; considerar mais de um atributo ao mesmo tempo). Representação (utilizar a sucata para fazer de conta que são outras coisas, modelos), Linguagem (descrever objetos, acontecimentos e relações), Seriação (organizar diversas coisas segundo a mesma dimensão e descrever as relações: o mais curto, o mais longo, etc.), Número (comparar número e quantidade: mais/menos, mais coisas/menos coisas, a mesma quantidade; contar objetos), Espaço (juntar coisas e separá-las; dobrar, empilhar e observar a mudança; distinguir e descrever formas), Tempo (vivenciar e descrever movimentos de diferentes velocidades).

#### **6.2.4.2 Canto da textura**

Para desenvolver sensibilidade tátil e permitir seriação – a sensibilidade tátil se desenvolve nos primeiros anos, com muita rapidez, e experimentar sensibilidades variadas é muito significativo para a aprendizagem da criança. Esse canto pode ter diferentes tipos de papel (cartolinas, papel alumínio, camurça, crepom, dobradura, papelão), para rasgar, picar, recortar, colar, amassar, dobrar, desenhar, pintar; Tecido (seda, lã, veludo, atalhados) para

sentir as diferentes texturas, espessuras (liso, áspero, fofo, grosso, fino), além do reconhecimento de padrões e cores.



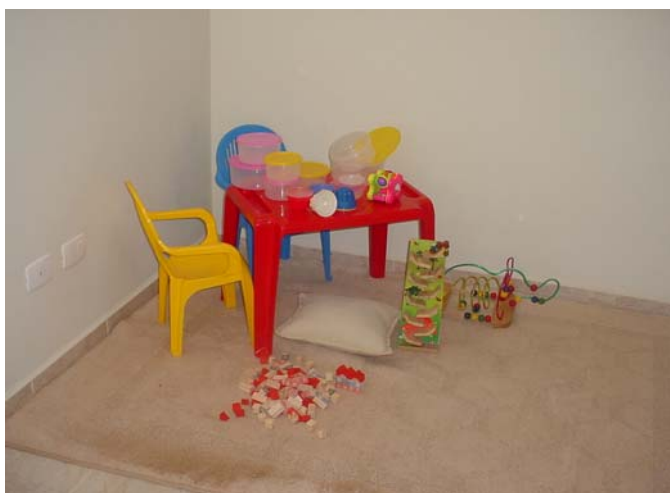
**Figura 36** – Canto da Textura para desenvolver Sensibilidade Tátil

A experiência lógico-matemática que se desenvolve primordialmente nesse canto é a Sieriação (comparar dimensões, mais longo/mais curto, mais áspero/mais suave), mas igualmente pode-se trabalhar o Movimento e o Desenvolvimento Físico (coordenação motora fina), o Espaço (recompor e remodelar – dobrar, torcer, esticar), o Tempo (vivenciar e representar mudanças) e outras operações já referidas.

## **6.2.5 Canto que Oportuniza Experiências-chave Lógico-Matemáticas**

### **6.2.5.1 Canto para desenvolver a noção de número**

Comparar, contar, enumerar, compor conjuntos são atividades que possibilitam o desenvolvimento lógico-matemático. As crianças percebem a diferença das partes e do todo e observam as diferentes formas. Os brinquedos de encaixe, montáveis e desmontáveis, quebra-cabeças, potes que caibam um dentro do outro, blocos de encaixe de madeira, plástico ou isopor (encapados com cartolina e pintados com tinta a óleo), de formatos e cores variadas permitem à criança muitas opções de construções.



**Figura 37** – Canto da Textura para desenvolver noção de número

No canto do conhecimento lógico-matemático é possível trabalhar a experiência-chave de Número (contar objetos; comparar número e quantidade). Além dessa experiência-chave, podemos citar a Classificação (separar e agrupar objetos; considerar mais de um atributo ao mesmo tempo), a Sieriação (organizar na mesma dimensão), o Espaço (aprender a localizar coisas na sala), o Tempo (lembrar e prever acontecimentos e representar a sua ordem), e outras.

## **6.2.6 Canto que Oportuniza Experiência-chave Visando o Desenvolvimento do Espaço**

### **6.2.6.1 Canto da Arte**

Para desenvolvimento de habilidades motoras finas e noções espaciais - A representação artística causa grande prazer visual e motor às crianças. Papéis diversos (kraft, sulfite, cartolina) telas, giz de cera, lápis de cor, tintas, pincéis, massa de modelar, são materiais que podem estar disponíveis nesse canto.



**Figura 38** – Canto da Arte

O desenvolvimento de atividades/brincadeiras que privilegiem a construção do Espaço (interpretar representações de relações espaciais em desenhos e pinturas; recompor e remodelar objetos e observar as mudanças; vivenciar e representar o próprio corpo), encontra respaldo nesse canto. A Representação (fazer modelos com massinha; desenhar e pintar observando cores, texturas e formas diversas), a Linguagem (escrever de várias formas – desenhando, usando formas semelhantes às letras, fazendo garatuja, que podem estar inventando ortografia), também são experiências-chave presentes nesse canto.

## **6.2.7 Cantos que Oportunizam Experiências-Chave Visando o Desenvolvimento do Tempo**

### **6.2.7.1 Canto para recriar o real a partir do imaginário**

Esse canto ajuda a criança a perceber que a rotina diária da instituição tem uma organização temporal. Com bonecas de pano, de plástico, de madeira, bacias ou banheiras e roupas para o “banho” das bonecas (faz-de-conta), as crianças podem decidir a hora do banho, vestir roupas e atribuir papéis imaginários às bonecas, à hora da alimentação, à hora do repouso. Com berços e carrinhos para que as bonecas descansem ou passem; com as

trocas de roupas das bonecas a criança vai percebendo as diferentes estações do ano. As experiências-chave desenvolvidas além do Tempo (vivenciar e comparar intervalos de tempo; vivenciar e representar mudanças; lembrar e prever acontecimentos e representar a sua ordem, o Espaço (vivenciar e descrever posições e direções); o Tempo (começar e terminar uma ação; vivenciar e comparar intervalos de tempo; lembrar e prever acontecimentos e representar a sua ordem), e o Movimento e Desenvolvimento Físico (movimentar-se com objetos).



**Figura 39** – Canto para Recriar o Real a partir do Imaginário (cenas com bonecas e outros materiais)

## **6.2.8 Canto que Oportuniza Experiência-chave Visando o Desenvolvimento do Movimento e do Desenvolvimento Físico (atividades motoras grossas – subir, correr, pular, rolar)**

### **6.2.8.1 Canto para desenvolver a musicalidade**

Canto da “música” – com a música, a criança começa a perceber as diferenças entre pulso e ritmo, melodia, timbre de voz e estilos musicais. Cantar é uma das atividades que as crianças pequenas mais gostam de fazer. Com CDs variados (samba, clássica, MPB, sertaneja, infantil, etc.), aparelho de som e instrumentos musicais (que podem ser confeccionados com sucata), etc. A música serve para acostumar a criança à rotina - colocar ou cantar músicas para a alimentação, para o banho, para o relaxamento.



**Figura 40** – Canto da Música

Permite trabalhar com a experiência-chave primordial de Movimento e ritmos (movimentar-se de diversas formas que envolvam deslocamentos; seguir instruções referentes aos movimentos; expressar criatividade nos movimentos; sentir e expressar ritmos; movimentar-se com os outros seguindo o mesmo ritmo). Incentiva ainda o Desenvolvimento Social (construir relações com crianças e adultos), a Representação (imitar ações e sons), a Linguagem (cantar as músicas).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o tema “Prática Pedagógica no Cotidiano de uma Instituição de Educação Infantil para Crianças de 0 a 3 anos: proposta de intervenção que visa o brincar, cuidar e educar”, e sua relevância, foi realizada a presente pesquisa, no intuito de se observar e analisar as interações ocorridas no contexto de uma instituição de educação infantil.

Deve ser levado em consideração que os dados coletados referem-se a uma instituição filantrópica, a qual infelizmente não dispõe de recursos financeiros suficientes para atingir os objetivos estabelecidos na Proposta Pedagógica da própria Instituição, demonstrando assim que o espaço físico e os educadores, não bastam para que as crianças tenham a educação e os cuidados de que necessitam. Percebeu-se a falta de apoio das autoridades governamentais.

No período em que se permaneceu na instituição (6 meses), observou-se que sua rotina centrava-se nas iniciativas das educadoras, as atividades, por não terem sido desenvolvidas com planejamento prévio, visando evoluir em nível de complexidade ludo-pedagógicas, demonstraram despreocupação em desenvolver as habilidades das crianças, para as quais as atividades eram direcionadas.

O brincar na faixa etária das crianças de 0 a 3 lhes anos oferece infinitas possibilidades de desenvolvimento afetivo, motor, social, cognitivo, entre outros. O brincar era oferecido, na maioria das vezes, livremente, sem intenção pedagógica explicitada. Segundo Lima (2002, p.33):

Não existe nada que a criança precise saber que não possa ser ensinado brincando [...]. Se alguma coisa não é passível de transformar-se em um jogo (problema, desafio), certamente não será útil para a criança nesse momento.

Nesse sentido, o brincar deve ser entendido como o componente primordial para a ação pedagógica na educação infantil, uma vez que, por meio dele, a criança, cria, recria e vivência o mundo à sua volta.

O cuidado e a educação, como já foi amplamente explicitado, deve ser integrado ao educar, e nunca um sobreposto ao outro. Na educação infantil, principalmente para as crianças de 0 a 3 anos esses dois fatores são essenciais.

A visão errônea de que quanto menor a criança, menor é a exigência de qualificação profissional do educador, deve ser totalmente superada, haja visto, que o desenvolvimento da criança nessa faixa etária é muito importante para a sua vida futura.

[...] um planejamento cuidadoso é necessário pra garantir que o espaço seja usado de forma mais vantajosa possível e para evitar estresse desnecessário para as educadoras [...]. (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p.52).

Revela-se a partir da falta de preocupação com o planejamento, as possíveis implicações negativas para a criança nesta fase de sua vida, bem como possíveis impactos na vida futura, ou seja, foi revelado que o “brincar, educar e cuidar”, em conjunto com a “organização espacial adequada”, pode e deve contribuir para que a criança cresça e se desenvolva plenamente.

Nesse sentido, no modelo High/Scope o planejamento é favorável ao desenvolvimento da criança, uma vez que, organiza-se no eixo: “planejar-fazer-revisar”, possibilitando momentos em que a liderança é do adulto e momentos em que a liderança é da criança, contribuindo, assim, para que a criança vivencie as áreas de desenvolvimento que o modelo educacional contempla. Favorecendo inclusive a construção da autonomia, a segurança, a oportunidade de crescimento neuromental da criança.

Os agrupamentos de crianças da faixa etária pesquisada, com as demais crianças e adultos, também se mostraram insuficientes, e observou-se que nas atividades realizadas, não era contemplado o agrupamento de diferentes turmas. Sabe-se que, as crianças de diferentes idades e os adultos, contribuem para o surgimento de interações vitais ao crescimento umas das outras.

Existe uma diferença entre realizar o que as crianças gostam de fazer, sem uma ligação significativa com a vivência das crianças e planejar algo onde as crianças possam envolver-se, explorar e descobrir as suas próprias potencialidades, as dos adultos e as do ambiente. Ou seja, o educador tem que possibilitar a interação das crianças com o educador, com os coetâneos da turma e de outras turmas, com os objetos e com os ambientes.

Apesar das limitações desse estudo, no que tocam à observação das interações entre os agentes envolvidos na pesquisa, pode-se inferir que as atividades oferecidas pelas educadoras se repetiam, sem alteração na postura do adulto e sem alteração na forma como as atividades eram propostas.

Deve-se levar em conta a falta de espaço adequado para realização de atividades pedagógicas orientadas. Assim, grande parcela das atividades pedagógicas que foram observadas não tinha critérios definidos “*a priori*”. As brincadeiras e os brinquedos oferecidos não deixavam claros os objetivos e a preocupação com as diferentes faixas etárias. As crianças organizavam-se por si próprias a partir dos materiais e dos espaços que lhe eram disponibilizados.

Nessas situações, foi observado, com frequência, a interação em relações díade, tríade e políade, entre parceiros mistos, com idades aproximadas. As relações criança-criança, foram mais frequentes do que a relação do tipo criança-educador-criança.

O ambiente para promover o desenvolvimento da criança deve ser equipado de forma que despertem o interesse e a sua curiosidade.

Não foi observada nenhuma prática de se realizar o planejamento, tampouco, o registro do desenvolvimento das crianças, o qual nos parece necessário para organizar o planejamento futuro. Como não havia nem um, nem outro, as atividades ocorriam livremente.

No horário do sono, onde todas as crianças dormem, esse período de tempo, poderia ser utilizado pelas educadoras em alguns dias da semana para planejarem a rotina, trocarem idéias e prepararem materiais ludo-pedagógicos.

Além dos fatores mencionados, verificamos que as atividades pedagógicas eram dificultadas pela estrutura física da sala do berçário, que não dispõe de mesas e cadeiras para as crianças, o que impossibilita a realização de algumas atividades pedagógicas que necessitam de espaço adequado para serem desenvolvidas, como por exemplo, atividades de pintura em papel A4 com giz-de-cera, que não ocorreu, nem uma vez, durante o semestre de observação.

Lembramos que a instituição não possui estrutura física adequada, o que em muitos momentos dificultou a realização de atividades visando o desenvolvimento infantil.

É o olhar atento e constante do adulto sobre a criança que lhe permitirá conhecer as formas da criança brincar, suas preferências, suas linguagens, seus espaços preferidos, para então, planejar os espaços, as interações e o próprio ambiente. Assim, ele poderá realizar o planejamento do que é realmente significativo e necessário para a criança.

Não basta que as atividades oferecidas sejam adequadas às crianças; é necessário que elas tragam seqüentes desafios para a criança, a fim de suscitar a curiosidade da criança, contribuindo para o seu desenvolvimento.

Segundo Spada (2006, p.216):

[...] a falta de intencionalidade pedagógica concedida às propostas educacionais, às atividades; prejudicam a qualidade das interações entre as crianças, entre essas e o meio físico, e também entre as crianças e os adultos. À medida que a estruturação da rotina enfatiza os cuidados físicos, dispensando-lhes maior tempo e prioridade, relega o pedagógico a segundo plano.

Embora, no geral, a quantidade de brinquedos fosse razoável o que preocupou foram as condições em que estes brinquedos se encontravam, muitos quebrados e sujos, o que oferecem riscos à criança, principalmente as crianças do berçário. Talvez o fato de uma das educadoras ser constantemente deslocada da sala do berçário para atender a outras turmas, dificulta o andamento da rotina e restringe o tempo das educadoras em preparar aulas/cuidar da assepsia dos brinquedos.

A esse respeito, podemos citar o RCNEI (1998, v.2, p.36) sobre a importância da identificação de situações de risco no ambiente da criança, essas devem ter acesso a: “[...] utensílios, brinquedos e objetos de forma segura”.

Embora a sala de recursos disponibilize quantidade e variedade de materiais que pudessem ser utilizados pelas educadoras nas atividades realizadas com as crianças, esses materiais raramente eram utilizados, as atividades desenvolvidas com as crianças utilizavam apenas os brinquedos que se tinham disponíveis na sala.

Observou-se também que a Proposta Pedagógica da Instituição não era utilizada como fonte de apoio para o planejamento e o conseqüente, desenvolvimento das atividades pedagógicas, numa relação de melhor aproveitamento do espaço/ambiente, ou seja, a instituição possui ambiente relativamente suficiente para o desenvolvimento de inúmeras atividades, todavia as atividades se limitavam, na maioria das vezes, ao brincar livremente, desperdiçando a oportunidade de realizar interações entre as crianças e entre educadoras e crianças em espaços e materiais pré-determinados, com atividades orientadas, muitas vezes pela estrutura física não permitir.

A partir dos pontos aqui esboçados, fica a certeza de que esse é um campo onde devem ser realizadas mais pesquisas para se dar conta da complexidade do assunto e também, gerar conhecimentos sobre o impacto que a falta do planejamento pode ocasionar na futura escolarização e na vida pessoal das crianças.

Precisamos propiciar situações onde a criança, desde os primeiros anos de vida possa vivenciar experiências variadas, tanto em ambientes, como com pessoas diversas, o que contribuirá para o seu próprio conhecimento e para o conhecimento de mundo. A rotina

diária deve ser observada como a fonte de estrutura, conteúdo e organização, desde a decisão do que lhe será oferecido e como as atividades serão desenvolvidas para propiciarem às crianças qualidade nas interações com as outras crianças, com os adultos, com o ambiente.

A pesquisa não se ocupou em assinalar os pontos positivos ou negativos, da instituição, embora eles inevitavelmente se mostrassem presentes.

Pretendeu-se com a pesquisa apenas contribuir para que o educador possa “olhar” a criança com a sensibilidade de captar suas evoluções e suas dificuldades, levando em consideração que a instituição escolar é composta por gostos, cheiros, cores, músicas, adultos e crianças, atitudes, espaços, ambientes, materiais, brinquedos, enfim, um mundo novo à criança, proporcionando-lhe a oportunidade para o seu pleno desenvolvimento.

A visão assistencialista voltada para as instituições de educação infantil brasileiras, principalmente aquelas que atendem a camada mais pobre da população, deve ser efetivamente superada, assim como a dicotomia entre o cuidar e o educar.

Podemos, então, inferir que as condições espaciais da sala do berçário não possibilitavam a realização de atividades como pintura, recorte, colagem, dentro outras. A falta de mesas e cadeiras para as educadoras e as crianças limitavam a realização de muitas atividades pedagógicas.

Não podemos deixar de ressaltar que todas as educadoras do berçário são muito afetivas com as crianças, mantêm um vínculo afetivo muito bom, transmitindo a essas, a sensação de segurança, conforto e bem-estar, propiciando um ambiente acolhedor.

A coordenação atual, assumiu a instituição no ano em que a pesquisa foi realizada, e busca constantemente melhoria das condições físicas estruturais, pois entende, que para que as crianças se desenvolvam física, intelectual, social e afetivamente, mas, por tratar-se de uma instituição que necessita de ajuda dos recursos de órgãos filantrópicos e em parte governamentais, caminha, ainda, a passos lentos.

Conclui-se que apesar das constatações relatadas, a instituição pesquisada caminha para a melhora ludo-pedagógica do atendimento à criança de 0 a 3 anos.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Dóris Andrade de; ARALDI, Marizete; PAULINO, Letícia Rodrigues. **Implicações Pedagógicas do Trabalho com crianças de 0 a 3 anos em creche.** 2003. 118f. Trabalho apresentado no Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina.

AMORIM, Elizabeth. Educar versus cuidar. In: BRASIL. **O Cotidiano no Centro de Educação Infantil.** v.4. Brasília: UNESCO, 2005. Série Fundo do Milênio para a Primeira Infância: Cadernos Pedagógicos. p.11-6.

\_\_\_\_\_. A organização do tempo e do espaço. In: BRASIL. **O Cotidiano no Centro de Educação Infantil.** v.4. Brasília: UNESCO, 2005. Série Fundo do Milênio para a Primeira Infância: Cadernos Pedagógicos. p.51-60.

\_\_\_\_\_. Acompanhamento e avaliação da criança no centro infantil. In: BRASIL. **O Cotidiano no Centro de Educação Infantil.** v.4. Brasília: UNESCO, 2005. Série Fundo do Milênio para a Primeira Infância: Cadernos Pedagógicos. p.85-91.

AMORIM, Elizabeth; LOPES, Maria Helena. A pedagogia de projetos e a mediação do educador. In: BRASIL. **O Cotidiano no Centro de Educação Infantil.** v.4. Brasília: UNESCO, 2005. Série Fundo do Milênio para a Primeira Infância: Cadernos Pedagógicos. p.61-75.

\_\_\_\_\_. Proposta pedagógica e relações centro infantil, famílias e comunidade. In: BRASIL. **O Cotidiano no Centro de Educação Infantil.** v. 4. Brasília: UNESCO, 2005. Série Fundo do Milênio para a Primeira Infância: Cadernos Pedagógicos. p.76-84.

ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cad. Pesquisa.** São Paulo, n. 113, 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742001000200003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000200003&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 06 ago. 2006.

\_\_\_\_\_. Diferentes tipos de Pesquisa Qualitativa. In: \_\_\_\_\_. **Etnografia da prática escolar.** Campinas: Papyrus, 11. ed. 2004, p.27-34.

ARAÚJO, Márcia Santiago de. **O caminho do pensamento.** Disponível em : <[http://www.cti.furg.br/~marcia/caminho\\_pensamento.pdf](http://www.cti.furg.br/~marcia/caminho_pensamento.pdf)> . Acesso em: 20 jan. 2007.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Elise P. da Silva. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p.67-79.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2006. 240p.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Elise P. da Silva. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 67-79.

BATISTA, Cleide Vitor Mussini. **Educação infantil: subsídios a uma proposta filosófica educacional para a pré-escola da UEL.** 1999. 277f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina. 1999.

BHERING, Eliana. BARBOSA, Tatiane Muniz; DIAS, Julice. A rotina diária em um centro de Educação Infantil público: a dinâmica do tempo das atividades das crianças e dos adultos em grupos de idades mistas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.36, p.75-105, dez. 2002.

BOGDAN, Robert C.;BIKLEN, Sari Knopp. Dados Qualitativos. In:\_\_\_\_\_. **Investigação Qualitativa em Educação.** Trad. Maria João Alvarez; Sara Bahia dos Santos; Telmo Mourinho Baptista. Rev. António Branco Vasco. Porto-Portugal: Porto Editora Ltda, 1994, p. 150-206.

BOMTEMPO, Edda; CARVALHO, Maria Amélia Buzzini de S. Manipulação de vários tipos de brinquedos por crianças pequenas. In: BOMTEMPO, Edda (coord.); HUSSEIN, Carmem Lúcia; ZARBERLAN, Maria Aparecida Trevisan. **Psicologia do brinquedo: aspectos teóricos e metodológicos.** São Paulo: Nova Stella Editorial, 1986, p.149-58.

BOMTEMPO, Edda; HUSSEIN, Carmem Lúcia. O brinquedo: conceituação e importância. In: BOMTEMPO, Edda (coord.); HUSSEIN, Carmem Lúcia; ZARBERLAN, Maria Aparecida Trevisan. **Psicologia do brinquedo: aspectos teóricos e metodológicos.** São Paulo: Nova Stella Editorial, 1986, p.17-28.

BONAMIGO, Euza Maria de Rezende, et. al. **Como ajudar a criança no seu desenvolvimento.** 6 ed. Porto Alegre: editora da Universidade UFRGS, 1987. 96p.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** v.1. Brasília: MEC/SEF, 1998a. 101p.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. v.2. Brasília: MEC/SEF, 1998b. 85p.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. v.3. Brasília: MEC/SEF, 1998c. 269p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006. 45p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil: Encarte 1**. Brasília: MEC, SEB, 2006. 31p.

BROUGÈRE, Gilles. Os brinquedos e a socialização da criança. In: \_\_\_\_\_. **Brinquedo e cultura**. Rev. Téc. e versão Brasileira adp. por Gisela Wajskop. São Paulo: Cortez, 1995. p.61-75.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: \_\_\_\_\_. **Brinquedo e cultura**. Rev. Téc. e versão Brasileira adp. por Gisela Wajskop. São Paulo: Cortez, 1995. p.07-10.

BUENO, Francisco da Silveira. Minidicionário da Língua Portuguesa. Ed. Rev. E atual. por Helena Bonito C. Pereira; Rena Signer. São Paulo: FTD: LISA, 1996. 703p.

CARVALHO, Alysson Massote; ALVES, Maria M. F. ; GOMES, Priscila de L. D. Brincar e educação: concepções e possibilidades. **Psicologia em Estudo**. Maringá, v.10, n.2, mai./ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n2/v10n208.pdf>> Acesso em: 10 nov. 2006.

COLL, César; MARTÍ, Eduard. Aprendizagem e Desenvolvimento: A Concepção Genético-cognitiva da Aprendizagem. In: COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Alvaro. (orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação**. v. 2, Trad. Angélica Mello Alves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p.105-121.

COLTRO, Alex. A fenomenologia: um enfoque metodológico para além da modernidade. **Caderno de Pesquisa em Administração**, São Paulo. v.1, n. 11, 1º. trim.2000. Disponível em <[http://www.ead.fea.usp.br/cad\\_pesq/arquivos/C11-ART05.pdf](http://www.ead.fea.usp.br/cad_pesq/arquivos/C11-ART05.pdf)> Acesso em: 20 jan. 2007.

CRUZ, Halei. Saúde da criança. In: BRASIL. **O Cotidiano no Centro de Educação Infantil**. v.4. Brasília: UNESCO, 2005. Série Fundo do Milênio para a Primeira Infância: Cadernos Pedagógicos. p.31-50.

DEVINE, Monica. A criança nasce para aprender: do nascimento aos 3 meses. In:\_\_\_\_\_. **A fala do bebê: a arte de se comunicar com ele**. Trad. Attílio Brunetta. Petrópolis: Vozes, 1993. p.25-42.

DICIONÁRIO ON LINE PRIBERAM. Disponível em:  
<[http://www.priberam.pt/dlpo/definir\\_resultados.aspx](http://www.priberam.pt/dlpo/definir_resultados.aspx)> Acesso em: 11 jan. 2007.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio... para onde vai... Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Em aberto**, v. 18, n.73, p.11-27, Brasília, 2001.

EMERIQUE, Paulo Sérgio. **Brincaprende**: dicas lúdicas para pais e professores. Campinas: Papirus, 2003. 64p.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. O espaço físico nas instituições de educação infantil. In: BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Política da Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de instituições de Educação Infantil**. v. 2. Brasília, mai1998. p.95-107.

FERREIRO, Emília. **A atualidade de Jean Piaget**. Trad. Ernani Rosa, Porto Alegre: Artmed, 2001. 143p.

FORNEIRO, Lina Iglesias. A organização dos espaços na educação infantil. In:\_\_\_\_\_. ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Trad. Beatriz A. Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998. p.229-282.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche**. Trad. Marlon Xavier. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. 304p.

GUTIÉRREZ, Antonia Fernández. Os hábitos na educação durante os seis primeiros anos de vida. In: LLEIXÀ ARRIBAS, Teresa, et al. **Educação Infantil**: desenvolvimento currículo e organização escolar. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004 p.85-105.

HORN, Maria da Graça Souza. A solidária parceria entre o espaço e o educador. In:\_\_\_\_\_. **Sabores, cores, sons, aromas**: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004, p.13-22.

\_\_\_\_\_. Passos do Espaço na trajetória da Educação Infantil. In: \_\_\_\_\_. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil.** Porto alegre: Artmed, 2004, p.23-38.

\_\_\_\_\_. A Diversidade nas trajetórias. In:\_\_\_\_\_. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil.** Porto alegre: Artmed, 2004, p.82-94.

INHELDER, Bärbel; PIAGET, Jean. A vida da criança na creche desenvolvimento psicomotor e necessidades afetivas - desenvolvimento das atividades intelectuais da criança ao nível da creche. Trad. Lia Leme Zaia. In: LUPIAÑEZ, Teodosia Pavón; ASSIS, Orly Z. (org.). **A educação da criança de 0 a 3 anos numa perspectiva piagetiana.** São Paulo: Laboratório de Psicologia Genética – FE/UNICMAP, 1998. p.15-25.

INHELDER, Barbel; BOVET, Magali; SINCLAIR, Hermine. Os problemas. **Aprendizagem e estruturas do conhecimento.** Trad. Maria Aparecida Rodrigues Cintra e Maria Yolanda Rodrigues Cintra. São Paulo: Saraiva, 1997. p.13-27.

JAUME, Maria Antonia Rieira. O Ambiente e a Distribuição de Espaços. In:, ARRIBAS, Teresa Lleixa. **Educação Infantil: desenvolvimento, currículo e organização.** Porto Alegre: Artmed, 2004. p.363-383.

KAMII, Constance. A construção da autonomia na educação infantil. **Pátio Educação Infantil.** Ano 2, n. 5, ago/nov 2004. p.9-12.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. In:\_\_\_\_\_. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999. p.13-43.

LIMA, Adriana F. Santos de Oliveira. **Pré-escola e alfabetização.** Petrópolis: Vozes, 2002. 227p.

LINO, Dalila Brito. A Rotina Diária nas Experiências –Chave do Currículo High/Scope. In: ZABALZA, Miguel A . **Qualidade em educação infantil.** Trad. Beatriz A. Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998. p.185-206.

LUPIAÑEZ, Teodosia Pavón. **A educação da criança de 0 a 3 anos numa perspectiva piagetiana.** São Paulo: Laboratório de Psicologia Genética – FE/UNICMAP, 1998. 94p.

MACEDO, Lino de. O cotidiano na sala de aula. In: \_\_\_\_\_. **Ensaio Pedagógico: como construir uma escola para todos?** Porto Alegre: Artmed, 2005. p.115-42.

\_\_\_\_\_. **A Perspectiva de Jean Piaget** Disponível em:  
<[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_02\\_p047-051\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_02_p047-051_c.pdf)> Acesso em:  
19/06/2007.

MARTINS, Gilberto de Andrade. (adaptação). PINTO, Ricardo Lopes (trad.) In: YIN, Robert K. **Case Study Research: design and methods**. Disponível em:  
<[http://www.focca.com.br/cac/textocac/Estudo\\_Caso.htm](http://www.focca.com.br/cac/textocac/Estudo_Caso.htm)>. Acesso em: 28 dez. 2006.

MOROZ, Melania. GIANFALDONI, Mônica Helena Tieppo Alves. **O Processo de Pesquisa: iniciação**. Série Pesquisa em Educação v. 2. Brasília: Plano Editora, 2002, 109p.

MUSATTI, Tullia. Modalidades e problemas do processo de socialização entre crianças na creche. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna (orgs.). **Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva**. 9. ed. Porto Alegre: ARTMED, 1998. p.189-201.

NEIVA-SILVA, Lucas; KOLLER, Sílvia Helena. O uso da fotografia na pesquisa em Psicologia. **Estudos de Psicologia**. Natal: UFRN. v.7, n.2, p.237-49. jul/dez de 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. Contextualização do Modelo Curricular High/Scope no âmbito do “Projeto Infância”. In: ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Trad. Beatriz A. Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998. p.141-70.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes. et al. De onde partir. In: \_\_\_\_\_. **Creches: Crianças, Faz de conta & cia**. Petrópolis: Vozes, 1992, p.63-74.

\_\_\_\_\_. A organização do tempo e do espaço de atividades. In: \_\_\_\_\_. **Creches: Crianças, Faz de conta & cia**. Petrópolis: Vozes, 1992, p.75-88.

\_\_\_\_\_. Alternativas de Atividades. In: \_\_\_\_\_. **Creches: Crianças, Faz de conta & cia**. Petrópolis: Vozes, 1992, p.89-104.

OLIVEIRA, Vera Barros de (org.). O brincar e o ingresso no tempo histórico e cultural. In: \_\_\_\_\_. **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p.58-95.

ONU. Comitê Social Humanitário e Cultural da Assembléia Geral. Declaração Universal dos direitos da criança. Disponível em:  
<[http://www.unicef.org/brazil/decl\\_dir.htm](http://www.unicef.org/brazil/decl_dir.htm)> Acesso em: 12 jan. 2007.

PALMEN, Sueli Helena de Camargo. **Rev. On-line.** Bibl. Prof. Joel Martins, Campinas, SP, v. 2, n.2, p. 127-148, fev. 2001. Disponível em:  
<[www.bibli.fae.unicamp.br/revbfe/v2n1fev2001/tcc02.pdf](http://www.bibli.fae.unicamp.br/revbfe/v2n1fev2001/tcc02.pdf)> Acesso em: 12 jan. 2007.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.) Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In:\_\_\_\_\_. **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágio.** 3. ed. Campinas: Papyrus, 2000. p.175- 200.

PAPALIA, Diane E.; OLDS, Sally Wendkos. O desenvolvimento intelectual do bebê. In:\_\_\_\_\_. **O mundo da criança:** da criança à adolescência. Trad. Auriphebo Berrance Simões. Rev. Maria Célia T. Azevedo de Abreu. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, Ltda. 1981, p.136-70.

PIAGET, Jean. Os estágios do desenvolvimento intelectual da criança e do adolescente. In:\_\_\_\_\_. **A Epistemologia Genética:** Sabedoria e Ilusões da Filosofia – problemas de Psicologia Genética. Trad. Nathanael C. Caixeiro; Zilda Abujamra Daer; Célia E. A. Di Piero. São Paulo: Abril Cultural, 1978. p.235-41.

\_\_\_\_\_. **Seis estudos de Psicologia:** Jean Piaget. Trad. Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 24 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999. 136p.

PROPOSTA PEDAGÓGICA. **Centro de Educação Infantil DR. Jorge Dib Abussafi** – Associação dos Amigos da Criança. Londrina- PR, 2004, 83p.

RAMOS, Ana Isabel Lima; ALEGRE, Alberto da Motta Porto. Cuidar e educar no berçário: a superação de um paradoxo na educação infantil. **Pátio Educação Infantil.** Ano I, n.1. abr/jul 2003. p.29-31.

RAMPINI, Ándrea Pessuti. **Vivenciando novos espaços:** uma experiência de ensino e aprendizagem em Arte com crianças de 3ª. e 4ª. séries do Ensino Fundamental. 2003. 198f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2003.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. A necessária associação entre educar e cuidar. **Pátio Educação Infantil.** Ano I, n. 1. abr/jul 2003. p.10-12.

SILVA, Claudinéia Alzira da; CUNHA, Cristiane da. O trabalho pedagógico na creche: entre limites e possibilidades. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.) **Encontros e encantamentos na educação infantil:** partilhando experiências de estágio. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2000. p.31-50.

SONEGO, Roselaine Vieira. **Teoria da Equilibração de Piaget**. Manuscrito não publicado. 2005, 28p.

SPADA, Ana Corina Machado. **A educação infantil no contexto da creche** – um estudo sobre a educação, o cuidado da criança de zero a três anos e a formação de professores no município de Marília, SP. 2006, 234f. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciência e Tecnologia, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Campo de Presidente Prudente. 2006.

TELES, Maria Luisa Silveira. In: \_\_\_\_\_. **Socorro! É proibido brincar!** Petrópolis, Vozes, 1999. 50p.

THIAGO, Lílian Pacheco S. Espaço que dê espaço. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil:** partilhando experiências de estágio. 3. ed. Campinas: Papirus, 2000. p.51-62.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Pesquisa Qualitativa. In: \_\_\_\_\_. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais:** A Pesquisa Qualitativa em Educação. 1990, p.116-73.

VASCONCELLOS, Helena Jácome. O Currículo High/Scope para criança entre dois e três anos. In: ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil.** Trad. Beatriz A. Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998. p.171-84.

WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e Afetividade da Criança na Teoria de Piaget:** fundamentos do construtivismo. São Paulo: Pioneira, 1997.

WAJSKOP, Gisela. Por que se brinca na pré-escola? In: \_\_\_\_\_. **Brincar na pré-escola.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p.19-38. Col. Questões da Nossa Época, v.48.

WITHE, Burton L. **Experiência e desenvolvimento psicológico da criança.** Trad. Maria Helena de Souza Patto e Rachel Lea Rosenberg. São Paulo: Pioneira, 1975. 200p.

ZABALZA, Miguel A. Os Dez Aspectos-chave de uma Educação Infantil de Qualidade. In: \_\_\_\_\_. **Qualidade em educação infantil.** Trad. Beatriz A. Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998. p.49-61.

**APÊNDICES**

**APÊNDICE A**  
**ROTEIRO DE ENTREVISTA**

## **Anexo A – ROTEIRO DE ENTREVISTA**

### **PARTE I**

#### **1. Dados de identificação:**

- 1 a - Tempo de serviço?
- 1 b – Tempo de serviço nesta instituição?
- 1 c – Turma em que trabalha?
- 1 d – Turmas com as quais já trabalhou?

### **PARTE II**

#### **2. Proposta pedagógica**

- 2 a – A instituição tem projeto pedagógico?
- 2 b – Qual a proposta filosófica da instituição? Qual a sua participação na elaboração do projeto político?

#### **3. Concepção de educação infantil e papel do educador**

- 3 a – O que significa ser criança na sua visão?
- 3 b – Qual deve ser o papel da educadora infantil na faixa etária de 0 a 3 anos?

#### **4. Atuação: trabalho atual, planejamento e sistema de registro.**

- 4 a – Como você se sente em relação ao seu trabalho atualmente?
- 4 b – Você planeja suas aulas? Como você as registra?

#### **5. Qual a relação entre planejamento e as áreas de desenvolvimento da criança.**

- 5 a – Como se realiza a rotina?
- 5 b – Como se planeja a organização dos ambientes de aprendizagem?

**APÊNDICE B**

**Solicitação de Consentimento para a Efetivação de Pesquisa de Mestrado  
junto à Instituição Educativa**

**Apêndice B – Solicitação de Consentimento para a Efetivação de Pesquisa de Mestrado junto à Instituição Educativa**

Ilma Sra.

Londrina – PR 2006

---

Coordenadora Pedagógica da Creche Jorge Dib Abussafe – Semente da Paz

Vimos, por meio deste, requerer o consentimento para uma pesquisa observacional junto às crianças e educadores da Educação Infantil, mais especificamente crianças do berçário (0 a 3 anos de idade), onde pretende-se observar a realidade *in lócu* de atendimento às crianças no contexto de uma Instituição de Educação Infantil. Tais levantamentos têm por objetivo, contribuir para a prática didática do profissional da educação infantil através de uma proposta teórico-metodológica que vise o desenvolvimento global da criança de 0 a 3 anos.

Desta forma, solicitamos a possibilidade de registrar dados compilados através de análise documental, bem como realizar entrevistas semi-estruturadas junto aos profissionais da instituição.

Declaramos que esta pesquisa não implica em quaisquer riscos para os informantes, e não há identificação dos entrevistados, sendo que seus nomes não serão divulgados.

Pedimos, ainda, o consentimento para a publicação futura dos resultados da pesquisa requerida.

Atenciosamente,

Marizete Araldi

Mestranda em Educação da Universidade Estadual de Londrina

Professora **Dr.<sup>a</sup> Maria Aparecida Trevisan Zamberlan**

Docente e Orientadora do Programa de Mestrado em Educação da UEL

## **APÊNDICE C**

**Termo de Anuência do Responsável pelas Crianças na Creche para a  
realização da Pesquisa**

**Apêndice C – Termo de Anuência do Responsável pelas Crianças na Creche para a realização da Pesquisa**

Eu, \_\_\_\_\_

responsável pelas crianças do berçário da Creche Jorge Dib Abussafe – Semente da Paz, tendo analisado a solicitação concernente à efetivação do projeto de pesquisa “PRÁTICA PEDAGÓGICA NO COTIDIANO DE UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL PARA CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS: proposta de intervenção visando o brincar, cuidar e educar”, e devidamente informado sobre o objetivo e justificativa do estudo, bem como, de que não há riscos para os informantes e de que não há identificação dos entrevistados, uma vez que seus nomes não serão divulgados, consultados os pais das referidas crianças, declaro minha anuência à realização do estudo, autorizando a coleta de informações junto às crianças de minha responsabilidade, bem como, a futura publicação de seus resultados.

Londrina – PR, 2006

---

Responsável pela criança

RG. \_\_\_\_\_

**ANEXOS**

## **ANEXO A**

### **Composição do Sumário da Proposta Pedagógica da Instituição**

## Anexo A – Composição do Sumário da Proposta Pedagógica da Instituição

### SUMÁRIO

<b>1 IDENTIFICAÇÃO.....</b>	<b>06</b>
<b>2 HISTÓRICO.....</b>	<b>06</b>
<b>3 PERFIL DA COMUNIDADE.....</b>	<b>07</b>
<b>4 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>07</b>
<b>5 REGIME DE FUNCIONAMENTO.....</b>	<b>09</b>
5.1 ORGANIZAÇÃO DOS GRUPOS.....	10
5.2 NORMAS DE CONVIVÊNCIA.....	11
5.2.1 Normas de Convivência da Administração.....	11
5.2.2 Normas de Convivência da Direção aos Pais e Funcionários.....	13
5.2.3 Normas de Convivência da Coordenação.....	13
5.2.4 Normas de Convivência da Cozinha.....	15
5.2.5 Normas de Convivência dos educadores para com as crianças.....	15
<b>6 ROTINA DO QUOTIDIANO.....</b>	<b>17</b>
6.1 BERÇÁRIO.....	17
6.2 MATERNAL.....	17
6.3 PRÉ I E PRÉ II.....	18
<b>7 PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>18</b>
7.1 APTIDÕES COMPORTAMENTAIS.....	19
7.2 APTIDÕES METODOLÓGICAS.....	20
7.3 APTIDÕES COGNITIVAS.....	20
7.4 APTIDÕES ESPIRITUAIS.....	20
<b>8 PRINCÍPIOS LEGAIS.....</b>	<b>21</b>
8.1 CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988.....	21

8.2 CONSTITUIÇÃO ESTADUAL.....	22
8.3 LEI 8069/90- ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE.....	22
8.4 LEI 9.394/96 LDB.....	23
8.5 DELIBERAÇÃO 003/99.....	24
8.6 PRINCÍPIOS NORTEADORES.....	25
8.6.1 Princípios Éticos.....	25
8.6.2 Princípios Políticos.....	26
8.6.3 Princípios Estéticos.....	27
<b>9 FINS E OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>28</b>
<b>10 ARTICULAÇÃO ENTRE AS AÇÕES DE CUIDAR E EDUCAR.....</b>	<b>29</b>
10.1 HÁBITOS DE HIGIENE.....	31
10.1.1 Cuidados com os dentes.....	32
10.1.2 Troca de fraldas e uso do banheiro.....	32
10.1.3 Banho.....	33
10.2 ALIMENTAÇÃO.....	33
10.3 SONO E REPOUSO.....	35
10.4 PROTEÇÃO.....	36
10.5 EDUCAR NA LINGUAGEM ORAL E ESCRITA.....	36
<b>11 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR.....</b>	<b>39</b>
11.1 FUNDAMENTAÇÃO DO ENSINO DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E MUSICALIZAÇÃO.....	39
11.1.1 Encaminhamento Metodológico do Ensino de Educação Artística na Educação Infantil.....	40
11.1.2 Objetivos e Conteúdos da Educação Artística.....	41
11.2 FUNDAMENTAÇÃO DO ENSINO DA CIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	42
11.2.1 Encaminhamento Metodológico do Ensino da Ciência na Educação Infantil.....	43
11.2.2 Conteúdo de Ciência.....	43
11.3 FUNDAMENTAÇÃO DO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA	

EDUCAÇÃO INFANTIL.....	45
11.3.1 Encaminhamento Metodológico do Ensino da Educação Física na Educação Infantil.....	46
11.3.2 Conteúdo de Educação Física.....	46
11.4 FUNDAMENTAÇÃO DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	49
11.4.1 Encaminhamento Metodológico do Ensino da Língua Portuguesa na Educação Infantil.....	50
11.4.2 Conteúdo da Língua Portuguesa.....	51
11.5 FUNDAMENTAÇÃO DO ENSINO DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	56
11.5.1 Encaminhamento Metodológico do Ensino da Matemática na Educação Infantil.....	57
11.5.2 Conteúdo de Matemática.....	58
11.6 FUNDAMENTAÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	62
11.6.1 Encaminhamento Metodológico do Ensino de História na Educação Infantil.....	63
11.6.2 Conteúdo de História.....	63
11.7 FUNDAMENTAÇÃO DO ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	64
11.7.1 Encaminhamento Metodológico do Ensino de Geografia na Educação Infantil.....	66
11.7.2 Conteúdo de Geografia.....	67
11.8 FUNDAMENTAÇÃO DO ENSINO RELIGIOSO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	67
11.8.1 Encaminhamento Metodológico Ensino Religioso na Educação Infantil.....	68
11.8.2 Conteúdo de Ensino Religioso.....	69
11.8.3 Conteúdos de Valores e Interação.....	70
<b>12 CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO DA INSTITUIÇÃO.....</b>	<b>70</b>
12.1 INTERAÇÃO.....	71
12.2 DIVERSIDADE E INDIVIDUALIDADE.....	72

12.3 RESPEITO A DIVERSIDADE.....	73
<b>13 FORMA E PROCEDIMENTO DE COMUNICAÇÃO AOS PAIS.....</b>	<b>73</b>
<b>14 ARTICULAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL COM O ENSINO FUNDAMENTAL.....</b>	<b>74</b>
<b>15 ARTICULAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COM A FAMÍLIA E A COMUNIDADE.....</b>	<b>75</b>
15.1 PROJETO “Aproveitando a riqueza dos alimentos”.....	75
15.2 PROJETO “A saúde começa pela boca”.....	75
15.3 PROJETO “O pediatra”.....	76
15.4 PROJETO “Extensão Psicopedagógica”.....	76
<b>16 CONDIÇÕES FÍSICAS E MATERIAIS DO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>77</b>
<b>17 PLANO DE FORMAÇÃO CONTINUADA.....</b>	<b>79</b>
<b>18 PLANO DE AVALIAÇÃO DA INSTITUIÇÃO.....</b>	<b>79</b>
<b>19 RELAÇÃO DE CARGO E FUNÇÕES.....</b>	<b>79</b>
<b>20 CALENDÁRIO.....</b>	<b>80</b>