



Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Ciências da Educação
Núcleo de Desenvolvimento Infantil
Curso de Especialização em Educação Infantil
Campus Universitário – Trindade – Caixa Postal 476
e-mail: especializacao.ufsc.ndi@gmail.com - Fone 3721-8921

Sandra Scholl

**BERÇÁRIO: CAMINHOS DO EDUCAR E CUIDAR HUMANIZANDO,
HOMINIZANDO**

Florianópolis
2012

Sandra Scholl

**BERÇÁRIO: CAMINHOS DO EDUCAR E CUIDAR HUMANIZANDO,
HOMINIZANDO**

Artigo submetido ao Curso de Especialização em Educação Infantil para a obtenção do Grau de Especialista em Educação Infantil.

Orientadora Prof. MSc: Erone Hemann Lanes, Secretária Municipal de Educação de Chapecó.

Florianópolis

2012

Sandra Scholl

**BERÇÁRIO: CAMINHOS DO EDUCAR E CUIDAR HUMANIZANDO,
HOMINIZANDO**

Este artigo foi julgado aprovado para a obtenção do Título de “Especialista em Educação Infantil” e aprovado em sua forma final pelo Curso de Especialização em Educação Infantil.

Florianópolis, 14 de abril de 2012.

Prof. Dra. Marilene Dandolini Raupp
Coordenadora Geral do CEEI

Banca Examinadora:

Prof. Ms. Erone Hemann Lanes
Orientador

Prof. Dra. Marilene Dandolini Raupp
Primeiro membro

Prof. Dra. Zenilde Durli
Segundo membro

BERÇÁRIO: CAMINHOS DO EDUCAR E CUIDAR HUMANIZANDO, HOMINIZANDO

Sandra Scholl*

RESUMO

Com o intuito de buscar respostas referentes à quais conhecimentos são necessários ao professor para atuar na turma do berçário, composta por crianças de quatro meses a dois anos e seis meses, e tendo como pressuposto o projeto de intervenção realizado em um Centro de Educação Infantil Municipal, na cidade de Chapecó, este artigo aborda questões relativas ao movimento da prática pedagógica desenvolvida diariamente nesta turma, por esta pesquisadora, enquanto professora regente. As discussões pautaram-se na análise da legislação, de documentos oficiais da área, do planejamento orientado pela secretaria municipal de educação de Chapecó, bem como nas contribuições dos estudos de Vigotski e Wallon, buscando evidenciar a importância da prática pedagógica voltada para a humanização e a hominização das crianças desta faixa etária. Por meio deste constante ir e vir teórico-prático, pode-se destacar que a peculiaridade do trabalho desenvolvido nesta faixa etária, pressupõe a constante articulação entre o educar e o cuidar, assegurando o atendimento não somente das necessidades, como também dos direitos da criança de acesso ao conhecimento histórico e socialmente construído.

Palavras-chave: Educação Infantil. Berçário. Prática Pedagógica. Desenvolvimento humano.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo é requisito para obtenção do grau de especialista em educação infantil, por intermédio do curso de pós-graduação *lato sensu* oferecido pelo Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

As discussões apresentadas resultaram do Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP), elaborado durante o curso e realizado na cidade de Chapecó, no Centro de Educação Infantil

* Pedagoga - Professora da Educação Infantil, em estágio probatório, atuando no CEIM São Pedro, Graduada em Educação Infantil pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc) São Miguel do Oeste. Pós-graduada em Psicopedagogia pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). E-mail: sandrabiss@yahoo.com.br. Professora Orientadora Msc. Erone Hemann Lanes, Secretaria Municipal de Educação de Chapecó. E-mail: eronehl@gmail.com

Municipal (CEIM) São Pedro, localizado no Bairro São Pedro, no decorrer do ano de 2011, mais especificamente na turma do berçário, que atende 21 crianças de quatro meses a dois anos e seis meses em período integral.

O Bairro São Pedro ficou conhecido, na década de 1970, no três estados da região Sul em razão da alta criminalidade; resquícios deste histórico são percebidos atualmente, em virtude da falta de infraestrutura em alguns locais, drogadição, prostituição e furtos, sendo o espaço do CEIM respeitado. Foi o primeiro CEIM do município de Chapecó, inicialmente de cunho assistencialista, que a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, passou a associar em suas práticas pedagógicas o cuidar e o educar como indissociáveis, embora vez ou outra ainda o termo “tia” seja usado, por alguns pais, que acreditam que o cuidar acontece nas turmas menores e o educar nas turmas de pré-escola.

Após esse primeiro momento, o cenário vem progressivamente se modificando, com o aumento da demanda e as mudanças introduzidas pela aprovação da própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.694/1996, que ocorreu após diversas discussões realizadas em movimentos educacionais e setores da sociedade civil (Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP), Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (Confenem), Associação de Educação Católica (AEC), Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas (ABESC)). Assim, buscando garantir a melhoria da qualidade na educação ocorreram significativas alterações na cidade, assim como em todo o Brasil, sobretudo tratando-se da educação infantil, que passou a ser considerada como a primeira etapa da educação básica e ter por finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Posterior à LDB/1996, com o intuito de garantir a qualidade nas práticas educativas desenvolvidas nas instituições, o Ministério da Educação (MEC) lançou um conjunto de documentos com orientações e determinações que visam à promoção do exercício da cidadania e a formação básica comum a todas as crianças brasileiras. Entre estes, estão o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), lançado em 1998; o Plano Nacional de Educação (PNE), de 2001; a Política Nacional da Educação Infantil, em 2006; os Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças, de 1995; os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, em 2009; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, datada de 2010.

No município de Chapecó, as orientações advindas desse conjunto de documentos foram formatadas por meio de Plano Municipal de Educação, lançado em junho de 2007, o

qual discute, entre outros assuntos, a importância da garantia da educação de qualidade, com materiais pedagógicos adequados e atividades bem planejadas, considerando as especificidades da infância para reforçar atitudes de cooperação, responsabilidade, autoconfiança e valores para a vida. Também de compreender a infância e reconhecer a criança como um sujeito histórico-social, que aprende a partir do acesso ao conhecimento socialmente construído, da interação com o outro, do direito à expressão, ao movimento, ao brincar, ao educar e cuidar indivisíveis no desenvolvimento da prática pedagógica.

Nesse sentido, a contextualização teórica discutida neste artigo considera os estudos de Duarte (1993), que afirma que:

Compreender o homem em seu processo de hominização implica em concebê-lo enquanto processo de seleção de espécies e centrado na relação adaptativa com a natureza. Esse processo inicial teria sido concluído com o surgimento da espécie *homo sapiens*, ao passo que o processo de humanização se refere à apropriação da natureza pelo homem. Portanto, hominização e humanização são processos distintos, mas intimamente relacionados. (DUARTE, 1993 apud WIGGERS, 2000, p. 42-43).

Partindo desse pressuposto, ressalta-se que a prática pedagógica no berçário pressupõe olhar a criança como um novo ser da espécie humana, aprendiz e sujeito do conhecimento (WIGGERS, 2000). Com a maturação dos seus sistemas e a ação do meio humano (WALLON, 1956) proporcionando-lhe diferentes possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento, passa do deitar ao sentar, do engatinhar ao caminhar e também à nomeação dos objetos, assim o processo que levou milhares de anos para se concretizar na espécie humana, ou seja, “estar em pé” e a grandiosidade que isto simboliza, ocorre em poucos meses.

Nesse sentido, considera-se que o trabalho desenvolvido nas turmas do berçário busca constantemente a apropriação de conhecimentos socialmente construídos e o desenvolvimento de habilidades que proporcionam progressivamente a humanização e hominização da criança.

O processo de intervenção realizado na turma do berçário proporcionou a análise, reflexão e revisão das práticas pedagógicas, por meio do olhar atento às ações desenvolvidas por esta pesquisadora durante o ano de 2011, como professora da turma. Assim, as discussões contidas nesse artigo materializam os conhecimentos teórico-práticos adquiridos no decorrer do processo.

2 ARTICULANDO TEORIA E PRÁTICA

Para estabelecer o diálogo entre teoria e prática, objetivo fundamental no trabalho pedagógico, é necessário que as concepções, planejamentos e desenvolvimento de ações

estejam bem claras e definidas no imaginário dos profissionais que atuam na educação, sobretudo em sua primeira etapa.

Os recentes estudos a respeito da criança, da infância e da educação infantil (KRAMER, 1992; CERISARA, 1999; KUHLMANN JÚNIOR, 1991; OLIVEIRA et al., 2009) juntamente com a atual legislação referente à área, preocupam-se em destacar as instituições infantis como espaço de respeito e valorização das crianças, entendendo-as como cidadãos, seres histórico-sociais que possuem diferentes procedências sociais, econômicas, culturais, familiares, raciais, de gênero, de faixa etária, entre outras. Tal preocupação leva os profissionais da área à constante busca pelos conhecimentos acerca de como realizar o trabalho de educação e cuidado com as crianças que chegam aos centros de educação infantil ainda muito pequenas, principalmente na turma de berçário.

Educar e cuidar crianças de quatro meses a cinco anos, segundo Cerisara (1999), exige a interação de vários campos do conhecimento e cooperação de profissionais de diferentes áreas, no sentido de ajudar o outro a desenvolver-se como ser humano.

Wiggers (2000) define a infância como uma etapa da vida que requer a mesma importância dada a outros períodos da existência dos seres da espécie humana, precedendo a fase da adolescência e da vida adulta. Por ser concebida como um período específico da vida dos novos seres da espécie humana ocupa uma posição social que a leva a agir de forma diferenciada e peculiar de outros períodos.

Tal concepção reporta a visão de criança como um ser humano de pouca idade, aprendiz e sujeito do seu próprio conhecimento. Para Veríssimo (1996), o aprendizado das crianças inicia muito antes delas frequentarem a escola e que há sempre uma história prévia nas situações de aprendizado com a qual a criança se depara, ao assimilar os nomes dos objetos em seu ambiente, por exemplo. Assim, aprendizagem e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança.

Vigotski (1998) considera que:

[...] uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam nas crianças essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente. (VIGOTSKI, 1998, p. 115).

Compreender a criança dessa maneira nos reporta ao questionamento sobre quais conhecimentos o professor da turma do berçário, com crianças na faixa etária de quatro meses

a dois anos e seis meses, necessita possuir para atuar nesta fase única do desenvolvimento humano.

A atuação na turma de berçário é cercada por especificidades que caracterizam toda a prática pedagógica, desde a recepção das famílias e processo de adaptação das crianças no início do ano até o término das atividades letivas. A rotina diária das turmas compostas por crianças pequenas requer uma organização que contemple o diálogo constante com famílias e crianças, um ambiente acolhedor, seguro e desafiador, criação de vínculos afetivos, linguagem, alimentação, sono, troca de fraldas, constante incentivo e movimento da turma, buscando ao atendimento das necessidades e dos direitos tanto das crianças quanto dos adultos envolvidos no processo educativo.

As crianças quando chegam ao berçário, na grande maioria, nunca estiveram na escola e as que estiveram no ano anterior conheciam adultos que muito provavelmente não estão mais naquele espaço. Assim, certa insegurança para as crianças e suas famílias e professoras são normais no início de um ano de trabalho, que se inicia com muito choro, sentimento de perda, ausência e distanciamento dos pais.

Sendo assim, é necessário organizar o recebimento das crianças para que a adaptação ocorra com a maior tranquilidade possível. Nos dois primeiros dias as crianças poderão ser recebidas por uma a duas horas no período matutino e mais uma ou duas horas no período vespertino, nas turmas de período integral, acompanhadas pela mãe ou outro membro da família. No terceiro dia poderá ser prolongado o horário para duas a quatro horas, em um único período, observando-se sempre a diminuição gradativa do choro. Aos poucos as crianças poderão ser recebidas na porta da sala; algumas crianças choram mais, outras menos, os adultos proporcionam colo entre receber uma criança e outra no primeiro momento, mais tarde acalantam principalmente as que mais choram. Nestes momentos podem ser oferecidos brinquedos que chamem a atenção, alguns com barulho ou movimento, motocas, carrinhos, bonecas, balões, bolhas de sabão. Assim, a atitude inicial é o acolhimento e o desdobramento do professor e das duas agentes educativas¹ (três adultos), afinal estamos falando de 21 crianças. Nesse período, algumas querem colo, outras rejeitam a presença da professora, outras se apresentam curiosas com o ambiente e outras, ainda, querem que suas necessidades e direitos sejam atendidos de imediato, sem que se saiba inicialmente quais são.

Este é, portanto, o momento de ofertar carinho, atenção, brinquedos, alimentos e cuidados, visando criar e fortalecer vínculos. Assim, o trabalho fica baseado no projeto de adaptação, pautado principalmente em tranquilizar as crianças, oferecendo-lhes ambiente atrativo, lúdico, prazeroso e seguro, permeado pelo diálogo constante com as crianças e as

famílias. Nesse momento, o trabalho pedagógico articulando o cuidar e o educar começa a ser desenvolvido, introduzindo as famílias e as crianças ao novo espaço do qual agora fazem parte.

A partir disso começa a investigação do que a criança faz sozinha, o que realiza com auxílio e o que ainda não realiza, mas virá a fazê-lo. Wallon relata que no estágio de desenvolvimento impulsivo e emocional, em crianças de zero a um ano pode-se observar que:

Apesar da entrada em atividade do reflexo respiratório, que fornece a criança o oxigênio necessário, e apesar dos seus reflexos de sucção e deglutição se tornarem igualmente ativos, a satisfação das suas necessidades alimentares e de todas as outras continuam a depender completamente do meio, nomeadamente da mãe. (WALLON, 1956, p.74 apud TRAN-THONG, [198-], p. 173).

Este é o bebê que chega com quatro meses em nossas turmas de berçário, totalmente dependente do meio e dos adultos, que hoje não mais “nomeadamente” são as mães, para atender-lhes as necessidades e atribuir significados às suas expressões em um espaço dividido com mais 20 crianças.

Wallon continua sua descrição lembrando:

[...] contrariamente ao período fetal, a satisfação das suas necessidades já não é automática. E pode atrasar-se em relação a elas. A criança sentirá então sofrimento de espera ou de privação que se traduzirão exteriormente por espasmos, crispções e gritos [...] São simples descargas musculares que atingem habitualmente o tronco [...]. A estes gestos impulsivos falta-lhes finalidade externa [...]. Como é que, a partir destas reações puramente fisiológicas, se vai efetuar a evolução para o psiquismo, para a consciência? As condições essenciais são a maturação sucessiva dos sistemas de sensibilidades íntero, próprio e extero-perceptivas permitindo as suas diferenciações progressivas por um lado, e por outro a ação do meio humano; uma e outra constituem as condições da existência de uma criança, específica a esta idade. (WALLON, 1956, p. 74 apud TRAN-THONG, [198-], p. 173-174).

Os incentivos proporcionados pela interação com brinquedos e com adultos são fundamentais para o desenvolvimento da criança. Por isso, alguns cuidados podem ser tomados quanto à organização da sala e ao desenvolvimento da rotina diária, ou seja, observa-se a existência de móveis, no trocador, no dormitório, se estes estão no campo de visão da criança, se há constante diálogo sobre os encaminhamentos que estão sendo tomados, como: ao trocar as fraldas, comunicar à criança que irá retirá-la do carrinho, bebê conforto, irá levá-la ao trocador, que será colocada uma fralda limpa porque esta está molhada de xixi, ou suja de cocô. Ao alimentá-la, nomear o que está sendo proporcionado, incentivar a participação em contações de histórias, músicas, olhando em seus olhos, perguntando a razão do choro ou o que necessita.

Os estudos de Wallon também especificam, entre as primeiras manifestações das crianças, o movimento, como sendo essencialmente deslocação no espaço, e o apresenta sob três formas:

Na primeira ligam-se os movimentos de equilíbrio, que consistem em reações de compensação, de reajustamento do corpo sob a ação do peso [...]. São os automatismos de postura, tendo por origem os reflexos labirínticos e servíais descritos [...] desde o período fetal, que normalmente desaparecem depois do nascimento, mas que constituem a origem duma linha que, por etapas sucessivas, através da procura das posturas necessárias e dos pontos de apoio apropriados, conduzirá a criança da postura deitada à posição sentada, à posição de joelhos e finalmente à posição em pé que é a característica do homem e que teve sobre os progressos do seu comportamento uma influência decisiva. À segunda forma pertencem os movimentos de preensão e de locomoção, que são os deslocamentos do corpo e dos objetos no espaço. Na terceira classificam-se as reações posturais, que são os deslocamentos dos segmentos corporais ou das suas frações, confundem-se em parte com os movimentos de equilíbrio, e os seus efeitos próprios traduzem-se diretamente em atitudes expressivas e em mímicas. (WALLON, 1956, p. 235, apud TRAN-THONG, [198-], p. 174).

Com a diferenciação postural aparece a manipulação de objetos que inicialmente:

[...] é o instrumento que a criança possui para a exploração do mundo, é o resultado de uma associação do olho e da mão. A mão começa, cerca de 4 meses, por atrair o olhar sempre que entra em contato com um objeto. Mais tarde, são os olhos que a guiam nas suas tentativas de agarrar um objeto que se encontra no seu campo perceptivo. A sensibilidade táctil destaca-se do gesto de agarrar e associa-se à sensibilidade visual. Pouco depois, “a criança não se cansa de tactear, agarrar os objetos próximos, bater com eles, esfregá-los contra a língua, os lábios, os braços, as pernas, agitá-los, puxá-los, empurrá-los, deixá-los cair, como que para experimentar todos os efeitos possíveis no campo de suas sensibilidades”. Mas a ligação entre a visão e a preensão só atinge o nível que permite às manipulações e explorações infantis dar todos os resultados possíveis cerca do fim do primeiro ano, logo que os diferentes campos sensoriais e motores do córtex cerebral forem conectados entre si e a mielinização das vias piramidais permitir um controle do córtex sobre a atividade motora, tornando assim possível uma coordenação da cabeça, dos olhos e da mão (WALLON, 1934, p. 154; 1956, p. 75; 1941, p. 145 apud TRAN-THONG, [198-], p. 191).

Para tanto, planejar as práticas específicas a serem desenvolvidas com as crianças de quatro meses a um ano em uma turma de berçário requer cuidados. Diversificar os espaços ocupados pelas crianças, sobretudo por aquelas que ainda não se sentam, colocando-as em bebê conforto, após um tempo no carrinho, e, mais tarde, na cama, ou ainda pensar momentos em que possam permanecer em tapete no chão, próximas a móveis, são atividades a serem planejadas? Podem ser chamadas pedagógicas? Gradativamente proporcionar que se inclinem é uma aprendizagem, auxilia seu desenvolvimento? Proporcionar que se sentem escoradas com almofadas, escoras de calças preenchidas com feltro, auxiliaria em que, exatamente? Após este trabalho gradativo de incentivos, quando a criança passa a sentar sozinha há

evolução em seu olhar, em sua exploração? Ela passará, então, a levantar-se usando os móveis da sala como alavancas, mesinhas, estantes, pernas dos adultos, gradativamente irá deslocar-se com o auxílio destes objetos para depois caminhar, deslocando-se pelo ambiente, inicialmente, com pouca firmeza, que logo será superada, pode-se especificar os níveis e/ou zona de desenvolvimento nesta descrição? Pode-se perceber o processo de hominização?

Nota-se, para tanto, a necessidade do conhecimento acerca do desenvolvimento infantil por parte dos professores, sobretudo os atuantes com crianças menores de um ano, período em que é fundamental possuir sensibilidade para perceber que em poucos meses de vida a criança apropria-se de inúmeros aspectos da evolução humana.

Wallon afirma que a partir das reações que traduzem impulsos, necessidades fisiológicas e afetivas, a criança faz emergir gradualmente os gestos e as condutas comandados por objetos tomados em si mesmos, seu reconhecimento perceptivo e depois nominativo.

[...] a atividade sensório-motora ramifica-se então em duas direções independentes, mas complementares, uma que consiste em manipular os objetos e explorar o espaço próximo, e depois alargado pelo andar, permitindo à criança identificar e reconhecer os objetos e a sua qualidade, identificação essa para a qual a linguagem vai contribuir ao conferir a cada objeto um nome. Esta forma de atividade sensório-motora leva à inteligência prática a que Wallon chama inteligência das situações. Na sua segunda orientação, a atividade sensório-motora mergulha as suas raízes na esfera das atitudes, isto é, da atividade tônica postural, e leva à imitação que, por intermédio do simulacro, anuncia a representação cuja constituição definitiva será completada pela linguagem. (WALLON, 1945, p. 5 apud TRAN-THONG, [198-], p. 137).

Esta citação confirma a necessidade do constante diálogo com as crianças, que por intermédio da permanente mediação do outro experiente, adulto neste caso, apresenta-lhe o mundo e a cultura socialmente acumulada. Assim, a linguagem, importante mecanismo no processo de aquisição do conhecimento:

[...] é o resultado do ajustamento de duas séries, auditiva e vocal, a qual a criança leva longos meses a processar através dos seus gorjeios. “O som que ela produziu mais ou menos fortuitamente, é repetido, afinado, modificado, e acaba por se desenvolver em longas séries de fonemas em que as leis e as alegrias do ouvido são cada vez mais reconhecíveis na formação dos sons”. É das combinações cada vez mais variadas e cada vez mais discriminativas das impressões tátilo-quinestésicas que resulta na formação dum material fonético cuja riqueza pode responder as necessidades de todas as línguas e no qual a linguagem materna se irá basear. (WALLON, 1941, p. 153-154 apud TRAN-THONG, [198-], p. 191-192).

Assim, a criança cujo tônus lhe permitia somente ser alimentada em grupo de quatro ou cinco, com seus potes correspondentes, manipulados pelos adultos, apoiada no bebê

conforto, carrinho e/ou cadeiras refeição, passa, com o decorrer dos meses e incentivo, a sentar-se sozinha nas cadeirinhas, ou escorada à mesa e a manipular os objetos, como a colher, o prato e o alimento. Esse processo evolui do auxílio do adulto, à independência da criança ao colocar o alimento na colher e equilibrá-lo para levá-lo à boca, bem como a recusa da ajuda para alimentar-se, como que dizendo “agora já sei” e o faz, hora com colher, hora com as mãos, sentindo o alimento, amassando, passando de uma mão à outra, ao cabelo, à mesa, explorando suas texturas e possibilidades.

Passam gradativamente a alimentarem-se sozinhas, escolhendo os alimentos de sua preferência, mesmo que incentivadas a experimentar todos os oferecidos no cardápio, em um processo de autonomia e independência que inicia nesta fase de desenvolvimento humano e permeia toda sua vida.

No entanto, o processo não para por aí, aquelas crianças que se alimentavam na sala com o incentivo das professoras e o constante auxílio, passam agora a ser incentivadas a locomoverem-se caminhando em direção ao refeitório e ali alimentarem-se sentadas em bancos, junto com outras turmas de crianças maiores.

Ao longo do ano as crianças demonstram a compreensão dos momentos da rotina diária, quando ao receberem os babeiros, próximo aos horários das refeições, direcionam-se à porta de acesso ao refeitório. Aos poucos, também passam a segurar nas mãos uns dos outros, da mesma maneira como são incentivadas pelas professoras nestes momentos e encaminham-se sozinhas até o refeitório, sentando-se nos bancos, às vezes parando embaixo das mesas, ou correndo para outros lados, explorando o ambiente.

Estes momentos são marcados por diálogos e interações constantes, como por exemplo:

Vamos sentar no banco para comer nossa comida, o que será que temos para comer hoje? Vamos pegar os pratos para servir. Hum! que delícia! Hoje tem arroz, feijão [...] - Oba! Tem carne de frango em molho e salada de beterraba, vamos comer tudo? Agora as colheres [colocando-as nos pratos] e esfriar um pouquinho, cada alimento separado para dar mais gosto de experimentar os alimentos ao receber o prato. Cuidado, pode estar quente, devagar, experimenta. (informação verbal).²

Durante o processo de intervenção, uma criança que passou a frequentar o CEIM por insistência da escola com a avó, por tratar-se de um caso de risco social, com um ano e quatro meses caminhava apoiada pelas mãos e os pés (quatro apoios), com o bumbum empinado para o alto, estando na porta que conduz ao refeitório, olha para a professora que dizia:

Oba! Vamos ao refeitório comer o lanche, o que será que tem hoje, bem gostoso para nós? Olha perguntando “olo” (bolo)? “anana” (banana)? Era o que queria

comer, mas a professora diz: hoje não tem bolo, nem banana, tem outra delícia, uma sobremesa, “saa [...]” e ela completa “uu”. Sim é sagu. Ela complementa perguntando: “emi”? Hum! vamos lá ver se tem creme também. (informação verbal).³

Esse fato demonstra o processo de humanização que se inicia nesta criança. Inicialmente não caminhava, menos ainda verbalizava, expressando-se muito pouco com as professoras e o grupo, passando, nesse momento, a escolher os alimentos, expressando-se, verbalizando, comunicando vontades. Trata-se, portanto, de um demonstrativo da importância do estímulo, do convívio social e da aprendizagem adquirida.

Ainda em relação à linguagem, Wallon afirma:

[...] o nome ajuda a criança a individualizar “objeto em relação ao conjunto perceptivo, compará-lo aos objetos semelhantes, realçá-lo da impressão presente. É por isso que as primeiras perguntas da criança incidem sobre o nome dos objetos e sobre o lugar onde se encontram. Existem aí duas coordenadas primitivas que lhe permitam autenticar a sua existência e a sua natureza”. Mas a palavra terá um destino bastante [...] importante. Depressa se transforma num fator decisivo para o desenvolvimento psíquico da criança [...] um outro para além desse. Ao dado sobrepõe o símbolo, à coisa a imagem. Permitirá uma outra exploração do mundo, uma exploração que, usando símbolos, poderá prolongar as recordações para o presente e substituir a antecipação, a combinação, o cálculo ou tão somente a imaginação e o sonho. (WALLON, 1939, p. 13 apud TRAN-THONG, [198-], p. 194).

Outros momentos fundamentais também são os proporcionados ao ar livre que possibilitem o banho de sol, a exploração de ambientes maiores, assim como o contato com a natureza. Um espaço ideal para isso é o solário, onde as crianças, além dessas ações, poderão brincar com balanços, cavalinhos, bolas, carrinhos de puxar, etc., ou seja, interagir com o ambiente de maneira planejada pela professora.

Nos momentos em que as crianças que já caminham exploram espaços maiores, as que somente engatinham podem ficar no tapete, rodeadas por almofadas e mordedores de borracha ou plástico, chocalhos de semente, tampinhas e botões, confeccionados com garrafa PET e o auxílio de todas as crianças. As maiores exploram ora motocas e cavalinhos, ora bolas, carrinhos e cordões para puxarem. Em alguns momentos estas podem ter liberdade para irem ao solário sozinhas, enquanto as menores exploram o espaço da sala com maior liberdade e com brinquedos que despertem sua atenção, principalmente se houver adulto excedente na escola. Desse modo, cada grupo de crianças pode ficar com dois adultos, facilitando o atendimento das necessidades.

Assim, nas palavras de Wallon:

Com a marcha e a linguagem, que se desenvolvem ao longo do segundo ano, os objetos adquirem para a criança mais independência e realidade. São manipulados em si mesmos; as crianças pegam-lhes, desloca-os, empilha-os indistintamente ou por categorias. Experimenta as suas relações esvaziando, voltando a encher. Transportando-os dum canto para outro, ultrapassa o espaço próximo para constituir o espaço alargado. Nas suas corridas e saltos, pode medir por si mesma as distâncias, variar as direções, passar dum lugar para outro, o que lhe permite “integrar num mesmo espaço contínuo os seus mundos sucessivos”. Aprende a localizar os objetos de que se aproxima ou de que se afasta. Assim “o espaço adquire para ela uma realidade independente dos objetos que o preenchem. É um campo livremente aberto à sua atividade” pode aí descobrir ou colocar e reencontrar à vontade os objetos, os quais conseguem assim identificar mais completamente. (WALLON, 1956d, p. 76; 1956a, p. 238 apud TRAN-THONG, [198-], p. 194).

O professor precisa ter a sensibilidade de observar para compreender as crianças da turma do berçário, de maneira a atuar significativamente nesta fase de desenvolvimento humano tão peculiar. Inicialmente, percebendo a constante presença e mediação que as crianças necessitam e a possibilidade de atender seus direitos e necessidades.

O brincar passa a ser um momento peculiar nesta fase, por isso permanecer junto com as crianças, durante as brincadeiras, que se iniciam pela imitação, é fundamental; disponibilizar panelinhas e colheres, imitando fazer comidinha e alimentar as bonecas, as professoras e os colegas; ofertar brinquedos de borracha nomeando-os, reproduzindo o som do respectivo animal, falando sobre sua função ou característica; transformar a sala em uma estrada, passeando com carrinhos de diferentes tamanhos, incentivando o emprestar; ninar bonecas e bonecos enrolados em pedaços de TNT que representam os lençóis e/ou cobertas; dar “mamã” ou a chupeta simulando o choro, trocar as fraldas; propiciar sucatas com tampas que possam ser abertas e fechadas, colocando objetos menores dentro; ofertar peças de montar para que encaixem, transportem de um lado a outro, empilhem. Todo e qualquer momento organizado necessita ser acompanhado com a constante mediação dos adultos, que ao brincarem com as crianças contribuem na significação do brinquedo e da brincadeira.

Wallon afirma que:

A característica e a novidade da imitação [...] é a indução do ato por um modelo exterior [...]. Implica a percepção dum situação, a estruturação dos elementos sensoriais num conjunto e a reconstituição desse conjunto. Essa reconstituição não é uma reprodução imediata e literal, mas habitualmente apenas aparece depois dum período de incubação, de elaboração sensório-motora, que pode durar horas, dias ou semanas. (WALLON, 1942, p. 155 apud TRAN-THONG, [198-], p. 195).

As experiências imitativas das crianças, segundo Wallon, revelam sua significação na evolução psicológica que oscila entre dois polos:

[...] fusão com o meio natural e humano através de suas constelações perceptivo-motoras; e distinção deste meio, através da constituição do seu duplo, composto de

imagens, de símbolos, o qual arranca a criança do imediatismo vivido, introduzindo, entre esta e o mundo, a mediação da representação, pela qual ela se apropria de si e do mundo, toma consciência de si e do mundo. A imitação, que é ao mesmo tempo participação e desdobramento, revela assim as próprias condições do nascimento da representação da qual ela pode ser percebida como o prelúdio e também como o antagonismo. (WALLON, 1942, p. 149 apud TRAN-THONG, [198-], p. 197-198).

Vigotski (1998), ao tratar da brincadeira, a destaca como o tipo principal de atividade da criança pequena, sendo que, por meio dela, a criança elabora hipóteses, vivencia sensações e experiências significativas, promovendo o desenvolvimento da personalidade e da formação da consciência. Especifica, ainda, a brincadeira como atividade social da criança, representando a zona de desenvolvimento proximal, pois ao brincar a criança expressa seu mundo, seu saber fazer, momento que o autor considera como nível de desenvolvimento real. Posteriormente, aos poucos vai exercitando o fazer pela imitação, pelo ensaio, momento considerado como zona de desenvolvimento potencial e, ao sentir-se segura e apta para tal, realiza novas aprendizagens, novos fazeres concretizados pela interação com seus pares mais experientes, ou seja, adultos e crianças maiores.

[...] a zona de desenvolvimento proximal [...] é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. [...] Propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. Desse ponto de vista, aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossível de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. (VIGOTSKI, 1998, p. 97-101).

Esses jogos de papéis, segundo Vigotski (1991), capacitam as crianças a representarem simbolicamente, já que estas se envolvem em situações imaginárias que são especificamente humanas, embora não estejam presentes em crianças muito pequenas que necessitam que seus desejos sejam atendidos de maneira imediata e quando há íntima fusão entre significado e campo de visão. Ao brincar de faz de conta ocorre a diferenciação entre o campo de significado e o campo da visão, o pensamento antes regido pelos objetos do exterior passa a ser determinado pelas ideias.

Wallon especifica ainda que a atividade tônico postural leva à imitação a qual, por intermédio do simulacro, anuncia a representação cuja constituição definitiva será completada

pela linguagem, que gradativamente será adquirida pela criança (WALLON, 1945, p. 5 apud TRAN-THONG, [198-], p. 187).

Assim, exemplo de prática significativa para crianças na faixa etária do berçário ocorre a partir da organização de curtos momentos de cantos, que inicialmente acontecem de maneira desorganizada, já que algumas crianças perambulam pela sala, outras permanecem sentadas, curiosas, ouvindo e observando. Entretanto, no decorrer do ano é possível observar as crianças imitando algum gesto referente às músicas cantadas, balbuciando, verbalizando alguma palavra, antecipando algum gesto, ensaiando o nome ou som de algum animal ou, ainda, demonstrando algum gesto específico da música que deseja que o adulto cante.

Também importantes são os momentos de contação de histórias, com livros, fantoches, aventais, sempre com certo exagero das expressões para chamar a atenção às figuras, personagens, suas representações e significações. Nesses momentos é possível verificar as crianças olhando ou apontando para o local da estante onde ficam os livros, ensaiando a palavra história, tão falada pela professora e até mesmo desafiando-se a “contar” a história para os colegas, manuseando o livro e imitando a professora. Assim, a criança demonstra que tais momentos são significativos e passaram a fazer parte de sua vivência no CEIM.

Destacam-se também atividades com manuseio de diferentes materiais e objetos que proporcionam à criança o contato com diferentes texturas, formas, cores, sons, sensações, que estimulam o desenvolvimento da fala, da curiosidade e interesse da criança, por intermédio de questionamentos, conversas e demonstrações.

Essas situações podem ser organizadas em diferentes momentos, com o intuito de contemplar todas as crianças, porém considerando a ludicidade, o tempo de espera, de atenção e concentração da maioria do grupo. Nota-se que as manifestações das crianças a respeito do trabalho desenvolvido ocorrem no decorrer de alguns meses, como resultado do sucessivo incentivo e repetição, principais características da organização do trabalho com crianças desta faixa etária.

Oliveira et al. explicitam:

[...] a criança dispõe desde o nascimento de uma inteligência que orienta suas ações no mundo. O que sabemos é que tal inteligência tem características próprias do recém nascido e vai se modificando no curso da experiência, particularmente nas interações que estabelece com outras pessoas, as quais agem com ela a partir das interações, dos significados que atribuem a suas expressões, gestos, posturas, sons, tornando-a participante ativa do mundo símbolo dessa cultura. A partir dessas experiências e do diálogo que estabelece com outros, a criança desenvolve outro tipo de inteligência, instrumentalizada pela linguagem, permite-lhe agir em um plano mental, ou seja, sobre idéias. A criança passa também a poder comparar, classificar, inferir, deduzir, etc., chegando à concepção de uma realidade dinâmica que tem certas regularidades. Vai assim criando novas modalidades de atenção, memória e

imaginação. Além de indicar situações, desejos, objetos do mundo externo que não está presente, a palavra usada pelas crianças também especifica algumas de suas características, servindo de instrumento não só no diálogo com o outro, mas também do pensamento discursivo, ou seja, do diálogo interiorizado. (OLIVEIRA et al., 2009, p. 45-46).

Então, quais são os conhecimentos necessários ao professor para atuar nesta fase única de desenvolvimento humano? O constante diálogo, nomeando objetos, informando o que está acontecendo e o que acontecerá, planejar a alimentação, a trocas de fraldas, o sono, o brincar com constante mediação, a exploração dos espaços da sala e fora dela, são assuntos pertinentes a esta fase de desenvolvimento humano?

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerar o educar e o cuidar de maneira indissociável é uma das peculiaridades da atuação na turma do berçário, para que o atendimento das necessidades e o direito ao conhecimento socialmente construído seja garantido às crianças. Para tanto, em vários momentos o planejamento diário precisará ser alterado, sendo modificado em relação ao que foi pensado inicialmente. Isto não significa não planejar ou fazer qualquer coisa, mas reorganizar o planejamento do dia.

A rotina na turma do berçário precisa vir a organizar e facilitar a vida tanto dos professores, que planejarão qual a melhor forma e horários a serem realizadas determinadas atividades, quanto das crianças que serão atendidas.

Dessa forma, as discussões apresentadas até este momento buscam retratar os principais aspectos a serem considerados, bem como os conhecimentos necessários ao professor para atuação na turma do berçário. Todavia, outras peculiaridades precisam ser apresentadas. Aparentemente, há um mito em relação a esta turma, que frequentemente “sobra” para o professor que chegou por último na escola; raramente o professor escolhe trabalhar nela, pois entre o grupo de professores há o estigma de que atuar nesta turma parece desmerecer o trabalho, como se este fosse minimizado somente ao cuidar.

Os documentos oficiais pouco tratam de questões fundamentais da rotina destas turmas. Como exemplo, pode ser citada a *Revista Nossa Escola*, Edição Especial Educação Infantil, disponibilizada pela Secretaria Municipal de Educação de Chapecó, considerada como currículo da educação infantil deste município, que traz apenas um breve resumo sobre a turma do berçário, especificando objetivos, conteúdos e critérios de avaliação, divididos nas cinco linguagens referidas no RCNEI, bem como o quadro de ênfase, que diz o que a criança

faz sozinha, com auxílio, e o que não faz em determinada idade, sem aprofundar inúmeras outras questões necessárias.

Também resumida e superficialmente há registros em relação às especificidades desta turma nos RCNEIs. Assim, se o planejamento do professor permanecer baseado nestes documentos, não dará conta de organizar a turma do berçário e seu constante movimento, permanecendo estanque, sem cor ou movimento, sem a sensibilidade do olhar para esta fase tão peculiar.

Outro desafio é o número significativo de crianças, delimitado no Regimento Unificado da Rede Municipal de Chapecó, que na seção II, artigo 38, inciso terceiro, estipula 21 crianças para cada docente com dois agentes educativos. Embora se tenha construído um currículo para qualificar a educação infantil, com a participação dos professores, é inevitável a qualidade do trabalho pedagógico ficar de certa forma comprometida, tanto em relação ao número de crianças por turma quanto ao número de adultos por criança.

Também a formação e/ou comprometimento dos agentes educativos, que são estagiários estudantes, alguns poucos na área da pedagogia e a grande maioria estudantes de Ensino Médio, cujo vínculo empregatício é de no máximo dois anos, com um salário defasado, que oferece margem para o aparecimento de qualquer outro trabalho com melhor perspectiva de crescimento.

Assim, o professor precisa ter a sensibilidade de observar, compreender as crianças da turma do berçário, de maneira a atuar significativamente nesta fase de desenvolvimento humano tão peculiar. Inicialmente, percebendo a constante presença e mediação que as crianças necessitam e a possibilidade de atender a estas necessidades e aos seus direitos a partir da vivência do grupo e de acordo com as possibilidades disponibilizadas.

Notas explicativas

¹ Terminologia utilizada pela Secretaria Municipal de Educação de Chapecó para designar as estagiárias que atuam nas turmas da Educação Infantil.

² Registrada no diário de bordo, em setembro de 2011.

³ Registrada no diário de bordo, em outubro de 2011.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Critério para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 2009a.

_____. Lei n. 8.069/90, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, DF, 1990.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Indicadores de qualidade na Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009b.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Introdução das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 2010.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Níveis de Ensino – Educação Básica – Educação Infantil, 2001.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. 3 v.

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: Por onde anda a Educação Infantil? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. 1, especial, jun./dez. 1999.

CHAPECÓ (Município). Secretaria Municipal da Educação. **Plano Municipal da Educação**. Chapecó: COMED, 2007.

_____. **Projeto Político Pedagógico**. Centro de Educação Infantil Municipal São Pedro, 2009.

_____. Secretaria Municipal da Educação. **Regimento Unificado da Rede Municipal de Ensino de Chapecó**. Chapecó, 2008.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Revista Nossa Escola**. Edição Especial Educação Infantil. Programa Escola Forte, [20--] .

DUARTE, Newton. **Individualidade para-si**: uma contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas (SP): Autores associados, 1993. 227 p.

GALVÃO, Isabel. **Henry Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis: Vozes, 1995. 134 p.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. São Paulo: Cortez, 1992.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). **Caderno Pesquisa**, São Paulo, v. 78, p. 17-26, ago. 1991.

MACHADO, Maria Lucia de A. **Exclamações, interrogações e reticências**. Uma análise a partir da teoria sócio-interacionista de Vigotski. Dissertação (Mestrado) Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1992. Mimeografado.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes et al. **Creches: crianças, faz de conta & cia**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

REVISTA HISTEDBR On-line. Campinas, n. 33, p. 78-95, mar. 2009.

SANTA CATARINA (Estado). Secretaria do Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas Curriculares – Educação Infantil**. Florianópolis: COGEN, 1998.

TRAN-THONG. **O conceito de estágio da psicologia da criança contemporânea**. Lisboa: Afrontamento, [198-].

VERISSIMO, Mara Rúbia Alves Marques. O Materialismo histórico e dialético nas abordagens de Vigotski e Wallon acerca do pensamento e da linguagem. **Educação e Filosofia**, v. 10, n. 19, p. 129-143, jan./ jun. 1996.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998.

_____. **Obras Escogidas I**. Madrid, Visor, 1991.

_____. **Obras Escogidas II**. Madrid: Visor, 1993.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa, 1981.

WIGGERS, Verena. **A educação infantil no projeto educacional – pedagógico municipal**. Erechim, São Cristóvão, 2000.