

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA

Raquel Alves da Silva Gomes

BERÇÁRIO: DA LINGUAGEM DOS BEBÊS AO TRABALHO PEDAGÓGICO

Porto Alegre

2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA

Raquel Alves da Silva Gomes

BERÇÁRIO: DA LINGUAGEM DOS BEBÊS AO TRABALHO PEDAGÓGICO

Monografia apresentada ao curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como pré-requisito para obtenção de grau de licenciatura, sob orientação da Prof^a. Dra. Tânia Ramos Fortuna.

Porto Alegre

2014

AGRADEÇO...

... Ao meu Senhor e Salvador Jesus Cristo “*por tudo o que Tens feito, por tudo o que Vais fazer, por Tuas promessas e tudo que És, eu quero Te agradecer, com todo o meu ser*”. Toda honra, glória e louvor sejam dados a Deus!

... Ao meu esposo Felipe pelo amor compartilhado, amizade “colorida”, paciência, apoio e conforto nos momentos difíceis, brincadeiras e muitas risadas. Certamente, contigo os meus dias são mais felizes!

... À minha melhor amiga e companheira... Mãe! Obrigada por estar sempre presente e participar ativamente das minhas conquistas. Sem dúvidas, este diploma também é seu, te amo demais! Ao meu pai por acreditar que é possível e, pela preocupação com meu bem estar!

... À minha família pelo incentivo e motivação, em especial, ao meu mano, à Patrícia e às minhas preciosas sobrinhas, Paloma, Bruna e Amanda, vocês são muito especiais pra mim!

... Aos meus amigos e irmãos em Cristo pela amizade e momentos felizes! Às amigas que fiz durante o Curso de Pedagogia, com vocês as aulas se tornaram mais divertidas e descontraídas, vou sentir falta das “correrias” nas entregas de trabalhos!

... À Maile, nossas conversas na escola, no ônibus e no catamarã renderam um TCC! Obrigada por compartilhar comigo dilemas do cotidiano escolar e acreditar numa educação de qualidade, és um presente que Guaíba me deu!

... À queridíssima professora Tânia Fortuna, que me orientou com tanto carinho e dedicação, mostrando-me possibilidades e acreditando no meu trabalho. Uma professora que fez a diferença na minha vida acadêmica, obrigada!

... À UFRGS e seus professores, por todo saber partilhado!

E aconteceu que, passados três dias, o acharam no templo, assentado no meio dos doutores, ouvindo-os, e interrogando-os.

E todos os que o ouviam admiravam a sua inteligência e respostas.

Lucas 2,46-47.

RESUMO

É desafiador exercer práticas educativas com bebês permeadas de qualidade e marcadas pela intencionalidade pedagógica. Assim, é preciso refletir sobre os bebês e o lugar do berçário na Educação Infantil. A partir disso, busco problematizar os lugares que o berçário tem ocupado no interior das escolas de Educação Infantil, sobretudo considerando aspectos como: seu papel, função, construção do espaço, atores sociais envolvidos. Para a realização da pesquisa, assumo como referencial teórico a perspectiva do sócio-interacionismo, valendo-me, sobretudo, de comentadores das obras de Piaget, Vygotsky e Wallon. Dentro da abordagem metodológica de pesquisa qualitativa, optei pelo estudo de caso, a partir do qual analiso as práticas pedagógicas com bebês. Para tanto, tomo como base meu relatório e experiências de estágio do 7º semestre do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), bem como, ainda que indiretamente, situações vividas ao longo da minha carreira profissional como professora de berçário. Como elementos de análise, destaco, de modo singular, os seguintes eixos de discussão: o lugar/espaço do berçário, as manifestações expressivas dos bebês, o trabalho pedagógico significativo e intencional com os bebês, a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, o tempo dos bebês, a qualificação dos profissionais do berçário. Por fim, uma das principais conclusões do estudo é a necessidade de formação específica e aprofundada de quem atua no berçário.

Palavras-chave: berçário – bebês – prática pedagógica.

SUMÁRIO

1 E POR FALAR EM BEBÊS	07
2 BEM-VINDO AO BERÇÁRIO!	09
2.1 O LUGAR DO BERÇÁRIO NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL ..	09
2.2 “CANSEI! ANO QUE VEM EU QUERO O BERÇÁRIO!”	12
2.3 “VAMOS VISITAR OS BEBÊS?”	14
3 BERÇÁRIO: UM LUGAR DE DESCOBERTAS!	16
3.1 AS CONSTANTES EXPLORAÇÕES	16
3.2 O ESPAÇO COMO ELEMENTO DE NOVAS APRENDIZAGENS	17
3.3 “CALMA PROFE!”: O TEMPO DOS BEBÊS	21
4 A LINGUAGEM DOS BEBÊS	24
5 O TRABALHO PEDAGÓGICO COM BEBÊS	27
5.1 “AH! FAZ QUALQUER COISA, ELES NÃO ENTENDEM!”	27
5.2 MOMENTOS DE CUIDADO TAMBÉM SÃO PEDAGÓGICOS	29
5.3 A PRÁTICA PEDAGÓGICA COM BEBÊS BASEADA NUMA PERSPECTIVA SÓCIO-INTERACIONISTA	31
6 A FORMAÇÃO DOCENTE	36
REFERÊNCIAS	38

1 E POR FALAR EM BEBÊS

Procurando refletir sobre quais os motivos que me levaram a pesquisar sobre o trabalho pedagógico desenvolvido com bebês, não pude deixar de recordar as primeiras impressões e análises que eu fazia dos berçários.

Assim que comecei a trabalhar com Educação Infantil e tive a oportunidade de optar entre assumir uma turma de berçário ou uma de jardim, sem delongas escolhi ficar com as crianças maiores. Eu tinha certeza de que não me adaptaria ao berçário, devido à minha personalidade agitada.

Minha concepção era a de que os bebês eram limitados, vendo-os com o olhar da falta, já que não produziram muitos trabalhos, não falariam comigo, ficariam grande parte do tempo dormindo e que assim, tão cedo, eu ficaria chateada com aquela “apostasia”. Desse jeito, seguindo esses pensamentos eu ia “fugindo” dos bebês.

Anos mais tarde, em meados de novembro, ingressei como professora titular de uma escola municipal. A direção da escola colocou-me no berçário, já que o ano estava quase acabando. Hesitei, mas acabei ficando. Tive a oportunidade de conhecer e compartilhar experiências com uma professora com uma visão ampla sobre a educação dos bebês, tratando-os como sujeitos participantes do processo de aprendizagem.

Pude abrir meus horizontes e perceber as especificidades e singularidades do berçário. Daí meu interesse em pesquisar essa realidade e tentar entender e refletir sobre o trabalho pedagógico desenvolvido com bebês. Por este motivo, escolhi realizar o estágio obrigatório do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul em um berçário, justamente para poder vivenciar, compartilhar e experienciar o dia a dia, as possibilidades e limitações do trabalho com bebês, bem como para ler e pesquisar mais sobre esta temática.

Desde então, alguns questionamentos começaram a inquietar-me: qual o lugar do berçário na escola de Educação Infantil? Como trabalhar com bebês numa perspectiva sócio-interacionista, sendo que eles não possuem o domínio da linguagem oral? Que ou quais implicações a falta de entendimento,

compreensão e estudo sobre o tempo/ritmo dos bebês acarretam às crianças e aos educadores?

Assim, foram surgindo temas que, aqui, busco pesquisar, tais como o lugar/espço do berçário, as manifestações expressivas dos bebês, o trabalho pedagógico significativo e intencional com os bebês, a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, o tempo dos bebês, a qualificação dos profissionais do berçário.

Dentro da abordagem metodológica de pesquisa qualitativa, optei pelo estudo de caso, posto que, para “entender um caso particular levando em conta seu contexto e complexidade, então o estudo de caso se faz ideal” (ANDRÉ, 2005, p. 29). Conforme Yin (2001) o método do Estudo de Caso busca entender o fato em estudo, ao passo em que busca desenvolver, ainda que genericamente, teorias sobre o evento observado. O Estudo de Caso, de forma alguma, se resume a descrição de situações, mas visa proporcionar conhecimento sobre o estudado, comprovar ou destoar relações verificadas no caso.

André (2005) fala da importância do Estudo de Caso, já que “o conhecimento em profundidade de um caso, [segundo Stake], pode ajudar-nos a entender outros casos” (grifo meu). E acrescenta que, “com base nas descrições feitas pelo autor do estudo e na sua própria experiência, [o leitor] fará associações e relações com outros casos, generalizando seus conhecimentos” (p. 63). Há que se considerar, contudo, que, “a ideia da generalização é aceita por todos no sentido de que os dados de um estudo possam ser úteis para compreender os dados de outro estudo” (p. 64).

Dessa forma, tomo como base meu relatório e experiências de estágio do 7º semestre do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Esclareço que, ao citar Gomes, direta ou indiretamente, estou referindo a mim mesma, pois se tratam de acontecimentos já descritos em meu relatório de estágio (Diário de campo), bem como situações vividas ao longo da minha carreira profissional como professora de berçário.

Por questões éticas, preferi utilizar apenas as letras iniciais dos nomes das crianças, buscando o respeito aos sujeitos e a integridade da pesquisa.

Mencionado isso, vamos ao que nos interessa: o berçário!

2 BEM-VINDO AO BERÇÁRIO!

Nos itens que seguem abaixo procuro refletir sobre determinadas situações e acontecimentos que ocorrem nos berçários e acabam envolvendo a equipe de educadores pertencentes à sala, junto com a comunidade escolar. Dessa forma, através de análises, questionamentos e levantamento de hipóteses, busco problematizar qual ou quais os lugares o berçário tem ocupado dentro das escolas de Educação Infantil.

Além disso, pretendo debater a respeito de visões e concepções errôneas e estereotipadas acerca de extremos que envolvem o trabalho pedagógico com bebês: ou a sua propensa facilidade, ou a desgastante sobrecarga que ele traz. Também trago para a discussão o que as constantes visitas ao berçário acarretam aos bebês e aos educadores. Então, que lugar se está procurando que o berçário ocupe?

2.1 O LUGAR DO BERÇÁRIO NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Para iniciar o assunto sobre os bebês, precisamos pensar que lugar o berçário ocupa dentro da escola de Educação Infantil.

Nas passagens e experiências que tive e tenho no âmbito da educação, já presenciei e soube de alocações de profissionais nos berçários. O posicionamento da escola em, por exemplo, colocar professores novos (sem experiência), funcionários em fim de carreira, educadores que não se adaptaram à rotina de outras turmas e “depositá-los” nos berçários, achando que ali caso ocorram prejuízos o impacto será menor – afinal estamos falando apenas de bebês. Estes elementos remetem a uma visão de criança receptora, sem vê-la como sujeito participante do contexto escolar, meramente espectadora.

Esses episódios fazem lembrar o processo de construção do papel social da criança e a historicidade da própria Educação Infantil. Vamos recorrer à História da Educação e refletir sobre essas temáticas.

Como descrito por Philippe Ariès (1981) em *História Social da Criança e da Família* o conceito ou a ideia de que se tem da Infância foi sendo formado ao longo dos séculos. Durante muito tempo a criança foi vista como um ser adulto em miniatura, que não se desenvolvia e não possuía características e desejos próprios. A criança era entendida como substituível, como um ser produtivo que seria útil para a sociedade, pois a partir dos sete anos de idade era inserida na vida adulta e tornava-se útil e presente na economia familiar, realizando tarefas, igual aos seus pais, acompanhando-os em seus ofícios, e cumprindo, então, seu papel perante a sociedade.

Ainda segundo Ariès (1981) as crianças eram tratadas, verdadeiramente, como adultos. Tinham a mesma maneira de vestir-se e participavam de reuniões e festas. Os adultos falavam coisas impróprias para as crianças, faziam brincadeiras grosseiras e também conversavam sobre vulgaridades. Todo e qualquer tipo de assunto era debatido na frente dos pequenos que, até mesmo participavam de jogos sexuais. Tudo isso ocorria porque não se acreditava que houvesse diferenças nas características entre adultos e crianças.

O sentimento da infância teria surgido apenas na Modernidade, quando se percebe um mundo próprio e autônomo da infância, surgindo o afeto pela criança, que passa a ser enxergada como diferente do adulto, necessitando de cuidados especiais e diferenciados.

Outro dado importante para a compreensão da trajetória da Educação Infantil são os estudos acerca do papel social que a mulher conquistou ao longo dos tempos. De “rainha do lar” a mulher passou a trabalhar fora, para prover ou ajudar no sustento da casa ou renda familiar. Com isso, veio a necessidade da existência das creches, para que mães trabalhadoras pudessem deixar seus filhos enquanto estivessem fora de casa. Podemos observar que

As creches e pré-escolas surgiram a partir de mudanças econômicas, políticas e sociais que ocorreram na sociedade: pela incorporação das mulheres à força de trabalho assalariado, na organização das famílias, num novo papel da mulher, numa nova relação entre os sexos, para citar apenas as mais evidentes. (FELIPE, 2001, p. 15).

Inicialmente as escolas de Educação Infantil eram fortemente marcadas pelo caráter assistencialista, visando apenas o cuidar. Até porque, por muito tempo, o “ser criança” era caracterizado pelas ciências médicas, psicológicas (psicologia do desenvolvimento) e pedagógicas, por padrões de normalidade e deficiência (Tristão, 2005). Essa era uma evidente preocupação, a saúde física e mental e, educar submetia-se a outro plano.

Após longo percurso de debates, discussões e estudos, atualmente já se reconhece a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica (Constituição Federal de 1988), tendo como indissociáveis o cuidar e o educar. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a criança é vista como

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (2010, p. 12).

Concordo com Martins Filho (2005), quando afirma ser necessário perceber as crianças como atores sociais ativos e (re) produtores de culturas. Vejo os bebês como sujeitos participantes do contexto escolar, marcados por suas vivências, histórias, saberes e experiências, que possuem diversificadas aprendizagens a compartilhar com aquele que se dispuser a eles.

O berçário não é um “mundo a parte” (fala de uma professora com quem convivi); é um lugar que precisa ser reconhecido como parte integrante da escola de Educação Infantil. Com certeza, deve ter participação nas atividades promovidas e desenvolvidas na comunidade escolar. Contudo, sendo reconhecidas as suas singularidades e especificidades.

Acredito que o berçário não pode ocupar um lugar de depósito de educadores sem experiência, cansados do cotidiano escolar, tidos como insuficientes ou improdutivos pela falta de domínio de classe em outras turmas, alvos de represálias por atitudes dirigidas à equipe diretiva e/ou escolar. Já que, essas situações podem torná-los desinteressados em promover práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e desenvolvimento dos bebês.

Outro dado importante a se considerar é algo que já presenciei no ambiente escolar. Geralmente acontece ao final do período letivo, são dúvidas, questionamentos, afirmações e negações que geram certa ansiedade, curiosidade e tensão entre os educadores para saber que turma se irá trabalhar e assumir no ano seguinte. E é nesta euforia que acabamos ouvindo expressões dignas de reflexão e análise sobre seus significados, tal como a que segue como título da próxima seção deste trabalho.

2.2 “CANSEI. ANO QUE VEM EU QUERO O BERÇÁRIO!”

O título que acompanha este capítulo traz uma fala permeada de significados e concepções sobre o que alguns educadores pensam a respeito do berçário, ou melhor, do que se faz no berçário.

Necessariamente nesta discussão, quando falo em “educadores”, refiro-me aos adultos envolvidos diretamente na sala de aula com os cuidados e a educação dos bebês, independente de nomenclaturas ou cargos, tais como “auxiliar”, “monitor”, “agente educativo”, “professor” e tantos outros. Penso que a criança não faz essas diferenciações e distinções, a não ser que a filosofia da escola faça questão de marcar e reafirmar quem é quem dentro da sala de aula.

Quero esclarecer meu entendimento de que, dentro da escola, todos os envolvidos no processo educativo são, de alguma forma, educadores: equipe da limpeza, segurança, nutrição, saúde, direção, professores, etc., devido ao contato com as crianças.

De acordo com Martins Filho (2005), nos processos de socialização como seus pares, adultos e mundo, as crianças reinterpretam criativamente as informações que recebem, e então produzem as suas próprias culturas. Os bebês são capazes de se expressar, interagir com outros bebês, crianças maiores, adultos, com o mundo!

Voltando ao tema das funções exercidas no berçário, há aqueles que acreditam que no berçário nada é feito ou produzido, sendo os bebês a turma mais fácil de lidar da Educação Infantil. O berçário fica com a imagem de “o

lugar de descanso”. Ou ainda, de recompensa para funcionários, já que, devido à “tranquilidade” poderão aliviar seus corpos e mentes das correrias vividas nos anos anteriores em outras turmas.

Contraopondo-se a essa visão, existem ainda, educadores que se surpreendem com o trabalho realizado no berçário, porém, visando apenas o esforço físico que as trocas de fraldas acarretam, a constância dos choros e a dependência que os bebês têm dos adultos. Espantados, expõem sua profunda admiração expressando “o quê? Tu gostas do berçário?”, não acreditando, ou achando extremamente difícil, exercer uma proposta pedagógica prazerosa e intencional no berçário.

Ao contrário desses posicionamentos, Tristão (2005) esclarece que a prática docente com bebês envolve observação, registro, empatia, avaliação docente, respeito, relações/vínculos e afetos, ludicidade, brincadeiras e faz de conta, e o olhar. O olhar para as necessidades e os interesses dos bebês, para que se possa promover uma infância digna e feliz.

Por sua vez, Ostetto (2000) assume a opinião de que, com relação ao planejamento na Educação Infantil, o trabalho pedagógico com bebês envolve: um ou mais projetos de trabalho, preocupação com o planejamento com a marca da intencionalidade, atividades educativas e trocas afetivas. Assim, o berçário precisa ser um espaço para as diversas linguagens e para a brincadeira.

Por isso, é preciso ver muito além do “não fazer nada” ou das exigências físicas.

Pensando nas complexidades da prática docente com bebês, será que o berçário realmente é a sala mais fácil para se trabalhar nas escolas de Educação Infantil, sendo um lugar de privilégios e recompensas? Ou será o mais sobrecarregado?

Precisamos desenvolver uma visão mais abrangente sobre a educação dos bebês, perceber a realidade que acompanha o berçário, quando se pretende realizar um trabalho de qualidade. Até porque, seu lugar do berçário for negado, estaremos correndo o risco de fazer com que esse ambiente se torne um lugar desocupado, tornando-o num espaço demasiadamente propenso à falta de identidade, regras e combinados. Pensado assim, o que

dizer sobre as constantes visitas que o berçário recebe? Será um lugar sem “dono (s)”?

2.3 “VAMOS VISITAR OS BEBÊS?”

É preciso admitir que, por causa dos bebês, o berçário também acaba se tornando um espaço da escola de Educação Infantil que encanta praticamente a todos os integrantes do quadro funcional. Surgem então as “adoções”, as escolhas de crianças, como se elas estivessem ali numa vitrine expostas, esperando algum bem interessado e intencionado comprador. Dessa forma, ouvimos as famosas expressões “este é meu filho!, aquela podia ser tua neta, é até parecida contigo, vim visitar meu bebê”, e outras tantas...

Além das visitas das pessoas de dentro da escola, o berçário também é “prestigiado” com as visitas de pessoas vindas de fora do ambiente escolar: pais de alunos novos, quando estão conhecendo a escola, equipe diretiva das secretarias de educação, etc. E assim, acabam ocasionando constantes visitas a este espaço.

Realmente os bebês chamam a atenção dos adultos, seja pela beleza, “fofura”, tamanho, fragilidade... Enfim, são vários os aspectos que despertam nos adultos o sentimento de querer pegar um bebê no colo, afogar e fazer carinhos. De maneira alguma nego que os bebês sejam “criaturinhas” muito apreciadas, mas é preciso limites quanto às intromissões ocorridas no berçário. Cabe ao professor da turma estabelecer regras, horários, dias para as visitas. Inclusive, é importante para os bebês criar relações para além de seus coetâneos, mas também com adultos e crianças mais velhas, ampliando assim, seus vínculos afetivos.

Algo que merece atenção são os castigos que alguns educadores colocam a crianças maiores, quando elas estão se comportando de maneira inadequada à sua idade, se portando de modo infantilizado, querendo ser bebês. Esses educadores acreditam que, levando a criança para ficar alguns minutos no berçário, ela irá sofrer um choque de realidade e logo cessará com tais atitudes.

Porém, dependendo da forma como essa “visita” é conduzida, ainda mais se for de modo agressivo e despeitoso, logo poderá gerar desconforto entre os educadores da sala, estresse emocional na criança que ali foi colocada e irritação nos bebês, desestabilizando completamente o ambiente. Penso que é preciso cautela, procurar entender o porquê do comportamento desta criança e buscar outros meios para ajudá-la, e não a reprimindo e humilhando. A ida ao berçário até pode auxiliar, desde que se torne um momento para compartilhar e vivenciar novas experiências, ver a realidade dos bebês e perceber que para cada faixa etária há características específicas.

À vista disso, acredito que o berçário deva ser um lugar de descobertas, promovedor e enriquecedor de novas aprendizagens, onde as explorações sejam experimentadas constantemente.

3 BERÇÁRIO: UM LUGAR DE DESCOBERTAS!

Olhar, tocar, amassar, apertar, levar à boca, lambe, morder, repetir, ir e vir, esconder, rolar... brincar! Esses são alguns dos aspectos tão peculiares das crianças bem pequenas nas suas constantes e intensas buscas por (re) conhecer e desvelar o mundo que as cerca.

A fim de que tais (re) descobertas e explorações ocorram na sua plenitude é impreterivelmente necessário que o berçário constitua-se em um ambiente repleto de inúmeras possibilidades para isso.

Dessa forma, nesta parte do trabalho busco debater como o berçário pode ser um lugar promovedor e enriquecedor de novas aprendizagens. Além disso, pensar o tempo dos bebês é fundamental para que o ritmo de suas ressignificações seja respeitado, proporcionando-lhes, assim, momentos de fruição e saberes e, não, vivências empobrecidas e superficiais.

3.1 AS CONSTANTES EXPLORAÇÕES

A movimentação das crianças é comumente percebida nos berçários, sejam nas interações entre seus pares, relações com adultos, explorações do espaço, isto é, há um diversificado envolvimento com os elementos presentes à sua volta. Tais comportamentos são característicos das crianças de zero a um ano e meio de idade, onde a exploração dos sentidos e a construção da motricidade e da noção de corpo estão em pleno desenvolvimento (JUNQUEIRA FILHO, KAERCHER E CUNHA, 2004).

Santos (2002) diz que “os jogos de manipulação são movidos pelo prazer tátil e pela curiosidade da criança em experimentar as possibilidades de ação e as características e reações desses materiais” (p. 105), por isso é importante que as crianças tenham acesso a diferentes materiais, com formas, cores, tamanhos e texturas variadas, podendo manipulá-los e explorá-los.

Como esclarece Felipe (2004), nessa contínua interação entre o sujeito e o meio, o adulto ocupa o lugar de mediador entre a criança e o mundo.

Tomando consciência de tamanha responsabilidade, é necessário engajamento na busca de práticas qualitativas na educação e relativas aos cuidados dos bebês.

Penso que se devam proporcionar, ao máximo, atividades que incentivem os relacionamentos das crianças, sem que haja centralidade na figura do educador, em vez disso, mediação e instigação nas tentativas e buscas por novas conquistas.

Além disso, um fator que, de forma alguma, pode ser negligenciado, subestimado ou anulado é o espaço dentro do berçário, que também é promovedor de aprendizados.

3.2 O ESPAÇO COMO ELEMENTO DE NOVAS APRENDIZAGENS

Ao entrar numa sala de Educação Infantil, uma das observações que fizemos, senão a primeira, é referente ao espaço. Observamos seu tamanho, o mobiliário, os recursos, etc. Em seguida, prestamos atenção nas formas como as crianças interagem entre si, com os educadores e como vão se relacionando naquele ambiente.

Sendo assim, pergunto: será possível estimular o envolvimento das crianças e possibilitar novas descobertas sem (re) pensar o espaço em que os bebês estão inseridos? Partindo do princípio abordado por Horn (2004) de que o ambiente pode inibir ou promover o desenvolvimento infantil, claramente se percebe a relevância dessa temática.

Algo que precisa ser discutido é quem organiza o espaço. As concepções de espaço dos adultos que participam do cotidiano escolar contam significativamente na sua construção. A sala pode ser perfeita, com brinquedos, objetos e recursos disponíveis às crianças, mas se os educadores negarem o acesso a eles, excluindo opções de escolha, dificilmente se promoverá a autonomia das crianças.

Sabemos que a educação pública brasileira ainda tem um longo percurso a percorrer para obter padrões altos de qualidade. E, por vezes escolas são formadas em locais “improvisados”, sem mínimas condições de

assegurar um espaço amplo e adequado ao número de crianças atendidas nas salas. Assim, professores recorrem à criatividade para favorecer um espaço acolhedor, desafiador e rico em possibilidades. Qualquer que seja a situação, precisamos construir o espaço como um parceiro pedagógico (HORN, 2004) e, de modo algum, ignorá-lo.

Em Agostinho (2005) vamos encontrar o esclarecimento de que o espaço requer a participação infantil, no sentido da alteridade, criatividade, imaginação, inferências e influências. Nesse caso, a cultura adulta demanda diálogo com a cultura infantil. Assim, o espaço físico vai sendo ressignificado e modificado, e, o lugar vai sendo construído, tornando-se, então, um lugar de brincadeira e liberdade, para se movimentar, se encontrar, viver coletivamente, ficar só, sonhar, pois

[...] as crianças, ao se apropriarem do espaço, vão dando a ele novos sentidos e significados, inventando outros jeitos de lidar com o chão, paredes, teto, objetos, arranjos, colegas e adultos, criando soluções para viver um lugar de brincadeira, liberdade, movimento, encontro e quietude. Transformam, mudam o espaço, fazendo coisas para além da imposição do traço arquitetônico e do que o adulto propõe. (AGOSTINHO, 2005, p. 73).

Relacionando o que foi abordado até agora com a minha prática pedagógica, trago duas situações que considero pertinentes. No berçário onde estagiei, percebi que os únicos recursos disponíveis aos bebês eram os brinquedos. Logo senti a necessidade de modificar aquele espaço, incorporando a ele novos elementos, instigadores e desafiadores, já que “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” (HORN, 2004, p. 17).

Expus às demais educadoras minha vontade em pendurar um móvel de bambolê e tiras de TNT no teto. Então, peguei os materiais e o confeccionei com as crianças. Enquanto eu e as educadoras íamos cortando as tiras em tamanhos e larguras variadas, pois não há a necessidade de as formas serem

simétricas, os bebês iam manipulando os TNT e o bambolê, analisando o material: sua textura, cores, formas e funções.

Assim que o recurso ficou pronto, os bebês L. e P. entraram no centro do móbile e brincaram de esconder. Ao observar as brincadeiras dos colegas, os outros bebês foram se dirigindo para o móbile, o tocando, puxando, balançando, ficando no centro, espiando por entre as tiras. E não demorou muito para que todos estivessem envolvidos com o móbile e realizando interações em torno dele (crianças e adultos). Ao longo do estágio, os bebês puderam vivenciar variadas experiências naquele novo elemento da sala (GOMES, Diário de campo, 2013).

Dornelles e Horn (2004) discorrem sobre o espaço físico na questão dos cantos fixos e alternativos. É preciso entender que, quando são realizadas modificações no espaço, elas não devem, necessariamente, permanecer intactas até o final do ano letivo. Podem ser feitas substituições ou incrementos, pois o que vale é o olhar atento do professor sobre até quando os bebês demonstram interesse por tais objetos, e em que momento há necessidade da troca.

A outra situação que relato é exatamente sobre isso. Ao observar os bebês, percebi o imenso prazer que lhes causava circular por entre os berços, realizando brincadeiras de esconder e suas tentativas em entrar para debaixo deles. Decidi, então, improvisar uma barraca de TNT em cima dos berços. Sem demora, convidei os bebês para apreciarem a novidade. O P. foi o primeiro a entrar, e como demonstrou alegria naquele espaço, pois dava risadas! Em seguida, estavam o P., o G., a J., o L., a N. e o J. se revezando, ora dentro, ora na porta da cabana, brincando e levando brinquedos para debaixo dela. Quando a barraca foi desocupada, entrei nela, o J. e o G. decidiram me fazer companhia, em seguida a J., o P. e o L. ficaram na porta por alguns instantes observando, e aproveitamos esses tempo para conversar, trocar carinhos e compartilhar risadas (GOMES, Diário de campo, 2013).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) apresenta a concepção de 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. (p. 22).

Entendo que o brincar é essencial na Educação Infantil, e no berçário não é diferente. Através do brincar os bebês interagem uns com os outros, com os educadores, internalizam regras de convívio social, se comunicam por balbucios, sorrisos, gestos, sons, movimentos, manipulam objetos, desenvolvendo a imaginação, a atenção e a memória.

Acredito que o espaço deva ser organizado de forma a incentivar o brincar. Sobre isto, Fortuna (2004) diz que a organização da sala é “um indicador não apenas da possibilidade de exercício da atividade lúdica, mas da atividade em geral permitida”, (p. 54). A criação de cantos na sala pode promover o brincar, já que propicia que os bebês brinquem sempre que desejarem.

Precisamos nos desvincular da ideia de que brinquedos jogados pelo chão, crianças correndo pelo espaço, manipulando objetos e interagindo com o meio, são sinônimos de bagunça e desordem. Percebo que muitos adultos têm essa dificuldade e, acabam considerando que o espaço desejável é aquele sem nada no chão, paredes, teto, com brinquedos e materiais guardados em lugares altos, que seja o mais limpo possível... Lamentavelmente.

Por outro lado, concordo com Fortuna (2004) ao dizer que, “salas muito arrumadas indicam que os indivíduos que as frequentam não agem, não brincam”, em contrapartida, “salas muito desarrumadas sinalizam que seus ocupantes não estão responsabilizados para arrumar e limpar e que talvez sequer organizem uma situação de jogo” (p. 54).

Faz-se necessário que os adultos compreendam que, para a criança “transformar um objeto em brinquedo ou uma situação qualquer em brincadeira” (FORTUNA, 2004, p. 54) é preciso agir, e agir gera “bagunça”. E essa é uma das formas que os bebês encontram para interagir “fisicamente com o mundo para compreendê-lo” (p. 54).

3.3 “CALMA PROFE!”: O TEMPO DOS BEBÊS

Nos dias atuais, a sociedade parece que está vivendo num ritmo acelerado, onde as pessoas não encontram mais tempo para realizar tudo aquilo que gostariam. Surgem especulações questionando se realmente os dias estão passando mais depressa, ou se nós é que estamos mais atarefados e cheios de atividades a serem cumpridas em curtos prazos. Barbosa (2006, p. 141) afirma que

Vivemos uma época de aceleração permanente do tempo e, muitas vezes, não sabemos o exato sentido desse movimento. É o tempo do capital que assume sua prioridade, exercendo sua hegemonia sobre os distintos tempos, como o da família, das escolas, das crianças, provocando, assim, conflitos entre estes modos de ver e medir os tempos.

Conjuntamente, o tempo parece que virou sinônimo de produção, então não se pode desperdiçá-lo com momentos aparentemente sem que, ao final, se obtenha um produto ou resultado esperado. Um fator que pode ter ocasionado tal mudança no hábito de vida das pessoas é a forte e rápida evolução das tecnologias, onde o homem tenta acompanhá-la, mas que, por vezes, pode acabar esquecendo que ele não é uma máquina de reprodução e sistematicamente produzida para determinado fim.

Sendo assim, percebo que o tempo vem assumindo características distintas e complexas, porém, de certa forma, interligadas: aceleração, rapidez, rigidez, mecanicidade, alcance de metas e produção, exigindo deste modo uma constante aquisição de habilidades e competição na intensa busca pela qualificação para o mercado de trabalho.

Logo, a fruição parece que vai ficando de lado, num segundo plano. Se educadores trazem esta forma de se relacionar com o tempo para dentro do berçário, tal atitude pode provocar graves consequências nos bebês, já que a forma como lidamos com o tempo marca nossos valores culturais e sociais.

Precisamos entender que o ritmo, o tempo dos bebês é, realmente, diferente dos adultos. E, nem por isso, menos importante. Para compreensão dessa visão, é necessário excluir a ideia de se ter o adulto sempre no controle, exercendo o autoritarismo sobre os alunos e os disciplinando rigidamente no “seu” tempo. Outro fator que deve ser evitado refere-se à homogeneização das crianças. Pelo contrário, é preciso procurar entender os ritmos biológicos dos bebês, incluindo o sono, a alimentação e a higiene, ou seja, respeitar seus tempos pessoais. Nas atividades propostas não se pode ver o percurso como sendo “somente um lugar e um tempo de passagem” (BARBOSA, 2006, p. 141), devemos flexibilizar o andamento do trabalho, em vez de cronometrar o tempo.

Quando iniciei o estágio, organizei o projeto de trabalho para o semestre e fui listando inúmeras atividades que pretendia desenvolver com os bebês. No planejamento cheguei a citar duas propostas de exploração, totalmente diferentes, para um mesmo dia. Porém, ao tentar colocá-las em prática percebi que a ideia de oferecer uma atividade atrás da outra, sem dar o devido tempo de investigação aos bebês não funciona, pelo menos naquela turma. Reconheço que segui a tão famosa e cruel fragmentação das atividades, mas logo percebi que “é preciso compreender como uma atividade se articula com a outra” (BARBOSA, 2006, p. 147), e não simplesmente propô-las sem as devidas associações. Pensando nisso, não se trata de uma questão de quantidade de atividades, mas de qualidade nas propostas, e intencionalidade para realizá-las.

A ideia que eu tinha de propor atividades rapidamente pode ter sido ocasionada devido às diversas vezes que ouvi frases como: “as crianças possuem pouco tempo de concentração nas atividades, a atenção dos menores é bem pequena, são só dez minutinhos”. Porém, muitas vezes a duração no tempo depende da importância que o adulto dá a atividade (BARBOSA, 2006). Quantos prejuízos a pressa dos adultos pode gerar nos bebês, o pensamento de terminar logo uma atividade para a realização de outra, ou o fato de retirar um bebê da proposta sem se sensibilizar pelo seu envolvimento para fazer algo que pode esperar e, pior, se irritar caso a criança chore?

Nas reflexões sobre as propostas que realizei em meu estágio, percebi que às vezes eu pensava que os bebês ficariam por pouco tempo envolvidos com as atividades, mas acabavam entretidos por longos períodos. Isso, quando a atividade lhes dava satisfação, divertimento, gerando brincadeiras e interações. Claro que também aconteceu o contrário, de os bebês expressarem desinteresse, quando não tinham vontade de participar da proposta. Mas o que quero esclarecer é que os bebês possuem capacidade para se “prender” por mais de “dez minutinhos”, pois “quando as crianças gostam de uma atividade, dão significado a ela, são capazes de ficar muito tempo envolvidas”(BARBOSA, 2006, p. 148).

Acredito que os bebês precisam experienciar, explorar, repetir uma, duas, três... dez vezes um mesmo movimento, tentar as mais diversas possibilidades de uso de um determinado objeto de exploração, sentir seu gosto, levando-o à boca, seu cheiro, suas formas... Enfim, se apropriar. Barbosa (2006) diz que “ao repetir, aprende-se a fazer algo que se sabe de um jeito diferente, qualificam-se habilidades que estão sendo desenvolvidas” e “é na repetição que se constroem e consolidam determinadas estruturas mentais” (p. 149). Não se trata, porém, de preconizar a mera repetição pela repetição, pois mesmo ao repetir experiências, eles se modificam, nunca sendo completamente as mesmas.

Criar situações e circunstâncias para estruturar as noções temporais é profundamente importante para os bebês, pois elas se constroem na infância. A participação e a interação das crianças na construção e transformação da rotina podem representar grandes passos na busca por esse objetivo.

Qualquer que seja a concepção que se tenha sobre os usos do tempo, penso que as palavras de Barbosa (2006) são permeadas de elementos para a reflexão, ao assegurar que, “podemos, ao refletir sobre o espaço e o tempo, submetermo-nos à autoridade e à tradição ou criar espaços particulares para a resistência e a liberdade diante de um mundo previamente medido e organizado” (p. 140).

Além de entender o tempo dos bebês, é preciso compreender a linguagem dos bebês, suas diversificadas maneiras de se expressarem e intervirem sobre o mundo que os cerca.

4 A LINGUAGEM DOS BEBÊS

Sempre tivemos muito assunto, e não deixamos de explorá-lo a fundo. Embora Pedro seja extremamente parco de palavras, e, a bem dizer, não se digne de pronunciar nenhuma. Quando muito, emite sílabas; o mais é conversa de gestos e expressões pelos quais se faz entender admiravelmente. É o seu sistema.

*Carlos Drummond de Andrade
Trecho da crônica “No aeroporto”*

Para compreender esse “sistema”, primeiramente, é indispensável reconhecer que a comunicação dos bebês é diferente, porém, de forma alguma desprezível. Exercitar o olhar para compreensão das linguagens dos bebês exige esforço, não é algo tão fácil. Ao contrário, dá bastante trabalho. Precisei desconstruir o que foi e estava implantado em meus pensamentos concernente ao uso da oralidade na comunicação.

A etimologia da palavra “bebês” (*infantes*) do latim *infans*, significa “não fala”, e demonstra a ideia de os bebês ficarem restringidos, limitados “a formas de comunicação “pré-verbais”, “pré-simbólicas” ou “não faladas” [...]” (PARKER-REES, 2010, p. 40).

Quando a comunicação aparece, prioritariamente, relacionada com a linguagem falada, “poderemos facilmente nos concentrar naquilo que as crianças “pré-verbais” não são capazes de fazer, e essa atitude talvez se dissemine para outros aspectos do nosso trabalho” (PARKER-REES, 2010, p. 48), gerando o olhar da falta, de apenas enxergar aquilo que os bebês não são capazes de fazer, ignorando outras formas de expressão.

Porém, é necessário pensar na “comunicação primária”, termo que Parker-Rees (2010) utiliza “para descrever as interações íntimas e espontâneas que permitem aos bebês criar relacionamentos com os familiares bem antes de começarem a adotar as estruturas públicas e formais da linguagem falada” (p. 40). Essa forma de comunicação não deve ser desvalorizada, já que ela se constitui “base essencial para o que virá mais tarde”, (p. 40) e terá “função primordial na nossa vida adulta” (p. 41). Dessa maneira,

Podemos pensar na comunicação primária como tudo, fora a linguagem, que usamos para criar e manter relacionamentos com pessoas. Isso inclui a qualidade dos nossos movimentos, toques, gestos, expressões faciais e contato visual, as qualidades “musicais” da nossa fala (que podem transmitir informações confiáveis sobre o nosso estado emocional) e, o mais importante, a extensão em que nosso comportamento é dependente do comportamento dos nossos parceiros de comunicação, além de ser sensível a ele e sintonizado com ele. (PARKER-REES, 2010, p. 41)

Se observarmos os bebês, perceberemos o quanto são criativos e inteligentes ao desenvolver diversificadas formas de expressão. “As suas formas de comunicação, por exemplo, acontecem através dos gestos, dos olhares e dos choros que são movimentos expressivos e que constituem os canais de comunicação não verbal com o mundo” (BARBOSA, 2009, p. 29).

Além disso, o brincar “assume o estatuto de linguagem, pois é forma de expressão, não só no sentido de “falar”, mas como código de significância dos gestos e comportamentos” (FORTUNA, 2008, p. 52).

Os diferentes tipos de choro variam em altura, tonalidade, frequência e ritmo, demonstrando sentimentos de fome, sono, dor, angústia, etc. Embora essa forma de expressão gere certa irritação nos adultos e pressa para contê-la, “é preciso respeitar o ritmo de cada criança, bem como suas manifestações de medo e ansiedade” (FELIPE, 2001, p. 32). Nesse caso, o ideal é que o educador procure entender o motivo do choro e busque alternativas para acalmar o bebê, suprimindo suas necessidades e gerando bem-estar a todos.

Tanto educadores quanto adultos têm grande importância no desenvolvimento dos bebês, pois significados dependem da procedência da ação e dos envolvidos. Até porque, o “envolvimento do bebê nas interações depende muito do contexto e da familiaridade dos relacionamentos com parceiros específicos” (PARKER-REES, 2010, p. 44). E, “os bebês passam a demonstrar um ativo interesse por pessoas familiares, não apenas como parceiros emocionais, mas como janelas para todo um mundo de conhecimentos sobre a significação cultural de objetos e acontecimentos” (PARKER-REES, 2010, p. 45). Assim,

Um profissional sensível facilitará comunidades apoiadoras oferecendo e mantendo um espaço social em que as crianças possam praticar e desenvolver suas habilidades de comunicação primária enquanto observam as interações umas das outras, demonstram interesse pelas ações e pelos sentimentos alheios, e gradualmente passam a se conhecer. (Parker-Rees, 2010, p. 47).

Portanto, criar relacionamentos é primordial, já que “sem a comunicação primária, o intercâmbio de símbolos linguísticos pode contribuir muito pouco para a nossa experiência de conexão social, o nosso bem-estar e a nossa felicidade” (PARKER-REES, 2010, p. 41).

5 O TRABALHO PEDAGÓGICO COM BEBÊS

Ao falar sobre trabalho pedagógico desenvolvido com bebês, é possível perceber concepções equivocadas que alguns educadores têm, de que “no berçário, os bebês não fazem nada”, focalizando a existência de, apenas, tarefas relacionadas a cuidados físicos.

Diferentemente disso, assumo como referencial teórico a perspectiva do sócio-interacionismo, valendo-me, sobremaneira, de comentadores das obras de Piaget, Vygotsky e Wallon. Na visão de Wallon “o desenvolvimento da inteligência depende das experiências oferecidas pelo meio e do grau de apropriação que o sujeito faz delas” (FELIPE, 2001, p. 28). Para Vygotsky “o funcionamento psicológico estrutura-se a partir das relações sociais estabelecidas entre o indivíduo e o mundo exterior” (p. 29). E, segundo Piaget “conhecer significa inserir o objeto do conhecimento em um determinado sistema de relações, partindo de uma ação executada sobre o referido objeto” (p. 30).

Portanto, partindo desses pressupostos teóricos, acredito que os educadores devem “proporcionar experiências diversificadas e enriquecedoras, a fim de que as crianças possam fortalecer sua auto estima e desenvolver suas capacidades” (FELIPE, 2001, p. 31).

5.1 “AH! FAZ QUALQUER COISA, ELES NÃO ENTENDEM!”

Por muito tempo, os bebês foram vistos como seres incapazes, totalmente dependentes dos adultos, que não são (não andam, não falam, não entendem), mas virão a ser, ou seja, imagens erroneamente criadas e instituídas. Por outro lado, Barbosa e Fochi (2012) afirmam que os bebês são “pessoas que tem algo a dizer, a mostrar, a falar”, e que não devemos “reduzir os conceitos e possibilidades da infância” (p. 4).

Felizmente, a educação de bebês vem ganhando destaque e, pode-se dizer que, está fortemente marcada pela busca na mudança de olhar, ou seja,

o entendimento da importância da formação cultural das crianças. É preciso refletir sobre “qual imagem que temos da criança, para compreendermos qual o direcionamento que o nosso olhar percorrerá, assim a prática educativa é sustentada por esta imagem, e nela residem os princípios éticos, estéticos e políticos” (BARBOSA e FOCHI, 2012, p.3).

Quanto demérito sobre o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos bebês ao dizer que eles não sabem e fazem nada. É necessário ter clareza de que os bebês aprendem o tempo todo, e, ao contrário do que se pensa, eles entendem boa parte do que dizemos. “Piaget (1896-1980) já dizia que o indivíduo, chamado de sujeito epistêmico, nasce com a capacidade de estabelecer relações por meio das quais desenvolverão seu conhecimento” (FERREIRA, 2014, p. 35). Barbosa (2009), por sua vez, diz que

Apesar de geralmente ser enfatizada apenas sua fragilidade, os bebês e as crianças bem pequenas são, paradoxalmente, extremamente capazes de tomarem iniciativas e agirem, ou seja, podem perceber e movimentar-se, dispondo assim de amplos recursos, desde que nascem, para interagir com e no mundo. (p. 23).

Realmente, ao observar os comportamentos dos bebês, é possível contemplar suas potencialidades: percepção, memória, motricidade, criação das suas próprias formas de linguagem, alternativas de mobilidade e envolvimento com o mundo social, além da capacidade de aprenderem através da imitação.

Para que isso seja ampliado, é preciso que educadores aprendam a ver e ouvir as crianças e perceber quais seus interesses, diferentemente do espontaneísmo por si. Há que se considerar que, há tarefas que competem aos adultos, como: escolher materiais e recursos, mostrar novos repertórios e possibilidades, criar espaços e apresentar novos elementos para compor a aprendizagem.

Fortuna (2008) refere-se a esta mediação que diz respeito aos educadores, tanto quanto: proporcionar um ambiente seguro e acolhedor para brincar; escolher brinquedos e momentos para as brincadeiras; disponibilizar diversificados brinquedos e possibilidades de brincadeiras; estabelecer regras

quanto às permissões e limitações de algumas brincadeiras e; “brincar junto também é um relevante modo de contribuir para o desenvolvimento dos bebês” (p. 53), mas não o tempo todo, nem de maneira infantilizada, porém possibilitando, de forma prazerosa, a troca de experiências.

É fator primordial que os bebês participem ativamente na construção da aprendizagem, pois o adulto não pode se considerar o detentor do saber e figura central. De fato, os bebês sabem fazer coisas sozinhos, eles têm capacidade para realizá-las. Porém, precisam ser estimulados e instigados a ir em busca de novas descobertas, tendo seus tempos respeitados e um ambiente seguro e desafiador para isso.

Dessa forma, dar liberdade para a movimentação e o agir dos bebês, incentivar a autonomia e proporcionar atividades diversificadas, provocando a curiosidade, o interesse, o prazer e as sensações são essenciais. Trago alguns exemplos: atividades de letramento (manuseio de diferentes suportes textuais – livros de pano, plástico, papelão compactado, pop-up, gibis, revistas, jornais, encartes informativos de lojas e supermercados), exploração de materiais (papéis – crepom, celofane, papelão, E.V.A., cartolina; panos variados), procurando diversificar, ao máximo, as texturas, cores, formas e aromas. Essas são apenas algumas das possibilidades, mas o que importa é fazer com que os bebês interagem com o ambiente/espço, seus pares, adultos e consigo, pois eles, realmente, têm potencial.

Quanto mais experiências possíveis, mais os bebês aprendem, constroem, pensam, criam vínculos e, assim, vão desenvolvendo “a capacidade afetiva, a sensibilidade e a auto estima, o raciocínio, o pensamento e a linguagem” (FELIPE, 2001, p. 27), jamais dissociando o cuidar e o educar.

5.2 MOMENTOS DE CUIDADO TAMBÉM SÃO PEDAGÓGICOS

A Educação Infantil é permeada pelo cuidar e o educar. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) argumentam que as propostas pedagógicas devem assegurar “a educação em sua integralidade,

entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo” (p. 19).
Mais que isso,

Cuidar exige colocar-se em escuta às necessidades, aos desejos e inquietações, supõe encorajar e conter ações no coletivo, solicita apoiar a criança em seus devaneios e desafios, requer interpretação do sentido singular de suas conquistas no grupo, implica também aceitar a lógica das crianças em suas opções e tentativas de explorar movimentos no mundo. (BARBOSA, 2009, p. 68-69).

Se acreditarmos nas potencialidades dos bebês, então deveremos lhes proporcionar atividades que incentivem a autonomia e o aprendizado, não as diferenciando como “agora é pedagógico”, “desta vez são cuidados”. Pois, durante a rotina “todos os momentos podem ser pedagógicos, tudo dependerá da forma como se pensam e se procedem as ações” (BARBOSA, 2001, p. 70). Por isso, Barbosa (2009) informa que

Alguns autores sugerem que, talvez, o uso da expressão “cuidados educacionais” ponha sob melhor foco o entendimento da indissociabilidade dessas dimensões. Ações como banhar, alimentar, trocar, ler histórias, propor jogos e brincadeiras e projetos temáticos para se conhecer o mundo são proposições de cuidados educacionais, ou ainda significam uma educação cuidadosa. (p. 70).

A conquista da autonomia acontece aos poucos, já que é uma construção e, realmente, dá trabalho, exige repetições, paciência e persistência. Contudo, o educador deverá continuar a incentivar as descobertas individuais dos bebês, respeitando suas singularidades e particularidades.

A seguir, sugiro algumas formas de incentivo à autonomia dos bebês: durante a alimentação, deixar a criança pegar seu bibeiro, segurar a colher e o copo, tentar comer sozinha, limpar a boca e, até mesmo, seu espaço na mesa; nas trocas de fraldas, olhar no olho e conversar com o bebê, explicando o que está acontecendo, solicitar ajuda para colocar as roupas; ao cuidar da higiene, deixar a criança segurar a escova de dente, limpar o nariz sozinha; identificar seus pertences, etc.

Dá pra perceber que não é simplesmente “enfiar” a colher na boca do bebê durante as refeições? Nem lhe tirar a roupa e passar o lenço umedecido gelado, nas trocas de fraldas, sem dar a devida importância àquele momento? Tampouco, chegar com um pedaço de papel higiênico limpando o nariz da criança sem nada dizer?

Os momentos de cuidados não podem ser pensados como ocasiões apenas para suprir necessidades básicas ou “uma demanda de sobrevivência biológica, também respondem a necessidades socioculturais e cognitivas e que, por isso, são profundamente pedagógicas” (BARBOSA, 2006, p. 150).

Há que se ter muito diálogo e respeito com o corpo do bebê. O conversar com a criança e fazer perguntas são importantes, pois “é através do outro, pela sua voz, seu gesto, seu toque, sua palavra, gesto ou canção que o bebê será convidado a perceber, descobrir e conhecer de forma prazerosa o mundo que o rodeia” (Dornelles, 2001, p. 104).

Conjuntamente, dar segurança e afeto ao bebê. Vygotsky acreditava que os campos afetivos e cognitivos estão diretamente ligados em suas interações e influência mútuas. Entendo que a afetividade não se limita ao contato físico, ela também envolve interações sociais e diálogo, até porque a comunicação interfere no processo de aprendizagem.

A fim de especificar minha prática pedagógica com bebês, na próxima seção descrevo e analiso algumas das atividades que realizei ao longo do estágio obrigatório do curso de Pedagogia com uma turma de berçário.

5.2 A PRÁTICA PEDAGÓGICA COM BEBÊS BASEADA NUMA PERSPECTIVA SÓCIO-INTERACIONISTA

No decorrer do meu estágio em um berçário, procurei proporcionar aos bebês aulas que envolvessem a exploração, a sensibilidade, as emoções, a imaginação, a percepção (perceptivo, sensorial, emocional e intelectual), as troca de experiências, a criatividade e as atividades plásticas (FREIRE, 1983).

Neste item, descrevo algumas atividades que foram propostas: exploração do papel contact e formas grudantes; oficina de argila e culinária com massinha de modelar caseira; potes sensoriais; e, corporeidade. Vejamos:

Ao participar da atividade com papel contact e terem pedaços colados nas roupas, os bebês, descobrindo que o material era grudento e colava, reagiram de diferentes maneiras. Foi motivo de graça, insatisfação, curiosidade em entender sua função, tentativas de rasgar, grudar e desgrudar várias vezes, colar em si e em outros lugares. (GOMES, Diário de campo, 2013).

Dessa forma, surgiu a atividade das formas grudantes, a partir do envolvimento e demonstração de satisfação que as colagens de papel contact proporcionaram aos bebês. Como estávamos no inverno e as crianças usavam roupas de lã, propus brincadeiras com formas feitas de feltro e velcro. As formas (círculos, quadrados, ovais, “amebas”) eram grudadas nas roupas dos bebês, para grudar e desgrudar, a fim de que eles percebessem as formas, cores e texturas dos materiais. As reações das crianças foram variadas, sentiam a maciez do tecido e a textura áspera do velcro, desgrudavam, retiravam as formas das suas roupas, dos colegas e educadoras. Percebi que as reações das crianças diante das formas grudantes foram bem parecidas com as que tiveram com o papel contact (GOMES, Diário de campo, 2013).

Seguindo a perspectiva do sócio-interacionismo, na proposta das formas grudantes houve a preocupação em atender aos interesses dos bebês manifestados na atividade com o papel contact, a experiência foi resignificada para outro recurso e criadas novas possibilidades de descobertas: as formas, as cores, as texturas, mantendo a intenção de grudar e desgrudar.

Partindo do fundamento de levar em consideração os interesses e as necessidades dos bebês, descrevo a oficina de argila e a culinária com massinha de modelar caseira, baseada no que Barbosa e Horn (2001) falam sobre a importância de “educar as crianças no sentido de observar, categorizar, escolher e propor, possibilitando-lhes interações com diversos elementos” (p. 73):

Na oficina de argila percebi o interesse e a curiosidade dos bebês em levar a argila à boca. A fim de possibilitar uma maneira de “saciar” tal desejo e interações com diversos elementos, propus que os bebês tivessem contato com a massinha de modelar caseira, feita com farinha de trigo e suco de

beterraba. A massinha foi disponibilizada aos bebês em duas temperaturas, morna e gelada, para que o tato e a sensibilidade térmica fossem estimulados. Assim, as crianças poderiam tocar, apertar, separar e unir, cheirar e, principalmente colocar a massinha na boca. (GOMES, Diário de campo, 2013).

Durante a manipulação, algumas atitudes dos bebês chamaram minha atenção. A N. no primeiro momento rejeitou a massinha, depois se escondeu num canto e a pôs na boca. Talvez a substância a tenha recordado a argila e, já que fora repreendida ao colocar a argila na boca, tenha preferido se esconder para colocá-la na boca. Os bebês apreciaram massagens nos pés, manipularam e amassaram a massinha, passaram no corpo, e, poucos a colocaram na boca, embora os incentivasse. (GOMES, Diário de campo, 2013).

Aqui, trago duas situações que me impulsionaram a pensar nesta proposta.

Percebi que, ao mostrar, no meu tablet, os vídeos dos bebês dançando, eles olhavam e sorriam, balbuciavam e tentavam tocar no aparelho com o indicador, pois o *touchscreen* já faz parte da sua cultura. Ao perguntar “onde está a N?”, ela apontou para sua imagem reproduzida na tela. E, a A. (mãe da N.) nos contou que, ao mostrar em casa uma foto do G. para a N., ela abanou para a imagem do colega. (GOMES, Diário de campo, 2013).

Barbosa e Horn (1981) refletem sobre a importância da personalização dos objetos, pois “a identidade pessoal permite que as crianças possam ver-se como indivíduos inseridos num momento histórico-social, possuidores de certos objetos, ocupantes de determinado espaço” (p. 77). Cunha (2002, p.18) também diz que “é interessante oferecer objetos artesanais construídos com diferentes texturas, consistências, volumes, tamanhos, pesos, formas e cores”. Assim, propus que os potes sensoriais fossem incluídos no berçário. Os objetos foram confeccionados com potes de sorvete e tiveram seus lados personalizados com fotos das crianças em diferentes momentos da rotina, as tampas tinham pedaços de texturas já exploradas pelos bebês. (GOMES, Diário de campo, 2013).

Os potes permitiram que os bebês vivenciassem descobertas sensoriais e, atenderam aos interesses de “ver-se”, às necessidades de manipulação e atenção dos bebês.

A seguir, outro relato de experiência, em que a criança é levada em consideração:

Nos dias frios, quando usei meia calça bege, o P., a J. e a N. vieram dar uns “beliscões” nas minhas pernas, tentando pegar a meia. No calor, com as pernas de fora e os pelos crescendo, a sensação para o J. e o Lucas foi passar a mão nas minhas pernas e sentir aquela textura “pelicando”. Então, vesti uma meia calça vermelha, com penduricalhos, pompons e algumas fitas. Fui de trança no cabelo e coloquei algumas fitas penduradas, lembrando-me das vezes que a C. e a J. se agarravam em meus cabelos. (GOMES, Diário de campo, 2013).

Meu corpo foi a proposta de atividade a ser explorada. A intenção nessa proposta foi atender aos interesses dos bebês, que demonstravam curiosidade por minhas meias calças e pernas.

Pensando as propostas relatadas, percebo que algo que, de forma alguma, pode ser desconsiderado é o planejamento, pois ele marca a intencionalidade do processo educativo.

Planejar para a educação de bebês exige criar propostas de atividades e situações desafiadoras e significativas, envolvendo exploração, descobertas e apropriações sobre o mundo físico e social. Para isto o professor precisa escutar as crianças no sentido mais amplo, ouvir suas diversas linguagens e formas de expressão, ver com olhar atento os interesses e as necessidades dos alunos. Ostetto (2000) diz que o planejamento na Educação Infantil é mais que a atividade, é a criança em foco, a autora fala que o professor deve ter intencionalidade no trabalho pedagógico.

Acredito que a intencionalidade deve marcar o processo educativo, planejar apenas para ocupar tempo, sem objetivos claros e consistentes torna-se improdutivo, superficial e sem sentido.

A sensibilidade do ouvir e ver a criança são grandes desafios, pois para ouvir além da linguagem oral é exercitar a capacidade de ouvir as expressões, as manifestações corporais, olhares, interesses, tempos, ritmos dos bebês diante das propostas sugeridas a eles.

Do mesmo modo, o andamento/percurso, condução das atividades não pode ser negligenciado, Oliveira (1993) diz que durante uma proposta pedagógica “o educador cuidaria de interagir com as crianças e de favorecer a

interação entre elas a interação entre elas e delas com os objetos, espaços, situações enfim disponíveis” (p. 76). Dessa forma, acredito que se deva conversar, sorrir, gargalhar, brincar, questionar, inventar suposições e situações, descobrir, imaginar e criar conjuntamente durante as atividades. Ou seja, viver intensamente os momentos de trocas e interações, criando possibilidades para novas aprendizagens, pois estes elementos fazem parte do planejar.

Além do planejamento, a formação docente possui valor inquestionável na educação de bebês.

6 A FORMAÇÃO DOCENTE

Penso que o educador precisa constantemente refletir sobre sua prática pedagógica, visando o aperfeiçoamento de sua docência. Para ter significado, é preciso estabelecer correspondência entre os estudos realizados e a prática docente, pois “a vivência prática tem pouco a oferecer se não for guiada por reflexão sistemática com investimento em leitura, documentação, pensamento e postura investigativa” (WARSCHAUER, 2001, p. 16).

Assim, o educador pode exercer a crítica, estar em constante pesquisa, estudo e reflexão, buscando qualificação para o desenvolvimento pessoal e profissional, num processo contínuo de formação. Dessa forma, concordo com Rodrigues (2004), ao defender um trabalho docente “*reflexivo, consciencioso, organizado, intencional, competente e prazeroso* [...]”, oferecendo-lhes um fazer pedagógico mais humano e alegre” (grifo da autora, p. 44).

O educador precisa ir à busca de competências para enfrentar os dilemas profissionais, tomar decisões em sala de aula, exercer a autonomia e planejar (ZABALZA, 2003). Afinal, o planejamento envolve intencionalidades e reflete as concepções, os objetivos, os referenciais e os princípios do educador.

Outro dado que merece atenção se refere ao papel do bebê. Sacristán (2005) aponta para o fato de que nos discursos dominantes da educação, o “aluno” se resumiu ao que as hipóteses implícitas psicopedagógicas falam sobre ele. Porém precisamos refletir sobre a condição de ser aluno, pensar sua importância, questionar o significado para ele de estar na escola, levar em consideração sua singularidade, realidade, anseios e questionamentos, ou seja, sua complexidade. As crianças não são iguais, “eles pensam, sentem, se entusiasmam, se inibem e se relacionam, têm uma vida pessoal e familiar, uma história, um contexto de vida e um futuro” (p. 14).

Concluo, aqui, minhas reflexões, afirmando que, se pretendemos exercer práticas educativas com bebês permeadas de qualidade e marcadas pela intencionalidade pedagógica, a qualificação profissional é essencial. Na verdade, os bebês sabem, e muito, “nós não reconhecemos porque ainda não

conseguimos ver, compreender, analisar, ou seja, reconhecer como um saber”
(BARBOSA, 2009, p. 29).

REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, Kátia Adair. Creche e pré-escola é “lugar” de criança. In: MARTINS FILHO, Altino José (Org.). **Criança pede respeito: temas em educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. Crônica “No aeroporto”. Disponível em: <<http://sinestesiadaspalavras.blogspot.com.br/2013/06/cronica-aeroporto-de-carlos-drummond-de.html>>. Último acesso em: 5 jun. 2014.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília. Líber Livro Editora, 2005, 68 p. – Série Pesquisa, vol. 13.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro, 1981.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. FOCHI, Paulo Sergio. O desafio da pesquisa com bebês e crianças bem pequena. **IX ANPED SUL**, seminário de pesquisa em educação da região sul, 2012.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Práticas cotidianas na Educação Infantil - Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil. 2009.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental**. — Brasília: MEC/SEF, 1998. Volume 2: Formação pessoal e social.
- BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. **Cor, som e movimento. A expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança.** Porto Alegre: Mediação, 2002.

DORNELLES, Leni Vieira; HORN, Maria da Graça Souza. A organização das atividades no tempo: rotina. In: CRAIDY, Carmem Maria (org). **O Educador de Todos os Dias: Convivendo com Crianças de 0 a 6 Anos.** Porto Alegre/BR: Mediação, 2004.

FELIPE, Jane. Aspectos gerais do desenvolvimento infantil. In: CRAIDY, Carmem Maria (org). **O Educador de Todos os Dias: Convivendo com Crianças de 0 a 6 Anos.** Porto Alegre/BR: Mediação, 2004.

FELIPE, Jane. O Desenvolvimento Infantil na Perspectiva Sociointeracionista: Piaget, Vygotsky, Wallon. In: KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva; CRAIDY, Carmem Maria (org). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERREIRA, Ana Rachel. Bebês são capazes de aprender muito. Para isso, precisam ser estimulados e desafiados a encarar novas vivências. **Revista Nova Escola**, ano 29, nº 273, julho/julho, 2014.

FORTUNA, Tânia Ramos. Brincando com bebês: nascimento, evolução e mediação da brincadeira com crianças de 0 a 3 anos. **Revista Aprendizagem.** Pinhais/Paraná, ano 2, n. 4, p. 52-53, jan./fev. 2008.

FORTUNA, Tânia Ramos. Vida e morte do brincar. IN: ÁVILA, Ivany Souza. (Org.) **Escola e sala de aula, mitos e ritos: um olhar pelo avesso do avesso.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004, p. 47-59.

FREIRE, Madalena. **A Paixão de conhecer o mundo.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil.** Porto Alegre, Artmed, 2004. Janeiro: LTC, 1981.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel; KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva; CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Convivendo com crianças de zero a seis anos. In: CRAIDY, Carmem Maria (org). **O Educador de Todos os Dias: Convivendo com Crianças de 0 a 6 Anos.** Porto Alegre/BR: Mediação, 2004.

KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva; CRAIDY, Carmen Maria (org). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

MARTINS FILHO, Altino José. Culturas da infância: traços e retratos que as diferenciam. In: MARTINS FILHO, Altino José (Org.). **Criança pede respeito: temas em educação infantil.** Porto Alegre: Mediação, 2005.

OLIVEIRA, Zilma de Oliveira (org.). **Creches: crianças, faz de conta & Cia.** Petrópolis: Vozes, 1993.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na Educação Infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: **Encontros e encantamentos na educação infantil.** Campinas, Papirus, 2000.

RODRIGUES, Maria Bernadette Castro. Inclusão, humana docência e alegria cultural como finalidades da prática pedagógica. IN: ÁVILA, Ivany Souza. (Org.) **Escola e sala de aula, mitos e ritos: um olhar pelo avesso do avesso.** Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2004, p. 23-46.

SACRISTÁN, José Gimeno. O adulto constrói o menor e o aluno. IN: _____. **O aluno como invenção.** Porto Alegre: ARTMED, 2005, p. 11-24.

TRISTÃO, Fernanda Carolina. Você viu que ele está ficando de gatinho? Educadoras de creches e desenvolvimento infantil. In: MARTINS FILHO, Altino José (Org.). **Criança pede respeito: temas em educação infantil.** Porto Alegre: Mediação, 2005.

WARSCHAUER, Cecília. A escrita como oportunidade formativa. IN: _____. **Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela.** São Paulo: Paz e Terra, 2001, p. 185-193.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZABALZA, Miguel. Os dilemas práticos dos professores. **Pátio Revista Pedagógica**, nº 27, ago/out, 2003, p. 8-11.