

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JULIO DE MESQUITA FILHO”
CAMPUS DE MARÍLIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS

Renata Aparecida Dezo Singulani

AS CRIANÇAS GOSTAM DE “TUDO-O-QUE-NÃO-PODE”: CRIANÇAS EM
NOVAS RELAÇÕES COM A MONITORA E A CULTURA NO ESPAÇO DA
CRECHE.

Marília
2009

RENATA APARECIDA DEZO SINGULANI

As crianças gostam de “tudo-o-que-não-pode”: crianças em novas relações com a monitora e a cultura no espaço da creche.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós – graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” – UNESP – campus de Marília – SP, como requisito à obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientadora: Suely Amaral Mello

Marília
2009

Singulani, Renata Aparecida Dezo.

S617c As crianças gostam de “tudo-o-que-não-pode”: crianças em novas relações com a monitora e a cultura no espaço da creche / Renata Aparecida Dezo Singulani. – Marília, 2009. 185 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2009.

Bibliografia: f. 179 - 185.

Orientador: Dra. Suely Amaral Mello.

1. Creches – Organização e administração. 2. Crianças - Desenvolvimento. 3. Teoria histórico-cultural. 4. Relação criança/educadora./cultura. I. Autor. II. Título.

CDD 372.216

RENATA APARECIDA DEZO SINGULANI

As crianças gostam de “tudo-o-que-não-pode”: crianças em novas relações com a monitora e a cultura no espaço da creche.

Trabalho apresentado ao Programa de Pós – Graduação em Educação da UNESP – Campus de Marília – como requisito à obtenção do Título de Mestre em Educação, sob a orientação da Doutora Suely Amaral Mello.

Aprovado em 14 de dezembro de 2009, pela banca examinadora:

Dra. Suely Amaral Mello - Orientadora

Dr. José Milton Lima – UNESP – Presidente Prudente SP

Dra. Cyntia Guizilim Giroto – UNESP – Marília SP

Dedico este trabalho aos meus grandes amores:

Reges e Franco.

AGRADECIMENTOS

Ao Reges, meu grande incentivador, pelo amor e carinho com que me acompanhou nesses estudos, sempre ao meu lado me auxiliando nos momentos difíceis e lendo cada versão do trabalho.

Ao Franco, pelas alegrias que traz a minha vida.

À minha família, pelos ensinamentos e apoio na minha caminhada profissional.

À professora Dra. Suely Amaral Mello, minha orientadora e amiga, que acreditou em mim e, com muita sabedoria me ensinou a pesquisar e a ser apaixonada pela Educação Infantil.

Às professoras Dra. Stela Miler, Dra. Cyntia Guizilim Girotti e Dr. José Milton Lima, pela leitura atenta e enriquecedora que fizeram do trabalho.

Pelas educadoras da creche, que aceitaram o desafio de participarem da pesquisa e reorganizarem os espaços das suas salas.

Pela Secretaria Municipal de Educação que permitiu a realização da pesquisa em meu local de trabalho.

À amiga Suédina, que sempre me orientou nos momentos em que precisei.

Às amigas, Adriane, Andrea, Greice, Lane e Larissa, pessoas que me deram muita força e com quem sempre pude contar.

... creche um oásis, um lugar onde se torna criança, onde não se trabalha, onde se pode crescer sem deixar de ser criança, onde se descobre (e se conhece) o mundo através do brincar, das relações mais variadas com o ambiente, com os objetos e as pessoas, principalmente entre elas: as crianças.

Ana Lúcia Goulard de Faria

RESUMO

Esta pesquisa surgiu de indagações referentes à forma como os espaços ocupados pelas crianças de zero a três anos são organizados na creche. Por meio de estudos sobre a Teoria histórico-cultural e relativos à organização dos espaços em escolas italianas, a hipótese levantada foi de que um espaço organizado intencionalmente para ampliar o contato das crianças com a cultura favoreceria seu desenvolvimento e possibilitaria uma nova relação entre criança e educadora. Com base nesses pressupostos e orientada por essa hipótese, a pesquisa teve como objetivo analisar, sob a ótica da teoria histórico-cultural, como o espaço da creche pode ser reorganizado, levando as crianças a ampliar seu contato com os bens culturais, realizar atividades significativas e estabelecer uma relação mais humanizadora com as educadoras, com seus pares e a cultura. A metodologia consistiu na observação do espaço da creche organizado inicialmente sem planejamento intencional, de conversas mensais realizadas entre a pesquisadora e as educadoras, intervenções pontuais no espaço das salas das turmas de zero a três anos e observações no processo de reorganização do espaço. Os resultados apresentados demonstram que quando o espaço da creche possibilita o acesso das crianças a brinquedos e objetos diversificados da cultura, favorecemos a realização de atividades significativas na creche, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores das crianças, o enriquecimento de suas experiências, o desenvolvimento da autodisciplina e o envolvimento maior e intencional das educadoras nas atividades e brincadeiras das crianças. A reorganização dos espaços traz na perspectiva da teoria histórico cultural a possibilidade de um novo olhar para a educação das crianças pequenininhas.

Palavras chave: Espaços para crianças de zero a três anos; Desenvolvimento infantil e teoria histórico-cultural; Espaço e relação criança/educadora/cultura.

ABSTRACT

This research has arisen with queries concerning to way of organizing the spaces in a Day nursery occupied by children from 0 to 3 years old. After studies about historic-cultural theory and readings about space organization in Italian schools, the hypothesis that has initially raised was that an intentionally organized space to enlarge contact of children with their culture would enhance their development and would enable a new relationship between child and educator. Based on this presuppositions and orientated by this hypothesis the research aims to analyse under a point of view of historic-cultural theory how the spaces of a day nursery can be organized to take the children to enlarge their contact with the cultural goods, performing meaningful activities and establishing one more humanizing relation with the educators, their peers and culture. Methodology has consisted by formerly observing the spaces without an intencional planning and by monthly talks among educators and researcher as well as little changes in the classrooms and remarks about the process of reorganizing the space. Showed results demonstrate if the day nursery possibilities the access of the children to toys and diversified objects of culture, we'll favour the achievement of meaningful activities in enrichment of their experiences, the development of auto-discipline and the involvement of educators in activities and games of the children. The organization of spaces in the perspective of the historic-cultural theory brings possibilities of a new look to toddler education.

Key-words: Spaces for children from 0 to 3 years old, Childish development and historic-cultural theory, Space and child/educator/culture relation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Ilustrações permanentes das paredes	101
Figura 2	Crianças na sala do Maternal I.....	102
Figura 3	Crianças na sala do Maternal II.....	104
Figura 4	Disposição dos berços na sala do berçário.....	109
Figura 5	Nova disposição dos berços	109
Figura 6	Instalação com espelho na parede.....	111
Figura 7	Solário do berçário	113
Figura 8	Intervenção com tampinhas no berçário	119
Figura 9	Intervenção com fotos e figuras.....	124
Figura 10	Almofadões de espuma.....	125
Figura 11	Prateleira acessível às crianças.....	131
Figura 12	Painel de fotos	132
Figura 13	Intervenção com pneus	134
Figura 14	Prateleira da sala do Maternal II.....	139
Figura 15	Reorganização da sala do Maternal II	140
Figura 16	Prateleira no canto da sala.....	140
Figura 17	Cartaz de chamada.....	144
Figura 18	Suporte de livros e revistas.....	145
Figura 19	Calças de apoio para os bebês.....	154
Figura 20	Canto com tecido transparente.....	157
Figura 21	Canto da sala do Maternal II.....	160
Figura 22	Disposição das prateleiras na sala do Maternal II.....	161

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 A Educação das crianças pequenininhas sob o olhar da teoria histórico-cultural	15
1.1 Concepção de ser humano e desenvolvimento para a teoria histórico-cultural	16
1.2 Concepção de criança e Educação Infantil	40
1.2.1 Concepção de criança e escola da infância sob o olhar de autores contemporâneos.	40
1.2.2 Como as crianças pequenininhas aprendem sob o olhar da teoria histórico-cultural.	51
1.3 O papel do espaço na educação e desenvolvimento infantil	62
CAPÍTULO 2 Inquietações que motivaram a realização da presente pesquisa.	83
CAPÍTULO 3 Procedimentos Metodológicos	90
3.1 A creche	90
3.2 Sujeitos da pesquisa	92
3.3 Procedimentos da pesquisa	93
3.3.1 As observações	95
3.3.2 Conversa com as educadoras	97
CAPÍTULO 4 Análise dos dados- O espaço e as relações criança/adulto/cultura	99
4.1 Como o espaço se apresentava	99
4.2 A creche reformada	110
4.3 Intervenções nas salas das crianças de zero a três anos	114
4.3.1 Pegar, morder, cheirar, lambar, jogar... ..	115
4.3.1.1 Berçário	115
4.3.1.2 Maternal I	129
4.3.1.3 Maternal II	138
4.3.2 Quando a educadora se envolve com a brincadeira	147
4.3.3 As crianças gostam de “tudo-o-que-não-pode”: o olhar atento do educadora e a organização do espaço para o desenvolvimento infantil	156
4.3.4 A atitude do educador, o espaço e a construção da autodisciplina	163
Considerações finais	173
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	179

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa trata da organização do espaço para as crianças de zero a três anos¹, sob o olhar da teoria histórico-cultural e de autores contemporâneos acerca do tema. O interesse em aprofundar meus estudos e conhecimentos em relação a esse assunto deu-se a partir do momento em que passei a trabalhar numa creche que atende às crianças dessa faixa etária.

Compreendo que essa seja uma questão relevante a ser estudada. Atualmente, muitas escolas de Educação Infantil têm seus espaços organizados sob uma concepção tradicional da criança, onde é considerada como um sujeito incapaz, frágil, dependente e que precisa da proteção constante dos adultos. Outras, ainda, apresentam-se organizadas sem considerar as especificidades das crianças pequenininhas.

Essas questões serão analisadas e aprofundadas sob o enfoque da teoria histórico-cultural, que considera o processo educativo um fator essencial para o processo de humanização.

Entre os autores pesquisados para a compreensão da teoria histórico-cultural, incluem-se: Vigotski² (Vygotsky, 1994; Vygotski, 1995; Vygotski, 1996; Vigotskii, 2001), Leontiev (1978, 2001), Luria (2001), Beatón (2006), Davídov (1988), Duarte (1993, 2003), Martins (2006), Martins (2006), Mello (1999, 2000, 2002, 2003, 2004, 2005a, 2005b, 2006, 2007), Mukhina (1996), Oliveira (2006), Pino (2005), Saviani (2005), Vénguer e Vénguer (1993).

Para Vigotski, que tem nos seus estudos os fundamentos teóricos de Marx, as qualidades humanas não são dadas ao homem ao nascer, ou seja, não são transmitidas biologicamente, mas são adquiridas através do convívio com os outros seres humanos. A apropriação das qualidades humanas ocorre pela interação do sujeito com outros humanos e pela apropriação da cultura criada historicamente. Compreendo por cultura o conjunto de toda a produção humana, material e não-material, presente na sociedade.

Nessa concepção de ser humano, o homem, diferentemente dos animais, não se adapta à natureza, mas atua sobre ela, transformando-a de acordo com suas necessidades,

¹ Neste trabalho ao me referir às crianças de zero a três anos, estarei utilizando o conceito crianças pequenininhas.

² Utilizarei no texto a grafia Vigotski, mas indicarei logo a seguir o nome do autor e a data da obra conforme adotado na obra citada.

ou seja, com objetivos previamente definidos. De acordo com Pino (2005), ao transformar a natureza, o homem transforma também a si próprio. A transformação da natureza pelo homem ocorre pelo trabalho, considerado como atividade especificamente humana. Através dele, o homem cria os instrumentos necessários para a sua ação sobre a natureza.

De acordo com os estudiosos da teoria histórico-cultural, para que o ser humano se aproprie das qualidades humanas presentes na sociedade, visto que elas não são inerentes ao nascer, faz-se necessário a mediação do outro mais experiente para lhe ensinar a função social dos objetos da cultura. Para Duarte (1993), o que possibilita o desenvolvimento histórico é a relação entre apropriação e objetivação, na qual o homem se apropria das forças naturais, transforma-a pela objetivação e atividade humana, criando, assim, novas necessidades.

Portanto, para a teoria histórico-cultural, o homem se torna humano através das relações que estabelece com outros humanos, pelas suas reais condições de vida e pela sua atividade sobre os objetos da cultura, reproduzindo para si as qualidades humanas presentes na sociedade e criadas ao longo da história.

Essa concepção de ser humano leva a uma nova compreensão do conceito de desenvolvimento e aprendizagem. Para Vigotski (Vigotskii, 2001), a aprendizagem é propulsora do desenvolvimento e o conduz a níveis superiores. Essa idéia reforça a importância do processo educativo para a humanização e desenvolvimento do homem.

Trazendo essas questões para a Educação Infantil, entendo que seja fundamental organizar os espaços da creche, de modo a possibilitar às crianças pequeninhas um amplo contato com os objetos da cultura, bem como fazer do espaço da creche um local onde as crianças tenham os objetos culturais disponíveis para serem manipulados a qualquer momento, onde possam fazer suas escolhas, realizar várias experiências e atividades que sejam significativas para elas.

Nesse sentido, quanto mais as monitoras³ disponibilizarem a cultura para as crianças, mais enriquecedoras serão suas experiências e, portanto, mais condições elas terão de se desenvolver como ser humano.

Pensar a organização do espaço requer, também, considerar as relações que são estabelecidas nele, envolvendo as crianças e os adultos. Para a teoria histórico-cultural, não

³ No município onde a pesquisa foi realizada, a denominação monitora refere-se a uma categoria de profissionais que trabalham na creche e atuam diretamente com as crianças de zero a três anos, com formação no magistério, conforme recomendação da LDB/96. Nesta pesquisa serão chamadas de educadoras.

basta os objetos da cultura estarem presentes no espaço, é fundamental a mediação do adulto, ou parceiro mais experiente, para ensinar aos menores a função social dos objetos.

Com as crianças pequenininhas da creche, a educadora pode exercer o papel de mediadora da relação da criança com a cultura, organizando intencionalmente o espaço, a fim de favorecer uma experiência cultural mais rica e estabelecer com elas uma relação humanizadora, de modo a potencializar as qualidades humanas.

Entendo que a organização dos espaços da creche é o reflexo da concepção de criança dos profissionais que nela atuam. Assim, para compreensão do desenvolvimento das crianças de zero a três anos e dos espaços adequados que contribuem para seu desenvolvimento, os autores pesquisados foram: Abramowicz (1999), Angotti (2006), Assis (2006), Bissoli (2005), Bondioli (1998), Camargo (2008, 2009), Campos (1994, 1995), Campos de Carvalho (2003), Campos de Carvalho e Padovani (2000), Campos de Carvalho e Rubiano (2000), Costa (2006), Didonet (2003), Faria e Palhares (2007), Faria (1994), Ferrari (2004), Formosinho (2007), Forneiro (1998), Galardini e Giovanini (2002), Galvão (1995), Gandini (1999), Goldschmied e Jackson (2006), Hevesi (2004), Horn (2004), Kuhlman Jr, (2007), Lima (1989), Meneghini e Campos de Carvalho (2003), Mello (1999, 2000, 2002, 2003, 2004, 2005a, 2005b, 2006, 2007), Mukhina (1996), New (1999), Rinaldi (1999, 2002), Rossetti-Ferreira (2003), Souza (2007), Tardos (2004), Tiriba (2008), Tonucci (2005), Vieira (2009) e Zeiher (2004).

A partir dessas leituras, foi possível compreender a criança como um sujeito de direitos, com características próprias e portadora de um modo de aprender que lhe é peculiar a sua pouca idade. Ou seja, uma criança competente, ativa, curiosa, com uma capacidade ilimitada para aprender, que merece ser vista e respeitada pelo que é e não pelo que virá a ser.

Essas leituras deram embasamento para se pensar na organização de espaços para crianças de zero a três anos que contemple a diversidade cultural, as suas várias linguagens - afetiva, lúdica, oral, artística, musical etc - que lhes possibilitem realizar atividades significativas e estabelecer com as pessoas, adultos ou crianças, uma nova relação.

Assim, a hipótese levantada no início da pesquisa era de que um espaço organizado de forma a disponibilizar às crianças pequenininhas uma variedade de objetos da cultura, permitiria a elas enriquecer suas experiências, realizar atividades mais interessantes e

significativas, estabelecer com os adultos uma nova relação, além de possibilitar a formação de suas funções psicológicas superiores.

As observações se deram diante do espaço organizado inicialmente de forma não intencional pelas educadoras e, posteriormente, a partir de intervenções pontuais realizadas nas salas, acompanhadas de encontros mensais entre a pesquisadora – então diretora da creche - e as educadoras.

O desenvolvimento desse processo bem como seus resultados constituem a presente dissertação que se apresenta dividida em quatro capítulos.

No primeiro capítulo intitulado de “A Educação das crianças pequenininhas sob o olhar da teoria histórico-cultural”, apresento a concepção de ser humano e desenvolvimento para esta teoria, que considera fundamental o papel da cultura e das relações sociais para o processo de humanização do homem.

No segundo capítulo, apresento as inquietações que motivaram a realização da presente pesquisa, ou seja, por que estudar a organização do espaço para as crianças de zero a três anos. Ressalto, ainda, que tais questões surgiram a partir do momento que passei a trabalhar numa creche que atende crianças dessa faixa etária. Junto a tais indagações, relato também a minha trajetória como profissional da Educação Infantil.

No terceiro capítulo, exponho a metodologia adotada para a realização da pesquisa, subdividido em três itens. No primeiro, apresento a creche onde a pesquisa foi realizada, incluindo o espaço físico e seu quadro de profissionais. No segundo, menciono os sujeitos envolvidos na pesquisa especificando sua formação e tempo de serviço na creche. No último, apresento os procedimentos da pesquisa, que incluem observação da organização não-intencional do espaço, seguida de conversas mensais entre as educadoras e a pesquisadora e observações no espaço da sala após intervenções realizadas por elas.

No quarto capítulo, exibo a análise dos dados, composta de três subitens. No primeiro, analiso o espaço da creche sem intervenção intencional das educadoras; no segundo, apresento a creche após a reforma e; no terceiro, analiso o espaço utilizado pelas crianças de zero a três anos, após as intervenções pontuais realizadas pelas educadoras. No último subitem, a análise está focada nas intervenções quanto à acessibilidade das crianças aos objetos da cultura, ao envolvimento das educadoras nas brincadeiras dessas crianças, à importância do olhar atento das educadoras na organização dos espaços para que atendam

às necessidades dos menores e à contribuição do espaço para a construção do controle de sua conduta.

Em seguida, apresento as considerações finais e as referências bibliográficas.

CAPÍTULO 1 A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS PEQUENINHAS SOB O OLHAR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.

Este capítulo tem como objetivo mostrar como a teoria histórico-cultural compreende o desenvolvimento humano, em especial das crianças de zero a três anos, e como os espaços das creches e escolas de Educação Infantil devem ser pensados e organizados, para possibilitar e potencializar a relação da criança com os objetos da cultura. O capítulo divide-se em três itens, que serão brevemente comentados a seguir.

No primeiro item, intitulado “Concepção de ser humano e desenvolvimento segundo a teoria histórico-cultural”, analiso como ocorre o desenvolvimento do ser humano como sujeito social que, para se tornar humano e se apropriar das qualidades humanas presentes na cultura, precisa viver com outros seres humanos. Dentro desse enfoque, serão ainda abordadas as questões referentes ao papel dos mediadores, aos conceitos de aprendizagem e desenvolvimento e ao conceito de atividade, compreendidos a partir de Leontiev (2001).

No segundo item, nomeado “Concepção de criança e Educação Infantil”, estudo o olhar e a concepção de criança e de infância defendidos por estudiosos e pesquisadores contemporâneos e pela teoria histórico-cultural, que consideram a criança como um sujeito capaz, com características e vontades próprias, e, como tal, precisa ter seus direitos como cidadã respeitados nas creches e escolas de Educação infantil. A escola da infância, a partir dessa nova concepção de criança pequenininha, tem subsídios para enriquecer as experiências das crianças, promovendo o seu desenvolvimento, de forma não acelerada. Ou seja, sem escolarizar as experiências das crianças na creche.

No terceiro item, a discussão transcorre sobre “O papel do espaço na educação e desenvolvimento infantil”. O objetivo é analisar, a partir da concepção de homem e desenvolvimento da criança pequenininha, a importância da organização do espaço para o desenvolvimento infantil, a fim de promover e possibilitar a relação das crianças com os objetos da cultura. Nesse item, será discutida, ainda, a forma adequada de organização do espaço na creche para promover o máximo desenvolvimento das crianças nas suas várias linguagens e para o estabelecimento de uma nova relação entre as crianças, a educadora e a cultura, de modo a potencializar o desenvolvimento humano na infância.

1.1 CONCEPÇÃO DE SER HUMANO E DESENVOLVIMENTO PARA A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.

Este item aborda como tema central a forma como a teoria histórico-cultural orienta os profissionais de Educação Infantil para perceber as crianças pequenininhas, como as crianças devem ser vistas e respeitadas pelos adultos que as rodeiam, em especial pelos(as) profissionais que trabalham na creche, destacando o papel que as crianças devem ter na relação com o adulto. Para tanto, são utilizados alguns conceitos da teoria histórico-cultural referentes à concepção de homem, de desenvolvimento humano e o papel da cultura nessa relação.

A concepção de homem e de desenvolvimento humano do ponto de vista da teoria histórico-cultural prevê o planejamento de ações que possibilitem que o ser humano se aproprie das qualidades humanas e assim se desenvolva, visto que, para a teoria histórico-cultural, as qualidades humanas não são dadas biologicamente ao homem, mas adquiridas na sua vivência com outros homens. A partir dessa discussão sobre concepção de homem e desenvolvimento, será possível analisar também como se dá o desenvolvimento infantil e quais as especificidades desse desenvolvimento nas crianças de zero a três anos. Essa concepção de criança e desenvolvimento é ainda o suporte para a definição do papel da Educação Infantil na sociedade e, em particular, do papel do(a) profissional junto às crianças pequenininhas. Discutidas essas questões, há meios para rever o papel assumido hoje pela Educação Infantil e definir qual deve ser o perfil do(a) profissional que atua com as crianças de zero a três anos, de modo que possam intencionalmente promover seu máximo desenvolvimento.

Junto a essas questões, aparece, ainda, a questão do espaço como meio cultural, na relação adulto/criança e criança/criança, considerando-se que no espaço estão representados os bens culturais criados pela sociedade e fundamentais para a apropriação das especificidades humanas. Essa discussão trará subsídios para se considerar como o espaço deve ser pensado e organizado intencionalmente pelo(a) profissional de educação infantil para favorecer o desenvolvimento das crianças.

A teoria histórico-cultural, baseada nos pressupostos marxistas do materialismo dialético, considera decisiva a formação sócio-histórica do psiquismo humano e busca compreender esse psiquismo como a relação entre o subjetivo e o objetivo.

Embora a teoria histórico-cultural considere fundamental o fator histórico e cultural para o desenvolvimento do psiquismo, não descarta a importância do fator biológico, pois não há possibilidade de uma vida histórico-cultural, sem considerar as leis biológicas. Por intermédio do biológico que o ser humano – assim como os demais animais - tem garantida a sua vida. Ou seja, as funções biológicas servem de base para o desenvolvimento das funções psíquicas, consideradas culturais. Para Oliveira (2006, p. 6), “a base biológica do homem é uma característica básica ineliminável, por mais que haja os avanços científicos e tecnológicos”.

Segundo Vigotski, o desenvolvimento cultural do ser humano ocorre juntamente com o amadurecimento e com as mudanças biológicas. Para Vigotski (Vygotki, 1995, p. 36), “o desenvolvimento cultural se superpõe aos processos de crescimento, maturação e desenvolvimento orgânico da criança, formando com ele um todo”⁴.

Considerando a relação complexa entre o biológico e o cultural, Pino (2005) afirma que, mesmo o patrimônio genético traz consigo marcas do cultural. Segundo o autor (2005, p. 47, grifo do autor), “isso significa que ele (o ser humano – R.S.) carrega um valor cultural agregado que faz dele um ser *humano* em potencial, ou seja, alguém capaz de tornar-se tal desde que esteja inserido num meio *humano*, com tudo o que este termo implica”.

O enfoque histórico-cultural, segundo Beatón, fundamenta-se:

[...]em que o desenvolvimento psicológico é um processo muito complexo, que tem sua origem ou fonte nas condições e na organização do contexto social e cultural que influem sobre o sujeito, ao longo de sua história pessoal, mas que se produz, definitivamente, como resultado da acumulação de sua experiência individual, a partir de suas vivências. (BEATÓN, 2005, p. 113)⁵.

⁴ Todos os textos citados em espanhol no rodapé foram traduzidos por esta autora.

No original: “el desarrollo cultural se superpone a los procesos de crecimiento, maduración y desarrollo orgánico del niño, formando con él un todo”.

⁵ No original: “En que el desarrollo psicológico es un proceso muy complejo, que tiene su origen o fuente en las condiciones y la organización del contexto social y cultural que influyen sobre el sujeto, a todo lo largo de su historia personal, pero que se produce, definitivamente, como resultado de la acumulación de su experiencia individual, a partir de sus vivencias”.

Para a teoria histórico-cultural o homem, diferentemente dos animais, ao nascer, não traz consigo todas as habilidades que desenvolverá no decorrer de sua vida. Os animais já nascem com todas as características e habilidades dadas biologicamente, carregando consigo toda a herança genética das gerações anteriores, repetindo as ações realizadas pelos integrantes da sua espécie do mesmo jeito que foram sempre realizadas. Ou seja, os animais não transmitem o que aprendem individualmente às gerações futuras, não acumulam conhecimentos e, conseqüentemente, não fazem história.

O homem não nasce humano. Aprende a ser humano vivendo em sociedade e se apropriando da cultura historicamente acumulada.

Segundo Leontiev (1978, p. 267), “o que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana”.

O autor afirma que:

O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. (LEONTIEV, 1978, p. 282).

Para que o homem se torne humano, precisa contar com o equipamento biogenético e neurológico da espécie, conviver em sociedade, relacionar-se com outros humanos e ter acesso à cultura criada pela humanidade.

Segundo Leontiev (1978, p. 267):

[...] as aptidões e caracteres especificamente humanos não se transmitem de modo algum por hereditariedade biológica, mas adquirem-se no decurso da vida por um processo de apropriação da cultura criada pelas gerações precedentes.

Cada indivíduo, ao nascer, encontra-se num mundo repleto de conhecimentos, que têm origem na cultura criada e acumulada pelas gerações que o antecederam. Assim, as novas gerações podem se apropriar da cultura a que têm acesso, presente no momento histórico em que se encontram, sem precisar repetir descobertas já realizadas

anteriormente. Deste modo, pode-se definir cultura como o conjunto das produções humanas presentes na sociedade, incluindo os bens materiais – objetos, máquinas, móveis e outros – e os não-materiais - hábitos, costumes, artes, a língua. A cultura, então, não é natural, e sim obra do humano que modifica a natureza de acordo com suas necessidades. Para Vigotski (1997, p. 106, apud, Pino, 2005, p. 88): “Cultura é o produto, ao mesmo tempo, da vida social e da atividade social do homem”.

O homem é a única espécie capaz de transformar a natureza em função de objetivos previamente definidos por ele. Para Pino (2005, p. 30), “[..] ao fazê-lo, transforma ele mesmo, assumindo o controle da própria evolução. É a essa dupla transformação, da natureza e dele mesmo, que chamamos de história propriamente dita, da qual passa a fazer parte a história da natureza”.

Para Oliveira (2006, p. 23), a teoria histórico-cultural fundamenta-se na categoria marxiana de atividade, segundo a qual “o homem se torna humano transformando a natureza para adaptá-la a si e não para o homem adaptar-se ao existente”.

A transformação da natureza pelo homem ocorre por meio do trabalho que é, de acordo com Pino (2005), considerado como uma atividade especificamente humana, através da qual o homem constrói os instrumentos e símbolos, que são os mediadores da ação humana sobre a natureza e sobre as pessoas. O trabalho é, portanto, o processo de ação do homem sobre a natureza e sobre si mesmo. Pelo trabalho, o homem transforma a natureza, constitui-se humano, constrói a sociedade e faz história.

De acordo com Marx (1983, apud, Oliveira, 2006, p. 7):

O trabalho é um processo entre homem e Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media (sic), regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza.

O trabalho é considerado, na perspectiva histórico-cultural, a atividade vital humana, por meio do qual o indivíduo humano, diferentemente dos animais, não se adapta à natureza, mas estabelece junto a ela uma atividade criadora e produtiva. Pelo trabalho, o

ser humano age sobre a natureza, transformando-a de acordo com suas necessidades, numa atividade originalmente social, em condições de atividade coletiva.

Para Marx e Engels (1979, 39, apud, Duarte, 1993, p. 30):

[..] o primeiro pressuposto de toda a existência humana e de toda a história, é que os homens devem estar em condições de viver para poder 'fazer história'. Mas, para viver, é preciso, antes de tudo, comer, beber, ter habitação, vestir-se e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitam a satisfação dessas necessidades.

O ser humano, pelo trabalho, produz os meios – instrumentos - para satisfazer as suas necessidades, e, nesta atividade, transforma tanto a natureza quanto a si mesmo, enquanto os animais suprem suas necessidades, utilizando os objetos oferecidos e disponíveis na natureza.

O instrumento é produto da cultura material e, segundo Leontiev (1978, p. 268), “o instrumento é ao mesmo tempo um objeto social no qual estão incorporadas e fixadas as operações de trabalho historicamente elaboradas”.

Segundo Duarte (2003), o instrumento é muito mais que um objeto utilizado pelo ser humano nas suas ações. Traz consigo uma função social, que lhe é atribuída pela atividade social.

Para Vigotski (Vygotski, 1995), o ser humano é considerado superior aos animais pela sua capacidade ilimitada de atuação na natureza, através da produção e utilização dos instrumentos.

O momento decisivo no desenvolvimento do homem, segundo Vigotski, acontece quando inicia a utilização dos instrumentos. Pois, com a utilização dos mesmos, ampliam-se seus movimentos, percepções e criam-se as outras funções psíquicas envolvidas na atividade.

Não somente se desenvolve o emprego das ferramentas, mas também o sistema dos movimentos e das percepções, o cérebro e as mãos, todo o organismo da criança. Ambos processos se fundem em um, formando,

como já se disse, um processo de desenvolvimento completamente especial. (VYGOTSKI, 1995, p. 38)⁶.

Para que o ser humano produza os instrumentos e crie uma realidade humana, necessita apropriar-se da realidade natural. Portanto, a atividade humana de produção dos instrumentos caracteriza-se por um processo de apropriação e objetivação, em que o homem se apropria da natureza, transforma-a de acordo com suas necessidades e, dessa forma, se objetiva.

Segundo Duarte (1993, p. 35), “sem apropriação da natureza não haveria a criação da realidade humana, não haveria a objetivação do homem. Sem objetivar-se através de sua atividade, o homem não pode se apropriar de forma humana da natureza”.

O processo de apropriação pelos indivíduos das aquisições do desenvolvimento histórico da sociedade, segundo Leontiev, é sempre ativo, pois:

[...] para se apropriar dos objetos ou dos fenômenos que são o produto do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação a eles uma atividade que reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da actividade encarnada, acumulada no objecto. (LEONTIEV 1978, p. 268).

O que possibilita o desenvolvimento histórico, segundo Duarte (1993, p. 35), “é o fato de que a apropriação de um objeto [...] gera, na atividade e na consciência do homem, novas necessidades e novas forças, faculdades e capacidades”.

Para Leontiev (1978, p. 163):

O instrumento não é para o homem um simples objeto de forma exterior determinada e possuindo propriedades mecânicas definidas; ele manifesta-se lhe como um objeto no qual se gravam modos de ação, operações de trabalho socialmente elaboradas.

O instrumento é constituído por um conjunto de propriedades físicas, que traz incorporados os modos de ação a serem executados durante a sua utilização. Segundo Leontiev (1978, p. 82), “dispor de um instrumento não significa simplesmente possuí-lo, mas dominar o meio de ação de que ele é o objeto material de realização”.

⁶No original: “ No solo se desarrolla el empleo de las herramientas, sino también el sistema de los movimientos y de las percepciones, el cerebro y las manos, todo el organismo del niño. Ambos procesos se hunden em uno, formando, como ya se dijo, un proceso de desarrollo completamente especial”.

No meio animal, o instrumento também é utilizado, mas a operação não se fixa nele, por isso após ser usado é rapidamente descartado, enquanto que, para os humanos, o instrumento conserva em si o modo de ação para a qual foi produzido, ou seja, carrega consigo o meio de ação socialmente elaborado.

Sendo assim, para que o ser humano possa utilizar-se dos instrumentos criados historicamente por outros homens e se apropriar das qualidades humanas nele gravadas, é necessário a mediação do Outro mais experiente, para ensinar a função social dos objetos presentes na cultura.

Para Pino (2005), a mediação possibilita ao indivíduo a re-constituição em si das características da espécie, transformando o que é alheio em algo próprio, sem deixar de ser próprio dos outros.

Também para Pino (2005, p. 160), a mediação permite à criança “apropriar-se do saber humano que a capacita a interpretar o mundo e lhe dá condições para comunicar-se com os outros”.

Para Mello (2004, p. 138):

Ao aprender a utilizar os objetos da cultura que encontra na sociedade e no momento histórico em que vive, cada novo ser humano reproduz para si aquelas capacidades, habilidades e aptidões que estão cristalizadas naqueles objetos da cultura a que tem acesso.

No entanto, como afirma Leontiev (1978, p. 292):

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação.

Sendo assim, não basta os objetos estarem no mundo. É preciso que o ser humano se aproprie deles para reproduzir para si as suas potencialidades humanas. Essa apropriação ocorre pela mediação do outro, que vai significando as coisas para o indivíduo e, ao mesmo tempo, ensinando a função e a maneira correta para a utilização dos objetos, visto que os

objetos mantêm cristalizados em si todos os movimentos que foram necessários para a sua criação. Mas esses somente são apropriados pelos seres humanos – e com eles as qualidades humanas neles impressas – quando estes os utilizam de maneira adequada, ou seja, quando os utilizam segundo a função social para a qual eles foram criados.

O ser humano, ao criar os objetos, cria também os movimentos da sua utilização, ou seja, as qualidades humanas. Deste modo, as qualidades humanas ficam em repouso nos objetos e as novas gerações somente se apropriam delas, quando utilizam esses objetos segundo sua função social, ou seja, quando repetem com o objeto as atividades adequadas ao seu uso. Assim, para constituir-se como ser humano, a criança depende da cultura acumulada, das pessoas presentes na sociedade e depende, ainda, da sua atividade, pois, conforme vimos com Leontiev, o processo de apropriação é sempre ativo.

É nesse processo de transmissão das aquisições humanas de uma geração a outra que a história se constitui. É por isso que o ser humano é um ser histórico-social e criador da condição humana.

Para que a criança pequenininha se aproprie das máximas possibilidades da natureza humana, precisa da mediação do Outro. Esse outro, em casa, pode ser a mãe, o pai e os familiares próximos, ou seja, alguém mais experiente. Na escola e na creche, será a educadora. Essa mediação pode ser intencional, quando o Outro mais experiente tem a intenção de ensinar, ou não intencional, quando o Outro ensina, mas sem a intenção de fazê-lo. De um modo ou de outro, pode-se considerar o processo de apropriação como um processo de aprendizagem e o processo de humanização como um processo de educação, que se inicia nos primeiros dias de vida da criança.

Todo o conhecimento e interpretação que a criança faz do mundo passa inicialmente pelo Outro. Deste ponto de vista, o acesso às significações e à cultura da criança é condicionado por aquilo que seu mediador conhece e lhe disponibiliza da cultura. Assim, a relação que a criança estabelece com a cultura será condicionada pela concepção de criança e conhecimento da cultura do mediador, uma vez que, de acordo com Leontiev (1978, p. 170), “as relações do homem com o mundo material que o cerca, são *sempre* mediatizadas pela relação de outros homens, à sociedade”.

Nesta relação de mediação, é fundamental a concepção de criança do mediador. Colocar a criança como sujeito ativo no processo de apropriação da cultura e das qualidades humanas, em que o adulto realiza tarefas junto com e não por ela, fala com e não dela,

condiciona a apropriação que a criança faz da cultura. Para Leontiev (1978), o lugar que a criança ocupa nas relações tem força motivadora para o seu desenvolvimento, pois, quando a criança ocupa o lugar de alguém que é capaz de realizar coisas dentro das suas especificidades, de alguém que está em desenvolvimento e, portanto, precisa do contato com uma grande variedade de objetos disponibilizados pelos adultos, terá mais condições de se desenvolver como ser humano, se comparada a uma criança que tenha acesso a um conjunto reduzido de objetos da cultura, e que tenha como mediador alguém que realize por ela aquilo que pode realizar sozinha.

Nesta perspectiva, pensando o processo de humanização que acontece na escola infantil, quando a educadora disponibiliza a cultura a que tem acesso para as crianças, contribui para que ela se aproprie das qualidades humanas. Sua tarefa é mediar para as novas gerações, segundo Mello (2003), o acesso à cultura e, com isso, a possibilidade de reprodução, em cada criança, das aptidões humanas que são produzidas pelo conjunto dos homens e que, sem a transmissão da cultura, não aconteceria. Portanto, quando a ação da educadora é intencional, contribui para o desenvolvimento das crianças.

Para Mello (1999), o papel do professor de acordo com a teoria histórico-cultural é garantir que a criança tenha acesso aos bens culturais, portadores das qualidades humanas.

Segundo Saviani (2005), a escola tem que identificar os elementos culturais que precisam ser apropriados pelas crianças.

O objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2005, p. 13).

Na Educação Infantil, em particular nas creches, é a educadora que desempenha o papel de mediadora junto às crianças pequeninhas. Vale observar, portanto, qual é o grau de conhecimento dessas profissionais, a que objetos da cultura tiveram ou têm acesso e o que da cultura histórica e socialmente criada disponibilizam para as crianças? Como podem favorecer o máximo desenvolvimento infantil?

Esse papel, desempenhado pela educadora na creche junto às crianças pequeninhas, é fundamental, pois, é sua ação intencional, no que se refere à organização

dos espaços, à disposição dos materiais, à diversidade de objetos oferecidos, às atividades realizadas com a turma e com as crianças individualmente e à relação que estabelece com elas, que contribuirá ou não para promover o desenvolvimento infantil.

Desse ponto de vista, para Mello (2006, p. 200):

O papel essencial do adulto está em criar um espaço rico e provocador de experiências, em enriquecer a atividade das crianças, em acompanhar seu processo de desenvolvimento criando sempre vivências e experiências, mas nunca engessando ou substituindo a experiência da criança. O adulto é um criador de mediações entre o mundo da cultura e a criança, e, como tal, não pode substituí-la nesse acesso ativo ao mundo de que a criança precisa se apropriar.

Outra questão importante diz respeito ao lugar ocupado pelas crianças nesta relação educadora/criança, e à variedade e disponibilidade dos materiais e objetos existentes nos ambientes da creche. Para a teoria histórico-cultural, o que os seres humanos são depende também do lugar que ocupam na sociedade e nas relações sociais. No caso das crianças pequeninhas, esse lugar depende das concepções que os adultos que as rodeiam têm de criança, de infância, de educação, de escola. Será que as educadoras vêem as crianças como indivíduos capazes? Percebem que, para se desenvolver, as crianças precisam ter um papel ativo neste processo de apropriação da cultura? Percebem que sua função como educadora é oferecer uma grande variedade de objetos às crianças e permitir que elas peguem, manipulem, joguem, mordam, descubram suas propriedades, enfim, que experimentem, que atuem sobre os objetos exercitando, com isso, suas sensações, suas percepções, desenvolvendo a memória, a linguagem oral e o pensamento? Será que, como mediadoras realizam uma prática intencional e colocam as crianças como sujeitos ativos no seu processo de desenvolvimento? Como organizam os espaços da creche? Como dispõem os brinquedos? Como interagem com as crianças nesse seu momento de exploração do mundo ao redor? Essa organização é fundamental para que as crianças pequeninhas tenham acesso aos objetos e brinquedos criados pela cultura, explorem e experimentem o mundo com eles, exercitem, formem e desenvolvam as funções psíquicas superiores humanas para que, mais tarde, aprendam a usá-los conforme sua função social e reproduzam para si as qualidades humanas neles em repouso.

De acordo com Mukhina (1996, p. 61):

a atitude das crianças para com o mundo que as rodeia e o conjunto de suas necessidades e interesses é determinada pelo lugar que ocupam na sociedade, pelo sistema de solicitações, expectativas e influências provenientes dos adultos.

Deste modo, o fator principal para o desenvolvimento pela criança das qualidades especificamente humanas está na relação que estabelece com o meio e com as pessoas. O adulto deve mediar a relação dela com a cultura, oferecendo um ambiente rico de objetos e colocando-a em contato com as formas mais elaboradas da cultura.

Portanto, no processo de apropriação, segundo Vigotski (Vygostki, 1995), as qualidades humanas – como a linguagem oral, o pensamento, a memória, o controle da própria conduta, a linguagem escrita, o cálculo – surgem primeiro como funções intersíquicas (entre as pessoas), para depois se tornarem intrapsíquicas (internas da pessoa). Ou seja, primeiro elas são vivenciadas nas relações entre as pessoas, para depois se tornarem internas, pois elas não se desenvolvem espontaneamente no indivíduo, e sim a partir da sua inserção nas práticas sociais.

Para Vigotski, segundo Pino (2005), o ser humano é formado pelas funções psicológicas elementares e superiores. As funções psicológicas elementares são regidas por mecanismos biológicos e se encontram presentes no indivíduo desde o início da sua existência, e as funções psicológicas superiores – linguagem oral, pensamento, memória, controle da própria conduta, linguagem escrita, cálculo - constituem a psique humana e são regidas pela cultura e pela história, sendo estas as que definem a especificidade humana. Elas se interpenetram de forma que as funções biológicas se transformam sob a ação da cultura, assim como a cultura se desenvolve tendo como base as funções biológicas. Desta forma, as funções psicológicas superiores não são anteriores ao desenvolvimento histórico, mas se constituem nele.

Segundo Luria (2001), a criança, desde o nascimento, está em constante relação com o adulto e com seu meio, e diante dos estímulos recebidos do entorno, suas primeiras reações são regidas por processos naturais e biológicos – instintos e movimentos incondicionados. Pela constante mediação realizada pelos adultos presentes em seu redor e pela atividade da criança, vão se formando nela processos psicológicos cada vez mais

complexos. Inicialmente esses processos somente funcionam na interação da criança com um adulto, ou seja, diante da presença ou estímulo de uma pessoa mais experiente. Esse processo é chamado por Vigotski de intersíquico, partilhado entre as pessoas. À medida que a criança cresce, passa a executar os processos, antes mediados pelo adulto, de forma independente, ou seja, internaliza os meios de operação das informações recebidas, transformando a natureza social das pessoas em natureza psicológica. Esse processo, chamado de intrapsíquico, resulta, portanto, de um processo de internalização do social, do coletivo e do externo.

Nos processos intersíquicos, os adultos são, segundo Luria (2001, p. 27), “agentes externos servindo de mediadores do contato da criança com o mundo”.

Para Vigotski (Vygotski, 1995, p. 150):

Toda função psíquica superior passa indiscutivelmente por uma etapa externa de desenvolvimento porque a função, a princípio, é social.[...] toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no psicológico, a princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica⁷.

No decorrer do seu desenvolvimento, a criança internaliza para si formas de comportamento que foram, a princípio, vivenciadas com outras pessoas. Segundo Vigotski (Vygostki, 1995, p. 147), “[...]as funções psíquicas superiores foram anteriormente relações reais entre os homens. Relaciono-me comigo mesmo como as pessoas se relacionam comigo”⁸.

O gesto indicativo realizado pela criança pequena, segundo Vigotski, mostra como as ações da criança, a princípio, ganham sentido mediante interpretação feita pelos adultos, para depois se tornarem internas à criança. Ou seja, primeiro o movimento ganha a interpretação do coletivo para depois se converter em um gesto indicativo para a própria criança.

⁷ No original: “Toda función psíquica superior pasa ineludiblemente por una etapa externa de desarrollo porque la función, al principio, es social. [...] toda función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces, en dos planos; primero en el plano social y después en el psicológico; al principio entre los hombres como categoría intersíquica y luego en el interior del niño como categoría intrapsíquica”.

⁸ No original: “Las funciones psíquicas superiores fueron en tiempos relaciones reales entre los hombres. Me relaciono conmigo mismo como la gente se relaciona conmigo”.

Para Vigotski (Vygoyski, 1995), o gesto indicativo é importante para o desenvolvimento da linguagem na criança e constitui a base de todas as formas superiores de comportamento. A princípio, ao realizar este gesto, a criança aponta para um objeto desejado, ou seja, a criança tenta apanhar um objeto que está demasiadamente distante, para isso estende suas mãos e braços em direção a tal objeto. Neste momento, segundo Vigotski (Vygoyski, 1995, p. 149), “com seu movimento, somente assinala objetivamente o que pretende conseguir”⁹. Quando o adulto presencia tal movimento realizado pela criança, interpreta este gesto, atribuindo-lhe uma significação. Sua ação nesse momento pode ser de aproximar ou afastar tal objeto da criança, ou mesmo finalizar o gesto por ela. Qualquer ação realizada pelo adulto irá causar na criança um determinado impacto e trará nela um significado. Portanto, é o coletivo que primeiro atribui significado às ações da criança. Com isso, o gesto antes indicado aos objetos passa a ser dirigidos às pessoas. Posteriormente, a criança internaliza a situação movimento – reação do outro -, toma consciência da significação do seu movimento, tornando o gesto indicativo para si.

Segundo Vigotski (Vygoyski, 1995, p. 149):

A criança, portanto, é o último a tomar consciência de seu gesto. Seu significado e funções se determinam a princípio pela situação objetiva e depois pelas pessoas a sua volta. O gesto indicativo começa a indicar pelo movimento de compreensão dos outros; somente mais tarde se converte em indicativo para a própria criança¹⁰.

Portanto, as condições materiais e reais de vida do indivíduo, seus relacionamentos sócio-afetivos, o lugar que ocupa nas relações e sua atividade são forças condutoras do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, ou seja, das especificidades humanas.

Essa questão confirma a característica dialética da teoria histórico-cultural, que embora defenda a cultura como definidora das qualidades especificamente humanas, não desconsidera a importância do biológico, assim como do coletivo na formação da Individualidade.

⁹ No original: “Con su movimiento, sólo señala objetivamente lo que pretende conseguir”.

¹⁰ No original: “El niño, por lo tanto, es el último en tomar conciencia de su gesto. Su significado y funciones se determinan al principio por la situación objetiva y después por la gente que rodea al niño. El gesto indicativo empieza a señalar por el movimiento lo que comprenden los demás; tan sólo más tarde se convierte en indicativo para el propio niño”.

O papel dos profissionais da educação e da escola em geral é, portanto, organizar as condições adequadas para que as crianças atinjam o nível mais elevado de humanização, ou seja, desenvolvam ao máximo as funções psicológicas superiores. Para a teoria histórico-cultural, a criança se desenvolve quando há mudanças internas, o que inclui um processo de conexão entre a etapa anterior do desenvolvimento e as novas mudanças ocorridas. No entanto, é fundamental compreender que o desenvolvimento não ocorre por acúmulo de experiências, de forma lenta e gradual até chegar a modificações mais importantes, mas acontece numa relação dialética entre o hereditário (biológico) e o adquirido (social), ou seja, numa ligação entre uma etapa do desenvolvimento e a outra. Cada nova etapa do desenvolvimento mantém a etapa anterior inerente a ela de forma oculta. Assim, a etapa superior supera a anterior num processo de incorporação.

De acordo com Vigotski (Vygotski, 1995, p. 145):

Assim pois, os centros inferiores se conservam como instâncias subordinadas ao desenvolver-se os superiores e o cérebro, em seu desenvolvimento, atende às leis da estratificação e superestrutura de novos níveis sobre os velhos. A etapa velha não desaparece quando nasce a nova, mas é superada pela nova, é dialeticamente negada por ela, se transfere a ela e existe nela¹¹.

Por isso, quando uma criança ou algum adulto alcança um nível mais elevado de desenvolvimento e se torna capaz de realizar atividades mais complexas, os mesmos podem retornar às ações elementares, caso encontrem alguma dificuldade durante a execução de tal atividade.

O desenvolvimento das funções psicológicas superiores não descarta as funções elementares, mas as incorpora como instâncias subordinadas. Conforme Vigotski (Vygotski, 1995, p.145), “os centros subordinados não mantêm plenamente seu tipo de funcionamento primário [...] mas entregam uma parte essencial de suas funções anteriores aos novos centros que se estruturam sobre eles”¹².

¹¹ No original: “Así pues, los centros inferiores se conservan como instancias subordinadas al desarrollarse los superiores y el cerebro, en su desarrollo, se atiende a las leyes de la estratificación y superestructura de nuevos niveles sobre los viejos. La etapa vieja no desaparece cuando nace la nueva, sino que es superada por la nueva, es dialécticamente negada por ella, se traslada a ella y existe en ella”.

¹² No original: “Los centros subordinados no mantienen plenamente su tipo de funcionamiento primário [...] sino que entregan una parte esencial de sus funciones anteriores a los nuevos centros que se estructuran sobre ellos”.

Então, para a teoria histórico-cultural, cada função que atinja um nível mais elevado de desenvolvimento influencia, conseqüentemente, as demais funções em processo de maturação, fazendo com que todo o processo psíquico do indivíduo se desenvolva.

Quanto mais o homem desenvolve suas funções psicológicas superiores, mais amplia sua capacidade de intervir sobre a natureza.

Esta compreensão de ser humano que a teoria histórico-cultural oferece, de o homem reproduzir para si as qualidades humanas (linguagem escrita, oral, o pensamento, a memória, o controle da própria conduta, o cálculo) por meio da mediação do outro, de suas reais condições de vida e de sua atividade, conduz a uma nova compreensão da relação entre desenvolvimento e aprendizagem.

Para a teoria naturalista, o desenvolvimento é condição indispensável para a aprendizagem, e a relação do indivíduo com a cultura é importante, mas não essencial para tal desenvolvimento. Para a teoria histórico-cultural, o que ocorre é o inverso. É a aprendizagem que conduz a criança ao desenvolvimento e o impulsiona. Sendo assim, esta concepção mostra a importância da educação para a formação do humano no homem. Não basta nascer com toda herança biológica; o que de fato fará com que a criança se desenvolva em níveis superiores da formação humana é a aprendizagem, que somente ocorrerá na sua interação com a cultura e com as pessoas.

A aprendizagem é considerada como motor para o desenvolvimento e ocorre durante toda a vida do ser humano. Está presente em todas as situações vivenciadas pelas pessoas, seja de forma espontânea ou intencional. Para Vigotski (Vigotskii, 2001, p. 110), “o processo de aprendizagem e desenvolvimento não entra em contato pela primeira vez na idade escolar, portanto, mas estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança”.

Segundo Vigotski (Vigotskii, 2001, p. 115):

A aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento; mas, 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 na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente.

Na escola, ou na creche, essa aprendizagem deve ser intencional e não espontânea, e o papel da educadora enquanto mediadora entre a criança e a cultura é fundamental, pois é a responsável por oferecer às crianças uma educação humanizadora que as façam avançar no seu desenvolvimento. Para Mello (2000), é preciso construir uma nova atitude na educadora de crianças pequenininhas, de modo que se tenha uma prática intencional, e que oportunize, para cada criança, o desenvolvimento máximo das possibilidades humanas. Na creche, as educadoras que trabalham com as crianças pequenininhas são mediadoras da relação da criança com a cultura. No entanto, também precisam ter repensada a sua relação com as mesmas. Para que a relação educadora/criança promova o desenvolvimento, é preciso que considere a criança como um ser em desenvolvimento, com características próprias da sua idade, com capacidade para aprender, sem caracterizá-las por comparação ao adulto. A comparação criança/adulto acaba por definir a criança pela sua incapacidade, ou seja, por aquilo que ainda não é capaz de fazer em relação ao adulto. Essa concepção de criança que enfatiza as suas incapacidades e seus erros acarreta uma limitação das experiências, transformando-as, de seres ativos e curiosos, em indivíduos passivos e sem iniciativa.

Essa definição de criança como ser frágil e incapaz leva a uma relação de poder entre educadora/criança, em que a educadora, como autoridade, controla todas as ações da criança, e estas apenas obedecem e esperam pelas ordens dadas pelos adultos.

Para Mello (2000, p. 85):

Ao definir a criança como ser incapaz, o educador estabelece uma relação de poder com a criança que, em nome de protegê-la, não permite que ela experimente o “complexo” e descubra os seus limites. Com isso, a construção de sua identidade como um ser humano único e irrepetível fica prejudicada.

Portanto, para promover o desenvolvimento das crianças pequenininhas, faz-se necessário superar a concepção de criança presente nas creches e escolas de Educação Infantil, e estabelecer entre a educadora e a criança uma relação de parceria em busca de conhecimento.

Essa relação deve considerar a criança como um ser capaz de relacionar-se, de comunicar-se com as pessoas, de conhecer o mundo e interpretá-lo, de aprender a tomar decisões, a fazer escolhas, enfim, de aprender.

Segundo Mello (2000, p. 90):

Perceber a criança como um ser capaz e competente abre para ela o direito à igualdade de oportunidades, permite o acesso ao conhecimento e à cultura e afirma a escola em sua função precípua de ensinar o que as pessoas não sabem, de elevar o grau de sua experiência cultural.

Para conhecer a criança, a educadora precisa estabelecer com ela uma relação de escuta, ou seja, de envolvimento com aquilo que a criança está dizendo, ou querendo dizer através de seu comportamento e de suas ações. Essa escuta¹³ requer a valorização da expressão da criança, quer seja um comentário, uma curiosidade, um interesse, uma dúvida, uma angústia, um choro, enfim, toda manifestação expressada por meio de diferentes linguagens. Assim, a educadora terá meios para planejar ações intencionalmente ao encontro das necessidades e desejos das crianças, levando-as a avançar seu desenvolvimento.

Portanto, a educadora, quando na relação com as crianças pequenininhas, proporciona o acesso aos bens culturais presentes na escola e na sociedade, promove nas crianças a aprendizagem e as conduz a um nível mais elevado de desenvolvimento. São as educadoras que irão apresentar os objetos criados historicamente pelo homem, e, para isso, tais objetos precisam estar disponíveis para que as crianças possam apanhar, experimentar, jogar, utilizar, brincar e aprender a usar.

Nessa concepção, o espaço da creche e da escola de Educação Infantil precisa ser planejado intencionalmente pela educadora. Além de oferecer à criança uma variedade e riqueza de materiais, deve permitir que no espaço da creche sejam realizadas experiências desafiadoras pela criança. Como diz Rinaldi (1999, p. 117), “não devemos esquecer a importância do papel do adulto no oferecimento de um ambiente, de materiais e de equipamentos estimulantes para as crianças”.

Quando os(as) profissionais que trabalham na educação infantil têm clareza e conhecimento da importância de seu papel com as crianças pequenininhas, eles(as) estimulam as crianças a conhecer e aprender cada vez mais.

Nem toda aprendizagem favorece o desenvolvimento. De acordo com Martins (2006, p. 36), “o aprendizado não é desenvolvimento, mas, se adequadamente organizado, pode ativar e resultar em processos de desenvolvimento”.

¹³ A pedagogia da escuta é divulgada pelas escolas italianas de Reggio-Emília.

Segundo Vénguer e Vénguer (1993, p. 12):

É certo que o ensino é absolutamente indispensável para que a criança avance no desenvolvimento mental. Mas não qualquer ensino. É necessário saber com que seqüência se deve introduzir o pequeno no tesouro dos conhecimentos humanos e como fazê-lo. É necessário, além do mais, levar em conta as possibilidades da criança, seus interesses e inclinações, e recordar sempre que ela não somente se prepara para vida futura, mas, que já está vivendo e que nossa tarefa é fazer essa vida interessante e feliz¹⁴.

Deste modo, o aprendizado antecede o desenvolvimento e conduz a ele, mas isso não significa que toda aprendizagem favoreça o desenvolvimento. Para a teoria histórico-cultural, a situação na qual a aprendizagem induz o indivíduo efetivamente ao desenvolvimento é determinada pelo nível potencial de aprendizagem. Para Vigotski (Vygostki, 1996, p. 266), “um autêntico diagnóstico do desenvolvimento não deve somente abranger os ciclos já culminados do desenvolvimento, não somente seus frutos, mas também os processos em fase de maturação”¹⁵. Em outras palavras, para determinar o nível de desenvolvimento mental em que se encontra uma criança, não basta conhecer o que a criança já sabe, é preciso definir, também, qual a sua capacidade potencial de aprendizagem, ou seja, o que está em vias de maturação, em processo de desenvolvimento.

Para Vigotski (Vigostkii, 2001, p. 113), “o estado mental da criança só pode ser determinado referindo-se pelo menos a dois níveis: o nível de desenvolvimento efetivo e a área de desenvolvimento potencial”.

O nível de desenvolvimento efetivo, ou zona de desenvolvimento real, como também é chamado, é caracterizado pelos conhecimentos já alcançados pela criança. Vigotski (Vigostkii, 2001, p. 111) define este nível como “nível de desenvolvimento das funções psicointelectuais da criança que se conseguiu como resultado de um específico processo de desenvolvimento já realizado”. E o nível de desenvolvimento potencial, ou zona de desenvolvimento próximo, se manifesta por aquilo que a criança ainda não é capaz de fazer sozinha, mas realiza com a ajuda de um adulto ou parceiro mais experiente.

¹⁴ No original: “Es cierto que la enseñanza es absolutamente indispensable para que el niño avance en el desarrollo mental. Pero no cualquier enseñanza. Es necesario saber con qué secuencia se debe introducir al pequeño en el tesoro de los conocimientos humanos y como hacerlo. Es necesario, además, tener en cuenta las posibilidades del niño, sus intereses e inclinaciones, y recordar siempre que él no solo se prepara para la vida futura sino que ya está viviendo y que nuestra tarea es hacer esa vida interesante y feliz”.

¹⁵ No original: “Un auténtico diagnóstico del desarrollo no sólo debe abarcar los ciclos ya culminados del desarrollo, no sólo sus frutos, sino también los procesos en fase de maduración”.

Para Vigotski (Vigotskii, 2001. p. 113):

A área de desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação.

Nessa visão, a imitação e a atividade conjunta são fundamentais para o desenvolvimento da criança, pois o que a princípio ela faz imitando o adulto, ou alguém mais experiente, posteriormente passará a fazer sozinha. Pela imitação, a criança pode realizar ações intelectuais, num nível mais elevado ao que se encontra e, assim, ir se preparando para alcançar esse nível superior. Isso não quer dizer que possa fazer ou imitar qualquer coisa. Pela imitação, é capaz de realizar ações que estejam no seu nível proximal, ou seja, próximos de se tornarem reais.

De acordo com Vigotski, pela imitação a criança pode realizar coisas além de sua capacidade intelectual atual, ainda que, não muito além:

[...] pode fazer na esfera intelectual muito mais do que pode fazer em sua própria atividade; vimos assim mesmo que sua capacidade de imitar operações intelectuais não é ilimitada, senão que se modifica com estrita regularidade em consonância com o curso de seu desenvolvimento mental, de modo que em cada etapa de idade existe para a criança uma determinada zona de imitação intelectual relacionada com o nível real de desenvolvimento¹⁶. (VYGOTSKI, 1996, p. 268).

A imitação, dentro desta concepção da teoria histórico-cultural, não é uma reprodução mecânica das ações, que as crianças realizam sem nenhum sentido, mas faz parte do seu processo de compreensão da operação que está sendo imitada. Para Vigotski (apud Mello 2003, p. 40), “ao fazer, com ajuda de um parceiro mais experiente, aquilo que ainda não é capaz de fazer sozinho, o sujeito se prepara para realizar a atividade por si mesmo”.

Desta forma, na escola e na creche, os educadores devem propor experiências envolvendo aprendizagens que se insiram na zona de desenvolvimento próximo das

¹⁶No original: “[...] puede hacer en la esfera intelectual mucho más de lo que puede hacer en su propia actividad; vemos a sí mismo que su capacidad de imitar operaciones intelectuales no es ilimitada, sino que se modifica con estricta regularidade en consonancia con el curso de su desarrollo mental, de modo que en cada etapa de edad existe para el niño una determinada zona de imitación intelectual relacionada com el nivel real de desarrollo”.

crianças, para que tais aprendizagens resultem em desenvolvimento. As atividades propostas não devem ser tão fáceis a ponto de não desafiar a criança a conhecer mais, e nem tão difíceis, que mesmo em colaboração seja incapaz de realizá-la. Quando os educadores conhecem a criança, podem estabelecer com ela uma relação de parceria e escuta e considerar seu nível de desenvolvimento – real e próximo – para propor situações que conduzam o seu desenvolvimento a um nível mais elevado.

Em relação à atuação do educador, Mukhina (1996, p. 50) diz que “é necessário conhecer a relação entre o ensino e o desenvolvimento e, baseando-se nessa relação, determinar o quê e como ensinar a criança nas várias etapas da infância”.

O desenvolvimento, pois, ocorre num processo dinâmico. À medida que os conhecimentos que se encontram na zona de desenvolvimento próximo se tornam reais, ou seja, efetivos, o nível de desenvolvimento real se eleva e criam-se novas necessidades que passarão a pertencer à zona de desenvolvimento próximo.

De acordo com Vigotski, (apud, Beatón, 2005, p. 230), quando a criança não pode fazer as coisas por si só:

[...] isso implica que não há uma maturação psicológica, não há uma formação psicológica completa; portanto, ao não haver uma formação psicológica bem definida - uma estrutura psicológica bem definida - um proceder ou um modo de fazer as coisas bem estruturado, a criança necessita da colaboração de outros¹⁷.

Outra ação planejada intencionalmente pela educadora que pode contribuir para o desenvolvimento da criança é o trabalho colaborativo entre as crianças, quando quem está num nível mais elevado pode auxiliar o seu companheiro para que também ele avance.

Uma prática muito comum nas escolas de Educação Infantil, e que merece uma reflexão, é quanto à preocupação das educadoras em querer acelerar o desenvolvimento das crianças, ocupando todo o tempo com atividades muitas vezes desinteressantes e estressantes. Quando os profissionais da educação infantil exploram ao máximo o nível potencial em que a criança se encontra, contribui para com o seu desenvolvimento, pois o importante, segundo Zaporozhets (apud Venguer 1993, p. 12), é a “ampliação do

¹⁷ No original: “Eso implica que no hay una maduración psicológica, no hay una formación psicológica completa; por tanto, al no haber una formación psicológica bien definida, una estructura psicológica bien definida, un proceder, um modo de hacer las cosas bien estruturado, el niño necesita la colaboración e otros”.

desenvolvimento infantil: seu enriquecimento, o desdobramento máximo daquelas qualidades que são específicas, precisamente desta idade”¹⁸.

De acordo com Mello (2003), o papel da instituição de atendimento infantil é dirigir o trabalho educativo para estágios de desenvolvimento ainda não alcançados pela criança.

Para entender melhor como a aprendizagem gera o desenvolvimento, é preciso compreender como a teoria histórico-cultural define o conceito de atividade. E assim definir que tipo de atividade gera o desenvolvimento psíquico infantil nas diferentes idades.

Segundo Leontiev (2001), ao estudar o desenvolvimento psíquico infantil, é importante começar analisando o desenvolvimento da atividade da criança e em quais condições de vida é construído. Para este autor, certas atividades são mais importantes em determinado estágio do seu desenvolvimento, ou seja, tem um papel fundamental, enquanto que outras são menos importantes e desempenham um papel secundário.

Cada estágio do desenvolvimento psíquico da criança é caracterizado por um tipo dominante de atividade, sendo que esta atividade principal é a que melhor gera o desenvolvimento. A mudança de uma atividade principal por outra se caracteriza pela alteração da relação dominante da criança com a realidade. E a passagem de um estágio a outro de desenvolvimento ocorre pela alteração da atividade principal. Segundo Leontiev (1978, p. 292), “cada estágio do desenvolvimento psíquico é caracterizado por um certo tipo de relação da criança com a realidade, dominante numa dada etapa e determinada pelo tipo de atividade que é então dominante para ela”.

A atividade principal é definida por Leontiev (2001, p. 65) como sendo “a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em certo estágio de seu desenvolvimento.” No entanto, nem todas as “atividades” propostas pelos(as) educadores(as) podem ser assim nomeadas. Algumas delas são apenas “ações” que as crianças realizam sob a denominação de atividade, mas que na realidade não respondem a seus interesses ou necessidades e, portanto, não contribuem para seu desenvolvimento.

De acordo com a teoria histórico-cultural, há uma diferenciação entre “atividade” e “ação”, que se faz necessário que o professor tenha conhecimento para melhor direcionar o seu trabalho com as crianças.

¹⁸No original: “Ampliación del desarrollo infantil: su enriquecimiento, el despliegue máximo de aquellas cualidades que son específicas, precisamente, de esta edad”.

Conforme Leontiev, atividade caracteriza-se pelo processo no qual a criança se envolve por completo no que está fazendo, em que se interessa pelo que está sendo realizado e quando satisfaz uma necessidade sua naquele momento. A atividade ocorre quando o motivo que leva a criança a realizar a ação está ligado ao seu objetivo final, ou seja, quando há uma coincidência entre o motivo e o resultado da ação. Por exemplo, quando a criança pega um livro para ler, motivada em conhecer a história, pelo prazer que a leitura lhe proporciona. Nesse caso, a criança está envolvida por inteira na atividade de leitura; o motivo que a levou ler o livro coincidiu com seu resultado final, caracterizando uma atividade.

Nas palavras de Leontiev (2001, p. 68), o termo atividade é definido por:

[...] processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo.

O conceito de ação, segundo Leontiev, caracteriza-se quando o motivo que leva a criança a agir não coincide com o objetivo final, imediato, ou seja, com seu resultado imediato. Nesse caso, a criança não se envolve por inteira no que está fazendo, porque o resultado do que realiza não está relacionado a uma necessidade sua em realizá-la naquele momento. Ou seja, quando a criança realiza uma ação – cujo resultado será a execução da tarefa – motivada por algo que se encontra fora da ação, não há uma atividade, mas uma ação. O mesmo exemplo de leitura, citado acima, pode exemplificar o conceito de ação, quando a criança precisa ler um livro porque sua leitura será cobrada na prova. O motivo da leitura para a criança não é conhecer o conteúdo do livro, ou aprender, mas sim, tirar nota boa na prova. Nesse caso, o objetivo do processo – o assunto - não coincide diretamente com o motivo que levou a criança ler – tirar nota -. Portanto, a atividade não é a leitura em si, mas a preparação para a prova.

A ação está sempre presente na atividade. Para Leontiev (2001, p. 69), a ação “é um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo (isto é, com aquilo para o qual se dirige), mas reside na atividade da qual faz parte”.

Os motivos, interesses e necessidades que levam as crianças a executarem as atividades não são naturais nos indivíduos, mas sim criados e aprendidos na sociedade de

acordo com as condições de vida e educação de cada um. E são esses motivos que direcionarão as atividades das crianças.

Conforme o exemplo da leitura mostrado acima, e de acordo com Leontiev, existem dois tipos de motivos que movem o agir da criança, que são os “motivos apenas compreensíveis” e os “motivos eficazes”. Os motivos apenas compreensíveis, embora sejam do conhecimento das crianças, não são os que a impulsionam a realizar a atividade. Por exemplo, quando a criança faz a leitura de um livro para fazer a prova e tirar boas notas, embora sabendo que a leitura é importante e que o conteúdo do livro é interessante, o que a motiva para a leitura é a nota. Então neste momento o conteúdo do livro e a importância da leitura são apenas motivos compreensíveis, enquanto que passar na prova é o motivo eficaz, ou seja, é o motivo real que dirige sua atividade.

Mas, para Leontiev (2001, p. 70), “motivos apenas compreensíveis tornam-se motivos eficazes em certas condições, e é assim que os novos motivos surgem e, por conseguinte, novos tipos de atividade”.

Conforme mostra Leontiev, os motivos apenas compreensíveis podem se transformar em motivos eficazes, e, assim, os motivos que orientavam a ação passam a dirigir uma nova atividade. Voltando ao exemplo da leitura, isso ocorre quando ao ler o livro para passar na prova, a criança acaba gostando e se interessando de verdade pelo conteúdo do livro, então o que era apenas motivo compreensível para ela se transforma em motivo eficaz, e, assim, o ler torna-se uma atividade. Com isso, a criança não lê apenas para passar na prova, mas porque se interessa pelo conteúdo do livro e pela sua história. Deste modo, a criança aprende mais e, conseqüentemente, se sairá bem na prova.

Se, no seu processo de desenvolvimento, a criança depende das suas condições de vida, da mediação do outro e da realização de atividades em que o motivo e seu interesse em executá-la estejam ligados ao seu objetivo final, então é necessário repensar sobre as tarefas que são propostas às crianças nas creches e nas escolas de Educação Infantil, que embora recebam o nome de atividade, na maioria das vezes não passam de ações que são realizadas mecanicamente pelas crianças. Muitas vezes, as educadoras propõem tarefas para as crianças realizarem, sem antes conhecer quais as suas necessidades e seus interesses, e se preocupam apenas em ocupá-las com alguma coisa. Dessa forma, as crianças realizam as tarefas, mas sem nenhum envolvimento com elas. Quando os(as) profissionais da educação infantil não possuem conhecimento referente à teoria histórico-cultural e ao

conceito de atividade, segundo Leontiev, eles(as) não se preocupam em criar nas crianças novas necessidades ou em tornar as atividades mais interessantes e significativas, para que as crianças se envolvam, sintam interesse em realizá-las para, de fato, desenvolver suas funções psíquicas.

A educadora pode auxiliar as crianças a transformarem os motivos apenas compreensíveis em motivos eficazes. E se os motivos são criados pela sociedade, os adultos podem, ainda, criar nas crianças novos motivos que contribuam para o desenvolvimento de suas capacidades e aptidões humanas. Somente ouvindo e observando as crianças, a educadora será capaz de planejar atividades que ajudem as crianças a se desenvolverem, criando nelas novas necessidades para realizar atividades importantes para o seu desenvolvimento.

As abordagens discutidas neste tópico revelam a importância da cultura para a formação do homem, pois ao nascer traz consigo apenas o seu aparato biológico, mas é vivendo em sociedade e se apropriando dos bens historicamente criados pelos outros homens que o indivíduo se torna homem, ou seja, se humaniza. Mostram, também, a importância do outro no processo de apropriação e objetivação do homem. Nesse processo, ao apropriar-se da cultura, o homem a transforma de acordo com suas necessidades. Por tudo isso, é fundamental para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores do homem – a linguagem, o pensamento, a memória, o controle da própria conduta, a linguagem escrita, o cálculo – as suas condições de vida, a mediação do outro e sua atividade.

A aprendizagem dentro da teoria histórico-cultural tem força motivadora para o desenvolvimento. Portanto, a concepção de homem e de desenvolvimento para esta teoria reforça o papel fundamental que a educação tem no processo de humanização.

Sendo assim, esta discussão se faz necessária para se rever o papel assumido pela educação hoje, em especial pela educação infantil, e refletir sobre como os(as) profissionais devem atuar para promover nas crianças seu máximo desenvolvimento humano. Considerando que na perspectiva da teoria histórico-cultural a concepção de criança existente na sociedade se reflete diretamente ao modo como se dá a relação entre os pequeninhos e os adultos, e nesse caso específico, aqui considerado, da criança com a educadora. Nessa perspectiva, no item seguinte, as discussões transcorrerão sobre a

concepção de criança e de Educação Infantil que melhor contribuem para o desenvolvimento das crianças.

1.2 CONCEPÇÃO DE CRIANÇA E EDUCAÇÃO INFANTIL.

É discutido neste item o lugar ocupado pelas crianças nas Escolas de Educação Infantil, e, para orientar a discussão, serão inicialmente abordadas as concepções de criança que têm permeado a organização das Instituições de Educação Infantil, em especial das creches, como essas concepções se refletem na organização dos espaços ocupados pelas crianças e, conseqüentemente, no seu desenvolvimento. Percorrido esse caminho, será analisada a concepção de criança que melhor contribui para orientar, hoje, o trabalho das profissionais que atuam nas creches e escolas de Educação Infantil. Essa concepção terá como suporte e embasamento teórico um estudo de como as crianças pequenininhas aprendem, sob o olhar da teoria histórico-cultural, considerando também o olhar das escolas italianas de Reggio Emilia¹⁹. Essa abordagem dará subsídios para entender o papel das Instituições de Educação Infantil em nossa sociedade e como elas podem contribuir para o desenvolvimento pleno das crianças.

As discussões transcorrerão a partir da concepção de infância de autores contemporâneos que se preocupam com a educação das crianças, seguindo para a concepção de infância e desenvolvimento infantil sob o olhar da teoria histórico-cultural.

1.2.1 CONCEPÇÃO DE CRIANÇA E ESCOLA DA INFÂNCIA SOB O OLHAR DE AUTORES CONTEMPORÂNEOS.

As concepções de criança que permeiam as escolas e a sociedade vão sendo construídas pelos homens ao longo de sua história e, aos poucos, sendo incorporadas pelas

¹⁹ Ainda que a experiência italiana não tenha a Teoria histórico-cultural como referência teórica explícita, as práticas que realizam consideram um novo olhar sobre as crianças e para o uso dos espaços na escola da infância, contribuindo para a compreensão do nosso objeto de estudo e são, portanto, uma referência para pensar novas relações na creche entre adultos e crianças e entre as próprias crianças.

peessoas. É a partir das concepções de criança definidas e consolidadas em cada sociedade que se determina o papel da Educação Infantil e como tais Instituições devem ser organizadas.

Conforme as concepções de infância e de criança vão sendo incorporadas por pais, educadores, diretores e demais pessoas envolvidas ou não com a educação, elas passam a influenciar no modo como as crianças são vistas e tratadas por eles. Influenciam também as relações que as crianças estabelecem com seus pares e com os adultos, na organização dos espaços escolares, na relação entre a escola da infância com os pais e a comunidade, na formação dos profissionais e na própria educação das crianças.

A Educação Infantil, ao longo dos anos, vem percorrendo um caminho de construção de conhecimentos, de estabelecimento de novos objetivos, de novas metas, que se alteram, conforme os pesquisadores e estudiosos aprofundam seus conhecimentos em relação ao desenvolvimento infantil, ou seja, ao modo como os pequeninhos aprendem. As mudanças nas escolas de Educação Infantil vão ocorrendo na medida em que os profissionais se apropriam desses novos conhecimentos. A Educação Infantil tem tido, portanto, diferentes significados ao longo da história e as crianças foram assumindo diferentes papéis na sociedade e no grupo onde estão inseridas.

A creche, Instituição de Educação Infantil na qual está focada esta pesquisa, segundo Abramowicz (1999, p. 10), foi criada para “educar, guardar e abrigar crianças pequeninhas cujas mães necessitavam trabalhar, ou crianças que necessitavam de assistência”.

Sob este enfoque assistencialista, a creche tinha como objetivo atender às crianças pobres, cujas mães precisavam trabalhar para auxiliar no sustento da família. A atuação das profissionais, junto às crianças, limitava-se ao atendimento das suas necessidades orgânicas e biológicas: de banho, troca e alimentação.

As profissionais possuíam qualificação inadequada, e, às vezes, o único requisito era gostar ou ter alguma experiência em cuidar de crianças. Para Costa (2006, p. 62), os profissionais que trabalhavam nas creches com esse enfoque assistencialista possuíam “qualificação inadequada, insuficiente e comprometedor para o desenvolvimento de seu trabalho de forma competente”. As profissionais recebiam várias denominações: pajens, educadoras, cuidadoras, embora, em muitos lugares, ainda hoje não sejam chamadas de educadoras.

A concepção de criança que permeava o ambiente da creche era de um ser passivo, incapaz, à espera de uma ação ou ordem dada pelo adulto. Tinha-se uma visão naturalista do desenvolvimento infantil, para a qual bastava cuidar de suas necessidades biológicas para que seu desenvolvimento ocorresse naturalmente. Essa visão de criança contribuía para a formação de um sujeito dependente, passivo e incapaz.

Para Didonet (2003, p. 7), de acordo com esta visão inatista de desenvolvimento, “era suficiente cuidar da criança para que sobrevivesse às intempéries físicas, psicológicas e sociais. O adulto desenvolvido seria uma consequência natural de tal processo”.

Segundo Kulhmann Jr. (2007), a prática preocupada somente com o cuidado e a guarda das crianças perde a grande oportunidade de proporcionar a elas uma educação de qualidade. Deixa, portanto, de oferecer aos pequeninhos um ambiente rico e estimulador que desperte na criança a curiosidade e o desejo de aprender.

Essa concepção de criança e de creche pode ser confirmada pelas próprias educadoras²⁰, que, trabalhando na creche há vários anos, relatam como era a creche logo que começaram a trabalhar²¹.

A creche de antes, cuidava apenas da higiene, alimentação, saúde. Funcionários que não estavam preparados fundamentalmente na concepção de criança, de educação de instituição. Cada funcionário cuidava de sua turma (sempre em dois), cuidava como achava que tinha que ser, com a orientação da diretora e às vezes esta não estava preparada também. (Educadora I).

A creche antigamente era diferente da creche de hoje. Antigamente, a gente só cuidava da criança, não havia a colaboração da direção para orientar. A criança era cuidada do nosso jeito, não havia atividades, tinha muito pouco brinquedo, era mais brincadeira livre. (Educadora II).

Hoje eu vejo a creche diferente de algum tempo atrás. Quando eu entrei, há dez anos, a creche era um lugar onde as mães colocavam seus filhos e iam trabalhar. Gostaria que ela não fosse mais vista como um ‘depósito’ de crianças. (Educadora III).

²⁰ As educadoras aqui citadas serão chamadas de educadora I, II e III.

²¹ Estes relatos foram escritos pelas educadoras que trabalhavam na creche Sebastiana Molitor de Oliveira, em fevereiro de 2006, como subsídio para se refletir como era a creche antes, ou seja, quando começaram a trabalhar, e como gostariam que ela fosse hoje.

Por muito tempo, as crianças foram educadas nesse sistema assistencialista, em que profissionais, sem nenhuma qualificação, cuidavam das crianças, atendendo apenas as suas necessidades biológicas, numa relação de poder e dominação entre o adulto que manda e a criança que não sabe e o obedece.

Embora essa concepção tenha marcado profundamente o atendimento oferecido às crianças, e, ainda hoje, seja possível encontrar em algumas creches resquícios desse olhar assistencialista, algumas mudanças já ocorreram.

O marco legal, referente às Instituições de Educação Infantil, está contido na Constituição Federal de 1988, que atribui a responsabilidade do atendimento em creches e pré-escolas às Secretarias de Educação. Também aparece na Lei de Diretrizes e Bases – LDB - de 1996, que determina a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, dando à criança o direito de freqüentar as Instituições de Educação Infantil desde os primeiros meses de vida. Com isso, as creches deixam de pertencer à área da Assistência Social e são incorporadas à área da Educação. Assim, as crianças passam a ter o direito de freqüentar as escolas de Educação Infantil, independentemente de suas condições sócio-econômicas.

Para Assis (2006, p. 90):

A LDB tece considerações sobre a sistematização e a organização da educação de crianças pequenas em uma perspectiva que busca romper com um modelo de atendimento assistencialista, mas não dá conta de solucionar problemas que acompanham as práticas das instituições, as educadoras e as crianças.

Segundo Assis (2006), mesmo que a legislação coloque a Educação Infantil como parte da educação básica, não dá condições de expansão e melhoria para a qualidade do trabalho educativo, não disponibiliza recursos materiais e humanos para concretizar os objetivos traçados pelas instituições e não inclui uma valorização dos(as) profissionais. Muitas destas reflexões e discussões feitas em relação à situação da Educação Infantil a partir da LDB merecem ser retomadas após a lei sancionada em junho de 2007, que regulamenta o fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.

Embora alvo de críticas, a LDB deve ser considerada uma conquista para a Educação Infantil, pois desperta a necessidade de redimensionar o papel da Educação Infantil na

sociedade contemporânea. Este reposicionamento requer que as instituições revejam sua concepção de criança e o conhecimento que têm sobre o desenvolvimento infantil, para, assim, redefinir o perfil da educadora das crianças de 0 a 6 anos e repensar a organização e utilização dos espaços da creche pelas crianças, de modo a favorecer o seu desenvolvimento.

Para Kuhlmann Jr. (2007, p. 55):

A vinculação de creches e pré-escolas ao nosso sistema educacional representa uma conquista do ponto de vista da superação de uma situação administrativa que mantinha um segmento de instituições educacionais para os pobres, segregado do ensino regular, com todo o peso dos preconceitos relacionados a isso.

Até esses novos ordenamentos legais, cultivava-se uma dicotomia entre o cuidar e o educar. Considerava-se o ato de cuidar como função específica da creche, que atendia às crianças de zero a três anos. Enquanto à pré-escola, que atendia às crianças de 4 a 6 anos, era atribuída a função de educar. Essa separação entre o cuidar e o educar resultava num empobrecimento do trabalho realizado em ambas as instituições. Na creche, a prática do cuidado era realizada mecanicamente, sem nenhuma vinculação com o educar, enquanto a pré-escola era voltada para o estritamente educativo, com a preocupação excessiva em acelerar o desenvolvimento cognitivo da criança e prepará-la para o ensino fundamental.

Essa dicotomia gerava um empobrecimento do cuidar da creche, considerado menos importante em relação ao educar da pré-escola, que era visto como ato nobre de ensinar. Isso se reflete, diretamente, na atuação das educadoras. Conforme Rossetti-Ferreira (2003, p. 11), “como a discriminação é grande, quem educa não se propõe a cuidar, e quem cuida não se considera apto para educar, como se essa cisão fosse possível”.

Embora as educadoras sejam responsáveis pelo educar na pré-escola, considerado por alguns mais importante que o cuidar da creche, elas muitas vezes possuem uma concepção limitada do ato educativo, com foco apenas na transmissão dos conteúdos escolares e na educação formal.

Para Assis (2006, p. 96):

A concepção de educar das professoras também é limitada, pois se reduz aos conteúdos curriculares, ressaltando apenas o desenvolvimento cognitivo, desconsiderando o desenvolvimento afetivo, estético, motor, social, ético, entre outros.

Na Educação Infantil, em especial na creche, quando o cuidado é considerado tão importante quanto o educar, ou seja, quando são considerados indissociáveis, ambos contribuem para a constituição de uma visão de criança que contempla a sua totalidade e inteireza e não uma visão compartimentada, onde em certos momentos se privilegia o cuidado e, em outros, a educação. O ato de cuidar deve estar atrelado ao de educar, e a realização de um deles requer automaticamente o envolvimento do outro.

Conforme Rossetti-Ferreira (2003, p. 9):

Não há um conteúdo “educativo” na creche desvinculado dos gestos de cuidar. Não há um “ensino”, seja um conhecimento ou um hábito, que utilize uma via diferente da atenção afetuosa, alegre, disponível e promotora da progressiva autonomia da criança.

Portanto, não é possível desvincular o cuidar do educar. É preciso incorporar na prática do cuidado das educadoras que trabalham com as crianças de zero a três anos a função também educativa, assim como, introduzir no ato educativo o caráter de cuidado. Conforme afirma Haddad (2003, apud Assis, 2006, p. 99), em relação à polêmica dicotomia entre cuidado e educação, existe “a necessidade de se profissionalizar o cuidado e de se ampliar o conceito de educação”.

Faz-se necessário esclarecer que o ato educativo na creche está presente no próprio cuidar das educadoras, e que ele não precisa, como veremos à frente, estar atrelado apenas a conteúdos escolares. O caráter educativo no atendimento das crianças de zero a três anos está relacionado a toda atividade desenvolvida com as crianças, ou seja, tudo tem um caráter educativo, sem que, para isso, seja preciso propor às crianças conteúdos abstratos, desvinculados das situações de vida e na forma de ensino formal. Um exemplo dessa importante relação é a hora do banho das crianças na creche: uma prática cotidiana, com função de cuidado, que pode também ter um valor educativo. O que faz a diferença é o modo como a profissional direciona tal atividade e se relaciona com a criança nesse momento.

Para as crianças pequenininhas, o banho, além de importante para sua higiene e bem estar, pode ser um momento de aprendizado. Quando a educadora aproveita esse momento para estabelecer um contato mais próximo com cada uma, pegando-a calmamente com cuidado e carinho e conversando com ela, torna a atividade do banho

mais prazerosa e sua relação mais íntima. Ao retirar a roupa da criança, mesmo que ela ainda não saiba falar, quando a educadora a respeita, comunica-lhe o que irá fazer naquele momento. O banho deve ser realizado sem pressa e nem atropelos; e à medida que a educadora disponibiliza brinquedos como, potinhos e copinhos de plástico, livros próprios de banho para a criança brincar enquanto está na água, torna o momento do banho mais enriquecedor e possibilita aos pequeninhos vivenciarem na creche uma experiência positiva de cuidado/educativo.

Depois de curtir esse momento com prazer, vem a hora da troca. Quando a educadora segue o mesmo ritmo do banho e com calma vai enxugando a criança e conversando com ela, estará contribuindo para criar a necessidade de falar. Se sobre o trocador houver objetos pendurados no teto para a criança ficar olhando, ou mesmo espelhos, para que a criança possa se ver enquanto é trocada pelo adulto, vivenciará uma experiência ainda mais enriquecedora. Quando a educadora cria situações no espaço para estimular nas crianças suas sensações, percepções, memória, atenção, estará possibilitando aos pequeninhos criarem as bases para a linguagem oral e o pensamento.

Nas experiências de Lóczy (2004), os pesquisadores relatam que seus educadores também conversam com os bebês e com as crianças pequenas durante os momentos de cuidado e lhes informam sobre o que vão fazer com eles, mesmo com aquelas crianças que ainda não sabem falar.

Segundo Hevesi (2004, p. 49), nessa situação, “a criança pode perceber que há momentos durante o dia nos quais a educadora apenas está por conta dela, cuida especialmente dela. Fala com ela, escuta-a, espera a sua resposta e reage à sua resposta”.

O exemplo, citado acima, mostra como um ato de cuidar pode ter um caráter educativo, e ser transformado de uma ação mecânica em um momento de prazer e aprendizado para a criança pequenininha. Isso depende do modo como a educadora olha para a criança e dirige a atividade. Portanto, na creche, o ato educativo também está presente, e o papel da educadora que trabalha com os pequeninhos é tão importante quanto daquela que trabalha com os maiores.

Para Rossetti-Ferreira (2003, p. 12):

[...] o processo de cuidado e de ensino-aprendizagem é muito mais efetivo e prazeroso quando há uma real sintonia entre quem cuida e é cuidado, entre quem ensina e quem aprende, em que o professor educador é capaz

de perceber o momento da criança, de proporcionar condições que a acolham e motivem, envolvendo-a e compartilhando com ela atividades variadas, as quais podem ter partido da iniciativa da criança ou do adulto.

Quando as creches são organizadas privilegiando suas características próprias, de organização dos espaços, de acolhida às crianças e aos pais, de atuação das profissionais, com ambiente rico de possibilidades para a criança pequena experimentar, criar, relacionar-se e aprender estará possibilitando às crianças vivenciarem experiências importantes e significativas para o desenvolvimento das suas funções psíquicas superiores – linguagem oral, pensamento, atenção, controle da própria conduta, linguagem escrita, cálculo.

Olhar a educação Infantil e enxergá-la em sua complexidade e sua singularidade, para Angotti (2006, p. 25) significa:

Buscar entendê-la em sua característica de formação de crianças entre o 0 e os 6 anos de idade, constituindo espaços e tempos, procedimentos e instrumentos, atividades e jogos, experiências, vivências...em que o cuidar possa oferecer condições para que o educar possa acontecer e o educar possa prover condições de cuidado, respeitando a criança em suas inúmeras linguagens e no seu vínculo estreito com a ludicidade.

Ao superar a concepção assistencialista das creches, é importante não deixar que estas instituições se contaminem com as práticas de escolarização, que são características das escolas de ensino fundamental. E segundo Mello (2005a, p. 24), o importante é fazer o contrário, “contaminar o ensino fundamental com atividades que julgamos típicas da Educação Infantil [...]”.

Portanto, para que as creches e escolas de Educação Infantil tenham a característica de uma escola para crianças pequenas, é fundamental ter um olhar diferenciado para as crianças. Um olhar de respeito ao estágio em que estão vivendo, com todas as suas especificidades, considerando o período da primeira infância tão importante quanto outros que seguirão.

A concepção de criança que deve orientar as práticas de Educação Infantil hoje é de um sujeito único, complexo, competente e que possui uma capacidade ilimitada para aprender. Um sujeito de direitos, desejos e necessidades culturais, e não somente de necessidades biológicas. Direito e desejo de ser ouvido, respeitado, ter um local adequado para ficar, ter brinquedos e objetos variados para manusear, ter uma educadora competente para lhe orientar, direito de crescer, se comunicar, expressar-se nas suas várias linguagens,

conhecer e aprender. Enfim, direito de ter uma escola onde a criança seja reconhecida pelo que é, e não pelo que virá a ser.

Os direitos das crianças já foram citados há algum tempo, num documento lançado pelo MEC (1995), que estabelecia alguns critérios para o atendimento das crianças nas creches e citava alguns direitos das crianças que devem ser respeitados em tais Instituições, como: direito à brincadeira, à atenção individual, a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante, direito ao contato com a natureza, à higiene e à saúde, direito a uma alimentação sadia, a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão, ao movimento em espaços amplos, direito à proteção, ao afeto e à amizade, de expressar seus sentimentos, a uma especial atenção durante seu período de adaptação e direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa.

Segundo Tonucci (2005), a criança deve ser amada e respeitada por aquilo que ela é e sabe fazer, e o processo educativo deve permitir que a criança utilize todas as suas potencialidades. Para este autor (2005, p. 207), “a criança a ser considerada, a ser ouvida, a ser defendida e amada é a criança de hoje, com aquilo que sabe e que sabe fazer, com seus sentimentos. A nova cultura da infância é a cultura do presente, da criança de hoje”.

Quanto ao processo educativo, Tonucci (2005, p. 207) afirma que:

Um processo educativo adequado deveria consistir sempre na preocupação com o presente, procurando não estragar o que já foi feito no passado e procurando utilizá-lo em todas suas potencialidades.

Ainda quanto ao processo educativo, Bissoli (2005) considera fundamental um processo educativo intencional e sistematizado, baseado no conhecimento do desenvolvimento psíquico da criança para que possa desenvolver sua personalidade.

Portanto, uma nova visão de criança e de Educação Infantil será conquistada quando os profissionais que trabalham na creche passarem a conhecer mais sobre o desenvolvimento infantil e a respeitar as crianças pequeninhas dentro de suas especificidades. Ou seja, que compreendam como as crianças pequeninhas aprendem. Somente por meio do conhecimento os profissionais da educação Infantil terão condições de respeitar as crianças, de organizar um espaço adequado para elas, que seja acolhedor e ao mesmo tempo provocador de novas experiências, e de estabelecer com as crianças uma relação de parceria, possibilitando-lhes avançar em seus conhecimentos. Quando os

profissionais, por meio do estudo e do conhecimento, compreenderem a importância do seu papel junto às crianças e do quanto podem promover ou impedir a aprendizagem e o desenvolvimento dos pequeninhos, terão subsídios para refletir sobre sua prática e transformar o espaço da creche num lugar da cultura, promovendo cada vez mais o desenvolvimento das crianças pequeninhas.

Para que as educadoras conheçam as crianças, é preciso que tenham uma postura de observação e de escuta. Observar as crianças em todos os momentos, quer quando estejam sozinhas ou em grupo, brincando ou desenhando, dentro da sala ou no pátio, conversando ou em silêncio. Observar, ainda, as facilidades que elas têm ao realizar certas atividades, assim como suas dificuldades. Junto com a observação vem a escuta, que requer um envolvimento do adulto com aquilo que a criança está dizendo ou querendo dizer. Quando as educadoras valorizam as formas de expressão das crianças, elas se sentem como sujeitos ativos no processo de aprendizagem e reconhecem que são capazes de dar sua opinião e de auxiliar na resolução de algum problema. Portanto, os adultos precisam perceber o que as crianças querem dizer, mesmo quando ainda não sabem falar. Para Tonucci (2005, p. 18), “escutar significa ficar ao lado delas, estar disposto a defender suas posições e seus pedidos”.

Segundo Formosinho (2007, p. 28):

A escuta, tal como a observação, deve ser um processo contínuo no cotidiano educativo, um processo de procura de conhecimento sobre as crianças (aprendentes), seus interesses, suas motivações, suas relações, seus saberes, suas intenções, seus desejos, seus modos de vida, realizados no contexto da comunidade educacional, que procura uma ética de reciprocidade. Assim, a escuta e a observação devem ser um porto seguro para contextualizar a ação educativa.

A concepção de escola de Educação Infantil e de criança pode ser construída por meio do conhecimento, da observação e da escuta, não só dos pesquisadores, mas também de todos os profissionais envolvidos no processo educativo das creches e pré-escolas. Como afirma Faria (1994, p. 215), “a creche é científica não porque ensina a ciência, mas porque faz ciência: constrói e divulga novos conhecimentos, cria novos espaços, influenciando e sendo influenciada por vários setores da sociedade”.

Com essa atitude de pesquisadores, as educadoras terão condições de construir uma nova concepção de criança e de Educação Infantil. Ou seja, uma visão de criança capaz, forte, rica em potencialidades, ativa, que está em busca de viver novas experiências, de conhecer o mundo à sua volta, de se relacionar com as pessoas, sejam adultos ou crianças, enfim, uma concepção de criança inteligente. Quando as pré-escolas e creches são organizadas sob este olhar, e os profissionais dirigem suas ações a partir desse mesmo olhar, o trabalho realizado junto às crianças alcança resultados mais satisfatórios. Isso já acontece nas escolas italianas. A imagem da criança, nas escolas italianas, é um fator fundamental para as novas práticas, e, segundo Rinaldi (1999, p. 114), para eles (italianos), “elas têm potencial, plasticidade, desejo de crescer, curiosidade, capacidade de maravilhar-se e o desejo de relacionar-se com outras pessoas e de comunicar-se”.

Do ponto de vista da teoria histórico-cultural, a infância é uma conquista humana, um período em que a criança é introduzida na cultura humana, criada historicamente pelos homens. Conforme Mello (2007), esse é um período em que o mundo se abre para a criança com toda a sua riqueza de criações e complexidade, e é por meio das relações que a criança vai estabelecendo com os outros homens que ela se apropria das qualidades humanas presentes na sociedade.

Esse período é caracterizado ainda por uma despreocupação com a produção da sobrevivência, possibilitando à criança aproveitar o seu tempo com a exploração de tudo que lhe é apresentado pelos adultos e que esteja presente em seu meio.

Portanto, é fundamental considerar que quanto mais rica for a experiência da criança na sua infância, quanto mais contatos tiver com os bens culturais, mais condições terá de desenvolver suas funções psíquicas. Para a teoria histórico-cultural, quanto mais a criança aprende e se relaciona com as pessoas e objetos ao seu redor, mais se desenvolve, e as escolas da infância podem contribuir para esse desenvolvimento.

Conforme afirma Mello (2007, p. 85):

A creche e escola da infância podem e devem ser o melhor lugar para a educação das crianças pequenininhas—crianças até os 6 anos -, pois aí se pode intencionalmente organizar as condições adequadas de vida e educação para garantir a máxima apropriação das qualidades humanas – que são externas ao sujeito no nascimento e precisam ser apropriadas pelas novas gerações por meio de sua atividade nas situações vividas coletivamente.

A partir dessa concepção de infância, as creches e pré-escolas precisam ser planejadas por seus profissionais, de modo a pensar em ações que possam contribuir para o desenvolvimento das crianças, mas respeitando as suas formas típicas de atividade.

Para a teoria histórico-cultural, as Instituições de Educação Infantil devem ser organizadas sob um olhar da criança enquanto sujeito ativo do seu processo de aprendizagem. Para isso, faz-se necessário que o profissional conheça sobre o desenvolvimento das crianças de zero a três anos para melhor planejar e organizar o espaço da creche.

Para aprofundar os conhecimentos em relação à criança pequenininha, no item seguinte abordarei sobre o desenvolvimento infantil – de zero a três anos – sob a visão da teoria histórico-cultural.

1.2.2 COMO AS CRIANÇAS PEQUENINHAS APRENDEM SOB O OLHAR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.

A criança, ao nascer, passa de um ambiente relativamente constante, dentro do útero materno, para um outro ambiente totalmente distinto, com ruídos, luzes e inúmeros estímulos, irreconhecíveis para a criança. Esse período que sucede o nascimento é chamado de período pós-natal, conhecido também como período de transição entre a vida intra-uterina e pós-uterina.

Uma característica deste período é a total dependência que a criança tem do adulto, pois mesmo separada fisicamente da mãe, continua biologicamente dependente da figura materna, especialmente com relação a alimentação e cuidado. São, portanto, os cuidados do adulto que garantem a sobrevivência da criança. Para Vigotski (Vygotski, 1996, p. 285), “o bebê é incapaz de satisfazer suas necessidades vitais, suas necessidades mais importantes e elementares podem ser satisfeitas somente com a ajuda dos adultos que cuidam”²².

²² No original: “el bebé es incapaz de satisfacer ni una sola de sus necesidades vitales, sus necesidades más importantes y elementales pueden ser satisfechas solo com la ajuda de los adultos que le cuidan”.

Nessa relação que o bebê estabelece com o adulto para satisfazer suas necessidades biológicas, começa a inserir-se no meio social, conhecendo a cultura e o mundo. Portanto, todo o contato da criança com a realidade passa necessariamente pelo outro, numa relação de colaboração e mediação. Como diz Vigotski (Vygotski, 1996, p. 285), “o primeiro contato da criança com a realidade (inclusive quando cumpre as funções biológicas mais elementares) está socialmente mediado”²³.

Para Mukhina (1996, p. 77), a particularidade principal do recém-nascido “é sua capacidade ilimitada para assimilar novas experiências e adquirir as formas de comportamento que caracterizem o homem”.

Imersa nesta situação social de dependência do adulto, a criança necessita manter uma comunicação, mesmo que ainda não saiba falar. Para Vigotski, este fato faz com que haja uma contradição na vida da criança, entre sua máxima necessidade de comunicação e suas reais possibilidades de realizá-la.

Durante o primeiro ano, a atividade que orienta a vida da criança é o contato emocional que mantém com o adulto. Este contato afetivo vai se constituindo no decorrer da relação entre ambos e está diretamente relacionado ao modo como o adulto se dirige à criança, como fala, o tom de voz que utiliza, a maneira como interpreta seus choros, gritos e apontamentos. É este contato emocional que irá possibilitar à criança sentir-se tranqüila, satisfeita, querida e feliz no ambiente onde vive.

Segundo Bondioli (1998), as pesquisas relacionadas aos cuidados maternos apontam que tais competências podem ser reproduzidas por pessoas fora do contexto familiar, como por exemplo, pelas educadoras de creche que trabalham com as crianças pequenininhas. Nesse caso, a criança pode freqüentar a creche, sem nenhum prejuízo em termos de relação afetiva e emocional com o adulto, desde que a educadora esteja preparada e qualificada para realizar este trabalho e seja capaz de estabelecer com a criança uma relação afetiva prazerosa e cuidadosa.

Para Vigotski (Vygotski, 1996, p. 304), “[...] a simples proximidade ou afastamento do adulto influi positiva ou negativamente na atividade da criança. Quando falta o adulto, o

²³ No original: “El primer contacto del niño con la realidad (incluso cuando cumple las funciones biológicas más elementales) está socialmente mediado”.

bebê se sente indefeso [...] a outra pessoa é para o bebê o centro psicológico de toda a situação”²⁴.

A relação emocional da criança com o adulto, segundo Mukhina (1996), influencia no seu estado de ânimo, pois na maioria das vezes, somente o fato de o adulto estar presente já é suficiente para a criança se acalmar ou parar de chorar e, até mesmo, voltar a se interessar por alguma brincadeira.

Nesse caso, o adulto vai significando os gestos da criança, atribuindo sentido às suas ações, e, nessa intensa relação afetiva entre a criança e o adulto, permeada pela fala do adulto, surge na criança a necessidade de comunicar-se. Segundo Mukhina (1996), essa necessidade de comunicar-se cria na criança as bases para o desenvolvimento da linguagem humana. A mesma autora (1996, p. 85) afirma que “o balbucio revela o desejo da criança de se comunicar e serve de aprendizagem de novos sons”.

De acordo com Mello, para que os adultos criem nas crianças a necessidade de comunicação é importante que eles falem com elas e não delas. É fundamental que os adultos conversem com as crianças mesmo que elas ainda não saibam falar. A criança precisa ser colocada como um sujeito ativo na comunicação com o adulto e não como ouvinte passivo, que fica sempre à parte da conversa dos adultos.

São as condições possibilitadas pelos adultos que permitem à criança desenvolver sua comunicação e sua linguagem. Os estímulos vindos dos adultos favorecem a criação da necessidade de comunicação na criança e ao mesmo tempo o aperfeiçoamento do desenvolvimento da sua linguagem.

Na creche, o adulto que irá desenvolver na criança pequenininha a necessidade de comunicação é a educadora. Para isso, é importante que ela estabeleça uma comunicação constante com as crianças pequeninhas, ou seja, converse com elas, conte as coisas que irão fazer juntos, nomeie os brinquedos que são utilizados, fale os nomes das crianças, conte dos sentimentos que estão sentindo, cante em vários momentos do dia. Quando as crianças ainda não estão se comunicando oralmente, é interessante que a educadora tenha uma atitude antecipadora, ou seja, fale para a criança aquilo que ela está percebendo que a criança gostaria de dizer, mas ainda não é capaz. É importante que a educadora dê voz e vez às crianças, mesmo as pequeninhas, parar para ouvi-las quando estiverem balbuciando

²⁴No original: “a la simples proximidade o alejamiento del adulto influye positiva o negativamente em la actividad del niño. Cuando falta el adulto, el bebé se siente indefeso. [...] la outra persona es para el bebé el centro psicológico de toda la situacion”.

ou apontando algo, olhar para elas quando for conversar, enfim, que valorize toda forma de comunicação das crianças.

Além das conversas no coletivo, em alguns momentos, a educadora pode estabelecer uma comunicação individual com cada criança. Esta pode ocorrer no momento do banho, da troca, na hora da refeição, e nas muitas situações de comunicação não-verbal que a criança inicia com a educadora e com os pares.

Segundo Hevesi (2004), comentando a experiência de Lócsy, ela mostra que esta prática das educadoras conversarem com os recém-nascidos mesmo que estes não saibam falar é muito comum. E consideram natural aproveitar os momentos de contato individual com as crianças para informá-las das coisas que acontecem com elas e com o grupo. Afirma, ainda, que as educadoras procuram se referir às crianças e falar com elas quando realizam algo de positivo, incentivando-as e as elogiando, e não somente para dar ordens ou chamar à sua atenção.

Este momento é fundamental também para a educadora estabelecer uma relação afetiva e prazerosa com a criança, transmitindo-lhe segurança e conforto.

Portanto, são várias as atitudes das educadoras da creche que podem contribuir para o desenvolvimento da comunicação e da linguagem da criança. A condição para isso é o conhecimento da importância do seu papel e o entendimento de que, para ocorrer tal desenvolvimento, a criança precisa da mediação do adulto e dos pares.

Durante o primeiro ano de vida, enquanto a criança se relaciona com os adultos e com os objetos da cultura à sua volta, ocorre também o seu desenvolvimento sensório-motor. Segundo Vigotski (Vygotski, 1996), inicialmente se caracteriza pela união, pela conexão indissolúvel entre ambos os processos. À medida que os processos sensório-motores vão se desenvolvendo eles passam a adquirir uma relativa independência recíproca.

Para Vigotski (Vygotski, 1996, p. 297), “[...] a percepção e a ação constituem ao princípio um processo único, indiviso, estrutural, onde a ação é a continuação dinâmica da percepção; ambas formam uma estrutura geral”²⁵. Para o autor, o processo central, que une as funções sensório-motoras, numa estrutura única e central é o afeto.

As funções sensório-motoras das crianças, se bem trabalhadas e estimuladas pelos adultos, alcançam grandes êxitos nesta fase do primeiro ano. É neste período que as crianças

²⁵No original: “[...] la percepción y la acción constituyen al principio um proceso único, indiviso, estructural, donde la acción es la continuación dinámica de la percepción; ambas forman una estructura general”.

aprendem a sustentar a cabeça, apontar, sentar, engatinhar, segurar... enfim, são capazes de perceber as coisas à sua volta e realizar vários movimentos.

Assim como ocorre com a comunicação e a linguagem, para que haja o desenvolvimento sensório-motor, a criança precisa que o adulto lhe ofereça condições de contato com as pessoas e objetos da cultura, aproximando-os da criança para que possa perceber, ver, ouvir, pegar os objetos e explorá-los.

Desde muito pequenos, quando os bebês permanecem por muito tempo deitados, o adulto deve colocá-lo em um local seguro, em superfície firme, porém confortável, para que possa realizar vários movimentos, de se esticar, virar do lado, rolar, pegar as mãos e os pés para brincar. Segundo Goldschmied (2006), é interessante que os pés estejam descalços para que ao pegá-lo e chupá-lo a criança possa sentir os estímulos que esta atividade lhe proporciona. Para a mesma autora, a criança deve ser colocada também de bruços, com os cotovelos dobrados, para se apoiar na superfície e levantar a cabeça, olhando para os lados. Essa posição pode auxiliar a criança a estender os braços e a se esticar para alcançar algum objeto que esteja chamando sua atenção e, posteriormente, seja capaz de apoiar o corpo nos joelhos e fazer o movimento de engatinhar.

Quando sobre a criança deitada há objetos pendurados com elástico, de várias formas e cores, poderá fazer vários movimentos na tentativa de alcançá-los. Inicialmente, terão dificuldades até mesmo para tocá-los, levando a mão em direção ao objeto com movimentos desordenados. Segundo Mukhina (1996), aos 4 ou 5 meses, a criança consegue tocar o objeto pendurado, agarrá-lo e segurá-lo. Esse movimento é chamado de preensão: a criança segura o objeto, mas não consegue mantê-lo em sua mão. Para Mukhina (1996), a criança somente consegue manipular um objeto, quando é capaz de mantê-lo nas mãos.

Quando a criança já é capaz de manusear os objetos, inicialmente segura-os e solta-os várias vezes, ou troca-os por outros mais interessantes. Posteriormente, aproxima os objetos dos olhos, observa-os, leva-os à boca e os sacode. Quando a criança percebe que pode alcançar algum resultado com o brinquedo, sua ação, que, a princípio, era dirigida ao brinquedo, se volta para seu resultado.

Segundo Mello (2005b, p. 3):

[...] Ao pegar, lamber, morder e experimentar com os mais variados objetos, a criança observa, se concentra, escolhe, experimenta, troca um objeto por outro, interage com as outras crianças que estão à sua volta,

tenta resolver as dúvidas que a manipulação dos objetos gera e, com isso envia importantes estímulos ao seu cérebro.

O ato de sentar faz com que a criança aumente sua percepção sobre o mundo, pois consegue ampliar seu campo visual e olhar as coisas sob outro ângulo. Quando ainda não é capaz de sentar-se sozinha, o adulto deve mantê-la numa posição confortável, para que possa interagir com as pessoas e objetos, mas, como lembra autores da experiência Loczy (2004), nunca colocá-la numa posição da qual ela não possa sair sozinha.

Esse brincar das crianças com os objetos e brinquedos permite que elas descubram muitas de suas características, como: se são grandes ou pequenos, leves ou pesados, ásperos ou macios, duros ou moles, rolam, pulam, enfim, vão conhecendo o mundo, formando generalizações de características e propriedades dos objetos e, com isso, criando as bases para a linguagem oral.

Segundo Mello (2005b, p 3), é por intermédio dessa experiência que ela:

[...] vai conhecendo o mundo dos objetos e vai ampliando sua percepção, sua comunicação, seu desenvolvimento motor, vai acumulando experiências e criando uma memória, vai desenvolvendo a atenção, a fala, e vai fazendo teorias, ou seja, vai explicando e interpretando o que vai conhecendo. Em outras palavras, vai desenvolvendo o pensamento.

Neste período, todas as funções exigidas nos processos de relação da criança com o mundo vão se formando e se desenvolvendo. A criança, inicialmente, gira a cabeça para o lado de onde vem um som, ou segue com o olhar as pessoas ou objetos que estão à sua frente, e depois passa a produzir uma sincronização entre visão e audição. Por exemplo: vira a cabeça para o lado do barulho e com o olhar procura de onde vem. Também começa a perceber a distância entre os objetos da sua mão, realizando movimentos mais coordenados.

Quando a criança aprende a engatinhar, sua exploração do mundo se expande: é capaz de se deslocar até o objeto que deseja pegar e explorar. A criança se torna um explorador, que deseja pegar e manusear tudo o que encontra à sua frente. Para que a criança conheça as propriedades dos objetos ela precisa manuseá-los muito. Inicialmente, segundo Mukhina (1996, p. 99), “todas essas propriedades só são ‘conhecidas’ pelas crianças no momento que ela age; ao desaparecer a ação, desaparece o ‘conhecimento’”.

Para Mukhina (1996), até os 6–7 meses, a criança somente brinca com os objetos que estão no seu campo visual. Mais tarde, aos 9-10 meses, procura os objetos desaparecidos e compreende que, mesmo não estando próximos, eles não deixaram de existir.

Na creche, quando as educadoras organizam um ambiente provocador e colocam as crianças em contato com vários brinquedos e objetos, contribuem para promover o desenvolvimento das suas funções sensório-motoras – das sensações e das percepções. Os bebês não devem ficar longos períodos dentro do berço, sozinhos, sem se relacionar com as pessoas esperando o tempo passar. O berço deve ser usado somente para a criança dormir.

As almofadas nos diferentes formatos são uma alternativa para colocar as crianças pequenininhas que ainda não conseguem sentar-se sozinhas mais próximas das outras crianças e dos objetos, numa posição confortável, segura e que lhe permita trocar de posição ou movimentar-se. A presença do adulto próximo dessas crianças é fundamental, para que elas se sintam seguras e protegidas das crianças maiores.

Quando a educadora oferece às crianças um grande número de objetos e brinquedos, de muitas cores, formas e tamanhos para elas explorarem e permite que se movimentem pela sala toda, explorando cada canto, as crianças vivenciam experiências múltiplas, exercitam e desenvolvem suas funções psíquicas superiores.

Nessa idade, em que o mundo se abre para a criança, com inúmeras coisas interessantes para conhecer, a educadora será a mediadora da relação entre a criança e os objetos da cultura. Ela apresenta o mundo a ser explorado pelas crianças. O olhar atento na escolha dos objetos, para que eles não causem nenhum dano à criança, possibilita maior liberdade para a criança no tateio com os objetos, e para a educadora em sua observação do grupo.

Portanto, quando o espaço da creche, especificamente da sala do berçário, onde ficam as crianças pequenininhas de 1 ano, é acolhedor, colorido, estimulante, amplo e arejado a criança pode se movimentar livremente e realizar inúmeras experiências. É tarefa da educadora planejar e organizar tudo isso.

Segundo Mukhina (1996), a atividade principal para a criança, no primeiro ano, é a relação emocional com o adulto; na primeira infância (1 a 3 anos), é a atividade com objetos; e para o pré-escolar (4 a 7 anos) é o jogo.

Ao completar 1 ano, a criança entra numa nova fase que Vigotski chama de Primeira Infância (de 1 a 3 anos). A criança passa de uma situação de dependência quase total do adulto para uma de relativa independência.

Para Mukhina (1996, p. 104), as conquistas mais importantes da criança na primeira infância são: “o andar ereto, o desenvolvimento da atividade objetal e o domínio da linguagem”.

Inicialmente, quando a criança começa a andar, ainda não tem muito domínio do corpo e cai com facilidade. Estimulada pelo adulto, segue exercitando o novo movimento e logo adquire estabilidade. Quando o adulto transmite segurança à criança e não a proíbe de se movimentar em nome de sua segurança, as crianças experimentam mais situações e se desenvolvem mais. Logo que consegue andar com firmeza e equilíbrio, a criança adquire mais liberdade ao se movimentar.

Segundo Mukhina (1996), quando a criança já domina bem o ato de andar, ao realizá-lo, procura caminhos que sejam desafiadores, que tenham obstáculos. Anda sobre muretas, passa entre árvores, sobe rampas, anda de costas. Mesmo que ao seu lado tenha um caminho livre, procura os mais complicados. Para ela, o andar é um desafio naquele momento, então procura explorá-lo de todas as formas, vivendo fortes emoções.

Por tudo isso, na creche, quando a educadora organiza o espaço, de modo a garantir e possibilitar esse movimentar-se da criança, permitindo que os pequeninhos utilizem o espaço interno e externo da sala, que corram por todo o pátio, que subam nos obstáculos encontrados, estão contribuindo para ampliar as experiências das crianças, garantindo assim, seu pleno desenvolvimento.

O andar ereto possibilita à criança um contato mais livre com o mundo, amplia sua visão sobre as coisas ao seu redor e desenvolve sua autonomia.

Assim que a criança domina o andar, é possível realizar vários passeios, tanto na creche quanto ao seu redor, ou mesmo no quarteirão, aproveitando para observar as casas, os carros, as árvores e colher pedras, folhas, pauzinhos, enfim, o que for interessante para que a turma possa organizar coleções.

Nesse período, a criança estabelece uma nova relação com os objetos presentes ao seu redor, não mais os manuseia, focando-se apenas às suas propriedades externas, mas passa a utilizá-los de acordo com sua função social, passa a realizar, com eles, ações para as quais foram produzidos. Essa função social dos objetos, é mediada para a criança por meio

de outra pessoa, geralmente por um adulto, ou criança mais experiente. A simples manipulação não permite que a criança conheça qual a maneira correta de utilizar os objetos em sua função social. De acordo com a teoria histórico-cultural, a mediação do outro mais experiente permite a aprendizagem do uso social do objeto, fundamental para o desenvolvimento da criança, uma vez que permite a reprodução em cada criança das qualidades humanas impressas nos objetos.

Para permitir a máxima apropriação das qualidades humanas presentes nos objetos, a atuação da educadora deverá contemplar o contato da criança com o maior número possível de objetos e mediar a relação da criança com eles. Quando a educadora seleciona os objetos e organiza-os em espaços onde a criança possa ter livre acesso, está contribuindo para tornar a experiência das crianças mais enriquecedoras, fazendo-as avançarem em seu desenvolvimento.

Segundo Mukhina (1996, p. 109), a atividade objetual passa por algumas fases nas quais, inicialmente, a criança utiliza os objetos indiscriminadamente, realizando com eles qualquer ação; num outro momento, passa a utilizá-los apenas para a sua função direta e, finalmente, volta ao uso livre do objeto, mas consciente de sua missão específica: é quando brinca de faz de conta.

Alguns objetos delimitam a ação da criança sobre eles, como por exemplo: as panelinhas, jogos didáticos, enquanto outros permitem uma ação mais livre da criança, como os blocos de madeira, tubos, bolas. Conforme Mukhina (1996, p. 110), “aquelas ações que mais exigem da psique são as que mais contribuem para o desenvolvimento do psiquismo”.

Na primeira infância, a criança também brinca utilizando mais de um objeto, fazendo várias combinações entre eles e aprende a utilizar instrumentos com funções específicas, com as quais seu corpo precisa reorganizar os movimentos para alcançar o resultado desejado. Por exemplo, o uso da colher. Antes de comer corretamente, com o auxílio do adulto, a criança faz várias tentativas, até chegar ao resultado esperado.

Entre 1 e 3 anos, a criança torna-se mais independente do adulto e deseja fazer várias coisas sozinhas. É importante que, na creche, a educadora permita essa ação independente da criança, dando-lhe oportunidades para realizar pequenas tarefas como: tirar a blusa, procurar os sapatos, guardar os brinquedos, limpar o nariz, auxiliar a educadora a colocar os colchões para descansar, ajudar a organizar a sala. É essencial também que a

educadora ensine as crianças a utilizarem os objetos de uso diário como: xícara, colher. No caso da colher, inicialmente, pode dar uma na mão da criança e, com outra, dar comida em sua boca. Mesmo que a criança inicialmente derrube o alimento e suje a roupa, ela precisa vivenciar esta experiência para aprender a comer sozinha e ampliar sua independência e suas capacidades.

Esse contato da criança com uma rica variedade de objetos estimula também o desenvolvimento da linguagem. Para Mukhina (1996, p. 124), “o crescente interesse da criança pelos objetos leva-a a procurar a ajuda do adulto. É esse o principal estímulo que anima a criança a aprender a linguagem”.

O desenvolvimento da linguagem da criança pequena avança quanto mais o adulto falar e comunicar-se com ela. Quanto mais estimulada a criança for, mais rapidamente a sua linguagem se desenvolverá. Nesse sentido, a educadora, além de conversar com as crianças, conta histórias, lê poesias, canta, para criar na criança a necessidade de comunicar-se e falar. Uma vez que a criança aprende a falar imitando os adultos, é fundamental que as educadoras falem corretamente com as crianças e não inventem palavras nem as usem no diminutivo, pensando que, com isso, estarão facilitando a aprendizagem da criança. Essa prática mais prejudica do que contribui. A criança precisa ter bons modelos de fala, para aprender a pronunciar e a utilizar corretamente as palavras.

Para Mukhina (1996, p. 127):

A linguagem tem enorme importância para o desenvolvimento dos distintos aspectos do psiquismo. A linguagem converte-se paulatinamente na principal via de acesso à experiência social. Com a assimilação da linguagem muda a percepção, a mentalidade, a memória e, de forma geral, todos os processos psíquicos da criança.

Para Vigotski (Vygotski, 1996), a gênese da linguagem está na relação com os adultos, e é a partir dela que a criança inicia o processo de compreensão e tomada de consciência da realidade ao seu redor.

Conforme a criança se aproxima dos 3 anos, segundo Mello (2005b), além de aperfeiçoar seus movimentos, sua linguagem e sua atividade objetal, começa a querer imitar os adultos em suas ações. Busca fazer as coisas que os adultos fazem. Como são pequenas para realizá-las de verdade, então a realizam de brincadeira. Inicialmente, utilizam, para esta imitação, brinquedos que são semelhantes aos objetos usados pelos adultos como:

panelinhas, pratinhos, colheres, caixas para guardar coisas dentro, carrinhos, bonecas, enfim, tudo que seja possível simbolizar a ação dos adultos. Mais tarde, qualquer objeto – que lembre pela forma o objeto desejado – poderá ser utilizado em substituição. Daí a importância da variedade de objetos acessíveis às crianças.

Na creche, quando a educadora possibilita à criança de 1 a 3 anos expressar-se de várias formas, através de desenhos (registrando as coisas que ela observa ou aprende com a educadora e com o grupo), da modelagem, pintura, dança, movimento corporal, brincadeira, está contribuindo para seu pleno desenvolvimento.

É preciso considerar que a criança vive intensamente todas as suas experiências. Tardos e Szanto (2004, p. 35), nas experiências de Lóczy, consideram que “a criança não brinca, vive. Vive muito seriamente, implicando-se completamente, envolvendo todas as suas funções e todas as suas emoções em cada ato, desde o nascimento”.

Segundo Mello (2005b, p. 9):

Em todas as situações que experimenta, a criança aprende, observa, levanta hipóteses sobre o que vê, tira conclusões, interpreta o mundo que passa a conhecer. Quanto mais situações diferenciadas puder experimentar, mais desenvolverá sua inteligência.

Portanto, é importante que a educadora da creche conheça as características das crianças de zero a três anos e possibilite a elas vivenciar experiências enriquecedoras para seu desenvolvimento, atentando para sua relação afetiva na organização, disposição e variedade dos objetos e brinquedos oferecidos, na possibilidade de movimentação pelo espaço, dentro e fora da sala e da creche, e na comunicação estabelecida com os pequeninhos. Enfim, permitir que as crianças possam se expressar de todas as formas possíveis, valorizando as atividades consideradas principais em cada etapa do seu desenvolvimento.

Segundo Souza (2007), diante da concepção de criança apresentada pela teoria histórico-cultural, na qual considera que, para se desenvolver, precisa se relacionar com a cultura criada pela humanidade e pelas pessoas ao seu redor, a escola infantil hoje – como já mencionada por outros autores – precisa adquirir uma dimensão intencional na apropriação dos saberes na infância.

Somente conhecendo a criança é possível entender como ela aprende e como o espaço da creche deve ser organizado para favorecer seu desenvolvimento e possibilitar um relacionamento mais humanizador entre a educadora e a criança pequenininha. Ou seja, somente compreendendo a criança é possível construir uma nova concepção de infância para orientar uma reorganização dos espaços das escolas de Educação Infantil, de modo a considerar a criança como um ser ativo no seu processo de desenvolvimento.

É fundamental, também, essa compreensão do desenvolvimento das crianças de zero a três anos, ou seja, de como elas aprendem, para orientar a definição do papel da educadora que trabalha na creche, de modo a promover o desenvolvimento dessas crianças.

Para aprofundar essa reflexão sobre a organização do espaço da creche, no item seguinte abordarei esta questão, fazendo um levantamento do modo como os espaços foram e são organizados hoje, qual a concepção de criança que eles refletem, e como podem ser reorganizados sob este novo olhar atribuído à criança e à Educação Infantil, bem como no que poderá contribuir para uma nova relação entre as pessoas presentes na creche, em especial, entre a educadora e a criança.

1.3 O PAPEL DO ESPAÇO NA EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A organização do espaço e sua importância para o desenvolvimento infantil e para o estabelecimento de novas relações entre as pessoas presentes no ambiente da creche, em especial no relacionamento da educadora com a criança, serão discutidas neste item. Tal discussão abordará o modo como o espaço é organizado em muitas escolas de Educação Infantil e como poderá ser reorganizado, atribuindo a educadora o papel de mediadora na relação da criança com a cultura. Essa discussão apontará elementos para o estabelecimento de uma nova relação entre todos os sujeitos envolvidos no processo educativo da creche.

A organização e a utilização do espaço escolar estão associados ao modo como a criança é concebida pela sociedade onde a escola está inserida e aos saberes dos profissionais atuantes em tais instituições, referentes à cultura da infância.

A forma como o adulto dispõe os móveis, materiais e objetos no espaço, a maneira como permite que as crianças se relacionem entre si e a forma como interagem com elas nesse espaço revelam a concepção de criança e de Educação Infantil presente na instituição.

Segundo Anna Lia Gallardini (1996, apud, Faria, 2007, p. 85), no “IV Simpósio Latino-Americano de Atenção à Criança de 0 a 6 anos” e no “II Simpósio Nacional de Educação Infantil”:

Um espaço e o modo como é organizado resultam sempre das idéias, das opções, dos saberes das pessoas que nele habitam. Portanto, o espaço de um serviço voltado para as crianças traduz a cultura da infância, a imagem da criança, dos adultos que o organizaram; é uma poderosa mensagem do projeto educativo concebido para aquele grupo de crianças.

Assim como a organização do espaço e do ambiente de uma residência transmite muito sobre a personalidade e o modo de vida das pessoas que ali residem, o ambiente escolar também diz muitas coisas. As cores utilizadas, os desenhos feitos nas paredes, o modo como os brinquedos e objetos ficam guardados, a variedade de materiais, enfim, tudo demonstra como a criança é concebida, que tipo de atividade realiza e valoriza e como se dá a comunicação entre os adultos e as crianças. Mesmo que as pessoas se mantenham caladas, sem dizer nada, o próprio espaço, a forma como é organizado, transmite as concepções, valores, crenças etc, dos sujeitos que nele vivem. Ou seja, o espaço fala, mesmo quando os indivíduos permanecem calados.

Alguns autores, entre eles Forneiro (1998), costumam diferenciar o termo espaço de ambiente, mesmo considerando que estão intimamente ligados. Para esses, o espaço refere-se ao espaço físico, ao seu aspecto material, enquanto que o ambiente, engloba o espaço físico e as relações que nele se estabelecem. Neste trabalho, o termo espaço, meio ou entorno serão utilizados considerando tanto o aspecto físico quanto os relacionamentos nele existentes.

De acordo com Vigotski (Vygotsky, 1994, p. 338), o espaço, ou entorno, não é estático: “o entorno não deve ser considerado como uma entidade estática e periférica com relação ao desenvolvimento; mas deve ser mutável e dinâmico. [...] o entorno influi sobre a criança de um e outro modo e dirige seu desenvolvimento”²⁶. Portanto, o espaço influi tanto

²⁶ As traduções referentes ao texto *The Problem of Environment* foram feitas pela professora Dra. Suely Amaral Mello para uso em cursos de formação de professores.

para promover quanto para limitar o desenvolvimento da criança, mesmo que não seja organizado intencionalmente pelo adulto.

O espaço não é estático, pronto e acabado, mas vai sendo construído a partir das relações que as pessoas vão estabelecendo, das suas vivências, experiências e dos seus conhecimentos. A relação da criança com o espaço se altera, conforme ela se desenvolve, e passa a compreender e significar as coisas de um modo diferente. Assim, fatos que antes tinham um caráter neutro para ela, se convertem em fatores básicos e essenciais para seu desenvolvimento, repletos de significados.

Segundo Vigotski (Vygotsky, 1994, p. 346):

Para a criança, seu desenvolvimento se mantém mutante e se torna diferente. E, não é justamente a criança o que muda, mas também muda a relação dela e seu entorno, e o mesmo entorno começa agora a ter uma influência diferente sobre a criança.

Portanto, o que influencia no caráter dinâmico do espaço é a nova relação que o indivíduo estabelece com ele, na medida em que avança em seu desenvolvimento.

Para Gandini (1999, p. 157), o espaço da educação Infantil “precisa ser flexível; deve passar por uma modificação freqüente pelas crianças e pelos professores, a fim de permanecer atualizado e sensível às suas necessidades de serem protagonistas na construção de seu conhecimento”.

Conforme a criança vai vivenciando experiências num determinado espaço, ele deixa de ser neutro e passa a ter um significado, pois passa a lhe transmitir sensações, que podem ser de alegria, de mistério, de magia, de medo, de solidão. Esses sentimentos e os sentidos que a criança vai atribuindo às suas vivências vão se alterando de acordo com as relações que a criança vai estabelecendo com as pessoas e objetos presentes no espaço. A vivência da criança deixará marcas, tanto no espaço quanto em sua personalidade, que carregará e se lembrará mesmo quando estiver em outro lugar, ou quando deixar de ser criança.

Para Horn (2004, p. 14), “[...] o espaço não é algo dado, natural, mas sim construído. Pode-se dizer que o espaço é uma construção social que tem estreita relação com as atividades desempenhadas por pessoas nas instituições”.

Segundo Lima (1989, p. 13):

Não há espaço vazio, nem de matéria nem de significado; nem há espaço imutável. Nada é mais dinâmico do que o espaço por que ele vai sendo construído e destruído, permanentemente, seja pelo homem, seja pelas forças da natureza.

Na creche, o espaço não deve ser pensado e organizado somente pela educadora ou pelos adultos. Deve ser construído num processo dinâmico e interativo entre todas as pessoas que o ocupam, incluindo o grande número de crianças que nele convivem. Essa interação é fundamental para construir na creche, um lugar de vida, emoções, conhecimentos, alegria, ou seja, um lugar onde todos possam expressar-se livremente.

Sendo assim, o espaço não se limita à sua metragem, mas vai além, permite que a criança traga para dentro dele, suas curiosidades, vivências, insegurança, conquista e, ao mesmo tempo, lhe possibilita expandir sua imaginação, viajar para mundos distantes da vida real e ampliar seus conhecimentos.

Segundo Battini (apud, Forneiro, 1998, p. 231):

[...] é necessário entender o espaço como um *espaço de vida*, no qual a vida acontece e se desenvolve: é um conjunto completo. [...] o espaço é antes de mais nada luz: a luz que nos permite tanto a nós como à criança vê-lo, conhecê-lo e , portanto, ao mesmo tempo, compreendê-lo, recordá-lo, talvez para sempre.

Segundo Vigotski (Vygotsky, 1994), o meio é visto como fonte para o desenvolvimento da criança. Ele não o determina, mas condiciona, a partir das relações que se estabelece, em cada etapa do seu desenvolvimento. Para o autor (1994, p. 349), “o entorno é um fator no campo do desenvolvimento da personalidade e de seus traços humanos específicos, e seu papel consiste em servir de fonte deste desenvolvimento, quer dizer, o entorno é a fonte do desenvolvimento e não seu âmbito”.

O entorno é a fonte do desenvolvimento das características e formas de atividades superiores, especificamente humanas. Tais características podem-se desenvolver mais ou menos, dependendo da relação que o sujeito estabelece com elas no espaço onde vive.

Conforme Horn (2004, p. 15), “não basta a criança estar em um espaço organizado de modo a desafiar suas competências; é preciso que interaja com esse espaço, para vivê-lo intencionalmente”.

Segundo Vigotski, o fundamental para o desenvolvimento da criança e das suas qualidades humanas está na relação que estabelece com o meio, que não ocorre de forma direta, mas mediada por alguém mais experiente.

Na creche, as educadoras que trabalham com as crianças de zero a três anos têm o papel de mediadoras entre a criança e a cultura, pois são elas que apresentam os objetos às crianças e ensinam a sua função. Disponibilizar uma grande variedade de objetos, para que os pequeninhos possam pegar, manusear, morder, bater, lambear, e assim, enriquecer suas experiências, contribui para o pleno desenvolvimento das crianças.

Segundo Mello (2002, p. 1):

Quanto mais diversificada for a experiência da criança, maior a ginástica que se está oferecendo ao cérebro infantil nessa fase do desenvolvimento onde essa ginástica é o motor do desenvolvimento. Esse material diversificado deve ser de livre acesso à criança para que ela possa, junto com o conhecimento do mundo ao redor, ir formando sua autonomia e sua auto-estima, aprendendo a conviver com as outras crianças... em outras palavras, formando sua personalidade.

Quando a educadora tem uma ação intencional na organização do espaço, o que não significa manter o domínio de todas as ações realizadas nele, mas organizá-lo, de modo a permitir às crianças interagirem com todos os objetos e pessoas existentes no espaço e a participarem ativamente da sua construção, estarão construindo junto às crianças uma relação de parceria e cooperação.

Ao planejar e organizar o espaço, a educadora deve ter como objetivo torná-lo acolhedor e ao mesmo tempo provocador de novas experiências, dando oportunidade à criança de opinar e de propor algumas alterações que considere importantes. Segundo Mello (2002), o espaço deve ser organizado não somente em função de proteger a criança, mas de vê-la “como alguém capaz de conviver com os outros, de exprimir seus sentimentos em relação ao mundo e de fazer teoria sobre esse mundo que ela passa a conhecer”.

Quanto mais ricas e diversificadas forem as experiências, contatos e conhecimentos da educadora, mais condições terá de proporcionar às crianças um ambiente interessante, estimulante e de ampliar a interação dos pequeninhos com a cultura, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de suas funções psíquicas. Quando a educadora possui uma qualificação deficitária e um contato limitado com os bens culturais, isso se refletirá na sua

atuação como profissional, pois terá muito pouco a oferecer às crianças e a contribuir para o desenvolvimento delas.

Considerando que o contato da criança com os bens culturais é fundamental para o seu desenvolvimento, quando a educadora, ao planejar e organizar o espaço, disponibiliza os objetos para que fiquem acessíveis aos olhos e às mãos das crianças em tempo integral, para que elas possam pegar e manusear os objetos livremente, conforme suas necessidades, curiosidades ou interesses, estão contribuindo para a descentralização do poder das mãos da educadora. Dessa forma, planejando intencionalmente a organização do espaço e a disposição dos objetos, é permitido às crianças interagirem com eles livremente, favorecendo o desenvolvimento da sua autonomia e autodisciplina. Assim, a educadora terá meios para melhor definir quais os objetos da cultura são importantes e essenciais, para que ela conheça, tenha acesso e possa realizar com eles uma atividade desenvolvente.

De acordo com Davídov (1988), o termo atividade desenvolvente está relacionada à teoria do ensino desenvolvimental, que consiste em ensinar os alunos a pensarem e se orientarem independentemente, mediante um ensino que impulse o desenvolvimento mental.

Para Vigotski (Vygotsky, 1994), é essencial que a criança, no transcurso do seu desenvolvimento, mesmo que se encontre na sua etapa rudimentar, tenha contato e se relacione com a forma final e ideal do desenvolvimento. É preciso possibilitar a interação da forma rudimentar com a ideal, pois somente assim a criança alcançará níveis de desenvolvimento mais elevados.

Segundo Vigotski (Vygotsky, 1994, p. 349), “[...] para que se produza um desenvolvimento feliz e satisfatório dos traços humanos específicos superiores, é necessário que esta forma final ideal guie, se é que se pode dizer assim, o desenvolvimento da criança desde o princípio”.

Caso contrário, se a criança, no seu meio, somente se relacionar com as formas rudimentares, sem ter contato com a forma final e ideal, conquistada e construída pela humanidade, terá um desenvolvimento limitado, reduzido e pobre.

Para Vigotski (Vygotsky, 1994, p. 350):

[...] se a forma ideal apropriada não está presente no entorno, deixará de desenvolver-se na criança a atividade, a característica ou o traço correspondente. [...] se temos [...] uma situação em que a forma ideal não

está presente no entorno e o que temos é uma interação entre várias formas rudimentares; o desenvolvimento resultante tem um caráter extremamente limitado, reduzido e pobre.

Este é um fator importantíssimo, que deve ser levado em conta pelas educadoras, ao pensarem e organizarem o espaço da creche, pois, quando garantem o acesso das crianças à forma final ou ideal de desenvolvimento e não ficam trabalhando somente com a forma rudimentar, possibilitam que as crianças avancem em seu desenvolvimento. Algumas educadoras utilizam apenas as formas rudimentares, supondo que, assim, estariam facilitando e auxiliando as crianças, quando na realidade, estão limitando o seu desenvolvimento. Isto, muitas vezes é o reflexo delas mesmas, não terem tido acesso a forma ideal da cultura ou por considerarem as crianças incapazes de se relacionarem com coisas ou fatos mais complexos.

Mesmo que a criança esteja na etapa rudimentar do desenvolvimento da fala, é importante que se relacione com pessoas que utilizem a forma ideal. Pois, quando os adultos conversam corretamente com a criança, estão servindo de modelos para que as crianças aprendam também a utilizar a linguagem da melhor forma. Somente assim, na interação do rudimentar com o ideal, que a criança se apropriará da maneira correta e ideal de falar. Já as pessoas que, ao conversar próximas às crianças, pronunciam as palavras de maneira incorreta, ou ao se dirigir a elas usam as palavras somente no diminutivo, ou imitam a forma rudimentar de as crianças falarem, pouco estarão contribuindo para que elas tenham um bom desenvolvimento da sua fala.

Infelizmente, nem sempre o espaço foi compreendido desta maneira, como um local de vida, onde tanto a criança quanto o adulto pudessem se relacionar, vivenciar sensações, emoções, sentimentos e experiências, com direito de agir sobre ele e tendo a sua liberdade respeitada pelos demais.

Regredindo-se no tempo, é possível observar que os espaços eram organizados de forma a controlar as ações e a liberdade de movimento das crianças, favorecendo um sistema extremo de dominação e exclusão social.

De acordo com Lima (1989), havia sempre o domínio dos mais velhos sobre os mais novos. Eram os adultos os donos da verdade, e às crianças restavam a obediência e o silêncio, cabendo ainda a punição caso desagradassem os adultos. Esta imposição disciplinar dos adultos levava as crianças à passividade e à dependência total dos mais velhos.

Essa forma de controle e obediência era vivenciada pelas crianças tanto no espaço familiar quanto no espaço escolar. Em casa, devia obediência ao pai, sempre rígido e exigente. Na escola, quem mantinha o controle de tudo era o professor, visto como o detentor de todo conhecimento, preocupado em preservar a disciplina e em controlar os movimentos das crianças. As palavras de ordem eram: Não faça isso! Fique quieto! Agora não é hora de falar! Com esse clima de tensão e opressão, que relação e que sentimentos esse espaço escolar transmitia às crianças? Que interesse em aprender e que curiosidade despertava?

Conforme Hevesi (2004), em observações realizadas com grupos de crianças no orfanato, durante anos, constatou-se que as educadoras se dirigiam às crianças, na maioria das vezes, quando algo não funcionava bem. Pouco intervindo nos momentos em que as crianças brincavam tranqüilamente.

Segundo Hevesi (2004, p. 50):

[...] nestas condições, as crianças se dão conta de que, se fazem alguma coisa errada, podem ter atenção do adulto. Desenvolve-se implicitamente uma forma da criança demandar a atenção do adulto contra a qual os próprios adultos lutam.

Nas experiências de Loczy (2004), observou-se que quando as educadoras em diversas situações dirigem-se para as crianças, estabelecendo com elas pequenos diálogos, reforçando suas ações com palavras de incentivo, dando-lhes atenção diante de algum apontamento, isso tem um reflexo positivo no comportamento das crianças. Segundo Hevesi (2004, p. 56), essa atitude da educadora, “confirma para as crianças as formas desejáveis de chamar à atenção e estimula o desenvolvimento da relação verbal”.

Numa concepção nada humanizadora, os espaços escolares eram, e ainda hoje são, diferenciados para as pessoas pertencentes à elite e para aquelas da classe popular. Conforme Lima (1989), as escolas construídas para os mais favorecidos eram (e continuam sendo) feitas nas áreas centrais das cidades com espaços para leitura, laboratórios e recreação. Conforme as camadas populares foram alcançando o direito à educação, o espaço escolar foi sofrendo alterações. Passou-se a uma racionalização dos mesmos, acabando com os espaços destinados à biblioteca, laboratórios, auditório, e as escolas

passaram a ser construídas nas sobras dos loteamentos, em terrenos nem sempre propícios para tal construção.

As escolas eram construídas seguindo certo padrão. De acordo com Lima (1989, p. 58) “as salas tinham o mesmo tamanho e comportava 20 cadeiras pés-de-ferro para duas crianças e um estrado elevado, onde se localizava a mesa e a cadeira do professor ou o púlpito, o armário e o mastro da bandeira”. Ou seja, o professor era a figura central do processo de ensino- aprendizagem.

As salas eram enfileiradas lado a lado num grande corredor mal-iluminado que terminava no pátio do recreio e se iniciava com a sala do diretor e a secretaria. Os corredores eram estreitos reforçando a necessidade em se colocar as crianças sempre em filas para manter-se a ordem e a disciplina.

As janelas eram altas, impedindo o olhar das crianças para fora da escola. Elas deveriam manter-se sentadas nas carteiras de madeira desconfortáveis e enfileiradas, olhando apenas para frente.

Esse espaço sombrio, frio e abafado, que se chamava escola, era marcado ainda pelo tocar de um sino, que era freneticamente sacudido no ar, indicando às crianças que era hora de formar a fila e de se prepararem para entrar nas salas.

Nessas escolas também se encontravam professores que não valorizavam as produções das crianças, considerando-as mal-acabadas, e, assim, eram eles que confeccionavam os cartazes, os enfeites das paredes (na maioria das vezes contendo desenhos estereotipados), os convites para as festas e tudo o mais.

Com este breve relato, é possível observar que a escola se preocupava em sentar as crianças nas carteiras para que aprendessem apenas através de estímulos auditivos.

A representação de criança que se tinha por este modelo de organização do espaço escolar era de um ser obediente, passivo, incapaz, disciplinado, silencioso e sempre pronto a aprender todo conteúdo transmitido pelo professor.

Segundo Lima (1989, p. 56), “castigava-se, assim, o corpo das crianças, dominavam-nas pela imobilização, pela disciplina, pelo medo da punição, e o espaço projetado acompanhava a política da tortura”.

Continuando, Lima (1989, p. 58) diz:

Essa distribuição espacial dos alunos pressupõe que não há necessidade da troca de idéias entre seus pares; ouvir os colegas, somente através do professor. Descarta-se a possibilidade de as crianças aprenderem a construir suas próprias idéias, manifestar-se, respeitar e ser respeitadas nessa manifestação.

Considerava-se que a criança somente aprendia se estivesse parada, sentada e concentrada, mas Galvão (2000, p. 110) diz que isso não é verdade, “pois o movimento (sobretudo em sua dimensão tônico-postural) mantém uma relação estreita com a atividade intelectual”.

Para Galvão :

Não há uma postura-padrão para garantir a atenção em toda e qualquer atividade: a atitude corporal mais adequada varia conforme o tipo da atividade e do estímulo. E, muitas vezes, são justamente as variações na posição do corpo que permitem a manutenção da atenção na atividade que está sendo realizada. (GALVÃO, 2000, p. 110).

A representação de professor nessa escola tradicional era de autoridade máxima. Além de ficar num nível mais elevado que os alunos, o que falava era lei. Nenhum aluno ousava fazer perguntas, tirar dúvidas ou questionar algo. Pode-se dizer que essa era uma concepção de educação de mão única, onde só o professor tinha algo a transmitir.

Embora este breve histórico exiba uma escola pensada para crianças maiores, este olhar de domínio e controle sobre as ações das crianças se refletiu também na Educação Infantil. Devido a falta de contato dos profissionais com a teoria do desenvolvimento infantil, a escola infantil foi transformada em uma cópia do modelo de escola do ensino fundamental.

Foi sob essa concepção de criança que as escolas de educação infantil foram construídas. A perspectiva era oferecer a elas um espaço onde pudessem passar o dia sob o controle de um adulto, num lugar muitas vezes desinteressante, pouco estimulante, ou seja, sem vida.

Nesse espaço, não havia identidade pessoal dos sujeitos que o freqüentavam, sendo marcado por uma relação de poder do adulto sobre a criança, sem nenhum vínculo afetivo entre eles.

Infelizmente, o que era para ser apenas lembrança das escolas do passado continua ainda presente, em algumas escolas da sociedade contemporânea, onde os espaços

continuam sendo organizados sob a perspectiva do adulto e não da criança, numa relação de controle e dominação.

Com o passar do tempo, os pesquisadores e estudiosos da educação foram aprofundando seus estudos e conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil, e esses estudos contribuíram para entender como a criança pequena aprende e se desenvolve. Esses conhecimentos foram fundamentais para redefinir a concepção de criança presente na sociedade e, ao mesmo tempo, repensar a organização dos espaços da creche.

Somente a partir do entendimento de como as crianças pequenininhas aprendem e se relacionam no mundo, e pelo conhecimento de suas características específicas, é possível elaborar uma proposta pedagógica que valorize a criança e considere a importância de um espaço rico e estimulante para seu desenvolvimento.

Essa nova visão de criança a caracteriza como um sujeito ativo no seu processo de aprendizagem, sujeito que se relaciona com os objetos e pessoas à sua volta, capaz de opinar sobre as coisas que acontecem, e que se desenvolve enquanto se relaciona com a cultura criada pela humanidade.

Para Rinaldi (2002, p. 76), pesquisadora italiana da Educação Infantil, a prática pedagógica das escolas de Reggio Emília²⁷ considera a criança:

[...] como alguém que experimenta o mundo, que se sente uma parte do mundo desde o momento do nascimento; uma criança que está cheia de curiosidade, cheia de desejo de viver; uma criança que tem muito desejo e capacidade de se comunicar desde o início da vida; uma criança que é capaz de criar mapas da sua própria orientação simbólica, afetiva, cognitiva, social e pessoal.

Para conceder à criança o papel de um sujeito ativo no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, é necessário refletir sobre a organização do espaço da creche e que tipo de relação possibilita. Dependendo do modo como é planejado e organizado, pode contribuir para o desenvolvimento e os relacionamentos das crianças ou dificultá-los.

Quando o espaço é organizado em função das necessidades e desejos das crianças e não dos adultos possibilita aos pequenininhos se locomoverem, manusearem os objetos,

²⁷ Reggio Emília: Província italiana da região de Emília-Romanha com cerca de 453.039 habitantes.

fazerem experimentos, estabelecerem relações com os adultos e com outras crianças, enfim, a realizarem experiências significativas que contribuem para seu desenvolvimento psíquico.

Segundo Rinaldi, é fundamental reorganizar o espaço da creche para as crianças, ou seja, um espaço que considere suas necessidades, seus interesses e que lhes possibilitem se expressarem nas suas várias linguagens. Para a autora (2002, p. 77), “as crianças aprendem através da relação com o contexto cultural e social. [...] Devemos tentar organizar um contexto social e cultural que possa tornar-se um lugar ideal para o desenvolvimento e a valorização da aprendizagem e das experiências das crianças”.

A creche precisa ser um espaço acolhedor, onde todos os sujeitos envolvidos, crianças, educadoras, demais profissionais e famílias, se relacionem num sistema de parceria e respeito. Um lugar onde se apresenta a cultura acumulada à criança, e ao mesmo tempo se cria uma cultura da infância.

Para Rinaldi (2002, p. 78):

Uma escola ou uma creche é, antes de mais nada, um sistema de relações em que as crianças e os adultos não são apenas formalmente apresentados a organizações, que são uma forma da nossa cultura, mas também têm a possibilidade de criar uma cultura. [...] é um lugar de cultura, não somente onde se traduz a cultura, mas também onde se elabora a cultura da criança, a cultura da infância e a cultura da creche.

A creche deve ser um espaço dinâmico aberto às relações, que se encontre em constante transformação, que acolha as diferenças e que se comunique com os indivíduos por meio das várias linguagens. O espaço da creche deve enaltecer as qualidades individuais e proporcionar relações de qualidade e cooperação entre as pessoas.

A idéia de creche, segundo Bondioli (2002, apud Ferrari, 2004, p. 41), “é um lugar educativo para as crianças e para os adultos, lugar da qualidade das relações, do contexto e das propostas de formação para a pluralidade de usuários (internos e externos): para as crianças, as famílias, para as educadoras das creches”.

Nas creches italianas, o espaço é visto como um elemento essencial da abordagem educacional.

Segundo Gandini (1999, p. 147):

Descobrimos muitos modos de tornar o espaço mais do que apenas um local útil e seguro onde podemos passar horas ativas. Em vez disso, criaram espaços em suas creches e pré-escolas que refletem sua cultura e as

histórias de cada centro em particular. Esses espaços tendem a ser agradáveis e acolhedores, contando muito sobre os projetos e as atividades, sobre as rotinas diárias e sobre as pessoas grandes e pequenas que fazem da complexa interação que ali ocorre algo significativo e alegre.

Todos os espaços da creche são importantes e devem ser planejados pela educadora e demais profissionais, para que se tornem aconchegantes, despertem na criança o interesse e a curiosidade, tragam um pouco da individualidade de cada sujeito, assim como da história do grupo e da própria creche. Portanto, de acordo com Mello (2002), não deve haver uma hierarquização dos espaços, considerando alguns mais importantes que outros. Uma tendência muito forte nas creches é quanto à extrema valorização da classe ou sala, em relação aos outros espaços, como se a aprendizagem da criança somente ocorresse em tal espaço. O que é um grande equívoco, pois, muitas vezes, o que atrai a atenção das crianças é justamente o que está fora da sala. Essa prática precisa ser superada, e segundo a autora, todos os espaços devem ser igualmente planejados e tratados educativamente como espaços enriquecedores para as crianças.

Nas escolas italianas de Reggio Emília, esta prática de valorização de todos os espaços da creche é muito difundida. Os educadores organizam, intencionalmente, cada canto, desde a entrada, os corredores, a cozinha e até mesmo os banheiros. Tal prática pode servir de modelo para os(as) educadores(as) planejarem os espaços das creches brasileiras.

Malaguzzi, em entrevista concedida à Gandini (1999), contando sobre o espaço das escolas de Reggio Emília, fala que no *hall* de entrada, informam e documentam a organização da creche. Assim, todas as pessoas que vão à instituição, têm uma idéia de como a creche é organizada, quantos profissionais trabalham lá, quantas crianças são atendidas. Uma idéia que pode ser introduzida a essa ação é a exposição de fotos, dos adultos e das crianças, envolvidas em algum projeto.

Nas paredes dos corredores, exibem trabalhos feitos pelas crianças e pelos(as) educadores(as). Segundo Malaguzzi, ainda em entrevista concedida a Gandini (1999, p. 73), “em toda a escola, as paredes são usadas como espaços para exposições temporárias e permanentes daquilo que as crianças e os professores criaram: nossas paredes falam e documentam”. Esta prática valoriza as produções das crianças, mostra ao grupo maior da creche as conquistas e aprendizagens das crianças e da turma, e expressa a atenção séria

dada pelos adultos às atividades das crianças. Isso desenvolve na criança um sentido de pertencimento ao grupo e à vida da creche.

As educadoras, junto com os demais profissionais da creche, podem utilizar este modelo para substituir a forma “adulocêntrica” com que utilizam as paredes de nossas creches, expondo desenhos feitos e escolhidos por elas, sem nenhuma participação das crianças por produções feitas pelas crianças. Assim, estarão dando mais vida aos espaços da creche, valorizando as produções das crianças e os reconhecendo como sujeitos participantes da construção do espaço e da vida da creche.

Nas escolas italianas, também há preocupação com o espaço dos banheiros e lavabos, onde são colocados espelhos de diversos tamanhos para as crianças se olharem, e no teto são pendurados móveis de diferentes esculturas, feitos pelas crianças com materiais coloridos e diferentes, e pendurados pela professora.

A cozinha é um lugar onde os alimentos são preparados, com toda higiene e cuidado, mas que também pode ser freqüentada pelas crianças para prepararem algum prato específico. O comer em muitas escolas européias, segundo Cremaschi (2006, p. 4), “tem relação com o tempo, com o espaço, com o contexto e com as relações, e implica todos os sentidos”²⁸. As crianças também participam na hora de organizar as mesas que vão utilizar, colocando as toalhas e distribuindo os pratos e talheres. Essa experiência nos mostra o quanto consideram a criança como sujeitos capazes e ativos no seu processo de aprendizagem.

Segundo Giovannini (2006), o momento da refeição precisa ser organizado, de forma a contribuir para o estabelecimento de uma boa relação da criança com o alimento. Para o autor (2006, p. 12), “é preciso pensar muito na organização do tempo para criar um entorno que seja rico em significados, uma atmosfera agradável livre de ansiedades e de pressas, e uma aproximação positiva com a comida por parte dos meninos e meninas”²⁹.

Quando o espaço reservado à alimentação é um lugar tranquilo e agradável, e nesse espaço a educadora respeita o tempo das crianças ao se alimentarem, não tendo pressa

²⁸ No original: “comer tiene relación com el tiempo, com el espacio, com el contexto y con las relaciones, e implica todos los sentidos”.

²⁹ No original: “[...] es preciso pensar mucho em la organización de dicho tiempo para crear un entorno que sea rico em significados, una atmosfera agradable libre de ansiedades y de prisas, y una aproximación positiva a la comida por parte de los niños y ninas”.

para terminar rápido, possibilita que as crianças estabeleçam uma relação prazerosa com os alimentos.

Assim, na medida em que cada detalhe do espaço, seu material, suas cores, suas formas, inclusive mobiliário, materiais, brinquedos etc, são cuidadosamente planejados pela educadora e pessoas envolvidas no processo educativo, levando em consideração a criança, o entorno transforma-se num espaço de alegria, descobertas, surpresas, aprendizagem, ou seja, um espaço de vida.

Mesmo os espaços reservados para a realização de ações rotineiras do cotidiano, quando organizados de forma interessante, despertam a curiosidade da criança ou lhe proporcionam momentos de prazer.

As salas de atividades, tão valorizadas pelas educadoras, também merecem um novo olhar. Para garantir o acesso das crianças aos objetos e brinquedos existentes nesse espaço, é fundamental que elas contenham móveis adequados, à altura das crianças, que ofereçam segurança e, ao mesmo tempo, possibilitem a ação das crianças sobre eles.

Quanto aos objetos utilizados na sala, é conveniente destacar os aspectos referentes à sua quantidade e variedade, qualidade e organização. Quando na sala, a educadora disponibiliza uma variedade de objetos de tamanhos, cores, formas e texturas diferentes, garante que as crianças tenham um amplo contato com os bens da cultura, com a qual podem realizar experiências diversificadas. Além da quantidade, eles precisam ser de qualidade, o que não significa que devam ser caros, mas seguros e interessantes.

Segundo Galardini e Giovannini (2002, p. 120):

Quando a variedade de materiais e ferramentas é grande e atraente, as crianças pequeninhas sentem prazer de poder manuseá-los, colocá-los e retirá-los de recipientes, fazendo com eles arranjos diversos. Na realidade, elas gostam de se sentir responsáveis pelas pequenas realizações e próprias descobertas. Os tipos de objetos que elas descobrem conduzem o fio de seus pensamentos.

Quando a educadora dispensa atenção especial à forma de apresentação dos materiais, colocando-os em locais acessíveis às crianças o tempo todo, garante às crianças a oportunidade de fazer escolhas e lhes transmite um bom modelo de cuidado e preservação dos objetos. Essa ação da educadora de disponibilizar e manter os materiais organizados mostra ainda o seu envolvimento com o grupo, oportunizando aos pequeninhos se

relacionarem livremente com os brinquedos e também lhes ensinando, por sua atitude, a mantê-los organizados.

Em Pistóia³⁰, costumam chamar este ambiente de “ambiente generoso”, que segundo Galardini e Giovannini (2002, p. 120), “é o tipo de ambiente que resulta não somente da riqueza e variedade dos materiais oferecidos, mas também das atitudes dos professores, implícitas no cuidado com que os materiais foram procurados, escolhidos e oferecidos às crianças”.

Desta forma, a reorganização do espaço da creche se reflete também em uma transformação nas relações estabelecidas entre os sujeitos, envolvendo os adultos e as crianças. Quando as novas relações são caracterizadas pelo respeito, comprometimento e envolvimento, as relações na creche tornam-se mais humanizadoras.

A sala deve proporcionar à criança a realização de atividades em conjunto, como também espaços onde possa permanecer sozinha por algum período, caso sinta necessidade.

Segundo Goldschmied e Jackson (2006, p. 45):

No cotidiano da creche, é essencial estabelecer um espaço silencioso e delimitado para descansar, fantasiar [...]. Caso não haja um canto disponível para isso, ele pode ser criado com a colocação de um sofá ou de um divã perpendicular à parede. O objetivo deve ser criar e manter uma atmosfera acolhedora e segura.

Uma forma bastante difundida de organizar o espaço da sala é a organização dos “cantos”. Para Forneiro (1998), a sala dever ser organizada com diferentes áreas, de jogo pedagógico, trabalho, jogo simbólico, construções, enfim, pode ser organizado pela educadora, considerando as atuais necessidades e interesses das crianças, e para criar novas necessidades e interesses na turma. Com essa forma de organização do espaço, é possível oferecer às crianças várias opções de materiais, atendendo a ambas as necessidades, de contato social e de privacidade, assim como solicitar a educadora somente nos momentos de dificuldade.

No Brasil, vários pesquisadores, entre eles: Campos de Carvalho (2003), Campos de Carvalho e Padovani (2000), Meneghini e Campos de Carvalho (2003), Campos de Carvalho e Rubiano (2000) e Vieira (2009) também constataram a importância dos arranjos espaciais na

³⁰ Pistóia: Cidade italiana da região de Toscana, localizada na região central da Itália.

prática pedagógica desenvolvida com as crianças de zero a três anos e as de três a seis anos. Entre as várias formas de organização do espaço, consideram as organizações semi-abertas, caracterizadas por zonas circunscritas, como as mais eficientes. Nela, os cantos da sala são separados por estantes, prateleiras ou móveis que permitem à criança visualizar o adulto. Essa forma de organizar o espaço ajuda na descentralização da figura da educadora, onde a criança tem a liberdade de brincar em algum dos cantos, sem necessitar do auxílio constante da educadora, tendo a oportunidade de estabelecer contato social ou ter momentos de privacidade.

Essa forma de organizar os espaços e disponibilizar os objetos às crianças contribui para o desenvolvimento da sua autonomia, pois elas desfrutam da liberdade de fazer escolhas e decidir com qual brinquedo e em quais cantos deseja brincar. Isso contribui para o estabelecimento de uma nova relação entre a educadora e a criança, onde o adulto não é mais o centro, ou seja, aquele que toma todas as decisões referentes às atividades e ações desenvolvidas pelas crianças, mas oferece condições para que a criança desenvolva a sua autonomia. De acordo com Campos (1994), esta organização do espaço possibilita à educadora observar melhor as crianças, visto que é menos solicitada por elas para executar suas tarefas.

Para Campos (1994, p. 338):

Na medida em que os ambientes físicos, a acessibilidade e a variedade dos materiais, as rotinas familiares permitem um clima mais descontraído e confortável para todos, as educadoras liberam-se também para a possibilidade de observar melhor as crianças individualmente, estabelecendo contatos mais selecionados, de forma a ampliar as experiências infantis, sem que isto signifique tomar seu lugar enquanto “aprendizes ativos”.

Um cuidado que deve ser tomado com a sala dos bebês refere-se a não-ocupação completa do espaço com berços. A sala deve combinar espaço amplo para as crianças se movimentarem e também áreas mais tranquilas para os bebês que ainda não possuem esta capacidade.

Segundo Goldschmied e Jackson (2006, p 43):

O plano geral da sala para esta faixa etária deve oferecer o maior campo de ação possível para a atividade motora bruta das crianças, na qual elas

despendem muita energia, no seu processo de progredir a partir do engatinhar e levantar-se até os primeiros passos.

Além do espaço interno da creche, há também a área externa que deve ser igualmente planejada pelos profissionais envolvidos no trabalho. Segundo Tiriba (2008), há nas escolas, mas pode-se incluir nas creches também, uma “ideologia do espaço construído”, que consiste na ocupação quase total do espaço com a edificação de classes, restando pouca área livre e verde para as crianças brincarem. Para a autora, entre os documentos que servem de base para a construção de espaços de Educação Infantil nas cidades brasileiras, prioriza-se o detalhamento dos espaços internos, oferecendo pouca informação e de forma genérica quanto aos externos. Esta situação, segundo Tiriba (2008, p. 40), mostra “que ainda não assumimos a concepção de criança enquanto ser de natureza, porque, na prática, esquecemos que a vida de cada criança, assim como a vida do coletivo social, acontece num universo maior, o cosmos, a Natureza”.

Junto à necessidade de disponibilizar nas creches espaços externos livres de construções para as crianças brincarem e manterem um contato com a natureza é fundamental, também, planejar, para que nestas áreas hajam brinquedos que sejam desafiadores para elas. Nos quais se possibilite à criança subir, descer, se equilibrar, se esconder, saltar, balançar, enfim, onde possa desenvolver seus movimentos motores e sua fantasia.

A organização do espaço está diretamente relacionada com a utilização do tempo. Segundo Zeiher (2004, p. 180), “somente compreendemos o modo como as crianças se relacionam com o tempo se também consideramos as condições ambientais em que elas vivem”.

Com um espaço atraente e organizado de acordo com as necessidades e interesses da criança, não é necessário passar horas esperando a educadora estar disponível para lhe dar atenção, pois pode preencher seu tempo realizando coisas interessantes, fazendo pesquisas com os objetos disponíveis, relacionando-se com as outras crianças. Ou seja, seu “tempo de espera” passa a ser substituído por um “tempo de ação”, de pesquisa, de experiência e de aprendizagem.

Esta visão de criança como um ser capaz, que se relaciona com as pessoas e objetos à sua disposição, exige que a educadora respeite o tempo e ritmo da criança durante a execução de atividades, não a comparando ao adulto.

Portanto, a reorganização do espaço da creche reflete-se em muitas outras mudanças, referentes à concepção de criança, à relação entre elas e os adultos, à utilização do tempo, ao desenvolvimento da autonomia e autodisciplina. Não se muda só o espaço, visto que não é estático, mas um lugar de vida onde as pessoas se relacionam. Portanto, uma mudança na sua organização reflete-se em outras transformações.

Para os educadores italianos, o espaço é considerado como um terceiro educador, junto com uma dupla de educadores, conceito que pode ser perfeitamente aplicado na creche onde a pesquisa foi realizada, visto que as educadoras também trabalham em duplas. Para eles, o espaço também ensina, e tudo o que cerca as pessoas (como materiais e objetos) não é visto como elemento passivo, mas como elemento que condiciona e é condicionado pela ação dos indivíduos.

Para Malaguzzi (1984, apud, Gandini, 1999, p. 157):

Valorizamos o espaço devido a seu poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, de promover escolhas e atividade, e a seu potencial para iniciar toda a espécie de aprendizagem social, afetiva e cognitiva. Tudo isso contribui para uma sensação de bem-estar e segurança nas crianças. Também pensamos que o espaço deve ser uma espécie de aquário que espelhe as idéias, os valores, as atitudes e a cultura das pessoas que vivem nele.

O espaço é por si mesmo um educador tanto de adultos quanto de crianças. Segundo Forneiro (1998, p. 241), “o ambiente é um educador(a) à disposição tanto da criança como do adulto. Mas, só será isso se estiver organizado de um certo modo. Só será isso se estiver equipado de uma determinada maneira”. Desse modo, para que o espaço seja considerado um aliado da educadora, no seu trabalho com as crianças, é importante que seja planejado intencionalmente.

Sendo assim, o espaço na Educação Infantil não é apenas um local de trabalho, mas segundo Horn (2004, p. 37), “é antes de tudo um recurso, um instrumento, um parceiro do professor na prática educativa”.

De acordo com Galardini (2002), o papel do professor não se limita a planejar e organizar o espaço, mas também se envolver nas atividades, pois quando se envolve com o que a criança está fazendo, a atividade adquire um significado e um sentido muito maior.

Embora o espaço da creche seja algo que envolva muito mais do que paredes, janelas, portas, salas, mas que traz consigo, vivências, recordações, relacionamentos, histórias de vida, que influenciam na nossa maneira de ser e de estar no mundo, é ainda hoje pouco valorizado e compreendido pelas pessoas que planejam a construção de uma escola ou creche. Para a arquiteta Faria (apud Camargo, 2008, 2009, p. 45), “as cores, as texturas, as proporções, os cheiros, os sons, a luz, o tempo e o espaço são indissociáveis e complementares”. Se o espaço for pensado somente no âmbito da arquitetura sem envolver estas dimensões, será um ambiente pobre e limitado.

É importante, então, que ao planejar uma escola ou creche, várias pessoas de diversas áreas estejam envolvidas, e que as construções não sigam modelos padrões, mas se considerem as características geográficas, culturais, ou seja, a história do lugar onde a creche será construída.

Para a arquiteta Freyberger (apud Camargo, 2008, 2009, p. 46), é preciso dar mais atenção para os demais espaços, além das salas, pois “o tempo da criança no pátio é um momento riquíssimo de aprendizagem”. Para ela, junto ao espaço está atrelada a escolha dos materiais, que devem ser de qualidade.

Segundo o projetista de escola Sophia (apud Camargo, 2008, 2009), quando projeta uma escola, tenta se colocar no lugar da criança e imaginar como irá olhar e perceber tal espaço.

Portanto, todos os passos da elaboração de um espaço escolar são importantes e merecem ser discutidos em conjunto pelas pessoas das diversas áreas, ou seja, pelos arquitetos, engenheiros, diretores, coordenadores, pais, alunos, numa relação de troca e parceria.

O espaço não é neutro, traz as significações das pessoas que nele se relacionam, assim como o modo como é organizado reflete as concepções das pessoas. Na creche, tudo deve ser planejado e organizado intencionalmente por todos os profissionais de modo a promover uma nova relação entre a criança e o adulto, a partir de uma concepção de criança como um ser capaz, curioso e inteligente, que, para se desenvolver, precisa de um ambiente estimulante e rico em materiais e objetos da cultura.

No próximo capítulo, apresento as indagações que motivaram a realização da pesquisa referente à reorganização do espaço da creche.

CAPÍTULO 2 INQUIETAÇÕES QUE MOTIVARAM A REALIZAÇÃO DA PRESENTE PESQUISA.

Esta pesquisa teve como motivação inicial algumas inquietações referentes à organização e utilização do espaço da creche, observadas pela pesquisadora, a partir do ano de 2003, quando assumiu a direção de uma creche, no interior do Estado de São Paulo. Devido ao envolvimento da pesquisadora com o local onde a pesquisa foi realizada, ela será relatada neste capítulo, na primeira pessoa do singular.

Minha caminhada como educadora iniciou-se no ano de 1994, como professora de Educação Infantil, na cidade de Santa Cruz do Rio Pardo. Nesse mesmo ano, junto a essa nova experiência como educadora, iniciei também o curso de Pedagogia. Trabalhei durante nove anos como professora, atuando em várias escolas da rede municipal de ensino e também em duas escolas particulares do município. Durante esse período, atuei com crianças de várias idades, desde o Maternal – na escola particular -, onde a turma era formada por crianças de 3 anos, passando pelo Jardim I e Jardim II – na escola municipal –; com crianças de 4 e 5 anos, e completando com a turma do Pré – nas escolas particular e municipal – com crianças de 6 anos. Estas experiências não foram vivenciadas na forma linear como foi descrita acima, sendo que algumas ocorreram concomitantemente.

Durante esse período, tive oportunidade de vivenciar uma experiência profissional bastante enriquecedora, trabalhando em várias escolas, com realidades diversas e também com crianças de várias idades com necessidades, características e especificidades diferentes. Embora, para muitos profissionais, isto seja visto como um problema, já que gostam de permanecer por muito tempo numa mesma escola, considero que, para mim, foi um grande aprendizado.

No ano de 2003, tive oportunidade de assumir um cargo de direção em uma creche, situada num bairro popular de minha cidade. Mesmo o cargo sendo comissionado³¹, aceitei o desafio e continuo o ocupando até o presente momento.

Esse foi um momento marcante em minha carreira profissional, pois deixei uma posição confortável e segura como professora de criança pequena, na qual já acumulava

³¹ Cargo assumido por uma pessoa da confiança do prefeito, porém não efetivo, onde o titular pode ser substituído, caso não esteja realizando suas atribuições adequadamente.

uma experiência de nove anos, para assumir uma outra, de diretora, que embora desafiadora, também causava medo e insegurança.

Ao me deparar com o ambiente da creche e com as pessoas que lá trabalhavam, fui tomada por um sentimento de insegurança, arrependimento, medo, saudades dos ex-alunos, vontade de voltar para a sala de aula, mas, ao mesmo tempo, sentia um desejo grande de continuar e de trabalhar por aquelas crianças.

Era uma experiência totalmente nova para mim, pois nunca havia trabalhado numa creche, não conhecia seu funcionamento, a rotina dos profissionais e das crianças. A única coisa de que tinha certeza era que as crianças permaneciam lá o dia todo. Embora não conhecesse a realidade de uma creche, imaginava que deveria ser um lugar aconchegante, agradável, acolhedor, onde as crianças e seus pais se sentissem bem. Um local onde as educadoras aproveitassem ao máximo seu tempo com as crianças para estimulá-las, propor atividades interessantes e para promover momentos de aprendizagem. Onde as crianças vivenciassem experiências enriquecedoras que as fizessem desenvolver-se cada vez mais.

Ainda que não tivesse uma visão clara do meu papel como diretora, tinha uma preocupação em não ficar limitada às ocupações burocráticas que o cargo exigia, mas em ter um olhar atento para as questões pedagógicas. Foi com esse objetivo que iniciei meu trabalho e fui aos poucos aprendendo a ser diretora de creche. Busquei auxílio das profissionais do Espaço Pedagógico³², que ministravam aulas de formação continuada e orientações às diretoras de escolas de educação infantil e de creches, e participei como aluna desses programas de 2003 a 2007. Elas me ensinaram a organizar minha rotina, como diretora, focar o meu olhar para as situações que mais precisavam de intervenções, fazer uma leitura do grupo e trabalhar com os papéis grupais, planejar as reuniões pedagógicas de acordo com as necessidades do grupo e criar nas profissionais a necessidade de mudança. Enfim, fui orientada a realizar um trabalho sério, com planejamento das ações a serem realizadas e avaliações individuais e coletivas, voltadas às questões pedagógicas e não somente burocráticas, a fim de tornar a creche um ambiente mais humanizador. Tive também a colaboração e orientação da professora Dra. Suely Amaral Mello, que durante esse período me disponibilizou vários textos, que muito contribuíram para minha formação e compreensão de como as crianças pequenininhas aprendem, para reflexões sobre como a creche deve ser organizada para melhor provocar a formação e o desenvolvimento das

³² Instituição privada de formação de professores, com sede na cidade de São Paulo e filial em Bauru.

máximas qualidades humanas nas novas gerações e sobre o papel da diretora. Além dos textos, muitas conversas via e-mail se sucederam e também contribuíram para a formação de minha liderança como diretora.

Logo que iniciei os trabalhos na creche, a questão do espaço me causou grande inquietação. Fixava meu olhar nas paredes, corredores, salas, banheiros... e era tomada por um sentimento de tristeza e melancolia. Ficava a imaginar o que as crianças sentiam, permanecendo o dia todo naquele espaço, e no que favorecia seu desenvolvimento.

O prédio onde a creche estava instalada não fora construído para este fim. Era um grande galpão de um antigo hangar, desativado na década de 60, que foi adaptado para atender às crianças. Desde a sua adaptação, nunca havia passado por qualquer reforma.

As paredes eram pintadas de cinza escuro e já estavam sujas e descascadas. No alto haviam pinturas de desenhos estereotipados feitos por adultos, para enfeitar o local. Algumas salas, que haviam sido construídas posteriormente à adaptação para a creche, permaneciam apenas no reboco, sem pintura. As janelas eram todas altas e impediam o olhar das crianças para fora. Assim, os pequeninhos passavam grande parte do dia dentro desse ambiente feio e triste.

A cozinha era tão pequena que mal cabiam as duas merendeiras. Situava-se distante do refeitório, local onde eram servidas as refeições às crianças, e para onde as merendeiras tinham que carregar os panelões pesados.

Os banheiros eram pequenos, sem as condições adequadas de higiene e limpeza.

As salas não possuíam nenhum atrativo para as crianças e mantinham o padrão melancólico e desinteressante dos demais espaços.

Na sala do berçário, onde ficavam as crianças de quatro meses a um ano e cinco meses, havia duas educadoras, que, inicialmente, eram chamadas de pajens por não terem o magistério. Cuidavam de quinze bebês. Nesse espaço, haviam quinze berços que ocupavam quase todo o espaço da sala. Num dos cantos havia um balcão com uma pia, utilizada para trocar as fraldas e dar banho nos pequeninhos.

No chão havia um tapete onde os bebês eram colocados deitados, encostados em almofadas ou sentados no bebê conforto para brincar.

Nas paredes, haviam vários anjinhos de gesso pendurados no alto, próximos a visão dos adultos e não das crianças. Numa das paredes havia ainda um armário fixado numa altura elevada, onde somente as educadoras alcançavam e guardavam alguns objetos

peçoais, roupas de bebês e alguns brinquedos. Os demais brinquedos eram guardados sob a bancada e a pia de troca das crianças, num espaço fechado com uma portinha.

A variedade de brinquedos oferecidos e disponíveis às crianças era muito pequena. Os poucos brinquedos que haviam na sala ficavam guardados em armários fechados, onde as crianças não tinham acesso, e eram sempre as educadoras que escolhiam com quais elas deveriam brincar.

Na sala havia uma porta e duas janelas. Em frente à porta não havia nenhuma cobertura, dificultando o trabalho das educadoras em recepcionar as crianças em dias de chuva, visto que as mães chegavam com guarda-chuva, sacolas e com a criança no colo.

No espaço reservado ao berçário também não havia o solário para as crianças tomarem banho de sol.

A comunicação entre as educadoras e as crianças era realizada, na maioria das vezes, no coletivo.

A sala utilizada pela turma do Maternal I, com crianças de um ano e cinco meses a dois anos, tampouco era interessante. Era ocupada por duas educadoras e dezessete crianças. Dentro dela, havia um berço que ficava num canto da sala e onde eram empilhados os colchões que, após o almoço, eram colocados no chão para as crianças dormirem. Havia, assim como no berçário, um tapete no chão para as crianças sentarem e brincarem. Nas paredes cinzas, sujas e descascadas, havia um espelho pendurado onde as crianças gostavam de se olhar.

A sala se resumia a isso, a um espaço amplo, vago, sem nenhuma prateleira para guardar os brinquedos, sem nenhum cantinho para elas se juntarem e brincarem. Era um espaço triste, sem cor e sem vida. Possuía, ainda, uma porta que saía para uma pequena área onde as educadoras levavam as crianças para brincar e uma outra porta que levava para um banheiro, utilizado somente por essa turma.

No banheiro haviam três vasos sanitários pequenos da altura das crianças, uma pia com trocador, chuveiro para lavar e trocar aquelas que ainda usavam fraldas e um armário pequeno, onde as educadoras guardavam alguns objetos pessoais e roupas de criança. Nesse espaço também ficavam as mochilas das crianças, sempre encostadas num canto.

Os brinquedos utilizados pela turma eram muito precários, quase todos quebrados e numa quantidade muito pequena. Eles eram guardados sob a pia e o trocador do banheiro e fechados por uma porta. Outros eram colocados em grandes baldes de plástico com tampa

e deixados também dentro do banheiro, colocados sobre os armários em local onde as crianças não pudessem pegar. A lata de lixo era pendurada no alto.

As educadoras não se envolviam nas brincadeiras das crianças, apenas colocavam os brinquedos no chão e as olhava brincar.

A relação estabelecida com as crianças era de controle e não de incentivo.

As duas salas, do berçário e do maternal I, ficavam uma ao lado da outra, no mesmo bloco de construção, visto que a creche era dividida em dois blocos. Já a sala do maternal II, ficava no outro pavilhão.

Na sala do maternal II, haviam duas educadoras que cuidavam de 20 crianças. Era uma sala ampla e numa das paredes havia uma lousa na altura das crianças. Num dos cantos, assim como no Maternal I, havia um berço onde eram empilhados os colchões usados para as crianças dormirem. Ao lado do berço, com os colchões, ficava um pequeno armário onde as educadoras guardavam seus objetos pessoais e algumas peças de roupas de crianças.

A sala possuía duas janelas altas, e sob elas havia um suporte para as crianças pendurarem as mochilas, havia também uma porta que levava para um corredor onde saíam outras classes. Essa turma não tinha um banheiro privativo, mas usava o banheiro coletivo que era utilizado também pelas turmas do jardim I, jardim II e do pré.

Nesse espaço, não haviam prateleiras com objetos e brinquedos, cartazes, trabalhos feitos pelas crianças, e nenhum canto era organizado para elas brincarem.

Os brinquedos, da mesma forma que os do Maternal I, também estavam em péssimo estado, quase todos quebrados e insuficientes para todas as crianças. Eles não ficavam expostos em lugar acessível às crianças, mas guardados dentro do armário da educadora, ou num outro cômodo pequeno que havia nesse pavilhão, onde eram mantidos alguns brinquedos de uso comum de todas as turmas. Até mesmo o papel higiênico utilizado na sala para higiene das crianças era colocado somente ao alcance dos adultos.

Era nesse espaço que as crianças do maternal II eram recebidas todas as manhãs. Aqueles que chegavam antes que os demais não tinham nada de interessante a fazer, a não ser ficar sentados quietinhos, sem fazer bagunça, esperando todos os amiguinhos chegarem para depois irem ao refeitório tomar o café-da-manhã.

Tanto a organização do espaço como a relação da educadora com a criança não permitia que elas realizassem atividades diferentes ao mesmo tempo, ou seja, todas as crianças tinham que realizar juntas a mesma atividade proposta pela educadora, quer lhe interessasse ou não, e somente poderiam mudar quando a educadora desse tal ordem.

Sendo assim, os espaços das salas do berçário, do maternal I e do maternal II eram pobres, desinteressantes e pouco favoreciam o desenvolvimento das crianças.

O relato aqui apresentado refere-se à organização e utilização dos espaços das salas das turmas de zero a três anos, focos dessa pesquisa.

Em relação ao espaço externo, como a creche ocupa um grande terreno, possui, portanto, uma ampla área verde, com muitas árvores e algumas plantas ornamentais. Mesmo com a ampliação de duas salas, o espaço externo utilizado pelas crianças continua grande. Nesse espaço, há um parque infantil, que fica na frente da creche e é utilizado pelas crianças maiores, e outro no fundo, para os pequenininhos. Mesmo com poucos brinquedos, esse espaço era o preferido das crianças, pois nele podiam brincar de futebol, de bola, de pega-pega, de casinha, de rolar pneus, subir na árvore, enfim, podiam agir com mais liberdade e sem muito controle das educadoras.

O espaço utilizado pela creche é cercado por um alambrado, de modo que ela não fica fechada entre muros, mas totalmente à vista das pessoas que passam na rua. Da rua é possível ver o parque e várias salas.

Portanto, foi a vivência nesse espaço da creche e as observações do modo como as educadoras organizavam e utilizavam o espaço e de como se relacionavam com as crianças que me causaram inquietações e me motivaram a realizar esta pesquisa. O incômodo, quanto à organização e utilização do espaço da creche e ao relacionamento das educadoras com as crianças foi aumentando à medida que eu fui conhecendo e compreendendo um pouco a teoria histórico-cultural. Com isso, fui capaz de perceber a importância que a cultura tem para o desenvolvimento das crianças e o quanto na creche, essa cultura, criada pelas gerações anteriores, tem que ser disponibilizada às crianças, para que elas se apropriem das qualidades humanas.

Das várias leituras que fiz sobre a organização do espaço nas escolas italianas, percebi o quanto é possível reorganizar os espaços das creches e escolas de educação, e possibilitar uma nova relação da criança com a cultura, a partir de uma nova concepção de criança.

O modo como o espaço é organizado pode contribuir para enriquecer ou limitar as experiências das crianças. Assim, conforme eu vivenciava e observava as educadoras se relacionando com as crianças nos diversos espaços da creche, várias questões iam surgindo, como: Que cultura estamos disponibilizando para as crianças? Qual acesso estão tendo aos objetos da cultura, se eles ficam guardados e escondidos? Como aprenderão a utilizar tais objetos, se as educadoras apenas olham e não interagem na brincadeira com as crianças? Como desenvolverão a sua autonomia se é a educadora que toma todas as decisões na sala? Como se sentir acolhidas no espaço da creche, se é feio e desinteressante? Como enriquecer sua experiência se o espaço é pobre de objetos e materiais?

Foram estas indagações que me levaram a realizar tal pesquisa, e assim aprofundar meu conhecimento sobre a melhor forma de organização e utilização do espaço da creche para possibilitar à criança o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores e o estabelecimento de uma nova relação com a educadora e a cultura.

No capítulo seguinte, exponho os procedimentos metodológicos adotados para a realização da pesquisa.

CAPÍTULO 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresento inicialmente a creche onde a pesquisa foi realizada e também os sujeitos envolvidos no estudo. Em seguida, relato os procedimentos da pesquisa utilizados para a coleta e análise dos dados.

3.1 A CRECHE

A creche onde foi realizada a pesquisa situa-se num bairro de periferia, numa cidade do interior do estado de São Paulo, de aproximadamente 45 mil habitantes. Atende a crianças de quatro meses a cinco anos, em turmas divididas de acordo com a faixa etária, sendo nomeadas de:

Turma do berçário, com crianças de quatro meses a um ano e cinco meses;

Turma do maternal I, com crianças de um ano e cinco meses a dois anos ;

Turma do maternal II, com crianças de dois a três anos;

Turma do jardim I, com crianças de três a quatro anos;

Turma do jardim II, com crianças de quatro a cinco anos.

O total de crianças atendidas nessa creche é de aproximadamente cento e trinta. O horário de atendimento é das 7:00 horas às 17:00 horas.

Atualmente, o espaço físico da creche é composto por: uma sala destinada à diretoria, um sanitário para os funcionários, uma sala de professores e educadoras – onde são guardados alguns materiais didáticos de uso comum -, duas despensas, duas salas de aula utilizadas pelas professoras que trabalham com as crianças de quatro e cinco anos, sendo que as duas são ocupadas no período da manhã, e uma delas, à tarde; uma sala utilizada pelas educadoras que ficam com as crianças de quatro e cinco anos, duas salas destinadas às turmas do maternal II, uma ocupada pela turma do maternal I, e outra, pelo berçário. Nas salas do berçário, maternal I e em uma das salas do maternal II há banheiro privativo para as turmas.

Há, ainda, quatro banheiros, sendo um para as meninas, e outro para os meninos, na parte interna do prédio, e dois no pátio externo. Existe um refeitório, onde as crianças

tomam as refeições, duas cozinhas, uma maior onde são preparadas as refeições dos pequenos e outra menor, onde são lavadas as mamadeiras dos bebês, e uma lavanderia. Em frente às salas do berçário, do maternal I e II há uma área que as crianças utilizam para brincar.

A área externa da creche é grande: há um espaço com lousa da altura das crianças para elas desenharem e duas paredes de azulejos para elas pintarem com tinta. Há ainda dois parques, um maior para as crianças grandes e outro menor para os pequeninhos, e três tanques de areia. A maior parte do espaço externo é ocupado por um grande gramado com muitas árvores.

Nesse espaço trabalham: uma diretora (que acumula também a função de coordenadora), uma assessora de direção, três professoras, dez educadoras, três serventes, um ajudante geral e duas merendeiras.

As turmas são compostas com o número de crianças determinado pela Secretaria Municipal de Educação, sendo quinze para o berçário, dezoito para o maternal I, vinte e dois para o maternal II, vinte e quatro para o jardim I e vinte e oito para o jardim II.

Os pequeninhos, de quatro meses a três anos ficam sob a responsabilidade de duas educadoras por turma o dia todo; já os maiores de quatro e cinco anos permanecem um período de quatro horas com a professora, e o restante, com a educadora. Há também uma educadora que não tem turma fixa, é chamada de volante, que auxilia a turma do berçário nos horários de pico – banho e alimentação - e todas as outras turmas que necessitam de algum auxílio.

A participação dos pais nas atividades escolares ocorre nas reuniões pedagógicas realizadas no decorrer do ano e em algumas comemorações, como festa junina e de final de ano. Os pais têm entrada livre na creche e de manhã entregam seu (a) filho (a) na sala para a educadora. Na saída, vão até o local onde a turma está para apanhá-lo (a).

As reuniões pedagógicas são realizadas mensalmente com a participação de todos os profissionais da equipe, em horário extra ao período de trabalho, e são dirigidas pela diretora da creche.

3.2 SUJEITOS DA PESQUISA

A presente pesquisa tem como foco a organização e utilização dos espaços da creche ocupados pelas crianças de zero a três anos. Os sujeitos envolvidos foram as seis educadoras que trabalham com as crianças dessa idade, nas turmas do berçário, maternal I e maternal II.

As educadoras, sujeitos desta pesquisa, serão denominadas de educadoras A, B, C, D, E e F. As educadoras A e B referem-se àquelas que trabalham com os bebês do berçário, as educadoras C e D, com a turma do maternal I, e as E e F, com o maternal II. As educadoras A, C e E já trabalhavam na creche quando assumi o cargo de diretora e eram chamadas de pajens. Nesse início do meu trabalho na creche, a educadora A era formada no curso técnico de Contabilidade, a escolaridade da educadora C era o ensino fundamental incompleto, tendo cursado até a sexta série, e a educadora E possuía o ensino médio completo. Em 2003, ano em que assumi a direção da creche, as educadoras que não tinham o magistério o estavam cursando. Nessa mesma situação, encontravam-se todas as educadoras da creche e não somente aquelas, sujeitos da pesquisa. A educadora C, devido à sua escolaridade, precisou fazer uma prova para ser aceita como aluna do magistério. Assim que terminaram o curso (magistério), tiveram aumento salarial. As demais educadoras, B, D e F, foram contratadas depois de 2003, quando já atuava na creche como diretora. A educadora B era graduada em Estudos Sociais, a D estava cursando Biologia e a educadora F era formada em Pedagogia.

Atualmente, as educadoras selecionadas possuem a seguinte escolaridade:

Educadora A	Graduada em Pedagogia
Educadora B	Cursando Pedagogia
Educadora C	Ensino Médio (Magistério)
Educadora D	Cursando Biologia
Educadora E	Cursando Pedagogia
Educadora F	Graduada em Pedagogia

O tempo de trabalho na função de monitora de creche, à época da pesquisa, era o seguinte:

Educadora A	Dezoito anos
Educadora B	Três anos
Educadora C	Vinte e três anos
Educadora D	Um ano
Educadora E	Treze anos
Educadora F	Um ano

Essas educadoras foram selecionadas para participar da pesquisa por estarem trabalhando com as crianças de zero a três anos no período em que se iniciou a reorganização nos espaços das salas.

3.3 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Para discutir, à luz dos pressupostos teóricos da teoria histórico-cultural, a questão da organização e utilização dos espaços da creche ocupados pelas crianças pequenininhas, foco nesta análise a apresentação inicial do espaço (no início da pesquisa): como foi reorganizado a partir de reflexões realizadas entre educadoras e diretora, e no que tal reorganização se refletiu para a ampliação do contato da criança com os objetos, para a realização de atividades significativas e para o estabelecimento de uma nova relação entre a criança, a educadora e a cultura.

A coleta dos dados foi realizada, inicialmente, mediante a observação sobre o modo como o espaço da creche, especificamente das turmas do berçário, maternal I e maternal II, era organizado e utilizado pelas educadoras e crianças, sem planejamento intencional. O foco da observação dirigiu-se à questão da acessibilidade das crianças aos objetos culturais existentes na sala, às atividades realizadas pelos pequeninhos nesse espaço e a que tipo de relação entre a criança, a educadora e a cultura esse espaço favorecia.

Essas observações se iniciaram em 2004, quando o espaço da creche era pouco adequado para o atendimento às crianças, e prosseguiram por três anos, sendo registradas em diário de campo.

Posteriormente às observações iniciais, após a creche passar por uma reforma, as observações continuaram e foram complementadas por encontros e conversas realizadas mensalmente entre esta pesquisadora e as educadoras.

Essas conversas podem ser definidas, segundo Parga Nina (1983, apud Minayo, 1999, p. 122), como “entrevista não-estruturada ou ‘aberta’, como ‘conversa com finalidade’ onde o roteiro serve de orientação, de baliza para o pesquisador e não de cerceamento da fala dos entrevistados”.

Segundo Minayo (1999, p. 122), na entrevista semi-estruturada:

A ordem dos assuntos abordados não obedece a uma sequência rígida e, sim, é determinada frequentemente pelas próprias preocupações e ênfases que os entrevistados dão aos assuntos em pauta. A quantidade de material produzida tende a ser maior e com um grau de profundidade incomparável em relação ao questionário, porque a aproximação qualitativa permite atingir regiões inacessíveis à simples pergunta e resposta.

No entanto, no início do ano de 2008, passei a reunir-me mensalmente com cada dupla de educadora, e, nesses encontros, conversávamos sobre a organização do espaço da creche. Sugeria intervenções a serem feitas no espaço da sala. Após as conversas, realizava uma observação direta nas salas, com foco nas mudanças realizadas no espaço e em que tais mudanças favoreciam a acessibilidade das crianças aos objetos da cultura, no tipo de atividade realizada por elas nesse espaço, e em como se dava a sua relação com a educadora e a cultura. Dessa forma, as mudanças foram ocorrendo durante todo o ano de 2008, num processo contínuo de intervenção minha junto às educadoras, ação e intervenção das educadoras no espaço da sala e avaliação da pesquisadora e das educadoras, juntas, quanto às mudanças já realizadas e a serem concretizadas no espaço.

Os procedimentos da pesquisa iniciaram-se no espaço da creche não-organizado intencionalmente pelas profissionais e prosseguiram após as mudanças ocorridas no espaço físico, em função da reforma e das intervenções realizadas pelas educadoras.

Durante a realização da pesquisa, estabeleci junto às educadoras uma relação de intervenção direta na reorganização dos espaços das suas respectivas salas.

As categorias de análise dos dados coletados foram: acesso à cultura, mediação (relação entre a cultura e a atividade da criança) e atividade significativa com implicações

diretas da organização do espaço. Tais categorias foram delimitadas tendo como base o referencial teórico histórico-cultural, apresentado no capítulo 1 deste trabalho.

Considerando o caráter dialético desta pesquisa que procura unir teoria e prática na construção de um espaço adequado às crianças pequenas, Martins (2006, p. 11) afirma que “a atividade teórica por si mesma em nada altera a existência concreta do fenômeno. Esta alteração apenas se revela possível quando a atividade teórica orienta a intervenção prática transformadora da realidade”.

No procedimento de análise dos dados, buscou-se analisar, além do que era aparentemente visível aos olhos, a essência do fato observado. Neste caso específico, procuraram-se as concepções de crianças que orientavam as ações das educadoras quanto à organização dos espaços da creche, na perspectiva de Martins (2006, p. 11, grifo do autor), segundo a qual “não pode nos bastar apenas o que é *visível aos olhos*, pois o conhecimento da realidade, em sua objetividade, requer a *visibilidade da máxima inteligência* dos homens”.

3.3.1 AS OBSERVAÇÕES

As primeiras observações foram realizadas em 2004, sendo registradas em diário de campo, referindo-se aos espaços da creche tal como eles eram, pouco adequados ao atendimento às crianças e sem intervenção intencional da educadora na sua organização.

Posteriormente a esse primeiro momento, após a creche passar por uma reforma, as observações prosseguiram com foco na reorganização do espaço, ou seja, no que as intervenções no espaço da sala, planejadas intencionalmente pelas educadoras, juntamente com a diretora, favoreceram o acesso das crianças à cultura, a uma nova relação entre criança, educadora e cultura, e a realização de atividades significativas que as conduzissem a níveis superiores de desenvolvimento.

As observações realizadas no espaço reorganizado das salas ocorreram no ano de 2008, nas turmas de zero a três anos, ou seja, do berçário, maternal I e maternal II. Elas aconteceram sempre no período da manhã, por ser o momento em que as crianças passavam mais tempo dentro da sala com as educadoras e seus pares, relacionando-se entre

si e com os objetos disponíveis nos espaços planejados intencionalmente pelas educadoras. Essas observações se iniciavam por volta das 8:00 horas e seguiam até às 10:00 horas.

Os fatos observados eram registrados em Diário de Campo e também fotografados.

Como as crianças já me conheciam e estavam habituadas à minha presença, a permanência na sala para realizar as observações não causava estranhamento. Por diversas vezes, elas se aproximavam para estabelecer relação comigo, solicitando alguma coisa, ou pedindo ajuda para realizar determinada tarefa. Às vezes, aproximavam-se apenas para ver o que eu estava fazendo e, nesse caso, algumas crianças pediam a caneta para escrever também. Em alguns momentos, meus registros se misturavam às garatujas.

Essas observações podem ser caracterizadas, segundo Minayo, como observação participante. Segundo Schwartz e Schwartz (1995, apud Minayo, 1999, p. 135), a observação participante pode ser definida como:

Um processo pelo qual mantém-se a presença do observador numa situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador está em relação face a face com os observados e, ao participar da vida deles, no seu cenário cultural, colhe dados. Assim o observador é parte do contexto sob observação, ao mesmo tempo modificando e sendo modificado por este contexto.

É importante ressaltar, como diz Malinowski (apud, Minayo, 1999), que o observador, ao imergir na realidade, deve dominar os conhecimentos teóricos, para posicionar-se entre os conhecimentos teóricos e as informações de campo. Deve, ainda, ser capaz de mudar constantemente seus pontos de vista e não buscar provar hipóteses levantadas anteriormente.

Nesse caso específico, embora as crianças e as educadoras se aproximassem de mim em vários momentos da observação, procurava não influenciar nas atividades realizadas pelos pequeninhos e nem naquelas propostas pelas profissionais, pois, mesmo ocupando o papel de diretora da creche, nesse momento, procurava portar-me como observadora.

3.3.2 CONVERSA COM AS EDUCADORAS

As conversas realizadas com as educadoras aconteceram mensalmente com cada dupla responsável pelas turmas, sempre em horário de trabalho. Nesses momentos em que as educadoras se ausentavam da sala, a educadora volante ficava com as crianças.

Os dias determinados para essas conversas foram planejados no início do ano e incluídos no planejamento anual das atividades a serem desenvolvidas na creche no decorrer de todo o ano letivo.

Cada dupla de educadora selecionava o melhor horário para que as conversas acontecessem sem que isso causasse prejuízo para as crianças. Elas não tinham um tempo determinado para seu término, mas na maioria das vezes duravam em torno de uma hora.

Embora não tivesse um roteiro pré-definido, com perguntas e respostas a serem respondidas pelas educadoras em forma de entrevista estruturada e fechada, as conversas eram por mim dirigidas, sempre com foco na organização do espaço da sala. As educadoras comentavam sobre as mudanças já realizadas na sala e o que tais mudanças favoreciam no desenvolvimento das crianças e seu relacionamento com elas. A partir dos relatos feitos pelas educadoras, intervinha sugerindo mais alterações a serem feitas na sala. Algumas vezes, as próprias educadoras sugeriam alterações, conforme demonstrado no capítulo seguinte, mas em raras situações.

A princípio, elas se mostraram resistentes às mudanças propostas por mim, duvidaram que elas pudessem trazer vantagens para o seu trabalho e, conseqüentemente, para as crianças. Entre as várias alternativas propostas a elas, realizavam apenas algumas, ou melhor, uma de cada vez. Acredito que faziam porque sabiam que na conversa seguinte, iria perguntar sobre o que haviam realizado e se tinham algo a contar.

Conforme foram percebendo que as mudanças davam resultado positivo, como relatarei no próximo capítulo, que as crianças estavam se envolvendo mais no que elas propunham, que não estavam mais tão agitadas quanto antes, que eram capazes de aprender mais do que imaginavam, e que isso refletia numa maior satisfação do seu papel de educadora da creche, foram se abrindo mais para as novas propostas e sentindo a necessidade de agir intencionalmente sobre o espaço da creche, de torná-lo mais atraente, acolhedor e provocador da experiência da criança.

Em algumas falas, relatadas na análise dos dados, as educadoras mostraram claramente que não acreditavam na eficácia de tais propostas. Após realizarem algumas experiências, puderam ver que realmente davam resultado.

As conversas foram registradas e gravadas para uma melhor análise.

No capítulo seguinte, apresento e analiso os dados coletados, considerando o espaço antes e depois da reforma física e das intervenções realizadas pelas educadoras no espaço da sala, a partir de um trabalho de formação.

CAPÍTULO 4 ANÁLISE DOS DADOS

Os dados coletados serão analisados, neste capítulo, primeiro em relação às observações realizadas no espaço da creche organizado de forma não-intencional e, posteriormente após a reforma, com o espaço reorganizado de maneira intencional pelas educadoras, que passaram a refletir e estudar sobre as necessidades de desenvolvimento das crianças pequenininhas.

Esses dados contribuíram para a compreensão da importância da organização do espaço para o desenvolvimento infantil. Também possibilitaram observar que quanto mais ricas forem as experiências da criança e o contato com os bens culturais criados pelas gerações anteriores, mais ela se apropriará das qualidades humanas e se desenvolverá. Portanto, é fundamental disponibilizar no espaço da creche muitos objetos e deixá-los em locais acessíveis.

Neste espaço, organizado de forma intencional pela educadora, é possível ainda que a criança realize e execute atividades significativas para ela e que a façam avançar em seu desenvolvimento. A educadora, adulto mais experiente, será mediadora desta relação entre a criança e a cultura.

No espaço reorganizado, foi possível verificar o favorecimento do desenvolvimento da autonomia, da atenção das crianças e o estabelecimento de uma relação mais democrática e humanizadora entre a criança e a educadora.

A reorganização do espaço possibilitou a compreensão do que é fundamental para o desenvolvimento infantil. O espaço necessita ser pensado e organizado intencionalmente pelos profissionais da educação para promover o desenvolvimento.

A seguir, analiso o modo como o espaço da creche se encontrava sem o planejamento intencional da educadora na sua organização.

4.1 COMO O ESPAÇO SE APRESENTAVA

A forma como o espaço era organizado quando comecei a trabalhar na creche, conforme relatei no capítulo 2, mostra que os profissionais que trabalhavam nessa

instituição tinham uma concepção de criança como alguém incapaz e dependente do adulto para realizar as atividades. Essa concepção estava associada a uma visão naturalista de desenvolvimento, que considera que, ao nascer, a criança já traz consigo todos os traços da sua personalidade e inteligência, que se objetivarão naturalmente com o passar do tempo, e que somente aprenderá algo novo quando estiver madura ou pronta para tal aprendizado, quando tiver alcançado certo grau de desenvolvimento.

Com essa concepção de criança e de desenvolvimento, que importância tem o espaço? Por que se preocupar com a sua organização?

As educadoras colocavam-se numa posição de espera, acreditando que algum dia as crianças estariam prontas para se relacionarem com os objetos presentes no meio. Nada restava fazer, senão esperar e olhar – cuidar das crianças.

O espaço era considerado um local de acolhida das crianças, onde elas passavam o dia protegidas, alimentadas e cuidadas, e que, não necessariamente, teria que possuir uma característica especial.

A concepção de criança apresentada por Mello (2007, p. 89), como “desde muito pequena, capaz de explorar os espaços e os objetos que encontra ao seu redor, de estabelecer relações com as pessoas, de elaborar explicações sobre os fatos e fenômenos que vivencia”, não era considerado pelas profissionais que trabalhavam na creche.

A sujeira das paredes e as cores escuras com que estavam pintadas transmitiam às crianças e demais profissionais da creche um ar de tristeza e melancolia. Mesmo as serventes, responsáveis pela limpeza, sentiam-se incomodadas, como demonstra o relato a seguir:

As paredes e a creche em geral está muito feia. Não aparece limpeza. Nossa única alegria é o chão encerado. Esperamos, com a reforma, deixá-la mais limpa, cuidar mais das paredes e dos vitrês³³.

As serventes percebiam o quanto o espaço estava com aspecto desagradável, sentiam vontade de melhorar a aparência da creche, mas como fazer isso, se nem mesmo a limpeza que faziam a tornava mais bonita e aconchegante.

A creche não se apresentava como um lugar acolhedor para as crianças e suas famílias. Além de escura, com paredes sujas, nesse espaço não havia nenhum objeto pessoal

³³ Parte do relato feito pelas três serventes numa reunião pedagógica, onde estava se discutindo sobre a creche que tinham e a que queriam.

das crianças, nem os trabalhos feitos por elas ou fotos e registros de algum projeto realizado pelas turmas, e os poucos enfeites pintados nas paredes eram de desenhos estereotipados, feitos pelos adultos. Esses desenhos reforçavam a visão adultocêntrica do espaço, pois eram pintados no alto, próximos da visão dos adultos e não das crianças.



Figura 1: Ilustrações permanentes das paredes.

O espaço da creche tinha a característica de um local impessoal, sem marcas das pessoas que ali conviviam e se relacionavam, impedindo que o reconhecessem como um espaço próprio. Além disso, não possibilitava o contato com as formas mais elaboradas das criações humanas.



Figura 2: Crianças na sala do maternal I.

A forma como as salas eram organizadas, com poucos móveis, sem prateleiras para guardar os brinquedos e com um amplo espaço vago em seu meio, fazia com que as crianças se sentissem mais perdidas do que acolhidas. Ao entrarem na sala, não tinham o que fazer, com o que se envolver, pois não havia nada à sua disposição e nenhum canto onde pudessem brincar e conversar com os seus pares.

Essa organização das salas se diferencia totalmente do modo como elas são organizadas nas escolas italianas. Segundo Katz (1990, apud New, 1999, p. 220, 221), em Reggio Emilia:

Não existe uma interpretação simplista das preferências estéticas das crianças, tais como as que aparecem tipicamente em *cartoons*, nem existe uma crença nas cores primárias para alegrar a sala de aula. Em vez disso, há um esforço orquestrado para responder-se a aspectos do ambiente que dão prazer estético às crianças – por exemplo, o uso frequente de espelhos, luz e espaços translúcidos para salientar imagens. [...] Seus trabalhos (desenhos, transcrições verbais, confecções e símbolos) são incorporados nas salas de aula e corredores da escola, por meio de grandes e espantosas exposições, e refletem a atenção séria que os adultos dão às idéias e às atividades das crianças.

Constata-se, ainda, que a forma de organização das salas e da creche em geral limitava o contato das crianças com os objetos da cultura - propulsora do desenvolvimento das qualidades humanas -, pois não havia multiplicidade de cores, de figuras variadas, de objetos diversificados disponíveis às crianças, de invenções e criações feitas ao longo da história, de fotos, obras de arte, coleções, e os poucos objetos e enfeites que existiam eram cópias simplistas e distantes do real. As pessoas não ousavam fazer alterações, acrescentar novos objetos, criar espaços e objetos diferentes. Não havia na creche uma dinâmica de transformação do espaço; era estático, sempre do mesmo jeito, com os mesmos móveis, no mesmo lugar. As crianças também brincavam todos os dias no mesmo espaço com os mesmos brinquedos, durante o período de tempo estipulado pela educadora. Nesse ambiente pobre de objetos da cultura, as crianças vivenciavam uma rotina monótona e nada interessante, que se repetia todos os dias.

Em todas as salas, a inacessibilidade aos objetos da cultura se reproduzia da mesma forma. Havia poucos brinquedos - em péssimo estado de conservação - e além de poucos e estragados, não ficavam à disposição das crianças. A pequena quantidade de brinquedos disponíveis eram colocados dentro dos armários e sobre eles, sob as pias onde as crianças eram trocadas ou banhadas e dentro de uma pequena sala, onde somente os adultos tinham acesso. As crianças relacionavam-se apenas com os brinquedos oferecidos pelas educadoras, sem a possibilidade de trocar por outros mais interessantes, ou mesmo juntar brinquedos diferentes para fazer construções mais complexas. Nas salas não havia prateleiras da altura das crianças para que elas pudessem se relacionar com os objetos sem o controle constante das educadoras. Não tinham liberdade de escolher o brinquedo e tinham que se submeter à escolha feita pelas educadoras.



Figura 3: Crianças na sala do maternal II.

Os objetos de uso diário como papel higiênico - para limpar o nariz - e lata de lixo eram mantidos fora do alcance. Somente os adultos podiam limpar o nariz das crianças quando achassem necessário. Se não viam ou percebiam que as crianças precisavam ser limpas, ficavam mal-cuidadas e desconfortáveis pelo nariz sujo. Com o passar do tempo, elas iam se acostumando com aquele estado e não demonstravam insatisfação.

Essa prática das educadoras reforçava a visão que elas tinham da criança como um ser incapaz, dependente do adulto para realizar todas as coisas.

Devido à pouca variedade de brinquedos e objetos disponíveis, elas brincavam sempre com os mesmos e logo se desinteressavam, pois não mais despertavam curiosidade interesse. Sem opções, as crianças punham-se a correr pela sala, a inventar novos usos para os brinquedos com os quais já estavam entediadas, a brigar com os amigos, disputar os pedaços de brinquedos entre si, ou seja, procuravam fazer novas atividades que fossem mais significativas para elas. Nessa dinâmica, os conflitos existentes entre as crianças eram muito comuns e vistos pelas educadoras como um problema dos pequenininhos, considerando as crianças mal-comportadas, desobedientes, com problemas familiares e atribuindo a essas questões o desinteresse da turma. Não admitiam e nem enxergavam que era a organização do espaço da sala, a falta de objetos e brinquedos interessantes, diversificados e acessíveis às crianças, a falta de atividades significativas, de envolvimento das educadoras e de

planejamento que causava tal desinteresse. Nesse espaço pouco atraente, ficavam muito agitadas, correndo por todo lado, e as educadoras passavam grande parte do dia chamando à sua atenção.

*Pare de correr!
Não jogue brinquedo no amigo!
Não faça mais isso, menino!*³⁴

Esse espaço era marcado também por um não-envolvimento das educadoras nas brincadeiras das crianças. Permaneciam junto com elas, apenas as observando e não interagindo. Era comum nesse momento, as educadoras conversarem entre si e quase nunca com as crianças. Com isso, não observavam os pequeninhos, não intervinham, não potencializavam brincadeiras, não ofereciam ajuda; apenas olhavam e tentavam resolver alguma rusga quando as crianças vinham procurá-las.

O distanciamento das educadoras em relação às crianças, a falta de objetivo, de planejamento e de intencionalidade no trabalho, refletiam, ainda, na falta de cuidado com os brinquedos que chegavam novos para a turma, e também com relação aos materiais da creche. As educadoras, como apenas olhavam as crianças brincar, não as ensinavam como utilizar corretamente os brinquedos, como cuidar para não estragá-los, como guardá-los para reutilizar no dia seguinte. Tudo era rapidamente estragado e deteriorado. Os brinquedos que chegavam novos logo se transformavam em sucatas. Orientadas por uma visão tradicional e biologizante, as educadoras consideravam que a aprendizagem desses cuidados pelas crianças não dependia dos adultos, mas das próprias crianças. Essa concepção era claramente demonstrada nas falas muito comuns, ditas pelas educadoras.

*Eles não sabem brincar, estragam tudo.
Essas crianças não têm jeito, quebram tudo o que damos para elas.
Eles não sabem brincar, só querem brigar.*

Considero que as próprias educadoras também mantinham uma relação limitada com os objetos da cultura, visto que a maioria delas levava uma vida bastante simples e regrada, e o que elas conheciam para oferecer às crianças e enriquecer suas experiências eram os brinquedos presentes na creche. A sua atuação limitava ainda mais o contato da

³⁴ Falas das educadoras durante a rotina de trabalho com as crianças.

criança com a cultura, na medida em que não lhes disponibilizavam nem mesmo os poucos objetos e brinquedos existentes.

Para Mello (2002), o espaço da creche deve ser um local onde a criança conheça o mundo, onde lhe é oferecida uma grande variedade de objetos para pegar, jogar, tatear, experimentar, morder, ou seja, onde a criança tenha a oportunidade de relacionar-se com a cultura nas suas diversas formas. A maneira como o espaço da creche era organizado não possibilitava vivenciar uma rica experiência junto aos objetos da cultura e não garantia a sua acessibilidade.

A pouca quantidade de material oferecido às crianças na creche e seu acesso limitado impediam - na de relacionar-se com a riqueza da cultura criada historicamente pelas gerações anteriores e, assim, de apropriar-se das qualidades humanas em repouso na cultura.

Essa forma de organização do espaço, além de limitar a experiência da criança, não favorecia o desenvolvimento da autonomia, pois negava a liberdade de fazer escolhas, haja vista que sempre a educadora quem tomava as decisões. Como escolher com qual brinquedo brincar, se eles ficavam escondidos e sequer era possível vê-los? Como aprender a utilizar o papel higiênico para limpar o nariz de forma independente, se ficava guardado dentro do armário? Como jogar papel no lixo, sozinho, se o lixo estava pendurado no alto, fora do alcance?

A relação de dependência que se estabelecia entre a criança e a educadora tornava a criança cada vez mais passiva diante das atividades e ações a serem realizadas, não só na creche, mas em sua vida familiar também.

Com o espaço pobre de objetos, sem nada significativo, provocador e interessante para a criança, o desenvolvimento da sua atenção também ficava comprometido. Como manter a atenção em algo que não lhe interessava? Considerando que não eram elas que escolhiam os brinquedos, as atividades a serem realizadas, o tempo de envolvimento nas tarefas propostas, como exigir que se mantivessem atentas?

A teoria histórico-cultural considera que o desenvolvimento da atenção - como função psíquica superior - não existe no sujeito *a priori*, mas se desenvolve e se torna interna, a partir das relações que o sujeito estabelece com os outros homens à sua volta. As educadoras da creche agiam contrariamente a essa teoria, e suas falas mostram que, para

elas, a atenção era algo que já existia dentro da criança, sendo que algumas desenvolviam mais, e outras, menos, independentemente da intervenção delas.

*Essas crianças não prestam atenção em nada.
Não adianta, pode morrer de falar que elas não prestam atenção.
Ô presta atenção, agora você não quer saber de nada, né?*

As educadoras não tinham conhecimento dessa teoria e não compreendiam que o desenvolvimento da atenção, do controle da própria conduta e de outras funções psíquicas humanas como: linguagem, pensamento, memória, linguagem escrita e cálculo, não são dadas ao homem ao nascer, mas se desenvolvem à medida que são vivenciadas pelos indivíduos e que, para isso, a vivência das crianças com os objetos da cultura, a organização do espaço e sua mediação são fundamentais. A função das educadoras na creche é possibilitar que as crianças tenham acesso aos objetos da cultura e vivenciem experiências onde possam desenvolver suas máximas qualidades humanas. Para isso, a educadora deve organizar o espaço de forma atraente, dando liberdade às crianças de escolher os brinquedos e, assim, brincar com aqueles que mais lhe chamam a atenção e permitir que tomem decisões e as auxiliem nas resoluções de conflitos.

Nesse espaço, os fazeres das crianças, eram chamados pelas educadoras de atividades. De acordo com o conceito de atividade apresentado por Leontiev, não poderiam ser assim denominados, pois não eram significativos para os pequenos.

As crianças não se envolviam com os fazeres, e o motivo que as levavam a realizá-los não estava relacionado ao seu resultado. Ou seja, faziam apenas para satisfazer à ordem dada pela educadora e não por interesse próprio. A verdadeira atividade realizada pelas crianças muitas vezes era outra, não reconhecida e nem considerada pelas educadoras.

As educadoras estabeleciam uma relação de controle e domínio sobre as ações e movimentos realizados pelas crianças. Elas se colocavam no centro, dirigindo e tomando todas as decisões necessárias no espaço. Às crianças, restava obedecer e esperar pelas ordens comandadas dos adultos.

Pode-se afirmar que o trabalho das educadoras era centrado no cuidado da higiene e alimentação. Passavam o dia trocando, alimentando e olhando as crianças, numa relação quase impessoal.

Nos momentos de troca das turmas do berçário e do maternal I, a educadora não estabelecia com a criança uma relação carinhosa e individual. Pelo contrário, a relação era marcada pela pressa em terminar rapidamente, para trocar outra. Elas não desfrutavam esse momento e nem aproveitavam para dar uma atenção individualizada para cada uma.

Com os maiores de três anos, o momento da troca era controlado também pela educadora, pois era ela quem indistintamente trocava e guardava a roupa de todas as crianças, mesmo daquelas que já eram capazes de realizar tal atividade de forma independente. Quando questionadas sobre esta prática, elas repetiam a mesma explicação.

*São muito pequenos, fazem muita bagunça.
Eles não sabem se trocar sozinhos, misturam toda a roupa.
Depois vão guardar as roupas em bolsa errada e as mães vão reclamar.*

A hora da refeição, principalmente no berçário, também era realizada rapidamente. A merendeira trazia para a sala a sopa, que era colocada sobre uma bancada de madeira fixada na parede. Esse era um momento bastante agitado, pois elas não conseguiam servir todas as crianças ao mesmo tempo. Enquanto rapidamente tratavam de algumas, outras famintas choravam até chegar a sua vez.

Nesse espaço, a rotina da criança era marcada por um tempo grande de espera, enquanto a da educadora, pela insatisfação e falta de perspectiva.

Na sala do berçário, a espera dos bebês era ainda maior, pois com o espaço repleto de berços, não sobrava espaço para eles se movimentarem e brincarem.



Figura 4: Disposição dos berços na sala do berçário.

Aos poucos, alguns berços foram sendo reposicionados na sala para deixar o espaço mais livre, mas os brinquedos e objetos continuavam inacessíveis.



Figura 5: Nova disposição dos berços no berçário.

O espaço externo da creche, embora grande, também não oferecia às crianças a oportunidade de vivenciarem experiências diversificadas e enriquecedoras. No parque, os brinquedos estavam quase todos quebrados, e as educadoras não tinham outros a oferecer. Elas também não se envolviam em nenhuma brincadeira com os pequeninhos, como: roda, lenço que corra, pega-pega, esconde-esconde, queimada e outras. Algumas crianças sequer conheciam essas brincadeiras e, aquelas que já conheciam, haviam aprendido fora da creche. Nesse momento, as educadoras aproveitavam para descansar enquanto as crianças corriam pelo parque.

Nesse amplo espaço, havia somente um tanque de areia disputadíssimo por todas as turmas. Quem mais o utilizava eram as crianças menores, do maternal.

O espaço da creche era organizado e pensado pelos adultos, sem considerar a criança como um sujeito de direitos, com interesses e necessidades próprias. Esse espaço não possibilitava à criança vivenciar uma rica experiência com os objetos da cultura, mas favorecia uma relação limitada, podendo a experiência da criança e conseqüentemente seu desenvolvimento.

Essa situação passou por algumas transformações, que se iniciaram com a reforma no espaço físico da creche. Relatarei a seguir.

4.2 A CRECHE REFORMADA

Após a sua inauguração, a creche foi utilizada durante anos sem passar por qualquer reforma. Encontrava-se em situação precária, tornando-se um espaço desagradável, desinteressante, não-aconchegante para os adultos e crianças que a freqüentavam o dia todo.

No ano de 2005, a creche passou por uma grande reforma.

Embora o documento Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para a Instituição de Educação Infantil (2008, p. 11), do Ministério da Educação, apresente sugestões quanto à necessidade de se “criar uma equipe multidisciplinar para a definição de diretrizes de construções e reformas das unidades de Educação Infantil”, e que os arquitetos e

engenheiros, ao realizarem seus projetos, considerem as orientações definidas pela equipe multidisciplinar, nesse caso específico, não ocorreu. A reforma foi planejada pelo arquiteto e pelo engenheiro da municipalidade, juntamente com a Secretaria da Educação, sem a participação dos profissionais que trabalhavam na creche.

Durante a execução da reforma, algumas pequenas alterações sugeridas pela equipe de profissionais da unidade, que não alteravam o custo da obra, foram aceitas pelos arquitetos, engenheiros e Secretaria.

Ainda que essa melhoria no espaço da creche tivesse sido planejada sem a participação dos profissionais que lá trabalhavam, trouxe muitos benefícios.

Uma das mudanças foi quanto à reestruturação dos espaços já existentes. Na entrada principal da creche, tão importante para acolher os pais, crianças e demais membros da comunidade, antes ocupada por uma despensa, foi instalada a sala da diretora. Assim, logo que as pessoas chegam à creche já são recebidas por um profissional pronto a acolhê-las. Um grande painel, contendo as fotos de todos os profissionais que trabalham na creche e das crianças envolvidas em algum projeto ou trabalho com a turma foi confeccionado num trabalho conjunto e colocado próximo à entrada.

No corredor de entrada, foi fixado na parede, na altura das crianças, um painel com pedaços de espelhos para as crianças se olharem ao passar por lá.



Figura 6: Instalação com espelhos na parede.

A cozinha passou por uma mudança total. Antes, ficava localizada distante do refeitório, como mostra o relato feito no capítulo dois. Com a reforma, foi construída ao lado dele, facilitando o trabalho das merendeiras, que não mais precisam deslocar-se com panelas pesadas até o local onde as crianças se encontram para as refeições. Foi construído entre a cozinha e o refeitório, um balcão da altura das crianças, para nele serem servidos os pequeninhos. Essa mudança no espaço possibilitou, posteriormente, a realização do projeto *self-service*, onde as próprias crianças passaram a servirem-se sozinhas.

Os banheiros foram refeitos de forma mais adequada ao uso das crianças e à limpeza diária, realizada pelas serventes.

No primeiro pavilhão da creche, a reforma possibilitou um ambiente mais arejado, ventilado e iluminado.

No pavilhão lateral, onde ficavam a sala do berçário, do maternal I e a cozinha das funcionárias, também houve uma grande mudança. Na sala do berçário foi construído um banheiro para as educadoras trocarem e banharem os bebês. Na frente da sala, foi edificada uma área coberta para as crianças tomarem banho de sol. As janelas foram rebaixadas. Assim, logo que as crianças começam a engatinhar, apóiam-se nelas para olharem do lado de fora da sala. Dentro da sala, foi construído um armário para as educadoras guardarem objetos próprios e das crianças. A sala ao lado, utilizada anteriormente pelo maternal I, transformou-se em uma sala-dormitório, onde foram colocados os berços para os bebês dormirem. As janelas também foram rebaixadas. Em frente a essa sala-dormitório foi construída uma área grande, que os bebês e as demais crianças utilizam para brincar. Essa separação entre o espaço de brincar e o de dormir permitiu que as crianças tivessem um espaço mais amplo para a exploração e movimentação. Agora, os bebês possuem a sala toda para rolares, engatinharem, andarem e se movimentarem, sem disputar o espaço com os berços. Sobrou espaço para as educadoras colocarem prateleiras baixas e realizarem outras intervenções no espaço da sala, que serão relatadas e analisadas no item seguinte.



Figura 7: Solário do berçário.

Entre a sala e a área construída à sua frente, foi instalada uma porta de correr para que as educadoras, junto com as crianças, pudessem movimentar-se melhor, de um ambiente para o outro.

Ao lado desse bloco de construção foram construídas mais duas salas, que são utilizadas, hoje, pelas turmas do maternal I (com as crianças de 1 ano e cinco meses a 2 anos) e do maternal II (com as crianças de 2 a 3 anos). Nessas salas há um banheiro privativo para cada uma delas. As janelas também são baixas, à altura das crianças e, à sua frente, há uma grande área coberta utilizada pelas duas turmas.

Entre esse último bloco de construção e o refeitório, foi edificada uma grande área coberta, facilitando a movimentação das crianças nos dias de chuva.

Foram construídos, ainda com a reforma, dois banheiros do lado de fora do prédio, para quando as crianças estiverem no parque. Foi edificada também uma lavanderia nova.

Outra mudança relevante aconteceu após essa reestruturação dos espaços: a creche ganhou cores novas, mais vivas e alegres. O ambiente ficou mais arejado devido às alterações no espaço: ganhou vida. As salas receberam cortinas novas combinando com as cores das portas, tornando-as aconchegantes e bonitas.

As serventes, animadas com tanta mudança, encarregaram-se da jardinagem. Plantaram várias flores em vasos e espalharam pela entrada e pelo pátio da creche.

Os desenhos estereotipados das paredes foram retirados, e, em seu lugar, colocamos pinturas das crianças.

Num dos cantos, pouco utilizado pelas educadoras e pelas crianças, foi construída uma lousa, da altura delas, e duas paredes de azulejos para desenharem com tinta.

No espaço externo não houve muita alteração. Os brinquedos do parque foram consertados, mas não resistiram por muito tempo e, aos poucos, foram se quebrando novamente. Foram construídos mais dois tanques de areia, totalizando três. Agora, mais crianças podem brincar na areia ao mesmo tempo.

O espaço novo, colorido, alegre, limpo e adequado, trouxe vida nova à creche. Os funcionários ficaram mais animados com o trabalho, as crianças sentiram-se acolhidas e seus pais realizados por deixarem seus filhos num lugar bonito e agradável.

Após essa transformação no espaço, o grupo passou a discutir, nas reuniões pedagógicas realizadas mensalmente, a importância do espaço para o desenvolvimento das crianças, e, assim, as educadoras, sob minha orientação, foram realizando pequenas intervenções no espaço das salas, que serão relatadas e analisadas a seguir.

4.3 INTERVENÇÕES NAS SALAS DAS CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS.

Depois de percorrido um caminho de transformações e melhorias no prédio da creche, as educadoras - sob minha orientação - foram aos poucos realizando pequenas intervenções no espaço da sala, que fizeram diferença no seu trabalho e contribuíram para o desenvolvimento das crianças como demonstra o relato abaixo.

4.3.1 PEGAR, MORDER, CHEIRAR, LAMBER, JOGAR...

Uma das intervenções realizadas pelas educadoras no espaço da sala das turmas de berçário, maternal I e maternal II, foi quanto à acessibilidade das crianças aos objetos presentes nas salas, e a variedade a elas oferecidos.

Como parte de um processo de crescimento, conquistas e, acima de tudo, de conhecimento das educadoras, aos poucos, os objetos e brinquedos, antes escondidos das crianças, foram sendo colocados em locais visíveis e cada vez mais próximos delas.

A variedade de objetos e brinquedos foi aumentando gradativamente, à medida que a Secretaria Municipal de Educação liberava verba para a aquisição de outros, e, conforme as educadoras foram adquirindo conhecimentos em relação ao desenvolvimento infantil, passaram a confeccionar alguns materiais feitos de objetos naturais e materiais reciclados. Passaram também a cuidar e a preservar mais os brinquedos já existentes na sala.

Algumas intervenções aconteceram concomitantemente nas três salas, enquanto outras ocorreram particularmente numa e não nas outras, devido às necessidades da turma.

A seguir, apresento as intervenções realizadas nas turmas do berçário, do maternal I e do maternal II.

4.3.1.1 BERÇÁRIO

Uma das primeiras intervenções ocorridas na sala do berçário foi a colocação de uma prateleira baixa da altura das crianças, onde, aos poucos, as educadoras foram colocando os brinquedos, deixando-os expostos aos pequeninhos. Assim, aqueles que já sabiam engatinhar, ou mesmo andar, podiam por si só, aproximar-se para pegar os brinquedos.

As crianças retiravam todos os brinquedos da prateleira e os espalhavam pela sala toda. Com eles, realizavam experiências de pegar e manusear objetos de formas e texturas variadas, objetos que emitiam alguns sons, como, por exemplo, os chocalhos, ou mesmo lançavam ao chão objetos diferentes que produziam sons diferentes. Tinham ainda a

possibilidade de visualizar muitas cores e formas variadas. Passaram a ter acesso maior aos objetos e a enriquecer as suas experiências.

Com a prateleira baixa, as crianças pequenininhas tinham liberdade de fazer escolhas e estabelecer uma relação direta com os brinquedos, sem precisar do acompanhamento da educadora, da sua atenção e controle a todo momento, e, assim não precisavam mais esperar pela educadora para iniciar sua experimentação.

Em alguns momentos, quando a prateleira já se encontrava vazia, sem nenhum brinquedo, as crianças utilizavam-na para outro fim, como mostra a observação.

A prateleira já sem nenhum brinquedo é utilizada pelas crianças que já engatinham e andam, para subir e deitar nela. Outros sobem e descem várias vezes. (Diário de campo, 03/06/09).

A prateleira, pensada inicialmente pelas educadoras como um local para guardar os brinquedos e permitir maior contato das crianças com eles, transformou-se, ainda, num obstáculo espacial, onde as crianças tiveram a oportunidade de realizar movimentos corporais de subir e descer, importantes para essa idade. As crianças atribuíram à prateleira outra função, não pensada antes pela educadora, mas que muito contribuiu para seu desenvolvimento motor. Essa observação mostra o caráter dinâmico que o espaço tem e que pode ser utilizado de diversas formas, tanto pelos adultos quanto pelas crianças, para realizarem experiências que sejam significativas e que favoreçam o seu desenvolvimento. Como mostra Gandini (1999, p. 157), “[...] o ambiente precisa ser flexível; deve passar por uma modificação frequente pelas crianças e pelos professores, a fim de permanecer atualizado e sensível às suas necessidades de ser protagonistas na construção de seu conhecimento”.

Essa experiência nova da criança diante da prateleira somente foi possível graças ao posicionamento da educadora, de respeito à possibilidade de livre tateio da criança naquele momento, e não de controle de suas ações.

Para as crianças que ainda não sabiam engatinhar e nem andar, as educadoras organizaram a cesta dos tesouros. Como mostra Goldschmied (2006), é uma cesta redonda, de mais ou menos 12 cm de altura, composta de uma grande variedade de objetos para os bebês pegarem e manusearem. As crianças que já conseguiam sentar-se eram colocadas numa posição confortável, próximas à cesta. Interagem com os objetos disponíveis e,

eventualmente, com outras crianças da turma. Passavam vários minutos envolvidas com essa atividade, pegando, jogando, mordendo, lambendo, enfim, experimentando os objetos e desenvolvendo a habilidade da manipulação.

Os objetos selecionados para compor a cesta dos tesouros foram escolhidos pelas educadoras. Inicialmente, possuía pouca variedade de materiais e objetos. Assim mesmo, começaram a utilizá-la. Conforme foram observando o envolvimento das crianças com os objetos e o quanto essa atividade favorecia o desenvolvimento da percepção e exercício de mãos, olhos e corpo, passaram a enriquecê-la, selecionando mais coisas. Aos poucos, a cesta foi se completando e tornou-se um material indispensável para o trabalho no berçário.

Um bebê estava sentado sobre o tapete, entre almofadas, para apoiá-lo. Foi colocada ao lado dele uma cesta dos tesouros. Muito tranquilo, apanha um objeto, leva à boca e em seguida joga fora. Depois, pega outro, olha, leva à boca novamente, chacoalha e o dispensa. Olha para os lados e observa a movimentação das outras crianças, logo se volta para a cesta novamente e pega outro objeto, segura-o com as duas mãos, morde e joga fora. A criança pegou e manuseou vários objetos, mantendo a tranquilidade enquanto brincava com a cesta. (Diário de campo, 12/03/08).

Duas crianças estavam sentadas próximas, ao lado de duas cestas dos tesouros. Elas pegavam vários objetos, manuseavam e jogavam, em seguida escolhiam outro, mordiam, chacoalhavam e jogavam novamente. Enquanto um bebê brincava com os brinquedos da cesta, ficava balbuciando, como se estivesse contando o que observava. Algumas vezes a educadora pegava os brinquedos por eles jogados e os retornavam à cesta. (Diário de campo, 11/04/08).

Segundo Goldschmied e Jackson (2006, p. 114):

O cesto de tesouros reúne e oferece um foco para uma rica variedade de objetos cotidianos, escolhidos para oferecer estímulos a esses diferentes sentidos. O uso do Cesto dos Tesouros consiste em uma maneira de assegurar a riqueza das experiências do bebê em um momento em que o cérebro está pronto para receber, fazer conexões e, assim, utilizar essas informações.

Essa intervenção, além de favorecer a acessibilidade dos bebês a uma grande variedade de objetos da cultura, de fazer escolhas, de desenvolver a percepção e a habilidade de manipulação, proporciona o estabelecimento de uma relação mais saudável e

menos controladora entre a educadora e o bebê. Enquanto os bebês se mantêm envolvidos com os objetos da cesta, a educadora fica mais livre para observar as outras crianças.

Dando continuidade às alterações no espaço da sala do berçário, as educadoras penduraram com elástico, bichinhos de pelúcia, brinquedos e formas de espuma de diversos tamanhos em alguns pontos da sala, ocupando o espaço do teto até próximo ao chão. Esses brinquedos eram substituídos no decorrer da semana, por outros macios e que não ofereciam riscos as crianças pequenininhas.

Uma criança pequeninha levantou-se do chão, foi até o ursinho pendurado com elástico e o segurou, deu alguns passos e soltou. Ficou olhando a movimentação do bichinho no espaço e com riso de satisfação andou novamente em direção ao brinquedo e tentou pegá-lo enquanto ainda estava balançando. Depois de algumas tentativas em vão, conseguiu apanhá-lo. Voltou andar com ele nas mãos e soltou. (Diário de campo, 12/03/08).

As crianças seguravam esses brinquedos pendurados e puxavam para vê-los balançar. Os maiores, que já conseguiam andar, seguravam e davam alguns passos para depois soltar. Divertiam-se vendo os brinquedos movimentar no ar. Algumas vezes, as crianças que estavam começando a andar apoiavam-se nesses brinquedos para darem os passinhos ainda que titubeantes.

Os bebês que ainda não sabiam andar também se beneficiavam dessa instalação.

Um bebê sentado sobre o tapete, próximo a um ursinho pendurado com elástico, fez vários movimentos com as mãos na tentativa de alcançar o bichinho. Quando conseguiu agarrá-lo, puxou-o para perto de sua boca, mas logo escapou das suas mãos. A criança ficava satisfeita quando conseguia segurá-lo. (Diário de campo, 11/04/08).

Essa instalação foi muito apreciada por todas as crianças do berçário, desde os maiores que, além de manusear os brinquedos, realizavam movimentos mais ousados com eles, como por exemplo, seguravam e puxavam com força para ver o brinquedo balançar, apanhavam o bichinho e andavam na sala segurando-o para depois soltar e fazer o brinquedo voar. Os bebês desenvolviam sua coordenação de corpo e mãos enquanto tentavam alcançar o objeto pendurado. Os brinquedos ficaram pendurados na sala enquanto as crianças manifestavam interesses por eles. Quando as educadoras percebiam

que elas já não mais se interessavam por eles, retiravam e somente voltavam a colocá-los depois de período tempo.

Outra mudança no espaço, que permitiu às crianças ampliarem seu acesso aos objetos, foi a instalação em duas paredes da sala, de um brinquedo feito de tampinhas e elástico, construído pelas educadoras.

Duas crianças aproximaram das tampinhas penduradas na parede. Uma delas puxava o elástico para ouvir o barulho que faziam ao bater na parede. A outra, de joelho no chão, ficava brincando de movimentar as tampinhas para cima e para baixo. (Diário de campo, 05/05/08).



Figura 8 – Intervenção com tampinhas no berçário.

Com esse brinquedo, as crianças tiveram a possibilidade de perceber as diversas formas e tamanhos das tampinhas, de observar e comparar a diferença dos sons ao puxar o elástico e chacoalhar e também de desenvolver sua coordenação motora ao movimentá-las para cima e para baixo. Elas realizam movimentos que, para nós adultos, podem parecer banais, mas para os pequeninhos contribuem para enriquecer suas experiências e fazer com que exercitem a percepção e a atenção.

O elástico com as tampinhas também foram utilizados na formação de argolas de vários tamanhos, com as quais as crianças brincavam e carregavam pela sala. Utilizavam esse material também para colocar nos braços, no pescoço e na cabeça. Em alguns momentos, insistiam em colocar nos amigos, numa indicação de atenção que começava dar-se em pequenos grupos.

Foi colocado também na sala, um grande espelho de um metro por um metro, a cinco centímetros do chão, possibilitando às crianças se olharem e se conhecerem através da imagem refletida.

Uma criança para em frente ao espelho fazendo careta. Abre e fecha a boca e os olhos várias vezes. Vai com as mãos em direção a imagem refletida na tentativa de pegá-la. (Diário de campo, 23/04/08).

Criança em frente ao espelho fica se olhando, faz vários movimentos com a boca. Aproxima-se e afasta-se dele, dando muitas gargalhadas. (Diário de campo, 16/05/08).

Para Mello (2002), o espelho é um instrumento importante na sala, pois possibilita às crianças formarem uma imagem de si mesma, conhecerem-se. Esta é uma forma de passar a gostar e respeitar a si e aos outros.

Aos poucos, conforme vai descobrindo, passa a conhecer-se e começa a explorar o espelho como uma possibilidade de identificar seus próprios movimentos. Por isso faz caretas ao olhar-se no espelho.

Foram colocados na sala vários pneus de motocicletas encapados com tecido, que as crianças utilizavam para brincar. Os pneus ficavam no chão e as crianças se divertiam brincando de entrar e sair de dentro deles. Em alguns momentos, levavam também para dentro do pneu vários brinquedos. Às vezes, ainda sem muito controle corporal, na tentativa de entrarem ou saírem, as crianças acabavam caindo, mas nada que prejudicasse ou as impedisse de continuar a experiência. As educadoras estavam sempre por perto atentas para auxiliá-las diante de alguma dificuldade.

Continuando a proposta de enriquecimento do espaço da sala por meio de brinquedos e objetos variados, que possibilitassem a ampliação dos contatos das crianças

com a cultura, as educadoras confeccionaram várias caixas com a técnica de papietagem³⁵ e deixaram disponíveis para as crianças brincarem. Encaparam caixas de vários tamanhos e em algumas, colocaram dentro grãos e sementes para que as crianças ouvissem o som ao movimentarem.

As crianças estavam brincando na área de fora da sala do berçário. Enquanto a maioria montava um jogo de encaixe, uma delas subia sobre uma caixa de papietagem de mais ou menos dez centímetros de altura, para olhar por sobre o muro e enxergar do lado de fora da área. Ficava olhando e balbuciando. Nesse momento, uma das educadoras se aproximou e ficou observando os movimentos da criança. Em seguida, mais duas crianças se aproximaram, cada uma com uma caixa e também subiram para olhar para fora. Então, as três crianças ficavam balbuciando e resmungando, como se estivessem contando o que estavam vendo. Carregavam a caixa para vários locais da área. Outra criança colocou duas caixas, uma sobre a outra para ficar mais alta. Algumas crianças utilizavam ainda as caixas para se sentar. (Diário de campo, turma do berçário, 09/10/08).

Esse relato mostra que quando as educadoras disponibilizam uma variedade de objetos às crianças, possibilitam aos pequeninhos realizar com experiências diversificadas e enriquecedoras, que jamais seriam vivenciadas num espaço pobre de materiais. Nesse caso, se as educadoras não tivessem disponibilizado às crianças as caixas ou outros brinquedos para servirem de suporte, eles dificilmente iriam vivenciar essa experiência de olhar para fora. E o que dizer da criança que colocou uma caixa sobre a outra?

A educadora, quando concede liberdade para que as crianças utilizem os objetos da forma como quiserem ou sentirem necessidade, os pequeninhos acabam realizando com os objetos ações nunca pensadas, mas de grande importância para seu desenvolvimento. Se a quantidade de objetos oferecidos é suficiente, a criança se sente instigada a realizar a mesma atividade que um amigo da turma. Com material disponível, uma criança aprende com a outra e não precisa disputar o mesmo material. O material reciclado atraente e funcional também possibilita isso.

Os materiais reciclados não têm bula, as crianças inventam e diversificam seu uso; no caso dos comprados, em sua maioria, já possuem uma maneira de utilização.

³⁵ Papietagem: técnica utilizada com jornal picado e cola de farinha, onde passam-se várias camadas para que o objeto encapado fique resistente.

As educadoras aproveitaram as portas do armário para colar diversas figuras. Confeccionaram ainda dois painéis de plástico com bordas de tecido de 1,50 cm por 1,50 cm. Num deles colaram figuras de revistas e, no outro, fotos das crianças. Os painéis foram fixados na parede sobre dois suportes de madeiras a 5 centímetros do chão.

Três crianças estavam em pé em frente ao armário olhando as figuras. Uma das educadoras se aproximou, sentou no chão ao lado das crianças e começou a nomear as figuras. As crianças balbuciavam, querendo falar o que estavam vendo. (Diário de campo, 09/10/08).

Algumas crianças ao se movimentarem pela sala paravam em frente ao painel de fotos e ficavam passando as mãos sobre elas. Às vezes, riam quando eram capazes de encontrar a sua foto no painel. (Diário de campo, 09/10/08).

As figuras e as fotos coladas no armário e nos painéis, além de despertar interesse nas crianças que se aproximavam para olhar, passar as mãos, observar as cores e formas, possibilitaram às educadoras realizar com os pequeninhos uma ação antecipadora em relação à fala. Segundo Mello (2004, p. 146), essa prática é muito importante nesse período em que a criança ainda não sabe falar, pois:

A iniciativa antecipadora dos adultos de falar com ela antes que ela seja capaz de responder ou entender e de aproximar objetos para ela ver e pegar, cria nela novas necessidades: a necessidade de comunicação e de manipulação dos objetos que os adultos aproximam dela.

O fato da educadora aproximar-se das crianças diante das fotos e das figuras e nomear as figuras mostradas por elas, gerou nas crianças a necessidade de falar, de comunicar-se. Depois dessa interação, as crianças ficavam mostrando as figuras e balbuciando, como que contando aos outros o que estavam vendo.

As fotos também trouxeram ao ambiente uma característica de aconchego e pertencimento, uma vez que quando as crianças se encontravam no painel, mostravam-se satisfeitas, como confirmando que fazia parte do grupo.

Essa atitude antecipadora da educadora diante das crianças, para criar nelas a necessidade de se comunicarem, esteve muito presente na sala do berçário, e contribuiu para o desenvolvimento das crianças, como mostra o relato das educadoras.

Pesquisadora: Por que vocês entendem que as crianças dessa turma desenvolveram tanto a fala? (Conversa com as educadoras, 20/10/08).

Nós conversamos muito com elas. A gente fala com elas o tempo todo. Conversamos bastante. (Conversa com as educadoras, educadora B, 20/10/08).

A Ana³⁶ quando entrou não falava quase nada. Agora ela já se defende. Antes nem parecia que ela fazia parte da turma. Agora não, ela já fala e se comunica com as outras crianças. (Conversa com as educadoras, educadora A, 20/10/08).

Quando alguma criança vai bater na Clara ela fala:

__ Cida, Cida...

Então eu já sei que está acontecendo alguma coisa e que estão precisando de ajuda. (Conversa com a educadora, educadora B, 20/10/08).

As educadoras, quando questionadas sobre o envolvimento das crianças com as figuras e as fotos, afirmaram:

Pesquisadora: Do que planejamos na conversa anterior sobre as fotos, as figuras e do cantinho sob a mesa, me contem, o que já fizeram e no que a intervenção ajudou ou não no trabalho com as crianças.

Educadora: Das figuras e das fotos eles adoraram. Mostram e chamam a gente para ver. Até para as mães querem mostrar. Quando elas chegam, as crianças as chamam para ver. (Conversa com as educadoras, Educadora A, 20/10/08).

Algumas vezes param em frente ao painel e ficam olhando e querendo conversar. (Conversa com as educadoras, educadora B, 20/10/08).

³⁶ Todos os nomes que aparecem no texto não se referem aos nomes reais das pessoas, são nomes fictícios.



Figura 9: Intervenção com fotos e figuras.

As intervenções continuaram e, no chão da sala, as educadoras colocaram duas cobras feitas de tecido com espuma, de dois metros de comprimento e duas centopéias também de tecido colorido com espuma, de um metro de comprimento. Fizeram ainda alguns almofadões com plástico transparente e espuma. Essas criações passaram a ficar no chão da sala o tempo todo e são muito utilizadas pelas crianças e pelas educadoras.

Uma criança estava sobre o tapete deitada em cima de uma cobra de espuma. Ficou sobre ela por alguns minutos e logo se levantou e foi fazer outra coisa. (Diário de Campo, 03/06/08).

Um menino segura a cobra pela língua e sai arrastando-a pela sala. Quando encontrou outro brinquedo mais interessante, soltou-a no chão. (Diário de Campo, 16/05/08).

As educadoras colocaram um bebê sentado no chão sobre o tapete, mas como ainda precisava de apoio, utilizaram uma cobra de tecido e espuma para protegê-lo. Colocaram a cobra em volta do bebê. (Diário de Campo, 10/03/09).

Um menino foi em direção ao canto da sala onde estavam os almofadões, chegando lá deitou sobre eles. Logo, outra criança também se aproximou e fez a mesma coisa. (Diário de Campo, 16/05/09).

Uma menina que estava começando a andar, ainda sem muito equilíbrio, apóia-se num almofadão e sai andando pela sala. (Diário de Campo, 11/09/08).



Figura 10: Almofadões de espuma.

Esses objetos deixados à disposição das crianças no espaço da sala são utilizados por elas de diversas maneiras, para empurrar, puxar, deitar-se sobre eles, encostar-se, enfim, conforme a sua vontade e necessidade no momento.

A disposição dos objetos e sua flexibilidade de ação permitiram que as crianças se relacionassem com eles de diversas maneiras, dependendo das suas necessidades no momento da ação. Esses tipos de brinquedos, que não limitam as ações das crianças, oferecem liberdade de ação, tornando as experiências mais enriquecedoras, uma vez que a criança pode tomar iniciativas, experimentando novos usos.

No chão da sala foram colocadas garrafas descartáveis com água e glitter colorido, outras com água e tinta. Foi uma atração para as crianças, pois, além de encantadas com as cores e brilho, não se cansavam de carregá-las para todo lado. Em alguns momentos, não suportavam o peso e as derrubavam. Mesmo assim, não desistiam e voltavam a apanhá-las novamente. Passavam um bom tempo transportando todas as garrafas de um canto ao outro da sala.

Um menino apanhou garrafa por garrafa que se encontrava num dos cantos da sala e carregou-as para embaixo da mesa. No meio da brincadeira outra criança se juntou a ele e começou a carregar as garrafas também. Depois, tiraram todas debaixo da mesa e as levaram para outro canto da sala. (Diário de Campo, 08/10/08).

Num espaço próximo ao painel de fotos, as educadoras colocaram uma cortina transparente de voal pendurada no teto, indo até próximo ao chão. Tornou-se um espaço disputadíssimo pelas crianças que adoram brincar de esconder-se na cortina. Devido ao tecido transparente e claro, transmite ao espaço um ar de leveza e aconchego. As crianças se escondem sem deixar de ter a visão da sala, sem medo de estar sozinhas.

As intervenções foram realizadas na área utilizada por essa turma, com crianças de quatro meses a um ano e cinco meses. Nesse espaço, as educadoras fizeram uma instalação utilizando elástico e copinhos de iogurte vazios. Passaram o elástico no meio do copinho e depois o penduraram do teto ao chão. As crianças se divertiam mexendo esse elástico com os copinhos e também puxando-o.

Num dos cantos da área, utilizaram elástico com copinho e tampinhas, mas o amarraram de um canto ao outro, numa altura de mais ou menos trinta centímetros do chão. As crianças brincam de puxar o elástico para fazer barulho, de empurrar as tampinhas e copinhos de um lado ao outro do elástico e o que mais gostam de fazer é brincar de engatinhar por cima do elástico.

Duas crianças estavam envolvidas no canto da área com o elástico e as tampinhas. Uma delas estava puxando o elástico, a outra tentando pular o elástico. A educadora observava a brincadeira delas, mas não interferia. (Diário de campo, 11/04/09).

No teto da sala e do banheiro, colocaram vários móveis feitos de CDs pintados, de figuras de EVA, palhacinhos de fuxico, peixinhos de plástico, e, conforme vão criando novos móveis, vão substituindo aqueles mais antigos. Quando as crianças estão sendo banhadas ou trocadas, elas observam as cores, formas e formatos dos móveis e fazem tentativas de pegá-los, pois são pendurados numa altura onde algumas crianças os alcançam.

Paralelamente às intervenções criadas pelas educadoras com material reciclado, a creche também foi adquirindo alguns objetos e recebendo brinquedos comprados pela

Secretaria de Educação, como chocalhos, bichinhos de plástico, bolinhas, martelinho de plástico (que emite som), espaguete e outros. Isso possibilitou às educadoras oferecerem uma variedade maior de objetos para as crianças.

Conforme as educadoras foram se envolvendo e entendendo a importância de se planejar um espaço rico em materiais para as crianças pegarem, morderem, lambem, experimentarem, passaram também a cuidar melhor dos brinquedos existentes na sala. Essa atitude contribuiu para aumentar a quantidade de brinquedos da turma, uma vez que não só passaram a estar sempre em busca de mais coisas para oferecer às crianças, mas, ao mesmo tempo, passaram a preservá-los e conseguiram ter cada vez mais objetos disponíveis na sala.

A acessibilidade e a variedade de brinquedos oferecidos às crianças foi acontecendo aos poucos, num processo contínuo. Conforme as educadoras percebiam as vantagens desse trabalho, empolgavam-se em criar e oferecer mais coisas às crianças.

As intervenções contribuíram para enriquecer as experiências dos pequeninhos, pois tiveram a oportunidade de experimentar e manusear uma variedade maior de objetos e brinquedos em comparação com os anos anteriores. Puderam fazer escolhas na medida em que os materiais ficavam à disposição e ocupavam todo o seu tempo envolvidos com objetos do seu interesse.

Pesquisadora: No que vocês entendem que mudou na sala depois que começamos fazer as intervenções e oferecer mais brinquedos e objetos para as crianças?

Educadora: As crianças gostaram muito dos brinquedos. Agora brincam à vontade e parece que se envolvem mais com os objetos. (Educadora A).

Pesquisadora: E como vocês estão oferecendo os brinquedos para as crianças? Como eles ficam organizados na sala?

Educadora: Às vezes a gente pega uma caixa com brinquedos diferentes daqueles da prateleira e coloca no chão para as crianças, mas, também as deixamos à vontade para pegar os brinquedos que estão na prateleira. A gente deixa as crianças misturarem tudo. A sala fica com tudo fora do lugar. (Educadora A).

Educadora: As crianças são super inteligentes, elas gostam de quando tem várias coisas para fazerem, não querem ficar sem fazer nada. (Educadora B, Conversa com as educadoras, 13/08/08).

A sala do berçário ficou mais tranquila. Durante as observações foi possível encontrar as crianças envolvidas com brinquedos e brincadeiras diferentes, sem necessitar da intervenção direta da educadora.

As crianças estavam no chão, brincando com alguns objetos espalhados, como: potinhos vazios, garrafinhas com água e brilho, espaguete cortado ao meio, martelinhos de plástico, carretéis, almofadões, cobra de espuma, bolas de tecido e espuma.

Uma educadora estava com algumas crianças brincando de rolar o espaguete.

Outras crianças brincavam com as tampinhas penduradas com elástico na parede. As crianças que sabiam engatinhar, ficavam passando sob um obstáculo entre as pernas da mesa onde são servidas as refeições.

Outras olhavam as figuras na parede. As crianças que já sabiam andar e engatinhar mudavam de atividade, assim que se interessavam por outra coisa.

Uma das educadoras foi ao banheiro trocar uma das crianças.

O bebê que ainda não andava foi colocado no tapete entre várias almofadas com uma cesta de brinquedos ao seu lado. (Diário de Campo, 08/10/09).

Na área há uma criança olhando o lado de fora pelo portãozinho. Outra brincando no canto com as tampinhas no elástico.

O restante estava no chão envolvido com os brinquedos espalhados: garrafinhas, bolas, caixinhas de papietagem, bichinhos de plástico, dados de tecido e espuma, espaguetes, martelinhos de plástico, argolas de vários tamanhos, carretéis.

As crianças movimentavam-se muito tranquilamente pelo espaço.

As educadoras conversavam com elas e ficavam atentas à higiene.

Ao entrarem na sala, algumas crianças olhavam o painel de fotos e figuras.

Outros brincavam com as garrafas embaixo da mesa.

Duas crianças subiam e desciam o tablado de madeira.

Outra ficava na janela olhando para fora. (Diário de campo, 11/09/08).

A educadora, enquanto mediadora da relação da criança com a cultura, planejava intencionalmente as intervenções no espaço, e proporcionava às crianças uma rica experiência com os objetos da cultura, fundamentais para desenvolver nelas as qualidades humanas.

A seguir analiso as intervenções realizadas na sala da turma do maternal I, com as crianças de um ano e cinco meses a dois anos.

4.3.1.2 MATERNAL I

Na turma do maternal I, assim como na do berçário, também ocorreram intervenções no espaço da sala que levaram as crianças - de um ano e cinco meses a dois anos - a uma maior acessibilidade aos objetos. Como toda mudança, não aconteceu de repente, mas foi sendo construída devagar, acompanhando o ritmo de apropriação e conhecimento adquirido pelas educadoras.

Após a reforma da creche, a turma do maternal I passou a ocupar outra sala. A primeira intervenção feita nesse espaço foi a colocação de uma prateleira de madeira baixa na altura das crianças. A idéia da prateleira surgiu como uma alternativa para que as crianças pudessem ter mais acessibilidade aos brinquedos e objetos oferecidos, ou seja, que pudessem elas próprias escolher e pegar os objetos expostos.

As educadoras aceitaram o desafio, mas, a princípio, não compreenderam qual era de fato a função da prateleira nova. Então, foi para a sala do maternal I, mas eram as educadoras que continuavam selecionando e pegando os brinquedos para as crianças, como mostra o relato de uma delas.

Na prateleira deixamos os brinquedos mais pesados para eles não derrubarem, porque os mais leves eles derrubam. (Conversa com as educadoras, educadora D, 03/04/08).

Nesse caso, de nada adiantava a prateleira estar lá, se a atuação da educadora permanecia a mesma, de controle e restrição da atividade das crianças. O contato das crianças com os objetos da cultura continuava limitado às escolhas delas.

A utilização da prateleira por essa turma seguiu um caminho diferente da turma do berçário. Foi necessário um acompanhamento constante das educadoras, para que elas percebessem o quanto era importante para o desenvolvimento das crianças, permitir que elas próprias tivessem maior acessibilidade aos brinquedos.

Essa postura das educadoras mostra que, para elas, as crianças ainda não estavam prontas para utilizar a prateleira sozinhas, com autonomia, e nem estavam preparadas para fazer escolhas, ou seja, era preciso esperar os pequeninhos desenvolverem para depois aprenderem a realizar essa ação de maneira independente.

De acordo com a teoria histórico-cultural, conforme nos mostra Vigotski (Vigotskii, 2001), é a aprendizagem que conduz a criança ao desenvolvimento. Sendo assim, quanto mais a educadora permite que elas vivenciem experiências novas e diversificadas, mais a criança se desenvolverá enquanto humano. A prateleira baixa permite que a criança experimente e manuseie vários brinquedos e objetos, aprendendo a usar e a organizar os objetos.

Conforme as educadoras foram percebendo o quanto as crianças se mantinham mais envolvidas quando brincavam com brinquedos e objetos do seu interesse, e o quanto isso favorecia o seu desenvolvimento, elas foram mudando de postura e permitindo que os pequeninhos fizessem algumas escolhas.

Aos poucos, as educadoras foram disponibilizando os objetos às crianças e permitindo que elas próprias pegassem e escolhessem os brinquedos. Os primeiros brinquedos deixados à disposição das crianças foram as bonecas e os carrinhos. Em seguida, foram acrescentando outros, mais variados.

A partir do momento em que as educadoras ficaram mais seguras quanto à utilização das prateleiras, permitiram que as crianças as utilizassem com independência e autonomia. Os pequeninhos acabavam brincando mais com os brinquedos que retiravam do que com aqueles oferecidos pelas educadoras.

A educadora distribuiu para as crianças brincarem bonecas, banheiras e paninhos. Elas pegaram esses brinquedos e logo foram pegando outras coisas na prateleira e espalhando pela sala. As crianças trocavam de brinquedos quando encontravam outro mais interessante.

Em pouco tempo, o espaço da sala ficou repleto de brinquedos: bonecas, banheiras, paninhos, garrafas, carrinhos, cachorrinhos, revistas, pneus, argolas, bolas, potinhos.

As crianças se mantinham mais tranquilas e calmas brincando pela sala. (Diário de Campo, 14/04/09).

Elas gostam mais de brincar com o que pegam. Eu dei as bonecas, mas foram na prateleira e pegaram outras coisas também: garrafas, argolas, bolas e espalharam na sala para brincar. (Conversa com as educadoras, educadora C, 07/04/08).



Figura 11: Prateleira acessível às crianças.

Outra intervenção que ocorreu concomitantemente com a sala do berçário foi o painel de figuras fixado na parede. Foi acrescentado outro painel de madeira de 1,50 de comprimento por 0,60 centímetros de altura, contendo oito portinhas presas por uma dobradiça. O painel foi pregado na parede a 50 centímetros de altura do chão. Dentro das janelas as educadoras colaram fotos das crianças. De tempo em tempo, as educadoras trocam as fotos e cada vez que as crianças vão olhar ficam encantadas, não cansam de se verem no painel.

Enquanto algumas crianças brincavam pela sala, duas delas estavam em frente ao painel de fotos, abrindo as janelinhas e olhando. Abriam e fechavam várias vezes. (Diário de Campo, 28/05/08).

Uma menina estava brincando com o painel de fotos. Abria as janelas e falava os nomes dos amigos que via. Chamou outra amiguinha que estava próxima para olhar também. (Diário de Campo, 14/04/09).

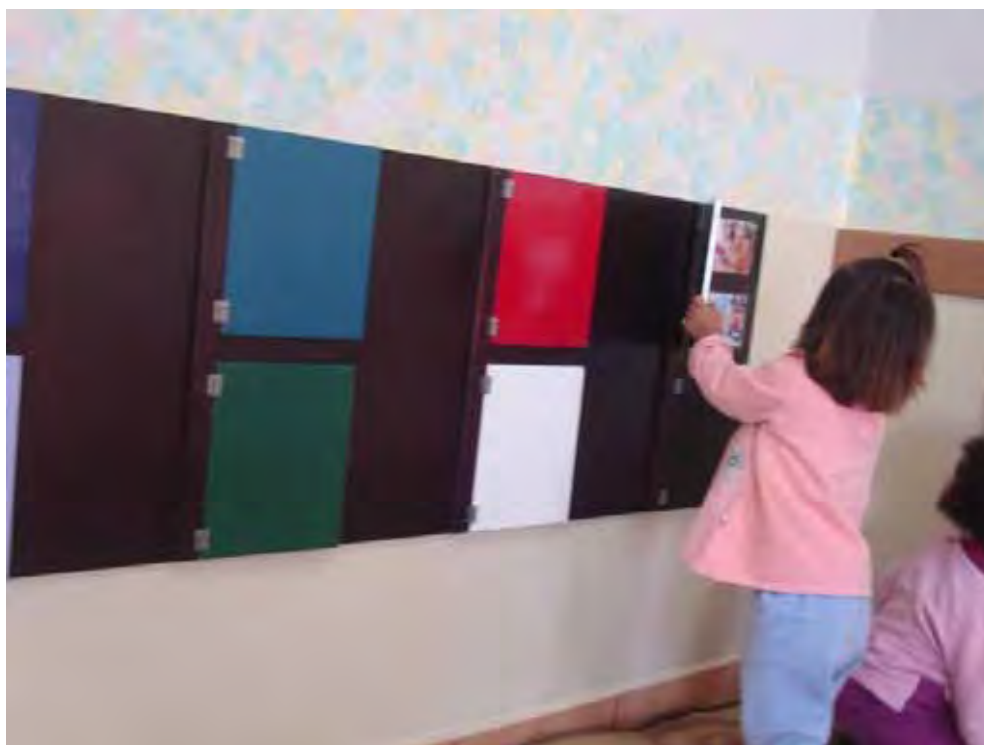


Figura 12: Painel de fotos.

Essa intervenção contribuiu para estimular as crianças a se conhecerem e se descobrirem entre as fotos dos amigos, bem como para tornar o espaço mais pessoal, transmitindo um pouco da história do grupo e de cada uma em particular.

Os almofadões também foram confeccionados para o maternal I, sendo muito utilizados pelas crianças, mas de um modo diferente dos pequeninhos do berçário, visto que, nessa turma, as crianças andam com bastante autonomia e possuem maior domínio corporal.

Esse brinquedo foi disponibilizado às crianças em vários espaços da sala. A princípio as educadoras os colocavam no chão, num dos cantos e depois passaram a guardá-los sobre uma mesinha pequena na sala.

Duas crianças estavam brincando juntas com os almofadões. Cada uma segurava de um lado do almofadão e saíam andando pela sala. De vez em quando paravam e balançavam cantando: Balança caixão, balança você.... (Diário de Campo, 21/10/08).

Duas crianças estavam brincando com os almofadões de fazer cavalinho. Sentavam sobre ele com as pernas abertas, pulavam e caíam no chão. Divertiram com a brincadeira e a repetiram várias vezes. (Diário de Campo, 21/10/08).

Os almofadões estavam espalhados pela sala e duas meninas brincavam com eles e com as bonecas. Colocavam a boneca para dormir sobre eles, como se fossem camas. Também o transportavam para vários espaços da sala. (Diário de Campo, 03/11/08).

Duas crianças estavam brincando juntas, cada uma sentada num almofadão, uma ao lado do outra e com um telefone sem fio. Ficavam telefonando e falando uma com a outra. (Diário de Campo, 12/03/09).

Os almofadões, eles adoram. Colocam no meio da sala, deitam com as bonecas, usam como travesseiro. Também estão usando para safadeza, colocam um em cima do outro para subir na mesinha e abrir a porta quando está fechada. (Conversa com a educadora, educadora D, 16/04/09).

Desses relatos foi possível observar a riqueza de experiências que esse brinquedo possibilitou às crianças. Não limitou a ação dos pequeninhos, mas, ao contrário, permitiu que as crianças criassem, experimentando-o de diversas maneiras. A atitude da educadora de não limitar a brincadeira das crianças com o almofadão, mas de permitir que elas o explorassem da forma como queriam no momento, contribuiu para tornar a brincadeira mais interessante e enriquecedora.

Outro brinquedo muito apreciado pelas crianças e que lhes possibilitou realizarem várias atividades, foram os pneus de moto encapados com tecido. A princípio, as educadoras não viam muita utilidade nesses pneus e os guardavam dentro do armário, distribuindo-os para as crianças em alguns momentos do dia, como mostra a fala da educadora.

Ontem nós demos os pneus para as crianças brincarem e gostaram muito. (Conversa com as educadoras, Educadora C, 01/03/08).

As crianças não podiam brincar com os pneus quando sentissem vontade, mas apenas quando a educadora determinava que poderiam utilizá-los. Conforme as educadoras foram disponibilizando os brinquedos nas prateleiras, foram também deixando os pneus em locais visíveis e de fácil acesso às crianças. Atualmente, os pneus ficam armazenados no chão, no canto da prateleira, e as crianças podem pegá-los quando sentem vontade.

Duas crianças rolavam os pneus pela sala, depois começaram a enfileirá-los um ao lado do outro. Em seguida entraram e deitaram dentro dele. (Diário de Campo, 28/05/08).

Uma criança pegou o pneu, deitou-o no chão, em seguida cobriu-o com um pedaço de tecido e entrou dentro com a boneca. Depois saiu de dentro e colocou somente a boneca. (Diário de Campo, 14/04/08).

Uma criança foi ao canto da prateleira, pegou um pneu e saiu rolando pela sala. Após de um tempo, mais duas crianças também foram brincar com os pneus. Juntas, o colocaram sobre outro e tentaram entrar neles. Logo outro menino se juntou a elas. Ficaram mudando o monte de lugar. (Diário de Campo, 05/06/08).



Figura 13: Intervenção com os pneus.

Nessa idade as crianças já começam a brincar juntas, e assim são capazes de realizar ações mais complexas.

Na sala também foi colocado um espelho grande de 1 metro por 1 metro fixado na parede, que se tornou uma grande atração para as crianças. Por várias vezes durante as brincadeiras, uma ou outra criança parava em frente ao espelho e ficava olhando, outras pulavam, reboavam e faziam caretas.

As garrafas também passaram a integrar o cenário da sala do maternal I. Cheias de água com brilhos, foram colocadas no chão no canto da cortina. Com os almofadões e os pneus, as crianças passaram a realizar várias atividades com eles.

Uma criança apanhou uma garrafa de cada vez e a transportava para outro lugar da sala. (Diário de Campo, 04/11/08).

Uma menina apanhou a garrafa e deitou-a no colo como se fosse filha. Depois sentou no chão com a garrafa (como se fosse boneca) e deu mamadeira para ela. Em seguida, colocou um pano no chão e deitou-a sobre ele. (Diário de Campo, 04/11/08).

Um menino apanhou as garrafas e brincou de enfileirá-las no meio da sala. Colocava uma garrafa ao lado da outra e ficava bravo quando outra criança o atrapalhava. (Diário de Campo, 25/10/08).

Mais uma vez, o espaço pensado e organizado intencionalmente pela educadora, com objetos acessíveis aos olhos e às mãos dos pequeninhos, tornou-se o mediador da relação da criança com a cultura. Conceitos como pesado e leve, cheio e vazio, cores, flutuar e afundar, foram partilhados pelas crianças.

O papel da educadora, enquanto adulto mais experiente e mediadora desse processo é fundamental, como afirma Mello (2006, p. 200):

O papel essencial do adulto está em criar intencionalmente um espaço rico e provocador de experiências, em enriquecer a atividade das crianças, em acompanhar seu processo de desenvolvimento criando sempre vivências e experiências, mas nunca engessando ou substituindo a experiência da criança. O adulto é um criador de mediações entre o mundo da cultura e a criança, e, como tal, não pode substituí-la nesse acesso ativo ao mundo de que a criança precisa se apropriar.

As educadoras também confeccionaram livrinhos com plástico transparente, contendo figuras de revistas para as crianças olharem. Eles eram utilizados em duas situações. Em alguns momentos, os livros eram distribuídos pelas educadoras para todas as

crianças ao mesmo tempo e, enquanto elas olhavam, a educadora ficava sentada com elas no chão mostrando e nomeando as figuras. Em outros, as educadoras deixavam a caixa de livros à disposição das crianças, para elas apanharem quando sentissem vontade. Desse modo, no meio das crianças brincando pela sala, havia sempre alguém sentado olhando os livrinhos.

Foram confeccionadas pelas educadoras várias bolas de tecido colorido e cheias de espuma, que permitiram às crianças viver momentos de muita alegria e diversão. Com elas, as crianças brincavam de chutar, jogar para o alto e pegar, jogar dentro do cesto planejado pela educadora, jogar para o amigo e até mesmo fora da sala.

Uma criança apanha a caixa de bolas e as espalha pela sala. Corre atrás delas tentando chutá-las. Algumas vezes consegue e outras não. (Diário de Campo, 05/06/08).

Um menino apanha a bola e começa a lançá-la para o alto. Tenta pegar de volta, mas não consegue. Mesmo assim, não desiste e fica um tempinho envolvido com a brincadeira. (Diário de campo, 05/06/08).

Dois meninos pegam a bola e começam a chutar um para o outro. (Diário de Campo, 30/04/09).

Como parte da rotina das crianças, as educadoras confeccionaram um cartaz de feltro e plástico transparente que foi fixado na parede na altura das crianças e utilizado todos os dias para fazer a chamada. Neste cartaz havia um espaço reservado para os pequeninhos colocarem suas fotos. As educadoras espalhavam as fotos no chão e as crianças presentes naquele dia apanhavam a sua foto e a colocavam no cartaz.

Junto às intervenções pensadas e confeccionadas pelas educadoras, a classe recebeu mais alguns brinquedos e objetos comprados pela Secretaria Municipal de Educação, que contribuíram para aumentar a quantidade e variedade de brinquedos utilizados pelas crianças. Entre os brinquedos oferecidos pela Secretaria estão: bonecas, panelinhas, carrinhos, bolas, banheiras de plástico, jogo pedagógico, baldes de areia. As crianças tiveram oportunidade de vivenciar experiências inéditas no espaço da sala, de explorar os objetos de todas as formas, de ampliar seus conhecimentos e de estabelecer na relação com os objetos, uma atividade que as impulsionassem ao desenvolvimento.

O espaço ficou mais rico, diversificado e dinâmico. As crianças não eram mais obrigadas a realizar a mesma atividade todas juntas, pois o espaço lhes favorecia a tomada de decisões, a realização de experiências novas e interessantes e a formação das funções psíquicas superiores como: linguagem oral, pensamento, atenção, controle da conduta, linguagem escrita, cálculo.

A educadora apanha as banheiras para as crianças. Enquanto isso, algumas meninas vão apanhar as bonecas e os paninhos na prateleira.

Outra criança pede para a educadora as revistas, ela apanha a caixa de revistas e lhe entrega. A menina senta no chão e começa olhá-las. Uma menina vai ao canto da prateleira, apanha o pneu e sai rolando. Em seguida, foi até o outro canto da sala e apanhou as garrafas. Começou a transportá-las para o outro lado da sala.

Outro menino vai até a prateleira e apanha vários carrinhos.

Uma menina se juntou àquela criança que estava olhando as revistas, senta-se ao lado e ficaram vendo revistas.

Outra criança se aproximou do painel de madeira na parede e ficou abrindo e fechando as janelinhas, olhando as fotos.

Duas crianças foram perto da janela e ficaram olhando a rua. As crianças se mantinham muito tranquilas, movimentando-se pela sala. (Diário de Campo, 05/06/09).

Devido à variedade de opções oferecida às crianças, elas se envolvem com aquilo que lhes interessa. Dessa forma, mantêm-se calmas, sem correria e sem conflitos e não precisam da intervenção direta das educadoras enquanto brincam.

Pesquisadora: Como está a sala de vocês com as intervenções que fizeram? No que melhorou ou não a prática com as crianças?

Educadora: Com mais brinquedos foi possível diversificar mais as brincadeiras e atividades dentro da sala. Antes, ficava restrito à boneca, sucata e roupas velhas. Agora, com os carrinhos, banheirinhas, cachorrinhos, saquinhos, paninhos, garrafas, pneus, a disposição deles na sala, podem escolher com o que querem brincar. Então acabam se envolvendo mais. (Educadora C).

Educadora: Eu nem acredito que essa turma é do maternal I. Lembrar que antes essa turma era a maior correria na sala, eles não se interessavam por nada e a gente tinha que ficar o tempo todo atrás deles. Agora olha como estão tranquilos. (Conversa com as educadoras, Educadora D, 16/04/09).

Quanto mais coisas tiverem para brincarem mais calmos eles ficam. (Conversa com as educadoras, educadora D, 18/03/09).

A turma está mais tranquila. Claro, porque as crianças pegam o que lhes interessam e com uma variedade maior de coisas, ficam mais envolvidas. (Conversa com as educadoras, educadora C, 07/05/09).

Essa atitude da educadora, além de favorecer o desenvolvimento das crianças, lhe possibilita também realizar um trabalho sem estresse e de forma mais prazerosa.

O próximo subitem analisado se refere às intervenções na sala do maternal II.

4.3.1.3 MATERNAL II

As mudanças que ocorreram na sala do maternal II, quanto à variedade e acessibilidade das crianças aos objetos da cultura, contribuíram para o seu desenvolvimento.

Seguindo o mesmo caminho das turmas anteriormente mencionadas, as educadoras responsáveis pelas crianças de três anos iniciaram as alterações no espaço da sala com a colocação das prateleiras baixas. Por meio delas foi possível deixar os brinquedos acessíveis aos olhos e às mãos das crianças o tempo todo.

Nas prateleiras foram colocados brinquedos variados, alguns jogos de montar, tecidos para brincarem com bonecas, carrinhos, e muitos objetos utilizados pelas crianças no jogo simbólico.

Uma menina vai até a prateleira que fica ao lado do espelho, onde estão várias escovas de cabelo, pentes, bobby e grampos. Apanha a escova, posiciona-se à frente do espelho e começa a se pentear. Depois apanha o bobby com o grampo e tenta colocar no cabelo. (Diário de Campo, 10/07/08).

Um menino apanha vários carrinhos que estão na prateleira e começa a brincar com eles no chão da sala. (Diário de Campo, 10/07/08).



Figura 14: Prateleira da sala do maternal II.

As prateleiras baixas possibilitaram às crianças fazerem escolhas e brincar com os brinquedos e objetos do seu interesse e não somente com aqueles oferecidos pela educadora. Essa intervenção possibilitou ainda, realizar atividades significativas e desenvolvendo, favorecendo o desenvolvimento psíquico. A exploração de objetos com cores, formas, tamanhos, pesos diversos e a comparação entre os objetos, mantinha-as mais atentas na medida em que brincavam com aqueles do seu interesse e desejo. Acabavam imitando as ações dos adultos.



Figura 15: Reorganização da sala do maternal II.

As educadoras reconheceram que as prateleiras baixas contribuíram para o trabalho com as crianças, e como possuíam uma visão equivocada do seu uso.

Nem dá para acreditar que eles brincam tão bem com os brinquedos na prateleira e o quanto isso facilita o nosso trabalho. E a gente achava que tinha que esconder tudo para eles não mexerem. (Conversa com as educadoras, Educadora E, 15/10/08).



Figura 16: Prateleira no canto da sala.

Nessa idade, a criança começa a imitar as ações dos adultos, utilizando os objetos acessíveis a ela. Realiza com os brinquedos ações que na vida real seriam impossíveis de executá-las.

Para Mukhina (1996), inicialmente esses jogos limitam-se à execução de duas ou três ações. As crianças não reproduzem fatos da sua própria vida, mas utilizam os objetos na brincadeira, da forma como observam o adulto fazer.

Também para Mukhina (1996, p. 116), “a marca característica desses jogos específicos é que a criança realiza determinadas ações somente com os brinquedos que os adultos utilizam em seu contato com ela; a criança não estende essas ações a outros objetos.” Por isso, é fundamental que a educadora apresente às crianças muitos objetos e disponibilize uma variedade de brinquedos para elas, a fim de permitir que imitem várias das ações observadas nos adultos.

Após essa fase, a criança passa a substituir um objeto por outro durante a brincadeira, surgindo a atividade lúdica propriamente dita.

Nessa idade, a atividade principal que orienta o desenvolvimento da criança, segundo Mukhina (1996), é o jogo dramático, e o espaço da creche deve favorecer e ampliar o contato da criança com os objetos culturais, a fim de permitir que possa realizá-lo.

Uma menina estava sentada com a boneca ao colo, aproximou-se da prateleira, apanhou um potinho e deu de mamar para a boneca, como se fosse uma criança. (Diário de Campo, 28/03/08).

A menina apanhou as panelinhas da prateleira e colocou sobre a mesinha, pegou a colherinha e começou mexer, como se estivesse preparando uma refeição. Em seguida, colocou p preparado num potinho e deu para a boneca comer. (Diário de Campo, 28/03/08).

A menina estava com a boneca no colo, foi até a prateleira, apanhou um paninho, cobriu a boneca e saiu passear com ela pela sala. Depois, entrou num canto e sentou-se com a boneca no colo. (Diário de Campo, 01/08/08).

Considerando as formas produtivas de ação (desenho, modelagem e construção) também importantes para as crianças nessa idade, como forma de expressão daquilo que as crianças vão conhecendo, as educadoras introduziram na sua rotina as atividades de desenho e modelagem, antes ausentes no seu trabalho.

Segundo Mukhina (1996, p. 113):

Ao término da primeira infância (no terceiro ano de vida) surgem novas formas de atividade, que alcançam sua plenitude mais adiante e começam a determinar o desenvolvimento psíquico. São o jogo e as formas produtivas de ação (o desenho, a modelagem, a construção).

Os momentos de desenho, quando as crianças registravam suas garatujas, tornaram-se muito interessantes para o grupo.

A educadora, após realizar vários exercícios articulatórios³⁷ com as crianças, disse-lhes que agora elas iam desenhar. A turma toda começou a bater palmas e gritar na maior euforia. (Diário de Campo, 08/04/09).

Essa atitude das crianças mostra o interesse delas em realizar a atividade de desenho e demonstra ainda que, provavelmente, já tinham vivenciado esta experiência anteriormente, de forma agradável e significativa.

As educadoras fixaram na parede da sala um varal para colocar as produções feitas pelas crianças, e, em cada prendedor utilizado para segurar os trabalhos, colocaram uma foto delas. Logo que os pequeninhos terminavam de desenhar, de imediato sabiam qual era o local certo de colocar seu trabalho e se dirigiam até o varal onde estava sua imagem.

Essa forma de expor os trabalhos das crianças trouxe ao espaço da sala uma característica mais pessoal e de pertencimento ao grupo, visto que as crianças têm o seu registro e sua imagem pendurados na parede da sala o tempo todo. Permite também que elas se sintam donas do espaço que ocupam e que o considerem como sendo delas, pois contém as suas marcas. E em vários momentos, os pequeninhos pareciam orgulhosos em mostrar, às demais pessoas que iam até a sala, os seus trabalhos.

Assim que entrei na sala, um menino veio em minha direção, segurou - me pela mão e posicionou-me em frente ao seu desenho. Mostrava o desenho realizado por ele e dizia:

___ Meu desenho, meu desenho. (Diário de Campo, 06/05/09).

³⁷ Exercícios realizados com a boca, como estalar a língua, vibrá-la, movimentá-la dentro da boca, mandar beijos e outros orientados pela fonoaudióloga.

Logo em seguida, várias crianças vieram me chamar para olhar seus desenhos também.

____ *Olha meu desenho*
 ____ *Esse é o meu, olha, olha.*
 ____ *Vem aqui ver o que eu fiz.*
 ____ *Você já viu o meu?*
 (*Diário de campo, 06/05/09*).

No espaço da sala foi instalado um espelho de 1,00 m x 1,00 m, fixado na parede, sendo muito apreciado pelas crianças. Diferentemente das crianças do berçário e do maternal I, que ao olharem no espelho não se reconheciam e aos poucos iam se descobrindo, as crianças dessa turma se aproximavam do espelho para ver-se realizando alguns movimentos, ou para realizar com maior destreza certas ações.

A educadora colocou uma música para tocar enquanto as crianças brincavam.

Um menino estava brincando de montar, quando ouvia uma música que gostava, ia para frente do espelho e começava dançar. Quando a música parava de tocar ele voltava a montar. Repetiu essa ação várias vezes.

Outras crianças estavam dançando, todas em frente ao espelho. (Diário de Campo, 14/10/08).

Uma menina foi até a prateleira que fica ao lado do espelho, apanhou um pedaço de papel higiênico, dirigiu-se para o espelho e limpou, sozinha, o seu nariz. (Diário de Campo, 15/10/08).

A educadora ofereceu uma caixa cheia de roupas para as crianças brincarem. Um menino pegou várias peças e foi vestir-se em frente ao espelho. (Diário de Campo, 15/10/08).

Uma menina apanhou a escova de cabelos na prateleira e foi pentear-se de frente ao espelho. Após, pegou a maquiagem sobre a prateleira e voltou – se para o espelho para pintar-se. (Diário de Campo, 06/08/08).

As educadoras confeccionaram um cartaz utilizado para fazer a chamada com as crianças. Este cartaz contém um espaço para cada uma do grupo, onde colocam todos os dias a sua foto, ficando de fora aquelas crianças que faltaram.



Figura 17: Cartaz de chamada.

Educadora: O cartaz de chamada deu super certo. As crianças adoram colocar a sua foto no cartaz e durante o dia várias vezes param em frente ao cartaz e ficam olhando as fotos.

Pesquisadora: Somente olham?

Educadora: Não. Elas olham, apontam as fotos e também ficam falando o nome dos amigos. Às vezes chamam algum amiguinho que está por perto para vir olhar com elas. (Conversa com as educadoras, educadora F, 15/10/08)

Na sala foi colocado um suporte, da altura das crianças, para por livros e revistas. Esse suporte fica num canto e é acessível às crianças. Às vezes, a educadora planeja o momento da leitura onde todas as crianças olham livros ou revistas ao mesmo tempo, tendo a liberdade de escolhê-los, e, em outros, as crianças pegam os livros assim que sentem vontade.

Duas crianças apanharam livros e sentaram no chão sobre o tapete para olhá-los.

Um menino contava a história e mostrava as figuras para os amigos, como fazia a educadora.

Logo, mais crianças deixaram os brinquedos e foram se aproximando das crianças com os livros. Alguns apanhavam revistas e outros livros. A educadora que estava próxima das crianças brincando com jogo de montar, aproximou-se da estante de livros e ficou auxiliando os pequeninhos.

Algumas crianças olhavam as figuras, diziam o nome do que estavam vendo e mostravam para os amigos. (Diário de campo, 28/03/09).

Com este suporte, elas passaram a apanhar os livros e revistas para olhar. Imitam o leitor: lêem e mostram para os amiguinhos. Quando vêem uma figura de que gostam, chamam o amigo para ver. Às vezes também trocam revistas entre si. (Conversa com a educadora, Educadora E, 15/10/08).

Saber que antes nós nem contávamos histórias para as crianças. E agora, além de contar, deixamos elas pegarem os livros nas mãos. Na verdade, nós achávamos as crianças muito pequenas para ouvir histórias, pensávamos que não iriam parar para ouvir. Mas as crianças adoram, prestam tanta atenção, que até imitam a gente mostrando os livros para os amigos. A gente estava enganada, elas gostam sim de histórias. (Conversa com as educadoras, Educadora F, 15/10/08).



Figura 18: Suporte de livros e revistas.

A intervenção da educadora na disposição dos livros e revistas na sala favoreceu a acessibilidade das crianças a esses materiais culturais, pois, anteriormente, eles ficavam guardados em armários fechados e eram pouco utilizados pelas educadoras. Consideravam as crianças muito pequenas para ouvir suas histórias e para manuseá-los. O contato das

crianças com esses objetos e a presença das profissionais junto à elas, enquanto se envolviam nessa atividade, foi fundamental para ensiná-las e orientá-las sobre a maneira mais adequada de manuseá-los. Essa experiência mostrou ainda que, quanto mais as crianças realizavam atividades com os livros e revistas, mais rapidamente aprendiam a deles cuidar e preservar.

O contato dos pequeninhos com os livros e revistas e a presença da educadora como mediadora da relação da criança com a cultura, possibilitou a realização de atividade prazerosa e envolvente.

Enquanto as educadoras do maternal II planejavam intervenções no espaço da sala e confeccionavam materiais para serem utilizados pelas crianças, a turma também recebeu mais brinquedos adquiridos pela Secretaria Municipal de Educação, como panelinhas, potinhos, colherzinhas, pentes, escovas, bobies, carrinhos, banheirinha de plástico e jogos pedagógicos. Tal como ocorreu nas outras turmas, logo que as educadoras foram percebendo a importância da organização do espaço para o trabalho com as crianças pequeninhas, e o quanto a variedade de materiais acessíveis a elas era fundamental para ampliar seu aprendizado e favorecer seu desenvolvimento, tornaram-se mais cuidadosas quanto à preservação dos brinquedos e objetos da sala. Essa atitude das educadoras contribuiu para ampliar a quantidade de brinquedos existentes, ensinando às crianças o cuidado com o material.

Em todas as turmas de zero a três anos, houve alterações no espaço quanto à variedade de objetos e bens culturais presentes na sala e quanto à acessibilidade deles às crianças pequeninhas. Em algumas salas, as transformações ocorreram num ritmo mais acelerado, com um envolvimento maior das educadoras, enquanto que em outras, naquelas em que as educadoras necessitaram de um tempo maior para compreender a importância de tais intervenções, elas aconteceram mais lentamente. Com a ampliação do material existente na sala, as crianças pequeninhas tiveram a oportunidade de relacionar-se com uma variedade maior de objetos e, com isso, desenvolver funções psíquicas como atenção, as percepções, o início da fala e do pensamento. A educadora estabeleceu uma relação de mediadora entre a criança e os objetos, planejando e disponibilizando-os intencionalmente às crianças, sem querer controlar todas as ações dos pequeninhos.

No próximo item analiso a questão da reorganização do espaço e do envolvimento das educadoras nas atividades realizadas pelas crianças.

4.3.2 QUANDO A EDUCADORA SE ENVOLVE NA BRINCADEIRA.

Na creche, além do espaço físico, as relações que se estabelecem também são importantes para o desenvolvimento das crianças pequenininhas.

Essa relação acontece tendo como suporte a concepção de criança e de escola da infância dos profissionais envolvidos no processo educativo da instituição. Quando o profissional acredita na capacidade da criança, permite que ela estabeleça com as pessoas uma relação de parceria em busca do conhecimento, e com os objetos uma interação que possibilita descobertas, experimentações e aprendizagem.

O ambiente organizado para o livre acesso das crianças aos objetos favorece relações mais respeitadas do adulto em relação à criança, uma vez que, com mais tempo para observá-la, o adulto pode testemunhar suas especificidades e suas capacidades em formação.

O conhecimento e as vivências da educadora são fundamentais para que tenha meios de planejar um trabalho intencional com as crianças, pois quanto mais ricas e amplas forem suas experiências, maiores condições terá para disponibilizar os objetos às crianças.

Pelas observações foi possível constatar que, além da organização do espaço físico, a relação que a educadora estabelece com as crianças nesse espaço possibilita ou restringe o contato dos pequeninhos com a cultura.

Em vários momentos, foi possível detectar que o envolvimento da educadora na brincadeira implica num interesse maior das crianças pela ação realizada.

A educadora estava sentada no chão com algumas crianças a sua volta, tendo em suas mãos um livro de história. Ia mostrando, contando e cantando. Conversava com as crianças como se fosse o personagem da história e elas se comunicavam, balbuciando e mandando beijos.

Na sala havia outros brinquedos espalhados pelo chão, mas as poucas crianças que brincavam com eles logo os abandonaram e se aproximaram da educadora para ouvir a história. (Diário de Campo, turma do berçário, 31/11/08).

Um menino apanhou uma bola de pano para brincar na sala. A educadora se aproximou e o convidou para brincar. Ele lançou a bola

para a educadora, ela apanhou e jogou de volta. Logo, mais crianças se aproximaram querendo jogar junto com a educadora também. Ela ofereceu um cesto para eles brincarem de arremessar a bola dentro, mas as crianças não se interessaram e queriam mesmo era jogar com ela. (Diário de Campo, turma do maternal I, 24/09/08).

Algumas crianças estavam sentadas no chão brincando com jogo de montar, a educadora se aproximou e sentou no chão para brincar com elas. Começaram a montar uma festa de aniversário. Logo, outras vieram para brincar juntas. (Diário de Campo, turma do maternal II, 15/10/08).

Essas situações mostram que, quando a educadora se envolve na brincadeira com algumas crianças, acaba atraindo a atenção das demais, que também se aproximam querendo inserir-se na brincadeira. Para as crianças, é importante a presença da educadora participando com elas. Nesse momento, as experiências e conhecimentos da educadora podem contribuir para enriquecer a brincadeira dos pequeninhos, propondo-lhes ações e situações diferentes das vividas no seu dia a dia.

Quando a educadora se envolve com as atividades desenvolvidas pela turma, por meio da brincadeira, transmite aos pequeninhos conhecimentos de forma lúdica e prazerosa, como mostra o relato a seguir.

Na sala havia vários brinquedos espalhados pelo chão e as crianças estavam envolvidas com eles. A educadora vestiu um jaleco branco e uma touca de dentista e se aproximou de uma menina para brincar com ela. Deitou a menina no chão com a cabeça em seu colo e com uma escova de dente, começou a brincar de dentista com a criança. Durante a brincadeira a educadora dizia:

___ Abre o bocão para eu ver o que tem aí.

___ Nossa, parece que tem um bichinho aqui, vamos escovar melhor o dentinho.

___ Muito bem, você está de parabéns.

Rapidamente, todas as crianças foram deixando as atividades que estavam fazendo e se aproximaram da educadora para brincar com ela. A classe ficou em silêncio e as crianças ficaram sentadas em volta da educadora, olhando atentamente para ela, enquanto examinava a boca dos amigos.

A educadora teve que pegar a escova de todas as crianças e olhar a boca de cada um.

___ Agora o próximo, pode vir.

___ Olha pessoal, temos que escovar a língua também.

___ Já está pronto, quem vem agora?

Num certo momento, a educadora detectou uma cárie na boca de uma das crianças e convidou as demais para olharem. A brincadeira continuou até que todas foram examinadas. Assim que examinava uma criança, ela levantava e dirigia-se ao espelho para ver os seus dentes. (Diário de Campo, turma do maternal I, 01/10/08).

Essa atitude da educadora mostra que por meio do lúdico e da brincadeira, é possível ensinar as crianças. De uma forma prazerosa a educadora brincou com eles de dentista e lhes ensinou alguns conceitos básicos de higiene bucal. Essa atividade também possibilitou às crianças vivenciarem uma experiência positiva diante da figura do dentista, tão temida por algumas crianças.

Para que a educadora proponha momentos de interação com as crianças que sejam interessantes e que incitem os pequenos a envolverem-se em atividades desenvolvendo, necessita possuir conhecimento sobre o desenvolvimento das crianças pequenininhas e compreender que elas têm um jeito especial de aprender em cada fase. Essa forma de se relacionar com o mundo e aprender precisa ser levada em conta pelas educadoras no momento de planejar as atividades a serem propostas para as crianças. No caso acima, a educadora priorizou o lúdico, vestiu-se de branco e assumiu o papel de dentista para envolver as crianças.

O envolvimento das educadoras nas brincadeiras das crianças, possibilita ensinar-lhes a função social de alguns objetos, onde, além de manuseá-los, passam a utilizá-los de acordo com o fim para o qual foram criados, imitando as ações dos adultos.

A educadora estava sentada no chão com algumas crianças a sua volta. Uma menina estava com um pote de creme vazio na mão. A educadora apanhou o pote da mão da criança e virou-o em sua mão, como se estivesse colocando o creme sobre ela. Em seguida, passou a mão nas pernas e nos braços da criança, como se estivesse passando creme nela.

Assim que terminou, a menina apanhou o pote de creme e imitou a ação da educadora. Colocou o creme nas mãos da educadora e pediu para ela passar em seu corpo.

A educadora ia passando e conforme passava nomeava as partes do corpo da criança.

A criança ficou vários minutos, envolvida nessa brincadeira com a educadora. (Diário de Campo, turma do berçário, 08/10/08).

A educadora utilizou pentes e escovas para pentear os cabelos das crianças que estavam próximas. Em seguida uma menina pegou um pote de creme vazio, fez de conta que passava no cabelo da educadora, pegou um pente e ficou passando no cabelo dela, como se estivesse arrumando. (Diário de Campo, turma do maternal I, 05/03/09).

Nessa brincadeira, as crianças, além de utilizarem os objetos de acordo com a sua função social, imitam em princípio as ações dos adultos para posteriormente as realizar de forma independente.

As próprias educadoras perceberam quanto as suas ações são imitadas pelas crianças.

Outro dia eu coloquei os pneus enfileirados para eles brincarem, agora tem dias em que as crianças também fazem isso. Colocam tudo enfileirado e vão brincando de pular dentro deles. (Conversa com as educadoras, Educadora C, 16/04/09).

Quando a gente brinca de telefonar com o Marcelo, logo apanha qualquer objeto que está por perto e começa falar:

__Alô, alô... (Conversa com as educadoras, educadora A, 20/10/08).

Na sala, quando começamos a cantar e bater palmas, eles arregalam um olho, ficam olhando para a gente e começam a bater palmas também. Na verdade, tudo que a gente faz com a turma, eles querem imitar. (Conversa com as educadoras, Educadora B, 20/10/08).

Segundo Leontiev (2001), a imitação faz parte do processo de desenvolvimento da criança, que a princípio realiza ações imitando, ou conjuntamente com alguém mais experiente, para depois realizá-la sozinha. Para Leontiev (2001, p. 112), “com o auxílio da imitação na atividade coletiva guiada pelos adultos, a criança pode fazer muito mais do que com a sua capacidade e compreensão de modo independente”. O envolvimento das educadoras nas atividades propostas para as crianças é fundamental, pois elas, enquanto sujeitos mais experientes, serão os modelos a serem imitados pelas crianças.

Quando a educadora observa as crianças da turma, e se aproxima delas nos momentos das brincadeiras, pode contribuir para que aquelas crianças que são mais tímidas tenham um relacionamento agradável com seus amigos.

Uma das educadoras sentou próxima de uma criança bem quieta, que, segundo ela, não brincava muito com os amigos e se mantinha mais isolada.

Começaram a brincar juntas com o jogo de montar. Montaram várias coisas.

Logo, outras crianças da turma deixaram seus brinquedos e se aproximaram da criança e da educadora para brincar com elas. Começaram montar e conversar enquanto brincavam.

A educadora permaneceu brincando com as crianças por vários minutos. (Diário de Campo, turma do maternal II, 03/10/08).

A atitude da educadora de aproximar-se da criança que estava sozinha e brincar com ela, despertou nas demais o interesse em participar da brincadeira. Contribuiu, ainda, para possibilitar à criança, que a princípio estava brincando isolada dos amigos, relacionar-se com os demais. É fundamental que a educadora tenha um olhar atento para cada criança do grupo e se relacione com elas respeitando suas vontades e necessidades. No caso acima, a presença da educadora junto à criança tímida fez estabelecer um relacionamento agradável com os amigos. Sem o olhar atento da educadora para essa criança, ela poderia continuar só.

Em alguns momentos, o envolvimento da educadora é importante não somente durante as brincadeiras, mas em relação ao cuidado com os brinquedos e materiais presentes na sala e utilizados pela turma.

As crianças estavam brincando na sala. Durante a brincadeira saiu a cabeça de uma boneca. A educadora pegou uma agulha com linha e sentou no chão perto das crianças para consertar. Várias crianças se aproximaram e sentaram perto da educadora observando o que ela estava fazendo. (Diário de classe, turma do maternal II, 23/10/08).

O envolvimento da educadora com a turma e com os objetos disponíveis às crianças ensina uma atitude de cuidado. Como adulto mais experiente, através do seu exemplo, a educadora transmitiu às crianças um modelo de cuidado que se deve ter com os brinquedos. Nesse caso, não foi necessário nenhum discurso, pois a própria ação mostrou às crianças a preocupação que possui em mantê-los. Criou para as crianças uma referência de atitude.

Na turma do berçário, onde as crianças ainda não se comunicam pela fala, o envolvimento das educadoras é essencial para entender o que os pequenininhos querem dizer através dos seus movimentos, choros, risos e balbucios.

A educadora estava sentada em frente ao painel de fotos com algumas crianças ao seu redor. As crianças apontavam as fotos e ela dizia o nome corresponde. Outras vezes, a educadora mostrava a foto e perguntava para eles:

___ Quem é esse?

___ E esse, quem é?

___ Cadê o nenê?

Quando a criança encontrava sua foto, sorria, olhava para a educadora e balbuciava.

Enquanto a educadora estava nesse canto com algumas crianças, outras estavam andando, engatinhando e brincando com objetos da sala.

Em seguida, a educadora começou a nomear as figuras do outro painel que se encontrava ao lado.

Nesse momento, uma das crianças que ainda não sabia engatinhar que se encontrava sentada no tapete entre almofadas e brincando com outros brinquedos, ao perceber a movimentação ao redor da educadora, começou chorar.

A educadora disse:

___ Você, quer vir aqui também, eu vou te pegar.

Ela foi até o bebê, pegou-o no colo e colocou-o sentado ao seu lado perto das crianças entre várias almofadas. (Diário de campo, turma do berçário, 16/05/09).

O bebê que estava sentado no chão entre as pernas da calça começou chorar. A educadora colocou um travesseiro pequeno no chão e o deitou de barriga para baixo apoiado no travesseiro. Ela posicionou na sua frente vários brinquedos.

A criança se acalmou e ficou tentando pegar os brinquedos. Firmava o pezinho no chão e avançava para frente na tentativa de alcançar o brinquedo. Tempo depois, a educadora tirou o travesseiro e deixou a criança sem o apoio. Ela continuou firmando o corpinho e tentando apanhar os objetos que estavam próximos.

Quando a criança passou a resmungar a educadora se aproximou do bebê e disse:

___ Você cansou de ficar aí. Vem no colo um pouquinho.

A educadora apanhou a criança e ela se acalmou. (Diário de campo, turma do berçário, 12/05/09).

Esse relato mostra quanto o envolvimento da educadora com as crianças contribui para a realização de uma atitude de antecipação da fala, pois enquanto nomeava as figuras e as fotos para os pequeninhos, despertava neles a vontade de falar. As crianças ficavam balbuciando e resmungando, como se estivessem conversando. Ao apresentar e aproximar os objetos, também criava nelas a necessidade de pegar e manusear.

Segundo Mello (2004), a iniciativa antecipadora dos adultos de falar com a criança antes que ela seja capaz de responder, cria a necessidade de comunicar-se.

A educadora manteve - se atenta às manifestações das crianças e, mesmo estando envolvida com o painel de fotos e figuras com algumas delas, percebeu a vontade do bebê de aproximar-se dela e das demais crianças, e foi buscá-lo para participar da atividade. Sua atitude de respeito às manifestações e necessidades das crianças pequeninhas ocorreu também nos momentos em que mudou o bebê de posição algumas vezes, na tentativa de deixá-lo em condição mais confortável, e permitir que se relacionasse com os brinquedos colocados próximos. Essa ação da educadora contribui também para despertar o olhar dos maiores para os menores, ensinou uma atitude de cuidado e de envolvimento entre as crianças.

De acordo com a teoria histórico-cultural, é a aprendizagem que gera o desenvolvimento. O bebê desenvolve sua função motora, seus movimentos de sentar, engatinhar e andar, quando no espaço da sala a educadora possibilita e estimula os pequeninhos a se movimentarem. É fundamental oferecer oportunidades, condições e criar situações para se movimentar: engatinhar, andar, subir e descer.

A educadora refere-se a sua atitude diante de um bebê de cinco meses, como favorável a seu desenvolvimento motor.

Outro dia, coloquei-a sentada no tapete, sem almofadas, com vários brinquedos. Ela rolava para todo lado tentando pegá-los e não batia a cabeça no chão. Assim, logo, logo, vai engatinhar. (Conversa com as educadoras, educadora A, 03/06/09).

Antes, nós usávamos mais o bebê conforto, mas percebemos que as crianças ficavam muito moles e demoravam para firmar o corpinho. Agora, usamos mais a calça com espuma e as almofadas porque elas ficam mais firmes e conseguem sustentar o corpinho. (Conversa com as educadoras, Educadora B, 03/06/09).

Algumas crianças chegam na creche com o corpinho todo mole de tanto ficar no carrinho. Então a gente vai colocando ela no chão, apoiada nas almofadas, na calça, deixa ela se virar um pouco e rapidinho ficam com o corpinho firme. Quando a gente vê, já estão engatinhando. (Conversa com as educadoras, educadora A, 03/06/09).



Figura 19: Calças de apoio para os bebês.

O fundamental é que a própria educadora reconheça e compreenda a importância do seu papel para o desenvolvimento das crianças pequenininhas, que se considere como alguém mais experiente, responsável, e oportunize às crianças experiências enriquecedoras.

As educadoras observaram que a sua presença e seu envolvimento nas brincadeiras das crianças contribui para que elas permaneçam mais tempo brincando.

Quando brincamos junto com elas, ficam mais tempo envolvidas na brincadeira. Às vezes, se saímos de perto acabam brigando. E, se ficamos por perto para lhes orientar, brincam melhor. (Conversa com as educadoras, educadora C, 17/10/08).

Se nós estamos envolvidas nas brincadeiras com as crianças, elas brincam mais e tem menos brigas. Fazem comidinha para a gente comer, com o vidro de xampu lavam nossos cabelos. Querem passar até desodorante na gente.

Como querem brincar conosco, acabam perguntando mais e nós acabamos entrando no mundo de faz-de-conta delas, interagindo com elas. (Conversa com as educadoras, educadora D, 17/10/08).

Quando nós brincamos junto com as crianças, param mais. Agora mesmo, eu estava montando com elas, ficam em cima e cada um quer ajudar a fazer uma coisa.

Juntos nós também damos mais idéias para eles. Às vezes não sabem o que fazer com o brinquedo, então damos uma idéia e eles passam a brincar mais. (Conversa com as educadoras, educadora E, 15/10/08).

A fala das educadoras também demonstra o quanto elas podem contribuir para enriquecer a brincadeira das crianças.

A gente não pode jogar o brinquedo lá e pronto.

Outro dia, brinquei de trocar a boneca com elas. Agora brincam quase todo dia de trocar a boneca. Pegam até o papel higiênico para limpar o seu bumbum.

Também brinquei de lavar o carrinho, peguei um baldinho, fiz de conta que tinha água e comecei a lavar o carrinho. Agora, eu sempre vejo elas brincando de lavar os carros. (Conversa com as educadoras, educadora F, 15/10/08).

Às vezes as meninas trazem as bonecas para a gente segurar um pouco. Então eu peço para elas irem buscar a coberta para cobri-la, ou a mamadeira porque ela está com fome. E assim, eu entro na brincadeira delas. (Conversa com as educadoras, educadora F, 05/06/09).

Quando a educadora tem uma ampla experiência junto aos bens culturais, tocando algum instrumento musical, ouvindo músicas, frequentando cinema, teatro, shows, quando ela conhece histórias e tem muitas informações, traz para seu relacionamento com as crianças toda essa bagagem cultural, enriquecendo também as experiências dos pequeninhos.

O envolvimento das educadoras com as crianças requer uma atitude de observação, escuta, participação, atenção e envolvimento, diante de tudo o que a criança realiza no espaço da creche.

A seguir analiso a importância do olhar atento das educadoras às necessidades e desejos das crianças, de modo a oferecer aos pequeninhos, um espaço que seja interessante, estimulante e desafiador.

4.3.3 AS CRIANÇAS GOSTAM DE “TUDO-O-QUE-NÃO-PODE”: O OLHAR ATENTO DO EDUCADOR E A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL.

A fala que as crianças gostam de “tudo-o-que-não-pode” estava sempre presente nos relatos das educadoras, referindo-se às ações realizadas pelos pequeninhos e consideradas por elas, atitudes de desobediência, de rebeldia e de teimosia, como se diante de tantas coisas a se fazer, as crianças optassem por transgredir as regras e realizar o impróprio.

As crianças da nossa turma gostam de subir na janela, pois como são baixinhas elas sobem e ficam olhando para fora, gostam de se esconder atrás da cortina, mas é perigo elas puxarem e rasgarem. Gostam de ficar embaixo da mesa. Levam bonecas e brinquedos. Na verdade, elas gostam de “tudo-o-que-não-pode”. (Conversa com as educadoras, educadora D, 07/03/08).

Quando essa fala foi dita pela educadora, a sala do maternal I se resumia a um amplo espaço vago, com uma prateleira encostada na parede, com poucos brinquedos sobre ela e uma mesa alta encostada num canto da sala e nenhum atrativo para os pequeninhos, com os quais pudessem realizar experiências interessantes. Em busca de atividades significativas acabavam subindo na janela, brincando de se esconder atrás da cortina e entrando sob a mesa para brincar. As educadoras não percebiam que, com essas ações, as crianças estavam em busca de algo a mais para fazer, além de realizar as tarefas propostas por elas. Que o espaço da sala, do jeito como estava organizado, não respondia às necessidades das crianças daquela faixa etária.

Para as educadoras, o problema estava nas crianças que teimavam em fazer coisas indevidas diante da sua concepção de criança. Não cogitavam a hipótese de que os pequeninhos poderiam estar em busca de experiências interessantes, e que seu papel como educadora estava em observar as crianças e organizar um espaço adequado, onde elas pudessem vivenciar experiências novas, interessantes e fundamentais para seu desenvolvimento. O modo como o espaço estava organizado limitava as experiências das

crianças e se refletia numa insatisfação e frustração das educadoras, pois não conseguiam manter as crianças sob seu pleno domínio.

Partindo dessa situação, a pesquisadora deu início a um trabalho de reflexão sobre as características e capacidades das crianças junto às educadoras, assim como às suas necessidades. As reflexões ocorreram a partir das observações referentes às ações cotidianas das crianças na creche, pela compreensão e conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, resultando no planejamento de intervenções pontuais na sala.

A mediação da pesquisadora orientando os estudos e reflexões junto às educadoras foi importante, para que elas aos poucos, fossem redirecionando o seu olhar às crianças com as quais trabalham, sendo capazes de reorganizar o espaço da sala e de criar novas necessidades. Necessidades essas, de respeito às vontades das crianças, de envolvimento nas suas atividades, de parceria e, a cima de tudo, necessidade de satisfação enquanto profissional da Educação Infantil.

A primeira intervenção feita após as observações foi a retirada da mesa que ficava no canto da sala e a colocação, nesse mesmo espaço, de uma cortina transparente de voal, formando um canto onde as crianças pudessem entrar e sair à vontade para brincar.



Figura 20: Canto com tecido transparente.

Em relação aos arranjos espaciais, Meneghini e Campos de Carvalho (2003) afirmam que há pelo menos três tipos: o arranjo visualmente aberto ou arranjo semi-aberto,

caracterizado por zonas circunscritas, onde as áreas ou cantos são formados por barreiras baixas, permitindo que as crianças tenham visão de todo o espaço da sala e do adulto; arranjo aberto, quando há um espaço central vazio; e arranjo visualmente restrito ou fechado, onde as áreas são delimitadas por barreiras que impedem à criança de ter uma visão geral do espaço.

Segundo as autoras:

No arranjo com zonas circunscritas, as crianças as ocupam preferencialmente, nas quais ocorrem interações afiliativas entre elas. Já nos outros tipos de arranjo, as crianças tendem a permanecer em volta do adulto, porém ocorrendo pouca interação com o mesmo e entre crianças (MENEHINI e CAMPOS DE CARVALHO, 2003, p. 368).

Na sala observada, a zona circunscrita criada com a colocação da cortina permitia que as crianças tivessem uma visão geral do espaço, pelo fato de o tecido utilizado ser transparente. Essa transformação no espaço possibilitou às crianças utilizarem o canto da sala livremente, sem empecilhos.

Os estudos realizados por Campos de Carvalho (2003, p. 289)³⁸ com crianças de 1-2, 2-3 e 3-4 anos que frequentam creches, “têm apontado o papel de suporte do arranjo espacial para a ocorrência de interações entre crianças e delas com a educadora”. Segundo a autora, os resultados das suas pesquisas têm mostrado que, nos espaços com ausência de zonas circunscritas, as crianças tendem a solicitar mais a educadora durante a realização das atividades, enquanto que, nos espaços com mais de uma zona circunscrita, as crianças às utilizam sem necessitar da presença constante da educadora. O resultado se altera com as crianças de 1-2 anos, que, mesmo diante das zonas circunscritas, necessitam da proximidade da educadora ou de crianças mais velhas.

As alterações no espaço da sala, referentes à instalação de zonas circunscritas, iniciaram-se no maternal I e se estenderam às demais turmas. Aos poucos, as educadoras foram transformando o espaço da sala e construindo nele cantos para as crianças brincarem e interagirem.

³⁸ Nesses estudos, o autor cita: Campos-de-Carvalho, Meneghini e Mingorance, 1996; Campos-de-Carvalho e Mingorance, 1999; Campos-de-Carvalho e Padovani, 2000; Campos-de-Carvalho e Rossetti Ferreira, 1993; Meneghini e Campos-de-Carvalho, 1997.

Várias crianças entravam no canto feito com cortina transparente para brincar. Algumas levavam bonecas, outras garrafas e almofadões. Entravam e saíam à vontade.

Algumas ficavam vários minutos lá dentro, outras entravam e saíam mais rápido. (Diário de Campo, turma do maternal I, 06/05/08).

Elas adoram brincar no canto e, às vezes, mesmo sem a cortina levam os brinquedos naquele lugar e ficam brincando.

Quando soltamos as duas cortinas, elas se dividem e brincam ora em um canto ora em outro.

Na semana passada a Mickaely faltou vários dias, quando voltou ficou um tempão brincando no canto com as bonecas. (Conversa com as educadoras, educadora C, 05/08/08).

As crianças gostam de levar para o canto vários panos. Com eles fazem caminhas para as bonecas e para elas também. Deitam sobre os panos com as bonecas como se fossem suas filhas e fazem de conta que estão dormindo. (Conversa com as educadoras, educadora D, 05/08/08).

Na sala do maternal II, as educadoras também construíram um canto com cortina, pendurada no teto com elástico, formando uma zona circunscrita. Nele, elas colocaram um tapete, uma prateleira baixa e nela organizaram brinquedos de casinha e bonecas, que ficaram à disposição das crianças, para brincar de jogo simbólico.

Várias crianças estavam brincando dentro do canto da casinha.

Utilizavam as panelinhas para fazer de conta que estavam fazendo comidinha, depois pegavam o copinho e davam para a boneca beber.

Enquanto algumas crianças ficavam dentro da casinha, outras saíam passear pela sala com a boneca. (Diário de Campo, turma do maternal II, 08/05/08).

Uma menina apanhou a vassoura e começou a varrer o chão da casinha. A outra colocou todas as panelinhas no chão, pegou a colher e começou a mexer, preparando uma refeição. Depois pediu para o menino que estava participando da brincadeira sair da casinha e ir trabalhar, como se ele fosse o papai. (Diário de Campo, turma do maternal II, 01/08/08).

Na casinha estavam um menino e uma menina brincando. Tiraram as bonecas da parte de baixo da prateleira e as puseram no chão. Depois colocaram os potinhos no lugar das bonecas e passaram a preparar refeição. De vez em quando, outra criança entrava na casinha e apanhava uma boneca para cuidar. O menino também

apanhou uma boneca, sentou no chão trocando sua fralda. Usava uma fralda de verdade que ficava na sala para eles brincarem. (Diário de Campo, turma do maternal II, 14/10/08).



Figura 21: Canto da sala do maternal II.

Construíram também outro canto na sala, mas sem a colocação da cortina, somente alterando o posicionamento das prateleiras. Essa intervenção mostra que é possível planejar espaços interessantes para as crianças sem grandes investimentos. Para isso, a equipe de profissionais da creche precisa estar articulada e a coordenação deve realizar junto à educadora, um trabalho de suporte teórico e de acompanhamento, para que ela se sinta segura em criar e transformar o espaço da sala.



Figura 22: Disposição das prateleiras do maternal II.

Para Mukhina (1996), a atividade principal das crianças de 2 a 3 anos é a atividade com os objetos, mas as crianças também acumulam outras atividades e começam a utilizar tais objetos para imitar as ações realizadas pelos adultos. Ou seja, a própria atividade com os objetos vai dando ensejo ao jogo de papéis, que se inicia propriamente no terceiro ano. Para Venguer e Venguer (1993), no terceiro ano de vida a criança começa a brincar com jogos de papéis e argumentos. Nessa brincadeira, a criança executa o papel assumido, agindo conforme suas características reais.

Quando a educadora disponibiliza objetos para a criança conhecer e manipular, organiza um espaço adequado para que o jogo aconteça e permite que elas observem e participem das relações com os adultos, está contribuindo para que a criança vivencie no jogo diferentes papéis, tenha mais argumentos e realize uma experiência rica e desenvolvvente.

As educadoras organizaram outra zona circunscrita na sala, formada com o suporte de madeira de colocar livros. As educadoras o desencostaram da parede e o colocaram formando um canto. Elas não puseram nesse espaço nenhum objeto, mas, durante as brincadeiras, as crianças transportavam para dentro dele os brinquedos com os quais estavam brincando. Outras vezes, entravam no canto e ficavam sentados conversando com seus companheiros.

Duas crianças transportam para dentro do canto vários toquinhos de madeira. Em seguida pegam um martelinho de madeira para cada um e começam a brincar de martelar as madeiras. (Diário de Campo, turma do maternal II, 06/05/08).

A construção dos cantos, ou zonas circunscritas, permitiu que as educadoras reaproveitassem melhor os espaços das salas, oferecendo às crianças um ambiente onde os pequeninhos pudessem relacionar-se sem necessitar da presença constante do adulto para orientar as suas ações.

Após as mudanças, as próprias educadoras reconheceram que os cantos na sala atenderam à necessidade das crianças: terem um espaço reservado onde pudessem brincar e se relacionar com seus companheiros.

Com a casinha, o comportamento das crianças mudou para melhor. Adoram ficar brincando dentro dela. Até os meninos brincam. Permanecem a manhã toda envolvidos na casinha. Inventam muita coisa. Alguns nem querem guardar os brinquedos quando está na hora de acabar a brincadeira. Trocam as fraldas das crianças com os panos e, depois que terminam de brincar, guardam tudo direitinho na prateleira. (Conversa com as educadoras, educadora E, 15/10/08).

Na sala do berçário, as educadoras também construíram um canto sob a mesa, pregando ao seu redor um tecido de TNT até próximo ao chão, onde as crianças entravam para brincar. Nesse espaço, elas brincavam de esconder, onde entravam e saíam dele várias vezes.

Pesquisadora: Eu gostaria que vocês me contassem do cantinho que fizeram sob a mesa.
Educadora: Eles gostaram muito. Gostam de brincar de esconde-esconde. (Educadora A).
Pesquisadora: Quem sabe se fizermos outro canto num outro lugar?
Educadora: É mesmo, podemos amarrar na janela e na porta e fazer outro canto lá. Quando eles pararem de brincar a gente tira a cortina e não deixa lá o tempo todo. (Conversa com as educadoras, Educadora B, 20/10/08).

Devido à fala das educadoras, de que as crianças gostavam de subir na janela, construímos quatro escadinhas de ferro de um metro de altura, com três degraus. Foi fixada

na parede para que as crianças pudessem subir e descer à vontade. Duas das escadinhas foram colocadas na área de onde saem as classes do maternal I e do maternal II. Assim, as duas turmas podem aproveitar a mesma intervenção. As outras duas foram fixadas na sala do berçário.

No início, as educadoras ficaram preocupadas com a segurança das crianças. Mas, aos poucos foram observando que, da mesma forma como subiam na janela e não caíam, elas também podiam subir nas escadinhas.

Para as crianças de dois e três anos, foram construídas mais duas escadas de madeira, contendo dois degraus cada uma. Essa escada foi colocada no chão e as crianças podiam subir por um lado e descer pelo outro.

Com essas intervenções no espaço da creche, as educadoras também atenderam à necessidade das crianças de se movimentarem, subirem e descerem e contribuíram para o desenvolvimento motor delas.

A seguir, a análise demonstrará como um espaço organizado intencionalmente pela educadora poderá refletir no desenvolvimento da autodisciplina nas crianças.

4.3.4 ATITUDE DO EDUCADOR: O ESPAÇO E A CONSTRUÇÃO DA AUTODISCIPLINA.

A forma como o espaço da creche é planejado e organizado pelas educadoras pode contribuir também para desenvolver nas crianças a autodisciplina.

Quando as educadoras acreditam na capacidade de agir dos pequeninhos e permitem que eles, sob sua orientação, realizem ações de forma independente, estão favorecendo o desenvolvimento da autodisciplina nas crianças. A atitude observadora e orientadora do adulto, encoraja a criança na realização de experiências significativas.

Enquanto o espaço da creche não estava organizado de acordo com os interesses e necessidades das crianças, e sim, dos adultos, elas não tinham meios de desenvolver sua autodisciplina, pois dependiam da educadora para realizar todas as coisas por elas, visto que quase tudo na creche era colocado fora do alcance dos pequeninhos.

Com as intervenções que foram ocorrendo no espaço da sala e com o envolvimento maior das educadoras com a turma, as crianças foram desenvolvendo a autodisciplina, à medida que se relacionavam com as pessoas e objetos presentes na creche.

Uma criança se aproxima da educadora e pede para ela limpar seu nariz. A educadora olha para a criança e diz:

_____ Pode limpar você mesma, já sabe como faz.

Ela mostra para a criança onde se encontra o papel. Este está sobre a prateleira baixa, onde ela alcança.

A criança vai até a prateleira, apanha o papel, dirige-se até o espelho, limpa o nariz e joga o papel no lixo. (Diário de Campo, turma do maternal II, 30/09/08).

A criança está com o nariz sujo. A educadora mostra-lhe onde está o papel e pede para que vá limpar.

A criança se dirige até a prateleira, apanha o papel, limpa o nariz e depois joga - o no lixo. (Diário de Campo, turma do maternal II, 18/10/08).

Por diversas vezes foi possível observar as crianças limpando o seu nariz. Isso se deve à atitude da educadora de ter disponibilizado o papel para os pequeninhos, colocando-o num lugar acessível, onde eles puderam realizar essa atividade com autonomia. A atitude de envolvimento com as crianças, orientando-as e ao mesmo encorajando-as para que elas mesmas se limpassem, contribuiu para que vivenciassem uma experiência de aprendizagem favorável ao seu desenvolvimento. Tanto a organização do espaço, a disposição e a acessibilidade dos objetos, quanto o relacionamento entre a educadora e as crianças foram fundamentais para que os pequeninhos pudessem realizar essa experiência.

Durante as observações foi possível detectar, que as crianças da creche passaram a ficar com o nariz mais limpo, pois não mais dependiam da educadora para realizar essa ação por eles. A partir do momento em que as próprias crianças começaram a limpar-se, criaram a necessidade de ficar com o nariz sempre limpo. Além de tal experiência contribuir para o desenvolvimento, permitiu ainda uma mudança na aparência das crianças que frequentam a creche, pois, agora, é difícil encontrar entre elas uma que esteja com o nariz sujo.

Outra atitude das educadoras que favoreceu os pequeninos foi a interação com os maiores quando auxiliam os menores.

Na sala a educadora está envolvida numa atividade de montar com algumas crianças. Observa que tem um menino com o nariz sujo. Então, chama uma menina de três anos (uma das mais velhas da turma) e pede para ela ajudar o amigo a limpar o nariz. Ela vai até a prateleira, pega o papel e se aproxima do amigo para limpar seu nariz. Depois volta e joga o papel no lixo. (Diário de campo, turma do maternal II, 06/03/09).

Para a teoria histórico-cultural, o papel do outro como sujeito mais experiente – adulto ou mesmo criança – é fundamental para a apropriação das qualidades humanas e para o desenvolvimento do homem. Para Duarte (2009, informação verbal)³⁹, a objetivação e apropriação são processos que movem o desenvolvimento do ser humano. Quando o sujeito age sobre o objeto, toda a sua atividade se transfere a ele num processo de objetivação. No momento em que outras pessoas passam a utilizar esses mesmos objetos, apropriam-se da atividade do sujeito acumulada nele. No processo de apropriação e objetivação, criam no sujeito novas necessidades. Nesse caso, a criança maior realizou um processo de objetivação, executando a atividade de higiene na outra criança, e ao mesmo tempo agiu como mediadora, auxiliando e ensinando a menor a utilizar corretamente o papel para se limpar. Essa atitude contribuiu para que também a menor se apropriasse da atividade de higiene executada pela amiga.

As educadoras relatam sua nova visão de organização do espaço, como mostra o abaixo:

O papel higiênico para limpar o nariz, nós deixamos no cantinho da prateleira. Eles pegam o papel e vão à frente do espelho, limpam e jogam no lixo que fica ao lado. Deixamos num lugar onde eles alcançam. (Conversa com as educadoras, educadora E, 15/10/08).

A atitude das educadoras diante das trocas de roupa das crianças de três anos também sofreu alterações. Com a visão de criança como um sujeito capaz e ativo no seu processo de aprendizagem, as educadoras passaram a orientá-las a se trocarem de maneira autônoma.

³⁹ Mesa redonda realizada na 8ª Jornada do Núcleo de Ensino de Marília, de 11 a 13 de agosto de 2009.

As educadoras colocam no chão, num canto da sala, as bolsas das crianças e ao seu lado sentam numa cadeirinha.

Chamam duas crianças por vez e as auxiliam na troca da roupa.

Primeiro a educadora pede para a criança tirar a roupa de frio, porque já está calor. Ela espera a criança tirar, auxiliando-a quando esta não consegue se despir sozinha. Depois, pede para a criança pegar outra roupa na bolsa e guardar aquela que tirou. Em seguida, estimula-a a colocar a roupa de calor. Deixa a criança tentar. Quando observa que a criança está com dificuldade, vai auxiliá-la. Assim que termina, a criança vai brincar e a educadora chama outra. (Diário de Campo, turma do maternal II, 04/11/08).

Na troca, nós os ajudamos. Às vezes, tiramos um pouco e deixamos o resto para eles tentarem. Aí, se vemos que eles não conseguem, nós ajudamos. Agora outros que já sabem tirar sozinho, então a gente somente orienta para guardarem na bolsa.

No calor é mais fácil, eles vêm com menos roupa e são mais leves, no inverno é mais complicado porque vêm cheios de roupa.

Nesse momento nós demoramos um tempão fazendo isso. (Conversa com as educadoras, educadora F, 15/10/08).

Essa atitude da educadora de calma, de respeitar o ritmo e permitir que ela tente trocar-se sozinha é fundamental para a criança. Os pequeninhos somente aprenderão a realizar essa atividade de maneira autônoma se forem estimulados a executá-la e se tiverem a oportunidade de experimentar e tentar. Quando a educadora reconhece e valoriza a capacidade de agir das crianças, compreende que mesmo na realização de atividades que para nós adultos parecem tão simples, as crianças precisam de orientação, de tempo para aprendê-las e aperfeiçoá-las, tendo oportunidade de errar enquanto aprende.

Entre os bebês e as crianças de um ano e cinco meses a dois anos, o momento da troca também sofreu alterações. Não há mais uma hora determinada para que aconteça. As educadoras vão trocando as crianças conforme necessitam. Dessa forma, os pequeninhos não precisam mais ficar esperando para chegar a sua vez de serem trocados e as educadoras podem realizar a troca com mais calma, estabelecendo um vínculo maior com as crianças.

Saber que antes eu entrava com todas as crianças no banheiro, em torno de vinte, e colocavam todas sentadas no chão e ia trocando uma de cada vez. Tinha que ser bem rápido porque senão elas não paravam quietas. E tinha que trocar olhando para a criança que estava no trocador e para aquelas outras que estavam no chão. Era tudo muito mecânico. Nossa! Não dá nem para acreditar que a gente

fazia isso. E sabe que quando a gente está envolvida, nem parece que está fazendo errado ou que pode ser diferente. Olha hoje, como está bem melhor. (Conversa com as educadoras, educadora E, 15/10/08).

Essa fala da educadora mostra que se relacionavam com os pequeninhos sem estabelecer qualquer vínculo com eles, e a concepção de criança e de creche que tinham era de um sujeito que estava na instituição apenas para ser cuidado, sem nenhuma preocupação com o modo como seria realizado. Tal relato demonstra ainda, uma mudança na concepção da educadora, que reconhece a maneira inadequada como atuava e o quanto a nova atitude trouxe benefícios para as crianças.

Em relação à atividade de guardar os brinquedos, houveram intervenções e alterações que contribuíram para desenvolver na criança a autodisciplina.

Antes das intervenções, ao guardar os brinquedos, as educadoras e as crianças colocavam tudo misturado, não se importando em separá-los para quando fossem brincar novamente. Agora, com esse olhar mais atento para o espaço, o momento de guardar os brinquedos se transformou numa atividade de cuidado, aprendizado e desenvolvimento.

Pesquisadora: Como vocês fazem na hora de guardar o brinquedo?

Educadora: As crianças ajudam a gente, eu pego um saco, a Ana pega uma cesta e elas vão nos ajudando. A gente ensina colocarem no lugar certo. Se alguma criança vem guardar bolinha onde não é lugar eu falo:

__ A bolinha é na outra caixa.

Então eles vão e guardam no lugar certo. (Conversa com as educadoras, Educadora A, 03/06/09).

As crianças estão ajudando as educadoras a guardarem os brinquedos. Uma educadora está perto dos latões, onde os brinquedos serão depositados. Ela fica orientando as crianças onde colocar os brinquedos para que não se misturem.

A outra educadora está dentro da casinha ajudando as crianças a organizarem as bonecas e as panelinhas na prateleira.

Em pouco tempo os brinquedos estavam guardados. (Diário de Campo, turma do maternal II, 23/10/08).

No momento de guardar os brinquedos, a educadora apanha a caixa e convida todas as crianças para ajudar. Uma delas fica perto da caixa orientando as crianças e a outra fica ajudando as crianças a apanhar os brinquedos que estão no meio da sala. (Diário de Campo, turma do maternal I, 03/11/08).

A educadora apanha as caixas para guardar os brinquedos. As crianças que já sabem andar apanham os brinquedos e os colocam dentro da caixa. Algumas crianças põem os brinquedos sobre a prateleira. (Diário de Campo, turma do berçário, 20/09/08).

Com o olhar das educadoras focado na organização do espaço, elas passaram a envolver as crianças na hora de guardar os brinquedos. Dos bebês do berçário até os maiores de cinco anos, todos são incentivados a auxiliar as educadoras a recolher os brinquedos quando terminam de brincar.

Além de guardar, as educadoras orientam as crianças a separá-los para que não fiquem misturados. Essa atividade faz com que as crianças tenham mais cuidado com os objetos e aprendam a classificá-los enquanto os separam.

Nesse momento, a educadora, como adulto mais experiente, deve ser o modelo para as crianças, participando junto com elas da atividade. Na medida em que a educadora demonstra cuidado e se envolve junto com as crianças na hora de guardá-los e deixá-los organizados (os brinquedos), os pequenininhos passam a imitá-la, cuidando e mantendo-os em bom estado.

O guardar os brinquedos junto com as crianças requer que as educadoras disponibilizem um tempo maior para a realização da atividade, se comparado aos momentos em que o adulto a realiza sozinho. É preciso respeitar o ritmo das crianças e auxiliá-las a realizar a organização dos brinquedos de forma tranquila e sem pressa. Para isso, é importante que a educadora planeje essa atividade, considerando-a um momento de aprendizagem que merece ser levado a sério, tanto quanto o momento em que as crianças estão brincando.

Pelas observações e falas das educadoras, foi possível concluir que, quando as crianças participam das atividades de cuidado com os brinquedos, sentem-se incomodadas quando encontram algum fora do lugar. Isso demonstra que se apropriaram da atitude de cuidado com os brinquedos, como mostra a fala da educadora.

Engraçado é que quando tem algum brinquedo perdido lá fora eles vêm mostrar para a gente dizendo que precisa guardar. Outro dia tinha uma peça do jogo de montar na areia, uma criança pegou a peça e veio trazer para eu guardar. Tem hora que a gente fica até

meio tonta com as coisas que eles fazem. É completamente diferente hoje de quando eu entrei na creche. O jeito de lidar com a criança é completamente diferente. (Conversa com as educadoras, Educadora F, 15/10/08).

Depois que as educadoras foram mudando a sua concepção de criança e a sua prática junto aos pequeninhos, puderam observar o quanto o seu trabalho trouxe melhores resultados e contribuiu para o desenvolvimento das crianças.

Hoje eu vejo as crianças apanhando e guardando os brinquedos, fico boba. A gente fala, vamos guardar e elas já começam a pegar as coisas e por no lugar. Eu jamais pensava que fossem capazes de fazer isso.

Imagina: um monte de brinquedo espalhado, a gente fala de guardar, elas já pegam e colocam tudo no lugar certinho.

É mais interessante para elas guardarem os brinquedos misturados, do que quando tem somente um tipo.

Quando tem brinquedo de montar e a gente fala, vamos guardar. Somente duas ou três crianças vêm ajudar, os outros não estão nem aí.

Agora, quando está tudo misturado, é uma belezinha. A gente pega a caixa dos paninhos, elas já trazem para guardar. Nem precisa falar nada, elas já guardam certinho. (Conversa com as educadoras, educadora E, 15/10/08).

Esse relato mostra que quando há uma diversidade de brinquedos espalhados pela sala, o ato de guardar torna-se mais interessante para as crianças, e elas se envolvem mais com que estão fazendo, realizando uma atividade significativa.

É possível detectar também que a criança é capaz de realizar e de aprender muitas coisas, basta que se relacione com pessoas que reconheçam sua capacidade de aprendizagem, e possibilitem a vivência de experiências diversificadas e desenvolventes. Quando a criança se apropria de algum conceito ou conhecimento, utiliza-o em várias situações. A apropriação somente ocorre diante da realização de atividades significativas. No caso discutido acima, mesmo a criança sendo pequenininha, apropriou-se da importância do cuidado com o brinquedo, pois, quando o encontrou jogado fora da sala, reconheceu que não deveria estar lá. Quando as educadoras também se apropriam de certos conhecimentos, são capazes de argumentar diante de questionamentos e reflexões, como mostra o relato a seguir, ocorrido durante uma reunião pedagógica realizada na creche.

Na hora de guardar os brinquedos, nós temos que ajudar as crianças e guardar junto com elas. Não adianta nós mandarmos elas guardarem e não fazermos nada, ficarmos esperando, porque não vão guardar.

Também não adianta pedirmos para guardarem os brinquedos separados e não ficarmos orientando e ensinando. É preciso fazer junto com as crianças para que dê certo. (Relato da educadora, educadora E, 24/03/09).

As educadoras também aproveitam o momento das refeições para fazer com que as crianças desenvolvam sua autodisciplina e independência. Tal aprendizado inicia-se no berçário e se estende às demais turmas.

Chegou a hora do almoço.

As educadoras fixam as cadeiras nas duas mesas que há na sala. Em cada uma delas são colocadas quatro cadeiras e no centro há um banquinho com rodinhas onde a educadora fica sentada para alimentar os bebês. Ao lado das mesas são colocados mais alguns cadeirões, de acordo com o número de crianças presentes na sala. Num outro espaço da sala há uma mesinha com quatro cadeiras.

Os bebês menores são colocados nas cadeiras fixadas nas mesas e nos cadeirões, e os maiores que já andam, sentam - se nas cadeirinhas próximas à mesinha.

Assim que a comida é servida, começam tratar das crianças. Para os bebezinhos são as educadoras que lhes dão o alimento. Os maiores comem sozinhos. A educadora fica por perto auxiliando quando precisam de ajuda ou quando estão derrubando muito e comendo pouco. (Diário de campo, turma do berçário, 23/10/08).

A atitude das educadoras de permitir que os bebês se alimentem sozinhos, ou que tentem comer, mesmo que durante as refeições eles derrubem comida no chão, sujem a roupa, peguem a comida com as mãos, é importante, pois somente assim a criança aprenderá a comer corretamente. Ela necessita passar por esse processo e ser respeitada pelo adulto em suas capacidades para, posteriormente, apropriar – se da maneira correta de utilizar a colher e futuramente o garfo e a faca.

As crianças maiores, ou seja, de dois a cinco anos, alimentam-se no refeitório. Os pequeninhos são incentivados a comer sozinhos. Eles se sentam numa mesa baixa. As educadoras auxiliam aquelas crianças que estão comendo pouco ou que estão derrubando refeição demais, mas algumas já não aceitam a ajuda da educadora.

Na hora de mamar, as educadoras do maternal I também passaram a permitir que as crianças lhes auxiliem a distribuir as mamadeiras para os amigos, numa atitude de independência.

Tem criança que está nos ajudando com a mamadeira. Quando uma criança termina de mamar e deixa a mamadeira ao lado do colchão, outra criança já vai pegar e colocar dentro da vasilha. Algumas vezes, pedimos para alguma das crianças entregarem as mamadeiras para o amiguinho que acordou, elas vão e entregam direitinho. (Conversa com as educadoras, Educadora D, 05/08/08).

No decorrer da reorganização do espaço, as próprias educadoras foram percebendo o quanto esse trabalho trazia benefícios para as crianças e realizações para elas, enquanto profissionais da Educação Infantil.

A nossa visão quanto a isso (criança e espaço), eu que, sou velha aqui na creche, muitas coisas eu falava: Meu Deus, mas jamais isso vai dar certo, vai virar uma baderna. Mas só experimentando, fazendo, que a gente vê que funciona. É a mesma coisa de subestimar as crianças. A gente acha que elas não vão conseguir, mas o tanto que elas conseguem fazer as coisas, é impressionante como elas sabem. Eu achava, confesso, eu achava, que esse negócio de prateleira baixa jamais. Eu ficava apavorada, eu confesso. Sabe por que, quando eu entrei há treze anos atrás, eu lembro, que na minha sala do maternal I tinha um armário, que hoje deve estar na lavanderia. Num canto tinha um berço com os colchões, e eu lembro que os brinquedos eram colocados em cima do armário. As caixas de brinquedos eram todas escondidas. A lata de lixo a gente pendurava. A gente achava que tinha que ser. Eu fiz o concurso, quando eu entrei era assim, então achei que tinha que ser. Eu entrei sabendo que era assim, então fui fazendo do jeito que era. As janelas eram todas altas. As paredes feias. Na cabeça da gente tinha que ser assim. Por isso que eu confesso que quando ouvi a diretora falando de espaço, de prateleira baixa eu pensei: ela está louca. (Conversa com as educadoras, Educadora E, 24/03/09).

Essa análise dos dados demonstra que por meio de um trabalho de acompanhamento junto às educadoras que trabalham com as crianças de zero a três anos, é possível reorganizar o espaço da creche e torná-lo aconchegante, interessante, rico em materiais e objetos, que desperte na criança sua curiosidade, sua vontade de aprender, que

lhe possibilite realizar diversas experiências interessantes e significativas, a fazer escolhas e desenvolver sua autonomia. Enfim, um espaço onde o cuidar está associado ao educar, numa relação de respeito entre as crianças e os adultos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A teoria histórico-cultural, base teórica da dissertação, assim como alguns autores e pesquisadores contemporâneos – considerados nesse trabalho –, oferecem importantes contribuições para se repensar a concepção de criança e de escola da infância presentes na sociedade contemporânea, principalmente, no que se refere à organização dos espaços da creche e das relações adulto/criança/cultura existentes nesse meio.

As leituras e estudos realizados forneceram um embasamento teórico, que nos permitiu considerar que a visão de criança presente nas escolas da infância e o modo como os espaços na creche são organizados, estão diretamente relacionados com os saberes e conhecimentos dos profissionais que trabalham nessas instituições. Isso leva à reflexão sobre a atuação das educadoras, muitas vezes considerada inadequada, mas que está relacionada com a falta de conhecimento sobre a criança com a qual trabalham.

Sendo assim, é fundamental analisar o papel da formação tanto inicial quanto em serviço, dos profissionais envolvidos na Educação Infantil. Por meio de uma observação atenta, é necessário rever quais conhecimentos as educadoras estão adquirindo ou já adquiriram na sua formação, e o que falta para que tenham uma prática intencional no seu trabalho com as crianças.

Dentre as educadoras envolvidas na pesquisa, foi possível observar que, apesar da diferente formação que tiveram em épocas distintas, suas práticas mantinham-se semelhantes. Entre elas, havia educadoras que estavam trabalhando na creche há muitos anos e que foram contratadas sem a obrigatoriedade de uma formação inicial. Com as alterações que ocorreram na legislação, tiveram que cursar o magistério. No entanto, esse curso não produziu mudanças nas suas práticas profissionais. Seus conhecimentos e sua atuação continuavam tendo como embasamento a experiência adquirida ao longo dos anos como educadora de creche. As educadoras contratadas mais recentemente, embora já possuindo formação exigida para o cargo, não apresentam uma prática intencional, mais ousada ou mais reflexiva. Em muitos momentos se mostram inseguras e perdidas e, na ausência de uma base teórica, acabavam se apropriando da forma de agir das educadoras mais experientes.

A forma adultocêntrica, de organização dos espaços da creche, apresentada no início da pesquisa, parece ser reflexo da formação deficitária de seus profissionais, que, pela ausência de conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, acabam por demonstrar uma visão empobrecida de criança, como incapaz e dependente do adulto. Essa mesma visão também estava presente na relação de poder estabelecida entre as educadoras e as crianças, na organização dos espaços, quando tudo era colocado fora do alcance delas e, ainda, no contato limitado dos pequeninhos com a cultura.

Diante da insuficiente formação inicial das educadoras que trabalham na creche, há que se suprir essa ausência de conhecimentos pela formação continuada em serviço, com o objetivo de oferecer às educadoras e demais profissionais, a fundamentação teórica necessária para que compreendam melhor a criança de zero a três anos e tenham condições de planejar intencionalmente seu trabalho, bem como, organizar um espaço adequado que favoreça o desenvolvimento das crianças.

No trabalho de formação continuada em serviço, o papel da liderança também precisa ser reavaliado, pois cabe à coordenação orientar a formação das professoras e educadoras. Para que a coordenação pedagógica da escola ou a direção assumam esse papel com competência, uma boa formação é necessária, o que implica conhecer a teoria que sustenta o trabalho e ter acesso aos saberes referentes ao desenvolvimento infantil, produzidos pelos pesquisadores. É somente por meio do conhecimento que a coordenação ou a direção terá condições de oferecer às educadoras uma formação continuada adequada, de acompanhar os seus fazeres pedagógicos e de fomentar a transformação em sua creche ou escola. Não se trata de ensinar o que fazer, mas de promover a atualização de suas concepções que orientem novas intenções de desenvolvimento em relação às crianças e novas ações promotoras de desenvolvimento.

É, por isso, urgente trazer a teoria para as escolas de Educação Infantil, pois, sem ela para dar suporte ao ato pedagógico, o fazer das educadoras e demais profissionais fica marcado pela ausência de análise e de compreensão do processo educativo na sua complexidade e pela impossibilidade de pensar intervenções intencionais.

No decorrer das observações, foi possível notar o quanto as educadoras, com pouco conhecimento, tinham suas necessidades frustradas, sendo que muitas vezes não conseguiam realizar seu trabalho da forma como gostariam, ficando sem respostas para muitas questões.

As análises demonstraram o quanto, por meio de um trabalho de formação continuada efetivo e de um acompanhamento constante da direção em relação ao trabalho das educadoras, foi possível transformar o espaço da creche em um lugar acolhedor, interessante, provocador, que respeite as características próprias das crianças, que lhes possibilite estabelecerem um amplo contato com os bens culturais, assim como uma nova relação com as educadoras e seus pares levando-as a realizar atividades mais interessantes.

Os estudos sobre a Teoria Histórico-Cultural mostram que as crianças se apropriam das qualidades humanas por meio de sua atividade com a cultura criada historicamente, e mediadas pela relação que estabelecem com outros humanos.

Durante as análises dos dados coletados, foi possível observar que o modo pelo qual as educadoras organizam e dispõem os objetos e brinquedos no espaço, é fundamental para ampliar ou limitar o contato das crianças com a cultura.

Algumas intervenções planejadas pelas educadoras e pesquisadora foram fundamentais para ampliar esse contato das crianças com os objetos da cultura, entre elas: prateleiras baixas, a cesta dos tesouros, instalações com material reciclado, painel de fotos e figuras, construção e confecção de almofadões de espuma, centopéias e livros de plástico.

Tais intervenções, pensadas intencionalmente e em conjunto pelas profissionais, contribuíram para que as crianças estabelecessem um contato mais direto com os objetos que foram disponibilizados pelas educadoras, podendo pegar, manusear e experimentar sem o controle constante do adulto, possibilitando ainda, o desenvolvimento da atenção, da percepção, do auto-controle da vontade, da habilidade de manipulação e coordenação dos movimentos corporais e passando a ter a liberdade de brincar com os brinquedos do seu interesse, podendo inclusive trocar quando sentissem vontade.

Alguns brinquedos confeccionados pelas educadoras como: as caixas de papietagem, os almofadões, as centopéias, as garrafas e os pneus encapados, contribuíram para enriquecer as experiências das crianças, na medida em que permitiram uma maior liberdade de ação com eles, com os quais podiam inventar novos usos. As crianças não foram mais obrigadas a realizar ações predefinidas, mas puderam criar o seu jeito de brincar com os novos brinquedos.

Além da acessibilidade aos brinquedos, foi de grande importância a quantidade de objetos oferecidos, que veio possibilitar as crianças brincarem juntas, sem disputar com os amigos.

O espaço da sala agora mais rico de objetos e brinquedos, além de propiciar às crianças a realização de experiências mais interessantes, trouxe maior tranquilidade ao ambiente. Diante de tantos objetos e brinquedos a serem explorados na sala, as crianças se mantêm mais calmas e sempre envolvidas em alguma atividade significativa. Desta forma, os conflitos, antes frequentes, diminuíram significativamente.

No decorrer da reorganização do espaço, notei um envolvimento maior das educadoras nas atividades e brincadeiras das crianças. A atitude que tinham, anteriormente, de expectadoras das brincadeiras da turma foi substituída pela de envolvimento e parceria. Em vários momentos, educadoras e crianças brincam juntas, estabelecendo entre si um vínculo maior. As crianças, na maioria das vezes, mostram-se satisfeitas por terem as educadoras brincando junto com elas e, em muitas situações, quando as percebem envolvidas em alguma brincadeira, abandonam o que estão fazendo para se juntar a elas.

Além de participar das brincadeiras das crianças, as educadoras passaram a envolvê-las mais no guardar e cuidar dos brinquedos. Agora, não guardam sozinhas os brinquedos, mas convidam as crianças para participarem com elas dessa atividade. Também não os deixam misturados, mas no momento de guardar orientam as crianças a classificá-los, para mantê-los em ordem. Essa atitude de cuidado das educadoras, além de ser um bom modelo para as crianças, também contribui para aumentar a quantidade de brinquedos na creche, pois agora eles não ficam jogados e misturados, mas guardados em ordem para serem reutilizados no dia seguinte.

Constatedurante a análise, o quanto o olhar mais atento das educadoras para com as crianças contribui para que possam planejar e ao mesmo tempo reorganizar um espaço, de forma a atender as necessidades e desejos dos pequeninhos.

Esse novo lugar que as crianças foram ocupando no decorrer da pesquisa, como sujeitos capazes, inteligentes e ativos, contribuiu também para o desenvolvimento da sua autodisciplina. Em várias situações, as educadoras não mais realizam as ações pelas crianças, mas permitem que elas as realizem sozinhas, como nos momentos de troca de roupas da turma do maternal II. Antes, as educadoras trocavam todas as crianças, indistintamente. Agora, passaram a dar oportunidade para as crianças se trocarem sozinhas.

Outra situação que demonstra o novo lugar ocupado pelas crianças é a atividade de higiene pessoal, em específico, a de limpar o nariz. Anteriormente, as educadoras

realizavam a higiene para elas. Agora, com o papel colocado em local acessível e com a nova atitude das educadoras, as próprias crianças passaram a limpar-se com autonomia.

Assim, a análise dos dados nos mostrou que o espaço da creche, desde que planejado intencionalmente, pode ser um grande aliado da educadora no seu fazer pedagógico e pode contribuir para que as crianças se apropriem das formas mais elaboradas da cultura, desenvolvendo as qualidades humanas.

Com esse trabalho, aprendi que pensar num espaço para a criança pequenininha, significa colocá-la como protagonista do processo educativo, como um sujeito de direitos, de desejos, e que apesar da sua pouca experiência, também contribui para a construção da cultura.

Como diretora e pesquisadora, foi possível por meio desse trabalho, ter um novo olhar para as educadoras e compreender que, se elas não realizam uma prática adequada e não organizam um espaço instigante para as crianças, é porque não sabem como fazer. Então, na situação de líder e formadora do grupo, a diretora tem a função de oferecer formação, de criar nelas novas necessidades e, ao mesmo tempo, acompanhá-las no processo de mudança, respeitando o ritmo de apropriação da teoria que cada uma tem.

O processo dialógico presente durante a reorganização do espaço da creche nos permitiu estreitar a ligação entre a teoria e a prática. Enquanto estudávamos a teoria, também pensávamos juntas as possíveis intervenções a serem realizadas no espaço. A reflexão se mostrou essencial, ainda, nas mudanças constantes que foram ocorrendo no decorrer da pesquisa, no meu papel como diretora, na prática das educadoras e no aprender das crianças.

Considerando a necessidade de rever a concepção de criança presente nas creches e escolas de Educação Infantil, assim como a forma de organização dos espaços para as crianças pequeninhas, essa pesquisa contribui para orientar o planejamento intencional dos espaços, possibilitando um novo olhar, bem como uma nova concepção de educação de crianças de zero a três anos.

Entendo que essa pesquisa pode trazer questões relevantes à educação das crianças pequeninhas no espaço da creche, oferecer caminhos para uma reorganização adequada dos espaços, onde a criança seja considerada protagonista do processo educativo, e traz ainda, novos questionamentos que merecem ser aprofundados para ampliar os nossos saberes quanto às crianças. Entre as questões a serem pesquisadas, podemos destacar:

como as crianças se sentem num espaço organizado intencionalmente para elas? No que, seu desenvolvimento se diferencia ao de outras crianças, que não tenham vivenciado uma experiência enriquecedora no espaço da creche? No que se refere às educadoras, o que faz com que as experiências das mais antigas, muitas vezes, se sobrepõem ao conhecimento das mais novas?

Cada conhecimento que adquirimos, faz surgir em nós novas necessidades, que nos impulsionam a estudar e conhecer mais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, A; WAJSKOP, G. *Educação Infantil: creches: atividades para crianças de zero a seis anos*. São Paulo: Moderna, 1999.

ANGOTTI, M. *Educação Infantil: para quê, para quem e por quê?* Campinas: Editora Alínea, 2006.

ASSIS, M. S. S. Práticas de cuidado e de educação na instituição de educação infantil: o olhar das professoras. In: ANGOTTI, Maristela (Org.). *Educação infantil: para quê, para quem e por quê?* Campinas: Editora Alínea, 2006. cap. 5, p. 87-104.

BEATÓN, G. A. *La persona no enfoque histórico cultural*. São Paulo: Linear B, 2005.

BISSOLI, M. F. Educação e desenvolvimento da personalidade da criança: contribuições da teoria histórico-cultural. Tese de doutorado – Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Filosofia e Ciências – Campus de Marília – 2005.

BONDIOLI, A. A dimensão lúdica na criança de 0 a 3 anos e na creche. In: *Manual da Educação Infantil: de 0 a 3 anos*. BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. (Org.). Tradução Rosana Severino Di Leone e Alba Olmi. Porto Alegre: Artmed, 1998. cap. 13, p. 212-227.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil*. Brasília, 2008.

CAMARGO, P. de. Desencontros entre arquitetura e pedagogia. In: *Pátio: Educação Infantil*, Porto alegre, ano 6, n. 18, p. 44-47, 2008, 2009.

CAMPOS, M. M. Educação infantil no primeiro mundo: uma visão daqui debaixo do Equador. In: ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M. M.(Org.). *Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte*. São Paulo: Cortez, 1994. cap. 9, p. 323-354.

CAMPOS DE CARVALHO, M. I. Pesquisas contextuais e seus desafios: uma contribuição a partir de investigações sobre arranjos espaciais em creches. *Estudos de Psicologia*. Natal, v. 8, n. 2, p. 289-297, 2003. Disponível em: <
<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v5n2/a08v05n2.pdf>>. Acesso em: 22 ago. 2008

_____; PADOVANI. Agrupamentos preferenciais e não-preferenciais e arranjos espaciais em creches. *Estudos de Psicologia*. Natal, v. 5, n. 2, p. 443-470, jul./dez. 2000. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v5n2/a08v05n2.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2008.

CAMPOS DE CARVALHO, M. I.; RUBIANO, M. R. B. Organização do espaço em instituições pré-escolares. In: OLIVEIRA, Z. M. R. (Org.). *Educação infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez, 2000. P. 107-130.

CAMPOS, M, M.; ROSEMBERG, F. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília MEC,SEF,COEDI: 1995.

COSTA, F. N. A. O Cuidar e o Educar na Educação Infantil. In: ANGOTTI, M. (Org.). *Educação infantil: para quê, para quem e por quê?* Campinas: Editora Alínea, 2006. cap. 4, p. 61-86.

CREMASCHI, F. Mucho alimento para la mente. *Infancia en eu-ro-pa*: Revista de una red de Revistas Europeas, Barcelona, n. 10, p. 4-5, maio 2006.

DAVÍDOV, V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Tradução de Marta Shuare. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

DIDONET, V. Não há educação sem cuidado. *Pátio: Educação Infantil*, Porto Alegre, ano 1, n.1, p. 6-9, 2003.

DUARTE, N. *A individualidade para si: contribuições a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas: Autores Associados, 1993.

_____. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?* Campinas: Autores Associados, 2003.

FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S.(Org.). *Educação infantil pós –LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados, 2007.

FARIA, A. L. G. Impressões sobre as creches no norte da Itália: Bambini si diventa. In: ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M. M. (Org.). *Creches e pré-escolas no hemisfério norte*. São Paulo: Cortez, 1994. cap. 5, p. 211-234.

FERRARI, M. A qualidade negociada: o percurso de elaboração das diretrizes da creche. In: BONDIOLO, A. (Org.). *O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada*. Tradução Fernanda Landucci Ortale e Ilse Paschoal Moreira. Campinas: Autores Associados, 2004. cap. 2, p. 35-50.

FORMOSINHO, J. O. Pedagogia (s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: FORMOSINHO, J. O.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Org.). *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007. cap. 1, p. 13-36.

FORNEIRO, L. I. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, M. A. *Qualidade em educação infantil*. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998. cap. 11, p. 229-280.

GALARDINI, A.; GIOVANNINI, D. Pistóia: elaborando um sistema dinâmico e aberto para atender às necessidades das crianças, das famílias e da comunidade. In: GANDINI, L.; EDWARDS, C. *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil*. Tradução Daniel Etcheverry Burguño. Porto Alegre: Artmed, 2002. cap. 8, p. 117-132.

GALVÃO, I. *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis: Vozes, 2000.

GANDINI, L. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância*. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999. cap. 8, p. 145-158.

GIOVANNINI, D. El placer de comer. *Infancia en eu-ro-pa: Revista de una red de Revistas Europeas*, Barcelona, n. 10, p. 12-15, maio 2006.

GOLDSCHMIED, L.; JACKSON, S. *Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creches*. Tradução Marlon Xavier. Porto Alegre: Artmed, 2006.

HEVESI, K. Relação através da linguagem entre a educadora e as crianças do grupo. In: FALK, J. (Org.). *Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy*. Tradução Suely Amaral Mello. Araraquara: JM Editora, 2004. p. 47-56.

HORN, M. G. S. Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KUHLMANN JR., M. Educação infantil e currículo. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S.(Org.). *Educação Infantil pós LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados, 2007. cap. 3, p. 51-65.

LIMA, M. S. *A cidade e a criança*. São Paulo: Nobel, 1989.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Tradução Manuel Dias Duarte. 3 ed. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKY, L. S.; LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução Maria Penha Villalobos. 7. ed. São Paulo: Ícone, 2001. p. 59-84.

LURIA, A. R. Vigotskii. In: VIGOTSKY, L. S.; LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução Maria Penha Villalobos, 7 ed. São Paulo: Ícone, 2001. p. 21-38.

MARTINS, L. M. As aparências enganam: divergências entre o materialismo dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED: Educação, Cultura e Conhecimento: desafios e compromissos, 29, 2006. v. 1, p. 1-17. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT17-2042--Int.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2007.

MARTINS, S. T. F. Aspectos teórico-metodológico que distanciam a perspectiva sócio-histórica vigotskyana do construtivismo piagetiano. In: MENDONÇA, S. G. L.; MILLER, S. (Org.). *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Araraquara, S.P: Junqueira & Marin, 2006. p. 27-48.

MELLO, S. A. Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vigotski para a educação infantil. *Pro-posições*, Campinas, v.10, n. 1, p 16-27, 1999.

_____. Concepção de criança e democracia na escola da infância: a experiência de Reggio Emilia. *Cadernos da F.F.C, Marília*. v.9, n.2, p. 83-94, 2000.

_____. *O espaço da creche*. Marília, 2002. Mimeografado

_____. Uma reflexão sobre o conceito de mediação no processo educativo. *Teoria e Prática da Educação*, Maringá, v.6, n.12, p. 29-48, 2003.

_____. A escola de Vigotski. In: CARRARA, Kester (org.). *Introdução à Psicologia da Educação* : seis abordagens. São Paulo: Editora Avercamp, 2004. P. 135-156.

_____. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vigotski. In: FARIA, A.L.G.; MELLO, S.A.(Org.). *Linguagens infantis*: outras formas de leitura. Campinas: Autores Associados, 2005a. p. 23-40.

_____. *A educação das crianças até os três anos e a construção de um currículo para a creche*. São Carlos, 2005b. Mimeografado: material preparado para uso em curso de formação de professores em São Carlos.

_____. Contribuições de Vigotsky para a educação infantil. In: MENDONÇA, S. G. L.; MILLER, S. (Org.). *Vigotski e a escola atual*: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara, S.P: Junqueira & Marin, 2006. p. 281-202.

_____. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. *Revista Perspectiva do Centro de Ciências da Educação*, Florianópolis, v.25, n.1, p. 83-104, jan/jul 2007.

MENEHINI, R, CAMPOS DE CARVALHO, M. Arranjo espacial na creche: espaços para interagir, brincar isoladamente, dirigir-se socialmente e observar o outro. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 367-378. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n2/a17v16n2.pdf> >. Acesso em: 13 nov. 2008.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento*: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1999.

MUKHINA, V. *Psicologia da idade pré escolar*: Um manual completo para compreender e ensinar a criança desde o nascimento até os sete anos. Tradução Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

NEW, R. Variações culturais sobre a prática desenvolvimentalmente apropriada – desafios à teoria e à prática. In: EDWARDS. C; GANDINI. L; FORMAN. G. *As cem linguagens da criança*. Porto alegre: Artmed, 1999. cap. 12, p. 219-234.

OLIVEIRA, B.A. Fundamentos filosóficos marxistas da obra vigotskiana: a questão da categoria de atividade e algumas implicações para o trabalho educativo. In: MENDONÇA, S.

G. L.; MILLER, S. (Org). *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Araraquara, S.P: Junqueira & Marin, 2006. p. 3-23.

PINO, A. *As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotsky*. São Paulo: Cortez, 2005.

RINALDI, C. O Currículo emergente e o construtivismo social. In: EDWARDS. C; GANDINI. L; FORMAN. G. *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artmed, 1999. cap. 5, p. 113-122.

_____. Reggio Emilia: a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental. In: GANDINI, L.; EDWARDS, C. *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil*. Tradução Daniel Etcheverry Burguño. Porto Alegre: Artmed, 2002. cap. 4, p. 75-80.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. A necessária associação entre educar e cuidar. *Pátio: Educação Infantil*, Porto Alegre: ano 1, n. 1, p. 10-12, 2003.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas, S.P: Autores Associados, 2005.

SOUZA, M. C. B. R. A concepção de criança para o enfoque histórico-cultural. Tese de doutorado – Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Filosofia e Ciências – Campus de Marília – 2007.

TARDOS, A.; SZANTO, A. O que é a autonomia na primeira infância? In: FALK, J. *Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy*. Tradução Suely Amaral Mello. Araraquara: JM Editora, 2004. p. 33-46.

TIRIBA, L. Diálogos entre a arquitetura e a pedagogia: educação e vivências do espaço. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, n.8, p. 36-43, 2008. Disponível em: <<http://www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis11.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2009.

TONUCCI, F. *Quando as crianças dizem: agora chega!* Tradução Alba Olmi. Porto Alegre: Artmed, 2005.

VÉNGUER, L; VÉNGUER, A. *Actividades inteligentes*. Madrid: Visor Distribuciones, 1993.

VIEIRA, E. R. *A reorganização do espaço da sala de educação infantil: uma experiência concreta à luz da teoria histórico-cultural*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Filosofia e Ciências – Campus de Marília, 2009.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LEONTIEV, A. N. ; LURIA, A. R. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução Maria Penha Villalobos, 7. ed. São Paulo: Ícone, 2001.

VYGOTSKI, L. S. Obras escogidas III: Madrid: Visor Distribuciones, 1995.

_____. Obras escogidas IV: Madrid: Visor Distribuciones, 1996.

VYGOTSKY, L. S. The Problem of the Environment. In: VEER, R. VAN DER e VALSINER, J (orgs). *The Vygotsky Reader*. Osford: Blackwell, 1994.

ZEIHER, H. O tempo no cotidiano das crianças. In: BONDIOLI, A. (Org.). *O tempo no cotidiano infantil*. Tradução Fernando L. Ortale e Ilse Pachoal Moreira. São Paulo: Cortez, 2004. cap. 8, p. 173-188.