

O Trabalho com Bebês: uma Reflexão Sobre Ambientação e Espaços no Berçário

Working with Babies: a Reflection on Ambiance and Places in Nursery

Rosane Aparecida Belieiro Malvezzi^a; Bernadete de Lourdes Streisky Strang^{a*}

^aUniversidade Norte do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias. PR, Brasil.

*E-mail: bernadete_strang@hotmail.com

Resumo

Com a implantação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil - DCNEI, aprovadas em 2009, as unidades escolares de educação infantil passam a representar espaços no qual as interações e brincadeiras são eixos pedagógicos fundamentais. Este artigo demonstra, através de relato de experiência, a organização do espaço e do ambiente em uma unidade de educação infantil, na cidade de Londrina, Paraná. A turma analisada se refere ao berçário e a escolha do segmento se deveu à especificidade da faixa etária. A organização física do berçário exige que se promovam espaços e ambientes, cuidadosamente planejados e com práticas profissionais intencionais que atendam aos pequenos. Nessa perspectiva, identificamos a necessidade de apontar as orientações das DCNEI 2009 acerca dos aspectos legais referentes a essa etapa de ensino. Dentre os elementos abordados, o cuidar e o educar são fundamentos indissociáveis que devem estar presentes no planejamento de ações da educação infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Cuidar e Educar. Espaços e Ambientes de Aprendizagem.

Abstract

With the implementation of the new National Curriculum Guidelines of Early Childhood Education (DCNEI), adopted in 2009, the school units of early childhood education will represent places in which the interactions and games are fundamental pedagogical axes. This article demonstrates, through experience report, the organization of place and environment in an early childhood education unit in the city of Londrina, Paraná state. The group analyzed refers to the nursery and the choice of this segment was due to the specific age group. The physical organization of the nursery makes it necessary to promote places and environments, carefully planned and intentional professional practices that meet small children's needs. From this perspective, we identified the need to point out the guidelines DCNEI 2009 about the legal aspects relating to this stage of education. Among the elements addressed, the care and education are inseparable foundations that must be present in the action planning of early childhood education.

Keywords: Childhood Education. Care and Education. Places and Learning Environments.

1 Introdução

Vem sendo cada vez mais frequente entre os profissionais da educação infantil, a tentativa de traçar com mais nitidez a finalidade dessa modalidade de ensino. Tendo claro que a intencionalidade educativa deve predominar no trabalho com as crianças de zero a seis anos, torna-se necessário delinear o valor educativo da instituição de educação infantil com base no reconhecimento de que a criança nessa faixa etária tem características e necessidades diferenciadas, as quais devem ser respeitadas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI, 2009, aprovada com a edição Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, refere-se à primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos, e se constituem em estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial (BRASIL, 2009a). Esses espaços são regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino

e submetidos a controle social. É dever do Estado garantir a oferta de educação infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção.

As DCNEI (BRASIL, 2009a), direcionam o trabalho com as crianças de creche e pré-escola, norteando as propostas curriculares e os projetos pedagógicos, além de articular as ações de educação e de cuidados. O documento normatiza as práticas pedagógicas que envolvem o cuidar e o educar crianças nas instituições de educação infantil. Esse documento inclui também a relação com as famílias, como forma de garantir a todos os sujeitos envolvidos a cidadania plena.

Nesse sentido, as propostas pedagógicas citadas no documento devem ser incrementadas de maneira a priorizar a qualidade e os seguintes fundamentos norteadores:

1. Princípios estéticos da autonomia, da responsabilidade, solidariedade e do respeito ao bem comum;
2. Princípios políticos dos direitos e deveres de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; e
3. Princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade, ludicidade, da qualidade e da diversidade de manifestações

artísticas e culturais (BRASIL, 2009a, p.16).

Já as propostas pedagógicas para as instituições de educação infantil, de acordo com as DCNEI, citadas no Parecer CNE/CEB nº 20/2009 (BRASIL, 2009a, p. 12) “devem promover em suas práticas de educação e cuidados a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos/linguístico e sociais da criança, entendendo que ela é um ser total, completo e indivisível”. Então, ser, brincar, expressar-se, relacionar-se, mover-se, organizar-se, cuidar-se, agir e responsabilizar-se são partes do todo de cada sujeito, desde o nascimento, independentemente de sexo, credo, raça, ou qualquer outro aspecto e aperfeiçoam-se nas relações de interações com o outro e com o meio (BRASIL, 2009c, p.9).

As DCNEI afirmam que as crianças necessitam de uma educação na sua integralidade e, nesse sentido, aprendem a ser e conviver consigo próprias e o meio ambiente de maneira articulada e gradual. Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas devem buscar a interação entre as diferentes áreas de conhecimento. Com efeito, devem envolver conhecimentos sobre o espaço, tempo, comunicação, expressão e natureza.

Cabe aos professores articular ações de educação e cuidados, considerando a garantia de experiências de saúde, sexualidade, a vida familiar e social, o meio ambiente, a cultura, as linguagens, o trabalho, o lazer, as ciências e a tecnologia (BRASIL, 2009).

Considerando novos contornos que a educação infantil apresenta na atualidade, é fundamental que se oportunize momentos de discussões acerca de práticas profissionais. Neste artigo busca-se uma reflexão em torno do trabalho com os bebês no espaço do berçário atrelando-os à ambientação, que favorece o estabelecimento de vínculos e conseqüentemente torna a adaptação dos pequeninos mais efetiva.

2 Material e Métodos

A metodologia utilizada neste trabalho foi de cunho bibliográfico, acrescida de resultados de pesquisa de campo, realizada em outubro de 2014, com as famílias de crianças matriculadas na faixa etária de zero a cinco anos que responderam questionário com questões de múltipla escolha e uma questão aberta. Esse instrumento foi aplicado com a finalidade de se traçar um perfil da comunidade atendida pelo CMEI.

O Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) localiza-se num conjunto habitacional da região leste da cidade de Londrina. Lá são atendidas 69 crianças, de 1 a 5 anos, divididas em quatro turmas assim distribuídas: EI 2 (1 a 2 anos), EI 3 (2 a 3 anos), EI 4 (3 a 4 anos), EI 5 (4 a 5 anos).

Essa é uma nomenclatura oficial da Rede Municipal de Ensino de Londrina. São crianças oriundas de famílias de baixa renda, sendo algumas poucas famílias usuárias do Programa Bolsa Família.

3 Resultados e Discussão

3.1 Cuidados e Educação Infantil

A criança pequena requer a compreensão desses dois conceitos de forma muito peculiar. Ao pensarmos nos cuidados nas unidades de educação infantil há que se considerar a existência de uma articulação entre os dois conceitos: cuidar e educar.

Ao pensar em criança, deve-se ter bem clara a concepção e o entendimento de que esta é um sujeito ativo e, sobretudo, é um cidadão de direito. Tanto ela quanto a sua família deve ser acolhida e compreendida como parceiros no processo de educação de seus filhos.

Cabe destacar que os espaços de educação infantil são hoje ambientes que possuem função sociopolítica e pedagógica e que nesses espaços são ofertadas outras formas de sociabilidade e de subjetividade. Obrigatoriamente devem estar comprometidos com a democracia e a autonomia, com a dignidade da pessoa humana, com o reconhecimento da importância da preservação do meio ambiente, com o rompimento de relações de dominação, etária, ético-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa que ainda marcam a nossa sociedade (BRASIL, 2009a).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação no 9.394/1996 (BRASIL, 1996), a Educação Infantil é definida como a primeira etapa da educação básica, sendo as instituições com esse nível escolar, de acordo com as DCNEI (2009), consideradas espaços de educação não domésticos que têm o papel social de cuidar de crianças de zero a cinco anos e de educá-las de modo intencional.

Todas essas mudanças na natureza da educação infantil representam para os envolvidos – unidades escolares, famílias e poder público – desafios a serem superados, pois a criança é o foco do atendimento, o qual deve contemplar rotinas diárias interessantes e criativas que possibilite à criança desenvolver-se plenamente em suas potencialidades.

Há de se destacar a importância da preparação dos profissionais que atuam com essa faixa etária. Devido às suas especificidades, esse segmento exige que os professores compreendam e observem as necessidades pessoais e sociais das crianças, para que assim possam desenvolver uma relação de afetividade, especialmente nos períodos de adaptação e de acolhimento, estando aptos, inclusive, a identificar sentimentos ou ao enfrentamento de conflitos (OLIVEIRA, 2012, p. 70).

Essas reflexões permitem que conceituemos de forma mais objetiva “cuidar” e “educar”, pois segundo (SALLES; FARIAS, 2012, p. 67):

O termo cuidar traz a ideia de preservação da vida, de atenção, de acolhimento, envolvendo uma relação afetiva e de proteção. Cumpre o papel de propiciar ao outro bem-estar, segurança, saúde e higiene. Já o termo educar tem a conotação de orientar, ensinar, possibilitar que o outro se aproprie de conhecimentos e valores que favoreçam seu crescimento pessoal, a integração e a transformação do seu

meio físico e social.

Evidentemente, em qualquer situação de ensino os cuidados estarão presentes, visto que quanto menor for a criança, maior será o grau de cuidados destinados a ela e maior será a ênfase dada a esses dois aspectos.

A própria história da educação infantil no Brasil mostra que, ao longo do tempo, foi dada prioridade aos cuidados elementares com as crianças pequenas, com forte perspectiva assistencialista. Entretanto, após a LDB/96 com a vinculação dessa modalidade de ensino à Educação, acentua-se a ideia cada vez mais forte da formação integral da criança, oportunizando a aprendizagem em todos os seus aspectos. Segundo Tristão (2004, p.142)

Educar uma criança significa promover um crescimento integral do indivíduo, também desenvolver solidariedade, capacidade de enxergar o outro e tolerância para com outros modos de ser, de modo a ter respeito e responsabilidade para com os demais. Muitos dos atos de violência ocorrem pela falta de respeito para com a vida humana.

Assim, em função da dependência motora, afetiva e cognitiva da criança nessa etapa da vida, é imperativo que as unidades de educação infantil promovam procedimentos e atitudes que favoreçam o bem-estar dos pequenos, seja nas ações cotidianas de cuidados, seja nas ações de formação da pessoa humana. Educar, nessa perspectiva é, portanto, proporcionar à criança tempo, espaço, e vivências de formas e naturezas diversas, por meio de recursos como ludicidade, oportunidades de expressão e representação que potencializem a capacidade de a criança reconhecer-se como sujeito, convivendo e aprendendo com a diversidade sociocultural.

3.2 Atenção ao bebê: a organização dos espaços e ambientação do berçário

Entre as etapas da educação infantil, encontra-se o berçário. Este é um período fundamental para o desenvolvimento e a aprendizagem do ser humano. É o momento das primeiras interações da criança, sob estímulos sistematizados em forma de experiências, recursos e metodologias que envolvem movimento, linguagens, ou seja, a leitura do mundo que a cerca.

O berçário é um espaço afetivo na educação infantil e trabalhar nesse nível de ensino requer toda atenção do educador, visando a integração do nível de desenvolvimento e de aprendizagem dos bebês. A prática docente com crianças de até dois anos, deverá ser caracterizada pela sutileza das ações cotidianas e de cunho humanizante. Esse aspecto se constitui na percepção de um ser humano global em suas relações consigo mesmo e com o meio em que está inserido. A construção de uma identidade pessoal, a aquisição da marcha, a aprendizagem da fala, o controle dos esfíncteres, o desenvolvimento das primeiras amizades e o faz de conta são apenas algumas delas (OLIVEIRA, 2012).

Essa constatação sobre a natureza da criança suscita reflexões importantes sobre qual deverá ser a conduta dos

educadores para realizar uma boa gestão da sala, de forma a contemplar as necessidades dos pequeninos e atender as orientações pautadas nas DCNEI (BRASIL, 2009).

Todos os níveis de ensino, requerem do (a) professor (a) atitudes que possam auxiliá-los a dar conta da sala de aula, ou seja, a proceder a gestão desse espaço. Essas atitudes norteiam o educador a realizar corretamente a gestão de sua sala de aula. É fundamental pois, conhecer quais saberes pedagógicos serão acionados no momento de planejar, executar e avaliar uma aula ou um determinado aluno. Nessa direção, Tardif (2014, p. 36) afirma:

Entretanto a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais

Por isso mesmo, complementa Tardif (2014, p. 118)

O ensino é uma atividade humana, um trabalho interativo, ou seja, um trabalho baseado em interações entre as pessoas. Concretamente, ensinar é desencadear um programa de interações com um grupo de alunos, a fim de atingir determinados objetivos educativos relativos à aprendizagem de conhecimentos à socialização [...]. Em suma, se o ensino é mesmo uma atividade instrumental, trata-se de uma atividade que se manifesta concretamente no âmbito de interações humanas e traz consigo, inevitavelmente, a marca das relações humanas que a constituem.

Assim, no espaço da sala de aula o professor precisa gerir o tempo, a mobilização dos alunos para a aprendizagem, desenvolver conteúdos e, sobretudo, saber atuar sobre as dificuldades e possíveis limitações individuais (RODRIGUES, 2011).

As crianças chegam às unidades de ensino de educação infantil a partir dos 4 meses de idade e já têm de lidar com a ruptura dos laços familiares ou com o adulto que delas cuida. Ao chegarem às instituições, sentem-se ansiosos e confusos. O rompimento com a família, principalmente com a mãe, provoca medo, o que acaba refletindo em reações de choro, violência, como mordidas, puxões de cabelo, por vezes apatia e desinteresse, birras e gritos. São manifestações comuns nas crianças ao se deparar, pela primeira vez, com um ambiente totalmente estranho a elas.

A entrada para uma creche implica no contato com um novo contexto de desenvolvimento para o bebê, além da sua família. Ao começarem a frequentar uma creche, as pessoas (bebês e seus pais ou responsáveis) entram em contato com um ambiente diferente e com outras pessoas que ainda não conhecem, o que conduz à reorganização de sua rede de significações e lhes exige a construção de novas relações afetivas, além da reorganização daquelas já existentes. Assim sendo, o ingresso de um bebê em uma creche desencadeia, em um nível amplo, um processo de co-construção de relações na família e na creche. Processo que envolve uma troca contínua de ações, um fluxo dinâmico de significados (significações), tanto por parte dos familiares quanto dos educadores, implicando em negociações e ressignificações daquilo que

estão vivendo, sentindo ou pensando (ALMEIDA; ELTINK; ROSSETTI-FERREIRA, 2010, p.3).

O educador infantil exerce, portanto, papel fundamental no sentido de conduzir esse processo de adaptação de forma tranquila, pois esse é extremamente penoso para a criança.

Em geral as professoras acabam assumindo as funções materna e paterna no trato com as crianças pequenas. Não é absolutamente na substituição de algum dos genitores e sim nas funções que a teoria psicanalítica se baseia. Nesse sentido, as professoras ou educadoras de berçário podem participar do campo do “outro” para o bebê, para assim trabalhar a fim de manter alguns eixos da função materna de forma a impedir que se rompa o laço mãe-bebê de forma precoce e antecipada.

Antes de pensar nas atividades a serem realizadas, as ações cotidianas, como troca de fraldas, alimentação, repouso, interação com outros objetos e com outras crianças, devem ser feitas com afeto e carinho, uma vez que esse carinho diz muito sobre como as crianças aprendem nessa idade.

Na sociedade contemporânea, cada vez é mais reforçada a ideia de que o período entre zero a cinco anos é um dos momentos em que a criança mais aprende e mais se desenvolve. A plasticidade cerebral que a criança possui favorece seu aprendizado, pois como ressalta Lima (2008, p.24) “Plasticidade é a possibilidade de formação de conexões entre os neurônios a partir de sinapses”. Na infância, as conexões entre os neurônios são mais intensas, mais rápidas e em maior quantidade. Por isso, é que nessa fase a criança aprende com muito mais rapidez do que em qualquer momento de sua vida.

Essa plasticidade cerebral permite que a criança saia da completa heteronímia ao nascer, para a progressiva conquista da autonomia física, intelectual, emocional e moral (SALLES; FARIAS, 2012).

A atenção para com a organização do espaço, nas instituições de educação infantil, é uma questão a ser debatida de forma mais intensa. De acordo com Barbosa e Horn (2008), a construção do espaço é eminentemente social e entrelaça-se com o tempo de forma indissolúvel, congregando simultaneamente diferentes influências mediatas e imediatas, advindas da cultura e do meio em que estão inseridos. Os autores explicam que o raciocínio e a linguagem permitem ao ser humano transformar suas relações com os outros e com o mundo. Zabalza (1998) faz distinção entre espaço e ambiente, conceitos intimamente ligados. O espaço são os locais onde as atividades são realizadas e se caracterizam pelos objetos, mobiliários, livros, materiais didáticos, dentre outros. Já o ambiente se refere ao conjunto do espaço físico combinado com as relações de afeto e de carinho estabelecidas entre adultos e crianças. Dito de outra forma, o espaço se refere aos aspectos mais objetivos e o ambiente aos aspectos mais subjetivos.

Um ambiente calmo e que transmita à criança segurança e estabilidade permitirá que ela se sinta acolhida e segura,

favorecendo a sua adaptação e interação de forma mais rápida e sem provocar marcas simbólicas indesejáveis que possam, de uma forma ou outra, interferir na construção da identidade da criança de maneira saudável.

3.3 Discussão

Com base em pesquisa realizada em outubro de 2014, cada família de crianças matriculadas na faixa etária de zero a cinco anos responderam questões de múltipla escolha e uma questão aberta a fim de traçar a caracterização da comunidade atendida pelo CMEI. Em relação à composição familiar 90% das crianças matriculadas vivem com seus pais e parentes. Na mesma casa moram em média quatro pessoas, sendo que em 51,2% dos casos a criança matriculada tem mais um irmão na faixa etária de oito a treze anos (32,8%).

Na questão da moradia, 90% das casas são de alvenaria, e em 46,6% das famílias moram em casa própria, porém em pagamento de financiamento, ou já quitada.

O perfil dos pais aponta que 43,8% dos pais estão na faixa etária de 31 a 40 anos, seguido por 31,5% na faixa etária de 22 a 30 anos; 45,5% dos pais se declararam brancos e 43,6% se declaram pardos; 33,4% completaram o ensino médio; 52% trabalham na indústria ou comércio e 32,7% são autônomos.

Quanto às mães, 42,4% estão na faixa etária de 31 a 40 anos, seguido por 35,6% na faixa etária de 22 a 30 anos; 44% se declararam brancas e 44% pardas; 43,8% completaram o ensino médio; 40% trabalham no comércio e 50% estão distribuídas equiparadamente entre área da indústria, serviços públicos e autônomas.

Na questão do nível de escolaridade, observou-se que em relação ao ensino superior as mães são mais escolarizadas que os pais, pois 19,4% das mães têm ensino superior contra 8,7% dos pais.

Verificou-se na questão da renda familiar que 49,2% das famílias têm renda de 1 a 2 salários mínimos, seguidos de 33,9% de 3 a 5 salários mínimos. Apenas 30% das famílias são beneficiadas com programas sociais nas seguintes ordens em termos quantitativos: Bolsa Família, Leite das Crianças e Luz para Todos. Das famílias pesquisadas 51,7% utilizam meio de transporte para levar as crianças ao CMEI, destas, 79,3% usam carro. Mantém-se informadas principalmente por meio da televisão (32,3%) e Internet (26,4%).

O berçário (EI2) atende 16 crianças em turno integral, tendo duas professoras no turno matutino e duas no vespertino. A sala se compõe de um espaço amplo, com berços, mesa de refeições e atividades, lactário, fraldário e solário. Conta também com objetos de uso pedagógico e de estimulação da aprendizagem dos bebês.

Figura 1: Espaço das experiências de aprendizagem

Fonte: Os autores.



Um aspecto a ser considerado no momento do planejamento se refere à rotina diária, etapa importante para a realização de experiências de aprendizagem das crianças. A rotina organiza as ações docentes e dá às crianças a sensação de segurança e bem-estar. Ao organizar a rotina cabe às professoras assegurar à criança elementos que irão auxiliá-las na interação com os espaços, desenvolver atividades, interagir com objetos e com as outras crianças da unidade.

As experiências de aprendizagens são planejadas levando-se em conta todos os momentos desde que a criança chega à unidade e é recepcionada juntamente com sua família, até a utilização dos espaços preparados totalmente para ela. Estimular na criança a compreensão de que o rompimento diário é um período transitório, que ao final do dia a mãe, seu cuidador ou pessoa de sua confiança virá buscá-la, torna a sua permanência na unidade muito mais fácil e menos dolorosa. É preciso levar em consideração, como aponta Kramer, Nunes e Carvalho (2013, p.269), que:

Com base nos pressupostos de Piaget, a educação precisa estar a serviço do desenvolvimento amplo e dinâmico, para o qual atividades e o próprio ambiente devem estar organizados e articulados no sentido de favorecer desequilíbrios e sucessivas equilibrações que promovam descoberta e conduzam à construção do conhecimento como resultado da interação do sujeito ativo com o meio. [...] os espaços, os objetos e os sujeitos são carregados de sentidos e significações que vão sendo compreendidos e compartilhados pelos diferentes sujeitos em processo de interação.

Da mesma forma, com base no projeto “Intencionalidade na rotina e subjetividade” elaborado pelas professoras do período matutino, as rotinas diárias são cuidadosamente planejadas já no momento em que as crianças chegam à unidade todas as manhãs. Na entrada é preparado o espaço que para as crianças possam explorá-lo por meio dos diversos recursos oferecidos, ao mesmo tempo em que as professoras vão gradativamente recepcionando as outras crianças. Muitas ainda choram, entretanto, a maioria vai interagindo no espaço organizado especialmente para elas.

Kramer, Nunes e Carvalho (2013, p.270) mostram que:

Nessa perspectiva, o trabalho do professor transita entre a

diretividade e a não diretividade, mas, em ambos os casos, é importante atentar para as dinâmicas espontâneas, as ações e as reações das crianças, permanecendo em posição de escuta de suas expressões.

Com base nessa escuta, como aponta a autora, as professoras procuram nomear as emoções e os sentimentos que as crianças manifestam. A compreensão da subjetividade das emoções é construída na medida em que os sentimentos vão sendo identificados. A construção de sua identidade perpassa pelo contato com os próprios sentimentos e saber o que significa, só assim ela poderá compreender o sentido do rompimento. Em casos assim, o professor deverá dar nome aos sentimentos, falar com a criança de forma clara e objetiva, dizendo-lhe: “Sei que você está chorando porque está triste. Sei que você está frustrado, mas a mamãe vem lhe buscar mais tarde e você ficará bem”. Mesmo em situações de alegria e de euforia, as professoras nomeiam o sentimento das crianças. Por exemplo: ao brincar com a bandinha de música a criança se sente feliz, então a professora diz: você gosta de brincar com a bandinha? Você está feliz!

O choro deve ser encarado como uma manifestação natural da criança, é preciso que as professoras saibam lidar com essas manifestações. Apoiamo-nos em Wallon (1995, p.99) para falar das emoções manifestadas pelas crianças:

A emoção tem a necessidade de suscitar reações similares ou recíprocas em outrem e, inversamente, tem sobre o outro uma grande força de contágio. É difícil ficar indiferente às suas manifestações, não se associar a elas através de arroubos de mesmo sentido, complementares ou mesmo antagônicos. É grande afluência de pessoas, quando mais se apaga em cada uma a noção de individualidade, que as emoções explodem com mais facilidade e intensidade.

É muito comum uma criança começar a chorar e outras a acompanharem até que todas choram de forma uníssona. Quando isso ocorre, cabe às professoras abordarem a questão de forma equilibrada e afetiva, pois a afetividade constitui sistemas de atitudes que favorecem o bem-estar emocional das crianças. Isso deve ser considerado prioridade, uma vez que elas precisam se sentir seguras, acolhidas e amparadas e, sobretudo, disponíveis para novas aprendizagens.

Logo após a entrada, é oferecido às crianças o café da manhã e essa é uma prática que ocorre imediatamente após a recepção. As crianças são estimuladas a buscar o seu alimento na hora em que sentirem vontade. Muitas já mamaram antes de ir para o CMEI e não estão com fome mas, caso queiram, a canequinha com seu leite estará à disposição por um determinado período de tempo e elas poderão tomar a iniciativa assim que sentirem vontade.

O momento da higiene e trocas de fraldas é preparado

Figura 2: Espaço de higiene (fraldário)



Fonte: Os autores.

Um cuidado especial que as professoras tomam ao trabalhar com as imagens é no sentido de oportunizar as crianças, de conhecer outras de etnias que compõem a diversidade humana como as crianças de origens indígena, africana, japonesa e outras. Nesse sentido, desde muito pequenas as crianças são estimuladas a reconhecer a diversidade sociocultural da sociedade em que estão inseridas. O CMEI se respalda no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana destacando que:

O papel da educação infantil é significativo para o desenvolvimento humano, a formação da personalidade, a construção da inteligência e a aprendizagem. Os espaços coletivos educacionais, nos primeiros anos de vida, são espaços privilegiados para promover a eliminação de qualquer forma de preconceito, racismo e discriminação, fazendo com que as crianças, desde muito pequenas, compreendam e se envolvam conscientemente em ações que conheçam, reconheçam e valorizem a importância dos diferentes grupos étnico-raciais para a história e a cultura brasileiras (BRASIL, 2009b).

O CMEI tem por atitude fundamental chamar todas as crianças pelo nome próprio e, também, nesse sentido, as professoras são orientadas a evitar expressões e apelidos para que desde pequenas as crianças já se reconheçam. Assim como as crianças, as professoras também são chamadas pelos seus nomes, evitando o substantivo “tia”. Estimula-se, com isso, a compreensão da identidade de cada sujeito envolvido

de forma que as crianças possam reconhecer seu corpo e assim explorá-lo, levando-as a compreender a importância da higiene corporal. Assim, em determinados dias as professoras utilizam músicas, noutros imagens de crianças banhando-se, brincando com a água, objetos, brinquedos, livros de banho para que sejam explorados durante essa atividade. Nomear as partes do corpo dizendo para a criança o que se refere cada membro é fundamental para o autorreconhecimento.



no processo educacional. As crianças não são “bebezinho”, “chuchuzinho” ou simplesmente “criança”, possuem nomes que as identificam, e os pais, mães e cuidadores, também são nomeados corretamente.

As crianças precisam conhecer o seu nome e a sua autoimagem. Por isso as salas do CMEI possuem espelhos para que elas se enxerguem. O acesso aos objetos pessoais como mochila, canecas, escova de dentes, são dispostos numa altura compatível à da criança, o que contribuirá para o desenvolvimento da sua autonomia. O autoconhecimento oportunizado ao longo da infância garante à criança que ela se sinta mais segura para ocupar seu lugar nesse espaço, que além de físico é também social e afetivo.

Figura 3: Espaço do solário



Fonte: Os autores.

O solário é um ambiente anexo à sala e contém alguns brinquedos maiores e são oferecidos outros para que as crianças iniciem a prática da socialização. As experiências do solário são intencionais e é um rico momento de observação das professoras. É nesse espaço que ocorrem os conflitos por disputas de brinquedos ou atenção das professoras, e a intervenção deve ser mais efetiva no sentido de coibir e ensinar os comportamentos socialmente aceitos. Por ser espaço de movimento é fundamental que essas experiências tenham como objetivo a motricidade. Nesse sentido, Wallon (2007, p.117), diz que:

A motricidade pode também ser cinética, que diz respeito ao movimento, à mudança de posição, estando intimamente relacionada à motricidade da postura e à mímica. À medida que a dimensão cognitiva desenvolve, ocorrem gradativamente o fortalecimento da função cinética. Esta vai se reduzindo, porém a musculatura continua envolvida. [...] Quanto mais nova a criança mais ela sente necessidade de movimento – de explorar, mexer, subir, descer, conhecer vivenciar e absorver, de corpo inteiro, o mundo que a cerca, movida por uma intensa curiosidade; ela ainda não tem a maturação neurológica necessária para conter seus movimentos intencionalmente por muito tempo – e isso inclui ficar sentada em roda, em momentos de espera, rabiscando por um longo tempo.

Não há dúvidas de que o tempo de concentração da criança é muito pequeno e devem ser propostas várias atividades que estimule a atenção delas. A criança é inquieta por natureza, busca expressar-se espontaneamente, busca novas formas de brinquedos e brincadeiras, utiliza o imaginário em objetos que manipula. Kramer, Nunes e Carvalho (2013, p.273) afirmam que a gestão na sala de aula deverá ser observada pelo:

[...] o olhar atencioso do professor pode perceber se as crianças começam a se inquietar e a se dispersar, o que indica não que elas sejam agitadas ou descontroladas, mas a necessidade de oferecer-lhes outra experiência, pois o tempo delas para a atividade já se esgotou. Atentar para os tempos das atividades ao longo do dia, alternando propostas mais diretivas e contidas com outras mais movimentadas e espontâneas, ou, mesmo, equilibrando a oferta dessas atividades, pode contribuir para a harmonia do cotidiano, por respeitar e considerar as necessidades de movimento inerentes às crianças.

A faixa etária das crianças de berçário requer atividades de movimento e não há como exigir que elas permaneçam imóveis por um longo período de tempo. Ao contrário, crianças são inquietas, curiosas pela sua própria natureza. A gestão em sala se dá pela intencionalidade das ações planejadas considerando as fases do desenvolvimento infantil.

Figura 4: Espaço de experiências de movimento, interações e brincadeiras



Fonte: Os autores



Os momentos de alimentação também devem ser cuidadosamente planejados, visto que até a criança se sentir segura para aceitar alimentação de pessoas que são estranhas a ela, as professoras devem assumir atitudes positivas e não impositivas. São oferecidos todos os tipos de alimentos (carnes, verduras, legumes, frutas, doces caseiros, sucos, chás, leite) e a criança poderá ir pouco a pouco aguçando seu paladar e identificando os alimentos que mais aprecia. Essa percepção gustativa entra na rotina diária; na medida em que se oferece à criança dois ou três tipos de frutas, ela poderá prová-las separadamente e selecionar a favorita. A fim de ampliar o vocabulário, todos os alimentos são nomeados para que a criança aprenda o seu nome.

As estimulações motoras, sensoriais, auditivas, táteis

são planejadas para ocorrer dentro do espaço da sala de aula. Essas estimulações acontecem ao se promover experiências com luzes, cores, sons, texturas, circuitos de movimento, ampliando o repertório perceptivo dos bebês. Desta forma, as professoras oportunizam novas aprendizagens para os pequenos e, conseqüentemente, realizam a gestão em sala de aula.

4 Conclusão

O trabalho na educação infantil requer do professor atuação marcada pela sutileza. Por ser considerada uma etapa da educação básica, em que se trabalha com uma faixa etária de crianças muito pequenas, é importante que os docentes estabeleçam formas de comunicação que superem a oralidade

exclusiva. As crianças possuem outras linguagens e por isso mesmo é fundamental saber compreendê-las.

Nesse sentido, a gestão da sala de berçário se faz pela empatia firmada entre professoras e crianças. A empatia estabelecida nas diversas situações do trabalho com o berçário é única e as professoras acabam por interpretar os sinais de contentamento, alegria, desconforto da criança. Muitas dessas expressões se dão pela via emocional, sendo, pois, fundamental a atenção da professora quanto à forma que o bebê utiliza para transmitir suas emoções: choro, riso, olhares, posturas e tantas outras formas de expressões.

As manifestações das crianças são espontâneas e cheias de significados. A organização do espaço e do ambiente favorece a aprendizagem dessa faixa etária, uma vez que o olhar, a maneira de falar, o tom de voz, a temperatura, a higiene do ambiente, os objetos oferecidos possibilitam amplo desenvolvimento afetivo.

Os espaços internos e externos devem atender as diferentes funções da educação infantil, no sentido de organizar o ambiente, para que o trabalho pedagógico flua, seja produtivo, possua objetivos claros e recursos adequados ao desenvolvimento das propostas de trabalho.

No CMEI, embora seja uma instituição pública e com os problemas próprios da administração pública (poucos recursos, insuficiência de professoras, espaço físico igualmente insuficiente), as crianças são atendidas de forma que se garantam os princípios fundamentais amparados em legislação pertinente e que assegurem os seus direitos.

No que se refere especificamente às formas de gerir o espaço, a coordenação pedagógica e a gestão buscam amparar o trabalho das professoras no sentido de oferecer subsídios para o desenvolvimento de um trabalho que atenda qualitativamente as crianças e suas famílias. O espaço e ambiente planejados e com propostas de experiências de atividades pedagógicas diversificadas, favorecem o controle da sala e, sobretudo, as formas de relacionamento interpessoal no qual se valoriza a afetividade e promove segurança e bem-estar às crianças.

Finalmente, reforça-se que o espaço de formação dedicado à questão do cuidado com os bebês, necessita ser pensado numa perspectiva mais ampla, que vá além de trocas de fraldas, banho, alimentação e higiene.

Referências

ALMEIDA, L.S.; ELTINK, C.; ROSSETI-FERREIRA, M.C. Significações, relações e construção da subjetividade na creche. 2010. Disponível em: http://www.gpsdc.org.br/gaia/catedra/art_

leilassign.htm. Acesso em: 6 jul. 2015.

BARBOSA, M.C.S.; HORN, M.G.S. Projetos pedagógicos na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. Lei nº 8.060, de 13 de junho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/18069.htm. Acesso em: 21 jun. 2015.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. LDB nº 9394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 abr. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/acs_secad010705.pdf. Acesso em: 3 set. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 20/2009 Revisão das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. 2009c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica. Acesso em: 15 abr. 2015.

KRAMER, S.; NUNES, M.F.; CARVALHO, M.C. (Org.) Educação Infantil: formação e responsabilidades. Campinas: Papirus, 2013.

LIMA, E.S. Currículo e desenvolvimento humano: indagações sobre o currículo. Brasília: MEC, 2008.

OLIVEIRA, Z.R. O trabalho do professor na educação infantil. São Paulo: Biruta, 2012.

RODRIGUES, M.A. Gestão de sala de aula em uma escola pública de qualidade. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica. Rio de Janeiro, 2011.

SALLES, F.; FARIAS, V. Currículo na Educação Infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica. São Paulo: Ática, 2012.

TARDIFF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2014.

TRISTÃO, F.C.D. Ser professora de bebês: um estudo de caso em uma creche conveniada. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2004.

WALLON, H. A origem do caráter da criança. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

WALLON, H. A evolução psicológica da criança. Lisboa: Edições 70, 2007.

ZABALZA, M. Qualidade em Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 1998.