



salto
para o futuro

tv  scola
o canal da educação

Educação de crianças em creches

Ano XIX – Nº 15 – Outubro/2009

SUMÁRIO

EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS EM CRECHES

Aos professores e professoras.....	3
<i>Rosa Helena Mendonça</i>	
Apresentação da série Educação de crianças em creches.....	5
<i>Ana Paula Soares da Silva e Rosa Virgínia Pantoni</i>	
Texto 1 – História e concepções do atendimento em creches.....	17
<i>A surpreendente descoberta: quem é e o que pode aprender uma criança de até três anos</i>	
<i>Maria Isabel Pedrosa</i>	
Texto 2 – Desenvolvimento da criança de 0 a 3 anos.....	25
<i>Qual currículo para bebês e crianças bem pequenas?</i>	
<i>Maria Carmen Silveira Barbosa e Sandra Regina Simonis Richter</i>	
Texto 3 – Orientações curriculares e propostas pedagógicas	32
<i>Formação de professores e apropriação de modos historicamente elaborados de pensar, sentir e agir na educação infantil</i>	
<i>Zilma de Moraes Ramos de Oliveira</i>	

EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS EM CRECHES

Aos professores e professoras,

“(...) como tem sido organizado o cotidiano das crianças nas instituições de educação infantil? Em que medida as crianças pequenas participam das rotinas, alteram e transformam as regras, os tempos e espaços instituídos? Que espaços e tempos se abrem para as manifestações infantis, consideradas as diferenças que existem entre as crianças das diferentes faixas etárias da educação infantil? Os professores exercem uma escuta sensível e um olhar atento a essas manifestações? Quais são as práticas culturais que as crianças vivenciam nessas instituições? Que elaborações acontecem entre as culturas das crianças, as culturas dos adultos, as culturas infantis e institucionais? O que as crianças produzem nas ações e interações que ali ocorrem? Qual é o lugar da brincadeira e das diferentes linguagens e expressões artístico-culturais das crianças?”(2009:10)¹.

Esses questionamentos feitos por Patrícia Corsino fazem parte da introdução do livro que inclui textos produzidos para a série O cotidiano na Educação Infantil (2006)².

A temática da educação infantil retorna agora à grade do programa, desta vez com ênfase na educação das crianças de 0 a 3 anos de idade no contexto da creche.

Certamente, nessa nova série, estaremos retomando algumas dessas indagações e apresentando outras, nesse momento tão significativo do debate em relação às creches, instituições que são dever do Estado, direito

das crianças e opção das famílias, e que, finalmente, foram incorporadas aos sistemas de ensino.

A série *Educação de crianças em creches* conta com a consultoria de Ana Paula Soares da Silva (CINDEDI/USP) e Rosa Virgínia Pantoni (COSEAS/USP), e apresenta aspectos históricos e concepções de infância e do trabalho nas creches. Dessa forma, o programa Salto para o Futuro, da TV Escola, pretende contribuir para a formação de professores, educadores e gestores que atuam cotidianamente nas creches, a partir dos textos desta publicação e das experiências e entrevistas

3

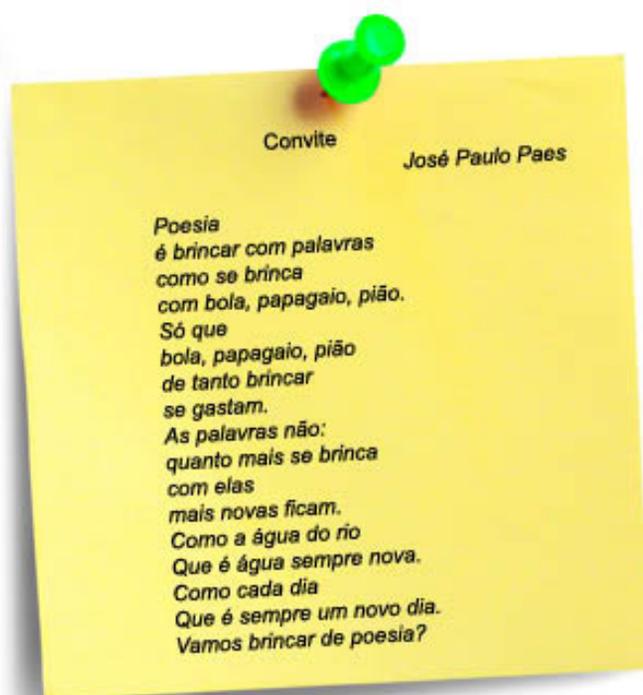
1 CORSINO, Patrícia (org.) . *Educação infantil: cotidiano e políticas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

2 Ver em www.tvbrasil.org.br/salto.

que fazem parte dos programas televisivos.

A poesia da infância, certamente, envolve-

rá a todos que participarem da série. Assim, deixamos aqui o 'Convite', expresso no poema de José Paulo Paes³:



4

Rosa Helena Mendonça⁴

3 PAES, José Paulo. *Poemas para Brincar*. São Paulo: Ática, 1990.

4 Supervisora pedagógica do programa Salto para o Futuro/TV Escola.

APRESENTAÇÃO

EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS EM CRECHES

*Ana Paula Soares da Silva¹
Rosa Virgínia Pantoni²*

Um ambiente espaçoso, atraente, almofadas, obstáculos macios e seguros, túneis de tecidos e caixas de papelão, espelhos no rodapé da sala, cantinhos aconchegantes, livros e brinquedos, móveis, canaletas para brincadeiras com água, painéis de azulejos para pintura, objetos e materiais de diferentes texturas, cheiros e cores... Nesse espaço, organizam-se tempos e atividades para acolher e educar crianças de 0 a 3 anos de idade. Esse espaço: a creche!

Há poucas décadas, era impossível pensar na creche como um ambiente assim. Eram principalmente os berços que tomavam conta de toda a sala. Não que eles não sejam necessários, mas seus lugares e a centralidade na creche foram aos poucos sendo dimensionados frente às novas concepções de criança e de educação coletiva de bebês e crianças bem pequenas em espaços coletivos.

No senso comum ou nos meios acadêmicos,

essa nova concepção é pautada pelo olhar para as capacidades interativas do bebê, para o direito de exercer a sua expressividade como sujeito que age no mundo, contrariamente ao entendimento do bebê a partir da falta e de sua incompletude.

São exatamente os estudos das formas como os bebês constroem conhecimento e interagem com os outros que têm contribuído para as novas construções sobre as suas competências e habilidades interacionais, físicas e cognitivas. Durante muito tempo, as formas de comunicação dos bebês, marcadas pela expressividade corporal e motora, foram negligenciadas, orientando ações no interior das instituições que reforçavam uma suposta incapacidade relacional dos bebês com o mundo físico e social. Essas concepções, junto com as ideias de creche como “mal necessário” e da família como único espaço adequado para a educação da criança bem pequena, formavam um terre-

1 Centro de Investigações sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil (CINDEDI / FFCLRP-USP). Consultora da série.

2 Creche Carochinha COSEAS-USP. Consultora da série.

no fértil para práticas que também ajudavam a constituir um bebê pouco ativo. A nova concepção de criança e o olhar para os processos comunicativos e interacionais dos bebês têm emergido dos estudos que revelam a sensibilidade dos bebês às manifestações afetivas e estéticas do seu meio cultural, assim como o compartilhamento da emoção e atenção desde cedo nas relações interpessoais e a capacidade de interagir com o outro por meio dos recursos de que dispõem. Essas ideias romperam com uma concepção da infância como uma fase marcada pela negatividade, pelo vir a ser. O bebê passou a ser compreendido como um sujeito que é agora, inteiro.

Essa inteireza do bebê não significa, contudo, independência do adulto e de seu meio. Ao contrário, como nos ensina o médico, psicólogo e filósofo francês Henri Wallon, o bebê humano é biologicamente social, ou seja, necessita do outro para sobreviver, para movimentar-se, para interagir com o mundo, para discriminar e descrever cores e sons, sabores e cheiros, para pegar e rolar, para narrar e significar o mundo, enfim, para construir sua identidade pessoal e coletiva. Essa construção de identidade necessariamente só pode ser compreendida como um empreendimento relacional e coletivo, dependente principalmente do *outro* e da mediação que esse *outro* faz da relação da criança consigo mesma, com o mundo, com a cultura.

Na creche, essa visão passa a disputar com formas tradicionais de educar e cuidar os bebês e nos remete a novos modos de organização dos ambientes, de rotinas, de interação com as crianças pequenas. O ambiente de aprendizagem favorável emerge quando o professor é sensível às potencialidades interativas das crianças, às suas falas, aos balbucios, aos gestos, às movimentações e aos modos como se relacionam com o mundo, exigindo-lhe que esteja atento às melhores formas de organização do tempo e atividades para a promoção dessas situações. Essa atitude faz da mediação cultural exercida pelo professor um processo que potencializa a condição da criança como sujeito. Essa atitude ajuda a construir a criança ativa, que investiga, pesquisa, interroga, pergunta, reclama, incomoda-se com os desafios colocados pelo ambiente e intencionalmente escolhidos pelo professor. Nesse processo, novos recursos vão sendo construídos. O professor tem o poder de organizar para as crianças vivências ao longo de todo o dia; vivências com o mundo físico e sensorial; vivências com o ambiente social. A disposição dos móveis, os objetos escolhidos, as possibilidades de movimentação da criança, os modos de relação com o corpo da criança, os tipos de materiais disponibilizados, a organização dos tempos no interior das creches, os momentos de acolhida, as formas de relacionamento com processos de adoecimento, a quantidade, a qualidade e variedade de experiências oferecidas, as formas

de comunicação com a criança, os modos de acolhimento das demandas das crianças, a disposição para estar com a criança, escutá-la e ser continente às suas necessidades constituem sempre ações orientadas por concepções e formadoras de subjetividades. É por meio das práticas sociais e institucionais que as crianças compreendem o mundo e a si mesmas. Por isso, o professor é chamado a pensar sua prática numa perspectiva crítico-reflexiva, que lhe forneça elementos para o trabalho cotidiano de conhecimento dos sujeitos que se formam por meio de suas ações.

Nesse modelo contemporâneo da educação infantil, a creche é então concebida e valorizada por sua função formadora das crianças como sujeitos históricos e culturais. Esse modelo ganha força quando os professores passam a ser considerados como importante apoio relacional e afetivo e como mediadores de relações significativas para as crianças, e também com o crescimento da consciência de que, embora compartilhem a educação das crianças com os membros da família, exercem funções diferentes destes. A ampliação do entendimento acerca do papel peculiar da creche em relação a outros contextos de educação da criança aponta assim para um modelo que profissionaliza suas práticas. Essa função formadora de sujeitos históricos e culturais também se verifica na valorização atual das aprendizagens que ocorrem nas relações estabeleci-

das entre as crianças. Organizam-se tempos e atividades que promovem a interação das crianças de mesma idade, assim como de crianças de idades diferentes, gerando oportunidades interativas complexas. No caso da interação entre os coetâneos, por exemplo, as crianças exercem e constroem a capacidade de negociar em posições homogêneas e menos hierarquizadas do que aquelas estabelecidas nas interações entre adultos e crianças. Hoje estamos convencidos de que essas oportunidades constroem as capacidades das crianças de criar estratégias e posições em relação ao comportamento dos parceiros.

Ao longo dos últimos anos, tem crescido a consciência coletiva acerca das necessidades educativas das crianças de 0 a 3 anos e as creches têm se consolidado como tempo/ espaço construído culturalmente para possibilitar a ampliação das experiências assim como o desenvolvimento das potencialidades cognitivas, estéticas, sociais e relacionais da criança em grupo.

Nesse contexto, essas construções e concepções têm necessariamente chamado as instituições a consolidarem a identidade da educação de crianças em creche, a conhecerem profundamente o seu trabalho, a distingui-lo das práticas educativas em contextos familiares, não coletivos ou não-formais de educação, a desenharem a sua especificidade. Militantes e pesquisadores da educação infantil

vêm insistentemente recorrendo à defesa da especificidade do processo educativo nesse momento de inserção das crianças em instituições educacionais. Reivindica-se tal especificidade com base em estudos sobre infância a partir de diferentes campos de saber, como a psicologia, a sociologia, a pediatria, a enfermagem, a linguística, a filosofia e as artes. Se o contexto da educação infantil possui essa especificidade no seu conjunto, que a distingue da educação realizada na família ou no ensino fundamental, ela se torna ainda mais evidente no caso das crianças bem pequenas. O momento da inserção da criança na cultura caracteriza-se de modo bastante peculiar e as creches são instrumentos sociais criados com a função atual de compartilhar com a família esse processo. Controlar os esfíncteres, andar, falar, alimentar-se, relacionar-se com o próprio corpo, cuidar de si, construir vínculos afetivos, negociar papéis e posições sociais, negociar objetos, brincar, partilhar experiências e emoções com adultos e crianças fora do círculo familiar, enfim, dominar os signos da cultura, são aprendizagens que, mediadas de modo competente, contribuem para que a educação infantil cumpra a sua função de promoção do desenvolvimento integral da criança.

É inegável que, apesar dos avanços, são necessários estudos que forneçam elementos para orientar a educação coletiva de crianças tão pequenas. Junto com a ampliação das matrículas, a construção de orientações

curriculares para o trabalho com a criança de 0 a 3 anos de idade vem se revelando como um dos maiores desafios dos sistemas de ensino. Se a história da política e do financiamento da área resultou em grave déficit de vagas e problemas para o atendimento da demanda, não menos complexos são os problemas a serem enfrentados no âmbito da organização das atividades e do tempo e da elaboração e efetivação de propostas pedagógicas para a educação coletiva de crianças tão pequenas. Apesar da existência de alguns centros nacionais de pesquisa que vêm acumulando conhecimento na área, ainda são poucos os estudos que tratam principalmente das práticas e propostas pedagógicas para essa faixa etária. Essa carência de estudos, por um lado, revela o quanto a educação vem demorando para incorporar a creche como objeto de investigação e, por outro, atesta a necessidade de que o campo evidencie seus saberes construídos a partir da experiência. Ademais, a carência de estudos nos fala também do *status* que atribuímos às crianças de 0 a 3 anos de idade no país. Essa ausência indica o não reconhecimento dessas crianças como sujeitos de direitos e como atores sociais.

Urgente ainda se faz estabelecer meios e instrumentos para interlocuções entre as instituições, de modo a produzir uma rede social de trocas de experiências exitosas daquelas práticas que cotidianamente são desenvolvidas nas creches e que, inventivamente, superam for-

mas historicamente construídas de educação dos bebês e de crianças bem pequenas.

São essas práticas que vêm consolidando as creches no diálogo que a área busca estabelecer com os profissionais das outras etapas da educação básica que, muitas vezes, em virtude de uma série de fatores, não reconhecem, no interior das creches, ações educativas profissionalizadas. A vinculação institucional das creches aos órgãos de assistência, até meados dos anos 90, não requeria da Educação esforços no sentido da apropriação de temas específicos da criança bem pequena e repercutiu na ausência dessa temática em grande parte dos cursos de formação de professores. Essa é uma questão que, se não impede, ao menos dificulta o diálogo entre os diferentes segmentos que compõem os sistemas de ensino. Também são essas práticas pedagógicas que contribuem para os debates que vêm sendo feitos na área

e que apontam para a recorrente invisibilidade das crianças de 0 a 3 anos, seja nos estudos científicos, na elaboração da agenda política ou na mídia. Essas práticas, afinadas aos desafios impostos pela LDB, superam o modelo tradicional marcado pela precariedade na política e nas condições concretas no interior das instituições, orientado pela perspectiva da necessidade e pouco comprometido com a perspectiva dos direitos, seja das famílias seja das crianças. Essas práticas criativas e de boa qualidade colaboram para construir um novo quadro na educação de crianças em creche no país, um novo momento histórico caracterizado pela busca de consolidação das creches no sistema de ensino, por um conjunto de regulamentações que orientam as políticas, os programas e as práticas cotidianas nas creches, assim como por referenciais teórico-práticos que vêm ganhando corpo na produção do conhecimento da área.

9

TEXTOS DA SÉRIE EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS EM CRECHES³

A série pretende abordar o tema da educação das crianças de 0 a 3 anos de idade no contexto da creche, apresentando o quadro atual em que esta área vem se constituindo na etapa da educação infantil. A especificidade deste trabalho tem sido defendida com base em estudos sobre a infância a partir de diferentes campos de saber, como a psicologia, a sociologia, a pe-

diatria, a enfermagem, a linguística, a filosofia e as artes. O momento de inserção da criança na cultura tem características bastante peculiares e as creches são instrumentos sociais criados com este objetivo, de forma que a educação infantil possa cumprir a sua função legalmente estabelecida: a promoção do desenvolvimento integral da criança.

3 Estes textos são complementares à série *Educação de crianças em creches*, que será veiculada no programa Salto para o Futuro/TV Escola (MEC) de 26 a 30 de outubro de 2009.

TEXTO 1 - HISTÓRIA E CONCEPÇÕES DO ATENDIMENTO EM CRECHES

A surpreendente descoberta: quem é e o que pode aprender uma criança de até três anos

As concepções sobre infância e o olhar sobre como a criança se desenvolve e aprende mudaram bastante nos últimos anos. Estas mudanças ocorreram em grande parte por exigências sociais que transformaram os papéis sociais dos homens e mulheres e, conseqüentemente, fizeram emergir instituições que compartilham com as famílias a educação das crianças pequenas em ambientes coletivos. Estas novas práticas também foram acompanhadas de novas maneiras de se estudar a criança por parte de estudiosos de diferentes áreas. Os estudos atuais têm mostrado que os bebês apresentam um repertório sofisticado para interagir com o outro (parceiro adulto ou criança), sendo esta interação social um fator de grande importância para o desenvolvimento e aprendizagem dos mesmos. Dentre as muitas aprendizagens e aquisições que ocorrem nas e pelas interações merece destaque o que se denomina de construção da subjetividade, que se constitui e ao mesmo tempo é constituída por um processo chamado de intersubjetividade. Este processo envolve regulações socioafetivas nas quais os adultos vão significando os gestos, vocalizações e as falas dos bebês; envolve também a identificação (ser como o outro) e a diferenciação, onde ocorre uma oposição ao outro. Assim, a criança vai aprendendo sobre si mesma e sobre os outros, podendo assim constituir-se em su-

jeito singular e construir sua autoimagem.

Ao longo dos três primeiros anos de vida, a criança passa por transformações muito rápidas e contínuas. Além de aprender a sentar, engatinhar, ficar de pé, andar ocorre uma das grandes aquisições que é o surgimento da fala, através da qual a criança compartilha tópicos de brincadeira e expressa suas emoções e sentimentos para o outro. Inicialmente, com vocalizações não tão inteligíveis em que a intenção comunicativa acaba ficando subentendida, aos poucos a fala emerge nas interações sociais das crianças como constituição do pensamento e possibilita um salto no que se refere às possibilidades de trocas, significações e aprendizagens no contato com os outros, adultos e crianças.

Observando os processos interacionais de bebês e crianças, podemos constatar o quanto o brincar se faz presente, sendo uma atividade de alta prioridade para eles. Existe um consenso entre os estudiosos da infância de que é fundamental que a criança brinque para poder aprender e se desenvolver. Compreender, então, porque a criança brinca, como ela brinca e as complexas relações entre o brincar e os processos de desenvolvimento e aprendizagem se mostra um instrumento para promovermos interações de qualidade no cotidiano das crian-

ças. O olhar atento dos adultos para os processos interacionais que se constituem nestes brincades é fundamental para pensarmos as ações a serem desenvolvidas no cotidiano das creches. Refletir sistematicamente sobre os diversos aspectos que se fazem presentes nestas interações, como, por exemplo: que objetos dispor para as crianças, em quais espaços,

que ações realizar, as formas como podemos nos relacionar (um olhar, um gesto, um toque, uma fala...), as maneiras como as acolhemos e as desafiamos para as inúmeras conquistas que podem acontecer nos seus primeiros anos de vida, tudo isto deve ser um compromisso de todos os professores que trabalham nas creches.

TEXTO 2 – DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA DE 0 A 3 ANOS

Qual currículo para bebês e crianças bem pequenas?

Apesar da grande importância que o tema currículo ou orientações curriculares assume quando se discutem os processos educativos, estes ainda são bastante controversos, especialmente no que se refere aos conteúdos a serem oferecidos nas instituições escolares. Quando se trata de propostas curriculares que abordam a educação de bebês e crianças muito pequenas, esta discussão se torna ainda mais complexa, pois é preciso lidar não apenas com diferenças de concepções, mas com a falta de pesquisa, estudos e publicações que abordam diretamente a organização curricular nas creches. Como pensar esta organização? Pensamos ser fundamental, nesta discussão, considerar não somente a incorporação das novas concepções sobre criança e infância, em que se destaca a ideia de sujeitos de direitos e o papel ativo que os bebês exercem no seu processo de desenvolvimento, mas também as especificidades da educação infantil. Considerar que as demandas deste segmento educacio-

nal possuem especificidades implica pensar em um currículo sustentado nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para as experiências concretas da vida cotidiana, para a aprendizagem da cultura pelo convívio no espaço coletivo, no qual os professores promovem vivências que ampliam os potenciais cognitivos, afetivos e sociais, considerando as diferentes linguagens que compõem os processos comunicativos e a maneira como as crianças significam suas experiências.

Pensar as orientações curriculares nessa perspectiva implica problematizar as concepções que apontam para a ideia de currículo como sendo o conjunto de objetivos educacionais previamente determinados a serem alcançados por meio de áreas disciplinares, nos quais os conhecimentos científicos são destacados em detrimento de saberes cotidianos. Essa visão implica a mudança da concepção de aprendizagem como

aquisição e acumulação para uma concepção de aprendizagem como um processo de narração em que o foco de atenção se coloca nas práticas sociais que ocorrem no coti-

diano das instituições educativas. Organizar um currículo para e com os bebês e crianças pequenas implica a articulação entre saberes de distintas ordens.

TEXTO 3 – ORIENTAÇÕES CURRICULARES E PROPOSTAS PEDAGÓGICAS

Formação de professores e apropriação de modos historicamente elaborados de pensar, sentir e agir na educação infantil

Podemos dizer que, em termos históricos, é recente a incorporação da Educação Infantil no âmbito educacional. Essa novidade gera uma série de debates sobre qual é a identidade e qual é a função deste segmento educacional. Estas discussões também envolvem uma reflexão sobre qual o perfil e quais as competências que os professores precisam desenvolver para melhor atender às necessidades e aos desafios colocados pelo atendimento de crianças tão pequenas em espaços coletivos.

Para a definição deste perfil, o debate acumulado na área tem trazido a necessidade de pensarmos o cuidar e o educar como dimensões indissociáveis de todas as ações do professor de Educação Infantil, em especial dos que atuam nas creches. Mas como incorporar esta dimensão nos cursos de formação inicial e continuada destes profissionais? Isto implica necessariamente uma revisão e reflexão sobre o que se entende por ensino neste âmbito educacional e no desafio de conciliar teorias e práticas pedagógicas.

Os programas de formação docente para Educação Infantil hoje têm como importante tarefa ajudar os professores a saírem do lugar de mudança de discursos para mudança de procedimentos e atitudes. Para tanto, é preciso incorporar aos processos formativos uma articulação entre os aspectos políticos do trabalho educacional e as discussões sobre as formas mais eficientes de ação pedagógica, de maneira a ajudar os professores a construírem seus conhecimentos a partir da apropriação e de reflexão de novas formas de trabalhar com as crianças. Desta maneira, os programas de formação precisam contemplar situações para que os professores construam e visualizem o papel político da sua atuação, tenham oportunidades para se apropriarem de conceitos e habilidades para uma atuação promotora de aprendizagem e desenvolvimento e participem de situações em que possam ser incentivados a examinarem o modo como agem e reagem nas interações que estabelecem com as crianças, famílias e coletivo de profissionais no interior das instituições educacionais. Podemos dizer que o grande desafio da formação de profes-

sores se coloca na possibilidade de ajudá-los a se assumirem como protagonistas de seus processos de crescimento profissional e pessoal.

Os textos 1, 2 e 3 também são referenciais para

o quarto programa, com entrevistas que refletem sobre esta temática (*Outros olhares sobre a Educação de crianças em creches*) e para as discussões do quinto e último programa da série (*Educação de crianças em creches em debate*).

BIBLIOGRAFIA

AMORIM, Katia de Souza; VITORIA, Telma; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Rede de Significações: perspectiva para a análise da inserção de bebês na creche. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 109, mar. 2000, pp. 115-144. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n109/n109a06.pdf>

AMORIM, Katia de Souza; CARVALHO, Ana Maria A.; ANJOS, Adriana M. dos; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; VASCONCELOS, Cleido Roberto F. A incompletude como virtude: interação de bebês na creche. *Psicologia: Reflexão e crítica*. v. 16, n.2. Porto Alegre, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n2/a09v16n2.pdf>

AMORIM, Kátia de Souza; CARVALHO, Ana Maria A.; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; SILVA, Ana Paula S. (orgs.) *Rede de Significações*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ANGOTI, Maristela (org.). *Educação infantil: da condição de direito à condição de qualidade no atendimento*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

BARBOSA, Maria Carmem S.; HORN, Maria G. S. *Projetos Pedagógicos na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

BARBOSA, M. C. S. *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. *Manual de educação Infantil*. De 0 a 3 anos. 9ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

BONDIOLI, Anna (org.). *O projeto pedagógico da creche e sua avaliação: a qualidade negociada*. Campinas: Autores Associados, 2004.

BRASIL. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil/MEC/SEB*. Brasília, DF, 2006.

BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

CAMPOS, Maria M. e ROSEMBERG, Fúlvia. *Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*.

- Brasília: MEC/SEB, 6ª.ed, 2009. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>
- CARVALHO, Alysson; SALLES, Fátima; GUIMARÃES, Marília; DEBORTOLI (orgs). *Brinca(res)*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- CECCON, Claudius; CECCON, Jovelina P. A *Creche Saudável*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 2000.
- CESISARA, Ana Beatriz. *Professoras de Educação infantil: entre o feminino e o profissional*. São Paulo: Cortez Editora, 2002.
- CRAIDY, Carmen; KAERCHER, Gladis C. *Educação Infantil – pra que te quero?* São Paulo: Editora Artmed, 2001.
- CRUZ, S. H. V. (org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008.
- EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella. *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
- EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FALK, Judit. *Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy*. (Tradução de Suely Amaral Mello). Araraquara (SP): JM Editora, 2004.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de. *Educação pré-escolar e cultura: para uma Pedagogia da Educação Infantil*. Campinas (SP): Editora da UNICAMP e Cortez Editora, 2002.
- _____. *O coletivo infantil em Creches e Pré-escolas – falares e saberes*. São Paulo: Cortez Editora, 2007.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de e MELLO, Suely Amaral (orgs.). *Linguagens Infantis: outras formas de leitura*. Campinas: Autores Associados, 2005.
- FORMOSINHO, J.O. *Modelos Curriculares para a educação de Infância*. Porto: Porto Editora, 2002. Coleção Infância.
- GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. *Educação Infantil de 0 a 3 anos*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 2008. (2ª edição).
- HORN, Maria da Graça Souza. *Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- KRAMER, S.; LEITE, Maria Isabel; NUNES, Maria Fernanda; GUIMARÃES, Daniela. *Infância e Educação Infantil*. 7. ed. Campinas: Papyrus, 2008.
- KUHLMANN JR., Moysés. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MELLO, Ana Maria de Araújo e colaboradores. *O dia a dia nas creches e pré-escolas: crônicas brasileiras*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

Ministério da Educação. *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf

_____. Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. *Relatório do Projeto de Cooperação técnica MEC e UFRGS para a Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil*. Consultora Maria Carmen Silveira Barbosa. Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=327&limit=5&limitstart=430&order=date&dir=ASC

MUSATTI, Tulia. Programas educacionais para a pequena infância na Itália. *Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro*, n.24, p.66-77, 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a06.pdf>

OLIVEIRA, Zilma M. R. Como definir uma pedagogia que oriente o trabalho em creche. *Pátio- Educação infantil*, Porto Alegre, ano V, n. 13, p. 14-16, 2007.

OLIVEIRA, Zilma M. R. *Educação infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

OLIVEIRA, Zilma M. R.; MELLO, Ana; VITÓRIA, Telma; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. *Creches: crianças, faz de conta & Cia*. Petrópolis: Vozes, 2001.

RAMOS, Tacyana Karla Gomes & Rosa, Ester Calland de Sousa (orgs.). *Os saberes e as falas de bebês e suas professoras*. Secretaria de Educação, Esporte e Lazer da Prefeitura de Recife: Fundação de Cultura Cidade de Recife, 2008.

ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria Malta; FERREIRA, I. M. *Creches e pré-escolas no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 115, p. 25-64, 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a02n115.pdf>

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; MELLO, Ana; VITÓRIA, Telma; GOSUEN, Adriano; CHAGURI, Ana Cecília (orgs.). *Os fazeres na Educação Infantil*. São Paulo: Cortez Editora, 2009 (11ª edição).

SCHMITT, Rosinete. Mas eu não falo a língua deles! As relações sociais de bebês em creche. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, UFSC, Florianópolis, 2008.

SIMÃO, Márcia Buss; ROCHA, Eloisa Acires C. *Crianças, infâncias, educação e corpo*. Nuances, Presidente Prudente, v. 15, p. 185-206, 2007.

KISHIMOTO, M. Tizuko. *O Brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 1998.

REVISTAS

- Revista Pátio Educação Infantil – Organizada pela Faculdade de Educação – PUC – RS. Editora Artes Médicas Sul. Email: artemed@pro.via-rs.com.br
- Revista Criança. Publicada pelo MEC (distribuição gratuita).
- Revista Mente e Cérebro – Série: A Mente do Bebê. Composta por 4 edições especiais. Editada pela Ediouro, Segmento - Duetto Editorial LTDA., São Paulo, SP.
- Revista Eletrônica Zero a Seis – Editada pelo Núcleo de Estudos e Pesqui-

sas da Educação na Pequena Infância – Centro de Ciências da Educação – UFSC. Eletrônica <http://www.ced.ufsc.br/~zeroseis/>

- Número Especial da Revista Psicologia da USP: “Um olhar multidisciplinar sobre as crianças de 0 a 3 anos: pistas e desafios para a educação infantil”, número 20, vol. 3, 2009

VÍDEOS:

- Bebê interage com Bebê? Vídeo realizado pelo CINDEDI (FFCLRP/USP).
- Programa Canto na Tela. Vídeos realizados pelo CINDEDI (FFCLRP/USP) e Creche Carochinha/COSEAS-USP: 1) O fazer do bebê; 2) Processos de adaptação na Creche; 3) Nanando na Creche; 4) O lobo que virou bolo: práticas educativas alimentares; 5) O conto que as caixas contam; 6) Ambiente; 7) Fazendo arte na Creche.

TEXTO 1

HISTÓRIA E CONCEPÇÕES DO ATENDIMENTO EM CRECHES

A SURPREENDENTE DESCOBERTA: QUEM É E O QUE PODE APRENDER UMA CRIANÇA DE ATÉ TRÊS ANOS

Maria Isabel Pedrosa¹

O período de vida de zero a três anos caracteriza-se por transformações muito rápidas e contínuas. Observar um bebê hoje e observá-lo novamente daqui a um mês causa admiração em qualquer observador. Identifica-se sempre uma nova conquista! E esse contínuo vai sendo marcado por aquisições e aprendizagens cada vez mais complexas e sutis, como por exemplo: um olhar orientado para um foco, o tônus muscular mais firme, a cabeça que se sustenta sem escoras, a mão que se desloca “curiosamente” para um objeto, o movimento dos dedos em oposição ao polegar formando uma pinça para alçar o objeto, um pezinho que já é levado à boca, um sorriso que encanta e cativa o interlocutor, sons de diversas intensidades e ritmos que são emitidos, um corpo que se ergue e se firma, experimentando movimentos de deslocamentos, e ainda mais difíceis, movimentos de equilíbrio, de firmeza, de ficar parado, etc. O engatinhar e o andar surgem possibilitando novas explorações e a fala emerge em meio a tantas trocas sociais, organizando-

se, complexificando-se e atingindo sofisticados propósitos comunicativos, mas sendo também objeto de reflexão, ela própria, como num jogo de experimentações do falar, encantando e envolvendo a criança em desafios e novas descobertas. São inúmeras as conquistas dessa fase!

Há poucas décadas, a criança, no primeiro ano de vida, era considerada um ser imaturo. Pelo fato de não andar, não correr, não falar, pensava-se que ela não sabia outras coisas. Fazia-se uma generalização inadequada, pois se estendia essa incompletude para todos os outros processos! Enfatizava-se também a comunicação linguística sobre a não-verbal, a cognição sobre o afeto, e se estudava a criança sozinha, em situações de exames, seguindo-se parâmetros de escalas de avaliação. A virada de perspectiva em relação a novas concepções sobre a criança pequena ocorreu, em parte, por exigências sociais - as mães que queriam participar do chamado mercado de trabalho, conquistando independência financeira e,

em decorrência, liberdade e autonomia, exigiram ambientes compartilhados de criação dos filhos e a necessária qualidade nesse compartilhamento. Por outro lado, modificaram-se as perguntas dos estudiosos sobre a criança (educadores, psicólogos e sociólogos da infância) que passaram a questionar, por exemplo: como deveria ser um ambiente coletivo de convivência, do tipo creches e pré-escolas? Como repercutem nas crianças esse novo modo de criá-las, afastando-as algumas horas do dia do convívio familiar? Como elas iriam assimilar os objetos, as normas e valores culturais de seu convívio?

As crianças passaram a ser observadas em seu cotidiano e com muita curiosidade. Nas pesquisas, isso foi aliado à possibilidade de ver e rever cenas de crianças por meio da nova tecnologia da videogravação que se tornou mais ao alcance de todos. Foi possível descobrir um repertório sofisticado para interagir com o outro; que boa parte da comunicação da criança é não-verbal, estendendo-se essa descoberta para todas as idades, inclusive adultos; e que as trocas afetivas constituem a base das aquisições cognitivas e culturais porque por meio dessas trocas é que são estruturados os diálogos linguísticos. Dentre as muitas descobertas, a orientação preferencial ao parceiro adulto ou ao parceiro de idade é talvez um ponto que merece destaque nesse percurso de desenvolvimento.

A INTERAÇÃO SOCIAL

Desde o nascimento, o outro ser humano é o estímulo mais relevante para a criança em seu meio. Essa preferência é identificada pela orientação do olhar para o outro; pela discriminação sutil da voz humana em confronto com outros sons do ambiente; pela evidência de que, com apenas três dias de nascido, o bebê discrimina o odor de sua mãe do odor de uma estranha; pela manifestação de preferência para a configuração de rostos humanos, etc. Muitos indicadores são inferidos da frequência e ritmo de seus batimentos cardíacos e de sua respiração, comparados à medição de respostas dadas a outros estímulos. Será isso coincidência? Ou essas descobertas trazem evidências de que, na espécie humana, essa característica de orientação diferenciada e preferencial ao parceiro foi selecionada como um padrão consistente do comportamento do bebê?

Alguns teóricos da Psicologia lançam hipóteses sobre essas preferências, pondo-as em perspectiva com os desdobramentos que ocorrem no curso do desenvolvimento infantil. Em primeiro lugar, essa preferência parece não ser aleatória na medida em que a “imaturidade” motora exige esse padrão comportamental refinado para que a criança possa sobreviver, pois ela depende do outro para a satisfação de suas necessidades de alimento, higiene, proteção e conforto, dentre tantas. Em segundo lugar, percebe-se que o

ambiente humano é o único que lhe confere insumos para as conquistas importantes que fará. Como ela aprenderá a falar uma língua se não for convivendo com pessoas que falam e dominam aquele código linguístico? Como ela se constituirá enquanto indivíduo se não for pela oposição com o/s outro/s? De que maneira os bens culturais seriam construídos e acumulados, se a cada ser humano tudo tivesse que começar do zero? Facilmente se descobre que a resposta a essas questões implica considerar o ambiente socio-cultural o único relevante para o desenvolvimento humano. Isso também fortalece a hipótese de que a preferência do bebê pelo parceiro social não é uma casualidade, mas um comportamento consistente.

Nas interações com os parceiros ocorrem muitas aprendizagens e aquisições; uma delas, considerada entre as mais significativas, é a construção da subjetividade que consti-

tui e ao mesmo tempo é constituída por um processo chamado intersubjetividade. Mas como se pode caracterizar esse processo?

Aos dois meses de idade o bebê já exibe diferenças de comportamentos em sua relação com objetos ou pessoas, isto é, movimentos de seu corpo, mãos e face são diferenciados

em respostas aos sorrisos e vocalizações de seus cuidadores, que podem ser a mãe, o pai, a avó, mas pode ser também a educadora, se a criança frequenta uma creche. Essas pessoas, por sua vez, também respondem ajustadamente ao bebê, formando uma espécie de estilo próprio de diálogo da díade (mãe-bebê; pai-bebê; educadora-bebê; etc.). O parceiro, geralmente adulto, fala sentenças curtas,

repetitivas e sincronizadas aos sons emitidos pelo bebê. Cada um, a seu turno, ocupa o lugar de interlocutor: quando o bebê vocaliza, o parceiro espera atentamente, buscando pistas que o autorizem a interpretar seu rosto, ritmo e movimentos de seu corpo, atribuindo-lhe intenção e sentimento; quando o adulto fala, o bebê se cala e reage de modo

Aos dois meses de idade, o bebê já exibe diferenças de comportamentos em sua relação com objetos ou pessoas, isto é, movimentos de seu corpo, mãos e face são diferenciados em respostas aos sorrisos e vocalizações de seus cuidadores, que podem ser a mãe, o pai, a avó, mas pode ser também a educadora, se a criança frequenta uma creche.

orientado para ele, mas, em seguida, vocaliza em sintonia responsiva à sua fala e expressões, evidenciando engajamentos regulados emocionalmente. O olhar e sorriso mútuos são vistos como características deste processo ao regular o contato interpessoal.

O adulto que lida com o bebê depreende dessa dinâmica interacional uma vivência íntima, referindo-se a uma experiência subjetiva do bebê. Há uma espécie de predisposição precoce para o encontro com o outro, denominada de intersubjetividade primária.

Ela envolve o reconhecimento e a coordenação de intenções na comunicação presente da dialeção, mesmo que seja de modo rudimentar, por

meio de regulações socioafetivas. Desses encontros, à medida que vão ocorrendo novos desdobramentos, a criança aprende sobre si e sobre o outro.

Identificar-se significa ser como o outro, mas também diferenciar-se dele: um processo único que se constitui por oposições (ser igual e diferente, ao mesmo tempo!). Existe o outro genérico (todos que não são a criança), e existem outros, identificáveis, cada um do outro (e são muitos!), com quem a criança se relaciona, em graus vari-

áveis de proximidade, com afetos múltiplos, positivos ou negativos. Essa construção se inicia nos primeiros anos de vida, mas se complexifica ao longo de toda a existência com eventos que unem (e implicam a ideia de pertencimento) e eventos que separam (implicam a ideia de diferente, às vezes, de oposto). Assim, por exemplo, ser filho é ser igual a todos que também são filhos; e ser filho é o oposto de ser pai. Vários outros processos parecem compartilhar dessa construção. O “eu” e o “outro” são conceitos; fazem parte de uma área de estudo

chamada de processos cognitivos; mas esses conceitos têm relevância afetiva e estão implicados na construção da subjetividade.

O brincar é sem dúvida a dimensão do interagir mais frequente porque é uma atividade de alta prioridade para a criança.

A BRINCADEIRA INFANTIL

O brincar é sem dúvida a dimensão do interagir mais frequente porque é uma atividade de alta prioridade para a criança. Aparentemente ela não tem importância, porque a criança brinca de qualquer coisa em qualquer lugar, basta ter liberdade para iniciar uma atividade ou seguir a proposta de um parceiro. Mas a sua relevância repousa exatamente nesse aspecto e daí a pergunta: o que acontece no brincar infantil? Qual o papel que a brincadeira parece desempenhar?

Apesar de inúmeras tentativas para se definir o que é brincadeira, não se chegou a um consenso; essa não é uma tarefa de fácil realização. Quando a criança brinca com outra de faz-de-conta não se tem dúvida de que estejam brincando: a não realidade da situação (o espaço que se transforma em casa; a vassoura que representa um cavalo; o objeto inanimado que passa a ter vida; o bebê que é o filhinho da outra criança; etc.) já lhe confere o tom de brincadeira. Nesses casos, diz-se que os fatos, objetos e situações estão subordinados às significações que as crianças lhes atribuem e compartilham. Existem, entretanto, outras brincadeiras que não são de faz-de-conta. Quando a professora, por exemplo, desliza vagarosamente uma fralda sobre o rosto da criança e esta, surpreendida com o desaparecimento e reaparecimento do rosto conhecido, arregala os olhos, fixa o olhar para a professora e depois balança os braços e pernas para, em seguida, ficar imobilizada como que esperando uma nova investida do(a) parceiro(a), afirma-se que a criança está brincando de “Cadê - Achou”. Do mesmo modo, as crianças que andam de velocípede, que jogam a bola para o parceiro e a recebem de volta, que tentam alcançar o balão de festa arremessado para cima, que se esforçam para enfiar continhas num fio ou encaixar peças numa sequência, que enrolam a língua para pronunciar palavra longa ou sequência complicada (a chamada trava-língua), que se dão as mãos e cantam músicas de refrão repetitivo e passos ou re-

quebrados estereotipados, etc., todas essas atividades também são chamadas de brincadeira! Algumas requisitam mais o exercício físico, outras a atividade mental; umas implicam relações sociais, outras necessitam uma maior concentração individual para o seguimento de regras; umas exploram a imaginação e outras, a repetição, o ritmo e a cadência. O que parece subjacente ao brincar é a atitude da criança em relação à atividade. É ela, por exemplo, quem transforma uma folha de árvore em um barquinho para navegar em uma poça de água, transforma a pronúncia de palavras difíceis em atos de desafio e o esforço de subir em caixotes, uma conquista! Portanto, a definição de brincar implica a motivação intrínseca da criança; se ela não quer naquele momento, não adianta a pessoa insistir, pois a “brincadeira” tornar-se-á uma tarefa aborrecida e deixa de ser brincadeira! Se ela cria ou adere a uma proposta, aí a sequência se desdobra e flui rapidamente: muitos outros elementos são requisitados para “embelezar” a atividade, muitas ações se complexificam para torná-la mais difícil e atraente, muitos gritinhos e risos sinalizam ao parceiro o quanto aquilo é legal, ampliando a atividade com o envolvimento de outras crianças! Como a motivação é algo interno ao indivíduo, isso explica a dificuldade de definir o que é brincadeira.

Teóricos da Psicologia especulam sobre o papel da brincadeira no desenvolvimento infantil. Apontam, com frequência, o treino de

habilidades, pois, na brincadeira, a criança desempenha, antecipadamente, ações necessárias em várias situações futuras: a brincadeira é vista como um simulador de experiências. Outros falam em um meio ou veículo de expressão de sentimentos, ou um modo de fazer esvaecer suas emoções, liberar suas tensões. A quem aponte vantagens atuais para a criança: a brincadeira, principalmente a motora, proporcionaria flexibilidade e versatilidade para o enfrentamento de situações inesperadas como movimentos súbitos e complexos que, no período inicial de vida, ainda carecem de destreza e agilidade. Outra

ideia relaciona o longo período de brincadeira na infância a um vantajoso retardamento para enfrentar situações complexas. Acredita-se, neste caso, que um treino precoce em várias funções cognitivas traria prejuízo futuro à criança, uma vez que a estruturação do cérebro reduz a flexibilidade geral, uma

característica típica e essencial da espécie humana.

Apesar de não se chegar a um acordo teórico sobre o papel do brincar no desenvolvimento infantil, não se tem dúvida de que brincar é preciso. A criança gosta de brincar

e dedica grande parte de seu tempo para brincar, se não for tolhida. Brincando ela aprende; brincando ela ensina. Há várias situações observadas em que as crianças imitam umas as outras em tarefas e sequências complexas; em que instigam um fazer coletivo, desafiador; em que experimentam o outro lado, o lado do parceiro; em que explicam mesmo demonstrando, sem palavras, como proceder para alcançar um resultado.

Em torno de um ano e meio de idade emerge uma das conquistas mais espetaculares do ser humano que é a linguagem falada! Ao se dizer que emerge não se quer dizer que ela surge do nada, como algo repentino. Desde o nascimento essa aquisição começa a ser construída. A criança é acolhida num mundo da fala e esses sons que vêm do outro já são preferidos por ela.

O SURGIMENTO DA FALA

Em torno de um ano e meio de idade emerge uma das conquistas mais espetaculares do ser humano que é a linguagem falada! Ao se dizer que emerge não se quer dizer que ela

surge do nada, como algo repentino. Desde o nascimento essa aquisição começa a ser construída. A criança é acolhida num mundo da fala e esses sons que vêm do outro já são preferidos por ela. Há quem pense ser o amadurecimento dos órgãos fonadores (laringe, pregas vocais, traqueia, pulmões, diafragma) o mais relevante para que a criança comece a falar. Entretanto, o que parece ser mais relevante para essa aquisição é o fato de que essas interações sociais possibilitam se comunicar, e também compartilhar um tópico de brincadeira, uma intenção de brincar; é a possibilidade de se fazer revelar, de buscar compreender, de pensar, de imaginar, de construir algo num plano que não é o do concreto nem do sensível, mas a eles articulado. A linguagem efetiva claramente essa aquisição e é a fala, um de seus aspectos, que pode ser verbal ou gestual/visual, que concretiza, fortemente, os “encontros com o outro” – e por que não? – também os “desencontros”.

Como já mencionado, as regulações emocionais funcionam como um modo de comunicação da criança com os parceiros, no primeiro ano e meio de vida. Surge a fala, mas ainda monossilábica, ou com o formato de pequenas sentenças, muitas vezes querendo significar muitas coisas que vão ficando subentendidas. A expressão das emoções não desaparece; ela está sempre como linha de base, complementando o que não foi falado. Ao mesmo tempo, irrompe com força e clareza a imitação do outro. Ao seu modo,

a imitação também desempenha uma função comunicativa. Com os parceiros de idade ela é preponderante quando a fala ainda não “enreda” uma encenação, uma descoberta, um interesse que se quer compartilhar. Já aos três anos, a fala assume o papel proeminente da comunicação com o outro e da constituição do pensamento. Ela própria passa a ser objeto de interesse: muitas vezes as crianças “falam por falar”, num verdadeiro jogo de experimentações: descobrem sua sonoridade; exploram suas possibilidades, como as regras da flexão verbal (“eu fazi”, expressão nunca ouvida antes, mas criada em decorrência de regras subjacentes em uso, como “eu dormi”, “eu senti”, “eu corri”, etc.); divertem-se com o travamento da língua ao pronunciar quadras de versos, ou sequências exóticas; enveredam pela fantasia das histórias e passam a percorrer um longo caminho da magia das palavras!

PARA SABER MAIS

BUSSAB, V.; PEDROSA, M. I.; & CARVALHO, A. M. A. Encontros com o outro: empatia e intersubjetividade no primeiro ano de vida. *Psicologia USP*, v. 18, p. 99-132, 2007.

CARVALHO, A. M. A.; MAGALHÃES, C. M. C.; PONTES, F. & BICHARA, I. *Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca*. (Volume I: O Brasil que brinca. Volume II: Brincadeira de todos os tempos), São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

SEIDL DE MOURA, M. L. & RIBAS, A. F. P. Evidências sobre características de bebês recém-nascidos: um convite a reflexões teóricas. In: M. L. S. MOURA (org.), *O bebê do século XXI e a psicologia em desenvolvimento* [pp. 21-59] São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

TEXTO 2

DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA DE 0 A 3 ANOS

QUAL CURRÍCULO PARA BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS?

Maria Carmen Silveira Barbosa¹

Sandra Regina Simonis Richter²

“Crianças, éramos pintor, modelador, botânico, escultor, arquiteto, caçador, explorador.

E o que aconteceu com tudo isso?”

(Gaston Bachelard).

APRESENTAÇÃO

Podemos iniciar este texto lembrando que o tema do currículo, apesar de sua centralidade nos processos educacionais, é um assunto muito controverso (Barbosa, 2009; Silva, 2005, 2006). Quando tratamos de propostas curriculares que abordam a educação de bebês e crianças pequenas, em ambientes coletivos e formais, esta situação se complexifica, pois o problema deixa de ser apenas o da divergência de concepções e passa a ser o do silenciamento diante da quase inexistência de estudos, pesquisas e publicações que abordem diretamente a questão curricular na creche.

Neste texto vamos problematizar a concepção de currículo como seleção de conhecimentos acadêmicos, organizados a partir de

áreas disciplinares, em sequência linear e centrados em objetivos previamente determinados. Consideramos que é preciso afirmar, na especificidade da educação infantil, um currículo sustentado nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para as experiências concretas da vida cotidiana, para a aprendizagem da cultura, pelo convívio no espaço da vida coletiva e para a produção de narrativas, individuais e coletivas, através de diferentes linguagens.

CONHECIMENTOS, CULTURA E CURRÍCULO

Geralmente quando pensamos em elaboração de currículo centramos nosso olhar nos

1 Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

2 Professora da Universidade de Santa Cruz do Sul – UCS.

estudos sobre o conhecimento em sua forma dominante, o conhecimento científico, enquanto esquecemos, ou desvalorizamos, aquilo que a cultura popular, enquanto saberes cotidianos, tem a dizer “sobre seu elemento cognitivo” (Burke, 2003, p. 22). Os saberes cotidianos são os conhecimentos da experiência, do corpo, da cultura, da vida. Foram eles que estabeleceram as bases para a sistematização e, posteriormente, legitimação dos conhecimentos científicos. Porém, em diversas concepções educacionais estes conhecimentos e saberes são considerados banais e, geralmente, não têm visibilidade nos documentos curriculares.

É preciso lembrar que as crianças pequenas e os bebês aprendem – na corporeidade de suas mentes e de suas emoções – a partir da ação do corpo no mundo, da fantasia, da intuição, da razão, da imitação, da emoção, das linguagens, das lógicas e da cultura. As crianças produzem seus conhecimentos instaurando significados e constituindo narrativas sobre si mesmas e o mundo. Elas aprendem não a partir de informações científicas parciais ou conhecimentos fragmentados, mas através de processos dinâmicos de interações com o mundo.

Estas características das crianças pequenas trazem um imenso desafio aos professores pois exigem romper com a prática curricular “naturalizada” de formular um currículo acadêmico e prescritivo, aplicado ao mes-

mo tempo a todos. Goodson adverte que “a aliança entre prescrição e poder foi cuidadosamente alimentada para que o currículo se tornasse um artifício que reproduza as relações de poder na sociedade” (2008, p. 143). Neste tipo de currículo o professor é mero executor de objetivos instrumentais traçados por uma política centralizadora. E, como afirma o mesmo autor, o currículo foi inventado “como um conceito para direcionar e controlar a autonomia do professor e sua liberdade potencial na sala de aula (idem)”.

Porém, em contraste com esta visão, procurando ver o professor como um artífice, pensamos que o currículo precisa ser proposto a partir dos entusiasmos de cada um, adultos e crianças, e profundamente ancorado aos percursos de vida. Deste modo é preciso mudar a concepção de “aprendizagem como aquisição” e acumulação para uma concepção de aprendizagem enquanto um “processo de narração”. Goodson (2008, p. 152) afirma que o aprendizado narrativo “é um tipo de aprendizado que ocorre durante a elaboração e a manutenção contínua de uma narrativa de vida”. É aquela aprendizagem que está vinculada ao engajamento das crianças com o mundo. Nas palavras do autor,

Quando vemos o aprendizado como uma reação a eventos reais, então a questão do envolvimento pode ser presumida. Uma parte significativa da literatura sobre aprendizado deixa de examinar essa

questão crucial de envolvimento e, como resultado, o aprendizado é considerado como uma tarefa formal que não se relaciona com as necessidades e os interesses daquele que aprende (idem).

UM CURRÍCULO PARA E COM OS BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENINAS CENTRADO EM PRÁTICAS SOCIAIS E LINGUAGENS

Pensar e propor um currículo para e com as crianças pequenas é favorecer um percurso de ingresso e pertencimento na cultura. A formação de uma criança inicia com o acolhimento, isto é, com a sua chegada em um mundo já constituído por práticas sociais e languageiras. As crianças pequenas apreendem o mundo através dessas práticas culturais, isto é, a partir daquilo que fazem com elas e do que falam para elas: cuidados de higiene, alimentação, carinho, conversa, aconchego, segurança e confiança. Nessas ações, sempre mediadas por linguagens, as crianças complementam sua inserção cultural.

Deste modo, a inclusão das crianças na co-

letividade passa pela apropriação no corpo, na linguagem, no pensamento, desses modos de agir, imaginar, produzir e conviver com outros. Ao ouvir uma história, prática cultural, as crianças apreendem que podem contar e recontar sobre a vida isto é, a operar linguagens e narrar a vida através da linguagem verbal, da música, da pintura, da dança.

As crianças pequenas iniciam seu percurso curricular na creche participando dos acontecimentos, produzindo perguntas e respos-

tas sobre o mundo em que vivem através de diferentes linguagens. É na pré-escola que começa a tornar-se pertinente a aproximação conceitual dos conhecimentos científicos. Nesta trajetória, tão lúdica quanto

formativa, as crianças vão narrando inventivamente o mundo e a si mesmas e constituindo seu capital narrativo (GOODSON, 2008). A partir desta compreensão, consideramos que um currículo para bebês e crianças pequeninhas exige ser composto por saberes e conhecimentos de distintas ordens:

- os saberes e conhecimentos oriundos das *práticas corporais, culturais e sociais* nas quais as crianças são introduzidas em seus contextos de vida e que, na educação infantil,

Pensar e propor um currículo para e com as crianças pequenas é favorecer um percurso de ingresso e pertencimento na cultura.

são identificadas principalmente através das interações sociais, das rotinas, das culturas de pares, das brincadeiras, dos cantos, dos relacionamentos entre crianças e crianças e crianças e adultos, isto é, através dos conhecimentos tradicionalmente realizados com os bebês e crianças pequenas na vida cotidiana;

- os saberes e conhecimentos das *linguagens*, que são as formas simbólicas que essa cultura produziu e produz ao longo da história para criar, interpretar, expressar, narrar e comunicar ações e sentidos que significam a convivência;

- os saberes e conhecimentos das *áreas disciplinares* organizadas historicamente e socialmente e que são necessários à formação das crianças nos aspectos científicos e tecnológicos, isto é, os conhecimentos científicos.

Quando pequenas as crianças aprendem na escola ações muito semelhantes àquelas que vivenciam em suas famílias, porém, no estabelecimento educacional, essa experiência está vinculada aos desafios da vida coletiva numa

cultura diversificada e também às exigências de um projeto político-pedagógico sistematizado. Portanto, do currículo da creche é exigido refletir e sistematizar concepções sobre as práticas efetivas e afetivas realizadas intencionalmente no cotidiano da vida coletiva.

As práticas sociais como alimentação; as brincadeiras; as relações sociais; a higiene e o controle corporal; os movimentos; o

repouso e o descanso; a aprendizagem das diferentes linguagens e das estratégias das culturas populares para incorporar as crianças no mundo envolvem conhecimentos profundamente interdisciplinares e vinculados às diferentes culturas locais, escolares e familiares.

Assim, o desafio dos

professores está em romper com concepções polarizadoras entre conhecimentos do corpo (prática) e conhecimentos abstratos (teoria), entre conhecimentos cotidianos vinculados às práticas culturais (não legítimos) e conhecimentos acadêmicos (legítimos) vinculados ao pensamento científico.

As práticas sociais, por dizerem respeito à vida, são ações complexas que envolvem e dinami-

As práticas sociais, por dizerem respeito à vida, são ações complexas que envolvem e dinamizam o corpo todo, o pensamento e a cultura: são sensações, sentimentos, emoções, desejos, pensamentos e as linguagens.

zam o corpo todo, o pensamento e a cultura: são sensações, sentimentos, emoções, desejos, pensamentos e as linguagens. Durante muito tempo as linguagens permaneceram reduzidas apenas a uma área do conhecimento – a língua verbal. Porém, hoje, o termo linguagem(ns) vem sendo utilizado socialmente para denominar seus sistemas de signos. As linguagens surgiram tanto para elaborar materiais utilitários quanto os expressivos, tanto com a finalidade de produzir marcas e partilhar sensações quanto para registrar, documentar e comunicar acontecimentos. As capacidades motoras e simbólicas das crianças possibilitam a interação com diferentes formas de sistemas de signos, que configuram especificidades como a oralidade, a escrita, o desenho, a pintura, a dramatização, a música, o gesto, a imitação, enfim as diferentes formas de linguagem.

Ao desenharem, as crianças não reproduzem uma cópia do mundo, utilizando os princípios conceituais do desenho, mas produzem traços e configuram imagens que permitem compartilhar a experiência e, ao conversar sobre o realizado, isso favorece o deslizar do pensamento sobre o que realizaram. Nesse sentido, é o ato de desenhar que provoca o pensamento conceitual, e não o contrário.

Na infância as linguagens são aprendidas nas ações materiais e simbólicas significativas. São as ações corporais, gestuais e verbais, que acontecem no encontro entre crianças e crian-

ças ou então entre crianças e adultos, propiciadas através de experiências complexas que podem ser as do dia-a-dia, como correr, falar, chorar, ou aquelas que podem ser ficcionadas a partir da presença de fantoches, do teatro de sombras, de diálogos, de maquiagens e outros materiais que favoreçam o encontro entre o movimento do corpo e as linguagens para a produção de significados. As brincadeiras, as fábulas e os artefatos ensinados pelos adultos, e observados, imitados e transformados pelas crianças, tornam-se seu repertório inicial. É ao longo da educação infantil que as crianças ampliam sua gama de práticas sociais e linguagens profundamente relacionadas ao corpo e a seus movimentos, à observação e investigação do mundo, aos jogos de faz-de-conta, de manipulação e de regras, e através deles constituem as suas subjetividades.

O brincar e a brincadeira emergem como uma das práticas culturais mais constantes na creche. Afinal, para os bebês e nas crianças pequenas, brincar, jogar e criar estão intimamente relacionados, pois se iniciam juntos. O brincar é sempre uma experiência transformativa, que consome um espaço e um tempo e é intensamente real para a criança. Brincar é aprender-se brincante nas e das linguagens. Enfim, é a cultura da infância sendo produzida pelas crianças que dela participam através das narrativas compartilhadas.

Um currículo para a educação infantil precisa enfatizar algumas características que

estão presentes no pensamento infantil e afirmá-lo em sua potência constitutiva dos seres humanos, e não desprezá-lo como irracional ou não-científico. Não deve propor que as crianças abandonem a sensibilidade para construir a razão, mas justamente deve instigá-las a conviver e potencializar sua imaginação, sensibilidades, sensorialidades, percepções, ações em pensamentos, lógicas, experiências cada vez mais complexas.

Nessa concepção de currículo, o professor precisa possuir um amplo repertório de brincadeiras, poesias, cantos, parlendas, jogos motores, para ensinar e nelas, através delas, propiciar o conhecimento. Os “conteúdos” a serem estudados serão respostas complexas às perguntas significativas e não mais fragmentos de conhecimentos específicos previamente determinados. O professor observa e vê, na ação, o conhecimento se configurando, e é então que ele não apenas transmite uma informação, mas provoca o pensamento a continuar pensando.

Quando centramos o foco nas crianças e nas suas relações, o currículo emerge e concretiza aprendizagens, pois as experiências pedagógicas exigem a participação das crianças, são envolventes e constituem sentido permeado pela vida. A elaboração de um currículo para os bebês e as crianças pequenas é importante porque nos faz refletir e avaliar nossas escolhas e nossas concepções de educação, conhecimento, infância e criança, reorientando nossas opções. E essas são

sempre históricas, sempre redutoras diante da imprevisibilidade que é viver no mundo. Elaborar um currículo como construção, articulação e produção cultural de conhecimentos plurais não é apenas uma escolha entre modelos de educação, é uma decisão política acerca do futuro de uma sociedade.

Afinal, a creche tem como objetivo favorecer às crianças a compreensão do contexto em que vivem, assim como imaginar e perceber o mundo a partir do olhar do Outro. Esse modo de educar, considerando a articulação entre saberes, fazeres, pensares, sentirem, define a pedagogia para as crianças pequenas e implica uma educação realizada através de práticas de convívio social que tenham solidez, constância e compromisso.

30

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACHELARD, Gaston. *A terra e os devaneios da vontade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

BURKE, Peter. *Uma história social do conhecimento: de Gutemberg a Diderot*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

GOODSON, Ivor. *As políticas de currículo e de escolarização*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SILVA, Tomaz T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2 ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Tomaz T. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

TEXTO 3

ORIENTAÇÕES CURRICULARES E PROPOSTAS PEDAGÓGICAS

Formação de professores e apropriação de modos historicamente elaborados de pensar, sentir e agir na educação infantil

Zilma de Moraes Ramos de Oliveira¹

A área de Educação Infantil vive hoje uma série de debates sobre sua identidade e função social dentro do sistema de ensino. Essas questões são importantes para orientar a formação de professores para trabalhar com a primeira infância dentro de perfis que respondam mais adequadamente à diversidade de situações presentes quando se pensa na educação institucional de crianças desde o nascimento, fato que tem sido ignorado pela literatura que trata de processos de escolarização.

É recente pensar a função da Educação Infantil, em particular a realizada em creche, como sendo eminentemente educativa. O atendimento de crianças pequenas em instituições diferentes do ambiente doméstico a partir do século XX levou à organização de creches e pré-escolas que, ao longo da história de luta por uma sociedade mais justa vivida em nosso país, tiveram que superar a perspectiva de pensar o cuidar como atividade apenas ligada ao corpo e destinada às crianças mais pobres, e o educar apenas experiência de promoção intelectual reservada

aos filhos dos grupos socialmente privilegiados. Hoje, defende-se que cuidar e educar são dimensões indissociáveis de todas as ações do professor de Educação infantil.

Para esclarecer esse ponto, eu diria que o educar e o cuidar têm na Educação Infantil os seguintes objetivos:

- oferecer a todas as crianças condições de se sentirem confortáveis em relação a sono, fome, sede, higiene, dor etc.
- acolhê-las em seus momentos difíceis, fazê-las sentir-se seguras, orientá-las sempre que necessário, mas também alimentar sua curiosidade e expressividade.
- apresentar-lhes o mundo da natureza, da sociedade e da cultura, aqui incluindo as artes e a linguagem verbal, garantindo-lhes uma experiência bem sucedida de aprendizagem de diferentes linguagens, e apoiá-las na construção de sentidos pessoais, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de formas

31

culturais de comportamento de um modo próprio.

- trabalhar na perspectiva de que as próprias crianças aprendam a se cuidar mutuamente, busquem suas próprias perguntas e respostas sobre o mundo, e respeitem as diferenças e construam atitudes de respeito e solidariedade aos parceiros.
- dar condições às crianças com deficiências para participar das atividades e interagir com as demais crianças, pontos fundamentais de seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Vejo a formação do professor como um processo de apropriação de modos historicamente elaborados de pensar, sentir e agir em situações de ensino-aprendizagem, o que inclui atribuir significados a seus componentes segundo uma matriz teórico-ideológica. É um processo dinâmico, pleno de desafios e descobertas, que se dá ao longo

da vida profissional do docente e o orienta a tomar decisões sobre as melhores formas de mediar a aprendizagem e o desenvolvimento dos aprendizes com os quais trabalha.

Em relação a esses aprendizes, a Educação Infantil está superando concepções que viam o bebê apenas como alguém a ser paricado e/ou disciplinado, ou como um aluno em miniatura que, desde cedo, deve ser posto como mero receptor de mensagens dos educadores.

O que as pesquisas recentes em diferentes áreas do conhecimento têm apontado é que a criança é um ser ativo que, desde o nascimento, interage com parceiros diversos que a ajudam a significar o mundo e a si mesma, a realizar

O que as pesquisas recentes em diferentes áreas do conhecimento têm apontado é que a criança é um ser ativo que, desde o nascimento, interage com parceiros diversos que a ajudam a significar o mundo e a si mesma, a realizar um número crescente de diferentes aprendizagens e a constituir-se como um ser histórico singular.

um número crescente de diferentes aprendizagens e a constituir-se como um ser histórico singular.

Contudo, as pesquisas que tratam da aprendizagem e desenvolvimento de bebês em ambientes de educação coletiva pouco têm estado presentes em muitas formações do-

centes. Nestas, por vezes, são discutidos tópicos do desenvolvimento dos bebês vistos de forma isolada de seus parceiros e das situações propostas e no seu ambiente familiar. Com isso, o professor em formação constrói seu papel como um substituto familiar a dar atenção individual aos bebês, sem cuidar de oferecer-lhes oportunidades para interagir com companheiros de idade, aspecto fundamental no ambiente da creche como espaço de educação coletiva.

Os processos de formação na área têm assim que redefinir o que significa o papel do professor da primeira infância e o que se entende por ensino na Educação Infantil.

Nesta o professor tem que ser sensível às necessidades e desejos de crianças tão pequenas, fortalecer as relações que elas estabelecem entre si, mediar-lhes a realização de atividades significativas variadas, e atuar como um recurso de que elas dispõem para se apropriar de formas culturais de falar, sentir e significar o mundo. Suas ações apontam certos significados e têm que interagir com as ações (e os significados) das crianças. Daí a importância de o professor centrar nelas o seu olhar e

vê-las como parceiras ativas, donas de um modo próprio de significar o mundo e a si.

O professor busca familiarizar a criança com práticas culturais e com significações historicamente elaboradas para orientar o agir das pessoas e para compreender as situações e os elementos do mundo. Para tanto ele age de uma forma indireta, pelo arranjo do contexto de aprendizagem das crianças em função das atividades propostas: os

espaços, os objetos, os horários, os agrupamentos infantis, os materiais, ou de modo direto, conforme interage com as crianças e lhes apresenta modos de fazer uma determinada ação, responde ao que elas perguntam, faz-lhes perguntas para conhecer suas respos-

tas, as pega no colo quando se emocionam e, por vezes, opõe-se ao que elas estabelecem para ajudá-las a aperfeiçoar seu modo de sentir as situações.

A formação do professor deve ser contínua ao longo de sua trajetória profissional e centrar seu foco na reflexão sobre sua prática junto às crianças, como forma de pesquisar modos mais sensíveis de cuidar delas e de educá-las. Conforme o professor busca co-

O professor busca familiarizar a criança com práticas culturais e com significações historicamente elaboradas para orientar o agir das pessoas e para compreender as situações e os elementos do mundo.

nhecer cada uma das crianças de seu grupo, ele pode aperfeiçoar suas observações sobre elas e discutir o seu olhar sobre as situações cotidianas em momentos de formação continuada na unidade de Educação Infantil.

Assim, a formação inicial e continuada do professor que irá trabalhar com as crianças de zero a seis anos deverá garantir-lhe o domínio de competências para:

- organizar condições de acolhimento, cuidado e aprendizagem das crianças;
- interagir com as crianças de modo a mediar-lhes sua aprendizagem e desenvolvimento;
- pesquisar recursos e materiais adequados à educação e ao cuidado das crianças;
- interagir com as famílias, reconhecendo-as como parceiras no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças;
- refletir sobre sua prática docente cotidiana em termos éticos, políticos e psicopedagógicos.

Tal processo formativo necessita articular as teorias e as práticas pedagógicas. O desafio de conciliar os aspectos mais políticos do trabalho educacional com discussões de formas mais eficientes de ação pedagógica ainda não foi concretizado pelos professo-

res, persistindo, muitas vezes, mudanças de discursos, mas não de procedimentos e atitudes. Princípios teóricos foram por eles apropriados via discursos, mas não pelo conhecimento e pela apropriação de novas formas de trabalhar com as crianças.

Para tanto, a concepção curricular de um programa de formação docente para a Educação Infantil deve:

- discutir com os professores em formação o papel político de sua atuação como recurso para que as crianças tenham assegurado o direito à infância e a uma educação de qualidade.
- garantir-lhes o domínio de conceitos e habilidades necessários para uma atuação promotora da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças, o que requer um conhecimento sobre os fatores mediadores do processo de elas construírem significados sobre o que as cerca e sobre si mesmas.
- fortalecer atitudes de acolhimento e de respeito mútuo às crianças e a seus familiares, dentro de uma prática pedagógica que integra educar e cuidar.
- trabalhar com os professores um modelo pedagógico que reconhece o direito que toda criança tem de viver a infância e ser acolhida em um contexto que a respeite como ser humano singular, e

que privilegia a realização pela criança de atividades de exploração lúdica em diferentes campos de experiências.

- incentivá-los a examinar o modo como reagem diante de certas situações, a lidar com os próprios desejos e imaginação, a reconhecer suas emoções e trabalhar certos sentimentos que o trabalho com crianças tão pequenas lhes despertam, de modo a poder estabelecer uma relação segura com a criança e com ela co-construir conhecimentos em clima afetivo.
- criar-lhes oportunidades para refletir sobre os conflitos surgidos na relação professor-criança e professor-família.
- envolvê-los na apropriação de itens significativos do conhecimento historicamente construído, de modo a capacitar-lhes para mediar a construção de saberes pelas crianças pequenas sobre o mundo das ciências, das artes, sobre o fantástico e sobre si mesmas.
- incentivá-los a dominar diferentes linguagens presentes na expressão artística para melhor atuar como mediadores do processo de desenvolvimento da criatividade e imaginação das crianças.
- estimular-lhes a iniciativa e a autonomia intelectual e fortalecer seu pen-

samento crítico, seu raciocínio argumentativo, sua sensibilidade pessoal e sua capacidade para trabalhar em equipe e para a tomada de decisões nas situações interativas que estabelecem com as crianças, seus familiares e colegas de trabalho.

- aproximá-los de várias fontes de informação: livros, internet, exposições, debates, visitas a outras instituições, cinema, música, e promover a ampliação do seu universo leitor e escritor.
- estimular-lhes a documentar suas práticas e a sistematizar suas reflexões em várias formas de registro, de modo a construir novos conhecimentos na área.
- propiciar-lhes oportunidade de serem ouvidos e de se assumirem como protagonistas de seus processos de crescimento profissional e pessoal.

Espero que os pontos aqui colocados gerem proveitosos debates que tanto acolham os desejos e necessidades formativas dos professores que trabalham com as crianças de zero a três anos em creches ou unidades com outra denominação, quanto renovem o que hoje se pensa sobre o cotidiano das instituições educacionais e sobre os programas de formação docente nos diversos níveis de ensino.

Para saber mais:

ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

BARRETO, Ângela M. R. “Por que e para que uma política de formação do profissional de educação infantil?”. MEC/SEF/COEDI. *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994, p. 11-15.

GATTI, Bernadete. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. *CADERNOS DE PESQUISA*, n.119, 191-204, julho/2003.

MOLON, Susana Inês. Entrelaçando a psicologia e a pedagogia: uma reflexão sobre a formação continuada de educadores à luz da psicologia sócio-histórica. *Contrapontos*, ano 2 , n.5, p.215-225, Itajaí, maio/agosto 2002.

NÓVOA, Antonio. *Vidas de professores*. Porto: Porto Editorial, 1992.

ONGARI, Bárbara & MOLINA, Paola. *A educadora de creche: construindo suas identidades*. São Paulo: Cortez, 2003.

OLIVEIRA, Zilma M.R. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

OLIVEIRA, Zilma M. R. et al. Desafios no planejamento curricular de programa de formação pedagógica de educadores de creches em creches em curso normal de nível médio. *Contrapontos*, vol. 4, n. 1, 43-56, Itajaí, jan./abr. 2004.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. O desenvolvimento profissional dos educadores infantis: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo”. Em J. Oliveira-Formosinho e T. M. Kishimoto (orgs.). *Formação em contexto: uma estratégia de integração*. São Paulo: Pioneira, Thomson Learning 2002, p. 41-88.

SCARPA, Regina. *Era assim, agora não: uma proposta de formação de professores leigos*.

Presidência da República

Ministério da Educação

Secretaria de Educação a Distância

Direção de Produção de Conteúdos e Formação em Educação a Distância

TV ESCOLA/ SALTO PARA O FUTURO

Coordenação-geral da TV Escola

Érico da Silveira

Coordenação Pedagógica

Maria Carolina Machado Mello de Sousa

Supervisão Pedagógica

Rosa Helena Mendonça

Acompanhamento Pedagógico

Carla Ramos

Coordenação de Utilização e Avaliação

Mônica Mufarrej

Fernanda Braga

Copidesque e Revisão

Magda Frediani Martins

Diagramação e Editoração

Equipe do Núcleo de Produção Gráfica de Mídia Impressa – TV Brasil

Gerência de Criação e Produção de Arte

Consultoras especialmente convidadas

Ana Paula Soares da Silva e Rosa Virgínia Pantoni

E-mail: salto@mec.gov.br

Home page: www.tvbrasil.org.br/salto

Rua da Relação, 18, 4º andar – Centro.

CEP: 20231-110 – Rio de Janeiro (RJ)

Outubro de 2009