

AS CRIANÇAS PEQUENINHAS NA CRECHE APRENDEM E SE HUMANIZAM

EARLY CHILDHOOD IN DAYCARE: LEARNING AND HUMANIZATION

Suely Amaral Mello ¹

Renata Aparecida Dezo Singulani ²

Resumo:

A criança pequeninha aprende, com as experiências que vive, novas necessidades que impulsionam seu desenvolvimento. Essa é uma grande descoberta da pesquisa científica que se desenvolve na educação, na psicologia, nas neurociências e em outros campos do conhecimento. Uma vida com muito para ver, ouvir, pegar, levar à boca é a ginástica que o cérebro do bebê precisa para se formar e se desenvolver. Por isso, os adultos que cuidam e educam as crianças pequeninhas nas creches precisam ter formação inicial de professor e continuar a receber orientação pedagógica, pois os adultos que trabalham com as crianças pequenas precisam ainda aprender como ser um/a professor/a que não dá aulas, pois não é sob a forma de aula que as crianças pequenas aprendem, um/a professor/a que não tem alunos e sim crianças, não tem sala de aula e sim a escola toda e a comunidade ao redor como lugar para proporcionar experiências para as crianças. Este artigo, propõe-se a discutir um pouco do que se sabe hoje sobre o cuidado educativo das crianças pequeninhas partindo do princípio de que a vida futura da criança, a forma como ela vai se relacionar com as pessoas e com as coisas - incluindo o conhecimento -, assim como seus gostos e sua forma de ser dependem da relação que se estabelece com ela, das experiências organizadas para ela na creche.

Palavras chave: Criança pequeninha; Ação do(a) professor(a); Prática pedagógica na creche; Teoria histórico-cultural.

Abstract:

In early childhood children learn new needs that drive their development. And learn from experiences they live. This is a great discovery of scientific research on education, psychology, neuroscience and other fields of knowledge. A life with a lot to see, hear, catch, objects to explore is what baby's brain needs to form and develop itself. Therefore, adults who take care and educate children in daycare centers must have both initial teacher training and continued education, because adults who work with young children still need to learn how to be teachers that do not give lessons, once this is not the way young children learn, teachers that do not have students, but small children to grow and care, and that do not have a classroom, but the whole school and the surrounding community as a place to provide experiences for children. This paper intends to discuss some of what is known today about small children education and care assuming that the child's future life, her future relations with people and objects - including knowledge - as well as their preferences and their way of being depend on the relationship lived and on the experiences organized for her in daycare centers.

Keywords: Early childhood education; teachers' role; practice in daycare; cultural historical theory

INTRODUÇÃO

Não faz muito tempo que o cuidado e a educação das crianças pequeninhas tornaram-se responsabilidade das Secretarias de Educação no

Brasil. Até final da década de 1990, elas eram atendidas pelas Secretarias de Promoção Social. Essa mudança aconteceu porque as pesquisas científicas vêm mostrando que os anos iniciais na vida são decisivos para a constituição da inteligência e personalidade: aprendemos a ser quem somos com as pessoas com quem convivemos, com a maneira como somos tratados, com aquilo que nos permitem fazer e também com aquilo que não nos permitem, com as experiências que vivemos e como nos sentimos nas relações que os outros – especialmente os adultos – estabelecem conosco e com as relações que

¹ Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília (Unesp) - e-mail: suepedro@terra.com.br

² Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília (Unesp) e Professora da rede municipal de Santa Cruz do Rio Pardo-SP

estabelecemos com eles. E aprendemos desde que somos bem pequeninhos, na verdade, desde que nascemos. A primeira ação da mãe ao amamentar o recém-nascido cria no bebê uma nova necessidade: a necessidade – poderíamos dizer o gosto ou o prazer – de ser amamentado ao colo (VYGOTSKY, 1995). Esta não é uma necessidade biológica, pois a criança não precisa ser alimentada ao colo para sobreviver; é uma necessidade que aprendida com a atitude da mãe; é social e a primeira de muitas.

O impacto das pesquisas demonstrando que o desenvolvimento da inteligência e da personalidade das crianças não acontece espontaneamente, mas é produto de sua vida, daquilo que experimenta, faz e aprende, recaiu inicialmente sobre a exigência de formação do profissional que trabalha com as crianças da primeiríssima e da primeira infância. Mas este é apenas um elemento da mudança: a prática diária com as crianças, a vida de todos os dias na creche também precisa mudar profundamente. O elemento essencial dessa mudança é o novo conceito de criança que vai surgindo das pesquisas com os pequeninhos: uma criança que aprende desde que nasce e porque aprende se desenvolve. Em outras palavras, uma criança que desde os primeiros dias de sua vida é capaz de estabelecer relações com as pessoas e com as coisas e aprender.

Não foi isso que nos ensinaram a pensar. De um modo geral, aprendermos a pensar que os pequeninhos não entendem, não percebem, não sabem, não aprendem... porque são pequeninhos! Só por isso! Com a velha psicologia (VYGOTSKY, 1995), aprendemos a pensar que o desenvolvimento acontecia espontaneamente e preparava a aprendizagem. Assim, as crianças pequenas só teriam condições de aprender depois de certo nível de desenvolvimento. E por isso, as crianças atendidas em creches orientadas pelas Secretarias de Promoção Social e não pelas Secretarias de Educação.

Por tudo isso, há profissionais de educação infantil que prestam pouca atenção aos bebês e às suas possibilidades. É ainda comum em nossas creches destacar o que os bebês ainda não são e não enfatizar o que eles são. Quando agimos assim em relação aos bebês, corremos o risco de não perceber suas descobertas, não participar de suas brincadeiras, não responder às suas iniciativas de comunicação. Se não os

observamos, não sabemos que são ávidos por saber quem somos, o que são as coisas, como as coisas funcionam, como se faz para produzir o som que sai daquele seu brinquedo preferido e tantas outras coisas. E por que há profissionais que não os observam? Porque quando nos ensinaram que as pequeninhas são incapazes de aprender, nos ensinaram a ter preconceito contra as crianças.

Por conta disso, muitos de nós, profissionais de educação infantil, mantemos uma relação autoritária com os pequenos, uma relação entre alguém que sabe e alguém que não sabe - e que nos ensinaram a acreditar que não é capaz de aprender. Quando pensamos assim, fazemos tudo sozinhos: sozinhos tomamos todas as decisões que envolvem as crianças e pensamos que assim fazendo estamos fazendo o melhor para elas. Decidimos os horários, os materiais com que as crianças brincam, onde passam o dia e fazendo o quê.

Mas não é assim que a ciência tem mostrado ser a melhor forma de cuidar e educar as crianças pequeninhas para promover seu desenvolvimento, e quando aplicamos o que se tem aprendido com a ciência na educação dos bebês, percebemos que eles se desenvolvem muito mais. Muitos profissionais responsáveis por crianças em creches já têm assumido uma atitude curiosa e observadora em relação às crianças pequeninhas e têm descoberto como elas gostam e precisam da atenção comunicativa dos adultos – que é muito mais do que cuidado - para se desenvolver. Muitos profissionais, às vezes sem formação universitária ou indo na contramão do que aprenderam e usando o bom senso, prestam atenção, conversam, entretêm as crianças descobrindo coisas que elas gostam de fazer, coisas que chamam sua atenção e, com essas descobertas, enriquecem o dia que as crianças passam na creche com atividades que envolvem as crianças. Quando isso acontece, percebem que as crianças passam o dia de forma tranquila, sem sentir a falta da família e sem chorar.

A atitude observadora e pesquisadora dos profissionais que cuidam e educam as crianças pequenas é fundamental, pois aprender com a própria prática é uma atitude possível quando o espaço em que as crianças passam os dias é organizado para favorecer a independência e a autonomia das crianças no acesso aos objetos. Além disso, os estudos e pesquisas que ajudam a conhecer as necessidades de desenvolvimento das

crianças pequeninhas estão aí justamente para ajudar os profissionais a adotar intencionalmente uma atitude que, ao garantir um dia tranquilo e feliz para as crianças, promove o desenvolvimento inicial de suas qualidades humanas como a percepção, a memória, a fala, o pensamento, os sentimentos.

Sem conhecer as necessidades de desenvolvimento das crianças, limitamos sua atividade porque identificamos suas formas de explorar o mundo com “bagunça”. Quando as crianças brincam e espalham os brinquedos, muito de nós pensamos que elas estão fazendo bagunça; se reviram as caixas e misturam as peças de um jogo, estão fazendo bagunça; quando correm, quando gritam, quando falam ou tentam falar todas ao mesmo tempo, estão fazendo bagunça; se exploram desmontando as coisas, estão fazendo bagunça. Quando conhecemos melhor o desenvolvimento das crianças pequenas nas diferentes idades, descobrimos que ao fazer tudo isso – espalhar brinquedos, entornar caixas, tirar do lugar os livros da estante para brincar com eles, ao amontoar e em seguida espalhar as tampinhas - as crianças estão experimentando e descobrindo, estão levantando hipóteses e tentando comprová-las, estão pensando e aprendendo. Enquanto somos pequeninhos, nosso pensamento acontece na ação: os bebês pensam enquanto agem. E essa ginástica é fundamental para a constituição do cérebro. Sem ela, o cérebro não cria as redes neurais de que precisamos para pensar.

Mas, é muito comum, ainda, os adultos desconfiarem das crianças, especialmente quando elas estão em grupos: acham que elas vão fazer alguma coisa errada. E alguns adultos pensam que as crianças fazem “coisa errada” de propósito. Mas será que tem certo e errado quando as crianças estão aprendendo sobre as coisas e aprendem explorando sem saber ainda o resultado das explorações? Como afirmou uma educadora numa pesquisa que realizamos, “as crianças gostam de tudo o que não pode”. De um outro ponto de vista, também podemos dizer: “nós, adultos, não deixamos as crianças fazer nada do que elas gostam”. Não fazemos isso por maldade, mas por entender que elas não devem mexer em tudo, espalhar tudo, misturar brinquedos, abrir e fechar as coisas, levar à boca o que têm na mão, desmanchar coisas feitas!!! Mas a criança só está procurando experimentar e descobrir sobre os materiais que tem à mão. E olhando tudo,

mexendo em tudo, espalhando tudo, ela está pensando.

Em geral, pensamos que se fizerem isso livremente, as crianças crescerão sem limites. As pesquisas têm mostrado que não é assim. É justamente ao contrário: para formar sua moral, isto é, sua noção de certo e errado, a criança tem que fazer tudo isso enquanto ela é pequeninha. A formação da autodisciplina é, de fato, um grande desafio da educação, pois, para ter sucesso na vida e na escola, todos precisamos ser disciplinados. Mas de nada adianta para a vida futura, a criança aprender a obedecer ao professor ou à professora enquanto ele ou ela está presente; essencial mesmo é a criança aprender a controlar sua própria conduta em todos os momentos da vida e não por pressão de alguém, mas por sua própria atitude. A formação da autodisciplina acontece a partir dos três anos de idade quando a criança começa a brincar de faz-de-conta e assume papéis em que precisa se comportar conforme os personagens que assume – e que geralmente são pessoas mais velhas e têm um comportamento estável que a criança percebe e imita em suas características mais marcantes. Assim vai aprendendo a controlar a própria vontade ou a própria conduta.

Ao observar as crianças, vamos descobrindo uma criança potente, que merece ser “destinatária de uma possível pedagogia da primeiríssima idade enquanto indivíduo que exprime necessidades formativas e tem o direito de ser estimulado, apoiado e acompanhado em seu crescimento”, (BECCHI, 2012, p. 3). Mudamos as velhas atitudes autoritárias e desvalorizadoras da criança – e também do nosso próprio trabalho educativo quando mudamos a concepção de criança que orienta esse trabalho. E só mudamos nossa concepção de criança quando observamos as crianças brincando e explorando o ambiente entre elas ou às vezes sozinhas num espaço que oferece segurança e muitas possibilidades de coisas para fazer e explorar, muitos desafios à sua curiosidade, muitas atrações para seus olhos, seus ouvidos, para suas mãos e seu corpo. Se as crianças tiverem muito que escolher fazer na creche, muitos materiais para explorar, não precisarão disputar os objetos disponíveis e entrar em conflito por eles. Se ainda assim o fizerem, será fácil atrair a atenção delas para outros objetos. Quando as crianças têm pouco ou nada para fazer, elas se entristecem, deixam de agir, de pensar, de aprender. Por isso, quando nós, adultos,

percebemos que nosso papel na creche é organizar as experiências individuais e coletivas vividas pelas crianças para que formem uma inteligência curiosa e uma personalidade solidária, passamos a buscar uma multiplicidade de materiais que podem ser oferecidos aos olhos, aos ouvidos, às mãos, ao pensamento, à iniciativa e à curiosidade das crianças: coisas que têm forma, textura, tamanho, cor, movimento. Tudo pode se tornar ação e pensamento para as crianças pequeninhas. Quanto mais elas fizerem “bagunça”, mais estarão explorando e pensando, mais estarão aprendendo e se desenvolvendo.

Por isso, precisamos ter olhos para observar as crianças pequeninhas e junto com a ciência descobrir quem elas são, como aprendem, em que situações aprendem, como se comunicam, o que estão em processo de aprender, o que mais lhes chama a atenção, o que as satisfaz, que indicações dão de suas descobertas e que materiais favorecem suas descobertas. Com essa atitude, nos tornamos pesquisadores desta pedagogia para as crianças pequeninhas.

COMO AS CRIANÇAS PEQUENINHAS APRENDEM?

Esta é uma questão que todos nós - profissionais que trabalhamos com crianças - precisamos saber responder, pois é condição essencial para orientar nosso trabalho como professores e professoras de crianças pequeninhas. Ao mesmo tempo, isso é algo a que poucos se dedicaram a pensar, pois é muito recente a pesquisa sobre as crianças pequenas e mais ainda sobre as crianças pequeninhas. De um modo geral, sem compreender o papel da educação no processo de humanização, a educação da inteligência e da personalidade não era preocupação dos planejamentos pedagógicos (MARTINS, 2006).

Quando observamos os bebês no primeiro ano de vida, percebemos o quanto eles se satisfazem com a presença dos adultos que lhes são familiares. Alguns professores e professoras já perceberam que as crianças pequeninhas brincam mais tempo com um mesmo objeto se há um adulto por perto, e brincam muito mais tempo ainda se o adulto se aproxima para acompanhar e apoiar sua atividade.

Os estudos e pesquisas sobre o desenvolvimento infantil mostram que em cada idade há uma atividade que melhor promove a

relação da criança com o mundo ao seu redor e, portanto, sua aprendizagem e desenvolvimento. Em cada idade - de acordo com as capacidades que a criança vai formando a partir do que vivencia e aprende, a partir das experiências de vida que acumula -, a criança estabelece uma relação diferente com as coisas e as pessoas que estão no seu entorno. Observar isso e propor vivências, atividades e materiais para as crianças explorarem para ampliar e diversificar suas possibilidades, acompanhar e apoiar as explorações do grupo são desafios à atividade da professora e do professor de criança pequeninha.

E o que os estudos mostram sobre essa atividade que guia o desenvolvimento?

No primeiro ano - chamado às vezes de primeiríssima infância -, e desde as primeiras semanas de vida, a atividade por meio da qual o bebê melhor se relaciona com o mundo ao seu redor é a comunicação emocional direta com os adultos. Esta forma de comunicação acontece por meio do olhar, do choro, dos gritinhos que o bebê usa para atrair nossa atenção. Do ponto de vista do bebê, as sensações que experimenta enquanto falamos com ele, nosso tom de voz, a maneira como olhamos para ele, como o tocamos na hora da troca, do banho, da alimentação e do sono criam as bases para o surgimento dos sentimentos sociais mais complexos. Segundo Vygotsky (1996), no primeiro ano de vida, a criança vive uma situação bastante peculiar e específica: por um lado, ela é maximamente dependente do adulto e precisa comunicar a ele suas necessidades; por outro lado, ela não domina ainda uma forma de comunicação social, uma linguagem. Essa contradição é que faz da comunicação emocional, isto é, da comunicação “sem palavras, muitas vezes silenciosa” (FACCI, 2006, p.14), a atividade que guia o desenvolvimento do bebê neste primeiro ano de vida.

Também no primeiro ano de vida, o desenvolvimento sensorio motor e a manipulação de objetos, segundo Mukhina (1996), alcançam grandes êxitos. A criança aprende a sustentar a cabeça, a engatinhar, a segurar os objetos, a manipulá-los, a andar. E tudo isso sempre por meio de suas experiências.

No caso das crianças que frequentam a creche, todos esses movimentos e ações se desenvolvem quando, com uma atitude intencional, as colocamos em posições

confortáveis em que possam se movimentar e se relacionar com os objetos e pessoas ao seu redor. Isso significa que as crianças não devem ficar em berços, exceto nos momentos de sono, mas em contato com as demais crianças e explorando os brinquedos e os objetos disponíveis todo o tempo em que estiverem acordadas. Os berços podem ser dispensados quando a criança começa a engatinhar, pois a partir daí, ela pode e deve ter liberdade de movimento. E se a criança puder, ao acordar, buscar algo que chama sua atenção no espaço ao redor, ela não precisará da ajuda direta da professora nesse momento. Essa autonomia e essa independência na movimentação vão construindo também uma autonomia intelectual, pois a criança vai aprendendo a fazer escolhas.

Em relação ao movimento, concordamos com a experiência de Emmi Pickler (FALK, 2004, p. 13) de nunca colocar a criança numa posição que ela não possa adotar e abandonar sozinha. Para a autora, em que não se acelera o desenvolvimento das crianças pequenininhas senão respeitando seu ritmo individual e assegurando-lhe possibilidades de “iniciativas autônomas, de movimento livre e de jogo independente.” Concordamos ser inadequado impor diferentes movimentos às crianças pequenininhas. Em troca, podemos criar “possibilidades de espaços e lugares necessários para a liberdade de movimentos - inclusive mais possibilidades do que aquelas que a criança possa aproveitar naquele momento.” (FALK, 2004, p.13). Contribuímos para o engatinhar - considerado por Mukhina (1996) a primeira forma de deslocamento autônomo da criança - deixando as crianças no chão movimentando-se livremente.

Na experiência de pesquisa e intervenção realizada por nós, para as crianças que ainda não engatinhavam, colocávamos brinquedos suspensos próximos a elas para que pudessem agarrá-los; brinquedos e objetos espalhados ao seu redor para incentivar sua iniciativa de movimento. Para as crianças que já engatinhavam e adotavam por si mesmas a posição sentada, oferecíamos muitos objetos para sua exploração.

O passo seguinte no desenvolvimento dos movimentos corporais é o andar ereto. Esta é grande conquista do primeiro ano de vida. Para Mukhina (1996, p. 106), “a capacidade de andar verticalmente proporciona à criança um contato mais livre e independente com o mundo exterior.” Nesse período, é importante que as crianças, andando de forma autônoma, explorem todos os

espaços internos e externos da creche. Sem forçar a criança a andar por meio de andadores - há muito tempo desaprovados pela pediatria -, podemos espalhar pelo espaço objeto pesados em que as crianças possam se apoiar para ficar em pé, barras como corrimãos que apoiem a criança na exploração autônoma de seus primeiros passos.

Em pesquisas realizadas por Maisonnnet e Stambak (2011, p. 20) com crianças de 10 meses a 3 anos, as autoras perceberam que os movimentos corporais “contêm manifestações emocionais, com manifestações de contentamento, explosões de alegria”. Perceberam ainda que “quanto mais se prolonga a atividade, mais clara é a fusão emocional, com risos e gritos de alegria em interações constantes.” Com isso vamos compreendendo o que temos percebido em nossas observações cotidianas de crianças pequenininhas: seus corpos falam e a liberdade de movimento é fundamental para essa comunicação. Por isso, as crianças pequenininhas – também elas – precisam de espaço para engatinhar, andar, correr, pular, saltar, subir. E isso precisa acontecer nos espaços internos e nas áreas externas da escola da infância. As crianças não apenas precisam tomar diariamente o sol da manhã, mas precisam diariamente da liberdade dos espaços abertos sob árvores, no gramado, no jardim, na areia, no playground.

No segundo ano, a atividade que guia o desenvolvimento é a atividade com objetos. Interessada primeiramente pelos objetos que os adultos lhe apresentam, a criança pequeninha passa a explorar os objetos que consegue alcançar. Seu interesse não é ainda pela sua função social, ou seja, com o que se faz com o objeto. Por isso, o adulto não se preocupa ainda com ensinar seu uso, mas em diversificar a oferta de coisas que as crianças possam manipular e explorar: rolar, empilhar, abrir, fechar, bater no chão, olhar dentro, encaixar, espalhar. A curiosidade da criança se dirige para as propriedades do objeto: o que rola, o que se encaixa, o que afunda, o que faz barulho, o que se pode colocar dentro de outro objeto.

Rayna, Sinclair e Stambak (2012, p.79) relatam a exploração de um pedaço de barbante por uma criança de 18 meses. Segundo as autoras, é a primeira vez que a criança vê o material:

Sa. pega o fio por uma ponta e o observa atentamente, levantando-o. Com a outra mão, pega a outra ponta e em seguida

separa ambos os braços para estender o fio: dado que é um pouco longo, não consegue. Aproxima então uma de suas mãos do centro do fio, deixando pendurado um pedaço um pouco maior: desta vez consegue estender o fio abrindo os braços. Observa então o fio estendido aproximando o rosto.

Alguns meses mais tarde, a mesma criança explora um elástico. Próxima aos 24 meses, ela se interessa pelas deformações dos materiais. Rayna, Sinclair e Stambak (2012, p. 76) relatam que “Sa pega o elástico grande. Com ambas as mãos o estica várias vezes num gesto rápido: separa fortemente suas mãos em seguida reduz a tensão, observando de forma atenta as reações do elástico.”

É por meio dessa atividade com objetos que a criança exercita e demonstra seu pensamento nessa idade e, aos poucos, passa à colaboração prática direta com os adultos, quando, como diz Leontiev (2010), o mundo dos objetos se abre para a criança em seu uso social. A linguagem oral – a fala – é a grande conquista desse período. E, por isso, a criança pergunta sobre tudo, quer saber tudo.

No terceiro ano de vida, a criança usa a linguagem oral para organizar sua comunicação com os adultos e aprender a manipular os objetos de acordo com a função social para a qual foram criados. O interesse agora não é pelas propriedades do objeto (se afunda ou flutua, se é leve ou pesado, se faz barulho, se rola, se fica em pé, se entra em outro). O interesse agora está em como se usa o objeto. O mundo da realidade humana vai se abrindo pouco a pouco para ela: agora interessa usar os objetos para reproduzir ações que vê as pessoas realizando ao seu redor. Essa reprodução ou imitação do uso dos objetos não é ainda o faz-de-conta em que a criança assume papéis sociais, mas é o início desse processo que vai acontecer a partir da idade pré-escolar, isto é, a partir dos três anos.

Afirmamos repetidas vezes que com tudo o que vê, ouve, manipula e explora, ou seja, com todas as sensações que a criança pequeninha sente e vai acumulando desde que nasce, ela vai aprendendo. Podemos refletir brevemente sobre o que seja este aprender da criança pequeninha e mesmo da criança maior. Toda a experiência vivida como sensação pela criança vai criando uma percepção que vai se organizando em

categorias: coisas frias, coisas quentes, fofinhas, pesadas, grandes, pequenas, doces, salgadas, azedas, que rolam e que não rolam, por exemplo. A todas essas percepções, as crianças pequeninhas ainda não sabem dar um nome, mas vão criando uma memória dessas percepções. Em outras palavras, as experiências vividas externamente, vão constituindo uma experiência psíquica, vão criando um reflexo interno. É o início do processo de pensamento. Por isso é que a criança pequeninha pensa na ação, pois não tem palavras ainda para pensar com elas – como fazemos quando somos adultos. Por isso é que quanto mais a criança pequeninha manipular coisas, espalhar coisas, “fizer bagunça”, mais aprende e forma as bases para a fala e o pensamento verbal – o pensamento com palavras que cria as bases para a imaginação, a autodisciplina, para a comunicação com os outros e consigo mesma.

Um elemento importante para compreender a importância da exploração de objetos para o desenvolvimento infantil é perceber que ao realizar ações com os objetos, a criança pequeninha vai da simples exploração ao seu uso social. No início pega um objeto com as duas mãos, depois será capaz de segurar um objeto em cada mão; inicialmente, pega o objeto em qualquer posição e mais tarde – sob a influência dos adultos, isto é, observando-os para imitar suas ações ou sob a orientação do adulto que ensina esse uso – vai segurar corretamente o objeto. Com isso, vai aprendendo os movimentos adequados aos objetos, ou seja, vai refinando sua motricidade, vai também formando capacidades e habilidades para usar os objetos segundo sua função social.

Refletindo teoricamente sobre este processo, percebemos que os objetos da nossa cultura que foram criados ao longo da história têm cada um deles uma capacidade guardada em si e à medida que a criança aprende a usá-los, aprende a capacidade aí contida. Por isso é que afirma Vygotsky (2010) que a cultura é a fonte das qualidades humanas. A criança não nasce com a capacidade de usar o garfo, mas aprende a usá-lo à medida que se depara com um garfo e imita ou segue a orientação de um parceiro mais experiente. Nesse processo, forma para si a capacidade de usar corretamente o garfo. O acesso à cultura em sua multiplicidade de objetos é elemento essencial, desde a infância, ao aprendizado e desenvolvimento das múltiplas

capacidades humanas que foram criadas ao longo da história.

Mas não basta a cultura presente no ambiente em que a criança convive. Como lembra Leontiev (1978), citando Pieron, se por uma estranha catástrofe os adultos desaparecessem e apenas as crianças pequenas sobrevivessem, a vida continuaria, mas a história recomeçaria, pois sem os adultos para ensinar às crianças os usos dos tesouros da cultura, tudo se perderia: os livros não teriam quem os lesse, as máquinas quem as manipulasse, a ciência e as técnicas quem as retransmitisse. Isto porque, como explica ainda o autor, as qualidades humanas contidas nos objetos só são transmitidas às novas gerações pelo seu uso e, para isso acontecer, são necessários parceiros mais experientes que conheçam seu uso. Daí o papel essencial dos adultos e de seu conhecimento da cultura humana acumulada. Na escola, de modo geral, e na escola da infância, de modo específico, o professor e a professora têm esse papel essencial de mediar para as novas gerações a cultura acumulada ao longo da história. Assim, os objetos da cultura presentes na escola e professor ou professora experiente são essenciais ao desenvolvimento, isto é, ao processo de promover a apropriação pelas novas gerações das capacidades humanas criadas ao longo da história e acumuladas nos objetos da cultura. Por suas características, esse processo – que também pode ser chamado de humanização – é essencialmente um percurso de educação.

Mas tampouco a cultura acessível à criança e a presença do professor e da professora conhecedores da cultura são o bastante para o processo de aprendizagem e humanização, seja das crianças pequeninhas seja das maiores ou mesmo de adultos. Quem aprende, em qualquer circunstância, é sempre um sujeito: que tem ou não vontade de aprender, que tem ou não interesse por aquilo que o outro lhe apresenta, que é afetado ou não pela cultura que o professor e a professora apresentam. Conforme Vygotsky (2010), o conceito que melhor exprime o processo de aprendizagem é o conceito de vivência. Esse conceito articula as influências do meio – isto é, a influência do professor ou professora e da cultura – e as particularidades da criança. Por isso, como a criança se sente na atividade é fundamental para determinar a influência do meio sobre seu desenvolvimento. Como a criança se sente na atividade: atraída? curiosa? constrangida? com medo? humilhada? à vontade? com autoestima

positiva? com autoestima negativa? motivada? desmotivada? Tudo isso interfere e condiciona como ela vivencia o que propomos para ela.

Assim, Bozhovich (1981, p. 123) afirma que “para entendermos que influência o meio exerce sobre a criança [...], temos que compreender o caráter das vivências”, ou seja, a relação afetiva que a criança estabelece com as experiências que realiza.

A partir daí, cabe observar quais vivências proporcionamos às crianças na creche e que tipo de relação as crianças estabelecem com os fazeres que lhes são propostos. Entendemos que, na Educação infantil, as vivências devem afetar a criança ao ponto de criar nelas a necessidade de aprender, de conhecer as coisas, de fazer, de criar e assim se desenvolver.

Ao pensar o papel do professor e da professora das crianças pequeninhas, teremos que considerar tudo isso que podemos sintetizar com a contribuição de Leontiev (2010) na seguinte questão: qual o lugar que a criança ocupa nas relações sociais de que participa na creche?

O PAPEL DA PROFESSORA NA HUMANIZAÇÃO DAS CRIANÇAS PEQUENINHAS

A nova compreensão de criança que a ciência nos apresenta – e em que se inclui a teoria histórico-cultural de Vygotsky e colaboradores – denuncia o quanto as rotinas marcadas pelos tempos de espera precisam ser substituídas por situações em que as crianças se ocupem de atividades interessantes que promovam sua atividade e seu pensamento. Essas questões – que dizem respeito às práticas educativas realizadas pelas professoras junto às crianças – nos instigaram a refletir sobre como as professoras, de um modo geral, compreendem o processo de desenvolvimento das crianças e o que priorizam no trabalho com as crianças, ou seja, que concepção de criança e educação orienta suas ações pedagógicas.

Para isso, iniciamos um trabalho de formação com o grupo de professoras de uma creche municipal no interior do Estado de São Paulo. E, para discutir neste artigo o papel das professoras e suas ações possíveis numa perspectiva de educação humanizadora das crianças pequeninhas, relatamos esse trabalho de formação que deu origem a uma dissertação de

mestrado realizado por uma das autoras deste artigo e orientado pela outra autora.

Ao observar as práticas educativas em creches em busca de uma metodologia para identificar as concepções das professoras, surgiu em nós uma nova preocupação: com a organização do espaço como um outro educador da turma. Essa preocupação se deu ao percebermos a pobreza como algumas creches eram organizadas. Na maioria das vezes, o ambiente não era planejado pelas professoras considerando as necessidades do desenvolvimento, interesses e especificidades das crianças de zero a três anos. No decorrer das observações, nossa preocupação crescia em relação à pouca variedade ou mesmo à ausência de objetos ou brinquedos, à inacessibilidade das crianças a esses materiais quando eles existiam, à relação de controle e dominação dos adultos frente às crianças, enfim, ao acesso pobre e limitado das crianças aos bens culturais da humanidade.

As crianças, numa tentativa de superar a limitação imposta à sua atividade, realizavam brincadeiras interessantes consideradas pelas professoras como transgressoras de regras. Nessas ocasiões, as crianças se escondiam atrás das cortinas ou sob a mesa para brincar e subiam na janela segurando-se nas grades para observar o mundo lá fora. Tudo isso, quando descoberto, era proibido sob a justificativa de que “as crianças gostam de tudo o que não pode.”

Assim, notamos que apesar dos avanços legais e dos conhecimentos teóricos advindos das pesquisas, as concepções e práticas das professoras permaneciam centradas numa educação autoritária, onde as decisões eram sempre tomadas pelos adultos, os brinquedos e materiais pouco favoreciam o enriquecimento das experiências das crianças e o espaço não era considerado como promotor do seu desenvolvimento, ou seja, a prática pedagógica continuava priorizando o cuidado, sem preocupação com o processo educativo.

Na tentativa de contribuir com o trabalho pedagógico das professoras na promoção do desenvolvimento da personalidade e da inteligência das crianças, desenvolvemos uma pesquisa que investigou formas mais adequadas de organização do espaço da creche para crianças de zero a três anos, sob o enfoque da teoria histórico-cultural. Considerando a cultura como a fonte das qualidades humanas (VYGOTSKY,

2010), o ambiente deve garantir às crianças um amplo contato com os bens culturais, a realização de atividades significativas que favoreçam o desenvolvimento das funções psíquicas superiores – isto é, as qualidades humanas como a fala, a memória, o pensamento, os sentimentos, a imaginação etc. – assim como o estabelecimento de uma relação humanizadora da professora com as crianças, e das crianças com seus pares que favoreça a relação de todos com a cultura.

Tínhamos, por outro lado, a afirmação de uma das professoras de que “as crianças gostam de tudo o que não pode.” Com isso, passamos coletivamente a refletir sobre as experiências vividas pelas crianças pequeninhas na escola infantil, suas necessidades de desenvolvimento e suas ações, buscando perceber o que elas comunicavam aos adultos.

Nas discussões de formação e observando as crianças de modo mais atento e sistemático, levantamos a hipótese de que as crianças faziam coisas consideradas perigosas aos olhos dos adultos, entravam em conflito por causa de brinquedos e, às vezes, se agrediam porque o espaço da sala não estava organizado adequadamente para elas, faltavam objetos para enriquecer suas atividades diárias, instalações que as desviassem a realizar diferentes movimentos corporais e cantos onde pudessem brincar tranquilamente e em pequenos grupos. Discutimos que os espaços da creche - quando organizados e planejados para possibilitar o livre acesso dos pequeninhos e das crianças de modo geral aos bens culturais criados pela humanidade - proporcionam um contato intenso com o mundo que cria nas crianças novos interesses e prazeres (FARIAS e MELLO, 2010). Da mesma forma, quando estabelecemos relações de respeito e colaboração - entre professora e crianças e entre as próprias crianças - para promover sua autoestima positiva, sua curiosidade e vontade de saber, contribuímos para o estabelecimento de uma relação curiosa e interessada da criança com a cultura e para o desenvolvimento humano que decorre desse contato.

O desenvolvimento da pesquisa impulsionou a reorganização do espaço da creche, na medida em que as intervenções sugeridas pela pesquisadora eram colocadas em prática pelas professoras como nova condição pela qual observavam as crianças e suas atividades. Os sujeitos envolvidos na pesquisa foram seis professoras que estavam trabalhando com as

turmas de zero a três anos no período em que se iniciou a reorganização do espaço, sendo duas em cada turma.

Os procedimentos utilizados foram: observação e análise conjunta do espaço tal como estava inicialmente organizado sem a intenção de favorecer a atividade e o desenvolvimento das qualidades humanas nas crianças pequenininhas; reuniões de formação entre a pesquisadora e as professoras com foco nas questões teóricas e nas possíveis intervenções na organização do espaço em suas salas; intervenções pontuais nos espaços e observações realizadas nas salas durante a realização das intervenções.

REORGANIZANDO O ESPAÇO DA CRECHE

A primeira intervenção realizada no espaço foi a colocação de prateleiras para guardar os brinquedos e objetos para manipulação na altura das crianças, o que possibilitou aos pequenos a escolha dos brinquedos com a orientação para utilizá-los e guardá-los no local correto. Essa intervenção aboliu o tempo de espera das crianças e favoreceu o desenvolvimento da autoestima positiva, da independência e da autonomia.

Conforme Falk (2004, p. 31), “para o desenvolvimento da independência e da autonomia da criança, é necessário – além da relação de segurança – que ela tenha a experiência de competência pelos seus atos independentes.” Em nosso caso, trabalhamos com a ideia de que o espaço pode favorecer esse desenvolvimento quando possibilita às crianças a relação livre com os objetos e com as pessoas.

Aos poucos, adultos e crianças foram aprendendo a cuidar dos materiais e, com isso, ia aumentando a quantidade de brinquedos e objetos disponíveis para as crianças. Insistimos na ideia defendida por Mello (2002) de que disponibilizar uma grande variedade de objetos às crianças é fundamental, pois, com essa experiência promove situações e vivências por meio das quais a criança vai ampliando sua inteligência e formando sua personalidade, uma vez que quanto mais diversificada for a experiência da criança, maior a ginástica que se está oferecendo ao cérebro infantil e mais experiências para a configuração de suas capacidades.

Ao reorganizar as salas, garantiu-se ainda espaço para movimentos corporais que, além de favorecer o desenvolvimento motor das crianças,

contribui também para uma maior comunicação entre elas durante as brincadeiras. Segundo Maisonnet e Stambak (2011), as crianças sentem-se atraídas pela movimentação dos companheiros, havendo um contágio emocional no grupo conforme aumenta o número de participantes da brincadeira.

Aprendemos também por meio da experiência de Lóczy, conforme Tardos e Szanto (2004, p. 41), que:

Para a criança, a liberdade de movimentos significa a possibilidade, nas condições materiais adequadas, de descobrir, de experimentar, de aperfeiçoar e de viver, a cada fase de seu desenvolvimento, suas posturas e movimentos.

As professoras também confeccionaram painéis de fotos e figuras que foram fixados nas paredes na altura dos olhos das crianças que, em diferentes momentos do dia, paravam em frente ao painel, apontavam e balbuciavam como que nomeando as fotos e figuras reconhecidas. Essa atividade das crianças era enriquecida cada vez que a professora também se aproximava do painel e numa atitude de antecipação da fala, nomeava as fotos e figuras apontadas pelas crianças. Colocando as crianças pequenininhas na situação de sujeito da comunicação, contribuíam para criar nelas a necessidade de se comunicarem também (LISINA, 1987).

O espaço também foi enriquecido com a confecção de almofadões macios, cobras e centopéias grandes de tecido e espuma, caixas de papelão de diversos tamanhos robustecidas pela técnica da papietagem - revestimento em papel -, objetos pendentes do teto por elástico, pneus encapados com espuma e tecidos. Esses objetos à disposição das crianças para uso livre possibilitavam experimentações diversas e, em diferentes momentos, as professoras foram surpreendidas pelas crianças com ações que superavam a imaginação e o planejamento dos adultos.

Livros de história confeccionados com plástico transparente e figuras de revistas passaram a fazer parte dos novos objetos manuseados na escola e com auxílio da educadora as figuras eram nomeadas e a maneira adequada de manuseio dos livros ia sendo apropriada pelas crianças. Assim, o que a princípio eram atitudes imitativas da criança iam se tornando atitudes

internas da criança, de controle da própria conduta. Como afirma Vygotsky (1996), pela imitação a criança pode realizar ações que estão, a princípio, além da sua capacidade intelectual, mas, posteriormente, passará a realizá-las de maneira autônoma. Segundo o autor (VYGOTSKY, 1996, p. 268), pela imitação a criança:

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

O papel do adulto que convive com a criança é, pois, ainda maior do que vínhamos dimensionando. Não apenas o que ele faz para organizar a vida da criança na escola, mas suas atitudes e suas ações, de um modo geral, estão no foco da atenção dos pequeninhos e, por isso, precisam ser cuidadas.

Para ampliar a exploração de objetos pelas crianças pequeninhas, foram organizadas cestas de tesouros. Por essa proposta de atividade, em torno de sessenta objetos de material variado – tecido, madeira, metal, vidro, papelão, objetos naturais como sementes grandes, vagens e conchas - são apresentados aos bebês para sua exploração individual e, às vezes, já em dupla ou pequenos grupos que podem partilhar a mesma cesta ou que exploram outras na proximidade. Essa atividade de manipulação promove o desenvolvimento da percepção, da atenção, da memória, do pensamento e cria as bases para a generalização que conduz ao desenvolvimento da fala. A proposta da cesta de tesouros, segundo Majem e Ódena (2010, p. 12), não é oferecer às crianças brinquedos comerciais, mas objetos não didáticos e não pedagógicos e “todo tipo de materiais naturais, que normalmente não estão ao seu alcance, com o propósito de proporcionar-lhes uma oferta o mais ampla possível de experiências sensoriais.”

Segundo Majem e Ódena (2010, p. 08), com isso,

[...] ajudamos a criança a estabelecer os primeiros contatos, comunicações e interesses mútuos enquanto brincam com os objetos da cesta. Esses objetos são autênticas ferramentas de aprendizagem e como tais devem ser respeitados, ainda que muitos deles sejam utensílios domésticos de uso cotidiano ou materiais da natureza sem nenhuma finalidade concreta.

Aos poucos, a intervenção foi sendo ampliada para o que passamos a chamar de instalações. As professoras construíram cantos com tecidos transparentes criando espaços para as crianças brincarem. Esses espaços passaram a ser os preferidos, pois ali brincavam e se relacionavam com os amigos sem a intervenção direta e constante da professora. Bonecas, carrinhos, garrafinhas e outros objetos eram levados ali para brincar. Importante destacar o papel que os objetos considerados não pedagógicos têm na organização de um espaço rico de atividades: material descartável como tampas e frascos coloridos e de diferentes formatos e tamanhos, cones de papelão, retalhos de tecido de texturas, tamanhos e cores diversos; objetos naturais como sementes, folhas secas e retalhos de madeira; objetos domésticos como colheres de pau, pequenas vasilhas e tampas são alguns poucos exemplos desse universo que pode ter nas famílias uma grande parceira para sua coleta e organização. Além desses, os objetos mais elaborados têm igualmente seu papel: as lupas, lanternas, binóculos, máquinas fotográficas, assim como fotografias, reproduções de quadros de pintores conhecidos, enfim, os objetos da cultura podem ser apresentados às crianças desde que tomemos o cuidado de ensinar seu uso e desde que diferenciemos o que pode ficar ao alcance das mãos e dos olhos das crianças em tempo integral e o que apresentamos às crianças sob nossa orientação e acompanhamento. Mas sempre sem subestimar a capacidade das crianças de contemplar, manusear e usufruir.

Observando que as crianças gostavam de subir na janela, escadinhas de ferro foram fixadas na parede sob as janelas para favorecer esse movimento.

Essa nova organização do espaço possibilitou às professoras uma melhor observação da turma, visto que já não eram tão solicitadas pelas crianças que agora tinham muito para explorar, experimentar, brincar. Aos poucos,

as crianças deixaram de brincar atrás das cortinas da sala às escondidas dos adultos e passaram a brincar nos cantos planejados e organizados para elas. Nesses cantos, chamados por Meneghini e Campos de Carvalho (2003) de zonas circunscritas, as crianças se juntam de acordo com suas preferências e estabelecem relações entre si provocadas pela atividade que elegeram. “Já nos outros tipos de arranjo, as crianças tendem a permanecer em volta do adulto, porém ocorrendo pouca interação com o mesmo e entre crianças” (CAMPOS de CARVALHO, 2003 p. 368).

O enriquecimento do espaço de convivência das crianças pequeninhas com brinquedos e objetos naturais e culturais trouxe uma maior tranquilidade ao ambiente, pois, diante de tantos objetos e brinquedos, as crianças mantinham-se sempre envolvidas em alguma atividade significativa: não precisavam mais disputar brinquedos com os amigos, não percebiam a ausência da família e realizavam atividades propulsoras de seu desenvolvimento intelectual, social e emocional.

A transformação do espaço da creche a partir da observação das crianças e das reflexões entre pesquisadora e professoras acerca das observações, conduziu a um enriquecimento das atividades das crianças e possibilitando o desenvolvimento da atenção, da percepção, do autocontrole da vontade, da habilidade de manipulação e o movimento. Com mais atividades, as crianças também ficaram mais interessadas, mais motivadas, e mais alegres. Ficou claro para o grupo que o trabalho pedagógico atende as necessidades das crianças quando a professora se coloca como ouvinte e observadora atenta dos pequenos, interpretando suas ações, seus risos, choros, gestos e fala.

A COMUNICAÇÃO ENTRE PROFESSORA E CRIANÇA

Vimos acima que no primeiro ano de vida, a atividade que guia e promove o desenvolvimento das crianças pequeninhas é a comunicação emocional direta com o adulto que a cuida e educa. Essa comunicação envolve todas as formas de relações que vão desde o modo como tocamos os bebês no banho, na alimentação e na troca de roupas, até o tom de voz que o adulto utiliza na presença do bebê, a forma como o olha e observa, como responde às iniciativas de comunicação dos pequeninhos. Para Mello (2004, p. 146), citando

Mukhina (1996), essa prática do adulto conversar com as crianças que ainda não sabem falar é essencial para a apropriação da linguagem oral, pois cria na criança uma nova necessidade: a necessidade de comunicar-se por meio da fala - necessidade esta que promove a formação e o desenvolvimento da linguagem oral que, por sua vez, impulsiona em novas bases o desenvolvimento das qualidades humanas como a memória, a atenção, o autocontrole da conduta, do pensamento, da imaginação. Conforme apontado por pesquisas sobre o desenvolvimento da comunicação na infância, Zaporòzhets e Lisina (1974) concluíram que entre os estímulos utilizados por adultos para as crianças no primeiro ano de vida, o mais eficaz é a fala e ela influi positivamente para o desenvolvimento do bebê.

O maior envolvimento das professoras nas atividades e brincadeiras das crianças – proporcionado pela reorganização do espaço realizada na creche provocou a ampliação do tempo de envolvimento das crianças na atividade, demonstrando o quanto essa participação é importante para os pequenos. Em outras situações, as crianças abandonavam o que estavam fazendo para juntar-se às professoras nas brincadeiras. Isso nos ensinou que não é preciso interromper a atividade da criança para que ela se junte ao grupo para uma atividade que a professora considera significativa para a aprendizagem e desenvolvimento na infância: quando uma nova atividade proposta afeta a criança e se torna para ela uma atividade, ela acaba por juntar-se ao grupo sem que para isso seja pressionada.

A comunicação que se estabelece entre as crianças e o adulto que a cuida e educa assume diferentes formas e é, como se vê, essencial. Além da comunicação que se estabelece sem palavras, mas por meio de olhares, toque, tom de voz, gestos ou mesmo por meio de convites silenciosos impressos em atividades atraentes, há também a comunicação por meio da fala. Segundo Hevesi (2004, p. 56), os pequenos diálogos estabelecidos entre a professora e as crianças são essenciais para a criança perceber que é ouvida e para a professora “deixar de responder apenas contra as formas negativas de comportamento.” A pesquisa realizada por Habinakova, segundo Hevesi (2004) apontou que em menos de 2% dos casos, a fala da professora com as crianças pequeninhas exprimia sentimentos positivos e incentivos. A maior parte dos atos de fala, além de se utilizarem

de poucas palavras, tinham um tom de proibição ou de ordem.

Para Hevesi (2004), é importante que a professora fale com a criança em todos os momentos, não somente para dar ordens, broncas ou quando a criança realiza algo, considerado por ela, como má conduta.

Considerando isso, nossa comunicação com as crianças pode acontecer em dois momentos: como comunicação coletiva e em momentos individuais. Na experiência de Lóczy, as educadoras aproveitam o momento de troca, banho e alimentação para estabelecer uma comunicação individual com as crianças (HEVESI, 2004). Para a autora, “nessa situação, é mais fácil que a educadora “converse” inclusive com um recém-nascido em lugar de falar-lhe mecanicamente” (HEVESI, 2004, p. 49).

Aprendemos também, com o trabalho com crianças pequeninhas realizado em Lóczy, que durante a comunicação com as crianças é importante informar a elas sobre as coisas que a afetam e sobre o que estão fazendo naquele momento. Da mesma forma, aprendemos o quanto a iniciativa de comunicação da professora, demonstrando interesse pela atividade que as crianças realizam, é importante para o desenvolvimento das crianças. Nesses casos, conforme Hevesi (2004, p. 52), “[...] a educadora não reage à atividade geral da criança, mas, sim, a um momento preciso dessa atividade que achou que deveria comentar ou reforçar.”

Essa atitude da professora de iniciativa de contato com a criança, além de favorecer o desenvolvimento da linguagem verbal demonstra às crianças “as formas desejáveis de chamar a atenção” (HEVESI, 2004, p. 56). Nesse projeto, as professoras assumiram o desafio de procurar oportunidades de estabelecer comunicação por meio da fala com as crianças. Passaram a perceber no comportamento das crianças os sinais de que elas queriam a atenção dos adultos e também oportunidades em que podiam iniciar uma “conversa” com a criança. Uma situação possível de fala se estabelece quando a professora avisa as crianças que ela se interessa pela atividade que as crianças estão desenvolvendo: pode ser um movimento, uma brincadeira, um barulho, um som. “Estou vendo que você conseguiu pegar o baldinho!”

Em outra situação, a professora se dirige à criança que a observa e comenta com ela sua atividade: “Zolti, você já está esperando? Já

preparo tudo, você vai comer e também vai dormir. Agora mesmo arrumo seu saco de dormir” (HEVESI, 2004, p. 53). Nesse caso, a criança é quem, com seu olhar atento, toma a iniciativa do contato, chama a atenção da educadora e esta a envolve na situação falando com ela. Esta é uma situação em que ocorre tanto a iniciativa da professora como a da criança.

Há ainda as situações em que as palavras da professora respondem aos balbucios ou tentativas de fala da criança, como quando a criança mostra seu tênis desamarrado balbuciando algo e a professora interpretando a intenção da criança, responde: “Eu vou amarrar para você, já sei que havia prometido. Que bom que você me lembrou.” (HEVESI, 2004, p. 54).

As professoras perceberam que crianças também se dirigiam a elas quando encontravam um objeto que lhes parecia interessante, ou mesmo pedindo alguma ajuda da professora, como quando a criança mostra uma meia que acabou de tirar e diz “sapato”. A professora responde: “Meia, Andris, vou vesti-la de novo em você. Veja que seu pé precisa dela.” (HEVESI, 2004, p. 55).

Perceberam, ainda, que as crianças também reagem às coisas que a educadora dizia. Quando a professora fala de desenho, uma criança aponta o seu desenho pendurado na parede dizendo “este”. A professora aproveita a iniciativa da criança e responde: “Sim, Esztie, esse que você me mostra é o seu desenho”, (HEVESI, 2004, p. 55).

Enfim, atentas às iniciativas de comunicação das crianças e às possibilidades de estabelecer conversação com elas – mesmo as bem pequeninhas -, as professoras vão percebendo as necessidades de expressão das crianças indicadas nas diferentes linguagens - sons, gestos e olhares.

Aproveitando as situações sistematizadas acima, podemos criar nas crianças a necessidade de comunicação (LISINA, 1987). Podemos, ainda, estabelecer com elas uma relação humanizadora que as envolve nas relações sociais que acontecem ao seu redor permitindo que se crie uma autoestima positiva em cada criança. Compreendemos que, assim como aconteceu em Lóczy, precisamos também substituir a comunicação onde se reforça o comportamento negativo, as ordens e proibições – e mesmo a ausência de comunicação com os pequeninhos -

por uma comunicação que valoriza as iniciativas das crianças, suas experiências e conquistas.

Voltando à experiência formativa por nós realizada, a transformação do espaço refletiu numa nova relação entre educadora e criança. Aos poucos, as professoras foram estabelecendo formas de comunicação adequadas às crianças pequenas, não apenas contemplando a fala antecipatória com os bebês, mas observando para conhecer cada vez melhor as crianças pequeninhas e suas necessidades, ampliando o tempo das atividades individualizadas como o banho, a troca e alimentação, permitindo que as crianças assumissem o seu lugar de sujeito ativo no seu processo de aprendizagem, sujeito com vontades, curiosidades e capacidade de aprender.

O brincar junto com as crianças criou condições para as professoras envolverem cada vez mais as crianças no cuidados dos materiais: classificar, organizar e guardar os brinquedos e materiais. Esta e outras atividades realizadas anteriormente por meio de decisões solitárias e silenciosas das professoras e de outros profissionais da escola passaram a ser motivo de conversa desses adultos com as crianças pequeninhas. Mesmo não sendo ainda capazes de compreender literalmente as falas, as crianças passam a se sentir personagens centrais na vida da creche e da escola infantil. Isso é bom para as crianças e para seu desenvolvimento e é bom para professoras e professores que precisam - como de fato, todos nós adultos, de um modo geral, precisamos - exercitar o olhar e conduzir as ações para superar os preconceitos que ainda envolvem as crianças pequenas. E, assim, aprofundar o trabalho docente com os pequeninhos, que neste momento histórico pode ser definido como de criação de uma pedagogia para a primeira infância.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES A GUISA DE CONCLUSÃO

Nossa pesquisa mostrou que o modo como os espaços das creches e escolas de Educação Infantil são organizados está diretamente relacionado aos saberes dos seus profissionais. Está também diretamente ligado ao grau de possibilidade de ação independente e autônoma das crianças. Por outro lado, a relação dos adultos com as crianças - expressa não apenas, mas de forma mais explícita pela fala - com base num conceito de criança como alguém capaz, desde

bem pequeninha, de se relacionar com o mundo físico e social que a rodeia e aprender - apontou novos caminhos a serem percorridos para o aprofundamento das práticas docentes com as crianças numa perspectiva humanizadora.

Consideramos que a familiarização das professoras da creche com a fundamentação teórica foi fundamental para esse salto de qualidade observado na pesquisa realizada, uma vez que esta possibilitou a compreensão mais profunda do processo educativo na sua complexidade, permitiu às professoras propor intervenções intencionais e novas atividades promotoras de desenvolvimento que provocavam as crianças à atividade e permitiam a observação, a reflexão e o registro por parte das professoras.

Por meio dessa experiência, foi possível perceber o papel essencial do professor e da professora das crianças pequeninhas na organização intencional do espaço da escola como aliado no trabalho pedagógico ao provocar as crianças à apropriação das formas mais elaboradas da cultura, educando crianças para brilhar e não para morrer de fome. As relações estabelecidas entre a professora e as crianças, da mesma forma, mostraram-se fundamentais na produção de atitudes curiosas e investigadoras nas crianças.

Tudo isso aponta caminhos para a atuação do/a professor/a das crianças pequeninhas: dar boas vindas às crianças à vida e à experiência humana acumulada - a cultura -, criando nelas interesse e prazer em conhecer, em saber, em ver, explorar, experimentar, aprender. Assim cuidadas e educadas serão crianças de bem com a vida, com as pessoas que as rodeiam e com o conhecimento que pode se abrir infinitamente para elas nessa idade. O que mais podemos esperar do nosso trabalho profissional?

Referências

- BECCHI, E. et al. **Ideias Orientadoras para a Creche: a qualidade negociada**. Campinas: Autores Associados, 2012.
- BOZHOVICH, L. I. **La personalidad y su formación em la edad infantil: investigaciones psicológicas**. Havana: Editorial pueblo y educación, 1981.
- FALK, J. "Lóczy" e sua história. In: FALK, J. (Org.). **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy**. Trad. Suely Amaral Mello. Araraquara: JM Editora, 2004, p. 09-32.

FACCI, M. G. D. Os estágios de desenvolvimento psicológico segundo a psicologia sociohistórica. In: ARCE, A.; DUARTE, N. (Orgs). **Brincadeiras de papéis sociais na educação infantil**: as contribuições de Vigotsky, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006, p. 11-26.

FARIAS, M. A.; MELLO, S. A. A escola como lugar da cultura elaborada. **Educação**, Revista do Centro de Educação da UFSM, v. 35, p. 58-63, 2010, disponível em:

<<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs2.2.2/index.php/reveducacao/article/viewFile/1603/898>>.

HEVESI, K. Relação através da linguagem entre a educadora e as crianças do grupo. In: FALK, J. (Org.). **Educar os três primeiros anos**: a experiência de Lóczy. Trad. Suely Amaral Mello. Araraquara: JM Editora, 2004, p. 47-56.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Trad. Manuel Dias Duarte. 3 ed. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

_____. Uma contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Pena Villalobos. São Paulo: Ícone, 2010, p. 59-84.

LÍSINA, M. La Genesis de las formas de comunicacion en los niños. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Orgs.). **La psicologia evolutiva y pedagógica en la URSS**: antologia. Moscou: Editorial progresso, 1987, p. 274-296.

MAISONNET, R; STAMBAK, M. Trocas em uma situação de brincadeiras motoras. In: STAMBAK, M.; BARRIÈRE, M. et al. **Os bebês entre eles**: descobrir, brincar, inventar juntos. Trad. Suely Amaral Mello e Maria Carmem Silva Barbosa. Campinas: Autores Associados, 2011, p. 09-50.

MAJEM, T.; ÒDENA, P. **Descobrir brincando**. Trad. Suely Amaral Mello e Maria Carmem Silva Barbosa. Campinas: Autores Associados, 2010.

MARTINS, L. M.. A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade. In: ARCE, A.; DUARTE, N. **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil**: contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006, p. 27-50.

MELLO, S. A. **O espaço da creche**. Marília, 2002. Mimeografado

_____. A escola de Vigotski. In: CARRARA, Kester (Org). **Introdução da Educação: seis abordagens**. São Paulo: Editora Avercamp, 2004. p. 135-156.

MENEGHINI, R.; CAMPOS DE CARVALHO, M. Arranjo espacial na creche: espaços para interagir, brincar isoladamente, dirigir-se socialmente e observar

o outro. **Psicologia**: Reflexão e crítica, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 367-378. 2003. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n2/a17v16n2.pdf>>. Acesso 13 nov. 2008.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**: um manual completo para compreender e ensinar a criança desde o nascimento até os sete anos. Trad. Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

RAYNA, S.; SINCLAIR, H.; STAMBAK, M. Os bebês e a física. In: SINCLAIR, H. et al. **Os bebês e as coisas**. Trad. Suely Amaral Mello e Maria Carmem Barbosa. Campinas: Autores Associados, 2012, p 70-88.

SINGULANI, R. A. D. **As crianças gostam de “tudo-o-que-não-pode”**: crianças em novas relações com a monitora e a cultura no espaço da creche. 2009 Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

TARDOS, A.; SZANTO, A. O que é autonomia na primeira infância. In: FALK, J. (Org.). **Educar os três primeiros anos**: a experiência de Lóczy. Trad. Suely Amaral Mello. Araraquara: JM Editora, 2004, p. 33-46.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas III**: Madrid: Visor Distribuciones, 1995.

_____. **Obras escogidas IV**: Madrid: Visor Distribuciones, 1996.

_____. **A questão do meio na pedologia**. Trad. Márcia Pileggi Vinha. Psicologia USP, São Paulo, 2010.

ZAPORÒZHETS, A.; LISINA, M. I. **El desarrollo de la comunicación en la infancia**. Moscou: Editora Pedagógica, 1974.