

# A Casa dos Bebês:

uma experiência inovadora no município de  
Cafelândia-SP



Cristiane Paiva Alves  
Patrícia U. R. Bataglia  
Bruna A. S. dos Santos  
Priscila Caroline Miguel



**Cafelândia**  
PREFEITURA  
GESTÃO 2021-2024

A casa dos bebês: uma experiência inovadora no município de Cafelândia-SP. ALVES, Cristiane Paiva; BATAGLIA, Patrícia U. R.; SANTOS, Bruna A. Sasso dos; MIGUEL, Priscila Caroline. Gradus Editora, 2024. 118p.. : il. (algumas color.).

978-65-81033-62-0 CDD 360.00

Palavras-chave: 1 - Ensino; 2 - Infância; 3 - Pesquisa.

A Gradus Editora adota a licença da Creative Commons CC BY: Atribuição-Não Comercial-Sem Derivados - CC BY-NC-ND: Esta licença é a mais restritiva das seis licenças principais, permitindo que os outros façam o download de suas obras e compartilhem-nas desde que deem crédito a você, não as alterem ou façam uso comercial delas.



Direitos reservados à



Rua Luiz Gama, 237, 17054-300 - Vila Independência - Bauru/SP  
Contato (14) 98216-6549 / (14) 3245-7675 graduseditora@gmail.com.br  
www.graduseditora.com Publicado no Brasil

### **FICHA TÉCNICA**

**Editor-chefe** — Lucas Almeida Dias

**Diagramação e Projeto gráfico** — Natália Huang Azevedo Hypólito

**Revisão** — Lucas Almeida Dias

### **COMITÊ EDITORIAL**

Prof. Dr. Douglas M. A. de A. P. dos Santos	Profa. Dra. Cintya de Oliveira Souza
Profa. Dra. Ana Cláudia Bortolozzi	Profa. Dra. Andreia de B. Machado
Profa. Dra. Manuela Costa Melo	Prof. Dr. Carlos Gomes de Castro
Profa. Dra. Ana Beatriz D. Vieira	Profa. Dra. Janaína Muniz Picolo
Dr. Yan Corrêa Rodrigues	Prof. Dr. Thiago Henrique Omena
Prof. Dr. Luís Rafael Araújo Corrêa	Prof. Dr. Fábio Roger Vasconcelos
Prof. Dr. Leandro A. dos Santos	Prof. Dr. Gustavo Schmitt
Profa. Dra. Daniela Marques Saccaro	Prof. Dra. Renata Cristina L. Andrade
Profa. Dra. Gladys del C. M. Morales	Profa. Dra. Márcia Lopes Reis

# SUMÁRIO

<b>PREFÁCIO – “ASSIM COMO VOCÊ!”</b> <b>(CAMINHOS INCLUSIVOS PARA PEQUENINOS)</b> .....	<b>9</b>
<b>APRESENTAÇÃO – PRA COMEÇO DE CONVERSA</b> .....	<b>17</b>
<b>FUNDAMENTANDO A NOSSA CONVERSA</b>	
<b>CAPÍTULO 1 – ESPELHO, ESPELHO MEU</b> <b>E A CHAMADINHA (A ACOLHIDA DOS BEBÊS)</b> .....	<b>29</b>
<b>CAPÍTULO 2 – PRIMEIRO UMA COISA E</b> <b>DEPOIS OUTRA... (A ROTINA DOS BEBÊS)</b> .....	<b>33</b>
<b>CAPÍTULO 3 – “NÃO FAZENDO TUDO O QUE QUER, MAS QUERENDO TUDO O</b> <b>QUE FAZ” (O TRABALHO COM AS ATIVIDADES DIVERSIFICADAS NA CRECHE)</b> .....	<b>37</b>
<b>CAPÍTULO 4 – EU TAMBÉM SEI FALAR!</b> <b>(A QUESTÃO DA LINGUAGEM INFANTIL)</b> .....	<b>43</b>
<b>CAPÍTULO 5 – HUM, QUE DELÍCIA! (O MOMENTO DA ALIMENTAÇÃO)</b> .....	<b>49</b>
<b>CAPÍTULO 6 – “MEU PÉ MEU QUERIDO PÉ” (O BANHO E O</b> <b>CUIDAR RELACIONADO AO BRINCAR E AO EDUCAR)</b> .....	<b>53</b>
<b>CAPÍTULO 7 – “É MEU!” E O QUE O BRINQUEDO ME ENSINA (CONSIDERAÇÕES</b> <b>SOBRE O EGOCENTRISMO E O SOCIAL NO MOMENTO DO BRINCAR)</b> .....	<b>57</b>

<b>CAPÍTULO 8 — “FAZ-DE-CONTA QUE...”</b> (O JOGO SIMBÓLICO EM QUESTÃO).....	<b>69</b>
<b>CAPÍTULO 9 — LÊ PRA MIM! (A HORA DA HISTORINHA) .....</b>	<b>73</b>
<b>CAPÍTULO 10 — “PÉS NO CHÃO” (BRINCAR AO AR LIVRE) .....</b>	<b>81</b>
<b>CAPÍTULO 11 — QUE SONINHO ZZZ (O MOMENTO DO DESCANSO).....</b>	<b>89</b>
<b>CAPÍTULO 12 — BEBÊS ENFILEIRADOS COM LÁPIS E PAPEL NAS MÃOS? (O SENTIDO DA AVALIAÇÃO NA CRECHE: UM GUIA PARA AVALIAÇÃO E DISPOSITIVOS PARA O REGISTRO DO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS) .....</b>	<b>95</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS — PRA TERMINAR, SEM TERMINAR... ..</b>	<b>103</b>
<b>CURIOSIDADES — VOCÊS SABIAM QUE? .....</b>	<b>105</b>
<b>APÊNDICE — QUADRO-RESUMO: ASPECTOS DO DESENVOLVIMENTO GLOBAL DA CRIANÇA DE 0 A 2 ANOS.....</b>	<b>107</b>

## AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao apoio e aceite de parceria da Prefeitura Municipal de Cafelândia, em especial da Equipe da Diretoria Municipal de Educação, que não mediu esforços para que a parceria fosse realmente concretizada;

À toda equipe da Creche Escola Cecília De Castro Delafiori de Cafelândia/SP, que abraçou conosco a ideia da “Casa dos Bebês”. Sem vocês, nada disso seria possível...

### **DEDICAMOS ESTE LIVRO...**

A todos os bebês...

Que nos motivaram a pensar em uma “Casa dos Bebês”, uma casa onde os sonhos ficam mais aconchegantes...



## AUTORAS

Cristiane Paiva Alves - *Terapeuta Ocupacional, professora da UNESP de Marília, vice-líder do Grupo de Estudos Pesquisas em Psicologia Moral e Educação Integral*

Patricia Unger Raphael Bataglia - *Psicóloga, professora da UNESP de Marília, líder do Grupo de Estudos Pesquisas em Psicologia Moral e Educação Integral*

Bruna Assem Sasso dos Santos - *Pedagoga, professora da Unesp de Marília e membro do Grupo de Estudos Pesquisas em Psicologia Moral e Educação Integral*

Priscila Caroline Miguel - *Psicóloga, Doutoranda em Educação, Docente Bolsista no Curso de Pedagogia na UNESP de Marília e membro do Grupo de Estudos Pesquisas em Psicologia Moral e Educação Integral*

## PREFÁCIO

Maewa Martina Gomes da Silva e Souza - *Professora Assistente da UNESP - Marília/SP, vinculada ao Departamento de Educação e Desenvolvimento Humano, palestra sobre inclusão às agentes educacionais*

## COLABORADORAS DO PROJETO APRESENTADO NO LIVRO

Ana Lúcia Garcia Parro - *Diretora Municipal de Educação*

Ana Paula de Oliveira Martins Azevedo - *Coordenadora Pedagógica da Creche*

Katiane Siqueira Lima Botelho Fontana - *Educadora do Berçário da Creche*

Loraine Merli Correa de Mello - *Educadora do Berçário da Creche*  
Maiara Fernanda Venturini Ferreira - *Educadora do Berçário da Creche*

Maria Cláudia Takada de Oliveira - *Diretora da Creche*

Maria Izabel Cava Pari de Paula ("Nina") - *Supervisora da Diretoria Municipal de Educação de Cafelândia*

Simone Cristina Soares - *Educadora do Berçário da Creche*



## PREFÁCIO

### “ASSIM COMO VOCÊ!” (CAMINHOS INCLUSIVOS PARA PEQUENINOS)

Por Maewa Martina Gomes da Silva e SOUZA

*É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança!*  
(Provérbio africano).

O educador começa a compreender que, quando a criança adentra a cultura, não só toma algo dela, não só assimila e se enriquece com o que está fora dela, senão que a própria cultura reelabora em profundidade a composição natural de sua conduta e dá uma orientação completamente nova a todo curso de seu desenvolvimento. (Vygotski, 2000, p. 305).

O processo de inclusão na Educação Infantil desempenha um papel crucial no desenvolvimento global das crianças, proporcionando benefícios duradouros que reverberam ao longo de suas vidas.

Essa prática não se limita apenas ao ambiente educacional, mas estende-se à formação de cidadãos conscientes e respeitosos. Apesar dos desafios já conhecidos, se buscamos o desenvolvimento de uma sociedade mais equitativa e justa, precisamos constantemente tratar desse objetivo fundamental para garantir que todas as crianças tenham acesso a oportunidades educacionais – não apenas – de qualidade.

Nesse sentido, esse texto abarca contribuições não exaustivas sobre a promoção da inclusão na Educação Infantil, considerando esse processo dinâmico, o qual, por sua vez, exige um comprometimento contínuo e de constantes adaptações às necessidades específicas de cada grupo de crianças.

Desde já, ressaltamos a urgência em respeitarmos a diversidade e a valorização das diferenças como princípios-chave para o desenvolvimento de práticas inclusivas cada vez mais exitosas.



Com isso, poderíamos falar sobre diversos aspectos que contribuiriam para esse processo de inclusão, ou seja, falarmos sobre a formação dos professores, a colaboração com profissionais de apoio, o envolvimento dos pais e da comunidade. Poderíamos falar sobre adaptações, desde as referentes aos ambientes físicos acessíveis até as prováveis adaptações curriculares e materiais didáticos inclusivos. Poderíamos ainda elencar questões sobre como atender às necessidades específicas, pensando na identificação e implementação de planos de apoio individualizado e, por fim, ainda falarmos sobre métodos de avaliação que considerem diferentes formas de expressão e aprendizado. Apesar de todas essas possibilidades, optamos por falar sobre a importância de desenvolvermos uma perspectiva holística e colaborativa para criarmos ambientes educacionais que atendam a todos, não apenas às crianças Público-Alvo da Educação Especial (PAEE).

Conheçamos essa perspectiva adotada, bem como as várias razões que destacam a importância da inclusão:

## **1 – DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL:**

A Educação Infantil é um período complexo para o desenvolvimento socioemocional das crianças. A inclusão permite que elas interajam com colegas de diferentes origens, personalidades e características, promovendo a aceitação da diversidade e o respeito pelas diferenças. Essa interação contribui para a formação de relações saudáveis e a construção de habilidades interpessoais fundamentais.

Souza (2010), em estudos com crianças de quatro a seis, sobre o que elas pensavam sobre as quatro categorias de deficiência, tradicionalmente conhecidas como deficiência visual, intelectual, física e auditiva, identificou que os pequenos percebem a diferença desses colegas, mas, independentemente disso, anseiam por um relacionamento próximo, por desenvolverem a amizade, para



terem mais amigos e se divertirem. Entretanto, essa característica é modificada, uma vez que a criança passa a ser influenciada por adultos que apresentam conceitos inadequados ou incorretos sobre as pessoas PAEE, fazendo com que essa mesma criança, na pré-adolescência e adolescência, passe a se distanciar dos colegas que havia feito anteriormente (Souza, 2014; 2019).

Esses dados são cruciais para pensarmos no nosso papel enquanto pais, profissionais, comunidade, no que se refere a proporcionar uma influência mais favorável frente às atitudes sociais em relação à inclusão, proporcionando a essas crianças um ambiente acolhedor e instrutivo quanto ao desenvolvimento de suas emoções.

## **2 – PROMOÇÃO DA AUTOESTIMA:**

Falando em desenvolvimento socioemocional, podemos chegar à autoestima e, com ela, ao sentimento de pertencimento tão necessário para a toda sociedade, mas especialmente para as crianças.

O sentimento de pertencimento é fundamental para o desenvolvimento saudável das crianças. Em um ambiente inclusivo, cada criança se percebe como parte integrante do grupo, independentemente de suas características individuais. Isso fortalece a autoestima e promove um senso positivo de identidade, especialmente se essa interação for proporcionada de modo intencional e bem assistida, como na indicação realizada por Vieira e Denari (2012), ao elaborarem um programa informativo para professores sobre alunos com deficiência intelectual.

## **3 – ESTÍMULO À APRENDIZAGEM:**

Nem precisamos falar sobre a importância da inclusão para o desenvolvimento da aprendizagem de todos. Mas vamos pincelar



sobre o assunto para reforçar esse aspecto que maciçamente é tão valorizado dentro do ambiente escolar.

Ambientes inclusivos incentivam uma abordagem pedagógica diversificada, adaptando-se às necessidades individuais de cada criança (Cruz, 2010).

Nesse sentido, ao reconhecer e respeitar os estilos de aprendizagem variados, a inclusão propicia um ambiente profícuo ao desenvolvimento cognitivo, estimulando a curiosidade, o interesse pelo conhecimento, aprofundando a comunicação, desenvolvimento motor, dentre outras áreas do desenvolvimento, fortalecendo a autoconfiança e autoestima na classe comum, assim como em ambientes complementares e especializados (Reganhan e Manzini, 2009; Cia e Rodrigues, 2014).

#### **4 – PREPARAÇÃO PARA A DIVERSIDADE DA SOCIEDADE:**

A sociedade é intrinsecamente diversa e a Educação Infantil é o ponto de partida para preparar as crianças para o mundo que as aguarda. A inclusão oferece uma oportunidade única para que elas experimentem e compreendam a diversidade desde cedo, desenvolvendo habilidades e atitudes necessárias para interagir em uma sociedade plural (Conceição, 2014).

Estudos de Mendes (2010) em creches demonstram que a inclusão deve começar ainda com as crianças pequenas, valendo-se desse momento especial em que a criança passa a ter a escola como uma espécie de janela de oportunidades para o mundo, conhecendo, explorando, vivenciando a diversidade da forma mais genuína.

Esse estudo se deu após uma maciça investigação realizada em creches brasileiras, baseando-se na possibilidade de primeiro intervir na porta de entrada da criança no sistema educacional, de modo a, através da formação de professores, desencadear ações que



permitiram um avanço sistemático, gradual e contínuo de proposta de inclusão escolar (Mendes, 2010).

## **5 – CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA DE RESPEITO:**

A inclusão na Educação Infantil contribui para a construção de uma cultura de respeito e aceitação mútua. Ao criar um ambiente inclusivo, as crianças aprendem a valorizar as diferenças, a reconhecer suas próprias singularidades e a respeitar o próximo, formando as bases para uma sociedade mais justa e igualitária (Vieira e Denari, 2012).

Em contrapartida, percebemos que mesmo reconhecendo a riqueza da promoção da inclusão para a construção de uma cultura de respeito, a escola atual tem provocado ou acentuado desigualdades pessoais, sociais, culturais e políticas (Mendes, 2010). O que demonstra o quanto cada um dos atores desse cenário precisa se dedicar.

Sabemos que precisamos de reformas profundas no sistema educacional, mas não podemos aguardar apenas um tipo de medida para pensar juntos nas melhores estratégias. Por isso, podemos iniciar esse processo de modo interno, não apenas sensibilizando todos os atores, mas especialmente validando essa importância e urgência.

Podemos começar repensando nossas crenças e concepções e após essa reflexão interna, buscar estratégias sobre os fatores que podemos melhorar em nós mesmos. Aqui, trouxe apenas cinco pontos para valorizarmos, mas sabemos que existem muitos outros para avançar.

Com isso, nosso objetivo foi demonstrar a importância da inclusão na Educação Infantil. Poderíamos ter abordado algumas variáveis que interferem diretamente. Entretanto, optamos pela base, pelo início, pelos aspectos psicossociais, abordando tal relevância em cinco fatores necessários para nosso desenvolvimento biopsicossocial.

Percebemos que a inclusão na Educação Infantil vai além do simples acesso à sala de aula. É um investimento na construção de



um futuro mais inclusivo, respeitoso e harmonioso. Ao proporcionar experiências ricas e diversas desde a infância, a inclusão não apenas nutre o crescimento acadêmico, mas também semeia as bases para uma sociedade que celebra a diversidade em todas as suas mais ricas formas.

## INDICAÇÕES DE LEITURAS

CIA, F.; RODRIGUES, R. Ações do professor da sala de recursos multifuncionais com os professores das salas comuns, profissionais e familiares de crianças pré-escolares incluídas. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 10, n. 16, p. 81-103, 2014.

CONCEIÇÃO, A. de N. **Construindo um ambiente inclusivo: estudo sobre mudanças de concepções de deficiências e atitudes sociais de crianças em relação à inclusão**. 2018. 65 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Especial e Inclusiva) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2018.

CRUZ, M. Desmistificando o mito da turma homogênea: caminhos numa sala de aula inclusiva. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 23, n. 36, p. 27-42, 2010.

MENDES, E. G. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. Junqueira & Marin. Araraquara, SP., 2010.

REGANHAN, W.; MANZINI, E. Percepção de professores do ensino regular sobre recursos e estratégias para o ensino de alunos com deficiência. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 22, p. 127-138, 2009.

SOUZA, M. M. G. da S. e. **Concepções de crianças não deficientes acerca das deficiências: estudo realizado com crianças de 4 a 6 anos de idade**. 2010. 132 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de



Pedagogia) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2010.

SOUZA, M. M. G. da S.e. **Estudo evolutivo de concepções de crianças e adolescentes sem deficiência sobre as deficiências e suas atitudes sociais em relação à inclusão.** 2014. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2014.

SOUZA, M.M. G. da S. e. **Concepções de deficiência e atitudes sociais de crianças e adolescentes sem deficiência pertencentes a contextos sociais diferentes.** 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2019.

VIEIRA, C. M.; DENARI, F. E. Programa informativo sobre deficiência mental e inclusão: mudanças nas atitudes sociais de crianças sem deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 18, n. 2, 2012, p. 265–282. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382012000200007&lng=pt&tlng=pt](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382012000200007&lng=pt&tlng=pt). Acesso em 3 dez. 2023.

VYGOTSKI, L. S. **Problemas del desarrollo de la psique.** Obras Completas – tomo três. Cuba: Pueblo y Educación, 2000.





## APRESENTAÇÃO

### PRA COMEÇO DE CONVERSA...

É com muita alegria que apresentamos este livro como um resultado da parceria estabelecida entre a Diretoria de Educação de Cafelândia (SP) na pessoa da Dra. Ana Lucia Garcia Parro (Diretora Municipal de Educação) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Moral e Educação Integral (GEPPEI) nas pessoas das líderes Patricia Bataglia e Cristiane Paiva Alves. Em 2022, realizamos a primeira reunião em que foi solicitada uma formação sobre inclusão e em particular sobre o Autismo para as educadoras e educadores da cidade.

Propusemos um trabalho mais ampliado em que o tema da inclusão estivesse presente, mas que contemplasse todas as crianças da rede. Temos como princípio no grupo que a educação integral, quando praticada de verdade, inclui a todas as crianças, sejam aquelas com desenvolvimento padrão ou com necessidades educacionais especiais. Para atender a uma necessidade específica sobre elucidar as educadoras e educadores sobre o autismo, convidamos a uma das colegas participantes do GEPPEI, a psicóloga Vilma Aparecida Bianchi para ministrar uma palestra tratando especificamente sobre o tema.

Em paralelo, conversávamos para entender como poderíamos nos aproximar do grupo. Surgiu a ideia de começarmos pelo grupo de agentes educacionais que atuam na Educação Infantil e Creches da cidade. Em um primeiro encontro, fizemos um levantamento de expectativas, dúvidas e necessidades e constatamos que teríamos que trabalhar com subgrupos e inicialmente com as agentes da creche.

Marcamos um segundo encontro apenas com as agentes das creches e apresentamos uma aula inicial sobre o desenvolvimento da criança de 0 a 5 anos. Foi interessante, mas não sentimos que o caminho seria tão frutífero se não nos aproximássemos mais da prática das profissionais. Pedimos então que a Dra. Ana Lucia selecionasse



uma creche que seria nosso polo para formação de multiplicadores de um trabalho de educação integral a partir da creche.

Foi assim que nos aproximamos da Creche Escola Cecília de Castro Delafiori em 2023. Temos realizado visitas mensais no período letivo, nos comunicado via grupo de Whatsapp, realizado algumas reuniões online e realizamos também algumas reuniões com a gestora, supervisora e coordenadora pedagógica.

Em determinado momento, uma feliz coincidência possibilitou que chamássemos a Dra. Maewa para uma palestra sobre educação inclusiva para alguns educadores da rede e a Dra. Maewa gentilmente escreveu o prefácio deste livro.

O que apresentamos na sequência são os primeiros resultados do trabalho realizado que constituíram algo como um livro de Boas Práticas para a Educação na Creche: A Casa dos Bebês - Uma Experiência Inovadora no Município de Cafelândia. Ainda temos muito a trabalhar, mas com a parceria que estabelecemos com essas agentes que são extremamente delicadas, dispostas, carinhosas, criativas e receptivas às orientações, não há como dar errado.

## **UMA PEQUENA DESCOBERTA VIRA UM GRANDE APRENDIZADO**

Gostaríamos de contar um pouco sobre a capa do livro que retrata uma casa de bebês. Um lugar aconchegante. Isso nos remete a sonhos, e, sonhos nos remetem a um trecho da música “Prelúdio” de Raul Seixas: “Sonho que se sonha só. É só um sonho que se sonha só. Mas sonho que se sonha junto é realidade”. Pois é, aqui tratamos da materialização de um sonho... Um sonho, que só se tornou realidade, porque sonhamos e perseveramos juntos.

A creche - que para nós sempre vai ser a “Casa dos bebês”, começou de um sonho, um sonho de tornar aquele espaço imenso, em um lugar aconchegante, a extensão da casa dos nossos pequenos. Afinal, a creche é onde eles passam boa parte do tempo, experimentando





o mundo com as profissionais. Nós pudemos também passar bons momentos ao lado deles.

No intento do sonho se tornar realidade, trabalhamos muito, e tudo o que fizemos só foi possível, porque trabalhamos juntos. Aqui tem um pedacinho de cada uma das organizadoras desse material, da equipe gestora, das agentes (ah, como elas não mediram esforços para tornar ainda mais agradável esse espaço e literalmente botaram a mão na massa, ou melhor nos pinceis, nas tesouras e enfim, na motivação da nossa capa)... Sim, elas construíram uma “cabaninha” para os bebês e que gostoso é ver essa “cabaninha” estampar a capa desse livro...



Fonte: Acervo pessoal das autoras

O nosso sonho só tornou-se realidade, porque deixamos um pedacinho de cada uma de nós nesse projeto e não vamos ficar



citando nomes, porque muita gente sonhou e trabalhou para que isso acontecesse. Seria injusto esquecer de mencionar alguém aqui. Foram tantas pessoas que sonharam e hoje essa “cabanhinha” além de ilustrar a capa, representa os nossos sonhos e que nela possam também ter muitos sonhos dos bebês que por ela passarem. Ela nos remete à “vida” e “vida” sempre vai nos remeter aos pequenos, motivação da “Casa dos Bebês”.

Ah... o título dessa sessão “Uma pequena descoberta vira um grande aprendizado” é uma frase pintada em uma das paredes da Casa dos Bebês pelas agentes do Berçário I.



Fonte: Acervo da creche.

## FUNDAMENTANDO A NOSSA CONVERSA...

A seguir, algumas palavras sobre a Base Nacional Comum Curricular no que se refere à educação de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Esse material foi tratado em uma das reuniões





com a gestora, coordenadora, supervisora e diretora municipal de educação já que subsidia a construção do planejamento de atividades das creches da cidade.

## O QUE É A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR?

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) possui caráter normativo e define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais<sup>1</sup> que todos os alunos devem desenvolver, de modo que sejam assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, de acordo com o PNE (Plano Nacional de Educação). Assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a BNCC também está orientada pelos **princípios éticos**: valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades; b) **princípios políticos**: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática, e, c) **princípios estéticos**: valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais (Brasil, 2017; Miguel, 2021).

Tal documento é considerado como:

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (Brasil, 2017, p. 8).

---

<sup>1</sup> As aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que asseguram os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (Brasil, 2017).



Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas pela BNCC devem então assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências<sup>2</sup> gerais, que possuem como pressuposto a garantia, no âmbito pedagógico, dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento e é importante ressaltar que as competências gerais da Educação Básica, se inter-relacionam e se desdobram no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil - abrange as creches, Ensino Fundamental e Ensino Médio), que assim como na Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 2016) se articulam na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores (Brasil, 2017; Miguel, 2021).

Destaca-se, então, que a BNCC não pode ser compreendida como uma proposta curricular, mas como um conjunto de pressupostos e princípios que devem reger a elaboração de propostas curriculares pelas Secretarias de Educação (Miguel, 2021).

Assim como na Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 2016), a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) entende a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, ou seja, o início e o fundamento do processo educacional. O documento aborda também que a entrada na creche ou na pré-escola é, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para uma situação de socialização estruturada.

A BNCC ainda ressalta que

Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula **educar e cuidar**, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-

---

2 A BNCC define *competência* como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para utilização na resolução das demandas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2017).





los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar- especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (Brasil, 2017, p. 36, destaque das autoras).

Levando em consideração a citação acima, a BNCC (Brasil, 2017) complementa que para potencializar os processos de aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, são essenciais à prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família. Para tanto, é necessário que a instituição conheça e trabalhe com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade.

Em consonância com a DCNEI (Brasil, 2009), a BNCC (Brasil, 2017), considera como eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica as interações e a brincadeira, que são definidas como experiências que possibilitam a construção bem como a apropriação de conhecimentos por meio de ações e interações das crianças com seus pares e com os adultos, auxiliando nas aprendizagens, desenvolvimento e socialização.

Nota-se claramente no documento a preocupação com a constituição de sujeitos de aprendizagem, valorizando-se a identidade cultural, as histórias de vida, as experiências e o convívio como forma de construção de ideias e valores a respeito de si, dos outros e da natureza. Sem essas perspectivas de desenvolvimento pessoal e coletivo as crianças terão o seu processo de formação moral e intelectual prejudicado e com poucas perspectivas de consolidação das noções de respeito e desenvolvimento moral (Miguel, 2021, p.99).

Sendo assim, a BNCC (2017) coloca que para assegurar os direitos de aprendizagem na Educação Infantil, impõe-se a necessidade de



uma **intencionalidade educativa**<sup>3</sup> às práticas pedagógicas, tanto na creche quanto na pré-escola. Dessa forma, o documento se refere a parte do trabalho do educador como o de refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, além de observar a trajetória de desenvolvimento de cada criança e de todo o grupo, isto é, as conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens; sem intenção de selecionar, promover ou classificar as crianças em “aptas” e “não aptas”, “prontas” ou “não prontas”, “maduras” ou “imaturas”. Tais elementos observados pelos educadores na Educação Infantil possuem a finalidade de reorganizar tempos, espaços e situações visando sempre a garantia dos direitos de aprendizagem de todas as crianças.

## **OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS E AS CRECHES:**

### **MARCOS TEÓRICOS E ASPECTOS LEGAIS**

Na Educação Infantil, etapa que compreende também as crianças da creche, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, tem como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, que visam assegurar os seis direitos de aprendizagens e desenvolvimento, sendo eles: 1) convivência de forma harmoniosa com crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos; 2) brincar cotidianamente de diversas formas; 3) participar ativamente, com adultos e crianças das escolhas das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes; 4) explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores etc.; 5) expressar-se de diferentes formas suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas e hipóteses por meio de diferentes linguagens e, por fim,

<sup>3</sup> Essa intencionalidade, de acordo com a BNCC, consiste na organização e proposição, por parte do educador, de experiências que permitam às crianças o conhecimento de si e do outro, conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e a produção científica, através de práticas de cuidados pessoais, nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados etc. (Brasil, 2017)





6) conhecer-se e construir, paulatinamente sua identidade pessoal, social e cultural (Brasil, 2017, p. 38).

A BNCC (2017, p. 40) estabelece que: “a definição e a denominação dos campos de experiências também se baseiam no que dispõem as DCNEI em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a serem propiciados às crianças e associados às suas experiências”. Em se tratando de um texto que busca relacionar a BNCC às crianças das creches, considerando o desenvolvimento da moralidade e do valor respeito em especial, o campo de experiência que mais nos ajuda a compreender tal intento é o “eu, o outro e nós”, que de acordo com a BNCC (2017) é na interação com os pares e com os adultos que as crianças constroem um modo peculiar de agir, sentir e pensar e começam a descobrir que existem outros modos de vida, pessoas diferentes que por sua vez, possuem outros pontos de vista.

Concomitante à sua participação em relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. Por isso, é preciso que na Educação Infantil haja a criação de oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes etc., pois a partir dessas experiências, elas podem ampliar o modo como percebem a si mesmo e aos outros, valorizar sua identidade, respeitar ao outro e reconhecer as diferenças que possuímos enquanto seres humanos (Brasil, 2017; Miguel, 2021).

Para Silva, Alves e Guisso (2022), as creches como ambiente de cuidado, surgiram a partir da necessidade das mulheres ingressarem no mercado de trabalho e por conseguinte, as crianças necessitavam de um lugar onde receberiam o cuidado necessário enquanto suas mães exerciam suas funções e no contexto brasileiro, por muito tempo, “[...] estas instituições funcionavam com uma proposta assistencialista, sendo uma conquista dos movimentos populares, e também das mães [...]” (p.45).



Para Abramowicz e Wajskop (1999), foi a partir dos anos 1970, que as creches passaram a ser concebidas e reivindicadas como lugar de educação e cuidado das crianças de 0 a 6 anos, deixando de ter apenas como responsabilidade cuidar, assistir e higienizar e atualmente ela é entendida como um contexto formal de educação e apoio às necessidades das crianças, por serem espaços passíveis de se tornarem um ambiente de ampliação de seus modos de socialização e sociabilidade.

A creche tem como proposta o desenvolvimento integral da criança, sendo assim, a escola tem o papel de mediar essas aprendizagens, e é na escola que a criança brinca, e aprende com as brincadeiras, ela propicia à criança o crescimento saudável [...] (Silva; Alves e Guisso, 2022, p. 46).

Já Moreno (2007), argumenta que a creche, por se constituir na primeira etapa da educação básica “[...] deve levar em conta o brincar como um direito da criança, pois este constitui um espaço sócio-moral fértil na construção de saberes, considerando-se também, o direito da mesma aos minutos do tempo presente, a ser o que ela é [...]” (p. 58).

Nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (RCNEI) 1998, p. 23), temos o educar como

[...] propiciar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, ao conhecimento mais amplo de realidade social e cultural. (Brasil, 1998, p. 23)

Nesse contexto, Lepre (2021) considera o trabalho pedagógico nas creches ainda um desafio por esbarrar em visões que precisam ser ressignificadas por todos que nela atuam. Visões estas de cunho assistencialistas que priorizam o cuidado, como se esse não fosse parte do educar. Para a BNCC (2017), os bebês encontram-se na faixa etária entre zero e um ano e seis meses, aproximadamente.





E sobre os motivos que os bebês vão para a creche, deve-se a diversos fatores: desde a necessidade das famílias trabalhadoras em poder ter espaços de cuidado e educação para os filhos enquanto trabalham até o reconhecimento de que as creches podem ser um ambiente de estimulação, interação, desenvolvimento e aprendizagem para os bebês.

Por fim, é importante considerar que a indissociabilidade entre o educar e o cuidar, pressupõe a ética do cuidado e considerar os bebês em toda a sua complexidade, “[...] visando a inserção desses novos membros da cultura no mundo simbólico e das trocas sociais [...]” (Lepre, 2021, p.188). Sendo assim, os bebês são sujeitos ativos, de conhecimento, que se comunicam por meio de diferentes linguagens, tais como o olhar, os gestos, o choro, assim como as diversas vocalizações pré-verbais.

### INDICAÇÕES DE LEITURA

ABRAMOVICZ, A.; WAJSKOP, G.. **Educação infantil:** creches-atividades para crianças de 0 a 6 anos. São Paulo: Moderna, 1999.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRASIL, Secretaria de Educação Infantil. **Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil**. Vol.1. Brasília: MEC/SEI. 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer n° 20/2009**. Discute as Diretrizes Curriculares



Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 11 de novembro de 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12745:ceb-2009&catid=323:orgaos-vinculados](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12745:ceb-2009&catid=323:orgaos-vinculados)>. Acesso em: 20 fev. 2011.

LEITE FILHO, A. G.; NUNES, M. F. Direitos da criança à Educação Infantil: reflexões sobre a história e a política. *In*: KRAMER, S.; NUNES, M. F.; CARVALHO, M. C. (org.). **Educação Infantil: formação e responsabilidade**. Campinas: Papyrus, 2013. p. 67-88.

LEPRE, R. M. Uma proposta teórico-metodológica de Educação em Valores voltada ao trabalho pedagógico com os bebês na creche. *In*: LEPRE, R. M.; ALVES, C. P.; BATAGLIA, P. U. R.; ARRUDA, A. C. J. Z. de. (org.). **Desenvolvimento Moral e Educação em Valores: Estudos e Pesquisas**. Bauru: Gradus Editora, 2021. p.187-205.

MIGUEL, P. C. **O desenvolvimento moral e o valor respeito na Educação Infantil**. Marília: Oficina Universitária/Selo Cultura Acadêmica, 2021.

MORENO, G. L. Organização do Trabalho Pedagógico na Instituição de Educação Infantil. *In*: PASCHOAL, J. D. (org.). **Trabalho Pedagógico na Educação Infantil**. Londrina: Humanidades, 2007. p. 54-62.

SILVA, E. C. S. da.; ALVES, L. A. F.; GUISSO, S. M. O Desenvolvimento da autonomia em crianças da creche a partir de propostas metodológicas para trabalhar os campos de experiências previstos na BNCC. **Revista InterdisciplinardafARESE**, v.1, n.01, p.43-68. 2022. Disponível em: <<https://revista.grupofaveni.com.br/index.php/revistainterdisciplinardafarese/article/view/5>>. Acesso em: 23 mar. 2024.



# CAPÍTULO 1

## ESPELHO, ESPELHO MEU E A CHAMADINHA (A ACOLHIDA DOS BEBÊS)

Um dos momentos que eu mais gosto é a hora da chamadinha, que é um momento que as crianças interagem bastante com a gente. Eles ficam bastante animados, quando a gente vai chamando os nomes... batendo as palminhas... tem criança que começa a dançar junto, e, assim, é bem legal. A gente vê o rostinho deles quando a gente chama o nome e é bem bacana ver a interação deles com a gente.

(Simone, agente do Berçário I, áudio de 21/03/2024)

Por que colocar um espelho na sala do berçário?  
Chamada? Isso não é mais para o Fundamental I?  
Vamos lá!

A fase desses bebês, de zero a dois anos, é uma verdadeira revolução. Dos reflexos primitivos até a fala!!! Tanta coisa acontecendo!!!

De um sentimento oceânico em que o bebê não necessita buscar nada, já que a satisfação vem imediatamente, até o surgimento de representações mentais que possibilitam a linguagem, há um caminho breve em número de anos, mas imenso em construções.

Até os 12 meses aproximadamente, ao olhar no espelho a criança não identifica que aquela imagem é a dela, ou seja, que ela está duplicada: ela real e ela imagem. Tanto assim, que se o educador faz uma marquinha com tinta em seu rosto e ela se vê no espelho, não lhe ocorre passar a mão pelo seu rosto para tirar a mancha. Poucos meses depois, repetida a mesma experiência, o resultado é completamente diferente. A criança se vê no espelho, reconhece que é ela própria e busca pela mancha em sua pele ao olhar para a imagem no espelho.

O que aconteceu?

Piaget descreve passo a passo a formação da imagem mental a partir da interiorização dos esquemas de imitação. Ou seja, a



criança imita gestos e sons e quando faz isso assimila tais ações a seus esquemas motores. Também, modifica tais esquemas para incorporar novos objetos e novos sons e gestos. Tais esquemas de imitação originam representações da realidade. É por isso que a experiência da criança com o espelho ou com imagens de pessoas e objetos ausentes é importante para seu desenvolvimento.

Ver as imagens dos colegas, das educadoras e de si próprio, relacionar a imagem à pessoa real ou ao ausente possibilita à criança construir as imagens mentais que serão fundamentais para a função simbólica que é constituída pela relação entre um significado e um significante. Assim, a foto de um amigo que não veio hoje é o significante. O significado é o próprio amigo ausente. A vinculação entre ambos é a função simbólica que é a base para a linguagem. Quando dizemos elefante, esse é o significante cujo significado está ausente, mas mesmo assim, conseguimos nos referir a ele pela linguagem, graças à função simbólica.

Mas como trabalhamos isso a partir do espelho no berçário ou da chamadinha?

O educador na creche pode organizar sua rotina de modo que uma das primeiras atividades do dia seja a chamadinha. As fotos de todos os bebês e das educadoras devem ser disponibilizadas de modo que as crianças possam identificar os amigos a partir das fotos. Por exemplo, coloque todos os bebês no tatame de modo que todos possam se ver.

Educadora - Vamos ver quem veio hoje. (Pega uma das fotos e mostra para todas as crianças) - Quem é essa criança? A Ana? Onde está a Ana? (mostrar a Ana, levar a foto até um mural onde as fotos possam ficar coladas de modo separado - os que vieram e os que não vieram hoje).

No início do ano, os bebês são muito pequenos e não se reconhecerão. Mas, é importante mostrar as fotos de cada criança. Isso se torna parte da rotina o que é muito importante nessa fase por outros motivos que serão expostos em outro capítulo. No decorrer

do ano, as educadoras vão percebendo que a atenção à foto se amplifica, que o reconhecimento de si e do outro começa a existir e que a evocação a partir da foto se forma. É isso que esperamos com essa atividade.

### **CHAMADINHA COM AS FOTOS DOS BEBÊS - NO INÍCIO E APÓS AS INTERVENÇÕES DO PROJETO**



Fonte: acervo da creche.

### **INDICAÇÃO DE LEITURA**

Piaget, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação** (Cabral, A.; Oiticica, C.M., Trad.). 2a Ed. Rio de Janeiro: Zahar; Brasília: INL, 1975, 370 p.



## CAPÍTULO 2

### PRIMEIRO UMA COISA E DEPOIS OUTRA... (A ROTINA DOS BEBÊS)

Logo no início do dia, após o acolhimento de cada bebê, guardando a mochila e vendo alguma necessidade imediata, colocamos os bebês em roda e conversamos sobre o que vai acontecer no dia.

No início do ano, com os bebês ainda bem pequenos, não haverá grande participação na elaboração da rotina, mas é importante lembrar que por volta dos 5 meses, a criança já começa a estruturar as noções de espaço, tempo, causalidade e permanência do objeto. Ou seja, o mundo começa a ganhar uma certa organização em termos do que acontece antes e depois, dos espaços que a criança ocupa e que os objetos ocupam, das relações entre sua ação e os efeitos que causa no ambiente e da independência dos objetos.

Aos 5 meses aproximadamente, o bebê ainda não tem a noção de que os objetos continuam existindo fora do seu campo visual. Um brinquedo quando desaparece sob uma almofada deixou de existir. Nesse momento, a criança começa a estabelecer algumas relações entre o que ela faz e o que acontece, por exemplo, ela balança seu corpo e a cortina da sala faz um movimento por causa do vento. Então a criança repete seu movimento corporal esperando ver de novo o movimento da cortina. Os dois eventos, obviamente não estão relacionados fisicamente, mas é interessante notar que a criança estabelece essa relação.

Na questão do tempo, a criança começa a relacionar eventos com “um antes e depois”, por exemplo: “primeiro vem a comida e depois o suco”, isso já é o nascimento da noção de tempo. No espaço também começamos a perceber que a criança dirige sua mão para o objeto desejado, ou seja, os primeiros deslocamentos e coordenações espaciais começam a ser possíveis.

Nesse sentido, a apresentação de fotos ou objetos que representam as fases do dia podem colaborar para a construção do real na

criança. Mais para o final do ano, as próprias crianças podem montar o painel da rotina. Isso também funciona para acalmar a ansiedade, organizar as tarefas e reduzir conflitos, já que começam a entender que primeiro vem uma coisa e depois outra.

Vejam alguns exemplos de como apresentar a rotina para os bebês.

Estamos falando de crianças de 4 meses a 5 anos e portanto não cabe de modo algum usarmos apenas da escrita para organizar a rotina. Podemos usar objetos, por exemplo, colar em um painel com velcro de modo que a ordem possa ser alterada e que os objetos sejam colados um por vez:



Outra forma de demonstrar a rotina ou construir junto com a turma qual será essa rotina, é tirar fotos dos vários momentos do dia e colar em uma sequência temporal:



Fonte: acervo da creche.

Pode-se ainda, pedir que as crianças desenhem os vários momentos do dia, elejam o mais representativo e dessa forma fazer a exposição dos desenhos na sequência da rotina.



Fonte: acervo pessoal das autoras.

Uma forma alternativa (que não julgamos ser a melhor por não ter a identidade do grupo) é imprimir da internet os vários momentos:



Fonte: imagens retiradas da internet.

## INDICAÇÕES DE LEITURAS

CAMPOS, Maria Malta, *et al.* **Políticas e Práticas na Educação Infantil:** Creches e Pré-Escolas. São Paulo: Cortez, 2011.

## CAPÍTULO 3

### “NÃO FAZENDO TUDO O QUE QUER, MAS QUERENDO TUDO O QUE FAZ” (O TRABALHO COM AS ATIVIDADES DIVERSIFICADAS NA CRECHE)

Apesar de não terem, necessariamente, a formação em Pedagogia, as orientações a seguir se baseiam em suposições pedagógicas e científicas, sobre as quais acreditamos facilitar o desenvolvimento das crianças, em suas dimensões individual e coletiva ou em grupo. Precisamos esclarecer que todas as sugestões presentes aqui não são rígidas, muito menos possuem o caráter fechado ou dogmático. Pelo contrário, servem apenas como orientação, visando o aperfeiçoamento do trabalho já desenvolvido com tanta maestria por todas as Agentes de Atividade Infantil (AAls), atuantes nas unidades de ensino do município. Até mesmo a forma de encaminhar as propostas, principalmente a que agora iremos abordar, depende das respostas dadas pelas crianças (nem sempre verbais, quando tratamos de bebês que ainda não falam, mas gesticulam, olham aprovando ou reprovando os nossos intentos).

Esse ponto inicial é central: **toda atividade planejada para ser desenvolvida com a criança, precisa partir do que ela já está fazendo**. Assim, se a criança está brincando com um livro e chegou a hora de ir para o banho, e ela apresenta resistência para abandonar a primeira atividade, é dever do adulto integrar (ligar), de alguma forma, as duas - no exemplo mencionado, pode pegar um livro cujo material pode ser molhado com o intuito deste marcar a transição entre os dois momentos. A ideia é que o educador busque sempre a proposta de incluir outros (novos e diferentes) elementos ao que a criança vem realizando, pois, dessa forma, é possível assegurar que a criança está motivada para fazer aquilo naquele momento.

Nesse sentido, é imprescindível que o educador organize tanto o espaço como os materiais a serem utilizados, com antecedência,



para que, embora ocorram imprevistos, imprevistos não sejam necessários!!! Para tanto, é importante estar muito claro os objetivos que pretende alcançar e os meios ou etapas daquela atividade, uma vez que o planejamento exigirá antecipações e preenchimento de possíveis adversidades no decorrer da mesma.

Na sua comunicação com a criança, o educador precisa ser muito claro e objetivo, para que não haja confusão ou não ocorram distorções no entendimento de todos, grandes ou pequenos. Também sugerimos que exista sempre uma grande variedade de materiais, de encorajamento às crianças para serem ativas e curiosas, de perguntas direcionadas a elas, conversas desprentensiosas e outras também intencionais com o objetivo de ensinar alguma coisa, e multiplicidade de momentos nos quais os pequeninos possam responder às suas necessidades afetivas, em que os adultos favorecem as interações carinhosas e respeitadas, com demonstrações práticas entre eles, a fim de criar e intensificar elos e outras condições favoráveis para os seus desenvolvimentos.

O trabalho pedagógico agora proposto prevê diferentes tipos de atividades, ocorrendo nos mais variados momentos da rotina. Consoante ao Programa de Educação Infantil e Ensino Fundamental (PROEPRE), de Assis e Assis (2013a, 2013b, 2013c), em que, em um dia de aula, períodos de atividades diversificadas, de atividades coletivas, de atividades independentes, e de atividade individuais, são distribuídos harmonicamente na rotina diária, de forma às crianças se apropriarem mais e mais das tarefas e de suas responsabilidades.

○ que são cada um desses tipos de atividades?

**As atividades diversificadas:** são aquelas com no mínimo duas propostas de atividades diferentes uma da outra, e que ocorrem ao mesmo tempo! As atividades diversificadas precisam ocorrer de 40 a 50 minutos, sendo o ideal que aconteçam em todas as turmas/salas da instituição escolar, uma vez no período da manhã e um no da tarde, todos os dias. Durante a execução das atividades diversificadas, as crianças ficam livres para escolher entre uma e outra.

Realizadas individualmente ou em grupos, enquanto uns constroem com blocos ou sucatas, outros brincam com areia e água, jogam bola, correm, pulam corda, entre outras. Valorizamos as atividades em grupos pois favorecem a interação social e a cooperação. No momento de tais atividades, o(s) educador(es) é(são) o(s) coordenador(es)! Observa as crianças e intervém oportunamente para explorar o que elas estão fazendo, propondo-lhes perguntas desafiadoras, que as fazem refletir, duvidar, perceber que é preciso testar, etc.



Fonte: registro do acervo pessoal de uma das autoras enquanto professora numa creche em 2014.

Tais atividades oportunizam às crianças satisfazer suas necessidades e interesses, além de trabalharem segundo os seus próprios ritmos, consolidarem a noção de tempo, realizarem escolhas, tomarem decisões, serem independentes e muito mais.

**As atividades coletivas:** são realizadas por toda a turma ao mesmo tempo, sob orientação dos educadores, os quais propiciam a troca de pontos de vista e a aprendizagem de normas de convivência social, além de oportunizar às crianças a experiência da vida democrática.



Fonte: registro do acervo pessoal de uma das autoras enquanto professora numa creche em 2019.

A chamadinha, o planejamento da rotina, os momentos de alimentação, de arrumação da sala, ouvir histórias, cantar, ou a Hora da Avaliação do Dia, são alguns exemplos de atividades frequentemente desenvolvidas por toda a turma.

**As atividades individuais:** durante esse tipo de atividade, um educador trabalha individualmente com cada criança, ou com um grupo reduzido de alunos, enquanto as outras realizam atividades diversificadas!



Fonte: registros do acervo pessoal de uma das autoras enquanto professora numa creche em 2013.

A atividade individual pode ser escolhida pela criança ou sugerida pelo(a) educador(a), e permite a interação direta do adulto com a criança, a fim de acompanhar o seu raciocínio e perceber a compreensão que ela tem sobre o que está realizando, e, portanto, possibilita ao educador conhecê-la melhor.

**As atividades independentes:** num curto espaço de tempo, as crianças trabalham individual ou coletivamente sem a supervisão direta do adulto. Geralmente, essas atividades têm muito sucesso quando partem de conteúdos de interesse especial da criança. Tal como os outros tipos de atividade, nestas, a criança também pode escolher livremente, a partir de algumas ou várias opções disponibilizadas pelo adulto, e igualmente possibilitam o desenvolvimento da responsabilidade, da iniciativa e da autonomia, porque propiciam à criança aprender a trabalhar sem a orientação direta do(s) educador(es).



Fonte: registro do acervo pessoal de uma das autoras enquanto estagiária numa creche em 2011.

## O TEMPO DE ATIVIDADE

As decisões, a favor ou contra a uma maior ou menor flexibilidade do horário das atividades na rotina da creche, precisam ser baseadas nos objetivos educacionais que se tem em cada realidade.

O objetivo de se pensar e programar o tempo para cada atividade é que as crianças estejam **intelectualmente, socialmente e moralmente ativas, e mais e mais autorreguladas**. Não necessariamente fazendo o que querem, mas querendo o que precisa ser feito!

## INDICAÇÕES DE LEITURAS

ASSIS, M. C. de.; ASSIS, O. Z. M. de. (org.). **PROEPRE**: fundamentos teóricos da educação infantil de 0 a 3 anos. 7. ed. Campinas, SP: Book Editora, 2013a.

ASSIS, M. C. de.; ASSIS, O. Z. M. de. (org.). **PROEPRE**: fundamentos teóricos da educação infantil II. 7. ed. Campinas, SP: Book Editora, 2013b.

ASSIS, M. C. de.; ASSIS, O. Z. M. de. (org.). **PROEPRE**: prática pedagógica. 4. ed. Campinas, SP: Graf. FE (UNICAMP); LPG, 2013c.



## CAPÍTULO 4

### EU TAMBÉM SEI FALAR! (A QUESTÃO DA LINGUAGEM INFANTIL)

Assim como destaca Jean Piaget, um dos principais estudiosos do desenvolvimento infantil do século XX, em um de seus livros em que compila textos, inclusive abordando a questão da aquisição do pensamento e da linguagem da criança, e suas relações (Piaget, 1964/2006), um bebê com apenas alguns meses de vida comparado, com uma criança de dois ou três anos, na posse de expressões verbais elementares, faz-nos parecer evidente que a linguagem modificou veementemente sua inteligência. Mas será que a criança só passará a ser inteligente com o surgimento da linguagem? É em vão qualquer esforço pedagógico para com os bebês, haja vista que eles ainda não sabem falar? Vamos ver que não!

No começo, a linguagem da criança é puramente emocional, ou seja, limita-se à simples expressão pela repetição de letras, sílabas, que pouco a pouco vai se coordenando, até a formação das primeiras palavras, frases e expressões que refletem a sua maneira de conceber e interpretar a realidade que a cerca de maneira global.

O que será preciso acontecer para que a criança comece a falar?

É primordial destacar que, para nós, a linguagem da criança não nasce com ela (isto é, a criança não herda de sua genética uma estrutura linguística que, ao “amadurecer”, proporcionará a ela o ato comunicativo mais pra frente)...

*Ah, mas Fulaninho é filho de pais letrados, por isso aprendeu a falar cedo! Ou: Ciclaninho é irmão de Beltraninho, por isso não aprendeu a falar ainda...*

Não!!! Aprender a falar ou não, não está vinculado (ou condicionado) à hereditariedade do sujeito. Bem como aprender a falar não precisa esperar o tempo da criança, ou “só quando ela estiver pronta”, como





se fosse ocorrer de maneira automática e programada, dependendo apenas da maturação das estruturas orgânicas do indivíduo.

Tampouco surgirá em função do contato puro e direto com a linguagem do seu grupo social (passada através da transmissão ou aprendida porque o sujeito absorveu o que lhe falaram), ideia expressa como no exemplo a seguir:

Eu, como professora, vou falar, falar e falar, um monte, com os bebês, e como eles não sabem nada e não conseguem falar ainda, vão precisar absorver tudo o que eu falo, repetindo, tal qual eu digo e inúmeras vezes, pois somente assim poderão um dia chegar a falar.

Também não!!! Isso porque, por mais que possa parecer que aprendemos principalmente pelos sentidos, isto é: vendo outras pessoas fazendo as coisas, ou ouvindo outras pessoas falando, etc. na verdade, Piaget vai mostrar -em vários de seus estudos- que aprendemos mesmo "fazendo por nós mesmos"! Ou seja, o sujeito aprendiz precisa "agir"! Agir sobre os objetos... Agir sobre a linguagem!

Assim, antes de aprender a falar de modo acertado, o bebê irá passar por um longo processo de descobertas, experimentações, sustos, tentativas e erros, que culminará, próximo aos dois anos de idade, no aparecimento da linguagem verbal, a qual estará, até então, a meio caminho de sua finalidade social ou de comunicação verdadeira.

Claro que o choro, o riso, o grito e os balbucios, por exemplo, são meios de expressão de dores, alegrias, medos, solidão ou reflexos incoordenados das expressões orais, nas quais a criança bem pequenininha já age sobre o mundo que a cerca, na busca incessante por dar sentido e incorporar elementos para a sua própria ação. A linguagem, nesse ponto, ainda com uma função intrinsecamente emocional e individual, mesmo que esteja inserida em um meio social, cercado de pessoas que reagem a tais expressões iniciais da criança, até este momento, não pode ser considerada de cunho social ou comunicativo, como também não pode ser desvalorizada como um saber válido para a criança nesse período.



E será justamente a imersão nesse meio social, no qual as pessoas que rodeiam a criança (adultos, pais, professores, familiares, outras crianças, enfim) farão questionamentos e exigirão dela (re)elaborações cada vez mais organizadas, despertando necessidades voltadas para a comunicação, mais clara, mais objetiva e coordenada, para se fazer entendido por quem a escuta. A linguagem é, portanto, um elemento social e intervém nos domínios representativos da criança (ou do seu pensamento), e se enquadra como uma das dimensões, juntamente com outras (como o desenho, a imitação, o jogo de faz-de-conta e a imaginação), que precisa ser trabalhada na creche.

Partimos da premissa de que a comunicação sempre parte de uma **necessidade**. Se a criança começar a falar “á” e o adulto já lhe vir com um copo de água, ela jamais sentirá a necessidade de terminar a palavra ou quicá construir uma frase inteira para expressar sua sede.

Então, precisamos tomar cuidado para não fornecer respostas ou soluções à criança, antes mesmo de ouvir sobre suas intenções terminadas. Caso essa necessidade de compartilhar não venha espontaneamente, precisamos, enquanto adultos, gerar essa necessidade fazendo perguntas a elas!

Você disse á! O que você está querendo? Beber “água”? Então diga: “á-gua”, “eu quero água”!

Já quando ocorrer o contrário, isto é, quando a criança fizer perguntas sobre, por exemplo, “o que é isso?”, precisamos considerar que a sua intenção não é a de descobrir, meramente, o nome dos objetos, mas a funcionalidade que desempenham (ou para que servem), para então estabelecerem relações com suas utilizações, realizando generalizações ou individualizações acerca de suas aplicações.

Por exemplo, se a criança pergunta “o que é isso?” – e aponta para uma cadeira. Ao invés de somente responder “isso é uma cadeira”, acrescentar a função dela, como “que serve para nós nos sentarmos e encostarmos as costas”...

Outro aspecto significativo, é quando não desmerecemos, criticamos ou fazemos brincadeiras com as falas dos pequeninos,





só porque ainda não estão no padrão adulto ou com a pronúncia precisa de certas palavras e/ou frases. Dessa maneira, ainda que não entenda o que a criança fala, o adulto pode perguntar de formas diferentes ou pedir para que mostre (ou aponte) o que está desejando comunicar, até se fazer entendida.

Outrossim, é preciso que o adulto fale naturalmente com a criança, e não se expresse com alteração no tom de voz, ou com linguajar mais infantilizado – como no caso de se dirigir verbalmente aos bebês. Por fim, é fundamental o respeito à vez “de voz” (vez de falar e ser ouvida) da criança e a valorização de seu esforço e conquistas progressivas. O ambiente de ensino e aprendizagem com bebês também precisa considerar tais aspectos, nos quais as relações afetivas e intencionalmente comunicativas entre os adultos e os pequeninos, tornem-se, gradualmente,

Por isso, tão importante quanto **falar para a criança, é falar com a criança**, em todos os momentos do dia!!! Até os que parecem ser os mais “banais”... Pode até parecer que não, mas é muito válido possibilitar que a criança também expresse, livremente, por meio da oralidade, suas vontades, suas ordens e apontamentos gerais. A nós, adultos, cabe solicitar sua participação, fazer-lhe questionamentos sobre “o que você está fazendo?” ou “por que escolheu usar isso e não aquilo?”, é um rico caminho a se trilhar. Pedir para que ela conte sobre o que está brincando, e dê explicações sobre as suas escolhas e ações, fará com que ela **pense** no que está a fazer, **pense** para falar, e isso ajudará muito na organização e reorganização de seus pensamentos... Novamente e para frisar mesmo: o professor ou adulto pode e deve fazer isso, mesmo que a criança ainda não fale convencionalmente!!!

Nessa perspectiva, a inteligência acontece antes do aparecimento da linguagem na criança, sendo, por isso mesmo, muito necessário o trabalho pedagógico com as criancinhas desde muito cedo, embora pareça que, em um primeiro momento, estaremos a falar e elas não estarão a compreender.



Agente Maiara conversando com a criança de menos de um ano de idade



Fonte: acervo da creche do município de Cafelândia.

Aprendemos a falar, falando! E, ainda que isso não se dê, logo cedo, de forma tão certinha ou na perfeita utilização da linguagem, a linguagem verbal acaba sendo resultado das construções e aquisições realizadas pela criança, desde o seu nascimento, as quais lhe possibilita organizar as noções de objeto, espaço, tempo e causalidade a nível prático, em uma inteligência igualmente prática e muito mais abrangente.

### **INDICAÇÕES DE VÍDEO/LEITURA**

Vídeo de uma mãe de criança com desenvolvimento atípico (com síndrome de down) no qual compartilha dicas que adota para





desenvolver a fala da filha: <<https://www.instagram.com/reel/C71tckNpAxp/?igsh=MWl1c28xYzYxd3V3Zw==>>. Acesso em: 5 jun. 2024.

Livro de Piaget que é um compilado de textos, apresentações em palestras etc. e que aborda esse e outros assuntos importantes: PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. 5. reimpressão. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. (Obra originalmente publicada em 1964).



## CAPÍTULO 5

### HUM, QUE DELÍCIA! (O MOMENTO DA ALIMENTAÇÃO)

A alimentação é uma atividade que fazemos desde o momento do nascimento, iniciando com a amamentação e progredindo com a inserção de alimentos sólidos, de forma gradual, a alimentação tem papel essencial no desenvolvimento saudável dos bebês, e faz parte da rotina diária da creche. Neste capítulo vamos pensar sobre essa atividade corriqueira e suas possibilidades para implementar o desenvolvimento não apenas nutricional dos bebês, mas também sensorial, de linguagem e de novas descobertas. Todos os momentos da rotina podem ser aproveitados para brincar, cuidar e educar, até as atividades mais simples tem um grande potencial, pois, os bebês estão sempre dispostos a aprender e interagir. Ou seja, é mais uma oportunidade para promover o desenvolvimento integral dos pequenos.

O início do momento da alimentação na rotina pode ser marcado com o uso de canções, de preferência a mesma música todos os dias para que os bebês criem a relação da música com o momento da alimentação. Uma sugestão de música é “Sopa”, da Palavra Cantada, que diz: “o que é que tem sopa do neném”...e alguns passos podem ser seguidos para que o momento seja agradável.

O ambiente de alimentação deve ser seguro e ao mesmo tempo acolhedor. Podem ser utilizados cadeirões adequados que posicionem bem os bebês e eles podem ser dispostos em círculo para que permita que eles se vejam e sintam-se parte do grupo, o que também facilita a supervisão. A decoração colorida e com ilustrações temáticas que chamam a atenção dos bebês, transforma o espaço de alimentação em um lugar de descoberta sensorial.

Educadores têm a difícil tarefa de equilibrar o cuidado, a educação e o brincar na atividade de alimentação. Esse equilíbrio pode acontecer durante as refeições, abaixo apresentamos algumas sugestões:

**Ensinar:** Mostrar como usar colheres, incentivando os bebês a usá-las sozinhos, sob supervisão cuidadosa, deixar os bebês mexerem nos alimentos e tentarem usar utensílios de maneira supervisionada promove habilidades motoras, outra forma de ensinar, é falar o nome dos alimentos, bem como de suas texturas e gostos. É importante que os educadores ofereçam suporte, e ao mesmo tempo deem espaço para que os bebês experimentem e aprendam por si mesmos.

**Cuidar:** Garantir que cada bebê receba os alimentos apropriados para sua fase de desenvolvimento, observar as reações a novos alimentos, dando suporte e acolhimento nos momentos difíceis. Observar também se o bebê costuma rejeitar certas texturas, pois isso pode indicar alguma dificuldade na integração sensorial. Se ocorrerem situações como essas com frequência, é importante informar aos responsáveis. Nem sempre as reações a novos alimentos são positivas, pois cada bebê é único e pode ter preferências ou necessidades alimentares diferentes. O cuidado individualizado durante as refeições envolve reconhecer e respeitar essas diferenças, ajustando a forma de lidar para cada bebê.

**Brincar:** Transformar alimentação em um momento lúdico, fazer brincadeiras como o famoso “aviãozinho” com a colher, e outras brincadeiras e interações que podem tornar divertido, pois o brincar no momento da alimentação ajuda os bebês a desenvolverem uma relação positiva com a comida. Contar histórias curtas sobre os alimentos do dia, cantar musiquinhas sobre frutas e legumes ou brinquedos que imitam comida podem ser introduzidos para tornar o momento da alimentação educativo e divertido.

### DICAS IMPORTANTES:

*Evitar mamadeiras:* Prefira oferecer líquidos em copinhos de transição, com tampa, pois o uso de mamadeiras pode estragar os dentes, e também, aumentar o risco de infecções.



*Atenção durante as refeições:* Ofereça os alimentos e observe como os bebês se comportam. A partir dos nove meses, os bebês começam a desenvolver habilidades motoras manuais, como pegar e soltar objetos, é um momento muito interessante, mas, precisa de mais atenção para não levar objetos ou pedaços grandes de alimentos à boca.

*Incentivo à alimentação Independente:* Aos 12 meses, muitos bebês já conseguem se alimentar sozinhos; incentive essa habilidade, oferecendo alimentos que possam ser segurados com mais facilidade com as mãozinhas e deixe que explorem esse momento de independência.

*Manuseio de talheres:* Incentive o uso de talheres assim que a criança estiver pronta. Esta prática ajuda no desenvolvimento da coordenação motora e da autonomia.

*Evite acidentes:* Preste atenção se os alimentos estão muito quentes e o tamanho dos pedaços de alimentos, essa atitude é essencial para prevenir queimaduras e engasgos.

*Cuide da higiene:* veja sempre se todos os utensílios estão devidamente higienizados, lembre-se de lavar bem as mãos antes da alimentação, e ensinar os bebês a lavarem as mãozinhas também. Bebês, mesmo banguelas, podem higienizar a boca com fraldinha úmida ou gaze, e os bebês maiores podem usar escovas de dentes e pastas adequadas à idade.

Pudemos perceber que a alimentação dos bebês nutre não só seus corpinhos, mas é um momento especial que pode ser utilizado para interação, diversão, aprendizado e desenvolvimento de muitas habilidades e hábitos. Os educadores são essenciais para usar essas oportunidades para cuidar, educar e ensinar novos conceitos e habilidades aos bebês, sempre com atenção, cuidado e carinho garantindo um ambiente seguro, acolhedor e alegre. Abaixo, estão descritos momentos como esses:

### **LORAINÉ (AGENTE DO BI), 21/03/2024, VÍDEO (40SEG):**

*Ravi, um “papazinho”... Vamos comer uma cenourinha... Hoje tem batatinha, macarrão... Olha que delícia. Papazinho do Ravi... Que a tia Lê que fez, com todo amor e carinho. Tem macarrãozinho... [Balbucio do bebê] Bá bá bá. É o papá né.*

### **LORAINÉ (AGENTE DO BI), 21/03/2024, ÁUDIO (57SEG):**

*O meu momento preferido é a hora do papá, porque é uma hora que a gente tem muita conexão, né, que é a hora do “papazinho”, que eles estão ali descobrindo... querendo ou não, na idade que eles estão, a comida é uma descoberta né, que eles estão saindo do momento do aleitamento, pra hora do papá. Conhecendo as comidas, as frutinhas, os suquinhos. É uma experiência, eu acho que é uma experiência bem gostosa. Que a gente fica bem contente. Tem uns que “come” (sic) muita, muito bem, e tem outros que comem razoável, mas é tudo faz parte da introdução, né. É bem divertida a introdução. Principalmente quando a gente vê que tem uma comidinha que, assim, eles gostam muito... e é aí que a gente percebe que eles comem mais ainda! É que ali a gente fica limitado, né. Não pode fazer uma BLW [sigla para a expressão “Baby-Led Weaning”, cuja tradução no português é “desmame guiado pelo bebê”], e tudo mais, não dá pra pegar, tocar, sentir, mas é bem gostoso a hora do papá com eles, a gente se diverte. A hora que a gente mais ri no dia é a hora do papá.*

### **INDICAÇÕES DE MATERIAIS**

Música “Sopa” do Palavra Cantada - Link: <https://www.youtube.com/watch?v=x5Dm5FcvlOw>

Guia “Alimentação da Educação Infantil” - Link: [https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/Guia\\_Projeto\\_Alimentacao.pdf](https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/Guia_Projeto_Alimentacao.pdf)

## CAPÍTULO 6

### “MEU PÉ MEU QUERIDO PÉ” (O BANHO E O CUIDAR RELACIONADO AO BRINCAR E AO EDUCAR)

A hora do banho é muito mais do que uma atividade de cuidado!

Não é o momento de rapidinho tirar a poeira. É o momento de conversa, de carinho, de verbalização sobre as partes do corpo, é uma atividade prazerosa!!!

O relato da Agente Katiane expressa muito bem isso:

#### **KATIANE (Ag BI), 21/03/2024, VÍDEO (47SEG):**

[O vídeo inicia com o bebê de costas para a câmera, olhando diagonalmente para a direita e para cima, fixando o olhar na agente] *Sabonete, vai passar na barriguinha...* [Bebê se vira para frente -permanecendo de costas para câmera- e mexe na água olhando para baixo] *Embaixo do braço... na mãozinha... Olha o pezinho dele! Que gostoso! Que pezinho branquinho, né... Que gostoso! Ai que água gostosa, olha!* [reação do bebê, balbucia, e, sorrindo, vira o rosto para olhar a agente] *É, tá gostoso?! Que delícia! Que gostoso! Vamo lavar esse rostinho?! Vamo lavar o rostinho né...* [Bebê bate uma das mãozinhas na água, repetidas vezes] *Delícia, bate a mãozinha óh!* [Agente batendo suavemente as mãos na água] *Óh, bate a mãozinha... Vamo lavar o cabelinho?!*

#### **KATIANE (Ag BI), 21/03/2024, ÁUDIO (17SEG):**

Relato pessoal: *Como é gostoso esse momento do banho... é a melhor hora! É a hora do contato, do carinho, da interação... é maravilhoso! Eu amo a hora do banho.*

O ser humano não é cognitivo, afetivo, social separadamente, da mesma forma que o trabalho com os bebês, crianças bem pequenas



e pequenas, não é cuidado separado de educação. O banho é o momento de higiene e cuidados físicos, na mesma medida em que trabalha o afeto e aspectos do desenvolvimento cognitivo.

Por vezes identificamos uma grande preocupação em cumprir o momento do banho de modo eficiente e rápido, quando na verdade é uma atividade que envolve uma atenção ao próprio corpo como em raras outras oportunidades. Ao lavar e ensaboar as educadoras da creche podem chamar atenção para o nome das partes do corpo, e também propiciar que as crianças sintam e toquem seus corpos com a atenção voltada para isso e não apenas como um incidente.

Além de todo o ganho no aspecto do conhecimento do próprio corpo o que favorece o desenvolvimento psicomotor é inegável que o afeto nesse momento tem resultados importantes para a construção da auto-estima e de uma auto-imagem positiva.

Para todo esse resultado não são necessários banhos prolongados a ponto de interferirem no restante da rotina. Ainda que breves, os banhos devem ser acompanhados de uma conversa com os bebês, o que aliás não é exclusivo desse momento. Não esperamos que a linguagem se construa sem que falemos com as crianças. Mas isso é assunto para outro capítulo.

Mais uma indicação que pode ser muito útil com crianças que são resistentes a sair de uma brincadeira para ir para o banho. Podemos usar de objetos que façam essa transição, como por exemplo, usar livrinhos de plástico para serem “lidos” no momento do banho ou bichinhos de borracha que atraiam a criança para esse momento que muitas consideram desprazeroso ou que interrompem uma atividade prazerosa que não gostariam de abandonar.

Ainda é possível que para esses momentos de transição as educadoras usem uma música que fale de modo divertido do momento do banho. Usamos como título desse capítulo um trecho de uma música usada em um programa de televisão extinto da Rede Cultura chamado Castelo Rá-tim-bum. Segue a letra:

Música: **Meu pé meu querido pé**  
(De Hélio Ziskin)



Tchau preguiça  
Tchau sujeira  
Adeus cheirinho de suor  
Oh...

Lava lava lava  
Lava lava lava  
Uma orelha uma orelha  
Outra orelha outra orelha  
Lava lava lava lava  
Lava a testa, a bochecha,  
Lava o queixo  
Lava a coxa  
E lava até...

Meu pé  
Meu querido pé  
Que me aguenta o dia inteiro

Oh Oh  
E o meu nariz  
Meu pescoço  
Meu tórax  
O meu bumbum  
E também o fazedor de xixi  
Oh...

La la  
Laia laia la  
Laia la la la





Laia la  
La la la la la  
Hum... Ainda não acabou não  
Vem cá vem... vem  
Uma enxugadinha aqui  
Uma coçadinha ali  
Faz a volta e põe a roupa de paxá  
Ahh!

Banho é bom  
Banho é bom  
Banho é muito bom  
Agora acabou!

### INDICAÇÕES DE LEITURAS

SCARPINATI, Rosane. **Cuidar, educar e brincar**: um estudo sobre o papel do educador de creche na educação infantil. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

## CAPÍTULO 7

### “É MEU!” E O QUE O BRINQUEDO ME ENSINA (CONSIDERAÇÕES SOBRE O EGOCENTRISMO E O SOCIAL NO MOMENTO DO BRINCAR)

Como vimos em capítulos anteriores, a passagem da ação ao pensamento se deve à função simbólica. Tal função tem um papel importante na regulação dos conflitos afetivos (que mesmo entre os mais pequenos, também acontecem, não é mesmo?) e na formação da representação mental em geral e em especial, na linguagem (caso tenha dúvidas, volte ao capítulo em que tratamos disso). É a função simbólica que permite, um pouco mais tarde, a condição do pensamento.

E qual seria a relação da atividade simbólica com o brinquedo? E o que o brinquedo pode ensinar quando os nossos pequenos estão naquela fase de que “tudo é meu” e dividir os brinquedos com os colegas é uma tarefa bem árdua, convenhamos?

O egocentrismo consiste na dificuldade da criança em se “descentrar”, isto é, considerar dois ou mais aspectos e coordenar tais aspectos, ou até mesmo considerar outro ponto de vista que não seja o seu. Para Piaget ([1994] 1932), isso acontece por conta da ausência, ao mesmo tempo, da consciência de si e da objetividade da realidade (porque para a criança pequena, diferente de nós adultos que temos uma interpretação “objetiva” ou mais “fiel” do mundo, a realidade é “distorcida” ou transformada em função da satisfação de suas necessidades e de sua própria atividade – que é que o autor denominou de “assimilação deformante”).

Dessa forma, apenas quando a criança tomar consciência de si e do objeto é que ela conseguirá se diferenciar e se descentrar, ou seja, superar o egocentrismo: diferenciando o seu ponto de vista e suas ideias da dos outros ou dissociando o eu do outro (ou ainda o eu dos outros objetos), uma vez que no tocante ao conhecimento da



realidade ou do mundo físico que a cerca, a criança concebe sua participação como fundamental para o acontecimento de fenômenos, até porque todas as coisas do mundo real estão impregnadas em si mesma, e confunde as ligações dos meios e dos fins (nas relações entre causa-efeito) de maneira mágica, como se o universo a tivesse como centro.

O autor que deu nome ao fenômeno, Piaget, admitiu (em uma de suas respostas, a um de seus principais críticos) que, apesar do termo egocentrismo indicar a incapacidade inicial da criança em se descentrar ou de se deslocar de uma dada perspectiva, teria sido melhor ter dito simplesmente “centrismo”... Mas que, como tal centração inicial é sempre relativa à própria ação e posição do sujeito, acabou dizendo “egocentrismo” - sendo esse **sempre** inconsciente, nada tendo a ver com o significado comum do termo de “hipertrofia da consciência do Eu” (ou de “supervalorização do Eu”). Pelo contrário, **quanto mais** “egocêntrico” o sujeito for, **menos** terá consciência de que a sua maneira de pensar é diferente das dos outros ao seu redor, e assim “mais indiferente” será em relação à opinião, vontade, desejo e pensamento dos outros.

Lembrando que não podemos negar que essa característica faz parte do desenvolvimento tanto intelectual como moral dos nossos pequenos, e então fica mais fácil se entendermos esse momento como uma característica desse desenvolvimento que é um fenômeno de indiferenciação entre o seu próprio ponto de vista e o do outro (pode passar, fiquem calmos, mas a gente pode dar uma ajuda nesse processo, tudo bem?).

Como a ação vem antes da consciência, no nível moral, se objetivamos proporcionar o desenvolvimento da autonomia da criança, a gente não vai acreditar no poder de belos discursos (de que nada resolvem viu, já adianto), mas sim levar as nossas crianças a vivenciar situações onde ela poderá construir sua autonomia. Não é através de posturas autoritárias e relações marcadas pelo respeito unilateral, que as crianças construirão sua autonomia.



Elas precisam de relações de cooperação e de respeito mútuo, ou seja, precisam ser incentivadas a trabalhar em grupos, desde pequenas e por exemplo, em uma situação em que eles vão brincar com boliche feito de garrafas pet, devemos incentivar que eles brinquem e vibrem com as conquistas dos coleguinhos, que sejam feitos coletivamente “combinados” de cada um esperar a sua vez, de que vão procurar não bater nos amigos, etc. Chamamos a atenção para os combinados, pois eles precisam ser feitos junto com as crianças, sem imposições. Afinal, é uma construção coletiva.

Uma dica: é preciso planejar atividades que favoreçam a cooperação entre as crianças, através de jogos de grupo, pois tais jogos e atividades são indispensáveis para que elas tenham oportunidade de confrontar o seu ponto de vista com o de seus colegas. As atividades cooperativas auxiliam na descentração, ou seja, favorecem que a criança saia do seu ponto de vista e se coloque na perspectiva do amiguinho, contribuindo, assim, para a passagem dessa forma “egocêntrica” de pensar e agir.

É comum que as crianças que tendem a ficar restritas a seu ponto de vista, acreditam que todas as pessoas pensam como ela, por isso mesmo acaba afirmando sem provas, e nem se esforçam em convencer as outras pessoas, pois, em suas concepções, não existe a possibilidade dos outros terem opiniões diferentes de suas percepções. Apegam-se ao que é mais visível, generalizando às situações diferentes, fatos marcantes de determinadas experiências, ficando presas à percepção de seus sentidos (como por exemplo, caso chupem um abacaxi azedo, todos os abacaxis serão concebidos como azedos, embora saibamos que não é bem assim...).

Durante a manifestação do egocentrismo, existem algumas características que podem ajudar o adulto a identificá-lo na maneira de pensar e conceber das crianças, tais como quando ela:

– admite as coisas exatamente como elas lhes aparecem, confundindo o que é subjetivo (peculiar, ou aquilo que é mais particular e implícito) com o que é objetivo (ou aquilo que está dado de forma

mais explícita), apresentando os elementos de forma intuitiva ou sem explicação = isso se chama **realismo do pensamento**;

– devido à não diferenciação do que é abstrato e do que é real, os nomes dos objetos estão ligados materialmente às coisas, por exemplo: achar que a palavra sofá é parecida com a palavra cadeira, pois ambos servem para sentar = isso está ligado ao que conhecemos como **realismo nominal**;

– acredita que todas as coisas existem para cumprir um fim sem qualquer relatividade e até mesmo “antropocêntrico” (isto é, o ser humano é o centro de tudo, inclusive crucial para o entendimento do mundo), exemplo: quando pergunta para que serve um cama e a criança responde “para eu dormir” = isso também é conhecido como **finalismo**;

– tende a atribuir vida aos objetos, como quando tropeça em um carrinho e diz “carrinho, bobo!” ou briga com/bate no objeto, pois para ela, tudo ao seu redor é vivo e consciente = já isso é o que denominamos de **animismo**;

– considera os objetos como produto da fabricação humana ou de uma entidade sobrenatural/divina (“Papai do céu”), assim como quando diz que uma montanha foi produzida por um homem muito forte e grande que amontoou muita terra = por fim, isso é o **artificialismo**.

Do ponto de vista do adulto observador, pode até parecer que a criança está tendo atitudes “sociais”, por estar no meio de outras crianças, e parecer até “conversar” com os coleguinhas e educadoras, mas o fato de se dirigirem aos outros não quer dizer que estejam verdadeiramente estabelecendo trocas (quer sejam verbais ou de pontos de vista e de suas perspectivas). Por isso, acabam permanecendo centradas na própria criança e na sua própria atividade, ou seja, egocêntricas.

Os adultos podem até indagar se a criança que não divide o seu brinquedo estaria sendo “egoísta”, ao invés de “egocêntrica”... Haveria diferenças entre um conceito e outro ou se tratariam da

mesma coisa, afinal? Porém, damos *spoiler* ao afirmarmos ser uma tremenda fatalidade chamar os pequeninos de egoístas... Por quê?

Como pudemos notar com as apresentações acima, o egocentrismo não se restringe ao fato da criança não compartilhar seus pertences ou brinquedos coletivos, até mesmo porque ela não compreende que o coleguinha também tem desejo de brincar e igualmente não se coloca em seu ponto de vista para diferenciá-lo e coordená-lo com o seu próprio, mas vai muito além disso. Até quando consegue diferenciar sua vontade da de outra criança, é um obstáculo enorme a questão de não conseguir coordenar tais fatores. O egoísmo é consciente, sabido por quem o pratica, bem diferente de - talvez até oposto a - o egocentrismo, haja vista que este é mais complexo, espontâneo, não é voluntário e em nada perceptível para o sujeito, ou seja, é inconsciente, e, portanto, não egoísta!

E por que é importante ressaltarmos tais definições e trazer à tona esse esclarecimento conceitual?

“O entendimento dessa incapacidade pode ser decisivo na intervenção do professor, que pode entendê-lo de forma superficial e exigir, pela autoridade, que a criança o obedeça, seja dividindo o objeto em questão ou pedindo desculpas etc, ou pode agir no sentido de favorecer a descentração, possibilitando que a criança se coloque no ponto de vista do outro envolvido” - afirmou Sasso, na página 99 de seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do curso de licenciatura plena em Pedagogia, no ano de 2013, quando pesquisou sobre a linguagem egocêntrica para os dois principais e pioneiros autores



que abordam a temática, Vigotski e Piaget, as representações de professoras e também as implicações educacionais advindas da apreensão de tal linguagem infantil, principalmente no momento do descanso das crianças.

É claro que nem toda a inteligência é atividade lógica! E a imaginação é uma função essencial da inteligência que confirma bem essa afirmação.

A atividade simbólica dá livre curso aos jogos fictícios, que primeiramente estão voltados ao próprio corpo (a criança finge dormir, comer, chorar etc.) e no decorrer do segundo ano, as ações fictícias (o esquema simbólico) começa a ser deslocado aos objetos (a boneca agora é quem dorme, come, chora etc., por exemplo). Alguns meses mais tarde, uma mesma caixa de sapato pode ser um carrinho, um chapéu, um prato e aí, começam os desempenhos de papéis imaginários dos personagens fictícios.



Fonte: acervo da creche



É importante levarmos em conta que a imagem mental é um “esboço” da imitação e que nos primeiros meses de vida do bebê (período sensório-motor), o bebê tende a imitar mais uma pessoa conhecida a uma desconhecida e a pessoa mais velha é um modelo a ser imitado.

Sendo a imitação uma das formas de percebermos a função semiótica, precisamos criar, com os bebês situações favoráveis para que eles façam imitações, e por conseguinte, construam sua capacidade de representação. Sendo assim, reforçamos que a imitação é um comportamento infantil natural que precisa ser estimulado nos espaços educativos, inclusive nas creches.

E é legal lembrar de que também somos modelos para a imitação e por isso, precisamos observar como nos comportamos frente a elas. Se queremos que elas tenham bons hábitos, devemos cuidar sempre do nosso comportamento perto delas.

Outro aspecto importante é pensarmos também em propor atividades que favoreçam a cooperação entre as crianças, através de atividades em grupo. Por exemplo, se uma criança pega uma caixa de papelão e diz que é seu veículo, podemos criar com ela a história de que é um ônibus e que vai levar outros passageiros, que são os coleguinhas da sala. Sendo assim, uma atividade que no início foi pensada por uma criança, pode agregar mais e de certa forma, possibilitar que eles brinquem juntos.

Os brinquedos devem ser selecionados de acordo com o objetivo estimulador (lembram-se da intencionalidade educativa da BNCC?) e não precisam ser tão bonitos do ponto de vista do adulto, mas práticos para a experimentação. Como com os bebês, todos eles passam pela boca, como uma forma de “provar e conhecer”, precisam estar limpos e desinfetados; não devem ser perigosos e/ou tóxicos; não devem ser pequenos demais porque podem ser engolidos, colocados no nariz ou no ouvido, e é interessante ter diversas texturas, formas, cores, consistências, odores e sons.



Obviamente, seria ingênuo da nossa parte dizer que esse processo de descentração é um processo simples e a curto prazo. Sim, é isso que vocês vivem na prática: as crianças brincam, mas também brigam muito. E vocês devem estar se perguntando: qual a relação do brinquedo com o egocentrismo? Uma hora é porque várias querem o mesmo brinquedo e a cooperação ainda não está bem formada, outra é porque eles não querem um coleguinha brincando junto ou até mesmo disputam a atenção dos (as) educadores (as).

No período sensório-motor, que vai até os dois anos em média, o bebê ainda não consegue fazer uma diferenciação entre o eu e os objetos. Por exemplo, o seio da mãe e uma extensão do seu próprio corpo. O “mundo” deles resume-se às impressões, sensações e às suas ações. Não conseguem perceber a existência dos outros, uma vontade diferente da dele, muito menos o que é certo ou errado. Por exemplo, quando ele quer alguma coisa, chora e exige que sua vontade seja atendida na hora – sua inteligência ainda é prática.

Para se ter uma ideia melhor, até por volta dos 9-12 meses, o bebê é tão egocêntrico que quando o objeto sai do seu campo visual, ele simplesmente deixa de existir, até que ele consiga construir a noção de objeto permanente (no final do manual, temos um quadro explicando mais detalhadamente).

Sendo assim, é necessário pensar que existem três principais causas para o bebê bater no coleguinha:

**a) comunicação:** (exemplos: quando a criança bate no amiguinho ou empurra quando quer um brinquedo ou quando disputa o colo da educadora) – fica claro que é a comunicação, mas como ele ainda não sabe falar, ele usa de meios físicos para conseguir o que quer. Se fosse com os adultos, certamente pediriam licença, ou pediriam o brinquedo emprestado. Mas a criança precisa aprender a se comunicar.

E cabe a nós ensiná-los a falar, a expressar verbalmente o que quer e fazemos isso quando falamos com ela e damos exemplos de como



ela pode falar. Uma dica: use sempre a linguagem na forma positiva (evite: “não bate”, “não morde”, “não faça isso”; e sim, “pede para o amigo”, “divide com ele”, “conversa” ou “no amigo, a gente faz carinho” etc.). Enfim, use palavras simples de fácil repetição e entendimento;

**b) exemplo:** quando o bebê não está apresentando um comportamento desejável, pode ser que ele esteja presenciando isso em alguns lugares em que ele frequenta. Vale lembrar que para a criança fazer o “certo” é uma construção e como já dissemos, leva tempo, mas para aprender a bater é rápido, ela vê e já passa a reproduzir. Nesses casos, vale a pena conversar com a família, explicar o que a criança está fazendo e juntos observarem quais os modelos ela tem ou até mesmo se ela não os tem. A criança não quer machucar a outra, se ela está batendo é porque precisa de ajuda e também deve ser acolhida, assim como a criança que apanhou;

**c) expressar-se:** a criança expressa o que sente e em muitas situações podem ocorrer e causar mudanças ou dificuldades na forma da criança se expressar. Por isso, é muito importante trabalhar com elas a educação dos sentimentos, que pode ser brincando e fazendo as carinhas de feliz, bravo, triste, chorando, com fome etc., pode ser com plaquinhas de carinhas tipo palitoche ou outros recursos possíveis na escola.

Às vezes pode acontecer também da criança criar seu companheiro imaginário, fruto da sua fantasia e de seu egocentrismo. Com ele, brinca tranquila, recriando situações possíveis de sua realidade, conversando com ele e o moldando de acordo com os seus desejos e necessidades.

O companheiro imaginário é alguém que lhe obedece, não contesta e é consequência de sua incapacidade de coordenar pontos de vista e cabe às agentes da creche propor, possibilitar, acompanhar, orientar, compartilhar e não fazer pela criança, aquilo que ela já é capaz de fazer. Como já vimos, as crianças constroem

seu conhecimento de mundo, a partir, nos primeiros anos de vida, de suas atividades motoras essenciais, sua manipulação e não através da nossa. Fazer pelas crianças ou para elas, não leva a nada!

E os conflitos podem e devem sempre ser oportunidades de aprendizagem.

"Jardim de infância" – Pedro Bial	
Tudo o que hoje preciso realmente saber, sobre como viver, o que fazer e como ser, eu aprendi no jardim de infância. A sabedoria não se encontrava no topo de um curso de pós-graduação, mas no montinho de areia da escola de todo dia.	
Estas são as coisas que aprendi lá:	
1. Compartilhe tudo.	2. Jogue dentro das regras.
3. Não bata nos outros.	4. Coloque as coisas de volta onde pegou.
5. Arrume sua bagunça.	6. Não pegue as coisas dos outros.
7. Peça desculpas quando machucar alguém.	8. Lave as mãos antes de comer e agradeça a Deus antes de deitar.
9. Dê descarga. (Essa regrinha é importante!)	10. Biscoitos quentinhos e leite fazem bem para você.
11. Respeite o outro.	12. Leve uma vida equilibrada: aprenda um pouco, pense um pouco...desenhe... pinte... cante... dance... brinque... trabalhe um pouco todos os dias.
13. Tire uma soneca à tarde. (Isso é muito bom!)	14. Quando sair, cuidado com os carros.
15. Dê a mão e fique junto.	16. Repare nas maravilhas da vida.
17. O peixinho dourado, o hamster, o camundongo branco e até mesmo a sementinha no copinho plástico, todos morrem... nós também .	

Pegue qualquer um desses itens, coloque-os em termos mais adultos e sofisticados e aplique-os à sua vida familiar, ao seu trabalho, ao seu governo, ao seu mundo e aí verá como ele é verdadeiro, claro e firme.

Pense como o mundo seria melhor se todos nós, no mundo todo, tivéssemos biscoitos e leite todos os dias por volta das três da tarde e pudéssemos nos deitar com um cobertorzinho para uma soneca. Ou se todos os governos tivessem como regra básica devolver as coisas ao lugar em que elas se encontravam e arrumassem a bagunça ao sair.

Ao sair para o mundo é sempre melhor darmos as mãos e ficarmos juntos.

É necessário abrir os olhos e perceber que as coisas boas estão dentro de nós, onde os sentimentos não precisam de motivos nem os desejos de razão. O importante é aproveitar o momento e aprender sua duração, pois a vida está nos olhos de quem souber ver.

Fonte: <https://profuncionarioal.blogspot.com/2009/03/texto-de-pedro-bial-sobre-educacao.html>. Acesso em: 27 maio 2024.

## INDICAÇÕES DE LEITURAS

ASSIS, M. C. de.; ASSIS, O. Z. M. de. (org.). **PROEPRE**: fundamentos teóricos e prática pedagógica para a educação infantil. Campinas: Graf. FE (UNICAMP), 2002.

BATTRO, A. M. **Dicionário terminológico de Jean Piaget**. São Paulo: Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, 1978.

COMO lidar com crianças que batem, beliscam e empurram no Berçário e na Creche. **Bebê Ativo**, 19 fev. 2020. Disponível em: <https://bebeativo.com.br/como-lidar-com-criancas-que-batem-beliscam-e-empurram-no-bercario-e-na-creche/>. Acesso em: 25 maio. 2024.

DEVRIES, R.; ZAN, B. **A ética na educação infantil**: o ambiente sócio-moral na escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, [1994] 1932.



SASSO, B. A.; DE MORAIS, A. O egocentrismo infantil na perspectiva de Piaget e representações de professoras. In: **Schème - Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**. v. 5, n. 2, ago-dez, 2013. Disponível em: <<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/3571>>.



## CAPÍTULO 8

### “FAZ-DE-CONTA QUE...” (O JOGO SIMBÓLICO EM QUESTÃO)

Música: **João e Maria**

(de Chico Buarque, Nara Leão e Sivuca)

Agora eu era o herói  
E o meu cavalo só falava inglês  
A noiva do cowboy  
Era você além das outras três

Eu enfrentava os batalhões  
Os alemães e seus canhões  
Guardava o meu bodeque  
E ensaiava um rock para as matinês

Agora eu era o rei  
Era o bedel e era também juiz  
E pela minha lei  
A gente era obrigado a ser feliz

E você era a princesa que eu fiz coroar  
E era tão linda de se admirar  
Que andava nua pelo meu país

Não, não fuja não  
Finja que agora eu era o seu brinquedo  
Eu era o seu pião  
O seu bicho preferido

Vem, me dê a mão  
A gente agora já não tinha medo  
No tempo da maldade  
Acho que a gente nem tinha nascido





Agora era fatal  
Que o faz-de-conta terminasse assim  
Pra lá deste quintal  
Era uma noite que não tem mais fim  
Pois você sumiu no mundo sem me avisar  
E agora eu era um louco a perguntar  
O que é que a vida vai fazer de mim?

Não tem atividade mais prazerosa do que assistir (e também se engajar com as crianças em) um jogo simbólico. É assim que chamamos a brincadeira de faz-de conta. Essa atividade que começa a partir da imitação no sensório-motor tem uma evolução que vai desde a substituição de um objeto por outro, como por exemplo, pegar uma garrafinha de água e fazê-la de microfone, até uma brincadeira mais elaborada, coletiva em que uma criança faz o papel de vendedora de uma loja e outra de compradora, por exemplo.

O jogo simbólico indica uma capacidade fundamental no desenvolvimento da inteligência, que é a imagem mental. Por isso quando dizemos para a criança: “como faz o cachorrinho” e a criança imita o cachorro, isso mostra que a criança evocou a partir de um significante (no caso, a palavra cachorrinho) o significado correspondente, que é a imagem construída do cachorro real.

Dentre as atividades proporcionadas pelos educadores da creche uma que deve estar sempre presente é o faz de conta. Não precisamos, para isso, de materiais caros ou complexos. Uma caixa de papelão facilmente se transforma em um carro, um pote de margarina e um calço de sapato se transformam em prato e colher e um frasco de shampoo vazio em um avião.

É importante destacar o como melhor conduzir esse tipo de atividade. Não basta espalhar brinquedos no chão e esperar que as crianças brinquem. É claro que a exploração e a brincadeira acontecerão, mas a intervenção adequada pode enriquecer as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento com o jogo





simbólico, além de ajudar na resolução de conflitos que possam surgir durante a atividade.

Instigar as crianças a explorarem os objetos e interagirem com eles e com outras crianças de novas formas traz maior qualidade ao próprio jogo. Se a criança apenas bate uma tampa de pote em outra, podemos sugerir que empilhem e montem uma torre de tampas, ou que façam de conta que estão comendo algo que está na tampa. Podemos também sugerir que uma criança dê comidinha para a outra ou que a boneca está doente e que a estamos examinando com um estetoscópio de brinquedo e depois uma criança pode examinar a outra etc.

Enfim, a interação com objetos e com o outro não é suficiente. Da instituição educativa espera-se mais do que o cuidado e a oportunidade de interação. Espera-se a intervenção intencional que possa provocar, desequilibrar e enriquecer as crianças.

### **INDICAÇÃO DE VÍDEO**

Música do Palavra Cantada: "Faz de conta" Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=C2RmtCEIQSg>>. Acesso em: 22 abr. 2024.





## CAPÍTULO 9

### LÊ PRA MIM! (A HORA DA HISTORINHA)

*Essa foi a primeira historinha que a gente leu pra eles. Eles adoraram. Eles tavam brincando no outro canto da sala e aí, quando eu peguei o livro, e comecei a mexer a boquinha do fantoche, todos vieram pra cima querendo pegar, tocar no fantoche, e eles ficaram olhando, enquanto eu contava a história... Foi muito bonitinho.*

*Alguns prestavam atenção, outros só queriam pegar mesmo no livro... Mas foi bem interessante. Vamos repetir mais vezes.*  
(Maiara, Agente do BI, áudios de 21/03/2024)

Por razões econômicas e sociais, muitos brasileiros têm contato com a leitura apenas na escola. E é nesse espaço escolar que as crianças e os jovens podem ser conquistados para o livro e para a leitura, seja esta por prazer ou por necessidade. Rubem Alves afirma que, assim como a cena do pai ou da mãe lendo para o filho ficará guardada para sempre em sua memória afetiva, o professor pode continuar (ou iniciar) esse processo de leitura afetiva: ele lê, a criança ouve extasiada e, seduzida, ela pedirá “Por favor, me ensine! Eu quero poder entrar no livro por conta própria...”.

A leitura de histórias aproxima a criança do universo letrado e colabora para a democratização de um de nossos mais valiosos patrimônios culturais: a escrita. E segundo a Base Nacional Comum Curricular - BNCC - (Brasil, 2018), a Educação Infantil no contexto da Educação Básica é o início e o fundamento do processo educacional. A entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada.



Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar com o brincar, entendendo o cuidado e a brincadeira como indissociáveis do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar - especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação.

Desta forma, e considerando que na Educação Infantil as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil, a BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural.



A definição e a denominação dos campos de experiências também se baseiam no que dispõem as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a ser propiciados às crianças e associados às suas experiências. Considerando esses saberes e conhecimentos, segue abaixo os campos de experiência que o presente projeto se norteará, bem como os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, consoantes à BNCC:

### **a) Campo de experiência: O eu, o outro e o nós.**

É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais.

### **b) Campo de experiência: Escuta, fala, pensamento e imaginação**

Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem. As primeiras formas de interação do bebê são os movimentos do seu corpo, o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro e outros recursos vocais, que ganham sentido com a interpretação do outro. Progressivamente, as crianças vão ampliando e enriquecendo seu vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão, apropriando-se da língua materna – que se torna, pouco a pouco, seu veículo privilegiado de interação.

Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social.

A partir disso, elencamos a atividade de leitura feita pelo educador (Agente de Atividade Infantil – A.A.I) da sala como sendo uma atividade permanente em todas as turmas, abordando diferentes gêneros e, quando possível, com o portador do gênero em mãos. Igualmente, enquadra-se como atividade permanente o

momento da leitura em que os alunos leem, ainda que os iniciantes não o façam convencionalmente! Sim, para tanto, é preciso que os livros e outros materiais impressos sejam de diferentes gêneros para que as crianças conheçam a diversidade e tenha, ocasionalmente, a liberdade de escolher o gênero que mais o atrai (um gibi, uma revista em quadrinhos, um livro de piadas, etc.).

As “Rodas de leitores”, nas quais as crianças (mesmo as bem pequenas) podem compartilhar opiniões (favoráveis ou não) sobre os livros e textos lidos e indicá-los (ou não) aos colegas... Proposta de intervenção: “quem gostou dessa história levanta a mão!” ou “quem não gostou desse livro faz cara de bravo!”, etc.

Além do mais, as educadoras têm liberdade para proporem à coordenação pedagógica, a extensão de convites feitos a algum escritor local, por exemplo, a fim dele falar com as crianças sobre as suas atividades e instigá-las a ler e a escrever! Já com as crianças maiores, podem propor atividades de produção de texto coletivo (sobre músicas, parlendas, poesias, etc.), onde o adulto será o escriba e o texto ficará exposto na sala para que possa ser retomado em outros momentos ou até mesmo consultado pelas crianças a qualquer instante que tiverem interesse.



### **MOMENTO DA LEITURA DE HISTÓRIA COM AS CRIANÇAS DO BERÇÁRIO I**



Fonte: acervo da creche do município.

Após a leitura de histórias com os bebês, por exemplo, a educadora pode dar a oportunidade para que as crianças recontem o que ouviram (de novo, independentemente se as crianças já sabem falar ou não), ou até mesmo imitem o som de uma personagem, onomatopeias, ou uma palavra especial do contexto da leitura, tais como: “cabrum”, “abracadabra”, “au-au”, “zipt zupt”, entre outros. A fim de possibilitar aos pequenos a oportunidade de reproduzir esse momento tão enriquecedor de repertório apresentado na e com a história partilhada.

As educadoras também poderão organizar espaços (internos e externos) e disponibilizar livros infantis para as crianças manusearem e “lerem” por si próprias, familiarizando-se com os materiais e desenvolvendo, desde tão cedo, o hábito leitor:



Fonte: registro do acervo pessoal de uma das autoras enquanto professora numa creche em 2014.

### **O PROJETO LÊ PRA MIM, UMA PARCERIA DAS ESCOLAS COM AS FAMÍLIAS**

Ainda na intenção supramencionada, e para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de

Educação Infantil e a família são essenciais. Além disso, a instituição precisa conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade.

A “literacia familiar” é uma ação importante para que a escola, junto com a família, possa ressignificar no processo de alfabetização e de incentivo à leitura, pois a aprendizagem da linguagem oral, da leitura e da escrita começa em casa, na convivência entre pais e filhos. Independente da renda ou escolaridade da família, estudos apontam que ações com a participação da família são importantes para o sucesso escolar. As interações entre pais e filhos poderão se tornar parte da rotina semanal da família, fazendo do aprendizado da literatura um evento alegre e contribuindo para a garantia do sucesso das crianças na escola e na vida.



Fonte: foto divulgada pela DME de Cafelândia em rede social.



Nessa direção, em dois dias na semana, ou conforme cronograma estabelecido pela unidade escolar, uma criança leva a maleta (ou pasta) de leitura da turma, contendo vários textos em diferentes suportes (gibis, revistas em quadrinhos, livro de piadas, livro infanto-juvenil, etc.) para casa. A família (ou um integrante da família que saiba ler) compartilhará uma história da maleta escolhida com a criança, e juntos, realizam o registro no caderno coletivo da turma, preenchendo a ficha individual das leituras feitas durante a posse da maleta.

O projeto entrou em vigor em todas as creches do município de Cafelândia, já no mês de março de 2024, e as famílias estão engajadas com a proposta. A seguir, apresentamos um registro do caderno de uma das turmas de Berçário I:

DESCREVA A SEGUIR, COMO FOI O MOMENTO DA LEITURA EM FAMÍLIA.  
Antes em família para realizar leituras  
A Olivia pegou todos os livros, mas disse não  
entrou muito realmente pelo livro "Ola, Bebê" e  
mamais e filhos. São livros bem coloridos, com  
chealhar na lateral da capa! Mexeu bastante  
também nos livros de macacos que fica na  
capa do livro. Foi um momento bem divertido,  
por até a minha filha mais velha participou  
imitando os sons dos macacos. OBS: minha  
filha mais velha é autista nível 2, mas verbal.  
Ficamos muito felizes!!

Fonte: acervo da creche do município.



O envolvimento das crianças, desde muito pequenas, em atividades de leitura, além de incentivá-las a ler – mesmo quando ainda não sabem ler –, estimula o gosto pela leitura e fomentando a formação leitores competentes, é uma excelente estratégia para envolver as famílias dos iniciantes em atividades de leitura, possibilitando a aquisição de competências leitoras (por meio do trabalho com gêneros literários diversos), explorando os vários campos de experiência de forma interdisciplinar, e aproximando os educandos do universo escrito e dos portadores de escrita para que possam manuseá-los.

Fora que propiciar o contato das crianças, logo cedo, com o universo letrado, da escrita em sua função social e comunicativa, ampliando paulatinamente seus repertórios de histórias conhecidas, relacionando múltiplos aspectos da complexidade humana e incentivando-as a manifestar seus sentimentos, trará contribuições significativas no conhecimento da língua escrita e de enriquecimento do vocabulário infantil, indo muito para além do âmbito cognitivo, abrangendo também o afetivo, o social e o moral dos pequeninos.

### **INDICAÇÃO DE LEITURA**



SASSO DOS SANTOS, B. A.; DE PAULA, M. I. C. P. **Lê pra mim** – Projeto de leitura para educação infantil / creches, desenvolvido em parceria com a Diretoria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Cafelândia/SP, com a Supervisora de Ensino “Nina”, 2024.

## CAPÍTULO 10

### “PÉS NO CHÃO” (BRINCAR AO AR LIVRE)

Os bebês amam explorar para descobrir os detalhes do mundo ao seu redor, eles tem o olhar encantado para o mundo. Quando permanecem em ambientes fechados, mesmo que com objetos para explorar, não conseguem usar todo o potencial que têm, por isso, nada melhor que proporcionar a eles brincadeiras ao ar livre, para que possam se movimentar livremente, experimentar novas sensações, fazer novas descobertas e conexões. Neste capítulo, vamos mergulhar nos benefícios de brincar em ambientes externos, com dicas para criar um ambiente seguro e divertido para atividades sugeridas.

Brincar ao ar livre é ótimo para que os bebês se movimentam com maior liberdade. Eles podem ensaiar movimentos necessários para seu desenvolvimento físico como engatinhar, rolar, sentar e tentar se levantar para ensaiar os primeiros passos. Essas atividades quando feitas em superfícies variadas como terra, grama, e areia, podem estimular também a aprendizagem sensorial. Além das pequenas inclinações e irregularidades do terreno que podem ajudar na adaptação dos movimentos e maiores habilidades para andar com segurança. Os desafios do ambiente natural são perfeitos para fortalecer músculos, melhorar o equilíbrio e a coordenação. E não podemos esquecer do sol, que ajuda na produção de vitamina D, essencial para a formação de ossos fortes.

A natureza é um parque de diversões gratuito e muito importante. Os bebês podem tocar e sentir diferentes superfícies, ouvir o canto dos pássaros, ouvir e sentir o vento e perceber mudanças de temperatura e paisagens que ocorrem nas estações do ano. São experiências ricas para o desenvolvimento sensorial, ajudando os pequenos a entenderem melhor o mundo. Pense na carinha deles ao tocar em folhas, flores ou pedras e descobrir novas texturas e temperaturas!



Fonte: acervo pessoal de uma das autoras.

Ao ar livre, os bebês começam a aprender também a fazer escolhas, como para onde ir ou qual brinquedo e elementos da natureza pegar. Eles se sentem felizes com as conquistas, e desenvolvem confiança em suas novas habilidades. Sempre com o cuidado e supervisão de um adulto. A criança pode levar objetos e elementos da natureza à boca. Por isso, é importante a escolha de áreas seguras no ambiente externo. Prepare o ambiente, procurando por possíveis perigos como objetos que podem machucar, insetos ou plantas tóxicas. A escolha dos brinquedos para o ambiente externo, pode ser de objetos que levem a exploração e movimentação, como bolas e brinquedos de empurrar, blocos de construção, baldes e pás, e outros.

## SUGESTÕES DE ATIVIDADES

### *Brincadeiras na Grama:*

Deixe os bebês engatinhar para explorar a grama, tocar para sentir a textura nas mãos e pés, e usar a grama como opção de superfície macia para os primeiros ensaios dos passinhos.



### *Caixa de Areia:*



Não há necessidade de locais muito amplos, um pequeno tanque de areia pode proporcionar muita diversão. Os bebês podem usar pás, baldes e outras ferramentas para brincar, desenvolvendo a coordenação motora fina e a criatividade. Os adultos podem mostrar outras maneiras de brincar com a areia, como encher e esvaziar potinhos, usar forminhas ou mesmo carimbar as mãozinhas na areia, sentindo a areia.

### *Passeios e Caminhadas:*

Leve os bebês para caminhar ao ar livre. Pode usar carrinhos de bebê ou deixar que os bebês que já estão começando a andar explorem o ambiente com segurança. Aproveite o passeio para conversar com os bebês sobre o que vocês estão vendo, apontando para árvores, flores, animais, para o céu e outros elementos da natureza. Um recurso interessante para fazer o passeio de modo seguro é usar a “centopéia” (vide Figura abaixo). Cada bebê segura em uma das alças que saem do “pé” da centopéia.



### *Jogos com Bola:*

Brincar com bolas grandes e macias ajuda no desenvolvimento da coordenação olho-mão. Role a bola para o bebê e incentive-o a rolar de volta. Esta atividade simples pode ser adaptada de várias maneiras para manter o interesse do bebê, como jogar a bola para diferentes distâncias ou tentar acertar um alvo.

### *Brincadeiras com Água:*

Nos dias mais quentes, as brincadeiras com água podem ser extremamente agradáveis e estimulantes. Forneça recipientes de



diferentes tamanhos para que os bebês possam encher, despejar e brincar com a água. Esta atividade ajuda a desenvolver a coordenação motora e oferece uma experiência sensorial refrescante.

## **DICAS PARA EDUCADORES**

### **Varie as Atividades:**

Mantenha a variedade nas brincadeiras ao ar livre para que os bebês possam explorar diferentes aspectos do ambiente. Alterne entre atividades mais ativas e momentos de descanso e observação. A diversidade nas atividades ajuda a manter o interesse dos bebês e proporciona diferentes oportunidades de aprendizado.

### **Incentive a Interação Social:**

Quando possível, promova brincadeiras em grupo. A interação com outros bebês é importante para o desenvolvimento social e emocional. Brincadeiras em grupo ensinam habilidades valiosas como compartilhar, esperar a vez e colaborar uns com os outros.

### **Respeite o Tempo do Bebê:**

Cada bebê tem seu próprio ritmo. Respeite o tempo de cada um, permitindo que explorem e brinquem de acordo com suas preferências e necessidades. Alguns bebês podem precisar de mais tempo para se adaptar a novos ambientes, enquanto outros podem ser mais aventureiros desde o início.

### **Observe e Responda:**

Preste atenção às reações dos bebês durante as brincadeiras ao ar livre. Se um bebê parecer desconfortável ou sobrecarregado, ofereça um momento de calma e segurança. Por outro lado, se um bebê mostrar entusiasmo por uma determinada atividade, incentive e expanda essa experiência.

## **Envolva os Responsáveis:**

Incentive os pais a participarem das atividades ao ar livre sempre que possível. A presença e o envolvimento dos pais fortalecem o vínculo afetivo e proporcionam uma sensação de segurança para os bebês. Além disso, os pais podem aprender novas maneiras de brincar e interagir com seus filhos em casa. Uma ideia é chamar os responsáveis para fazer um horta na creche.

Brincar ao ar livre é ótimo para criar momentos de alegria e diversão, e ao mesmo tempo contribui significativamente para o desenvolvimento integral dos bebês. Ofereça essas experiências regularmente e observe como cada pequeno explorador interage com o ambiente que oferece um mundo de possibilidades para a exploração e aprendizados. Cada momento ao ar livre é uma oportunidade valiosa para o desenvolvimento dos bebês. Experimente!





## INDICAÇÕES DE LEITURAS

No site criança e natureza, existem muitos materiais para leitura sobre o assunto. Link: <https://criancaenatureza.org.br/pt/>. Acesso em: 18 jun. 2024.



## CAPÍTULO 11

### QUE SONINHO zzz (o MOMENTO DO DESCANSO)

Além de aprender e brincar, os nossos pequenos passam parte do tempo no berçário, onde podem tirar uma soneca logo após o almoço. O sono diurno não só relaxa e aumenta a disposição, mas também influencia nos processos cognitivos e até na liberação do hormônio do crescimento. Como podemos ver, esse momento é importante para o desenvolvimento físico e mental dos pequenos. Por isso, é necessário que as nossas creches estejam preparadas para propiciar uma boa hora da soneca.



Fonte: acervo da creche

Como deve ser o momento do soninho para as crianças na creche? O que podemos fazer quando a criança não quer dormir, sendo que

essa é uma atividade da rotina? São algumas questões que permeiam o imaginário dos profissionais que atuam diretamente com os bebês. Nossa intenção não é esgotar o assunto, mas provocar reflexões e auxiliar sobre as perguntas acima colocadas.

Sim, a hora do soninho faz parte da rotina das creches, mas nem sempre coincide com o sono da criança. Aí, começa um desespero, não só do bebê, mas também de quem a assiste. Para começo de conversa, vai uma dica: querer obrigar uma criança dormir é uma batalha invencível para o adulto. Então, já que os bebês costumam a se ajustar em relação à hora do sono, isto é, eles só dormem quando estão cansados, precisamos mudar a nossa atitude em relação a isso.

É muito comum, por exemplo, que os bebês demorem a se ajustar em relação à hora do sono e cantar, embalar, carregar com todo o carinho, pode acalmá-lo e fazê-lo adormecer.

É importante que criemos um ambiente gostoso, aconchegante e podemos até colocar canções de ninar em um volume baixo, bem gostoso, que de fato seja bem confortável. Outra estratégia pode ser histórias contadas à voz bem baixa, que pode auxiliar a criança a conciliar o sono tranquilamente. Podemos ficar perto daqueles que estão com mais dificuldades em se acomodar, passar perto dos colchonetes - que são mais apropriados porque favorecem a locomoção e a procura por estímulos logo que despertam - e demonstrar a eles toda a ternura que despertam em nós. O sono pode vir, mas o que fazer se isso não acontecer?

Uma outra ideia é que cada creche tenha o seu *chupetário*, porque a criança que faz uso de chupeta, pode sentir que o ritual do soninho na creche





se assemelha o cuidado em casa e, se não for possível dormir, os pequenos devem entender a importância do repouso e permanecer em um ambiente, que pode ser um cantinho da sala, onde ele possa interagir com brinquedos ou outros objetos de forma segura e tranquila, sem prejudicar a soneca da turma.

O ideal é que a creche tenha uma sala específica para o sono dos bebês. O local deve ser bem arejado, garantindo o conforto e a tranquilidade. O ambiente pode ter também a intensidade de luz diminuída para propiciar o sono.

E voltando ao assunto anterior, como deve ser o espaço para os bebês que não querem tirar o momento do soninho? Como sugestão, pode ser um canto com almofadas, livros, jogos de encaixe, entre outras alternativas.

E antes do momento do soninho, uma providência que pode nos ajudar é não estimular demais os pequenos, pois isso pode deixá-los tensos e agitados e, conseqüentemente, não conseguirem pegar no sono. Como podemos ver, o momento do soninho, como qualquer outra rotina da creche, também precisa de planejamento.

DeVries e Zan (1998), colocam algumas diretrizes que podem nos ajudar para que a hora do soninho não seja um momento estressante, nem para os pequenos e nem para vocês, profissionais que atuam na creche. Seguem aqui, algumas delas:

**1. Estabeleça um ambiente silencioso e tranquilo:** já comentamos aqui um pouco sobre o ambiente (sala silenciosa, tranquila e bem arejada), mas as autoras também dão a dica de colarem na porta um aviso “Não perturbe, bebês descansando” para minimizar as chances de interrupções, especialmente durante o momento que os pequenos acabaram de adormecer;

**2. Torne o ambiente para o descanso tão confortável quanto possível:** aqui é importante ressaltar a importância de colocá-los para dormir em colchonetes;

### **3. Estabeleça rituais específicos para a hora do descanso:**

as autoras sugerem que a rotina normal dos rituais possibilita a organização do tempo pelos pequenos. Músicas, histórias e cafunés podem ser parte do ritual da hora do descanso. Tenham em mente que essas dicas de rituais servem para facilitar a transição para o ritmo sossegado para a hora do soninho;

**4. Saliente que as crianças precisam de repouso a fim de serem saudáveis e felizes:** nós podemos explicar para os pequenos, por exemplo, que “os bebês precisam descansar, para poderem ficarem fortes”, ou ainda, “quando não descansam, ficam cansadinhos e tristes no período da tarde”. Contudo, o nosso trabalho deve sempre ser o de tentar que elas durmam, mas atente-se às dicas acima para os bebês que não conseguem dormir naquele dia;

**5. Mostre-se solidário com o esforço das crianças para adormecerem:** nós podemos conversar com as crianças e dizer a elas que entendemos que às vezes é difícil deixar de brincar para dormirem ou então, que logo depois do soninho, teremos atividades divertidas;

**6. Respeite as necessidades fisiológicas e emocionais das crianças:** tem crianças que demoram um pouco mais para pegar no sono, outras só adormecem com a chupeta, algumas relaxam mais quando estão próximas aos amiguinhos e vamos fazer um combinado? Faremos o possível para respeitar as necessidades tanto fisiológicas bem como emocionais de cada um de nossos pequenos, pode ser? E para respeitar as diferenças individuais, uma sugestão é que na hora do sono, tentem manter a mesma equipe, pois essas pessoas garantirão a previsibilidade das rotinas e estarão familiarizadas com as peculiaridades de cada criança;

**7. Assuma uma atitude de que você está ali para ajudar no descanso das crianças:** até que todas as crianças estejam



relaxando tranquilamente, nossa tarefa e ajuda-las, acompanhando esse processo. Uma forma de ajudar é circular pela sala, fazendo cafunés ou simplesmente permanecendo perto delas, mas tomando muito cuidado para não transmitir a mensagem, de que mesmo elas não querendo, elas devem dormir;

**8. Use os problemas da hora do descanso como oportunidades para ajudar as crianças a assumirem as perspectivas dos outros:** quando as crianças são um pouco maiores, podemos explicar, por exemplo, que o silêncio é necessário para a hora do soninho, porque as outras crianças estão tentando descansar e o barulho pode atrapalhar.

Como podemos ver nesse capítulo, a hora do sono faz parte da rotina da creche, mas quando a criança não consegue dormir, podemos lançar mão de alternativas bem legais para que elas façam, respeitando o espaço para os pequenos que querem dormir. Esse momento requer um ambiente calmo e confortável, e além de tudo silencioso. A hora do soninho não precisa e não deve ser um momento estressante nem para os pequenos e nem para nós. Esperamos ter ajudado e caminemos juntos na tentativa da construção de boas práticas nas creches. Afinal, a educação é um processo de construção coletiva.

### INDICAÇÕES DE LEITURAS

Vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=D50DL72W0Y0> (Canal Nova Escola - Tema: "Soninho na Creche").

ASSIS, M. C. de.; ASSIS, O. Z. M. de. (org.). **PROEPRE:** fundamentos teóricos e prática pedagógica para a educação infantil. Campinas: Graf. FE (UNICAMP), 2002.



DEVRIES, R.; ZAN, B. **A ética na educação infantil:** o ambiente sócio-moral na escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

## CAPÍTULO 12

### **BEBÊS ENFILEIRADOS COM LÁPIS E PAPEL NAS MÃOS? (O SENTIDO DA AVALIAÇÃO NA CRECHE: UM GUIA PARA AVALIAÇÃO E DISPOSITIVOS PARA O REGISTRO DO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS)**

Para quê, quando, quem, o quê, como e porquê avaliar na creche?! Será mesmo necessário falar de avaliação até mesmo com e para os bebês?

Para quem convive com crianças bem pequenas, parece-nos que, como em um piscar de olhos ligeiro, os bebês cresceram de tal modo que nós nem vimos o tempo passar! Quando nos damos conta, eles estão se revirando, subindo e fazendo coisas que há pouco tempo, nem chegavam perto de tamanha proeza... Assim, em uma semana em que apresenta dificuldades para se manter sentado sozinho, por exemplo, pouco tempo depois, não apenas se segura na posição, como também ousa tentar se contorcer, pendurar, e até se erguer ou se manter de pé apoiado em um imóvel.

*O caso da menininha (de 9 meses) que começou a se sentar “tarde”, somente após o ingresso na creche (por volta do mês de fevereiro de 2024), e a família nem percebeu. Após 2 meses de frequência na creche, a tutora comentou com a agente que recebe as crianças na porta: nossa, ela está sentando! E as agentes já haviam percebido o processo cerca de 20 dias antes. No dia de nossa visita, 23/04, ela já estava ficando em pé sozinha para se apoiar na parede.*

(Texto inspirado na narrativa da diretora Maria Cláudia, no encontro formativo no dia 23 de abril de 2024)

### **NOÇÕES DO DESENVOLVIMENTO PARA “AVALIAR”: O GUIA PORTAGE E O QUE A CRIANÇA JÁ FAZ?**

Para constatação e acompanhamento do desenvolvimento das crianças na creche, indicamos como indicador e orientador do





“olhar” dos agentes educacionais e demais educadores (professores, coordenadores pedagógicos, diretores escolares e supervisores educacionais), o “Inventário Operacionalizado Portage” (ou Guia Portage), que é um instrumento tanto para a avaliação como para o acompanhamento das crianças de 0 a 6 anos de idade.

Isto porque o instrumento apresenta detalhadamente algumas propostas de atividades, que visam a estimulação infantil, para as áreas de Socialização, Cognição, Linguagem, Autocuidados e Desenvolvimento Motor. No primeiro semestre de 2024, ao ministrarmos, pela primeira vez, a disciplina optativa “Formação de educadores para a creche”, ao quarto ano do curso de Pedagogia da UNESP de Marília, propomos às alunas regularmente matriculadas que observassem bebês de 4 a 12 meses, seguindo a listagem de comportamentos previstos para a faixa etária em questão.

Após uma tarde de acompanhamento de uma criança, e tiragem de dúvidas com as agentes que estão diariamente com a criança em específico, puderam constatar que a menininha de 9 meses de idade, estava indo muito bem nos aspectos da socialização, cognição, autocuidados e desenvolvimento motor, porém acenderam o sinal de alerta quanto à linguagem da mesma! A partir de tal observação, a equipe gestora da unidade escolar, a qual a criança pertence, foi informada, solicitando uma atenção especial para o aspecto comunicativo e que, inclusive, investigassem acerca da qualidade da audição da bebê.

Na semana seguinte, após entrarem novamente em contato, foram notificadas de que estava tudo bem em relação ao desenvolvimento biológico e funcional do aparelho auditivo da criança, mas que as agentes que lidam estariam estimulando-a mais quanto à linguagem verbal, haja vista a defasagem identificada! Sugerimos a realização da observação sistemática de todas as demais crianças, quer seja por parte da coordenadora ou da diretora, a fim de que os objetivos prioritários para cada uma, sejam alcançados.

Destacamos que os objetivos em cuja avaliação a criança obter “A.V.” (às vezes), devem ser especialmente trabalhados até que



sejam alcançados. Até mesmo os objetivos já alcançados deverão ser sempre retomados. É importante que, quem está diariamente com as crianças, selecione dois objetivos de cada área, no mínimo, para desenvolver com cada uma das crianças, e, a medida que cada objetivo for alcançado, o mesmo deverá ser substituído por outro da mesma área, na mesma folha.

Claro que o trabalho com as crianças na creche, não deve se restringir apenas aos objetivos presentes no guia... Afinal, trata-se de um “guia”, de uma trilha, e não de um trilho! Por isso mesmo, deve haver dinamismo para trabalhar as dificuldades que forem surgindo, e, uma vez que ninguém é igual a ninguém, precisamos **sempre** considerar a individualidade de cada criança, **sempre** ponderar aproveitar o interesse da criança naquele momento para tornar as atividades mais relevantes para ela...

Vale ressaltarmos que o inventário Portage não é um livro de receitas, e sim um sistema de apoio aos educadores, suporte para ajudar, de forma organizada e sistematizada, a descobrir **o que a criança já aprendeu e o que podemos ensiná-la a seguir**. Ao final do presente livro, com muito zelo, também apresentamos um quadro-resumo, sobre aspectos amplos e específicos do desenvolvimento infantil, sobretudo do nascimento aos 2 anos de idade, que pode ser usado como base para o planejamento do trabalho para com os bebês, no dia-a-dia da creche.

## **A IMPORTÂNCIA DA “AVALIAÇÃO DO DIA”**

*Em nosso primeiro dia de Formação em Serviço com as educadoras do Berçário IIA, realizamos algumas propostas, e após passarmos o dia todo acompanhando o trabalho desenvolvido junto às crianças de aproximadamente 1 ano e meio, tivemos pela primeira vez com aquela turminha, o momento da “avaliação do dia”... Com grande entusiasmo, e ainda sentados em roda, sobre as almofadas e o tapete de TNT, em um dos cantos da sala, chamei as crianças para lembrarmos*





“o que tínhamos feito no dia”. Foi quando, inesperada e surpreendentemente, a Alice (no auge de seus 1 ano e tantos meses) respondeu: “bagunça, tia!”.

A Avaliação do Dia, nada mais é, portanto, do que quando os educadores, novamente reunidos, sentados em roda e no chão com as crianças, ainda que bem pequenas, lembram de todas as atividades desempenhadas no dia! Do momento da entrada, com a acolhida, até o presente momento que deverá anteceder o momento da despedida.

Na hora da Avaliação do Dia que os quadros expostos da rotina do dia, mais uma vez, serão revisitados a fim de serem avaliados pelas crianças, orientadas pelos adultos, obviamente: esse momento aqui, qual foi? E ele aconteceu ou não aconteceu hoje? Tivemos ou não tivemos isso? [reconstruir os acontecimentos] E como foi? Foi legal ou não foi legal? [e evocar o que sentiram] etc. Esta hora é oportuna para que os adultos, com uma linguagem simples e positiva, conversem sobre como foi a participação de todos nas atividades realizadas.

É propício que o adulto ajude as crianças a darem nome às situações, e conforme for passando o tempo, ir cada vez mais aperfeiçoando a linguagem com elas, acrescentando adjetivos ou detalhes, nas diversas e principais situações vivenciadas no dia: como por exemplo, lá pelo mês de junho, quando o clima começa a ficar mais friozinho e a chover esporadicamente, podem instigar: “Nossa, hoje na hora do almoço, que saímos lá para refeitório no pátio, como estava o tempo? Ensolarado ou chovendo? Sim, começou a chover!!! E como faz a chuvinha?! Chuáa... E você Tiana, gosta de chuva, sim ou não? [Fazer o gesto de positivo e negativo com as mãos]”.

A evocação das ações no momento da Avaliação do Dia, estimula a representação, isto é, a capacidade de apresentar novamente, criando a oportunidade para a criança refletir sobre o que fez no tempo que esteve na creche. Essa reconstituição de tudo o que aconteceu durante o dia é um passo importante para a construção de conhecimentos mais elaborados que a escola trabalha anos para frente, tanto táem



relação ao conhecimento da realidade, do mundo físico, social e cultural, à moralidade, como também às interações socioafetivas da criança com outras crianças e entre a criança e o professor.

Além do mais, o educador ali presente também pode se autoavaliar na frente das crianças e dos demais colegas de trabalho, pois ao fazer comentários sobre si mesmo, o adulto demonstra ser capaz de considerar a criança como a um igual, a quem deve explicações, possibilitando a ela que também perceba o adulto como alguém que não acerta sempre, o que muito contribui para a sua formação humana, inclusiva e emancipadora.

### **DISPOSITIVOS PARA O REGISTRO DO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS**

A utilização de Portfólios para os registros individuais na Educação Infantil, é bem discutida no meio pedagógico, pois auxilia na verificação da **progressão de cada criança**, em determinado período considerado (geralmente, em um ano). Como por exemplo: a marca da mãozinha do bebê na primeira e na última semana de aula do ano letivo... Mudou de tamanho? Parece que não, mas observe os registros do tamanho do pé no começo do ano e término do mesmo ano, quanta diferença!!!

Fotos de atividades desempenhadas por cada criança, bem como anotações peculiares de seu desenvolvimento, são elementos importantes tanto para a avaliação do desenvolvimento infantil quanto para a validação do trabalho desenvolvido por vocês junto aos pequeninos, cotidianamente.

### **O LIVRO DA VIDA COMO ESTRATÉGIA DE REGISTRO NO BERÇÁRIO**

Ainda sobre algumas das estratégias para registrar as vivências, só que mais **em relação ao desenvolvimento coletivo e/ou diário da**





**turma** (e não somente ou restrito ao desenvolvimento particular de cada criança), trazemos uma super inovação: a questão da utilização do “livro da vida” para com, também, os bebês!

O Livro da vida é uma técnica proposta pelo pedagogo e pedagogista francês Célestin Freinet (1896–1966) a partir da qual, em um caderno da turma, os alunos registram suas impressões e descobertas sobre si e sobre o seu cotidiano escolar, por iniciativa própria e/ou de forma dirigida. Embora usualmente utilizado pelas crianças maiores ou que já realizam registros com certa autonomia, ou até mesmo sozinhas, concebemos que a estratégia pode ser adotada como espécie de “diário de bordo”, até mesmo com as crianças bem pequenas.

Realizado, diariamente, ao fim da rotina por uma das funcionárias presentes, acerca de:

a) algo que foi diferente naquele dia (bom ou ruim), exemplo: “Hoje, dia 00/00/0000, aconteceu uma coisa muito triste... estava planejado irmos ao parquinho brincar, mas bem na hora de sairmos da sala, começou a chover...” ou “Gostamos muito e queremos bis de momentos como o que tivemos hoje...”, entre outros. O caso vivenciado e relatado por nós acima, sobre o momento da “avaliação do dia” envolvendo a resposta inédita da Alice, por exemplo, no dia da formação, certamente, poderia ser ou se tornar um registro do Livro da Vida!

b) a narrativa de um fato interessante sobre alguma criança, como por exemplo: “Hoje, no momento da roda, a *Francesca* (nome fictício), que nunca tinha falado, imitou o nome do coleguinha tal, durante a chamadinha!!! Eu e a tia X ficamos muito felizes com o ocorrido!”, ou “o *Vicenzo* (idem) que sempre se nega a experimentar novos alimentos, enfim provou da batata doce da sopinha servida no almoço”, etc. O legal é fazer o rodízio sobre elementos a serem apontados sobre cada criança, para não ficar algo muito individualizado e específico de uma criança só;

c) o registro também pode ser feito por meio da colagem de uma foto com uma breve descrição da situação escolhida! Ou até mesmo com a colagem de algum outro elemento que caracterize



certa atividade que foi importante para o grupo, como colar a flor encontrada no parque, por uma criança, e que rendeu altos papos entre as agentes e as crianças na caixa de areia; ou o chapeuzinho usado no momento da roda pelo aniversariante daquele dia, enfim...

Esses são somente exemplos de possibilidades a serem exploradas!!!

Um aspecto importante a ser destacado é em relação ao tamanho das páginas: **quanto menor for a faixa-etária da turma, maior precisam ser as páginas a serem utilizadas!!!** O ideal é que, para as crianças do Berçário, por exemplo, sejam realizados os registros, todos os dias e a cada dia, em folhas no tamanho A3 (em, no mínimo 0 ou até mesmo em 0 folha de cartolina), armazenadas em um fichário ou ficheiro (em último caso, pode ser utilizada como alternativa, mas de preferência nas turmas com crianças um pouco maiores, uma daquelas pastas catálogo - com plástico para armazenamento de folha A4), que ao término do ano letivo comporão o Livro da Vida da Turma.

Não se esqueça de, em cada folha, indicar a data e o(a) autor(a) do registro daquele dia. E não precisa ser um relato extenso e muito menos com linguagem rebuscada. De forma alguma! Quanto mais "pessoal" e acessível for, mais com a carinha do grupo que vocês pertencem a coleção ficará.





Convidamos você a conversar com a coordenadora e/ou diretora de sua instituição para decidirem sobre a confecção do Livro da Vida da sala, e aproveitamos para informar que cada uma tem liberdade para elaborar a capa do livro, bem como escolher as cores/temas que julgarem pertinente. As crianças podem e devem participar ativamente de tais processos, carimbando as mãos ou os pés, por exemplo, rabiscando ou pintando a parte interna e externa do livro.

A cada reunião com os pais e responsáveis das crianças, o livro poderá ser exposto e compartilhado, para que as famílias sintam-se integradas às vivências de dentro da creche, com as crianças e com vocês.

### **INDICAÇÕES DE LEITURAS**

Inventário Operacionalizado Portage, disponível para download em: <[https://files.institutoitard.com.br/pdf/Guia\\_Portage\\_Inventario\\_Operacionalizado\\_Escala\\_em\\_PDF.pdf](https://files.institutoitard.com.br/pdf/Guia_Portage_Inventario_Operacionalizado_Escala_em_PDF.pdf)>. Acesso em 22 abr. 2024.





## CONSIDERAÇÕES FINAIS

### PRA TERMINAR, SEM TERMINAR...

O objetivo do material apresentado foi mostrar a partir de diferentes pontos de vista como as atividades da rotina da creche podem ser ricas oportunidades de desenvolvimento físico, cognitivo, social e emocional dos bebês. Pudemos perceber como o adulto é essencial para promover o desenvolvimento em um ambiente seguro, estimulante, lúdico e inclusivo.

Trouxemos alguns conteúdos teóricos que fundamentam as nossas ações na creche e que mostram a importância do equilíbrio entre brincadeira, cuidado e educação com os bebês. Também foram utilizadas imagens e exemplos de reflexões e experiências das educadoras da Creche Escola Cecília De Castro Delafiori de Cafelândia-SP. Com a construção desse material, percebemos que todo caminho se inicia com um pequeno passo, pois através de conversas e trocas de ideias conseguimos aprender, nos divertir e cuidar do ambiente e das práticas para que os bebês e educadores pudessem se beneficiar.

Esperamos que a leitura tenha trazido novas descobertas e reflexões para outros educadores e que se divirtam e aproveitem assim como os relatos a seguir expressam:

*“Quando nos foi proposto esta experiência, tivemos um pouco de receio, pois era uma coisa nova. Em quase 9 anos de creche trabalhando no automático achávamos que estávamos fazendo da maneira certa, pois até então nunca tínhamos tido a oportunidade de termos um curso que proporcionasse um aprendizado tão completo e que nos fizesse mudar a maneira de pensar e trabalhar. Maiara Fernanda Venturini Ferreira*

*Somos gratas à equipe por toda a atenção, carinho, amor e paciência com a gente, sempre prontas a nos ajudar e tirar todas as nossas dúvidas.* Katiane Siqueira Lima Botelho Fontana

*O incentivo que nos foi passado fez com que tivéssemos confiança para colocar em prática o que nos foi proposto.* Simone Cristina Soares

*Agradecemos pela oportunidade de participar dessa experiência incrível que vamos levar para a nossa vida pessoal e profissional.”*

Loraine Merli Correa De Mello

*(Agentes de Atividade Infantil, do Berçário)*

*“Fazer parte desse projeto foi muito gratificante e trouxe benefícios excelentes para nossa creche, por meio dele conseguimos garantir para nossos bebês todos os seus direitos de aprendizagem, cuidados e desenvolvimento. Hoje, mais do que nunca podemos dizer que somos exemplos de que creche não é um local apenas para cuidados e sim um ambiente de aprendizagem, que acontece em todos os momentos da rotina, desde o momento da chamadinha até a hora do banho e soninho! E tudo isso foi possível graças à parceria incrível das professoras Patrícia, Bruna, Cristiane e Priscila.”*

Maria Cláudia Takada de Oliveira *(diretora da creche)*



## CURIOSIDADES

### VOCÊS SABIAM QUE?

Para o Piaget, psicólogo, filósofo e biólogo, que viveu de 1896 a 1980 e cujas contribuições teóricas servem de apoio para a reflexão das práticas educacionais, o conhecimento é construído e vejamos logo abaixo algumas palavras que são comuns quando pensamos no desenvolvimento das nossas crianças:

*Assimilação:* quando há a incorporação de um novo elemento (ou de uma novidade) ao esquema de ação já consolidado;

*Acomodação:* é a mudança ou a alteração, a transformação, do esquema de ação (isto é, quando ocorre a reestruturação das estruturas mentais) para “dar conta” das novas informações;

*Equilibração:* é a reconstrução da organização mental para restabelecer o equilíbrio interno perdido, na tentativa de assimilar e acomodar os novos conhecimentos;

*Esquema de ação:* forma do sujeito agir sobre o mundo à sua volta, que pode ser generalizada e aplicada a situações diferentes.

*Representação:* é “apresentar de novo”, só que em um novo plano ou dimensão. Assim, ocorre quando a criança soluciona problemas (um ato de inteligência) só que se utilizando de um sistema de esquemas conceituais (ou representativos), no lugar dos sistemas puramente sensoriais-motores (ou práticos).

### **INDICAÇÕES DE LEITURAS**

ASSIS, M. C. de.; ASSIS, O. Z. M. de. (org.). PROEPRE: fundamentos teóricos e prática pedagógica para a educação infantil. Campinas: Graf. FE (UNICAMP), 2002.



PIAGET, J; INHELDER, B. A psicologia da criança. Rio de Janeiro: Difel, 2018.

SASSO, B. A. Desenvolvimento cognitivo e suas etapas: Piaget e Wallon. *In: SASSO, B. A. Psicologia do desenvolvimento. São Paulo: Editora Senac, 2022.p. 63-87.*

TOGNETTA, L. R. P. A formação da personalidade ética: estratégias de trabalho com afetividade na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

## APÊNDICE

**Quadro-Resumo:** Aspectos do Desenvolvimento Global da Criança de 0 a 2 anos

ETAPA I: 0-1 mês	
<b>Desenvolvimento da inteligência:</b>	adaptação puramente reflexiva do recém-nascido ao mundo, por meio de exercícios reflexos. Há uma indiferenciação total entre o sujeito (bebê) e o objeto (físico e social que o cerca). Temos também uma correspondência entre a vida biológica e vida mental - sucção, preensão, marcha, moro...); indissociação do eu do mundo exterior: o mundo é um caos e caminhará para o cosmos: o bebê vai conhecendo o mundo e se adaptando a ele por meio dos únicos instrumentos que dispõe.
<b>Construção do Real</b>	<b>Noção de objeto:</b> Não existe comportamento especial em relação aos objetos desaparecidos. Não há diferenciação entre criança/objeto.
	<b>Noção do tempo:</b> Não se tem ordem temporal, mas um sentimento vago de duração imanente às próprias ações.
	<b>Noção do espaço:</b> Ligada à própria ação do bebê sem qualquer diferenciação.
	<b>Noção da causalidade:</b> Causa e efeito próprios dos reflexos.
<b>Formação do símbolo</b>	<b>Imitação:</b> não há.
	<b>Linguagem:</b> o bebê se comunica basicamente por meio do corpo (comunicação corporal e gestual). O choro é como uma reação biológica para a dor e/ou fome. Vocalizações esporádicas e reflexas. O bebê acorda e se assusta com sons intensos, assim como também pode se acalmar com a voz da mãe.
<b>Desenvolvimento afetivo:</b>	os afetos são instintivos; o choro é indiscriminado (por exemplo, não sabemos se é fome ou dor) e ainda não reconhece o meio, mas se relaciona com ele por meio das primeiras emoções.

<b>Desenvolvimento físico:</b>	<b>Movimentos Reflexos:</b> Presença de reflexos primitivos como sucção, preensão, marcha e Moro.
	<b>Postura:</b> O recém-nascido mantém os membros fletidos e o corpo em posição fetal.
	<b>Tônus Muscular:</b> Hipertonia dos músculos flexores e hipotonia dos músculos extensores.
<b>Desenvolvimento da visão:</b>	<b>Do nascimento ao 1º mês</b> - não responde a qualquer estímulo no campo visual, exceto luz. Algum grau de fixação.

<b>ETAPA II: 1-4 meses</b>	
<b>Desenvolvimento da inteligência:</b>	temos o início das reações circulares primárias (diferenciação entre a assimilação e a acomodação), dos primeiros hábitos e das primeiras adaptações adquiridas; não há coordenação entre os esquemas e diferenciação entre meios e fins, isto é, não há intencionalidade nas ações.
<b>Construção do Real</b>	<b>Noção de objeto:</b> ainda não existe comportamento especial em relação aos objetos desaparecidos.
	<b>Noção do tempo:</b> ainda não se tem ordem temporal, mas um sentimento vago de duração imanente às próprias ações.
	<b>Noção do espaço:</b> ainda ligada à própria ação do bebê sem qualquer diferenciação.
<b>Formação do símbolo</b>	<b>Noção da causalidade:</b> Causa e efeito próprios dos reflexos.
	<b>Imitação:</b> o bebê imita o que ele próprio já faz. Por exemplo: a criança gosta de pegar as mãozinhas (uma mão pegar a outra). O adulto imita o que ela está fazendo e ela intensifica o gesto. Isso, nessa fase se dá de modo não sistemático, ou seja, algumas vezes ela imita o gesto ou som que o adulto está provocando e outras vezes não.
	<b>Linguagem:</b> o bebê continua a se comunicar basicamente por meio do corpo (comunicação corporal e gestual). O choro passa a ser diferenciado, por exemplo: o choro de fome é diferente do choro de dor! Já as suas vocalizações também apresentam variações, em relação à altura e duração. O bebê apresenta atenção aos sons, além de reagir à fala humana: olhando, sorrindo e vocalizando.

<b>Desenvolvimento afetivo:</b>	os hábitos geram sensações de prazer/desprazer (agradável/desagradável - a mãe alimenta ou a mãe demora em alimentar...), o choro já se torna um hábito, não é mais instinto e há um interesse pelo próprio corpo (condutas egocêntricas)
<b>Desenvolvimento físico:</b>	<b>Movimentos e Coordenação:</b> Início da coordenação olho-mão e melhor controle da cabeça.
	<b>Controle da cabeça:</b> Aos 3 meses, o bebê consegue manter a cabeça erguida quando está de bruços.
	<b>Desenvolvimento motor grosso:</b> Movimentos intencionais com os braços e pernas, começando a alcançar e agarrar objetos.
<b>Desenvolvimento da visão:</b>	<b>1º mês</b> - Segue movimento lento de objetos. Começa a coordenação dos dois olhos (binocular); <b>2 meses</b> - Atenção a objetos a 20cm ou mais;
	<b>3 meses</b> - Aperfeiçoa o movimento dos olhos e binocular. Reage a cores diferentes. Atenção nos objetos somente quando os manipula;
	<b>4 meses</b> - Fixa os olhos sobre a mão e permanece mostrando interesse por objetos pequenos e brilhantes. Tenta se mover em direção ao objeto no seu campo visual.

<b>ETAPA III: 4-8 meses</b>	
<b>Desenvolvimento da inteligência:</b>	início da intencionalidade dos atos; emprega uma série de procedimentos para fazer durar os espetáculos interessantes; diferencia progressivamente os seres humanos dos objetos físicos e os esquemas são secundários.
<b>Construção do Real</b>	<b>Noção de objeto:</b> o bebê começa a procurar por objetos ausentes (que estão na sua frente), mas não há a ideia de permanência (age como se sua ação determinasse a trajetória do objeto). A coordenação da visão e da preensão prepara para a descoberta do objeto; procura objetos que saem do seu campo visual

	<p><b>Noção do tempo:</b> início do começo da consciência de um antes e depois na sequência; começa a capacidade de reter um fenômeno que acabou de acontecer (passado imediato), além da apreensão da seriação de acontecimentos quando a ação intervém na sequência.</p>
	<p><b>Noção do espaço:</b> a criança não segue a trajetória do objeto, mas sim da mão.</p>
	<p><b>Noção da causalidade:</b> é mágico-fenomenista (“qualquer coisa é capaz de produzir qualquer coisa” e as causas estão centradas na ação, sem considerar os contatos espaciais) e o bebê age e espera que ocorra o efeito. Não há um vínculo entre os objetos, mas sim entre a sua ação e seu fenômeno.</p>
<b>Formação do símbolo</b>	<p><b>Imitação:</b> nesse momento não há alterações significativas nas características da imitação, a não ser que as imitações do que o próprio bebê já fazia, passa a ser sistemática.</p>
	<p><b>Linguagem:</b> há um rápido aumento na quantidade de combinações vogais e consoantes. O balbucio é uma parte importante para a preparação para a linguagem falada. A partir dos 6 meses de idade, é típico que os bebês experimentem todos os tipos de sons. Há um balbucio diferenciado, com repetição de diferentes sílabas, além de “jogos vocálicos” e “auto-balbucio”, nos quais o bebê parece brincar com os sons que emite.</p>
<b>Desenvolvimento afetivo:</b>	<p>os afetos ainda são perceptivos; o sorriso é fruto dos primeiros espasmos como reação ao movimento e depois ao que reage</p>
<b>Desenvolvimento físico:</b>	<p><b>Rolar:</b> Aos 5-6 meses, o bebê rola de costas para a barriga e vice-versa.</p>
	<p><b>Sentar com apoio:</b> Aos 6-7 meses, o bebê consegue sentar-se com apoio.</p>
	<p><b>Desenvolvimento motor fino:</b> Melhor controle de preensão, passando de preensão palmar para preensão com os dedos.</p>
<b>Desenvolvimento da visão:</b>	<p><b>5 meses</b> - Desenvolve coordenação olho-mão: esforços sucessivos de agarrar. Procura intencionalmente os objetos com os olhos, mesmo que seja apenas para brincar com a luz.</p>

	<b>6 meses</b> - Reconhece pessoas. Vira os olhos para a direita e esquerda.
	<b>7-8 meses</b> - Tenta pegar objetos além do alcance. Convergência dos olhos.

<b>ETAPA IV: 8-12 meses</b>	
<b>Desenvolvimento da inteligência:</b>	já começamos a perceber a coordenação dos esquemas secundários e sua aplicação às novas situações; intencionalidade nas ações meios-fins (construção da inteligência); diferenciação entre os esquemas meios e fins (aplicações de meios conhecidos às novas situações/ experimentação de diferentes esquemas conhecidos, ajustando-os aos fins desejados); persegue determinado fim e afasta os objetos perturbadores. O ato inteligente está constituído, ou seja, não se trata de reproduzir resultados interessantes, mas de atingi-los por novas combinações (ex.: para pegar um objeto, a criança afasta um anteparo).
	<p><b>Noção de objeto:</b> a busca do objeto desaparecido é ativa, mas ainda não temos por definitivo a noção de objeto.</p> <p><b>Noção do tempo:</b> já temos a apreensão dos acontecimentos em série, mesmo sem a intenção da própria ação; o bebê recorda o acontecimento e não a ação passada, porém de forma frágil.</p> <p><b>Noção do espaço:</b> passagem dos grupos subjetivos para os grupos objetivos e descoberta das operações reversíveis (a criança já consegue executar uma mesma ação nos dois sentidos de percurso, mas tem consciência de que se trata da mesma ação).</p> <p><b>Noção da causalidade:</b> início da apresentação e objetivação da causalidade (de forma elementar) e também da possibilidade de um objeto ser fonte da ação; ataque a barreiras para alcançar o objetivo e espera que os adultos o sirvam.</p>
<b>Construção do Real</b>	

<b>Formação do símbolo</b>	<b>Imitação:</b> a imitação passa a ser de novos gestos e sons e de partes do corpo que a criança não visualiza, como franzir o nariz, fazer bico...
	<b>Linguagem:</b> além de vocalizar, os bebês também apontam para o que desejam – combinando os sons com os gestos. Seus repertórios de sons passam a ser aqueles da língua falada em casa ou na creche. Repetem sons emitidos pelos outros, principalmente pelos adultos. Respondem a imperativos rotineiros e atendem acompanhando de gestos, como “dá tchau”, “joga beijo”, e assim por diante.
<b>Desenvolvimento afetivo:</b>	não há o reconhecimento de quem a criança é e nem do outro (ex.: joga objetos para ver suas reações, impõe sua força sobre os objetos que se movimentam); os sentimentos são ligados às próprias atividades de acordo com os sucessos e fracassos dos atos intencionais.
<b>Desenvolvimento físico:</b>	<b>Engatinhar:</b> Aos 8-10 meses, o bebê começa a engatinhar.
	<b>Sentar sem apoio:</b> Aos 9-10 meses, o bebê consegue sentar-se sem apoio.
	<b>Ficar em pé:</b> Aos 11-12 meses, o bebê pode começar a ficar em pé com apoio e dar passos com ajuda.
<b>Desenvolvimento da visão:</b>	<b>9 meses</b> – Observa a expressão das pessoas próximas e tenta fazer o mesmo.
	<b>A partir do 1º ano</b> – Boa acuidade visual para perto e longe. Tem a consolidação da visão pelos dois globos oculares (binocular). Também há a focalização e a acomodação (processos responsáveis pela mudança do poder refrativo do olho, os quais garantem que a imagem seja focalizada na retina).

### ETAPA V: 12-18 meses

<b>Desenvolvimento da inteligência:</b>	o ato é inteligente (se percebe nitidamente a diferenciação entre fins e meios); a sua conduta tem uma intencionalidade; descoberta de novos meios em função da experimentação ativa; aprimoramento da coordenação dos esquemas e exploração dos objetos e suas relações espaciais. A criança observa mais detalhadamente as ações que realiza sobre os objetos bem como os objetos sobre os quais exerce suas ações.
-----------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<b>Construção do Real</b>	<b>Noção de objeto:</b> considera os deslocamentos sucessivos do objeto independentemente do contexto original. Distingue-se em relação ao objeto mas não se representa em relação a ele (ex. quer abrir uma porta de armário e se apoia nela ao mesmo tempo).
	<b>Noção do tempo:</b> a ideia de que a seriação de acontecimentos independem da sua ação é fortalecida; os acontecimentos ficam retidos na memória por um período de tempo maior.
	<b>Noção do espaço:</b> sistema (meio) homogêneo de relações; grupos objetivos e ordena eventos mas dependente da percepção (ex.: bola aparente e bola do outro lado – o evento bola embaixo da poltrona não é considerado, pois não é tratado como parte do processo).
	<b>Noção da causalidade:</b> ainda não representa causas independentes da percepção.
<b>Formação do símbolo</b>	<b>Imitação:</b> imitações novas e de partes do corpo que o bebe não visualiza, de modo sistemático.
	<b>Linguagem:</b> A partir de um ano e meio, a criança começa a combinar duas palavras, para se referir a uma sentença mais complexa, como por exemplo: “mã, au-au” – como se quisesse dizer “mamãe olha o cachorro”. Há um aumento significativo e rápido de suas expressões e compreensões linguísticas. Dá ordens simples e compreende também as situações rotineiras se referindo a elas com gestos e palavras, assim como quando diz “mai leti”, enquanto abre e fecha uma de suas mãos estendida, desejando pedir “me dê mais leite”.
<b>Desenvolvimento afetivo:</b>	não há o reconhecimento de quem ela é (tão pouco do outro) – centra-se num único ponto que é ele mesmo (egocentrismo). Ex: joga objetos para ver suas reações; impõem sua força sobre os objetos que se movimentam. Os movimentos estão ligados às próprias atividades de acordo com os sucessos e fracassos dos atos intencionais. A criança começa a fazer as primeiras escolhas – já tem intenção na escolha do objeto que leva ao valor (as primeiras valorizações da criança são as suas próprias ações).

<b>Desenvolvimento físico:</b>	<b>Caminhar:</b> Entre 12-15 meses, o bebê começa a caminhar sozinho.
	<b>Subir escadas:</b> Aos 16-18 meses, o bebê pode tentar subir escadas com ajuda.
	<b>Desenvolvimento motor fino:</b> Melhor uso dos dedos para pegar pequenos objetos, começando a usar a pinça fina.
<b>Desenvolvimento da visão:</b>	Igual ao exposto no quadro anterior (dos 12 aos 18 meses).

<b>ETAPA VI: 18-24 meses</b>	
<b>Desenvolvimento da inteligência:</b>	invenção de novos meios por combinação mental (assimilação recíproca de esquemas); presença da representação procedente da interiorização das ações motoras; internalização dos esquemas de representação; a coordenação dos esquemas começa a ser realizada interiormente (no nível mental, e não mais somente como ações exteriores), a ação da criança sobre os objetos passa a se realizar por meio de intermediários simbólicos e ela já começa a prever suas manobras antes de experimentá-las.
<b>Construção do Real</b>	<b>Noção de objeto:</b> já temos a representação dos deslocamentos invisíveis do objeto (mesmo quando eles estão escondidos), além da representação simbólica interiorizada.
	<b>Noção do tempo:</b> recordação de acontecimentos cada vez mais remotos; organização de acontecimentos temporais de acordo com pontos de referência externos. O objeto ou conjunto de objetos e o eu ganham assim uma história, pois estão situados em um local, num dado momento e poderão ser inseridos num passado e num futuro previsíveis, uma vez que a criança passa a ser capaz de evocar situações mais ligadas à sua percepção direta.
	<b>Noção do espaço:</b> a criança passa a representar tanto o objeto quanto a si mesma e pode se situar num espaço entre as coisas que a cercam.
	<b>Noção da causalidade:</b> a causalidade é representativa, mas temos resíduos da causalidade dos tipos precedentes; as causas são observadas pelos seus efeitos; prevê efeitos pela observação.

<b>Formação do símbolo</b>	<b>Imitação:</b> imitação na ausência do modelo.
	<b>Linguagem:</b> Ao término do período sensório-motor, a gramática começa a se desenvolver, sendo esperado que a criança formule frases simples, com 2 ou 3 palavras. A criança nomeia figuras, compreende ordens em diferentes situações, e seu vocabulário permeia cerca de 200 palavras.
<b>Desenvolvimento afetivo:</b>	os instintos estão se tornando hábitos e agora a intenção vagarosamente vai se coordenando com o interesse e mais para o final do período, começa o reconhecimento da autoridade e se tem por ela amor e medo.
<b>Desenvolvimento físico:</b>	<b>Correr e pular:</b> Aos 18-24 meses, a criança começa a correr e a pular.
	<b>Subir e descer escadas:</b> Começa a subir e descer escadas sem ajuda, usando alternância de pés.
	<b>Desenvolvimento motor fino:</b> Maior destreza ao manipular objetos pequenos, empilhar blocos e usar utensílios básicos.
<b>Desenvolvimento da visão:</b>	Idem. Porém, o desenvolvimento anatômico do olho somente estará completo por volta dos 3 anos. Sobre outros aspectos, tais como a definição das cores, profundidade, acuidade visual, maturação do sistema visual e tamanho do globo ocular, dar-se-á até os 8 anos.

"SÃO AS CRIANÇAS QUE, SEM FALAR, NOS  
ENSINAM AS RAZÕES PARA VIVER. ELAS NÃO  
TÊM SABERES A TRANSMITIR, NO ENTANTO, ELAS  
SABEM O ESSENCIAL DA VIDA".

*Lubem Alves*







Acho que o quintal que a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas.

(Manoel de Barros)