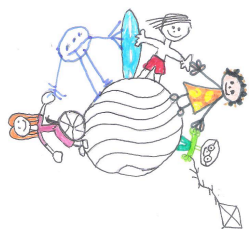


Núcleo da Ação Pedagógica

Relações Sociais e Culturais

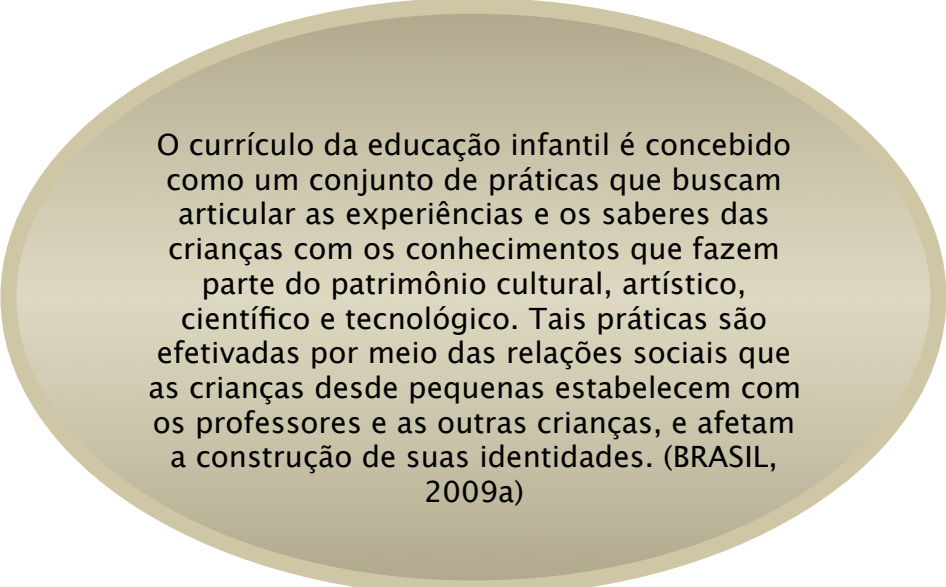


Relações Sociais e Culturais:
Eu, tu, eles, nós ... O encontro com outros na educação

infantil

Uma das principais características das instituições de educação infantil é a possibilidade do encontro diário e contínuo entre bebês¹, meninos, meninas e adultos de diversas origens sociais e culturais, que compartilham um mesmo tempo e espaço por um grande período de suas vidas. Na contagem sugestiva de Batista (1998, p. 03), as crianças que frequentam a instituição em período integral, permanecem de dez a doze horas por dia, sessenta horas por semana, duzentos e quarenta horas por mês, dois mil e quatrocentas horas por ano. Um tempo e espaço constituído dialeticamente pelas configurações histórico-sociais que definem o papel da educação infantil e também, pelo movimento das ações dos próprios sujeitos que circunscrevem os modos relacionais nesse lugar.

Para as crianças, além da possibilidade de encontro com múltiplos outros, o período da educação infantil, coincide também com a conquista de marcantes aquisições em



O currículo da educação infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio das relações sociais que as crianças desde pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades. (BRASIL, 2009a)

1 Neste documento, a partir das experiências desenvolvidas na rede de Educação Infantil de Florianópolis, optamos por denominar bebês as crianças de 0 a 1 ano e 11 meses; crianças bem pequenas as crianças entre 2 e 3 anos e 11 meses; crianças pequenas aquelas que se encontram na faixa etária de 4 anos e 6 anos e 8 meses.

seu desenvolvimento: o andar, a fala, o controle esfinteriano, a formação da imaginação e da capacidade de fazer de conta e de representar usando diferentes linguagens. Aquisições que estão intrinsecamente ligadas à própria oportunidade de viver em relação com outros sujeitos em sociedade. Isso porque, embora nessas aquisições a dimensão orgânica da criança se faça presente, elas não são constituições universais, biologicamente determinadas. Elas são históricas e culturalmente produzidas nas relações que se estabelece como o mundo material e social, mediadas por outros parceiros.

Compreende-se que a criança se constitui e se desenvolve pelas interações, relações e práticas cotidianas a ela proporcionadas e por ela estabelecidas, com adultos e crianças de diversas origens, nos contextos em que ela se insere.

Nesse sentido, corrobora Vygotsky (1996, 2000), que trata, num primeiro momento de sua obra, as relações sociais no sentido de sociabilidade humana em geral, concretizadas em relações ou vínculos do tipo eu-outro (não eu). Nessa perspectiva, o ser humano se constitui na relação com o outro, passando pelas significações que este lhe atribui. Para Vygotsky (2000, p. 25) a relação entre as funções psicológicas superiores, que refere as funções mais elaboradas da psique humana, como pensamento, memória e linguagem, foi outrora relação real entre pessoas. “Eu me relaciono comigo tal como as pessoas relacionaram-se comigo”. Ou seja, as significações daquilo que somos, falamos, sentimos e pensamos, passaram primeiramente pelo outro, pelo externo; portanto, são de origem social. É por meio do outro que o mundo começa a adquirir significação, o que atribui a esse outro um papel fundamental na relação da criança com o mundo.

Isso não significa atribuir um papel passivo, meramente receptivo às crianças. Ao contrário, desde cedo elas se constituem de forma ativa, manifestando-se ao outro por intermédio da constituição gradativa de suas formas de comunicação e expressão. À medida que se

constitui, ela também contribui para a constituição do outro, inclusive os adultos, nos diversos papéis que esses possam assumir, mãe, pai, professora, entre outros, sob o envolvimento do contexto social em que se encontram.

É preciso também compreender, que as relações sociais não se fundem na mera presença física subjetiva ou na existência de duas ou mais pessoas, embora seja necessário o encontro delas para sua concretização. Além da condição da existência humana e do aparato biológico que lhe permite interagir, é preciso considerar que as relações entre pessoas são atravessadas por determinações e significações sociais/culturais que constroem suas posições um frente ao outro.

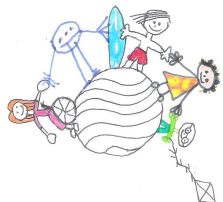
Ao olharmos a composição dos grupos infantis nas instituições de educação infantil, não estamos apenas frente a um conjunto de crianças e adultos com determinadas características biológicas, mas sim, frente a sujeitos sociais, constituídos e pertencentes a uma etnia, a uma geração, a um gênero, a uma cultura. Aspectos que atravessam a composição das relações e a própria constituição do ser humano. Meninas, meninos, negros, brancos, asiáticos, indígenas, brasileiros, estrangeiros, moradores e moradoras do interior da ilha ou do centro urbano, católicos, evangélicos, do candomblé... Sujeitos constituídos por fatores socioculturais que os tornam, ao mesmo tempo, seres únicos e também com características comuns que os identificam a determinados grupos sociais.

Neste sentido, é necessário observar que a inserção no contexto sociocultural desde que a criança nasce, influencia sobremaneira o modo como ela interage e se relaciona com o mundo, bem como a compreensão que ela terá de si e do outro. Assim qualquer iniciativa educativa, nesse caso por parte dos profissionais da educação infantil, deve levar em conta a diversidade de contextos nos quais as crianças se inserem, e os modos como é manifestada e respeitada a condição heterogênea dos grupos dos quais fazem parte.

A ação pedagógica precisa ser orientada por um olhar que contemple as crianças como sujeitos múltiplos e diversos, sem desconsiderar os seus direitos na igualdade de acesso aos bens produzidos pela humanidade.

Relembramos o enunciado dos Princípios Pedagógicos para a Educação Infantil Municipal de Florianópolis, ao afirmar que as relações pedagógicas travadas no contexto coletivo são objetos da educação infantil. Incluem, nesse sentido, relações outras que fomentam a constituição das crianças e dos demais sujeitos na sociedade, que de maneira direta ou indireta condensam (atravessam) as relações vividas no espaço educativo da educação infantil (ROCHA, 2000). Perspectiva reiterada por esse documento, ao considerar que toda e qualquer aprendizagem é produto das relações que as crianças estabelecem com a realidade social e natural no âmbito de uma infância situada.

Assim, a atenção necessária a este núcleo de ação pedagógica, não se restringe apenas ao fato de definir o modo como ocorrem as relações, mas também observar e compreender o que é enunciado e instaurado aos que delas participam. A sua valorização no contexto educativo da infância está sob a condição de que é através das relações que nos constituímos, enquanto sujeitos únicos e também enquanto um grupo social de pertença. O que implica na não homogeneização dos modos relacionais e dos elementos culturais disponibilizados no espaço educativo, bem como a necessidade de conhecer e compreender a criança como sujeito real.



Gênero, etnia, cultura: a diversidade como princípio das relações educativas

Identidade

**Às vezes nem eu mesmo sei quem sou
Às vezes sou “o meu queridinho”
Às vezes sou moleque malcriado.
Para mim, tem vezes que eu sou rei,
Herói voador, caubói lutador, jogador campeão.
Às vezes sou pulga,
Sou mosca também, que voa e se esconde
De medo e vergonha.
Às vezes, eu sou Hércules,
Sansão vencedor, peito de aço, goleador.
Mas que importa.
O que pensam de mim?
Eu sou eu
Sou assim, sou menino.
(Pedro Bandeira)**

A necessidade de utilizar o plural quando nos referimos a infância e a criança, já vem há algum tempo sendo defendida na área da Educação Infantil e em outros campos. Já não nos permitimos observar a infância como universal, ainda que as crianças estejam presentes em todas as culturas com algumas características em comum. Há uma heterogeneidade revelada não apenas pelas diferenças individuais de cada criança, mas também por sua inserção na estrutura social, que a caracteriza como pertencente a uma classe social, a uma etnia, a um gênero e a uma cultura.

Ainda que as crianças façam parte de uma mesma sociedade, morem na mesma cidade ou bairro, os seus modos de ser, estar e se relacionar são atravessados por aspectos que as diferenciam e as subjetivam. Podemos observar essas diferenças entre as crianças residentes na cidade de Florianópolis, quando analisamos: a origem das famílias provenientes de etnias diversas e de cidades com aspectos culturais diversos, as distintas características dos bairros onde os meninos e as meninas residem (desde as comunidades pesqueiras como na Costa da Lagoa, a comunidades organizadas em torno dos morros ou no na área urbana continental), as diferentes religiões que frequentam, as formações familiares diversas (nucleares, mono parentais, com pais homossexuais), a classe social que fazem parte...

Quando as crianças se inserem no contexto da educação infantil, elas não se destituem desses aspectos e dos contextos diversos que as constituem. Muito pelo contrário, elas trazem para dentro do espaço institucional toda a intensidade de sua diversidade, o que não significa que tenhamos observado e a compreendido de maneira valorativa e respeitosa.

É preciso considerar, como define as novas Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009a), a necessidade das instituições de educação infantil reconhecerem e considerarem as diferenças constitutivas das infâncias ao estruturarem o cotidiano pedagógico. Inclui-se assim, a defesa que as instituições de educação infantil necessitam ser espaços de novas formas de sociabilidade e de subjetividade, diferente das relações que cultivam a discriminação e a dominação por qualquer característica (etária, sócio-econômica, étnico racial, de gênero, regional, linguística e religiosa) presentes em nossa sociedade.

As orientações ora apresentadas consideram que a presença da diversidade pode proporcionar às crianças e aos adultos da educação infantil, a oportunidade de ampliarem seus saberes e a sua compreensão de si e do mundo, a fim de construir atitudes de respeito e solidariedade. Os valores e sentidos atribuídos às diferenças entre os seres humanos não podem ser apreendidos de maneira distintiva e discriminatória nas relações constituídas entre as crianças e adultos no contexto da educação infantil.

Nesse sentido, é pertinente retomar os princípios apresentados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009a), tendo em vista que os valores têm um cunho, sobretudo, moral e assentado em escolhas de ordem pessoal. Demarcar princípios éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades; políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática e estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais, em um documento mandatário como as diretrizes, permite estabelecer uma base comum, necessária, à mediação das relações sócio-educativas.

Até porque, muitos dos valores de discriminação são cotidianamente cultivados sem que nos demos conta do que é enunciado às crianças, verbalmente ou por mensagens implícitas. Seja a utilização do pente impróprio para o cabelo afro, a divisão das caixas de brinquedo para menino e para menina, a repreensão do que são “modos” julgados inadequados, as demonstrações afetivas diferenciadas para crianças, a escolha da história em que o mocinho ou a princesa são sempre brancos, as limitações impostas às crianças com necessidades especiais.

Independentemente do grupo social e ou étnico racial a que atendem, é importante que as instituições de educação infantil reconheçam o seu papel e função social de atender às necessidades das crianças constituindo-se em espaço de socialização, de convivência entre iguais e diferentes e suas formas de pertencimento, como espaços de cuidar e educar, que permita às crianças explorar o mundo, novas vivências e experiências, ter acesso a diversos materiais [...] assim como momentos para o lúdico, permitindo uma inserção e uma interação com o mundo e com as pessoas presentes nessa socialização de forma ampla e formadora. (BRASIL, 2006, s/n)

Em todas essas situações, não muito raras ainda de ocorrer, estamos constituindo relações com e entre as crianças, impregnadas de sentidos ideológicos que as educam sob um determinado modelo de ser humano.

A presença das diferenças requer a igualdade de oferta de suas manifestações, sem que se prevaleça um modelo único de ser humano e de cultura. Isso exige sensibilidade, pois as

diferenças estão presentes e se manifestam cotidianamente, porém carecem de leitura, de uma percepção, inicialmente por parte dos profissionais, seja na relação com as crianças, entre elas, com a família, com a comunidade.

Ao tratarmos sobre a diversidade, não estamos definindo-a como um tema de projeto a ser trabalhado num determinado momento do ano letivo. Estamos sim, percebendo-a como princípio presente na constituição das relações sociais, e que necessita ser observado, pensado e considerado em todos os planejamentos, de modo sistemático e fundamentado.

Se desde bebês, nos constituímos subjetivamente e coletivamente, através da relação social com o outro, imersos num contexto cultural, é necessário prestarmos atenção nos elementos e saberes culturais que dispomos às crianças. Isso não ocorre de maneira natural, mas demarcado pela intencionalidade na ação educativa, que requer o reconhecimento do Outro diverso, e de elementos culturais que muitas vezes ignoramos ou não buscamos conhecer.

Por isso, questões bastante específicas das relações educativas com as crianças devem ser pontuadas. Uma primeira questão refere-se à necessidade de observar que as crianças são diferentes entre si e que isso não significa constituir atitudes discriminatórias e ou distintivas entre elas, pelo contrário, requer que sejam inseridos, no planejamento, elementos dessas diferenças de maneira a valorizar as origens de cada criança, bem como proporcionar o acesso ao conhecimento destas. Deve-se também acolher as manifestações culturais das crianças e de suas famílias e incluí-las no planejamento.

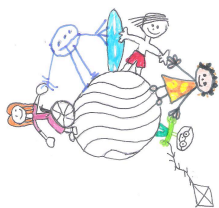
Para incluir esses elementos nos planejamentos é fundamental que se conheça as manifestações culturais das famílias e crianças que fazem parte da instituição, uma possibilidade é pesquisar junto às famílias e às próprias crianças os seus repertórios culturais, incluindo as músicas, as brincadeiras, as imagens e outras linguagens, no sentido de que sejam analisados pela professora os possíveis modos de inclusão nas práticas educativo-pedagógicas.

Na prática pedagógica junto às crianças pode-se proporcionar acesso a elementos da cultura local e de outros lugares, sendo uma das possibilidades dispor no espaço das creches e NEIs imagens, músicas e objetos que nos remetem as manifestações culturais locais e de outras cidades e países, promover passeios a espaços culturais e históricos do bairro e ou de outros locais, pesquisar as manifestações culturais da comunidade onde moram as crianças, como escola de samba, boi-de-mamão, pesca da tainha, histórias de bruxas, contos dos orixás, festa do divino, farinhada, entre outras.

Deve-se ter atenção aos produtos culturais que são veiculados nas instituições, como as músicas, que podem ser de diferentes culturas, de outras épocas, de vários gêneros, mas devem sempre passar por uma seleção prévia das profissionais. O mesmo ocorre em relação ao uso da televisão, que deve ser bastante criterioso, pois o excesso de tempo que as crianças ficam em frente à televisão consumindo produções de qualidade duvidosa retira delas a possibilidade de viver experiências realmente significativas, que ampliem o seu repertório e não reproduzam os conhecimentos que elas já têm acesso em outros espaços. Não se deve esquecer que as instituições de educação infantil têm um caráter pedagógico que exige intencionalidade, portanto,

tudo o que ocorre nestes lugares deve ser cuidadosamente planejado e avaliado pelo grupo de profissionais.

Uma consideração importante refere-se ao posicionamento diante de atitudes discriminatórias eventualmente observadas nas relações estabelecidas na instituição, seja com e entre as crianças, com as famílias, ou mesmo entre os adultos profissionais. Deve-se observar e mediar situações de desrespeito, por exemplo, a condição de ser menino ou menina – quando há mediações entre meninos e meninas de maneira a garantir o envolvimento destes em situações diversas, sem distinção a sua sexualidade (brincar de boneca, rolar pneu, brincar de carrinho); o acesso às crianças com deficiência – integrando as crianças, respeitando seus desejos e posições; a valorização do corpo e da aparência das crianças negras, brancas, indígenas, orientais, com deficiência; às manifestações religiosas das famílias; dentre outras, que exigem ações que buscam assegurar o direito a heterogeneidade da condição humana.



“Papai, mamãe, titia... nunca perdem essa mania”: as relações com as famílias

O reconhecimento da heterogeneidade da infância, e das diferentes relações que as crianças constituem com a cultura, passa pela necessidade de se conhecer e respeitar as diferentes origens e organizações familiares. A relação que as instituições de educação infantil estabelecem com as famílias precisa ser pautada na compreensão e no respeito da diversidade em sua formação e origem.

Assim, o modelo nuclear, fomentado pela modernidade, constituído por pai, mãe e filhos, não pode ser considerado mais o padrão ideal a ser esperado pelas famílias na sociedade. Muitas famílias brasileiras são chefiadas por mulheres, ou compostas por uniões homossexuais, ou ramificadas por novas uniões, entre outras formas de constituição. São formações muitas vezes conhecidas pelas instituições, mas nem sempre legitimadas na forma como as tratamos. São ações simples que muitas vezes revelam esse não reconhecimento da diversidade, quando, por exemplo, escrevemos os bilhetes com o mesmo enunciado para todas as famílias (“Srs. Pais”, ou “Sra. mãe”), ou quando instituímos a festa das mães ou dos pais, sem contudo percebermos que nem todas as crianças possam ter essas figuras presentes em suas vidas.

Conhecer as crianças que estão inseridas no contexto educativo exige, sem sombra de dúvidas, conhecer as famílias, respeitando suas diversas organizações, seus diferentes saberes e valores, inclusive no que diz respeito às formas de cuidado e educação de seus filhos e filhas.

É claro, que nessa relação com as famílias, não podemos ignorar os possíveis conflitos e a necessidade de orientação em situações que colocam a criança em risco. Contudo, essas circunstâncias necessitam ser encaradas e redimensionadas na perspectiva do diálogo contínuo por meio de uma escuta sensível e acolhedora, na busca de compreender a história de vida de cada criança, no entendimento e atendimento de suas necessidades próprias.

Para tanto, como aparece nas “orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais” (BRASIL, 2006a), alguns preconceitos necessitam ser superados, por exemplo, a idéia de que as famílias (principalmente as que possuem menos condições econômicas) não sabem educar seus filhos, que não se preocupam com a educação dos mesmos, que não entendem sobre alimentação ou higiene, que necessitam de alguém de fora que lhes ensine sobre o educar e o cuidar. Se nos constituímos e aprendemos por toda a vida, nos diversos espaços sociais que transitamos, sempre estamos nos apropriando de saberes em diferentes tempos e ambientes. As famílias possuem saberes distintos das instituições de educação infantil e podem contribuir de maneira efetiva na composição da prática pedagógica com as crianças no espaço da creche e do NEI.

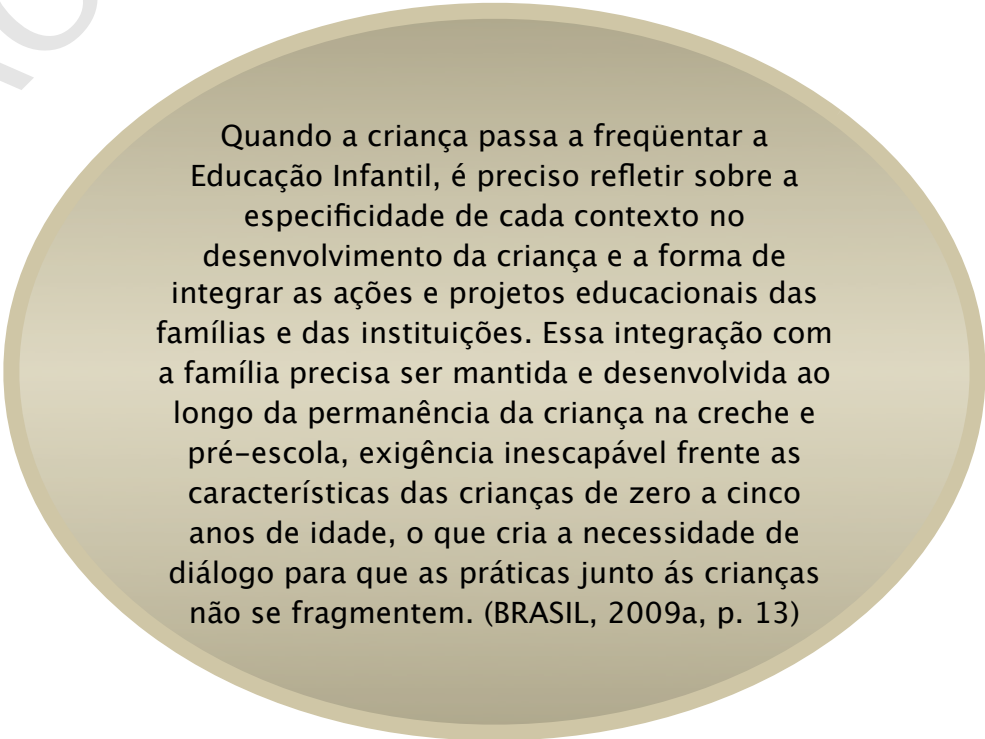
Não podemos nos esquecer que as famílias representam o primeiro espaço de socialização dos bebês, ainda que a partir de um determinado momento, esse processo seja compartilhado com as instituições de educação infantil. É na família que as crianças constituem suas primeiras formas de significar o mundo e de se reconhecer como parte de um grupo.

A relação estabelecida com as famílias necessita legitimar o princípio da complementaridade, já enunciado na constituição federal de 1988, ao definir a Educação Infantil como direito da criança de 0 a 6 anos e reiterado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

Isto implica numa relação de proximidade, sem confundir as diferenças de um e outro espaço social. Não é papel da educação infantil repetir os rituais domésticos fidedignamente, mas

percebê-los como aspectos que influenciam nas relações constituídas com as crianças no contexto da creche e de outros espaços sociais.

Por isso é importante acolher, reconhecer as diversas formas de organização familiar e respeitar as diferentes aspirações das famílias sobre as crianças, como forma de ampliar a experiência educativa com elas. Essa ampliação ocorre de ambos os lados quando valorizado o aspecto da complementaridade. Tanto a família deve reconhecer nos profissionais uma parceria na educação de seus filhos como a instituição educativa deve perceber os diversos aspectos culturais destas no enriquecimento das experiências com as crianças.



Quando a criança passa a freqüentar a Educação Infantil, é preciso refletir sobre a especificidade de cada contexto no desenvolvimento da criança e a forma de integrar as ações e projetos educacionais das famílias e das instituições. Essa integração com a família precisa ser mantida e desenvolvida ao longo da permanência da criança na creche e pré-escola, exigência inescapável frente as características das crianças de zero a cinco anos de idade, o que cria a necessidade de diálogo para que as práticas junto às crianças não se fragmentem. (BRASIL, 2009a, p. 13)

Mas, por onde começar essa relação? Quando que se inicia o estabelecimento de parcerias com as famílias, e como se reconhece a sua diversidade cultural na composição das relações educativas nas instituições? É preciso esperar a vinda das famílias, para se pensar nessa relação? Coloca-se como premissa da constituição dessa relação possibilitar o acesso das famílias ao espaço da Educação Infantil, desde o momento em que estas procuram informações sobre a matrícula de seus filhos, apresentando o projeto da unidade, de maneira a esclarecer a intencionalidade do trabalho educativo desenvolvido nesta, o espaço da instituição e esclarecendo as dúvidas que possam ter.

Em relação às famílias que já freqüentam a instituição deve-se reconhecer que merecem e devem receber informações sobre a educação das crianças, de maneira a compartilhar saberes com as profissionais; assim como disponibilizar informações sobre temáticas que interferem na educação das crianças. Além da disponibilização dessas informações, é necessário fazer o movimento inverso, buscar junto às famílias conhecimentos relevantes, como os rituais de cuidados desenvolvidos no contexto familiar, no sono, na alimentação, na higiene, nas formas de acalento etc. Essas informações são bastante importantes para a elaboração do planejamento das experiências das crianças na instituição, já que podem modificar a postura das profissionais frente às várias situações cotidianas.

Pode-se também propor encontros para ouvir idéias e informações sobre os saberes familiares a respeito das relações com as crianças, envolver as famílias nos projetos desenvolvidos pela instituição, sendo acolhidas as suas idéias e sugestões.

Conhecer os pais, as mães e outros responsáveis pelo nome, permitir que entrem nos espaços das salas e participem de momentos planejados com as crianças, preocupar-se em saber como as crianças e famílias passaram a noite ou o final de semana, relatar como as crianças passaram o dia às famílias, organizar eventos para interação com as famílias com o

cuidado de respeitar as diversas organizações que estas possam ter e tentar conhecer e respeitar os horários disponíveis que as famílias possuem para participar de reuniões e outros eventos, são outras possibilidades de revelar às famílias que a instituição pensa essa relação de modo respeitoso e complementar.

As relações de cuidar e educar na educação infantil

O cuidado está presente em toda e qualquer relação educativa, independente da idade, no entanto, este ganha mais ênfase no contexto da educação infantil, pela condição de dependência das crianças, principalmente dos bebês e das pequeninhas, que necessitam da atenção dos adultos para satisfazerem suas necessidades de bem estar e constituírem sua autonomia no cuidado de si. Isto acarreta ao adulto um papel importante na vida das crianças, pois é a partir de sua observação e interpretação que são identificadas as necessidades de cuidado. Trocar a fralda, dar banho, se locomover, prover a alimentação, acalantar, entre outras ações de provisão e proteção, com os bebês principalmente, são de iniciativa dos adultos.

Isto não significa traduzir essa dependência inicial na constituição do ser humano, em uma relação unilateral, onde só as ações dos adultos prevalecessem de maneira única e universal. Primeiro, porque as crianças, não são meros receptores dos cuidados ou significações atribuídas pelos adultos, ou simples corpos a serem tratados. São sujeitos e não objetos. Elas se constituem de forma ativa, manifestando-se ao outro por intermédio

da constituição gradativa de suas formas de comunicação e expressão, revelando formas e ritmos próprios na relação com seu corpo e com o outro.

E, segundo, que as formas como os adultos se relacionam com as crianças são diversas, circunscritas pelo espaço social em que eles estão e pela compreensão de sua posição frente a estas. O contexto de uma creche não é o mesmo da casa, do hospital, da escola, da igreja ou de qualquer outro em que possam se encontrar crianças e adultos. No contexto da Educação Infantil, além da identificação dos adultos como profissionais com saberes específicos a respeito da infância e sua educação, há uma estrutura que necessita ser pensada e planejada, envolvendo um coletivo constituído heterogeneamente.

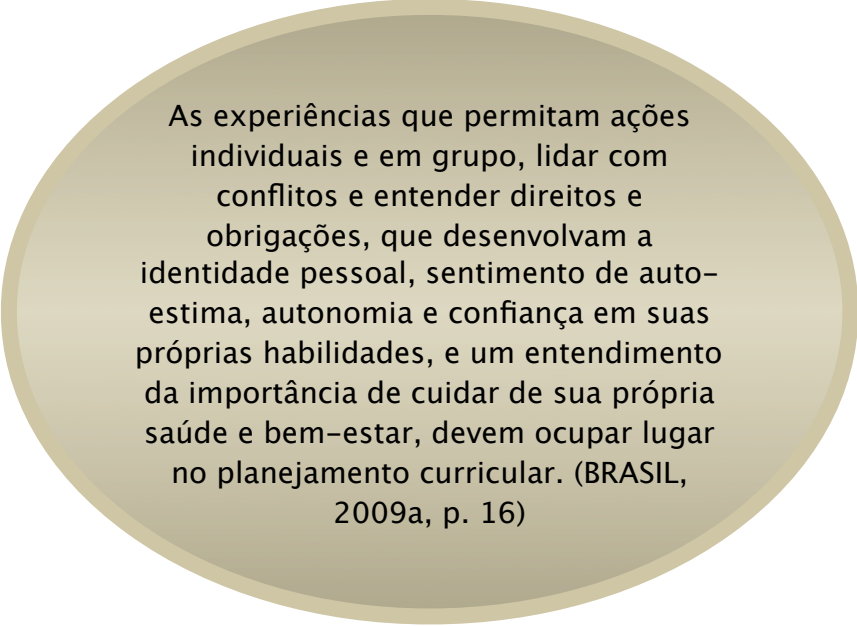
Ainda que algumas ações sejam próximas das exercidas no ambiente doméstico, as relações de cuidado nas instituições de Educação Infantil envolvem o planejamento para o convívio diário com um coletivo de crianças e adultos diversos. Dormir, comer, se banhar, brincar, receber atenção quando se está triste ou alegre, usar o banheiro, entre outras, são situações que ocorrem no compartilhamento do tempo, do espaço e das regras em grupo. Isso não pode, ou não deveria significar, é claro, uma homogeneização dos modos relacionais na definição de um jeito único de tratar as necessidades das crianças que fazem parte desse espaço. Ou seja, é preciso observar que mesmo que a instituição de Educação Infantil se componha por uma estrutura onde há várias crianças sob a responsabilidade de poucos adultos profissionais, os meninos e meninas que fazem parte desta, possuem jeitos, ritmos e rituais próprios, constituídos em outros espaços sociais, que necessitam ser re-conhecidos e respeitados. Será possível, todos os bebês e as crianças terem sono ao mesmo tempo? Possuírem o mesmo paladar? Utilizarem o banheiro sem necessidade de

privacidade? Necessitarem do mesmo tempo para se inserirem na creche? Terem o mesmo controle sob suas emoções? Já sabemos que não.

Então, reside na função da professora e dos demais profissionais, um esforço de compreender, respeitar e dialogar com os modos próprios constituídos pelas crianças de se relacionar consigo e com o outro, bem como, de buscar nas famílias saberes que possam auxiliar na constituição dos modos de cuidar e educar na creche.

Não estamos dizendo com isto que a creche irá se compor pela individualização extrema, mas que ao constituirmos regras e modos de relacionamento no contexto coletivo, precisamos observar as particularidades de cada criança que o compõe, num processo dialógico. Isso porque, ao viverem cotidianamente relações de cuidado com o outro, e consigo mesmas, as crianças não apreendem apenas aquilo que os profissionais e a instituição educativa propõem, como forma de comer, dormir, banhar, limpar, se controlar em suas emoções. Elas trazem e manifestam outras formas culturais advindas de suas famílias, assim como necessidades, ritmos e desejos próprios, que precisam ser considerados no diálogo com as formas de convívio coletivo.

Defende-se aqui, a perspectiva de que crianças necessitam ser vistas como partícipes das relações estabelecidas com o outro, constituindo trocas culturais, a nível horizontal,



As experiências que permitam ações individuais e em grupo, lidar com conflitos e entender direitos e obrigações, que desenvolvam a identidade pessoal, sentimento de auto-estima, autonomia e confiança em suas próprias habilidades, e um entendimento da importância de cuidar de sua própria saúde e bem-estar, devem ocupar lugar no planejamento curricular. (BRASIL, 2009a, p. 16)

permeadas pelo aspecto da **alteridade**, seja nesse caso, com as professoras e profissionais ou outras crianças da instituição.

Andrada (2001) ilustra que, uma das formas de dar visibilidade a participação das crianças no processo educativo, é acolher suas necessidades e solicitações por cuidado, desde bebês. Isto é, respondê-las em suas manifestações, que nem sempre são verbalizadas, mas que podem ser identificadas pelo profissional através de um posicionamento empático (BAKHTIN, 2003).

A palavra alteridade vem do latim, *alter*, 'outro', (+ *-(i)dade*.) e, no Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa tem o significado de "a qualidade do que é outro" (FERREIRA, 1999, p. 107). O *outro em mim*, como profere Bakhtin (1993) em seus escritos, na constituição da consciência e da linguagem, aspecto fundamental das relações sociais e da constituição do ser humano. Ou seja, é aquilo que, sendo de fora de mim, sendo do outro, me atinge, me modifica, me constitui, me completa, me diferencia, *me altera*, seja na linguagem, seja nos hábitos, nos gostos, nas palavras, na forma de brincar e nas diversas expressões sociais. Nas relações estamos sempre estabelecendo alteridade com o outro ser humano ou com os objetos e produções culturais que trazem em si a linguagem e sentidos atribuídos socialmente.
(SCHMITT, 2008)

A empatia possui o significado de se colocar no lugar do outro, ser afetado pelo que ele sente. Contudo, isso não anula o lugar e posição do adulto de dar resposta ao que a criança manifesta. O reconhecimento e o acolhimento das necessidades e desejos das crianças (de dormir quando está com sono, de saciar a fome que se manifestou antes do horário estabelecido, de ser acalentada quando chora por alguma situação inusitada, de receber apoio em situações que provocam estranhamento ou insegurança, de ter a fralda trocada a qualquer momento que precisar,

entre outras) revelam não apenas a escuta e olhar sensível dos profissionais, mas também um posicionamento que privilegia o diálogo, entre aquele que é ouvido com aquele que propõe.

Com relação aos bebês, principalmente, os adultos profissionais exercem uma função importante ao darem significados às sensações de desconforto por intermédio de suas respostas às crianças, ao defini-las e respeitá-las como seres humanos que sentem. Aos bebês que ainda não falam, que não expressam verbalmente seus sentimentos, desejos e necessidades, a posição de empatia dos profissionais torna-se imprescindível para sua constituição.

Observarmos ainda, que as ações de cuidado são todas, em sua essência, práticas sócio-culturais apropriadas pelos seres humanos nas relações constituídas com o outro. Para além do ato de saciar uma necessidade biológica de se nutrir ou se assear, ao estabelecer ações de cuidado com as crianças, estamos inserindo-as e lhes enunciando hábitos sociais, carregados de sentidos constituídos em nossa cultura. Frases que comumente dizemos às crianças nesses momentos de cuidado, como: use a colher, sente-se direito, não fale com a boca cheia, vamos tomar um banho para ficar cheiroso, entre outras, acompanhadas de gestos, olhares de aprovação ou desacordo compõem esses momentos para além de uma satisfação física. Vão se constituindo nessa relação modos de se relacionar na sociedade em que vivemos, que contribuem para a constituição subjetiva e coletiva do ser humano.

Nesse sentido, é que as ações de cuidado fazem parte do trabalho pedagógico da educação infantil (ÁVILA, 2002; BUFALO, 1997; COUTINHO, 2002; TRISTÃO, 2004), de maneira indissociável com as ações de educar. Vale lembrar que educar sempre exige

uma postura de cuidado com o outro, o que o caracteriza não apenas como um aspecto específico da educação infantil, mas constitutivo das relações humanas.

De acordo com as Diretrizes Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009a) educar de modo indissociado do cuidar é também oportunizar às crianças a exploração do ambiente de diferentes maneiras, acolhendo e respondendo suas manifestações de curiosidade e interesse pelo mundo físico e social. É oportunizar às crianças a construção de sentidos pessoais e coletivos, a medida em que se constituem e se apropriam das formas culturais de agir, sentir e pensar.

Assim, podemos ver ações de cuidado não apenas relacionadas ao corpo, na sua higiene ou alimentação. O cuidado está também na forma como os profissionais acolhem outras situações, que exige a sensibilidade de observar das crianças suas manifestações e jeitos de atuar no mundo, de maneira pessoal e coletiva. Organizar o espaço, pesquisar elementos que ampliem as ações das crianças, assegurar o acesso a materiais diversos, garantir o encontro com outras crianças, entre outras ações, fazem parte do ato de cuidar e imprimem em sua forma organizativa a intencionalidade pedagógica, ao enunciar, de forma direta ou indireta, o que se acredita e se espera dos sujeitos que fazem parte destas relações.

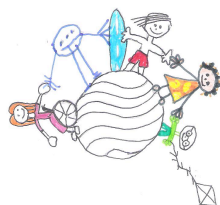
Podemos nos questionar como o cuidado tem se concretizado nas ações pedagógicas nas instituições de educação infantil de nossa rede? Algumas indicações podem auxiliar na reflexão das ações cotidianas de cuidado e educação na educação infantil, na busca da compreensão das crianças e dos profissionais como sujeitos partícipes desse contexto. Dentre elas estão: entender o cuidado como indissociável da relação educativa; incluir as ações de cuidado no planejamento; respeitar e procurar identificar os ritmos e jeitos próprios de cada criança seja no sono, na alimentação, nas

evacuações, na necessidade de banho e outros; garantir o respeito às crianças nas formas em que são organizadas as situações de cuidado; observar e provocar a interação da criança nos momentos de cuidar de si e do outro; procurar entender os motivos de choro, agitação ou apatia das crianças nas diversas situações que essas manifestações se apresentam; preocupar-se em auxiliar as crianças na constituição de cuidados próprios, não só as pequeninhas; mediar e promover a experimentação de novos sabores na alimentação, com respeito às preferências do paladar das crianças.

Nos momentos de troca, banho, alimentação demonstrar atenção com os bebês e enunciar verbalmente as ações desenvolvidas, de forma que possam aos poucos se apropriar dos significados e sentidos dessa relação; avisar os bebês quando houver aproximação para pegá-los no colo e convidá-los, usando a fala e ou gestos respeitosos, para levá-los para os momentos de higiene; permitir que os bebês experimentem a comida, de maneira mais livre, com as mãos ou a colher e aos poucos mediar a utilização dos artefatos próprios para a alimentação; cuidar da temperatura dos alimentos para que esses não estejam quentes ou frios demais, quando oferecidos às crianças; possibilitar que as crianças se sirvam sozinhas, com segurança, quando já possuem condições para tal; preocupar-se em acolher afetivamente as crianças na chegada, bem como quando na despedida ao voltarem para casa; estar atento durante o dia ao vestuário e calçados das crianças, principalmente com as pequeninhas, de forma que não sintam calor, frio ou qualquer outro desconforto e preocupar-se em vesti-las com roupas confortáveis, que possam lhe proporcionar liberdade nos movimentos, no período que permanecem na instituição.

Deve-se também observar as crianças que não estão bem e encaminhá-las a profissionais especializados, quando necessário; proporcionar aos bebês o contato

diário com o sol, em horários adequados; preocupar-se em manter, junto com os profissionais de apoio, a higiene dos banheiros, para que as crianças possam usufruir de toalhas sempre limpas, chão seco, vasos sanitários adequadamente asseados, sabonetes e xampus disponíveis; organizar os ambientes onde ocorrem as refeições das crianças; preocupar-se em organizar um espaço acolhedor, inclusive para os momentos de alimentação, higiene e sono. Aos bebês deve-se disponibilizar um espaço atrativo, que possibilite outras situações, enquanto aguardam sua vez para se alimentar; garantir que as famílias possam continuar com a amamentação quando são inseridos na creche. A inserção das crianças deve ser planejada, respeitando e acolhendo suas manifestações de estranhamento.



Entre bebês, crianças e adultos: as relações entre coetâneos e não coetâneos

Paradoxalmente as instituições de educação infantil representam a possibilidade de encontro entre diferentes idades, tanto no que se refere às crianças de 0 a 5 anos, como com os adultos que participam deste contexto, ao mesmo tempo em que tende a ser e classificar os indivíduos pela paridade etária, ao compor os grupos. No entanto, as crianças cotidianamente nos mostram que estar com outros meninos e meninas, de idades diferentes lhes proporcionam a ampliação de suas possibilidades de criar, imaginar e produzir saberes. Compreende-se assim, que a heterogeneidade etária, composta no espaço educativo, precisa ser vista não como um problema a ser ordenado, mas como

possibilidade de troca e enriquecimento nas relações subjetivas e coletivas dos sujeitos que fazem parte deste contexto.

O encontro com crianças de diferentes idades, assim como com os adultos, ou mesmo com os pares de mesma idade, é parte do processo pelo qual as crianças desde cedo vão adquirindo o conhecimento social, através das mediações culturais que vão inserindo-as no mundo.

Ainda que a organização de nossos grupos de referência no espaço da educação infantil ocorra por um recorte etário, essa disposição não pode ser imutável ou mesmo ignorada. Se nos constituímos na relação com o outro, e se as diferentes experiências deste é que nos enriquece, faz parte do planejamento da ação educativa propor o encontro interativo entre as crianças de diferentes idades.

Não podemos nos esquecer que as linhas divisórias que separam as crianças de idades diferentes, são marcadas pelas mediações exercidas nas relações, principalmente pelos adultos profissionais, o que implica o desafio de pensarmos sempre em suas rupturas e aberturas para o encontro com o outro, coetâneo ou não coetâneo. Em casa ou na comunidade as crianças se encontram com irmãos, primos e amigos que possuem ou não a mesma idade, o que não as impedem de estabelecerem laços de amizade e de exercerem alteridade entre si. No contexto da educação infantil, isto não é diferente, pois muitas vezes, são seus irmãos, primos ou amigos de outros espaços, que as incentivam a partilhar brincadeiras e saberes com outras crianças. É preciso assim, estar atento a essa perspectiva das crianças, no encontro com o outro diferente, a fim de enriquecer suas experiências.

É preciso lembrar também, que a riqueza da interação entre as crianças, não recai apenas naquelas de diferentes idades, mas também para aquelas que estão com o mesmo tempo

de vida. Isso porque, ter a mesma idade não significa ter a mesma experiência, ainda que se compartilhe de aspectos comuns ligados ao desenvolvimento ou as expectativas sociais. As diferentes origens das crianças e a variedade de suas experiências se fazem presentes também entre aquelas de mesma idade. Talvez essa intensidade das interações entre meninos e meninas de um mesmo grupo etário, não seja tão novidade nos grupos maiores, mas quando nos referimos aos bebês faz-se necessário afirmar e dar visibilidade a capacidade de interagir entre si, de exercer alteridade uns com os outros. Cabe ressaltar a competência de se relacionar e interagir dos bebês, expressas por meios comunicativos não tão valorizados e imediatos de decodificação, como o olhar, o toque, o gesto, o choro, o balbucio. Expressões que se configuram como formas comunicativas ainda em processo de significação, mas que vão revelando jeitos de ser e de afetar ao outro, como também de agir no mundo.

Embora tradicionalmente os diversos campos científicos e a sociedade privilegiem as ações dos mais experientes (aqueles que possuem os códigos culturais) sobre os que recém chegam ao mundo, a visibilidade da ação ativa das crianças pequenas torna-se necessária. Os bebês desde cedo se interessam uns pelos outros, se aproximam, se tocam, se apropriam de gestos e jeitos uns dos outros. Desde cedo, meninos e meninas, são capazes de compartilhar aspectos sociais comuns e diversos que interferem na composição de suas presenças subjetivas nas relações intra e inter-geracionais.

Segundo Musatti (1998) a capacidade da criança em relacionar suas ações com as de outras crianças e de utilizar as mediações culturais no uso dos objetos cresce durante os três primeiros anos a partir dos contextos em que fazem parte, ampliando suas formas de relacionar com o mundo social.

Assim o espaço da educação infantil representa para os bebês, a possibilidade de encontrar os seus pares, outros bebês, que interferem de forma imediata em sua constituição. Cabe às professoras e demais profissionais oportunizarem e potencializarem esses encontros, através de uma postura e planejamento que dê visibilidade e credibilidade as ações interativas dos pequeninos.

A visibilidade das interações entre os bebês requer da ação pedagógica, a compreensão e aproximação de formas comunicativas sutis e diversas, as quais as crianças pequenas expressam com mais intensidade: o olhar, o choro, o toque, o movimento, o sorriso, as expressões faciais. Modos expressivos não exclusivos dos bebês ou crianças pequenas, mas pertencentes a condição social humana, porém, nem sempre valorizados e observados nas relações. Respeitar tais formas comunicativas nos exige uma relação que privilegie o acolhimento, a observação atenta, a não interrupção desrespeitosa das crianças quando estão envolvidas nessas interações. Requer uma prática pedagógica que acredite na capacidade interativa das crianças, desde bebês. Quantas vezes nos aproximamos e interrompemos um olhar contemplativo, um toque, um diálogo iniciado por gestos entre os bebês, sem nos darmos conta?

Assim, como no encontro com os adultos, acreditamos na perspectiva de que as crianças aprendem umas com as outras. Essa proposta defende, tal como a antropóloga Julie Delande (2003), que as crianças são detentoras e produtoras de saberes, constituídos nas suas relações sociais, tanto com os adultos como com outras crianças, e os transmitem umas as outras. Os bebês e as crianças na creche, ao se relacionarem entre si, ampliam suas possibilidades e a constituição de seus saberes: brincar, pular, dançar, contar histórias, criar situações, falar, tocar. Isso nos remete a pensar que a ampliação dos saberes das crianças, ocorre, também, pela ação de outras crianças.

Nesse contexto, o papel da professora não se esvai, pois além deste constituir relações intensas, ao apresentar novos saberes as crianças, também exerce sua ação docente ao planejar espaços e tempos para o encontro entre os meninos e meninas que freqüentam a educação infantil. É parte de sua função observar e possibilitar as interações e relações entre estes, no sentido de potencializá-las, considerando as crianças como protagonistas de sua ação educativa. Mediante a ação pedagógica, deve pensar a organização dos grupos de referência sob a perspectiva da heterogeneidade etária e discutir formas de garantir essa heterogeneidade, assim como, respeitar o desejo das crianças de encontrarem seus irmãos, vizinhos, primos independente dos grupos que fazem parte e acolher as iniciativas das crianças em visitarem outros grupos.

As professoras dos bebês devem estar atentas a freqüência com que estes se encontram com as demais crianças da instituição, buscando oportunizar esses encontros sempre que possível. Essas proposições exigem disposição para a mediação das relações entre as crianças maiores e os bebês, principalmente quando as primeiras demonstram gestos que causam desconforto (como apertar, carregar no colo, balançar).

Os objetos e espaços interferem diretamente nas relações estabelecidas, alguns bastantes comuns, como as cercas e os limites colocados nas portas da sala dos bebês, acabam por impedir e separá-los das diversas situações que ocorrem no coletivo da instituição. Compreende-se que mesmo que essas sejam necessárias, em determinadas situações, elas podem ser retiradas em alguns momentos do dia, oportunizando o encontro das crianças. Além da liberdade de movimento dos bebês e das crianças bem pequenas, também deve-se assegurar a presença de meninos e meninas de outros grupos para compartilharem momentos na sala, no parque, no corredor, no hall e em outros espaços da instituição.

É importante que quando os momentos de interação sejam pensados e planejados se de mais atenção as trocas entre as crianças e não ao cumprimento da “atividade” prevista pelos adultos, uma prática que dá bases para esse posicionamento é a observação e registro do encontro entre as crianças, entendidos como parte do trabalho pedagógico desenvolvido pela instituição.



Em meio a tantas relações, um caminho a construir... O papel das professoras e demais profissionais. O que fazer?

Se uma das funções da ação pedagógica dos profissionais da Educação infantil, sobretudo, das professoras é **observar** as crianças e mediar as relações que elas estabelecem entre si, com os adultos, com o espaço físico, e buscar elementos para ampliar suas possibilidades e autonomia, é importante considerar algumas orientações, que retomam a discussão apresentada neste Núcleo de Ação Pedagógica, as sistematizam e por vezes as reafirmam, no sentido de reforçar a sua importância:

- ▣ **Compreender que a diversidade exige dos profissionais a pesquisa sobre as diferentes culturas, ultrapassando uma perspectiva etnocêntrica. É importante que os profissionais tenham espaço para discussão e troca de experiências, construção de materiais diversos, a respeito das diversas culturas,**

apropriando-se de saberes imprescindíveis para o planejamento de uma prática que privilegie e valorize a diversidade.

- ▣ Privilegiar as trocas de informação nas conversas em roda, envolvendo as falas das crianças, as informações sobre o que ocorre na comunidade local, as histórias vindas de outros lugares. Retomar a roda como uma ação cotidiana que prime pelo respeito à diversidade.
- ▣ Dispor objetos e brinquedos para exploração e brincadeiras das crianças, que dê visibilidade e revelem a diversidade de culturas, por exemplo: bonecas brancas, negras, indígenas, orientais (algumas podem ser confeccionadas com tecido, com as crianças e as famílias), instrumentos musicais, tecidos de texturas e origens diferentes.
- ▣ Pesquisar e incluir histórias e contos que valorizem diferentes culturas.
- ▣ Ampliar o repertório de histórias e contos, para além da tradição européia (Branca de neve, Chapeuzinho Vermelho, Rapunzel e outros), incluindo contos e lendas africanas, indígenas, latino-americanos, orientais. Isso exige pesquisa dos profissionais, para além do acervo que a unidade dispõe. Observa-se que todo e qualquer material, seja livro, cd e DVD, deve ser visto antecipadamente pela professora, sob o cuidado de analisar conteúdos impróprios de violência e ou de discriminação às crianças.
- ▣ Selecionar as imagens expostas nos ambientes da instituição, de maneira a oportunizar a inclusão da diversidade nestas. Com os bebês, por exemplo, a confecção de móveis, ou a exposição de gravuras com pessoas ou crianças, deve incluir imagens de mulheres, homens, meninos, meninas, bebês, idosos, brancos, negros, indígenas, asiáticos, hindus, latinos, europeus, africanos, pessoas com deficiência, de maneira a possibilitar desde cedo, a construção de referências quanto à diversidade social.
- ▣ A disposição de revistas e livros deve passar pelo crivo do profissional, que de maneira criteriosa deve analisar as imagens que essas divulgam.
- ▣ Fortalecer a identidade cultural das crianças promovendo e planejando o encontro destas com diferentes grupos folclóricos de Florianópolis: contadores de história, grupos de dança, do boi de mamão, do maracatu, da capoeira...
- ▣ Incluir nas brincadeiras de faz-de-conta elementos da cultura mais próxima: canoa, balaios, redes de pesca, rendas, tambores, e de outros lugares,

berimbau, chocalhos, bonecas africanas (Abaiomi, por exemplo), origamis, mandalas etc.

- ▣ Incluir brinquedos e objetos adaptados às crianças com deficiência, como bolas com guizo, jogos com braile, texturas diferentes etc. Estar atento às atitudes e falas das crianças e outros profissionais que indicam qualquer tipo de discriminação, procurando conhecer os motivos, e exercendo uma postura mediadora que respalde as diferenças de maneira valorativa e respeitosa.

- ▣ Organizar os espaços onde ocorrem as ações de cuidados pessoais: troca de fraldas, banho, as alimentações, o sono e descanso, entre outros, de forma convidativa e acolhedora. Ações simples devem ser observadas nessa organização, numa ação conjunta com os profissionais de apoio: a limpeza dos banheiros, a

Os movimentos e gestos exercidos pelos adultos, em direção a criança, de maneira curta, rápida e mecânica, representam um grande perigo. Este tipo de movimento não permite, ou melhor, impede que o pequenino possa se preparar para o que vai acontecer, e participar de forma ativa da situação que vive. (TARDOS, 2008, p. 62)

troca periódica dos lençóis e fronhas, a forração dos trocadores, bem como sua higiene a cada troca, a colocação de brinquedos e livros de borrachas próximo da banheira, a utilização individual de toalhas e paninhos para trocar as fraldas, a colocação de móveis ou outros elementos no trocador, a colocação de toalhas ou ornamentos nas mesas onde se realiza as refeições, etc.

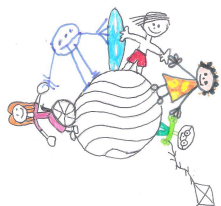
- ▣ Estar atentas aos gestos, olhares, expressões e a fala durante os momentos em que ocorrem os cuidados individuais com os bebês e crianças pequenas. Ainda que a proporção adultos/crianças exija certa agilidade, para evitar períodos longos de espera das demais crianças, é preciso evitar a mecanização das ações durante os momentos de troca de fralda, banho ou alimentação.
- ▣ Observar que os momentos de cuidados individuais são carregados de afetividade, e que adjetivos ou opiniões verbalizadas nessas situações vão contribuir para a constituição da auto-estima das crianças. Assim, é preciso estar atento aos meninos e meninas, com uma postura que valorize suas

características próprias, sejam físicas (tipo de cabelo, cor, peso, altura) ou psíquica.

- ▣ Proporcionar aos bebês e crianças pequenas momentos de colo ao longo do dia, proporcionando-lhes acolhimento, interação e afetividade.
- ▣ Incentivar e promover a participação das crianças em seus cuidados próprios.
- ▣ Proporcionar às crianças maiores a autonomia para se servirem nas refeições, atentos para os alimentos quentes.
- ▣ Estar atentas ao cardápio organizado pelas nutricionistas, juntamente com as cozinheiras, avaliando a aceitação pelas crianças, pontuando, quando necessário, sugestões para sua melhoria.
- ▣ Garantir às crianças maiores, ações de cuidado, como banho, troca de roupas, orientações com o uso do banheiro, sono, atenção especial, sempre que necessitarem. A constituição da autonomia no cuidado de si, pressupõe o olhar do outro, nesse caso as profissionais, tanto para a mediação do que seja necessário, como para a garantia dos recursos que as crianças necessitem para essas ações.
- ▣ Respeitar a necessidade ou desejo das crianças de dormirem ou não, prevendo espaços acolhedores e com propostas para esses momentos.
- ▣ Ajudar as crianças a manifestar os seus sentimentos (alegria, tristeza, raiva, ciúme, decepção, etc.) e a perceber os sentimentos dos colegas e dos adultos com quem se relacionam, na busca do respeito mútuo.
- ▣ Planejar e concretizar ações que envolvam as sugestões e indicativos das crianças, buscando ouvi-las e observá-las em suas manifestações comunicativas.
- ▣ Construir estratégias para observação e registros das interações das crianças, de forma a obter informações para reorganização do planejamento.
- ▣ Socializar com as crianças registros fotográficos e escritos, de maneira a ouvir suas opiniões e acolhê-las no planejamento da ação educativa. Mas é necessário compreender que o posicionamento das crianças não é igual ao dos adultos, e que opiniões muito próprias sobre brincadeiras e outras situações, podem redirecionar o olhar e a escuta dos profissionais.
- ▣ Narrar, em alguns momentos, os encontros entre os bebês, contribuindo para o processo de significação de si e do outro. Em outros momentos, oportunizar que

os próprios bebês possam constituir elos de aproximação e significação com o outro bebê.

- ▣ Compreender que nos momentos em que o profissional está envolvido em uma ação individual, com alguma criança ou bebê, as demais continuam as suas relações no espaço. Assim, é necessário observar que a ação docente estará demarcada também na forma que organiza o espaço, para que as crianças possam ter suas iniciativas acolhidas.
- ▣ Estar atentas e intervir em conflitos entre as crianças ou situações em que surgem apelidos ou brincadeiras que humilham outra criança, as professoras e demais profissionais.
- ▣ Planejar com os demais profissionais propostas para a área externa, de forma a incluir elementos e intervenções que promovam o encontro e as trocas entre as crianças de diferentes idades.
- ▣ Observar e listar os repertórios de músicas, brincadeiras e danças, que os profissionais possuem, e incluí-las no planejamento de vivências no espaço interno e externo da unidade educativa. Os adultos conhecem muitas brincadeiras de suas infâncias, que podem ampliar os repertórios e interações entre as crianças, principalmente no espaço externo.



O Espaço como “um outro” nas relações com e entre as crianças

Os espaços das unidades de educação infantil nunca são neutros. A presença ou ausência de objetos e a forma como são organizados sempre estão comunicando algo sobre e para as pessoas que ali convivem e se relacionam. Para uma compreensão mais ampla, pode-se afirmar que o espaço é composto por três aspectos que se inter-relacionam: físicos (os objetos, a materialidade, o tamanho), sociais (os papéis desempenhados pelas pessoas que

o compõem e sua função social) e pessoais (percepção que cada um possa ter do espaço ligado às suas experiências sociais). Nenhum desses aspectos existe sem o outro, e dialogicamente interferem entre si. Tal observação nos permite pensar que as relações no contexto da educação infantil ocorrem num espaço físico, entre pessoas, atravessadas por aspectos culturais, sociais, políticos e econômicos (CARVALHO, 1990).

Observamos que a postura dos profissionais das instituições de educação infantil, na forma de organizarem o espaço está ligada às condições materiais e institucionais, e também às suas concepções, construídas com base em suas expectativas socioculturais relativas aos comportamentos, educação e desenvolvimento infantil. Essas expectativas, que precisam estar presentes no projeto político pedagógico da unidade, vão dialogicamente marcar as formas que esse espaço social de educação coletiva de crianças é organizado. Ao acreditarmos na potencialidade das crianças de participarem do seu processo educativo e das relações desse contexto, precisamos pensar e garantir um espaço que dê conta de oportunizar a estas o encontro, as trocas, as brincadeiras, a escolha diante de diversas opções de atividades, descentralizando nosso controle e direcionamento, através de um espaço que ofereça elementos e condições para o envolvimento dos meninos e meninas.

O espaço, nesse sentido, representa como consideram os italianos (GANDINI, 1999), um terceiro educador, junto com os demais profissionais da sala. Contudo, não é um educador formado por si mesmo ou pelo acaso, mas sim pela ação humana, primeiramente pela ação dos adultos, que, de forma consciente ou não, vão circunscrevendo nele suas concepções a respeito das crianças, de seu papel e das relações a serem ali vivenciadas. E conseqüentemente pelas crianças que interagem com os objetos e a organização disposta, modificando-os em investidas espontâneas, dando novos usos e mostrando sinais para os adultos em futuras organizações.

Assim, o que podemos pensar e planejar no espaço das instituições de educação infantil, no sentido de alicerçar as relações sociais e culturais, sob princípios que respeitem a diversidade, as ações de educar e cuidar, as interações? Seguem algumas orientações para reflexão e discussão com as profissionais:

- ▣ **O espaço precisa ser organizado antes das crianças e famílias chegarem à instituição**, com o objetivo de acolhê-los nas novas relações a serem constituídas. Essa organização prévia não se refere à construção de painéis estereotipados ou decorações padronizadas de personagens da mídia que pouco nos auxiliam na ampliação do repertório cultural ou da diversidade. Estamos nos referindo a uma organização que preveja o encontro com adultos e crianças diversas, que necessitam se conhecer e se sentirem acolhidos, planejado a partir do conhecimento que as profissionais possuem sobre a comunidade, das vivências ocorridas nos anos anteriores na unidade, do desenvolvimento infantil, respeitando e incluindo as especificidades das diferentes idades, etnias e culturas.
- ▣ **As famílias necessitam de um lugar acolhedor, que possa lhe inspirar confiança e também enunciar informações sobre a história e proposta da instituição.** Assim, a exposição de imagens de vivências das crianças, a disposição de pequenos relatos dos projetos (organizados em folder ou em painéis), um lugar com a TV para exibição de vídeos sobre o trabalho desenvolvido, um lugar para que as famílias possam ficar durante o período de inserção, convites para os familiares entrarem nas salas com seus filhos ou filhas, entre outras organizações, podem enriquecer essa aproximação com a unidade.
- ▣ **Na organização do espaço, é preciso pesquisar e conhecer as diferentes origens culturais** das crianças, famílias e profissionais que convivem na unidade educativa. Se o espaço educa e enuncia valores e conhecimentos para os que nele habitam, é preciso observar se ele exprime e garante a presença das diversas manifestações culturais. Deve incluir assim, elementos das diferentes etnias que compõe o coletivo da instituição através de imagens/brinquedos/sons/sabores/texturas/danças/brincadeiras/objetos entre outros, que nos remetam ao contato com as culturais diversas.
- ▣ O espaço não é composto apenas pelos elementos físico materiais, ou seja, por objetos ou móveis, mas também por imagens, odores, sons e sabores, que também

educam e nos formam em nossa subjetividade e coletividade. Assim, a organização de elementos que oportunizam o contato com **odores** (cheiros de origens diversas – café, canela, lavanda, ervas, livros com cheiro, comidas etc), com **sons** (das músicas de diferentes gêneros, de objetos que provocam sons e ruídos – telefone, instrumentos musicais, despertador, sinos, campainhas,) com **sabores** (na organização de diferentes momentos com a culinária) possibilita às crianças e adultos a ampliação de suas formas relacionais, principalmente, no contato com o diverso.

- ▣ **Os brinquedos e outros materiais (que não provoquem riscos de acidentes) necessitam estar ao alcance das crianças**, possibilitando as suas iniciativas e organizações próprias.
- ▣ **As imagens expostas no espaço devem assegurar o contato com a diversidade e estar no campo visual das crianças**. Observa-se que nas creches e NEIS, há pessoas de diferentes tamanhos – bebês, crianças e adultos– e a disposição de materiais e imagens deve observar a presença destes. Para os bebês, imagens colocadas no chão, na parte baixa da parede, na altura dos rodapés, ou mesmo no teto, embaixo das mesas e das cadeiras, no encosto do berço, podem garantir o enriquecimento de seu campo visual.
- ▣ **A qualidade na exposição de imagens e a disposição de objetos (móviles, esculturas, brinquedos etc) não é sinônimo de quantidade**. É preciso cuidar para não ocorrer uma poluição visual, com a exposição demasiada de elementos que podem confundir as crianças. **Observamos que um espaço rico não é traduzido pela quantidade de elementos dispostos, mas sim por sua qualidade estética e de disposição**.
- ▣ **É importante buscar e garantir um espaço que possibilite a inclusão das crianças com deficiência, num trabalho conjunto entre Secretaria Municipal de Educação e instituição educativa**. Isso exige o conhecimento das necessidades que essas crianças apresentam, para criação de estratégias que garantam a efetiva inserção e participação delas nas relações estabelecidas com os demais sujeitos e com o próprio espaço.
- ▣ Embora aparente ser simples, a ação dos profissionais **ao permitirem que as crianças fiquem livres pela sala representa um importante aspecto nas relações constituídas no espaço**, inclusive com os bebês, por ampliarem as possibilidades de encontro com seus coetâneos. Na sala dos bebês, é preciso observar o espaço como proposição para as interações dos pequeninos entre si e com o próprio ambiente,

para além da presença do adulto, que muitas vezes está envolvido individualmente com alguma criança.

- ▣ No grupo dos bebês, a atenção individual precisa ocorrer com mais frequência do que com os grupos maiores, e sua qualidade depende também da confiança que as profissionais depositam nas outras crianças e no espaço que organizam. **Exige dessa profissional não apenas o planejamento das ações em que ele estará presente, mas também nas situações em que estará distanciado**, o que demarca uma importância na forma como organiza o espaço da sala. A seleção de objetos e brinquedos, a disposição dos móveis, dos brinquedos e demais objetos, o cuidado com o piso forrado com tapetes, a disposição dos colchões, a escolha das músicas e sons, o cuidado com a luminosidade etc., evidenciam o respeito e preocupação das profissionais com os bebês, tanto com sua segurança como com a constituição de sua autonomia.
- ▣ **É preciso dispor no espaço dos bebês, elementos que os desafiam e os encorajam a experimentar novos movimentos**: caixas para entrar e sair, obstáculos com pequenas elevações, arcos pendurados, cabanas entre outros.
- ▣ **Dispor aos bebês e crianças pequenas objetos e brinquedos de diferentes materiais** em quantidade suficiente e adequada às suas necessidades em explorar texturas, sons, formas e pesos, morder, puxar, por e retirar, empilhar, abrir e fechar, ligar e desligar, encaixar, empurrar etc.
- ▣ **É importante que a disposição dos móveis e objetos, não inviabilize os bebês de avistarem os profissionais sempre que necessitarem, e vice versa**. A organização dos móveis deve ter a preocupação de observar sua firmeza e segurança, bem como, colocá-los em posições que proporcionam apoio aos pequeninos, quando estes iniciam suas tentativas de se locomover sozinhos.
- ▣ Os bebês e crianças pequenas demonstram prazer e curiosidade por lugares com pouco espaço, (caixas de papelão, o interior das prateleiras e dos armários, as gavetas, os túneis.), que podem ser organizados e dispostos nos espaços da creche e do NEI: na sala, no corredor, no pátio, no hall.
- ▣ **O espaço necessita ser organizado e re-planejado constantemente**, observando a mobilidade das relações vividas entre crianças, profissionais e famílias. Deve prever ambientes para o encontro de grandes e pequenos grupos, e também para aconchegar as crianças que necessitarem ou desejarem estar mais sossegadas.

- ▣ **É importante organizar espaços que permitam que as crianças fiquem sozinhas quando desejarem. Essa preocupação prima pelo respeito à individualidade de cada criança, incluindo um aspecto de cuidado e zelo pelo bem estar desta, que não necessita participar rigorosamente de tudo que é proposto pela professora ou outras crianças.**
- ▣ **A organização e planejamento do espaço inclui a área externa da creche ou NEI, onde comumente as crianças demonstram grande prazer de se encontrar. Os espaços externos necessitam de cuidados que garantam o contato com a natureza e a provocação para a criação de brincadeiras e jogos, atendendo as necessidades das crianças de correr, jogar, pular, manipular areia, água, folhas, argila, entre outros. É importante incluir nesse espaço brinquedos e outros elementos que possam ampliar a capacidade criativa das crianças, na relação consigo, com os outros e com o próprio espaço. Materiais como: pneus, cordas, tecidos, bolas, loucinhas, ferramentas, pedaços pequenos de madeira, água, argila, entre outros, são garantidos pelo planejamento das professoras, ao preverem esse espaço de forma intencional para as relações entre e com as diversas crianças.**
- ▣ **O espaço externo deve ser organizado cotidianamente, respeitando a presença dos bebês, das crianças bem pequenas e das crianças pequenas, incluindo elementos que possam acolhê-las em suas especificidades. Aos bebês, que ainda não caminham, podemos dispor tapetes, colchões forrados, que garantam sua segurança e bem-estar. Essas organizações exigem o esforço das profissionais, de levar e trazer os materiais cotidianamente, de dentro para fora e vice versa, o que implica no envolvimento de todos os demais profissionais da instituição.**

As indicações desse núcleo de ação, em certa medida, introduzem as que serão desenvolvidas nos núcleos que seguem, já que as relações sociais e culturais são basilares para a organização da prática pedagógica com as linguagens, com a relação com a natureza, assim como com a brincadeira, o que também acarretará na repetição de algumas delas ao longo do documento. Uma questão central é que a relação entre os núcleos de ação se caracteriza pela complementaridade, pelo entrecruzamento e em muitos momentos pela intersecção, ou seja, estão em constante relação.

VERSÃO PRELIMINAR