



Organizadores
Ana Cláudia Néri Bastos
Eder José de Lima

Autores
Elaine Aparecida Bernardo
Janaína Lima do Nascimento
Kamilla Kassburg



O PAPEL DO EDUCADOR: EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS

2.^a EDIÇÃO

ISBN978-65-6054-014-9

São Paulo | 2023



Organizadores
Ana Cláudia Néri Bastos
Eder José de Lima

Autores
Elaine Aparecida Bernardo
Janaína Lima do Nascimento
Kamilla Kassburg



O PAPEL DO EDUCADOR: EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS

2.^a EDIÇÃO

ISBN978-65-6054-014-9

São Paulo | 2023

O PAPEL DO EDUCADOR: EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS

ISBN 978-65-6054-014-9



Organizadores

Ana Cláudia Néri Bastos

Eder José de Lima

Autores

Elaine Aparecida Bernardo

Janaína Lima do Nascimento

Kamilla Kassburg

O PAPEL DO EDUCADOR: EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS

2.^a edição

SÃO PAULO
EDITORA ARCHE
2023

Copyright © dos autores e das autoras.

Todos os direitos garantidos. Este é um livro publicado em acesso aberto, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições, desde que sem fins comerciais e que o trabalho original seja corretamente citado. Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons Internacional (CC BY-NC 4.0).



2ª Edição- *Copyright*© 2023 dos autores.

Direito de edição reservado à Revista REASE.

O conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade do (s) seu(s) respectivo (s) autor (es).

As normas ortográficas, questões gramaticais, sistema de citações e referenciais bibliográficos são prerrogativas de cada autor (es).

EQUIPE DE EDITORES

EDITORA- CHEFE

Dra. Patrícia Ribeiro, Universidade de Coimbra- Portugal

CONSELHO EDITORIAL

Me. Andrea Almeida Zamorano, SPSIG

Me. Victorino Correia Kinhama, Instituto Superior Politécnico do Cuanza-Sul, Angola

Esp. Ana Cláudia Néri Bastos, PUCRS

Dr. Alfredo Oliveira Neto, UERJ, RJ

PhD. Diogo Vianna, IEPA

Dr. José Fajardo, Fundação Getúlio Vargas

PhD. Jussara C. dos Santos, Universidade do Minho

Dra. María V. Albaronedo, Universidad Nacional del Comahue, Argentina

Dra. Uaiana Prates, Universidade de Lisboa, Portugal

Dr. José Benedito R. da Silva, UFSCar, SP

PhD. Pablo Guadarrama González, Universidad Central de Las Villas, Cuba

Dra. Maritza Montero, Universidad Central de Venezuela, Venezuela

Dra. Sandra Moitinho, Universidade de Aveiro-Portugal

Me. Eduardo José Santos, Universidade Federal do Ceará,

Dra. Maria do Socorro Bispo, Instituto Federal do Paraná, IFPR

Cristian Melo, MEC

Dra. Bartira B. Barros, Universidade de Aveiro-Portugal

Me. Roberto S. Marcel- UFBA

Dra. Francisne de Souza, Universidade de Aveiro-Portugal

Dr. Paulo de Andrada Bittencourt – MEC

PhD. Aparecida Ribeiro, UFG

Dra. Maria de Sandes Braga, UFTM

Revista REASE chancelada pela Editora Arche.

São Paulo- SP

Telefone: +55 (11) 94920-0020

<https://periodicorease.pro.br>

contato@periodicorease.pro.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores se responsabilizam publicamente pelo conteúdo desta obra, garantindo que o mesmo é de autoria própria, assumindo integral responsabilidade diante de terceiros, quer de natureza moral ou patrimonial, em razão de seu conteúdo, declarando que o trabalho é original, livre de plágio acadêmico e que não infringe quaisquer direitos de propriedade intelectual de terceiros. Os autores declaram não haver qualquer interesse comercial ou irregularidade que comprometa a integridade desta obra.

APRESENTAÇÃO

Este estudo reflete a importância de se ter um educador qualificado na educação de crianças de zero a três anos. Isto requer que o mesmo tenha conhecimentos sobre o conceito de criança que foi historicamente construído. Este conhecimento permite ao professor compreender como acontece o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos pequenos, para que este proporcione a eles, em suas práticas educativas, estímulos significativos, de modo a visar sempre o desenvolvimento integral da criança.

Os conceitos de infância construídos ao longo da história nos mostram diversos olhares sobre a criança, de acordo com o seu momento histórico. Na contemporaneidade, consideramos que não há um conceito único de criança, pois parte de uma construção social elaborada pela criança e para criança, num conjunto de relações sociais. Mesmo a infância sendo um fato biológico, como ela é compreendida, é socialmente determinada. Dessa forma há muitas crianças e infâncias. A partir desta análise, me veio o interesse de atentarmos nossos olhares sobre as práticas de ensino e aprendizagem nos primeiros anos da infância, pois, a criança pequena emerge como co-constructora desde o início da vida.

O objetivo deste livro é suscitar uma reflexão sobre o papel do educador na educação das crianças de zero a três anos, para isso discutiremos sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança de zero a três anos, que corresponde ao primeiro ano de vida e a primeira infância, indissociável ao processo educativo intencional e sistematizado, baseado no conhecimento do desenvolvimento da criança conforme os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky e seus precursores.

Neste livro, busca-se compreender o conceito de infância e as regularidades do desenvolvimento infantil, visando contribuir para que a prática educativa esteja permeada pelo conhecimento científico por parte dos educadores, e da

conscientização de que sua atuação intencional e sistematizada pode refletir nas máximas possibilidades de desenvolvimento da criança.

A proposta leva a uma discussão sobre a criança pequena, tanto ao que se refere ao conceito que foi historicamente construído, quanto ao seu desenvolvimento físico e cognitivo. Tem a intenção de compreender o porquê que as crianças de zero a três anos muitas vezes são assistidas em suas necessidades físicas e esquecidas de que são sujeitos de aprendizagem pelo educador. Como o ambiente deve ser organizado para que a aprendizagem infantil seja significativa. Como organizar a prática educativa para que a criança seja um indivíduo ativo, crítico e reflexivo?

Nesse sentido, apresentam-se alguns pressupostos fundamentais para a compreensão da correlação existente entre educação e desenvolvimento humano. Dentre eles estão a premissa de demonstrar que o desenvolvimento envolve, simultaneamente, a emoção e cognição, dando um sentido indissociável ao desenvolvimento/aprendizagem; identificar as práticas educativas no primeiro ano de vida e na primeira infância como meio de formação integral da criança, de modo a primar pelo seu desenvolvimento físico, cognitivo e social.

No capítulo 1, abordamos o conceito de criança e de infância ao longo da história que está interligada à cultura em que ela vive e também à sociedade que os adultos criam para ela, sofrendo assim as influências de sua época. E como acontece o processo de desenvolvimento e aprendizagem, mostrando são indissociáveis e ocorrem simultaneamente.

No capítulo 2, foram explicitados conceitos principais do desenvolvimento da criança de zero a três anos com enfoque na mediação do adulto desde o nascimento à primeira infância.

No capítulo 3, destacamos o papel do educador e suas práticas na educação de zero a três anos, pois, cabe a ele ter conhecimento do processo de desenvolvimento infantil para que suas experiências junto às crianças propicie uma

aprendizagem significativa.

Finalmente, são apresentadas as Conclusões.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	12
CONCEPÇÕES: INFÂNCIAS, CRIANÇAS, DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM	
CAPÍTULO 2	28
DESENVOLVIMENTO INFANTIL	
CAPÍTULO 3	44
O PAPEL DO EDUCADOR NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS	
CONCLUSÃO	77
REFERÊNCIAS	80
ÍNDICE REMISSIVO	83

CAPÍTULO 1

CONCEPÇÕES: INFÂNCIAS, CRIANÇAS, DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

1. CONCEPÇÕES: INFÂNCIAS, CRIANÇAS, DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

1.1 O conceito de infância e criança

Os conceitos sobre infância e criança vão se transformando conforme o contexto histórico. Nessa perspectiva, a infância deve ser compreendida como um modo particular de se pensar a criança, e não um estado universal, vivida por todos do mesmo modo. Deparamo-nos com a multiplicidade e a urgência de, uma vez por todas, desvincularmos a concepção de criança e de infância de uma ideia pré-concebida, seja ela qual for.

A partir da nossa perspectiva pós-moderna, não existe algo como “a criança” ou “a infância”, um ser e um estado essencial esperando para ser descoberto, definido e entendido, de forma que possamos dizer a nós mesmos e aos outros “o que as crianças são e o que a infância é”. Em vez disso, há muitas crianças e muitas infâncias, cada uma construída por nossos “entendimentos da infância e do que as crianças são e devem ser” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 63)

Mas não foi sempre assim. Ao longo da história, podemos constatar inúmeros conceitos relacionados à infância. No final do século XVI e início do XVII, a criança era concebida como um adulto em miniatura, visão extremamente

natural para a sociedade humanista daqueles períodos.

[...] é provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo. Uma miniatura otomaniana do século XI, nos dá uma ideia impressionante da deformação que o artista impunha então aos corpos das crianças, num sentido que nos parece muito distante de nosso sentimento e de nossa visão. O tema é a cena do Evangelho em que Jesus pede que se deixe vir até as criancinhas, sendo o texto latino claro: *parvuli*. Ora, o miniaturista agrupou em torno de Jesus oito verdadeiros homens, sem nenhuma das características da infância: eles foram simplesmente reproduzidos numa escala menor. Apenas seu tamanho os distingue dos adultos (ÁRIE, 1981, p. 50-51).

A criança estava envolvida ativamente no mundo dos adultos, seja no trabalho, reuniões, festas, até mesmo suas vestes eram semelhantes a deles. A criança aqui era vista como um ser inacabado. Assim que ela pudesse realizar algumas tarefas, já era inserida no mundo adulto, sem que ouve-se a preocupação com a sua formação enquanto um ser específico. Deste modo, as crianças eram expostas a todo tipo de experiência.

A partir do século XVII nota-se uma evolução no que se refere à primeira infância. Há uma mudança significativa ao seu conceito e abre-se espaço para a afetividade no meio familiar. Deste modo, até suas vestimentas diferenciam-se das do adulto, ou seja, a criança gradativamente garante seu espaço,

seu reconhecimento a um novo olhar, direcionado em relação à questão do seu desenvolvimento e aprendizado.

Na construção da criança, como um “reprodutor de conhecimento, identidade e cultura”, a criança pequena passa a ser entendida como iniciando a vida sem nada e a partir do nada – como um vaso vazio ou *tábula rasa*. Pode-se dizer que esta é a criança de Locke (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 65).

Os pequenos precisam ser respeitados segundo as suas especificidades. Cada criança tem uma maneira de ser: única. Por esta razão, não seria correto padronizá-las e julgá-las como pertencentes a uma mesma faixa etária. É necessário considerar e respeitar sua singularidade.

As crianças são parte da família, mas também são separadas dela, com seus próprios interesses que podem nem sempre coincidir com os dos pais com os de outros adultos. As crianças têm um lugar reconhecido e independente na sociedade, com seus próprios direitos como seres humanos individuais e membros plenos da sociedade (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 63).

Os pressupostos da teoria Histórico-Cultural consideram as crianças como sujeitos de sua atividade. Capazes e competentes na sua relação com o mundo. Esta proposta

metodológica contribui para o entendimento a cerca de uma criança rica em potencialidades e competências, ativa e ansiosa para se engajar no mundo da cultura, historicamente constituído.

A infância, por sua vez, é entendida não como um acontecimento estático, mergulhado em um vazio social, mas sim como um fenômeno concreto (material e imaterial) e, por isso, mediatizado por temas sociais, políticos e econômicos do mundo contemporâneo.

De acordo com Vygotsky, o desenvolvimento e a aprendizagem estão inter-relacionados desde o nascimento da criança. Como já mencionamos, desde muito pequenas, através da interação com o meio físico e social, as crianças realizam uma série de aprendizados. No seu cotidiano, observando, experimentando, imitando e recebendo instruções das pessoas mais experientes de sua cultura, aprende a fazer perguntas e também a obter respostas para uma série de questões. Como membro de um conjunto de experiências e opera sobre todo o material cultural (conceitos, valores, ideias, objetos concretos, concepção de mundo, etc) a que tem acesso. Deste modo, muito antes de entrar na escola, já constitui uma série de conhecimentos do mundo que a cerca (REGO, 1995, p. 76).

Desta forma, a concepção de criança está interligada à cultura em que ela vive e também à sociedade que os adultos criam para ela e, assim, sofrem as influências de sua época.

Estas interações permitem que a criança construa sua própria identidade, a sua maneira de ser. É preciso favorecer a aquisição de sua autonomia como sujeito atuante, crítico e reflexivo, participante ativo na construção da cultura e da história desta sociedade.

Pensar na infância, na atualidade, é compreender que não existe um conceito único de criança e de infância, como se fosse uma resposta universal. O que se evidencia são as crianças e infâncias, cada qual contextualizada à sua realidade, conforme as suas especificidades. Entender a sua maneira de pensar, agir, interagir, interpretar e criar e perceber que mesmo distante do “mundo” dos adultos, ela é capaz de ter sua própria visão de mundo, como construtora de conhecimentos, mediada por uma sociedade que deveria estimulá-la em prol do seu desenvolvimento integral.

1.2 Desenvolvimento e aprendizagem infantil

O desenvolvimento da criança, visto por quem a reconhece como tal, é explícito, principalmente no período de compreende zero aos seis anos. Nesta fase, uma atividade que

ela não consegue realizar hoje é capaz de fazê-la a perfeitamente no dia seguinte. Uma característica relevante do desenvolvimento infantil é a informação genética que, desde o nascimento, interfere em sua composição, pois são heranças de seu pai e de sua mãe.

Nosso código genético contém uma informação que denominamos de calendário de maturação. Com esse conceito, referimo-nos a uma série de informações geneticamente estabelecidas por meio das quais se sabe que os seres humanos passam por uma sequência de desenvolvimento que é sempre igual para todos (caminhar aproximadamente ao final do primeiro ano de vida, falar aos dois anos, etc) e que, seus traços característicos básicos não se realizam com grandes variações (p. ex., uma criança não poderá caminhar aos seis meses, porque nessa idade ainda não tem um desenvolvimento motor que lhe permite fazê-lo; consegue permanecer somente sentada). Essa sequência determina que coisas são possíveis em diferentes momentos (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999, p. 22).

É possível constatar que o desenvolvimento do ser humano se dá a partir da ligação entre aquilo que ele possui geneticamente com a influência do meio que está inserido.

O Desenvolvimento da espécie humana é o resultado de uma interação entre o programa de maturação (inscrito geneticamente) e a estimulação social e pessoal que a criança recebe das pessoas que cuidam dela. Logo, entendemos que os aspectos psicológicos de desenvolvimento não estão predeterminados, que são adquiridos mediante a interação com o meio físico e

social que envolve as crianças desde o nascimento (BASSEDAS, HUGUET & SOLÉ, 1999, p. 23).

Já a teoria histórico-cultural, de Vygotsky e seus colaboradores, propõe que a interação social atribui enorme importância ao processo de desenvolvimento do ser humano. Entendem que o desenvolvimento da criança depende de um processo de maturação do organismo na totalidade. Esta concepção se apoia na ideia de que “a mente da criança contém todos os estágios do futuro desenvolvimento intelectual: eles existem já na sua forma completa, esperando o momento adequado para emergir” (VYGOTSKY, 1984, p. 26). Para o autor, no entanto, a maturação biológica é um fator secundário no desenvolvimento das formas complexas do comportamento humano, pois essas dependem da interação da criança e sua cultura.

afirmam que:

Conforme assinalado por Vigotski e seguidores, o desenvolvimento dos seres humanos demanda inter-relações, por meio das quais cada homem aprende a sê-lo apropriando-se das conquistas produzidas pelas gerações precedentes. Aos seres humanos não bastam os atributos que dispõe no ato de seu nascimento, como os demais animais. As características biológicas presentes neste ato são meramente preparatórias para a sua interação com o mundo social, da qual tudo o mais

dependerá, quer no próprio plano biológico, quer no plano psicológico e social (MARTINS; ARCE, 2009, p. 99).

Essas inter-relações acontecem partindo do conhecimento acumulado historicamente do adulto que parti no processo de mediação da criança, para que a mesma possa construir sua aprendizagem e progredir seu desenvolvimento.

Em suma, desenvolvimento se produz por meio de aprendizagens e esse é o pressuposto vygotskyano, segundo o qual o bom ensino, presente em processos interpessoais, deve se antecipar ao desenvolvimento para poder conduzi-lo. Portanto, não há que se esperar desenvolvimento para que se ensine; há que se ensinar para haver desenvolvimento (MARTINS; ARCE, 2009, p. 99).

Percebe-se que não há possibilidade de dissociar aprendizagem e desenvolvimento, pois ambos ocorrem simultaneamente.

Entendendo a aprendizagem como a fonte do desenvolvimento, percebemos que a criança aprende desde que nasce. Antes mesmo de desvelar as especificidades desse aprender na pequena infância e na infância pré-escolar, é possível perceber que a criança é, desde pequenininha, capaz de estabelecer relações com o mundo que a cerca. Esse novo conceito de criança informado pela teoria – e também construído a partir da observação das crianças num ambiente com múltiplas possibilidades de vivências – aponta que, diferentemente do que pensávamos até pouco tempo atrás, a criança não é um ser incapaz, frágil e dependente absoluto da atenção do adulto para dirigir sua atividade. Ao contrário, a criança que surge da observação e da teoria que a vê

como um ser histórico-cultural é, desde muito pequena, capaz de explorar os espaços e os objetos que encontra ao seu redor, de estabelecer relações com as pessoas, de elaborar explicações sobre os fatos e fenômenos que vivência (MELLO, 2007 p. 89-90).

Para Vygotsky, a criança aprimora o processo de aprendizagem e desenvolvimento quando mantém relações diretas com alguém mais capaz que ela. Esta pessoa de um adulto ou de outra criança um pouco maior. O teórico nos mostra o nível de desenvolvimento potencial e o nível de desenvolvimento efetivo vinculados ao processo de aprendizagem das crianças.

Esta capacidade acontece concomitante ao desenvolvimento: a criança aprende de diversas maneiras durante sua rotina. Por isso, é possível afirmar que, quando a criança entra na escola, ela já possui um conhecimento do mundo que a envolve. Estes são construídos na sua experiência pessoal.

O desenvolvimento e a aprendizagem estão inter-relacionados desde o nascimento da criança. Desde muito pequenas, por meio da interação como meio físico e social, as crianças realizam uma série de aprendizados. No seu cotidiano, observando, experimentando, imitando e recebendo instruções das pessoas mais experientes de sua cultura, aprende a fazer perguntas e também a obter respostas para uma série de

questões. Como membro de um grupo sócio-cultural determinado, ela vivencia um conjunto de experiências e opera sobre todo o material cultural (conceitos, valores, ideias, objetos concretos, concepção de mundo, etc.) a que tem acesso. Deste modo, muito antes de entrar na escola, já construiu uma série de conhecimentos do mundo que a cerca (REGO, 1996, p. 76).

Lima (2001) destaca que é imprescindível a influência do adulto no processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil, portanto, alguns cuidados devem ser sublinhados:

- 1) Quanto menor é a criança, mais simples e elementares são os conhecimentos e habilidades que a mesma apropria. Neste sentido, o educador deve considerar as zonas de desenvolvimento próximo e real: não adianta ensinar à criança o que ela não é capaz de aprender, mesmo com ajuda, naquele momento;
- 2) A aprendizagem deve conduzir o desenvolvimento psíquico da criança. As atividades educativas devem ser direcionadas, para haver aprendizagem e influência no desenvolvimento infantil;
- 3) Com a ajuda do educador (pais e educadores) a criança tem possibilidade de realizar atividades em colaboração, para que, num momento posterior, o faça independentemente. Conforme Mújina (1990), “a magnitude da zona de desenvolvimento imediato [próximo] é um índice importante da *capacidade de aprendizagem* da criança, das suas reservas de desenvolvimento em cada dado”. O educador, agindo na zona de desenvolvimento próximo, pode criar novas oportunidades de ensino e aprendizagem (LIMA apud MÚJINA, 1990, p. 44-45).

Das muitas maneiras como a criança aprende, a imitação também é uma importante característica. É a prática que consiste em observar o cotidiano do adulto que está próximo a ela, e assim, imitar. Ao se colocar no lugar do outro (em geral, adulto que representa no faz-de-conta), a criança objetiva seu comportamento num nível mais elevado de exigência social. Com isso, exercita e aprende, pouco a pouco, a controlar sua vontade e conduta. No faz-de-conta, portanto, amplia seu conhecimento do mundo, organiza e reorganiza seu pensamento, interpreta e compreende os diferentes papéis sociais que percebe na sociedade que conhece. Até os seis anos, pois, as crianças aprendem por sua própria atividade ao imitar os adultos e outras crianças. Ela procura fazer sozinha aquilo que os outros irão testemunhar, ou seja, aquilo que aprendem a fazer com os outros, condicionadas pelo acesso à cultura mediatizada pelos adultos ou parceiros mais experientes. A intervenção do sujeito assume sua forma adequada, quando considera as formas como as crianças se relacionam com o mundo em cada faixa etária.

As brincadeiras, por mais que aparentam ser apenas uma

manifestação simples da criança, são fontes riquíssimas de estímulo para o seu desenvolvimento integral, seja cognitivo, social e/ou afetivo. Ao brincar os pequenos conseguem expressar aquilo que pensam e sentem. Contribui diretamente para a socialização das crianças e oportuniza a realização de atividades coletivas.

Conforme Vygotsky (1998) a importância do brinquedo está no fato de ele criar Zonas de Desenvolvimento Proximal na criança, pois, ao brincar, ela realiza, mesmo de forma imaginativa, atividades e funções que, muitas vezes, estão acima de suas reais capacidades, mas que são possíveis na situação do brinquedo (RODRIGUES; ROSIN (orgs), 2007, p. 118).

A brincadeira pode acontecer independente do local em que a criança se encontra. Neste espaço, ela localiza um objeto que a estimule e, rapidamente, começa a imaginar, a viajar por um mundo de criações e fantasias e a misturar movimentos e sentimentos.

Explorar livremente o brinquedo é função exclusiva dos pequenos. O adulto deve permitir que eles o façam isso por si próprios. Ele pode estimular, explicar, mediar sem impor uma maneira de agir. Esta atitude favorece a observação, a concentração e a manipulação do objeto.

Quando a criança vê um determinado brinquedo, ela é simplesmente tocada pela sua proposta, reconhecendo alguns atrativos e fazendo novas descobertas. Ela se torna capaz de ampliar sua imaginação e, conseqüentemente, suas habilidades.

O interesse e a ação do brincar envolve a criança de acordo a sua faixa etária, com seu desenvolvimento sócio-afetivo e com seus hábitos culturais.

[...] pode-se afirmar que o ato de brincar já se faz presente no ser humano desde o período fetal, quando algumas atividades, como sugar o dedo, chutar, entre outras, são realizadas. Após nascer, o brincar se realiza quando a criança, sozinha, reconhece e brinca com o seu próprio corpo (reação circular primária) e, depois, com brinquedos, de tal forma que, nesses atos, ela reage e interage por meio de seus olhos, de sua boca e do toque da pele (RODRIGUES; ROSIN, 2007, p. 118)

Por volta dos seis meses de vida o bebê começa a se interessar por brinquedos sonoros que os estimulam e os fazem rir. Como exemplo destes objetos pode-se citar os chocalhos. A manipulação deste instrumento pode causar um sentimento de novidade para eles quando conseguem jogar o brinquedo no chão e em seguida outra pessoa chega para recuperá-lo. Quando este fato causa agrado, as crianças

repetem este movimento incessantemente.

Ao final do primeiro ano, o interesse dos pequenos se volta para os brinquedos de encaixar, de abrir e fechar, desmontar, carrinhos de puxar e empunhar, dentre outros.

Com a aquisição da fala, a partir dos dois anos, a ação de brincar ajuda a criança a ampliar seu vocabulário e ser capaz de estabelecer canais de comunicação, seja com os pais ou com a pessoa cuidadora.

Aos três anos percebe-se facilmente o desenvolvimento de sua capacidade motora. Consegue correr, pular, subir escadas facilmente e andar de bicicleta. As brincadeiras de regras já podem fazer parte de sua rotina, bem como jogos de memória e quebra-cabeça.

O brincar é um processo necessário para o desenvolvimento, nos primeiros anos de vida. É este que vai propiciar uma aprendizagem prazerosa e progressiva, aonde a criança pode imaginar, organizar e construir. O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (Brasil, 1998, p. 13), apresenta vários aspectos a serem contemplados. O brincar tem destaque, aqui destacamos aqui:

A qualidade das experiências oferecidas que podem contribuir para o exercício da cidadania, respeitando-se as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos, devem estar embasadas nos seguintes princípios:

O respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas, etc.;

O direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;

O acesso das crianças aos bens sócio culturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação, ao pensamento, à ética e à ciência.

A socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma; O atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade.

Dessa forma, pode-se expor a importância fundamental da brincadeira na infância, que possibilita às crianças aprenderem sobre o mundo, a sociabilidade e o desenvolvimento holístico das crianças.

CAPÍTULO 2

DESENVOLVIMENTO INFANTIL

1. DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Para analisarmos o desenvolvimento infantil de zero a três anos, dividiu-se esta fase em dois períodos: o primeiro ano de vida e a primeira infância (dos dois aos três anos).

O bebê, desde o nascimento, precisa se adaptar ao novo mundo e, para isso, precisa conhecê-lo e compreendê-lo. Um aspecto natural e relevante no mundo infantil é a curiosidade. As crianças possuem um desejo natural de compreenderem tudo o que se passa à sua volta. Mesmo com limitações recorrentes das suas reduzidas capacidades motoras, elas se restringem e aproveitam das suas possibilidades de exploração. Nesta fase, do primeiro ano de vida, o bebê utiliza suas mãozinhas como meio de explorar o mundo que está a sua volta. Manipula os objetos e, lentamente, aprende a levá-los à boca. Esta prática se configura com umamaneira que encontra de conhecer e também coordenar seus movimentos, e, assim, estabelecer uma conduta intencional.

Ele adquire maturação para levantar a cabeça enquanto está deitado de barriga para baixo, começa a rolar e atinge o período de sentar-se sozinho. Esta capacidade o faz com que o

seu mundo possa se ampliar ainda mais até quando, finalmente, consegue engatinhar e, conseqüentemente, ir ao encontro daquilo que deseja. Agarrando-se em objetos é capaz de apoiar-se e, após completar um ano, garante seus primeiros passos.

No segundo ano de vida, os pequenos acabam por garantir a possibilidade de caminhar de forma autônoma. Eles buscam amadurecer o processo de aquisição da linguagem, como forma de se comunicar, sem que precisem se utilizar dos gestos para insinuar o que deseja. Aqui, mesmo com um repertório pequeno, ela consegue transmitir aquilo que está vivenciando dia após dia. Quer saber o nome de vários objetos ao mesmo tempo, e está sempre questionando o porquê dos movimentos e ações que vê e/ou executa.

Por volta dos três anos, a criança inicia um novo processo, que é a iniciativa do controle dos esfíncteres. Este é o momento em que começam a direcionar uma atenção especial ao cuidado e a limpeza do corpo. Este período requer, do adulto, muita paciência, pois é um processo longo e vagaroso.

O papel do adulto, na vida da criança, do nascimento até os três anos é fundamental. Além de propiciar afeto, carinho, atenção, também é estimulador para o progresso da criança. É ele quem dá sentido a uma determinada ação e se propõe a ser o mediador dos pequenos, orientando-os naquilo que é correto ou não nesta etapa do desenvolvimento.

1.1 O primeiro ano de vida.

Após nove meses dentro do útero materno, o bebê está preparado para entrar no mundo exterior. No entanto, o desenvolvimento continua muito além do nascimento, tanto no nível cognitivo quanto no nível motor.

A criança, desde o momento do parto, em que se rompe a ligação direta com a mãe, bruscamente muda suas condições de existência. Ela passa a acumular experiências, explorar o novo ambiente onde está inserida.

O nascimento é uma enorme comoção para a criança. De uma existência vegetativa em um ambiente relativamente constante (organismo materno) ela passa, de uma hora para outra, para condições totalmente distintas, entretanto no ambiente aéreo cheio de infinitos estímulos, no mundo no qual se desamparado se transformará em indivíduo racional. (MUKHINA, 1995, p. 73-74).

O bebê nasce com algumas reações inatas. Dentre elas, o reflexo desucção e começa a chupar objetos como a chupeta e o seio da mãe. Ao aproximarmos algo da face do bebê, a sua cabeça volta-se em direção à fonte de estimulação com a boca aberta. A cabeça permanecerá deslocando-se até que o mamilo, dedo ou outro objeto se encontre na boca.

Correspondendo a este reflexo, a criança estará por assegurar sua nutrição, que agora no mundo externo deixa de ser por meio da placenta e passa a ser por via oral, exigindo um esforço intenso.

A alimentação é recebida graças ao reflexo da sucção. No primeiro momento, as ações ligadas ao reflexo de sucção estão mal sincronizadas: a criança engasga ao chupar, a respiração se corta e ela perde rapidamente as forças. Toda sua atividade se concentra no ato de sugar, até saciar-se (MUKHINA, 1995, p. 76).

Outra reação inata que percebemos explicitamente no recém-nascido é o reflexo de preensão, quando se coloca o dedo ou qualquer outro objeto pequeno na palma da mão da criança, ela agarra-o firme e automaticamente. Se o objeto é levantado, a criança continua agarrada e é erguida juntamente com ele.

O reflexo de preensão se manifesta com a contração da mão, fechando o punho, ao exercitar-se a palma da mão. Mas, para se desenvolvimento psíquico, para relacionar com o mundo que a rodeia, a criança não necessita do movimento de apreensão, mas sim do movimento de segurar, que surge com a excitação dos dedos. O reflexo de preensão desaparece antes que se desenvolva o de segurar. (MUKHINA, 1995, p. 77).

Apesar de não serem dotados da habilidade da fala, os bebês são inteligentes e atentos a tudo que os rodeiam. Demonstram claramente que querem e precisam se comunicar. A primeira manifestação de comunicação da criança é o choro, que transmite ao adulto que o bebê tem a necessidade de algo, seja por estar com fome, dor, numa posição desconfortável ou por carência afetiva. Mas até o primeiro mês o bebê ainda não tem essa necessidade de comunicação bem esclarecida. Ele pode chorar simplesmente pelo fato de estar em estado de adaptação ao seu novo ambiente.

[...] a necessidade de comunicação é provocada pela influência de determinadas condições: da necessidade objetiva do bebê em receber atenção e solicitude por parte dos circundantes, já que não possui condições de satisfazer suas necessidades orgânicas sozinho – nesse momento, o interesse pelo adulto não se constitui uma necessidade de comunicação – e pela conduta do

interlocutor de mais idade que se dirige ao bebê e que, embora este não seja capaz de realizar uma atividade comunicativa, contribui para que ele vá formando bases para participar dessa atividade (LIMA, 2001, p.101).

O adulto cria, primeiramente, uma comunicação emocional com a criança por meio da presença ativa. Ele tem uma forte relação e uma grande influência no desenvolvimento do bebê.

A existência do bebê sendo **maximamente social** e profundamente **emocional** corroboram para a denominação da atividade principal deste período como **atividade de comunicação emocional direta adulto-criança**, da qual dependerão as mudanças mais decisivas de seu transcurso. (grifo da autora) (MARTINS, 2009, p.103).

A pessoa cuidadora satisfaz suas necessidades emergenciais ao dar-lhe alimento, banho, um afago e ao acomodá-lo no berço. Assim explicitamente, a criança se anima quando alguém lhe dá atenção de forma individualizada.

Através da comunicação com o adulto, o bebê inicia sua investigação e sua apropriação ativa do mundo dos objetos, procurando descobrir inicialmente as qualidades mais aparentes desses objetos, passo que conduz, mais tarde, à percepção das relações existentes entre os objetos e os fenômenos sociais, ou seja, ao uso social desses objetos. Dessa forma, nos primeiros meses de vida, o adulto é, praticamente, a única fonte de conhecimento dos objetos que a criança possui, portador

social dos modos de ação com objetos, conhecedor da função social destes (LIMA, 2001, p. 86).

Por volta dos três ou quatro meses de vida, a criança aguça o movimento de preensão como se quisesse apalpar uma mão com a outra. Dessa maneira, ela vai adquirindo a habilidade de manipular os objetos.

Nos primeiros movimentos, ela pega, segura um pouco e logo solta, depois segura por um tempo maior, sacode e leva-o a boca. Em seguida, a criança é capaz de manipular dois objetos ao mesmo tempo, bate um chocalho contra o outro. Isto ocorre, pois a criança já é capaz de controlar, de maneira mais eficaz, os seus movimentos.

Através das operações de investigação, a criança examina as qualidades objetais mais aparentes. Os olhos, as mãos e a boca tornam-se os analisadores infantis nas ações de manipulação e conhecimento dos objetos. Ao ter se apropriado da ação manipulativa, a criança forma as bases para o surgimento das ações de investigação que extrapolam a simples manipulação dos objetos (pegá-los, amassá-los, lambê-los, por exemplo) dirigem-se para o descobrimento de novas qualidades objetais. Essas ações possibilitam que a criança prove e examine detidamente as diferentes qualidades dos objetos, ou seja, é momento em que ela faz girar o objeto, provoca ruídos golpeando um objeto no outro e abre caixas (LIMA, 2001, p. 89).

A criança pequena, paulatinamente por meio da percepção tátil e visual, inicia a observação do seu espaço, a

fim de alcançar seu objetivo. Nesta fase, ela passa a explorar tudo o que está a sua volta. Os pequenos sentem prazer em explorar, encaixar, descobrir, construir, entre outras experiências. O desejo de aprender e conhecer é muito evidente neste período. Cada gesto e cada ato executado é uma forma de construção.

Uma prova de que inicialmente a criança não tem noção do objeto permanente, é que o objeto que desaparece do campo visual de uma criança de 6 ou 7 meses deixa de existir para ela; ela não o procura. [...] Mais tarde (aos 9-10 meses) as crianças procuram os objetos desaparecidos diante de seus olhos, compreendendo que esses objetos não deixaram de existir, mas estão em outro lugar. É aproximadamente nessa idade que as crianças começam a reconhecer os objetos, independentemente de sua situação no espaço (MUKHINA, 1995, p. 100-101).

Outra conquista da criança de até um ano é do descolamento espacial ativo, quando primeiramente ela se arrasta com a barriga no chão. A maioria dos bebês aprendem a engatinhar entre os seis e dez meses. No entanto, há crianças que nem chegam a engatinhar: preferem rolar, arrastar a barriguinha no chão, arrastar-se sentadas ou passar direto para ficar de pé com apoio e andar. Mas para eles o que realmente importa é poder se deslocar.

É necessário que a pessoa cuidadora estimule a criança no período de engatinhar, que coloque objetos ou brinquedos a uma certa distância para que ela possa alcançá-lo. Desta maneira, auxiliará para que o bebê tenha mais confiança em si mesmo e, ainda, poderá reforçar nele a velocidade e agilidade.

Após engatinhar com segurança, o novo desafio é conseguir a postura ereta para andar e, para que isso ocorra, a criança busca apoiar-se nos móveis com o intuito de novas descobertas. Apoiando-se, ela pode até soltar as mãos e equilibrar-se sozinha. Uma vez que consiga fazer isso, pode arriscar em dar alguns passos.

Por volta dos onze meses, é provável que a criança consiga ficar parada sozinha por alguns momentos sem apoio e pode até andar de mãos dadas com um adulto. E, na maioria dos casos, com um ano e um mês, as crianças andam sem qualquer ajuda, mesmo não tendo firmeza suficiente, ela troca os primeiros passos.

Mesmo a criança andando sem apoio, ela ainda não desiste de engatinhar e se arrastar no chão por um período, pois acredita ser mais prático deslocar-se engatinhar para

alcançar um brinquedo, por exemplo.

Andar mantendo a verticalidade do corpo é um desafio para a criança. Inicialmente, ela ainda não tem o equilíbrio necessário e qualquer obstáculo faz com que desordene os passos e caia. O adulto, neste processo, deve encorajar a criança estimulando-a a levantar e tentar novamente.

“Exercitando o ato de andar, logo ela ganha maior estabilidade. Cai cada vez menos, caminha com segurança cada vez maior até seu objetivo, mas, durante bastante tempo, ainda persiste uma coordenação insuficiente”. (MUKHINA, 1995, p. 104).

Tendo o domínio de caminhar sozinha, a criança vê o mundo de outra maneira, pode ir ao encontro de objetos sem a ajuda dos adultos, ampliando assim suas experiências.

2.1 O segundo e terceiro anos de vida - primeira infância

A atividade principal nessa etapa de sua vida caracteriza-se como a atividade objetal manipulatória, Arce; Martins, (2009, p. 110) afirma que

Em constante contato com os adultos e sob sua direção, a criança amplia sobremaneira sua atuação no mundo. Se no transcurso do primeiro ano, o outro (pessoas) ocupava o primeiro plano de suas percepções e os objetos um segundo plano, agora, gradativamente, essa situação se inverte. Esse momento representa grande oportunidade para que se ensine à criança maneiras corretas de se atuar com os objetos.

É o adulto que apresenta os objetos à criança, dando-lhe significado, assim a criança vai aprendendo a conviver socialmente e utilizar-se dos objetos criados historicamente, acompanhada de intenso desenvolvimento da linguagem, convertendo as coisas em instrumentos, em objetivações humanas, a criança vai reproduzindo para si as capacidades e habilidades humanas.

Após a criança completar dois anos, aumenta sua coordenação e seu equilíbrio. Ela já sobe e desce escadas tranquilamente e já consegue saltar. Manipula facilmente objetos e pode até comer sozinha quando lhe oferecem uma colher. Um aspecto relevante nesta faixa etária é a aquisição da linguagem, que é gradativamente adquirida pelo bebê. E mais uma vez, o papel do adulto é imprescindível para estimular e ampliar o seu vocabulário, por meio de músicas, rimas, conversas, histórias e objetos.

[...] a criança precisa ter contato direto com os objetos durante o seu brincar, e somente então a palavra vinculada ao objeto se tornará significativa. Esse processo capacita a criança a inserir seu vocabulário, que se expande rapidamente, na ferramenta da linguagem, no contexto do seu aprendizado e das suas relações gerais (GOLDSCHMIED & JACKSON (2006, p. 136).

Mesmo conhecendo poucas palavras, a criança já consegue se comunicar com a pessoa cuidadora, inicialmente, com o auxílio de gestos para facilitar a compreensão. O desenvolvimento da linguagem acontece pela socialização da criança, é por meio da participação em interações verbais e relações sociais que se eleva o processo linguístico. Percebe-se, então, que mais uma vez as manifestações dos adultos é que vão estimular os pequenos neste processo.

Com o desenvolvimento da fala, as ações práticas da criança se tornam muito menos impulsivas e espontâneas. Ela passa a emitir comandos verbais para si mesma e torna-se capaz de planejar e organizar suas ações, deixando de agir em função de seu ambiente imediato (ARCE; MARTINS, 2009, p. 148).

Nota-se que a primeira infância é um momento sensível para a aprendizagem, e, com o processo de aquisição da fala, a criança organiza seu pensamento e suas ações. Ela pode também dirigir seu próprio comportamento, necessitando de

referências externas para orientá-la. Desta forma, as instruções verbais podem se converter como regulador de sua própria conduta.

As relações interpessoais ajudam nas distinções de comportamentos, mostram os que são adequados e os que não são. Nesse processo, a criança já pode compreender as expressões faciais dos adultos, aquilo que apresenta aprovação ou reprovação. Deste modo ela aprende a identificar com a tonalidade de voz e as manifestações de gestos e palavras.

Nesta faixa etária surgem, a todo momento, as indagações, é quando a criança quer conhecer ainda mais o ambiente que está a sua volta. O impulso inato da criança, juntamente com a curiosidade de aprender e conhecer tudo o que está ao seu redor, faz com que ela faça perguntas incessantemente. Esta é uma maneira que ela encontra de conhecer os nomes dos objetos que estão à sua volta e assim amplia-se o seu vocabulário linguístico.

Ao final do segundo ano, a criança inicia um novo processo que é de suma importância para o seu

desenvolvimento, o controle dos esfínteres, momento do seu crescimento que adquire habilidade em controlar e relaxar seus músculos, treinando assim sua ida ao banheiro. É viável ressaltar que cada criança tem a sua época de iniciar esse treinamento. Desta forma, a pessoa cuidadora precisa ser paciente para não exigir e não fazer pressão desnecessária. Exigências extremas podem acarretar retrocesso por parte dos pequenos, pois entendem o comportamento dos adultos como uma atitude negativa e, assim, torna a iniciativa do controle um processo ainda mais vagaroso.

Ao buscar a aquisição do controle dos esfínteres, a criança busca na família e/ou na pessoa cuidadora uma forte aliada para o desenvolvimento do processo. Ela quer sentir, além da cooperação, a confiança no adulto. Este, então, precisa estimulá-la e elogiá-la frequentemente, para sentir-se motivada a repetir determinada ação novamente. É importante que o estímulo aconteça mesmo diante do insucesso dos pequenos, pois o castigo ou um tom de voz mais elevado pode, porventura, resultar em ineficácia dos primeiros passos rumo à autonomia do sair das fraldas.

[...] Há ocasiões em que a criança se recusa a sentar em seu troninho, e o adulto pode tomar isso como um ato hostil. No entanto, quando está em questão que a criança tem seu próprio controle corporal, não há forma de o adulto “ganhar” a disputa, e assim é mais sábio aceitar tal conduta gentilmente (GOLDSHMIED & JACKSON, 2006, p. 140).

Os autores acima mencionados afirmam que as ações dos adultos devem ser vistas à luz das diferentes reações das crianças. Não podemos esperar que essa transição aconteça em poucos dias, mas podemos confiar e aguardar o momento do controle absoluto.

Também é necessário manter a harmonia entre pais, creches ou escolas, para poderem controlar as manifestações da criança. Elementos da rotina da criança, como se ela tem horário definido para evacuar, devem ser apurados, pois isso facilita o controle. Caso a criança não tenha horários pré-determinados, a pessoa cuidadora deverá observar os gestos da criança e suas palavras, o que pode indicar sua necessidade.

CAPÍTULO 3

O PAPEL DO EDUCADOR NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS

1.O PAPEL DO EDUCADOR NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS

1.1 O primeiro ano de vida da criança

O educador por ser o principal responsável pelo processo de ensino-aprendizagem, tem o dever de conhecer seus alunos e em especial compreender as características e o desenvolvimento infantil, para que possa atender as necessidades físicas e cognitivas das crianças conforme suas especificidades.

Percebemos que, historicamente, as características relativas aos educadores de educação infantil eram de que ele precisava ser amoroso, paciente e que tivesse jeito e gostasse de crianças pequenas. No entanto, na contemporaneidade os educadores precisam ser profissionais na área da educação, precisam ter consciência da importância da função que desempenham e ser um pesquisador sobre a infância e seu desenvolvimento constantemente. E esta nova visão vem para desmistificar a visão anterior, dando à educação infantil e aos seus profissionais um novo sentido e um novo significado que

reflete na criança por toda a sua vida. Portanto, as instituições de ensino e o educador precisam comungar do mesmo conceito de que as crianças pequenas são construtoras ativas do seu próprio conhecimento, que possuem diversas linguagens, que adquirem habilidades cada vez mais complexas e que vivem numa sociedade democrática, aonde precisam tomar decisões e iniciativas como cidadãos atuantes.

Desta forma, as instituições de ensino dedicadas ao atendimento de crianças de zero a seis anos, precisam estar pautadas nos Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (Brasil, 2009),

- . Nossas crianças têm direito à brincadeira
- Nossas crianças têm direito à atenção individual
 - Nossas crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante
- Nossas crianças têm direito ao contato com a natureza
- Nossas crianças têm direito a higiene e à saúde
- Nossas crianças têm direito a uma alimentação sadia
 - Nossas crianças têm direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão
- Nossas crianças têm direito ao movimento em espaços amplos

- Nossas crianças têm direito à proteção, ao afeto e à amizade
- Nossas crianças têm direito a expressar seus sentimentos
 - Nossas crianças têm direito a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche
 - Nossas crianças têm direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa (p. 13)

Nas creches, esta nova visão chega para disputar com as formas tradicionais de educar/cuidar e nos remete a novos modos de organização dos ambientes, de rotinas, de interação com as crianças pequenas. O ambiente de aprendizagem precisa ser favorável e, para isso, requer que o educador seja sensível às potencialidades interativas das crianças: às suas falas, aos balbucios, aos gestos, às movimentações, ao choro e aos modos como se relacionam com o mundo. Ao educador cabe o exercício da mediação, num processo que potencializa a condição da criança como sujeito, e esta atitude deve ser praticada desde os cuidados com os bebês, tendo sempre em foco a seguinte indagação: Que tipo de criança eu quero formar?

Parte-se, então, para caminhos que evidencie a contribuição para o desenvolvimento integral de uma criança

ativa, ou seja, aquela que investiga, que pesquisa, que interroga, que reclama, que se mostra incomodada com os desafios oriundos pelo ambiente que está inserida e, em especial, pelas manifestações intencionalizadas do educador.

No mundo moderno, pais e mães são atraídos pelo mercado de trabalho e precisam deixar seus filhos em instituições de ensino precocemente, pois necessitam do trabalho para garantir o sustento da família. O período de licença a maternidade obrigatório no Brasil é de quatro meses, sendo facultativa a licença de seis meses. A partir daí, a família busca cuidados de creches públicas ou instituições particulares para garantir todas as necessidades da criança.

Uma das principais preocupações dos pais em relação à iniciação da creche, é o período de adaptação. Estão sempre com inúmeras perguntas e receios. *Será que meu filho vai ficar bem? Será que vão lhe dar a atenção que ele merece, estando junto com tantos outros bebês?*

Estas e outras dúvidas são comuns e compreensíveis, pois deixar uma criança tão pequena num ambiente estranho e com pessoas desconhecidas, certamente, causa desconforto e

angustia à família.

Recomenda-se que nos primeiros dias a criança não fique o período integral, é preciso que fique por algumas horas, e em seguida a família vá buscá-la. Desta maneira, facilita a adaptação e diminui a ansiedade dos pais. Se a criança faz uso de algum objeto transacional, como fralda, paninho, chupeta, boneco ou outros, é imprescindível que eles estejam sempre com ela, pois estes servem de suporte na conquista da autonomia e é uma espécie de substituto materno, que permite a ela sentir-se mais confiante.

Ao chegar à creche, a criança criará laços afetivos mais fortes com uma das cuidadoras presentes na sala, que chamaremos aqui de cuidadora-referência. Este vínculo proporciona ao bebê e aos pais maior segurança e tranquilidade.

Nos primeiros dias é comum que o bebê chore ao separar-se da mãe ou do pai e cabe à cuidadora-referência ter paciência para ouvir o “desabafo” da criança, que, logo em seguida, tende a tranquilizar-se e habituar-se à nova rotina. A vivência próxima a um bebê faz com que o adulto torna-se

capaz de diferenciar e interpretar o que ele quer dizer com a manifestação do choro.

O bebê pode estar vivenciando fome, dor, desconforto físico, solidão, estimulação em demasia, ou talvez só um sentimento geral de mal-estar. Quando os gritos de um bebê persistem e ele parece incapaz de aceitar nosso conforto, às vezes sentimos um impulso de passá-lo aos cuidados de outra pessoa, porque não conseguimos suportar a pressão. Quando essa outra pessoa nos passa de volta o bebê ainda chorando, nossa frustração, que é compreensível, pode ser comunicada ao bebê por meio da crescente tensão em nossas mãos e corpos, o que causa o aumento do choro e dos gritos do bebê (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006 p. 100-101).

Por isso compete ao educador muita paciência e um tom de voz suave e tranquilo para conversar com o bebê, ao invés de chacoalhar o pequeno incessantemente para cima e para baixo. O mesmo acontece durante a amamentação. Ele deseja que a cuidadora, assim como a mãe, possa olhar para ele, deixá-lo em uma posição confortável em seus braços, de modo a permitir que o pequeno decida a velocidade e a intensidade com que mama. Este é um momento que deve acontecer sem pressa, para acontecer a interação entre a criança e o adulto.

Após completar quatro meses, o bebê começa a levantar a cabeça e elevar os ombros apoiando-se nos cotovelos. Este é o momento em que o educador precisa estimulá-lo ainda

mais. Deve colocar objetos coloridos e/ou sonoros próximos a ele e fazer com que ele se esforce para virar-se de um lado para o outro e tentar novamente levantar a cabeça para criar firmeza neste movimento.

Por volta de seis e sete meses, ele começa a sentar, quando os músculos das costas e do pescoço estão mais fortalecidos para sustentar a posição ereta. Neste período é preciso que o educador deixe a criança um tempo maior no chão, com um espaço amplo para buscar equilíbrio na posição. Como vários brinquedos entram no seu campo visual, o espaço também visa exploração destes que estão à sua volta. É necessário, também, que tenha almofadas ao redor do neném, pois, se ele cair, terá um apoio macio para diminuir o impacto da queda.

Aos oito meses, o bebê já senta sozinho e busca uma nova conquista, que é o ato de engatinhar. Neste processo, o educador precisa desafiar a criança a se locomover, ir ao encontro de um brinquedo que lhe chama atenção ou um objeto que emite som, despertando seu interesse em buscá-lo. Desta forma, ela permite à criança criar confiança e equilíbrio.

O educador pode ficar na frente da criança, deixar um determinado espaço entre eles, chamar a criança pelo nome para ir engatinhando ao encontro pegar algum objeto que esta nas suas mãos. É importante ressaltar que, nesta faixa etária, o bebê, aprende a manipular ainda mais os objetos, pois já consegue passá-lo de uma mão para a outra e descobrir o que o brinquedo pode fazer, como apertar um pequeno botãozinho para que o carrinho venha a emitir som.

Entre os 11 e 12 meses o neném esta pronto para dar seus primeiros passos. O educador pode promover situações diversas, de modo a estimulá-lo a andar segurando seu dedo, e em seguida solta-o fazendo com que a criança se sinta segura em manter a postura ereta. Quando ela estiver de pé apoiada em algum móvel, o educador pode chamá-la para que vá ao encontro de um objeto interessante como a chupeta, paninho, fralda, mamadeira, etc.

Ao final do primeiro ano de vida a criança se interessa por brinquedos de encaixar, de montar e desmontar, abrir e fechar, que andam a partir de um comando da própria criança e etc. o educador pode oferecer a ela brinquedos desde os mais

simples aos mais complexos, visando a estimulação e a manipulação. Frisa-se que objetos com cores mais fortes e formas mais simples atraem mais ainda as crianças pequenas, favorecendo o desenvolvimento sensorial e o enriquecimento de suas experiências.

Cabe ao educador um cuidado especial, pois ao conseguir se locomover os pequenos vão em busca de novos objetos e ainda costumam levá-los a boca. Por isso, é necessário que objetos pequenos ou pontes agudas fiquem num local de difícil acesso, evitando acidentes desagradáveis, como engolir ou engasgar-se com eles.

Os autores Goldschmied e Jackson (2006), abordam sobre a educação de crianças de 0 a 3 anos e apresentam, como sugestão, o trabalho realizado com o “Cesto de Tesouros”, que é um cesto repleto de objetos para serem manuseados e explorados pelos bebês.

Sabemos que os cérebros dos bebês estão crescendo mais rapidamente do que em qualquer outro período de suas vidas, e que se desenvolvem ao responder a fluxos de informações advindas das cercanias, pelos sentidos do tato, olfato, paladar, audição, visão e movimento corporal. O Cesto de Tesouros reúne e oferece um foco para uma rica variedade de objetos cotidianos, escolhidos para oferecer estímulos a esses diferentes

sentidos. O uso do Cesto de Tesouros consiste em uma maneira de assegurar a riqueza das experiências do bebê em um momento em que o cérebro está pronto para receber, fazer conexões e assim utilizar essas informações (GOLDSCHMIED E JACKSON, 2006, p. 114).

O educador, ao observar um bebê com os objetos do cesto, vai perceber quantas coisas diferentes ele é capaz de fazer: olhar, tocar, lambear, balançar, bater no chão ou em outros objetos em busca de novos sons, trocar de mãos, deixar cair e deixá-lo à margem quando não mais o atrai.

Desta maneira, os pequenos são capazes de descobrir sobre o tamanho, textura, cheiro, som, entre outras características do objeto. É importante ressaltar que o educador não deve intervir no momento em que as crianças estiverem explorando o cesto. É preciso que ele esteja próximo para garantir a segurança e a confiança dos pequenos.

Para a realização desta atividade é preciso que o cesto esteja cheio até a borda e os objetos contidos nele não precisam ser exclusivamente comprados. É possível de encontrar estes em casa mesmo, como: conchas, nozes grandes, pedaços de esponja, caroço de abacate, pincel de barbear, escova de dente, apito de bambu, aro de cortina, caixinhas forradas com

veludo, chocalhos de vários modelos, colheres, cubos, prendedores de roupa, aros de chaveiros entrelaçados, campainha de bicicleta, funil, batedor de ovos, sinos, bola de borracha, bola de tênis saquinhos de pano contendo lavanda ou alecrim, entre outros.

O educador precisa dispor de um ambiente aconchegante para os pequenos, sentá-los em dupla com o cesto ao meio. Assim é possível observar a interação e a concentração deles durante a manipulação dos objetos. Oferecer almofadas atrás deles para evitar que se machuquem e, se por ventura caírem, encontrarão apoio. Os objetos do cesto precisam de manutenção e cuidado, e periodicamente precisam ser substituídos por novos objetos.

Nesse processo, de zero a um ano, o educador tem em suas mãos a função de organizar a rotina e as vivências das crianças ao longo do dia. Estas abrangem o mundo físico e sensorial e oportunizam um ambiente social entre os pequenos. A ele cabe, também, a organização dos móveis e dos objetos, para que este ambiente seja favorável a todas as possibilidades de movimentação dos bebês.

[...] o educador concebe a criança como um ser em processo de humanização, capaz de aprender com sua ajuda e a de parceiros mais experientes para que, adquirindo habilidades e conhecimentos, possa agir independentemente. Com isso, retomamos aqui os conceitos de zona de desenvolvimento próximo (capacidades psíquicas em vias de formação) e zona de desenvolvimento real (conhecimentos apropriados e acumulados que formam a base orientadora para novas apropriações e objetivações), cujo entendimento permite ao educador uma diretriz para sua ação intencional na educação da criança (LIMA, 2001, p. 127).

A autora fala sobre a intencionalidade do educador. Todas as atividades propostas exigem uma intenção e um planejamento prévio e o educador precisa ter conhecimento do processo de desenvolvimento infantil, para que suas experiências, junto ao grupo de bebês, propicie uma aprendizagem significativa.

É importante que se respeite a especificidade de cada criança. Sabemos que nesta faixa etária o desenvolvimento é acelerado. No entanto, ele acontece de maneira particular, cada um tem o seu processo e isto exige que o educador tenha um olhar diferenciado, de modo a oportunizar um trabalho educativo em prol da superação das dificuldades que alguma criança possa apresentar.

Ao organizar os espaços da sala é necessário que se tenha em mente, que os mesmos, devem estar de modo a desafiar as crianças, para que elas possam interagir-se entre elas e o próprio espaço. Além do fraldário e lactário, é preciso que a sala seja ampla, ventilada e com boa luminosidade; evitar que o chão seja de lajota ou pisos comuns, pois os pequeninos passam maior parte do tempo no chão; disponibilizar diversas almofadas para que eles possam deitar ou apoiar-se com segurança; quanto a sala, ela precisa ter um espelho grande para que os bebês possam explorar a sua imagem. Quem promove um ambiente aconchegante, estimulador, desafiador é o próprio educador.

[...] o espaço nunca é neutro, pois carrega em sua configuração, como território e lugar, signos e símbolos que o habitam. Na realidade, o espaço é rico em significados, podendo ser “lido” em suas representações, mostrando a cultura em que está inserido através de ritos sociais, de colocação e de uso de objetos, de relações interpessoais, etc. Por meio da leitura “das paredes e das organizações dos espaços” das salas de aula de instituições de educação infantil, é possível de aprender que concepção de criança e de educação o educador tem (HORN, 2004, p. 37).

A autora acima citada mostra que é papel do educador fazer da sua sala um ambiente descentralizado, que seja

construído seguindo as preferências das crianças, de modo que este possa proporcionar eles estímulo, motivação, harmonia e que seja verdadeiramente um espaço de aprendizagem, segundo seus objetos, cores, formas, aromas, etc.

1.2 O papel do educador na primeira infância

A primeira infância compreende o segundo e o terceiro ano de vida. Nesta fase, as atividades desempenhadas pelas crianças já apresentam mais veemência, devido ao processo de aquisição da fala e ao seu avanço psicomotor. Ela já consegue criar um mundo mágico infantil e o educador precisa se envolver neste, em prol de resultados mais significativos no percurso do ensino- aprendizagem. Para isso é preciso que o educador tenha o conhecimento teórico e prático, capacidade de observação para ser capaz de orientar, educar/cuidar e ser mediador da criança neste processo. É por meio de experiências lúdicas que o educador poderá ter informações importantes tanto no brincar espontâneo como no brincar orientado.

No segundo ano de vida a criança dorme menos

durante o dia e explora ainda mais o ambiente que está inserida. Acontece uma evolução significativa na linguagem, nos movimentos, atividades com objetos ou brinquedos, iniciando a capacidade de distinguir as diferenças de forma, tamanho, cor, entre outras diferenciações.

As práticas educativas nesta faixa etária precisam ser intencionalmente selecionadas. É interessante fornecer à criança objetos diversificados para o tato para que, desta maneira, ela explore o mesmo de modo a averiguar suas diferenças e funções e ainda como ela pode utilizá-los para suas ações no dia a dia. O educador, além de oportunizar os objetos, deve mediar a exploração da criança. Para tanto é preciso conversar com ela, orientar quanto ao nome correto dos objetos, para que a criança amplie seu vocabulário e enriqueça suas experiências, de modo que a ação sobre os objetos se tornem cada vez mais complexas.

O profissional que trabalha com a primeira infância mobiliza as competências de construção de significado das crianças, oferecendo-se como um recurso ao qual elas podem e querem recorrer, organizando o espaço, os materiais e as situações para proporcionar novas oportunidades e escolhas para a aprendizagem, ajudando as crianças a explorar as muitas linguagens diferentes que estão a elas disponíveis, ouvindo e observando as

crianças, levando a sério suas ideias e teorias, informações e discussões como sob a forma de novos materiais e novas técnicas (DAHLBERG, MOSS & PENCE, 2003, p. 112).

O educador, na contemporaneidade, deixa à margem a função de transmissor de conhecimentos para ser, então, um mediador e um estimulador, aquele responsável por proporcionar situações aonde suas crianças possam construir os seus conceitos, suas atitudes, seus conhecimentos, para resultarem em pessoas conscientes, críticas e reflexivas.

O educador mediador é aquele que estimula seus alunos a realizar novas experiências, intervindo quando necessário, permitindo a criança autonomia de pensamento e de ação, aonde a mesma possa encontrar por si própria resolução para diversas situações problemas que encontrar.

[...] o que torna alguém mediador formal é sua capacidade para conduzir estrategicamente o processo de aprendizagem mediada, sua capacidade de interrogar o mediado, de modo a impulsionar conflitos cognitivos e mobilizar as funções cognitivas, viabilizando, assim, uma intervenção transformadora que garanta o aumento do nível de modificabilidade e flexibilidade mental do indivíduo envolvido no processo de aprender a pensar (MEIER & GARCIA, 2007, p. 109 apud GOMES, 2002, p. 13).

É preciso que aconteça uma interação entre aquele que

ensina, que é o mediador, e aquele que aprende, que é o mediado. Esta interação precisa acontecer de maneira intencional e planejada pelo mediador, para que o mediado compreenda os estímulos recebidos no processo de aprendizagem e que esses possam causar modificações na sua maneira de pensar, agir e refletir na autonomia e no caminho do aprender.

Por volta de 24 meses a criança começa os questionamentos, conforme ela desenvolve sua habilidade linguística. Quer descobrir a finalidade de cada objeto e também de cada ação, e para satisfazer suas dúvidas, interroga os adultos e até mesmo outras crianças maiores sobre o porquê de determinada coisa ou situação. Aqui ela já consegue produzir regularmente frases de três e quatro palavras. E a partir dos trinta e dois meses, já pode conversar com adultos usando frases curtas e falar sobre um assunto por um tempo maior.

Cabe ao educador oportunizar situações em que possa ouvir a criança e responder suas curiosidades. É importante também, trabalhar com músicas para ampliar ainda mais seu

vocabulário, que além de oferecer um momento de entretenimento, auxilia no aprendizado da fala e no processo de coordenação motora. O educador pode levar para sala instrumentos musicais diversificados para que os pequenos explorem e percebam os diversos sons emitidos, isto pode ser feito também com brinquedos sonoros que emitem sons dos animais, desta forma a criança será estimulada a se concentrar na audição e na imitação dos sons. Junto a esses, o educador poderá colocar alguns objetos que não emitem som algum, proporcionando uma situação onde a criança possa distinguir objetos com e sem sons.

Com os pequenos, de dois e três anos, uma prática educativa a ser realizada com eles é a leitura, que mesmo já sendo realizada desde o nascimento das crianças, este é um momento de provocar ainda mais a importância e o prazer de pequenos contos, parlendas, versos ou poemas, que promovam a imaginação, concentração, memorização, ampliação do vocabulário e observação. Cabe ao educador dar sentido e provocar a atenção da turma. É preciso diversificar a maneira de como contar a história, fazer uso de

fantoches, deboches, avental, mudar a tonalidade de voz, e muitas outras maneiras que dependem da criatividade do contador.

Nesta faixa etária a criança amplia seu conhecimento sobre o corpo e suas partes, esta é uma oportunidade para o educador desenvolver situações que estimulem e propicie esse conhecimento. É importante ressaltar que, o educador possa provocar nas crianças a curiosidade e o interesse em cuidar do corpo, como os hábitos de higiene: lavar as mãos, escovar os dentes, tomar banho, pedir para ir ao banheiro, entre outros. Esta também é uma maneira de colaborar para o controle dos esfínteres.

Na primeira infância movida, pela curiosidade de conhecer e explorar o mundo que a cerca, a criança pode também ser fomentada a trabalhar com os sentidos. O educador poderá desenvolver brincadeiras ou situações que viabilizem a exploração por meio dos órgãos dos sentidos, como promover condições em que os pequenos sintam as texturas, espessuras, cheiros, sabor e percebam a diversidade de sons.

O educador pode complexificar gradativamente as tarefas e as situações, conforme o crescimento físico e emocional da criança. Aos três anos elas já alcançaram certa independência.

[...] o terceiro ano de vida é o período em que a criança desenvolve intensamente a independência, se criadas as condições para a atividade independente em que a criança possa utilizar suas experiências e conhecimentos acumulados. Assim, é possível à criança se autosservir, ajudar outras crianças e jogar reproduzindo episódios passados em sua vida. A criança aprende, também, a realizar tarefas simples tais como, guardar brinquedos, ajudar a pôr a mesa, regar plantas, tirar a própria roupa, ajudar crianças menores a se vestir, entre outras ações possíveis. Para isso, é fundamental planejar e realizar um sistema de tarefas educativas com dificuldades crescentes. Nesses momentos, o papel do educador é o de explicar e demonstrar ações para que a criança possa apreender os procedimentos exibidos, relacionando-os aos seus conhecimentos já apropriados. Nesse sentido, o educador deve criar novas necessidades infantis e atrair sua atenção para ações independentes de outras crianças (LIMA, 2001, p. 143).

O papel do educador é agir intencionalmente a favor do desenvolvimento integral da criança. Desta forma, a teoria histórico-cultural auxilia o docente nesta perspectiva, pois Vygotsky identifica dois níveis de desenvolvimento, o nível de desenvolvimento real e próximo.

Vygotsky ajuda a responder essa questão quando discute a relação entre as zonas de desenvolvimento real e

próxima. Ao estudar as formas tradicionais de avaliação do desenvolvimento psíquico – ou seja, do desenvolvimento daquelas funções como a linguagem, o cálculo, o pensamento, a memória, o controle da conduta e outras que constituem inteligência e a personalidade-, Vygotsky percebeu que se utilizava apenas aquilo que a criança era capaz de fazer de forma independente – ou seja, sem a ajuda de outros- para avaliar esse desenvolvimento. Vygotsky chamou esse nível de desenvolvimento de Zona de Desenvolvimento Real, uma vez que expressa o nível de desenvolvimento psíquico já alcançado pela criança. No entanto, percebeu a existência de outro indicador que precisa ser necessariamente considerado ao lado do desenvolvimento real já alcançado pela criança. Esse outro indicador foi chamado Nível ou Zona de Desenvolvimento Próximo e se manifesta por aquilo que a criança ainda não é capaz de fazer sozinha, mas já é capaz de fazer em colaboração com um parceiro mais experiente. Para Vygotsky, ao fazer com ajuda de um parceiro mais experiente aquilo que ainda não é capaz de fazer sozinha, a criança se prepara para, em breve, realizar a atividade por si mesma (MELLO, 2002, p. 6).

De acordo com a autora acima citada, percebe-se a grande responsabilidade do educador em relação ao desenvolvimento da criança. É ele quem vai intervir de maneira adequada, o educador é o parceiro mais experiente, de modo a respeitar as possibilidades da criança e o seu pedido de ajuda, para que ela exercite as condições de realizar determinada atividade sozinha. Por isso, o educador não pode realizar tudo por ela, pois assim, a criança estaria perdendo a

oportunidade de ser estimulada à experimentação, ao conhecimento e à aprendizagem.

[...] para Vygotsky, o bom ensino é aquele que garante aprendizagem e impulsiona o desenvolvimento. Nesse sentido, o bom ensino acontece num processo colaborativo entre o educador e criança: o educador não deve fazer as atividades por e nem para a criança, mas com ela – atuando como parceiro mais experiente, não em lugar da criança. Quando a criança realiza com a ajuda de um educador- tarefas que superam seu nível de desenvolvimento, ela se prepara para realizá-las sozinha, pois o aprendizado cria processos de desenvolvimento que, aos poucos, vão se tornando parte das possibilidades reais da criança (MELLO, 2002, p. 6).

E um grande aliado do docente são os espaços de interação da sua sala, como mencionamos anteriormente, sobre os espaços no primeiro ano de vida, aqui também é ele quem pode proporcionar à criança a construção do conhecimento. Este ambiente precisa, além de agradar aos pequenos, estimular a aprendizagem por meio das experiências. Os materiais de uso e os brinquedos precisam estar de fácil acesso a eles. Pode-se construir juntamente com as crianças os cantos temáticos como, o canto da boneca, da casinha, da leitura, o da higiene, da música, dos carrinhos, canto de atividades coletivas, dos jogos, de acordo com a necessidade da turma e do propósito do educador. É

importante lembrar sempre que estes espaços precisam ter significados e promover interação entre criança- criança e criança-educador e criança-mundo. Este ambiente precisa “falar” com as crianças, provocar inquietações, sensações, desafios e aprendizagens.

[...] igualmente afirmei que a organização do espaço em cantos temáticos, como o da boneca, o da biblioteca, o das diferentes linguagens, entre outros, possibilita um entendimento de uso compartilhado do espaço, onde, ao mesmo tempo, são possíveis escolhas individuais e coletiva, as quais certamente favorecem a autonomia das crianças, estimulando-lhes a zona de desenvolvimento proximal. Os procedimentos e as técnicas de ensino se tornam mais flexíveis, abertos e dinâmico, favorecendo a exploração ativado ambiente escolar, promovendo a possibilidade da criança manipular, jogar e experimentar sem a constante intervenção direta do educador. Este é um fazer pedagógico que possibilita o descentramento da figura do adulto, levando em consideração as necessidades básicas e as potencialidades das crianças (HORN, 2004, p. 85).

A autora apresenta que a organização dos espaços pode levar à construção do conhecimento e para isso o educador precisa agir com intencionalidade, não simplesmente deixar as crianças soltas nos espaços, mas provocar nelas inquietações e a busca pela investigação para solucionar situações- problema.

É nos cantos que os pequenos envolvem-se num mundo imaginário, onde é possível misturar o real com a

fantasia. Neste sentido, a brincadeira de faz- de-conta é, em especial, muito significativa para o desenvolvimento infantil. Estas brincadeiras sempre partem de significados culturalmente construídos. Por meio daquilo que a criança já conhece, cria representações de ações, de objetos e até mesmo de outras pessoas, pois ela consegue trazer para seus cantos temáticos parte da sua realidade, da sua convivência diária.

O faz-de-conta proporciona maior desenvolvimento social para a criança, pois para que a brincadeira aconteça em grupo, é preciso que um aceite ou negocie o que a imaginação da outra propõe naquele momento. Caso contrário, a brincadeira não acontece. A criança também pode brincar sozinha, trazer parte da sua vida diária e representar juntamente com objetos determinada situação. Isto resulta na construção da autonomia e da identidade.

À medida que amplia seu olhar de mundo que a rodeia, o interesse da criança se expande dos objetos em si para sua função social. A imitação dos adultos em suas relações sociais é o objeto do faz-de-conta que se constitui como atividade principal da criança até próximo aos seis anos. Nessa atividade lúdica não produtiva são exercitadas funções importantes em processo de desenvolvimento na criança como a memória, a imaginação, o pensamento, a linguagem oral, a atenção, a função simbólica da consciência. Ao se

colocar no lugar do outro adulto que busca representar, é levada a expressar seu comportamento num nível mais elevado de exigência social. Com isso, exercita e aprende, pouco a pouco, a controlar sua vontade e conduta. No faz-de-conta, portanto, amplia seu conhecimento do mundo, organiza e reorganiza seu pensamento, interpreta e compreende os diferentes papéis sociais que percebe na sociedade que conhece. Até os seis anos, pois, as crianças aprendem por sua própria atividade ao imitar os adultos e outras crianças, procurando fazer sozinhas aquilo que vão testemunhando, aquilo que aprendem a fazer com os outros (RODRIGUES; ROSIN 2007, p. 17).

Diante das manifestações das crianças, o educador precisa estar atento a motivar os pequeninos, visto que, bons resultados de aprendizagens só acontecerão por meio de um ambiente de trabalho que a turma seja estimulada a criar, discutir, rever, perguntar, explorar, investigar o mundo que a cerca. Desta maneira, o educador estabiliza-se como integrador, aquele que media e instiga uma discussão saudável e o diálogo. Ele precisa oportunizar nas suas práticas educativas, espaços enriquecedores e fazeres provocadores de desenvolvimento. Pois, se o espaço for pobre de estímulos, expressa que o educador subestima e entende a criança como incapaz de aprender e de expressar seus sentimentos.

Assim como acontece com o “cesto de tesouros”, os

autores Goldschmied e Jackson, em seu livro *Educação de 0 a 3 anos – Atendimento em Creche* – 2006, trazem uma importante sugestão para o educador que trabalha com esta faixa etária: o brincar heurístico com os objetos. É uma maneira simples de envolver um grupo de até oito crianças brincando/explorando objetos sem a intervenção de adultos.

O brincar heurístico é uma maneira que a criança encontra de descobrir as coisas si própria de acordo com seus meios. É uma atividade de exploração espontânea que pode envolver os pequenos por determinado tempo.

[...] A palavra grega *eurisko*, da qual é derivada nossa palavra “heurístico”, significa “serve para descobrir ou alcançar a compreensão de algo”. Isto é exatamente o que as crianças pequenas fazem espontaneamente, sem qualquer direcionamento dos adultos [...] (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 148).

Sabe-se que, nesta idade, a criança, como já adquiriu a habilidade de movimentar-se, fica dificilmente parada diante de uma atividade por muito tempo. Ela quer deslocar-se em busca de coisas novas e diferentes. E esta proposta pode fazer com que a criança fique até trinta minutos concentrada explorando seus objetos. O educador precisa organizar em sua rotina, tempo e espaço suficientes para a realização desta

atividade. Requer que guarde os demais objetos que estiver disponível na sala para que os pequenos possam dedicar-se somente aos objetos distribuídos naquele espaço. Ao educador também cabe compreender os principais objetivos da brincadeira: fazer com que a criança desenvolva seus conhecimentos por meio dos experimentos, da criatividade e da repetição. Os autores também citam alguns itens como sugestão para o brincar heurístico:

A ser obtidos ou manufaturados: Castanhas grandes, Chaves velhas, em molhos pequenos, cilindros de papelão de todo tipo (como os que vêm em rolos de papel-toalha, papel contact e para computador), Conchas de moluscos, Cones de pinho, Latas e recipientes de tamanhos variados, Pompons de lã, não muito grande, em cores primárias, Restos de madeiras de carpintaria, Rolhas Sacolas e caixas pequenas, Tampas de latas de metal, Tiras de veludo, seda e renda. A ser comprados: Argolas de cortina, de madeira e metal, Bolas de pingue-pongue, Botões grandes de marfim, Pedços de correntes com diferentes comprimentos e tamanhos de elos, Prendedores de roupa, Rolhas pequenas e grandes, Rolos para cabelo de diâmetros diferentes, Tapetes de borracha (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 159-160).

O educador seleciona e oferece os materiais para brincar, que devem ser no mínimo 15 variedades para grupos que não sejam inferiores a três crianças. Em cada grupo se distribui os objetos de maneira que aconteça uma boa

combinação entre eles, como, por exemplo, correntes, rolos de papelão, pompons, tampas de latas e argolas de cortina. Desta forma, as crianças selecionarão espontaneamente alguns objetos. Neste processo de exploração, eles tentaram de diversas maneiras encaixar, construir torres em busca de novas descobertas. O educador precisa reservar um tempo, de mais ou menos uma hora, e cabe a ele ser o observador e não intervir no momento em que as crianças estiverem brincando, ele pode deixar próximo a ele as sacolas onde serão guardados os objetos, para que os pequenos saibam onde deverão guardar no momento de organizar a sala. Ele precisa manter os objetos sempre limpos e em bom estado para evitar acidentes inesperados.

Janet (19 meses), sentou no chão perto de uma cuidadora, segurando uma caixa de pequena altura comum tampa. Apanhou quatro rolhas, na após a outra, e colocou-as em fila para preencher uma parte da caixa. Pegou outra rolha e tentou fazer uma segunda fileira abaixo da primeira. Não havia espaço para tanto, então ela colocou duas rolhas de lado, deixando um espaço vazio na caixa. Ela olhou para os lados e apanhou um pedaço pequeno de corrente, segurou-o no ar até que parasse de se mexer, e colocou-o suavemente na caixa para preencher o espaço vazio. Então fechou a tampa da caixa e virou-se sorrindo para a adulta, que lhe respondeu com outro sorriso, mas sem comentar nada (GOLDSCHMIED E JACKSON, 2006, p. 150).

É possível perceber, na descrição anterior, a que a criança explora os materiais da sua maneira, pensando na ação, levantando hipóteses para que ela se concretize. E o mais interessante foi a maneira como a educadora se comporta diante da situação e permite que a criança encontre, por ela própria, a melhor maneira de preencher a sua caixa. A sondagem tem um valor muito significativo nesse processo de conhecimento.

O educador da primeira infância precisa oportunizar uma aprendizagem significativa. Suas mediações não são descartadas no decorrer de sua rotina, pois são elas que auxiliarão um grupo ou uma criança individualmente, com o intuito de buscar novos caminhos de acesso, trabalhar com a ludicidade, respeitar o tempo de cada aluno e levar para a sala de aula o saber científico, de modo a agir sempre com intencionalidade diante de todas as situações.

[...] decifrar sozinhas as conquistas da cultura humana. Isso só é possível com a orientação e a ajuda constante dos parceiros mais experientes, no processo da educação e do ensino. Nesse sentido é que o educador é o mediador da relação da criança com o mundo que ela passa a conhecer, pois os objetos da cultura só fazem sentido quando aprendemos seu uso social e o uso social das coisas só pode nos ensinar quem já sabe usá-las

(MELLO, 2002, p. 8).

Ainda nesta faixa etária acontece o que Mukhina (1996, p. 147) chama de: “*O desejo de independência: A crise dos 3 anos*”. Este é um momento muito difícil para os cuidadores adultos e muito importante no desenvolvimento da personalidade de uma criança. Em relação ao seu ambiente social, a criança tenta imitar o adulto em todas as situações, mas ainda não consegue distinguir a ação sem tomar imediatamente como ponto de partida seus desejos e sentimentos. Mesmo sabendo que o objetivo das atividades familiares e educativas é conscientizar as crianças sobre valores e normas de comportamento, acreditam que as manifestações dos adultos são contraditórias.

Aos três anos a criança começa a falar na terceira pessoa e não mais na primeira pessoa como antes. Graças à sua independência, são cada vez mais iguais aos adultos. Porém, ele ainda não entende que embora faça algumas atividades sem a intervenção de outras pessoas, ainda é uma criança. Por isso ele reage com birras, gritos e berros, para que seus desejos sejam imediatamente realizados.

Sabemos que o comportamento social ocorre

lentamente no processo de desenvolvimento da criança. E para que influências externas cumpram seus resultados no prazo. Porém, a criança protesta para enfatizar sua independência e confronta o adulto com sua teimosia. Muitas vezes ele chora e se joga no chão, esse é o seu argumento para expressar o que deseja.

É curioso que a teimosia e o desejo de contrariar se dirigem em particular aos adultos que cuidam da criança constantemente. Essa atitude negativa poucas vezes se volta contra outros adultos e nunca contra as crianças de sua idade (MUKHINA, 1996, p. 151).

Além do conhecimento das atitudes negativas da criança, o educador deve ter os jogos como aliados além da paciência, como forma de atender às necessidades das crianças pequenas, para manter o foco e o comprometimento. Atividade por um determinado período... O educador sabe que o jogo tem grande influência no seu comportamento, portanto, através dele, o educador pode lidar com aspectos emocionais e cognitivos, apresentar às crianças a importância das regras em um tempo limitado e espaço, formar hábitos, desenvolver hábitos, desenvolver hábitos. Valores e conhecimento neles. Do seu grupo social. Essas atividades

lúdicas ajudam as crianças a desenvolver sua capacidade de resolver vários problemas.

A passagem para a atividade lúdica não é um ato instantâneo; a criança precisa dominar esse jogo e o adulto deve ajudá-la. [...] A crise dos 3 anos é um fenômeno passageiro, mas as novas formas que dela surgem, como o distanciamento dos que a rodeiam e a comparação com outras pessoas, são um passo importante no desenvolvimento psíquico da criança, que cria as premissas para a formação posterior de sua personalidade (MUKHINA, 1996, p. 151).

Por fim, é necessário que o educador estimule a criança a ter contato com as brincadeiras infantis, orientando se necessário, proporcionando um ambiente vivenciado, como as brincadeiras infantis, além de superar as birras e dialogar com a criança, é o ajudante quem não reforça seu comportamento negativo.

CONCLUSÃO

CONCLUSÃO

Para elaboração deste livro, procuramos fontes que apresentassem a importância de um profissional qualificado no ensino de crianças de 0 a 3 anos. Iniciamos uma reflexão baseada na infância e nas crianças, no desenvolvimento e aprendizagem e no papel do educador na educação das crianças de 0 a 3 anos, a partir de conceitos construídos historicamente onde a criança se torna objeto de aprendizagem. Processo de ensino - aprendizagem.

Com isso, o educador deixa de ser um transmissor de conhecimento, aquele que trabalha com as crianças simplesmente porque se relaciona com elas, e passa a ser um cientista educacional que conhece o desenvolvimento e a aprendizagem, que tenta compreender seus filhos, ouvi-los, e os leva adiante para seu desenvolvimento holístico.

Esta, portanto, não é uma tarefa fácil. O educador é responsável por um vasto conhecimento do desenvolvimento humano desde o nascimento, para poder proporcionar os estímulos necessários ao desenvolvimento da criança.

A sala de aula deve ser um espaço que desperte na

criança a vontade, o prazer e de lá estar, um espaço de desafios onde possa comunicar e encontrar independência para responder às mais diversas situações problemáticas.

Acreditamos que este livro pode apoiar a reflexão e, assim, ajudar os professores a compreenderem como é importante conhecer melhor as crianças, perceber o seu valioso papel no ensino sistematizado e intencional e, assim, melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

ARCE, Alessandra; MARTINS, Ligia M. (Orgs). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

ARIES, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro - RJ, LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 2 ed. 1981.

BASSEDAS, Eulàlia; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. **Aprender e Ensinar na Educação Infantil**. Trad. Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

BRASIL, 2009 – MEC – **Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os direitos Fundamentais da Criança**- Acesso em 05 de setembro de 2011.

_____. 1998 - MEC. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília, DF: 1998.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na Educação da Primeira Infância – Perspectivas pós-modernas**. Trad. LOPES, Magda França. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche**. Trad Marlon Xavier. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação**

infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LIMA, Elieuz Aparecida. **Re-conceitualizando o Papel do Educador: O Ponto de Vista da Escola de Vigotski**. Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, 2001.

MEIER, Marcos; GARCIA, Sandra. **Mediação da Aprendizagem: contribuições de Feuerstein e de Vygotsky**. Curitiba: Edição do autor, 2007.

MELLO, Suely Amaral - **Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural** - PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 25, n. 1, 57-82, jan./jun. 2007. Disponível em <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em 12/10/2023.

_____. **A Educação das Crianças de Zero a Três Anos**. Texto produzido para a disciplina Metodologia da Educação Infantil FFC/ Unesp/ Marília- 2002.

MUKHINA, Valeria. **Psicologia da idade pré-escolar**. Tradução Claudia Berliner. São-Paulo: Martins Fontes, 1995.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky – uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 3 ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 1995.

RODRIGUES, Elaine ; ROSIN, Sheila Maria (Orgs). **Infância e práticas educativas**. Maringá: Eduem, 2007.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Aconchegante, 57
Adulto, 13, 15, 21, 31, 74
Afago, 34
Afetivo, 24
Agrupou, 14
Ambiente, 20
Aprendizagem, 66, 79
Argumento, 75
Aromas, 58
Arrastar, 36
Artista, 14
Atenção, 30
Atividade, 15
Atividades, 76
Autônoma, 30
Auxilia, 64
Avental, 63

Averiguar, 59

B

Bambu, 55
Barbear, 54
Barriguinha, 36
Bebês, 53
Biológica, 19
Biológicas, 19
Boca, 32
Boneca, 67
Brinquedos, 53

C

Carência, 33
Chão, 36
Chupar, 32
Chupeta, 32
Cognitivas, 45
Composição, 18

Compreender, 45
Comungar, 46
Comunicar, 30
Conceitos, 13
Confiança, 54
Conhecimento, 46
Construção, 36
Construídos, 68
Contemporâneo, 16
Contexto, 13
Controle, 43
Conviver, 39
Cor, 59
Correntes, 72
Crescimento, 64
Criança, 13, 14, 35, 43, 67
Crianças, 79
Cuidadora, 40
Cultura, 19, 74
Cultural, 16
Curiosidades, 62

D

Dedicadas, 46
Dedoches, 63
Democrática, 46
Desenvolvimento, 17, 64
Dialogar, 76
Direto, 36
Distingue, 14

E

Educador, 56, 58, 59, 64,
67, 71, 75, 78
Engatinhar, 36
Ensinar, 74
Esclarecida, 33
Esfíncteres, 42
Especificidades, 15
Evangelho, 14
Evidencia, 17
Exclusiva, 24

Executado, 36
Experiências, 31
Experimentação, 66
Explicar, 24
F
Fantoches, 63
Fenômenos, 21
Festas, 14
Formação, 14
Formas, 58
Fraldas, 42
Fundamental, 31
Funil, 55
G
Genético, 18
Gradativamente, 39
Guardar, 72
H
Habilidade, 33, 42, 61
Hábitos, 76
Harmonia, 58
Heurístico, 71
História, 13
Holístico, 27, 78
Homens, 14
I
Idade, 18
Identificar, 41
Imaginação, 68
Imaginar, 24
Imediatamente, 75
Importância, 45
Importante, 54
Imprescindível, 39
Impulso, 41
Inacabado, 14
Independência, 74
Indicador, 65
Individualizada, 34
Inesperados, 72

Infância, 13, 73

Infantil, 45, 58

Influência, 18, 34

Inquietações, 67

Inserida, 14, 31

Instrumentos, 62

Insuficiente, 38

Integral, 17

Intencionalidade, 73

Interação, 19

Intervenção, 23

Inúmeros, 13

J

Jesus, 14

L

Latino, 14

Limpeza, 30

Linguagem, 40

Linguagens, 46

Lugar, 36

Luminosidade, 57

M

Mãe, 18, 32

Maiores, 61

Manifestações, 40, 41, 74

Manipula, 29

Manipulação, 25, 53, 55

Manipular, 35

Manipulatória, 38

Margem, 60

Memorização, 62

Miniatura, 14

Misturar, 68

Modificações, 61

Motivação, 58

Motor, 18

Movimento, 26

Musicais, 62

N

Nascimento, 18

Necessidades, 75
Negativa, 75
O
Objetos, 36
Observação, 21, 58, 62
Organização, 55
P
Paciência, 30
Papelão, 72
Parlendas, 62
Particular, 56
Pé, 36
Pequena, 21
Pequeno, 32
Pequenos, 42, 63
Período, 37
Períodos, 14
Personalidade, 74
Perspectiva, 13
Poemas, 62
Políticos, 16
Pompons, 72
Possibilidades, 29
Possível, 21
Potencialidades, 16, 67
Práticas, 69
Prático, 58
Prensão, 32, 35
Preocupação, 14
Principais, 71
Procedimentos, 67
Processo, 38
Progressiva, 26
Propicie, 56
Própria, 17
Psicológico, 20
Psicológicos, 18
Q
Qualidade, 79
Qualificado, 78

R

Razão, 15

Real, 65

Regulador, 41

Relações, 40

Reorganiza, 23

Reprodutor, 15

Reproduzindo, 39

Respeitados, 15

Reuniões, 14

Riquíssimas, 24

Rolar, 36

S

Sentadas, 36

Significativa, 14, 59

Significativo, 73

Sociais, 16

Social, 19, 20

Sonoros, 25

Sons, 62

Sozinha, 23

Sublinhados, 22

Suficiente, 37

Sugestão, 71

T

Tábula, 15

Teimosia, 75

Tema, 14

Terceira, 74

Tesouros, 53

Tom, 42

Torres, 72

Trabalhar, 73

Trabalho, 14

U

Urgência, 13

V

Valores, 76

Veemência, 58

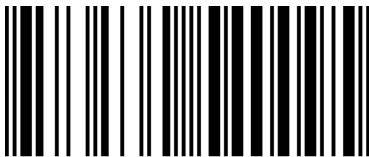
Versos, 62

Visão, 14

Vocabulário, 41

Vivências, 55

CRJ



9786560540095