

ARTIGO

INVESTIGANDO A CONFIGURAÇÃO DAS PRÁTICAS DE CUIDAR/EDUCAR A CRIANÇA NA CRECHE EM PARCERIA COM PROFESSORAS DE BEBÊS

Tacyana Karla Gomes Ramos¹

Resumo: O presente estudo busca identificar os modos como as professoras configuram suas práticas educativas com bebês numa investigação coletiva de seus saberes construídos num processo de formação continuada desdobrado de uma pesquisa de cunho colaborativo. No percurso de sua participação, as professoras foram solicitadas a produzirem diferentes relatos escritos que serviram como forma de potencializar a análise da prática vivida, a constituição de saberes e o acesso a um corpo elaborado de referências e conhecimentos que o registro oportuniza. Participaram 33 professoras de berçário que atuam na Rede Municipal de Ensino de Recife (RMER) e 10 educadoras berçaristas de creches comunitárias conveniadas à RMER, com idades entre 20 e 57 anos. O percurso da formação foi organizado em 12 reuniões mensais. O trabalho de escuta e atenção às possibilidades expressivas dos bebês foi indicado como possibilidade para que as professoras conheçam os recursos sociocomunicativos não-verbais das crianças para interagir com elas, instigá-las em suas aquisições e planejar a prática educacional. Na opinião e ações das professoras, o ato de cuidar/educar ultrapassa processos ligados à proteção e ao atendimento das necessidades físicas de alimentação, repouso e higiene. Cuidar/educar exige

¹ Graduada em Fonoaudiologia pela Universidade Católica de Pernambuco. Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora da Universidade Federal de Sergipe. Integrante do Grupo de Pesquisa Criança, Infância e Educação Infantil (GEPICIE). E-mail: tacyanaramos@gmail.com. Agência financiadora: CNPq.

colocar-se em escuta às necessidades, aos desejos e inquietações infantis, supõe apoiar a criança em suas motivações, requer interpretação do sentido singular de suas conquistas no grupo, implica também aceitar a lógica das crianças em suas opções e tentativas de explorar e compreender o mundo.

Palavras-chave: Creche. Cuidar/educar. Pesquisa colaborativa. Práticas educativas com bebês.

Introdução

A Educação Infantil atravessa um importante momento histórico, marcado por intensas lutas, debates e fóruns que visam à discussão sobre os seus avanços, desafios e políticas públicas que ampliem a qualidade da educação destinada às crianças pequenas.

Na contemporaneidade, diferentemente do passado, a Educação Infantil é considerada um *locus* sociopolítico e pedagógico de vivências de diferentes crianças. Acolhedora de distintas realidades culturais infantis (BRASIL, 2009) tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, com práticas educativas complementares à ação das famílias e da comunidade (Lei nº 9.394/96, art. 29). O atendimento educacional da criança em creche e pré-escola foi definido na Constituição Federal de 1988 (art. 208, inciso IV) como dever do Estado, assegurando o direito das crianças à matrícula em escola pública (art. 205), gratuita e de qualidade (art. 206, incisos IV e VI), bem como igualdade de condições de acesso, permanência e pleno aproveitamento das oportunidades de aprendizagens que lhes sejam propiciadas (art. 206, inciso I).

Diante da atual vinculação institucional que a educação coletiva de crianças conquistou, a Educação Infantil atravessa um intenso processo de revisão de concepções, de seleção e de fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Em especial, têm se mostrado efervescente as discussões sobre a organização curricular junto às crianças de até três anos em creches.

Levando em consideração o debate nacional acerca de quais saberes específicos são necessários para o atendimento educacional com qualidade a esse grupo etário, emerge a necessidade de definição de objetivos e programação de práticas cotidianas que respeitem e impulsionem as especificidades do desenvolvimento socioafetivo e cognitivo infantil. A finalidade da Educação Infantil, expressa nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) e nos Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006), é o desenvolvimento integral da criança, desde o primeiro ano de ingresso nessa modalidade da Educação Básica, complementando a ação da família. Sendo assim, o foco de atuação docente está orientado para a criança e o seu desenvolvimento.

Ao lado de novas possibilidades educacionais que a Educação Infantil inaugura, a criança passa a ser entendida como sujeito não compartimentalizado e como interlocutora dinâmica no seu relacionamento com o mundo: empenhada num processo de contínua interação com seus pares, com os adultos, com a cultura, estando disponível para ser vista em suas potencialidades, conforme revelam as professoras.

Em razão do exposto, a rotina diária da criança na creche não pode ser alocada em padrões de inflexibilidade e homogeneidade. Ao contrário, a educação para as crianças de pouca idade aqui defendida é aquela que afasta as dicotomias e binarismos impostos pela sociedade e entende que a criança é um ser completo e indivisível (BARBOSA, 2006), com necessidades e ritmos biológicos e afetivos distintos.

Neste ponto é importante fazer referência às reflexões de Tristão (2004), quando afirma que todas as crianças pequenas têm o direito de ser educadas e cuidadas sem hierarquias entre as ações, pois as duas dimensões são essenciais para a possibilidade de viver infâncias voltadas para a emancipação.

Concordamos com as ideias de Corsino, Didonet e Nunes (2008, p. 17) ao defenderem a perspectiva da indissociabilidade do cuidar/educar a criança explicando que

educar e cuidar são duas ações separadas na origem dos serviços de atenção à criança pequena, se tornam, aos poucos, duas faces de um único ato de zelo pelo desenvolvimento integral da criança. Cuidar e educar se realizam num gesto indissociável de atenção integral. Cuidando se educa, educando se cuida. Impossível um sem o outro.

Barbosa (2009) e Ramos (2010) ampliam nosso argumento ao comentarem que o ato de cuidar/educar exige colocar-se em escuta às necessidades, aos desejos e inquietações infantis. Supõe apoiar a criança em seus devaneios e desafios, requer interpretação do sentido singular de suas conquistas no grupo, implica também aceitar a lógica das crianças em suas opções e tentativas de explorar e compreender o mundo. Ultrapassa, portanto, os processos ligados à proteção e ao atendimento das necessidades físicas de alimentação, repouso e higiene.

Nessa perspectiva, o ato de cuidar/educar nega propostas educacionais que visam apenas o domínio de conteúdos que dificilmente conseguem atender a especificidade dos bebês e das crianças bem pequenas como sujeitos sociais, históricos e culturais, que têm direito à educação e ao bem-estar.

Por essa trilha de ideias, caminha a compreensão das especificidades do desenvolvimento da criança no berçário como ponto fundamental para o(a) professor(a) organizar, na creche, um ambiente de vivências, convivências e aquisições infantis que impulsionem aquelas conquistas necessárias à ampliação de suas aquisições socioafetivas e cognitivas.

Dessa forma, para conhecer as crianças e planejar seu trabalho, o(a) professor(a) precisa aprender a construir um olhar interrogativo de modo a alcançar e apreender as experiências significantes para elas (TRISTÃO, 2005; RAMOS, 2010).

Nessa trilha de proposições, o presente estudo partiu da definição de estratégias de intervenção pedagógica geradoras de impactos no desenvolvimento profissional de professoras que atuam com bebês, num contexto de pesquisa colaborativa, com perspectivas de desdobramentos na (re)configuração das práticas educacionais de

atendimento à criança no primeiro ano de vida. Ressaltamos que a opção pela pesquisa colaborativa permite trazer para o campo de discussão do trabalho educativo, pelo próprio professor, a realidade de suas práticas, anseios e problemas (FRANCO 2005; PIMENTA, 2005; TRIPP, 2005; IBIAPINA, 2008).

Nesse contexto, a ação docente é tomada como produtora de significados e a pesquisa colaborativa como um espaço que possibilita redes comunitárias de investigação e de apropriação de saberes (ROGOFF; MATUSOV; WHITE, 1996; FENWICK, 2000).

Situados num contexto comunitário de experiências, as relações e os significados sobre a atuação docente podem ser construídos em encontros de formação continuada, com possibilidades de impulsionar a compreensão da prática educativa na perspectiva de sua transformação e de desenvolvimento profissional (JOLIBERT, 2000) e ampliar o sentido de identidade docente como pertencimento a uma comunidade de aprendizes (ROGOFF, MATUSOV; WHITE, 1996). Assim, os encontros de formação continuada, pelas suas características de tempo prolongado, convivência, histórias partilhadas e constituição de significados coletivos podem ser considerados espaços privilegiados na constituição de identidades profissionais promotoras de competências e habilidades, do desenvolvimento da criatividade, da criticidade, da intencionalidade e da autonomia, baseadas em atividades colaborativas que levam à reflexão e mudanças.

É considerando os pressupostos apresentados que situamos os objetivos do presente trabalho, a saber: identificar os modos como as professoras configuram suas práticas de cuidar/educar a criança pela investigação coletiva de seus saberes construídos no processo de formação continuada desdobrado de uma pesquisa de cunho colaborativo. A questão que norteou nosso estudo pode ser enunciada da seguinte forma: Quais os modos como as professoras configuram suas práticas de cuidar/educar os bebês considerando seus saberes construídos no processo de formação continuada?

Perspectivas teórico-metodológicas da investigação

Participaram do presente estudo 33 professoras de berçário que atuam na Rede Municipal de Ensino de Recife (RMER) e 10 educadoras berçaristas de creches comunitárias conveniadas à RMER, com idades entre 20 e 57 anos.

O percurso da formação foi organizado em reuniões mensais no período de outubro de 2007 a novembro de 2008. Incluiu as seguintes ações: leitura de trabalhos científicos; socialização coletiva de aprendizagens; debates e registros de descobertas em vídeos produzidos pelo Centro de Investigação sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil (CINDEDI/Universidade de São Paulo); observação e descrição de ações da criança em interação social nas unidades educacionais; análise de suas competências sociocomunicativas e modos de construção de significados com parceiros, reveladas na análise atenta e exploratória da diversidade situacional do ambiente pedagógico do berçário. Houve, também, análise de experiências interativas de crianças e professoras, videogravadas em duas unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino no período de outubro a dezembro de 2005, durante situações cotidianas na creche. Dessas cenas registradas, foram selecionadas doze situações interacionais para as reflexões e debates nas ocasiões de estudo.

Na presente proposta, a análise de recursos sociocomunicativos da criança do berçário ganha possibilidades promissoras de estudo no uso da videogravação como instrumento de investigação que permite o detalhamento e a coerência advindos da repetição sistemática do observado na busca de compreensão do fenômeno alvo de análise (CARVALHO; BERGAMASCO; LYRA; PEDROSA; RUBIANO; ROSSETTI-FERREIRA; OLIVEIRA; VASCONCELOS, 1996). Nessa trilha de proposições, os dados contidos nos trechos das mídias selecionadas foram vistas ora em velocidade normal, ora acelerada, noutras vezes com a imagem ‘congelada’ momentaneamente ou voltando nas cenas que pareciam conter detalhes reveladores de informações pertinentes ao campo investigado. Nesse contexto, as professoras buscaram examinar as

interações das crianças com o coetâneo, explorando expressões faciais/corporais, vocalizações, movimentos que envolveram o outro, ações imitativas e emoções que foram realçados na relação com o parceiro enquanto recursos comunicativos nos processos de regulação de comportamentos e construção de significados partilhados.

Esses procedimentos visaram criar um contexto de aprendizagens que pudesse revelar pistas de aspectos teóricos a serem seguidos, de novas aprendizagens a serem investidas, delimitando as aquisições do grupo que foram sendo acompanhadas através de relatos verbais, escrita de fichas e registros individuais em diários/portfólios, os quais puderam ser posteriormente analisados.

A escolha da escrita em diários individuais foi eleita como forma de potencializar a análise da prática vivida, a constituição de saberes e o acesso a um corpo elaborado de referências e conhecimentos que o registro oportuniza (BAKHTIN, 2002; KRAMER, 2001). Sendo assim, viabiliza reflexões acerca da constituição das identidades das professoras e significados construídos na sua formação profissional.

Nessa trilha de proposições, os relatos foram tomados como recurso metodológico para se compreender os modos como as professoras se apropriam de saberes e constroem identidades na investigação coletiva de sua atuação educacional com bebês. Em particular, destacam-se as escritas de cunho avaliativo e produções solicitadas tendo em vista a perspectiva de publicação da experiência (RAMOS; ROSA, 2008). Alguns excertos desse material aparecem transcritos literalmente na seção a seguir, com identificação da professora e sua unidade de lotação na RMER ou o nome da creche comunitária conveniada onde atua, conforme exposto na próxima seção.

O que dizem as professoras sobre o cuidar/educar a criança no berçário da creche?

Em sua fala, a professora Tatiana situa o banho como um contexto socioafetivo importante, rico em possibilidades de trocas entre a criança e o adulto que cuida dela. Na opinião da professora,

trata-se de uma aconchegante oportunidade de comunicação e partilha de significados, por meio de interações prazerosas, que introduzem a criança no universo discursivo que é próprio da língua materna, quando a professora conversa com ela durante o banho, abrindo possibilidades para a criança expressar o que sente, revelar suas percepções, assumir uma posição de interlocutora, em situações bastante significativas para ela, conforme expressa em seu relato:

A hora do banho é um momento socioafetivo importante na creche e por que não tornar esse instante cada vez mais rico, prazeroso, um momento de troca afetiva significativa em que a criança possa interagir e participar com o adulto? Para a criança que ainda tem medo ou chora, por exemplo, será uma oportunidade de aumentar a confiança no adulto. Para isso é importante que a água na banheira esteja numa temperatura agradável, de preferência cheia de bichinhos de borracha para a criança brincar enquanto recebe o banho. É bom deixar perto a toalha, sabonete, xampu, perfume, pente ou escova, fralda e a camiseta para que a criança não espere muito para ser enxuta, não sinta frio e não chore. Antes do banho começar é bom informar a criança o que vai acontecer, dizendo para ela: “você vai tomar um banho maravilhoso” e continuar falando enquanto o banho vai acontecendo: “agora vamos lavar a cabeça com xampu, vamos tirar agora todo o xampu da cabeça”... Ao lavar a mão pode-se perguntar para ela: “cadê sua mãozinha?” e quando for lavar a barriga dizer: “cadê sua barriga?” E assim sucessivamente... Quando for enxugar a criança é bom continuar falando com ela enquanto for fazendo as coisas: “vamos enxugar as pernas, o rosto, vamos vestir a roupa, pentear o cabelo, passar o perfume no corpo”. Depois a gente pode convidar as crianças do grupo para dar cheirinhos em quem tomou banho e está bem fresquinha, dizendo: “olha como ela (a criança) está bonita, cheirosa, de banho tomado. Quem vai querer tomar banho também?” (Prof.a. Tatiana Barros / CMEI Novo Pina).

Dentro dessa configuração apresentada, a professora também indica possibilidades de como desenvolver com o bebê uma intensa comunicação afetiva, um diálogo baseado em componentes corporais e expressivos: a maneira de mudá-lo de posição na banheira, de lavar

as diferentes partes de seu corpo, a tonalidade de voz dirigida a ele, o contato físico carinhoso são modos que ele vai podendo discriminar e, assim, expressar suas preferências ou desgostos. Realça a afetividade enquanto espaço que permite uma relação com o outro, intensificada quando o adulto que cuida da criança reconhece que o bebê, mesmo ainda dependente dos seus cuidados, já está se esboçando como pessoa, como um ser singular, que precisa ser reconhecido como tal.

A esse respeito, as ideias de Wallon (1968) valida os comentários da professora quando explana que não se pode pensar em processo de desenvolvimento da pessoa sem compreender o significado das trocas entre a criança e seus outros sociais. Acreditando nisso, o autor atribui à criança uma competência social desde muito cedo, quando suas ações são ainda emocionais. Dessa maneira, as interpretações dos outros sociais são constituidoras do sujeito humano, ocorrendo por meio de processos comunicativo-expressivos presentes nas interações sociais, a exemplo das atitudes que circunscrevem as sugestões da professora Tatiana para as ocasiões de banho.

Os dados apresentados realçam ainda a perspectiva de que, nas situações partilhadas de cuidados e de conforto que o bebê recebe cotidianamente na unidade educacional, a criança encontra a chance de ir desenvolvendo a capacidade de perceber as situações e de reagir a elas, de assumir atitudes de autodescoberta e de cuidado consigo. Possivelmente aprende a cuidar de si, na interação com o adulto, recebendo dele o incentivo necessário para que possa, gradativamente, ir desenvolvendo sua autonomia, assumindo a gerência, a escolha de ações promotoras do seu bem estar e o fortalecimento da sua auto-estima (RAMOS, 2010). Numa outra esfera de aquisições, o desenvolvimento dessas atitudes de autovalorização, de respeito e cuidado para consigo, cria oportunidades para a criança construir outras formas de comportamentos solidários de atenção, de cuidado e de respeito com o outro e com a qualidade de vida (TIRIBA, 2010).

Em seu relato, a professora Maria José nos conta como o adulto também pode aproximar a criança desse universo de cuidado consigo e

com o outro quando permanece atento aos seus sinais de desconforto ou de adoecimento, estrutura ações que busquem acompanhar o bem estar do grupo infantil e inclui a participação da família nesse processo:

Sou uma pessoa atenta ao bem estar de cada criança que está na sala: procuro saber das famílias se eles estão bem, como se comportam em casa, fico de olho em quem parece que veio para a unidade educacional doente, quando tem criança que fica muito tempo quieta, deitada, dormindo mais, sem querer comer. (Profa. Maria José de Oliveira / CMEI Bido Krause).

Como se faz notar, a professora mostrou-se observadora, parceira da criança no acolhimento de suas necessidades, estendendo suas atitudes para a partilha de informações com a família das crianças. Por essa vertente de argumentação, as várias situações de cuidado físico que a criança experimenta são espaços geradores de atitudes importantes de autocuidado e de preservação da saúde que elas vão desenvolvendo na unidade educacional (BARBOSA, 2009).

Dando continuidade ao argumento em pauta, outras possibilidades de aprendizagem de cuidados com o bem estar físico, referidas pelas professoras, são aquelas advindas dos momentos de troca de fraldas quando o adulto higieniza as partes íntimas da criança com zelo para que ela não adquira ou transmita doenças, toma cuidado para que ela fique apoiada numa superfície confortável enquanto está sendo trocada, oportuniza situações prazerosas e aconchegantes para a criança durante as suas refeições, permitindo que ela saboreie, sem pressa, aquele alimento que lhe está sendo oferecido, favorecendo a constituição de preferências, abrindo possibilidades da criança guardar na memória aqueles sabores que sensibilizam o seu paladar, gerando aquisições sofisticadas de apreciação dos alimentos.

Nessa trilha de ideias, um conjunto de trocas afetuosas entre a criança e a professora é apontado como bastante significativo nos momentos de alimentação dos bebês. Nessas ocasiões, a maneira como o adulto oferece o alimento à criança, investindo na descoberta de um jeito mais aconchegante para servi-la, ajuda na consolidação de um

clima de tranquilidade necessária, por exemplo, à introdução de novos sabores, advindos das necessidades nutricionais próprias desta faixa etária, diferentes daqueles experimentados em casa. Os comentários da professora Giovana dão visibilidade aos nossos argumentos:

No início do semestre, as crianças chegaram de suas casas com os hábitos alimentares próprios de sua família. Algumas apenas utilizando o leite vindo da amamentação e outras sem ainda experimentar sucos variados, sopas e comidas pastosas, incluídas pela nutricionista. Para mim, participar daqueles momentos de introduzir a nova alimentação para as crianças se tornava preocupante: como eu ia colocar o bebê no braço sem forçá-lo a comer, com cuidado para ele não vomitar, de um jeito agradável, cuidadoso, sem fazer ele sofrer ou chorar? Experimentei então, colocar a criança apoiada em almofadas ou sentadinha na mesa, olhando para mim e fui conversando (interagindo) com cada uma no momento de oferecer a alimentação, olhando para ela, colocando devagarinho o alimento e respeitando quando ela parecia não gostar do sabor. Percebi que até mesmo aqueles mais difíceis de aceitar o alimento, começaram a fazê-lo sem grandes “dramas”. (Profa. Giovana Maltese / CMEI Tia Emília).

Ao lado dessas ações que buscam atender às necessidades nutricionais e afetivas da criança e que, ao mesmo tempo, são promotoras de avanços na introdução de novos hábitos alimentares, outras aprendizagens poderão ser incluídas, de forma que a autonomia da criança seja construída num ambiente acolhedor e seguro, também, sob o ponto de vista físico, segundo a opinião de outra professora quando explica que

o professor pode investir em ações de proteção à criança contra quedas, arranhões, picadas de insetos, introdução de pequenos objetos no nariz, nas orelhas ou na boca, evitando subidas e explorações da criança em espaços geradores de acidentes sem o acompanhamento do adulto, por exemplo. (Profa. Maria Virgínia Wanderley/ CMEI É Lutando que se conquista).

Num projeto educativo que valorize a criança independente, a professora Jailza revela como a criança é capaz de conquistar a progressiva

independência na realização de ações, quando ela encontra oportunidades de construir sentidos pessoais, de explorar as situações para conhecê-las e se apropriar das formas culturais de agir, sentir e pensar:

Elthon é uma criança de 11 meses que está muito sabida, diferente de quando chegou na unidade educacional. Quando o chamo pelo seu nome, ele olha pra mim ou então fica procurando para saber quem o chamou, quando não sou eu que falo com ele. Ele já senta sozinho e engatinha, coisas que não fazia. No almoço, se alimenta com o que nós oferecemos num prato, bebe água ou suco no copinho, pois o mesmo não sabia beber no copo ou receber o alimento com a colher, só na mamadeira. Ele participa de todas as atividades propostas na sala, brinca muito com as crianças e gosta de engatinhar para fora da sala para ir visitar o Grupo I. (Profª. Jailza Lima / CMEI Mardônio Coelho).

Nesta trilha de proposições, o professor poderá assumir o papel de investigador do que a criança pensa e sente: na medida em que se torna um parceiro acolhedor e intérprete da rica diversidade de manifestações infantis, atento e analista de suas hipóteses, considerando os recursos e as estratégias que a criança utiliza para se comunicar, conforme demonstram as atitudes da professora a seguir:

Eu percebo as competências comunicativas da criança através das ações do bebê: seus gestos, movimentos, choro, sorrisos, quando um deles se aproxima e pega na minha mão, levando-me em direção ao que está desejando naquele momento, por exemplo. (Profª. Edite Xavier / CMEI Professor Paulo Rosas).

Diante da versatilidade da criança em sua busca ativa de informações e co-construções, apresentada pela professora Edite, a organização do ambiente pedagógico do berçário pauta-se no respeito aos diferentes tempos, ritmos, necessidades e motivações dos bebês. A esse respeito, a professora Maria Virgínia amplia nossas proposições quando acrescenta que “o planejamento pedagógico deve ser elaborado para atender às disposições dos bebês, respeitando o ritmo de cada criança, mas, também, estimulando-os e apoiando-os para que o próximo

passo seja dado no sentido do seu desenvolvimento” (Profa. Maria Virgínia Batista / CMEI É Lutando que se Conquista).

Esse argumento ganha concretude nos comentários e ações da professora Silvana que interage com a família para capturar elementos que configuram as especificidades de cada criança e montar as suas práticas, seguindo os indicadores apontados pela família e a história social da criança que frequenta a unidade educacional:

Quando uma criança chega na unidade educacional, investigamos toda a sua história de vida para a gente poder conhecê-la melhor, saber quem são os seus pais, o que fazem, quais são as preferências da criança, as coisas de que ela não gosta, o jeito que ela gosta de dormir, se tem irmãos na unidade educacional, como está a sua saúde. Nessa avaliação, a gente busca adquirir um olhar mais específico para cada criança e que aspectos precisam ser respeitados, acompanhados e desenvolvidos. Daí então, adaptamos o nosso planejamento de ações com o berçário a partir dessas perspectivas. (Profa. Silvana Felipe / CMEI da Mangueira).

O respeito ao jeito próprio da criança, suas preferências e singularidades é realçado nos comentários de outra professora que sugere como favorecer um clima afetivo promissor de vínculos e segurança emocional para o bebê, conforme explica:

Cada criança tem suas peculiaridades que precisam ser reconhecidas. Por exemplo, tem criança que gosta de dormir segurando um paninho, outras não gostam de travesseiro, outras chupam chupeta. Daí a organização do espaço tem que respeitar esses gostos, favorecendo a tranquilidade e a segurança emocional do bebê. (Profa. Maria de Fátima Cerquinho/ CMEI Creusa Arcoverde de Freitas Cavalcanti).

Nesses momentos em que as crianças estão brincando, a professora pode investigar os objetos e as atividades que provocam maior interesse do grupo, a ocorrência de episódios interativos, o jeito de disputar objetos, estratégias empreendidas na negociação pela posse deles, aprender a conhecer e atribuir significados aos

sinais comunicativos que as crianças utilizam para expressar seus desgostos e preferências, inquietações e tramas. Tudo isso circunscrito por um conjunto de oportunidades que permitam a realização de brincadeiras diferentes, organizadas em função dos interesses de distintos agrupamentos de crianças que vão se formando, à medida que elas circulam pelos espaços do ambiente, escolhendo os parceiros e os tipos de brincadeiras que querem participar. Estamos falando da organização de atividades situadas numa rotina educativa, inserida num conjunto de situações planejadas e orientadas por um objetivo específico que o professor queira desenvolver, mas que, além desta intencionalidade própria do professor, as iniciativas das crianças são acolhidas e inseridas na organização didática. A consolidação dessas práticas vislumbra possibilidades de incentivo às diversas manifestações infantis, de valorização das competências interativas da criança num elo entre afetividade e cognição. A professora Jacqueline dá visibilidade às nossas ideias em seus comentários:

O que eu procuro fazer é planejar olhando para a criança, buscando o que a gente pode conhecer da criança, entender o jeito dela pedir as coisas, de mostrar o que gosta, o que incomoda, por exemplo. Eu procuro aquilo que posso aprender com as crianças prestando atenção nas interações que ela vai estabelecendo com os seus pares, com os objetos e com a gente que é adulto. (Profa. Jacqueline Oliveira / Creche Professor Francisco do Amaral Lopes).

Tais ideias convocam um olhar atento e curioso para a criança, perpassado pela construção por parte do(a) professor(a) de uma sensibilidade em relação à criança, tendo como perspectiva uma atitude investigativa em que o adulto busca entender a ação infantil, perscrutando seus mecanismos sociais, afetivos e mentais. Realça uma sensibilidade que é propalada pela observação atenta do comportamento interativo da criança aliada à investigação da própria prática que desenvolve. Simultaneamente a um refinamento no olhar sobre o comportamento interativo da criança, estabelecem-se possibilidades

de organização didática diante da especificidade do sujeito infantil que emerge deste exercício de aprender a conhecê-lo (JABLON, DOMBRO, DICHTELMILLER, 2009).

Nessa vertente de argumentação, a ação investigativa do adulto profissional do berçário também se faz na relação com os seus conhecimentos teóricos, que orientam o seu olhar crítico e a interpretação da diversidade de manifestações infantis.

Quando comentam sobre suas atitudes interativas e de acolhimento às manifestações infantis, as professoras demonstram como é possível favorecer as aquisições sociocomunicativas da criança, reconhecendo-a enquanto sujeito socialmente competente e capaz de organizar suas percepções e expressá-las criativamente, atribuindo diferentes sentidos ou, quem sabe, elaborando novos significados àqueles propostos pelo interlocutor. Nessa trilha de proposições, oferecer a ajuda necessária para o desenvolvimento das ideias da criança, apoiá-las na interpretação de suas ações, na resignificação de seus atos, são pontos importantes num ambiente pedagógico que considera e impulsiona o modo próprio de agir, de pensar e de sentir da criança (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; SILVA e CARVALHO, 2004; WALLON, 1986). Tudo isso remexido com muita reflexão, conforme nos contam:

Eu procuro prestar atenção e explorar todo o repertório gestual da criança, seus sinais expressivos que viram comunicação na interação com os parceiros. (Profa. Tatiana Barros/CMEI Novo Pina).

Como professora, procuro focar o meu olhar nas diversas expressões comunicativas dos bebês para melhor interagir com eles. O olhar sensível do adulto é indispensável no processo de desenvolvimento sociocomunicativo e na aquisição da linguagem infantil. Através da observação e escuta atenta da criança, nós professores podemos compreender o jeito dela se comunicar. Evidentemente que muitas vezes esta tarefa não é fácil e requer tempo para que se possa conhecer as estratégias comunicativas da criança para melhor entendê-la. Como interlocutora, preciso estar atenta aos momentos e sinais sociocomunicativos dos bebês para poder participar de interações com eles. (Profa. Cibele Albuquerque/CMEI Brasília Teimosa).

Apontamentos finais

Nas opiniões e ações das professoras, o ato de cuidar/educar ultrapassa processos ligados à proteção e ao atendimento das necessidades físicas de alimentação, repouso e higiene. Cuidar/educar exige colocar-se em escuta às necessidades, aos desejos e inquietações infantis, supõe apoiar a criança em suas motivações, requer interpretação do sentido singular de suas conquistas no grupo, implica também aceitar a lógica das crianças em suas opções e tentativas de explorar e compreender o mundo, conforme apresentamos.

No cenário de argumentação proposto pelas professoras, o trabalho de escuta e atenção às possibilidades expressivas dos bebês foi indicado como possibilidade para que as professoras conheçam os recursos sociocomunicativos não-verbais das crianças para interagir com elas, instigá-las em suas aquisições e planejar a prática educacional. Compreender as especificidades do desenvolvimento dos bebês mostra-se fundamental para o professor organizar um ambiente de vivências, convivências e aquisições que respeitem e impulsionem aquelas conquistas necessárias à ampliação do conhecimento do mundo físico e social. Esse campo instiga uma atitude de investigação do que a criança já sabe, suas preferências, como se expressam, quais as suas intenções, o possível propósito de cada gesto, o que está por trás do choro e de proposições de desafios que sejam relevantes e que façam sentido para ela (BRUNER, 1997; TREVARTHEN, 2006).

Nessa perspectiva, a creche torna-se um espaço fecundo para se conhecer a desenvoltura social infantil, para se pensar em “muitas crianças e diversas infâncias” (MOSS, 2005, p. 237), abrindo espaço para a construção cotidiana da prática educativa que fomente no(a) professor(a) uma postura contínua de avaliação do trabalho que desenvolve.

Refletindo sobre as implicações derivadas dessas ideias, legitima-se, então, um perfil de atuação profissional para o(a) professor(a) enquanto sujeito crítico que reconhece a dimensão política e educativa de seu fazer enquanto parceiro crítico-reflexivo na implementação da qualidade na educação à criança (GARANHANI, 2010; PINAZZA,

2004; TRISTÃO, 2004) que pode se consolidar em parceria com a escuta da criança pelo viés do conhecimento das especificidades infantis.

Congruentes com tais proposições, Ades (2009) inspira ao(a) professor(a) uma postura de proximidade com a criança que rompe com a visão autoritária, que não enxerga a desenvoltura social infantil. Através de seu comportamento de pesquisador, o autor inspira ao adulto uma posição de parceiro, capaz de dialogar, estabelecer vínculos de amizade e transportar-se para as perspectivas da criança como forma de compreendê-la.

Vale ressaltar que não estamos defendendo uma postura passiva ou espontaneísta quanto à intencionalidade pedagógica do(a) professor(a). Ao contrário, concordamos que a função docente supõe um constante olhar crítico sobre o trabalho pedagógico e a consequente renovação dos saberes (KRAMER, 1995; PIMENTA, 1999; TARDIF, 2002), mas que também possa abrir perspectivas para o imprevisto e não a improvisação (FARIA, 2007). Isso implica na possibilidade docente de construção de significados com as crianças e sua infância numa determinada instituição, marcada por uma organização pedagógica planejada cotidianamente e avaliada sistematicamente (TRISTÃO, 2004). É mais: implica a compreensão da indissociabilidade do cuidar/educar a criança (BRASIL, 2009); o planejamento de atividades diversificadas, centradas nos interesses dos diferentes agrupamentos etários e nas singularidades infantis (KUHLMANN Jr., 2007); prioriza a parceria com as famílias e com a comunidade (FORTUNATI, 2009); prevê a organização de ambientes que promovam aprendizagens através de diferentes experiências (HORN, 2004); busca ouvir, ver, deixar-se inspirar e aprender com o que as crianças dizem e fazem (KRAMER, 2003; MOSS, 2005); provoca oportunidades para que a criança se expresse por meio de diferentes linguagens (EDWARDS, GANDINI, e FORMAN, 1999); impulsiona o desenvolvimento da autonomia, da identidade cultural, racial e religiosa, da imaginação, da sensibilidade estética (BRASIL, 2009).

Esse desafio realça uma postura político-pedagógica que despreza o modelo assistencialista, as propostas espontaneístas de atendimento à

criança, a identificação com o modelo familiar ou a antecipação de ações do Ensino Fundamental. Nessa perspectiva, compreender a criança, suas estratégias para interagir, se comunicar, explorar e interpretar o ambiente ao seu redor permite que as ações da unidade educacional se ajustem de forma favorável às aquisições infantis.

Nesse processo de efetivação da práxis pedagógica, evidencia-se um movimento entremeado por conflitos, por idas e vindas. Isso permite ao professor re-visitar sua atuação e se reconhecer noutras práticas, num movimento que abre espaço para a efetivação da finalidade da Educação Infantil, qual seja, o desenvolvimento pleno e integrado da criança e o direito a uma infância feliz desde o comecinho da vida.

INVESTIGATING THE CONFIGURATION OF PRACTICES OF CARING/EDUCATING CHILD IN DAY CARE IN PARTNERSHIP WITH INFANTS TEACHERS

Abstract: This study seeks to identify ways in which teachers shape their educational practices with infants from the research of their collective knowledge built into a process of continuous formation of an unfolded nature of collaborative research. In the course of their participation, teachers were asked to produce different written reports – that served as a way to enhance the analysis of practical living, the constitution of knowledge and access to an established body of knowledge and references that record nurture. 33 teachers participated on working in nursery Municipal School of Recife (RMER) teachers and 10 child care nursery workers RMER agreements to the community, aged between 20 and 57 years. The training course was organized in 12 monthly meetings. Listening and the paying attention work to the expressive possibilities of the babies was indicated as a possibility for the teachers to know the socio-communicative nonverbal resources of children to interact with them, entice them to plan their purchases and educational practice. In the teacher's opinion and actions, the act of caring/ educating beyond cases linked to the protection and care of physical needs for food, rest and hygiene. Care/education requires putting yourself on listening children's needs, desires and concerns, supposed to support the child in their motivations, requires interpretation of the meaning of his unique achievements in the group, also implies accepting the logic of children in their choices and attempts to explore and understand the world.

Keywords: Nursery. Care/education. Collaborative research. Educational practices with babies.

Referências

- ADES, César. Um adulto atípico na cultura das crianças. In: MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida. **Teoria e prática na pesquisa com crianças**. São Paulo: Cortez, 2009.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, Annablume, 2002.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força** – Rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- _____. **Práticas cotidianas na educação infantil** – Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Ministério da Educação: Brasília, 2009.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para educação infantil**. CNE/CEB. Parecer n. 20/2009. Brasília, DF: 2009.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para educação infantil. **Parecer CNE/CEB 20/2009**, aprovado em 11 de novembro de 2009.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros de qualidade para a educação infantil**. Brasília, DF: 2006. v.1 e 2.
- BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- CARVALHO, Ana Maria Almeida et. al. Registro em vídeo na pesquisa em psicologia: reflexões a partir de relatos de experiência. **Psicologia Teoria e Pesquisa**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 3, set./dez. 1996. p. 261-267.
- CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vidal; NUNES, Maria Fernanda. **A integração de educação e cuidados na primeira infância**: um estudo internacional comparativo. Brasília, UNESCO, 2008.
- EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da Educação Infantil. In: GOULART, Ana Lúcia de Faria; PALHARES, Marina Silveira (Org.). **Educação Infantil-pós LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 2007.

FENWICK, T. J. Expanding conceptions of experiential learning: a review of the five contemporary perspectives on cognition. **Adult education quarterly**. v. 50, n. 4, 2000.

FORTUNATI, Aldo. **A Educação Infantil como projeto da comunidade**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, M. A. S. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p.483-502, set./dez. 2005.

GARANHANI, Marynelma Camargo. A docência na educação infantil. In: _____. **Educar na infância: perspectivas histórico-sociais**. São Paulo: Contexto, 2010.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

IBIAPINA, I. M. L. de M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

JABLON, Judy; DOMBRO Amy Laura; DICHTELMILLER, Margo. **O poder da observação**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

JOLIBERT, J. Mejorar o transformar “de veras” la formación docente? Aspectos críticos y ejes clave. **Lectura y vida**. Ano 21, n. 3, set. 2000.

KRAMER, Sônia. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso**. Rio de Janeiro: Papéis e cópias da escola de professores, 1995.

_____. Escrita, experiência e formação – múltiplas possibilidades de criação de escrita. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

KRAMER, Sônia. Infância, Cultura contemporânea e Educação contra a barbárie. In: BASÍLIO, Luís Carlos C.; KRAMER, Sônia. **Infância, Educação e Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.

KUHLMANN JR., Moysés. Educação Infantil e currículo. In: GOULART, Ana Lúcia de Faria; PALHARES, Marina Silveira (Org.). **Educação Infantil pós LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 2007.

MOSS, Peter. Recontextualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO, Maria Lucia de A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G. (Org.) Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n.3, p.521-539, set./dez. 2005.

PINAZZA, Monica Appezzato. A Educação Infantil em suas especificidades. In: GERALDI, C. M. G.; RIOLFI, C. R.; GARCIA, M. de F. (Orgs.). **Escola viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004

RAMOS, Tacyana Karla Gomes. **A criança em interação social no berçário da creche e suas interfaces com a organização do ambiente pedagógico**. 2010. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Educação, CE. Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, 2010.

RAMOS, Tacyana Karla Gomes; ROSA, Ester Calland de Souza (Org.). **Os saberes e as falas de bebês e suas professoras**. Recife: Fundação de Cultura Cidade do Recife, 2008. (Série Portifólio Pedagógico, 3).

ROGOFF, Barbara; MATUSOV, E.; WHITE, C. Models of teaching and learning: participation in a community of learners. In: OLSON, D.; TORRANCE, N. (Eds.) **The handbook of education and human development: new models of learning, teaching and schooling**. Cambridge: Blackwell Publishers, 1996.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Katia de Souza; SILVA, Ana Paula; CARVALHO, Ana Maria Almeida. **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TREVARTHEN, Colwyn. The concept and foundations of infant intersubjectivity. In: BRATEN, Stein. **Intersubjective communication and emotion in early ontogeny**. Cambridge: University Press, 2006.

TIRIBA, Léa. As mulheres, as emoções e o cuidar: o feminino na formação de professores e professoras. In: DALBEN, Ângela; DINIZ, Júlio; LEAL, Leiva (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: Educação Infantil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TRIPP, D. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p.443-466, set./dez. 2005.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. “Você viu que ele já está ficando de gatinho?” Educadoras de creche e desenvolvimento infantil. In: MARTINS FILHO, Altino José (Org.). **Criança pede respeito**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

_____. **Ser professora de bebê: um estudo de caso numa creche conveniada**. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Persona, 1968.

_____. Imitação e representação. In: WEREBE, M. J. G.; NADEL-BRULFERT, J. (Orgs.). **Henri Wallon**, cap. 8, p. 83-107. São Paulo: Ática (Coleção Grandes Cientistas Sociais, 52). 1986 (originalmente publicado em 1945).

Artigo recebido em: 31/10/2011

Aprovado para publicação em: 16/12/2011