2

VOLUME



REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL

Presidente da República
Fernando Henrique Cardoso

Ministro de Estado da Educação e do Desporto
Paulo Renato Souza

Secretário Executivo
Luciano Oliva Patrício

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL

VOLUME 2

Secretaria de Educação Fundamental
Iara Glória Areias Prado

Departamento de Política da Educação Fundamental
Virgínia Zélia de Azevedo Rebeis Farha

Coordenação-Geral de Educação Infantil
Gisela Wajskop

Capa: Desenho em lápis de cera (utilização parcial) feito por Irma Carvalho e Silva, de Lucena - Paraíba, nascida em 3.1.95, vencedora do Concurso Criança e Cidadania, promovido pela ECT - Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos.

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental.
Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.
3v.: il.

Volume 1: Introdução; volume 2: Formação pessoal e social; volume 3: Conhecimento de mundo.

1. Educação infantil. 2. Criança em idade pré-escolar. I. Título.

CDU 372.3

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL
DEPARTAMENTO DE POLÍTICA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL
COORDENAÇÃO GERAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL

VOLUME 2

Brasília
1998







Fotos: Iolanda Huzak

CARTA DO MINISTRO

Ao Professor de Educação Infantil

É com muito prazer que lhe entregamos o **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** referente às creches, entidades equivalentes e pré-escolas, que integra a série de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados pelo Ministério da Educação e do Desporto.

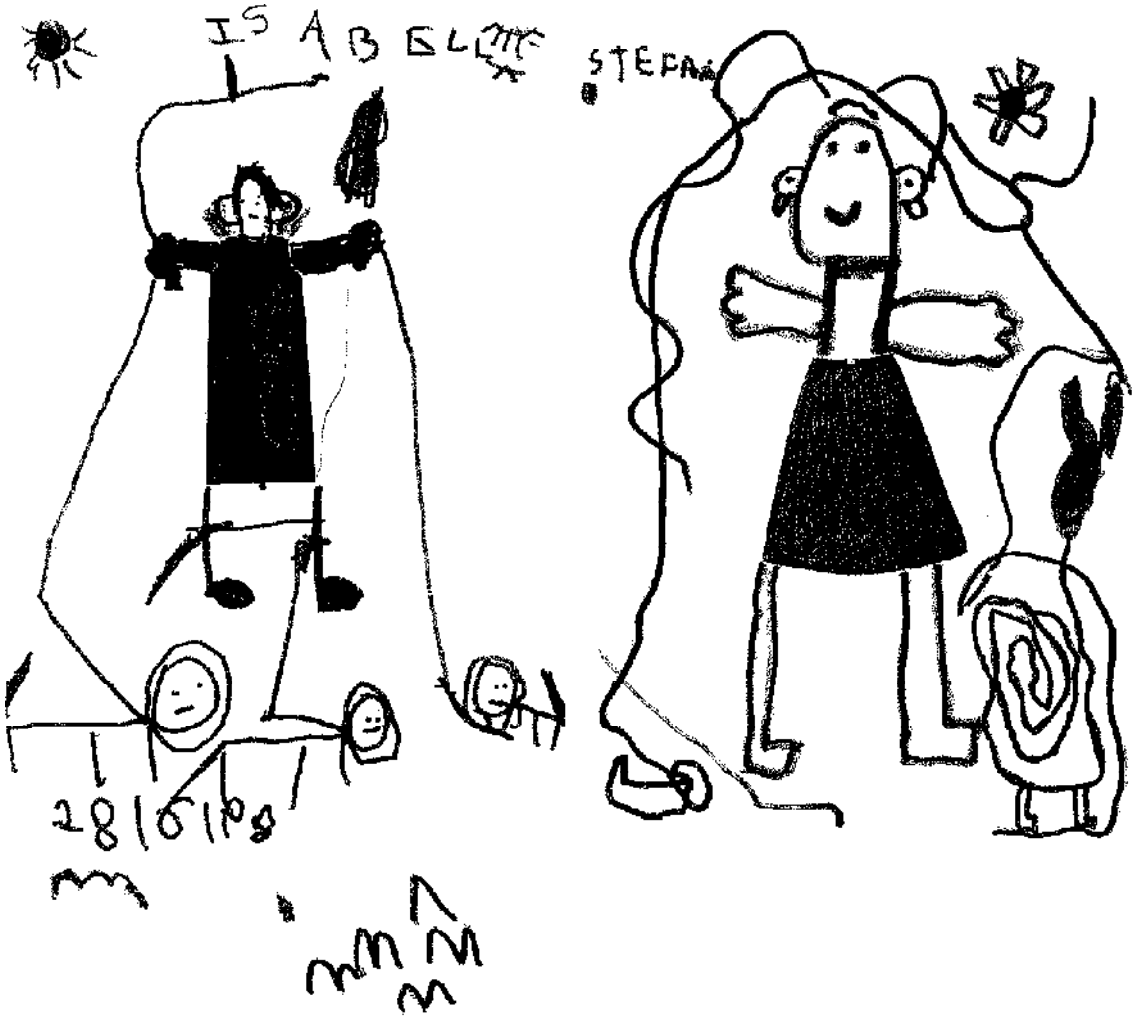
Atendendo às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) que estabelece, pela primeira vez na história de nosso país, que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica, nosso objetivo, com este material, é auxiliá-lo na realização de seu trabalho educativo diário junto às crianças pequenas.

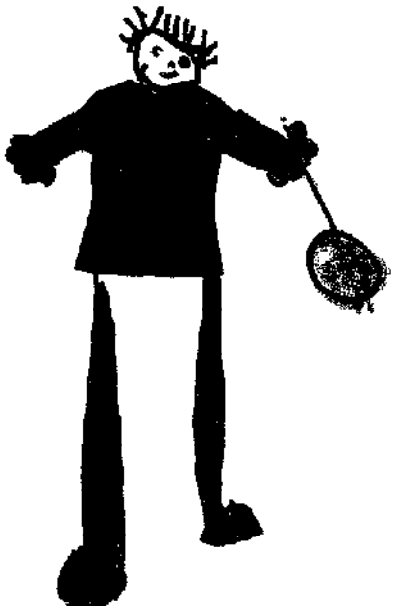
Considerando a fase transitória pela qual passam creches e pré-escolas na busca por uma ação integrada que incorpore às atividades educativas os cuidados essenciais das crianças e suas brincadeiras, o **Referencial** pretende apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos. Visa, também, contribuir para que possa realizar, nas instituições, o objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural.

Este documento é fruto de um amplo debate nacional, no qual participaram professores e diversos profissionais que atuam diretamente com as crianças, contribuindo com conhecimentos diversos provenientes tanto da vasta e longa experiência prática de alguns, como da reflexão acadêmica, científica ou administrativa de outros. Ele representa um avanço na educação infantil ao buscar soluções educativas para a superação, de um lado, da tradição assistencialista das creches e, de outro, da marca da antecipação da escolaridade das pré-escolas. O **Referencial** foi concebido de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira.

Esperamos que os esforços daqueles que participaram dessa empreitada, em nome da melhoria da educação infantil, possam reverter em um enriquecimento das discussões pedagógicas no interior de cada instituição, subsidiando a elaboração de projetos educativos singulares, em parceria com as famílias e a comunidade.

Paulo Renato Souza
Ministro da Educação e do Desporto


IS A B
STEPA



APRESENTAÇÃO

Professor,

Você está recebendo uma coleção de três volumes que compõem o **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** organizados da seguinte forma:

- Um documento Introdução, que apresenta uma reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil, situando e fundamentando concepções de criança, de educação, de instituição e do profissional, que foram utilizadas para definir os objetivos gerais da educação infantil e orientaram a organização dos documentos de eixos de trabalho que estão agrupados em dois volumes relacionados aos seguintes âmbitos de experiência: **Formação Pessoal e Social** e **Conhecimento de Mundo**.
- Um volume relativo ao âmbito de experiência Formação Pessoal e Social que contém o eixo de trabalho que favorece, prioritariamente, os processos de construção da **Identidade e Autonomia** das crianças.
- Um volume relativo ao âmbito de experiência Conhecimento de Mundo que contém seis documentos referentes aos eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: **Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática**.

Para garantir o acesso e o bom aproveitamento deste material, o MEC coloca à disposição de cada profissional de educação infantil seu próprio exemplar, para que possa utilizá-lo como instrumento de trabalho cotidiano, consultá-lo, fazer anotações e discuti-lo com seus parceiros e/ou com os familiares das crianças usuárias das instituições.

A organização do **Referencial** possui caráter instrumental e didático, devendo os professores ter consciência, em sua prática educativa, que a construção de conhecimentos se processa de maneira integrada e global e que há inter-relações entre os diferentes eixos sugeridos a serem trabalhados com as crianças. Nessa perspectiva, o **Referencial** é um guia de orientação que deverá servir de base para discussões entre profissionais de um mesmo sistema de ensino ou no interior da instituição, na elaboração de projetos educativos singulares e diversos.

Estes volumes pretendem contribuir para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas que considerem a pluralidade e diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural das crianças brasileiras, favorecendo a construção de propostas educativas que respondam às demandas das crianças e seus familiares nas diferentes regiões do país.

Secretaria de Educação Fundamental



Iolanda Huzak

SUMÁRIO

Introdução 11
Concepção 13
Processos de fusão e diferenciação 15
Construção de vínculos 17
Expressão da sexualidade 17
Aprendizagem 21
Imitação 21
Brincar 22
Oposição 23
Linguagem 24
Apropriação da imagem corporal 25
Objetivos 27
Crianças de zero a três anos 27
Crianças de quatro a seis anos 27
Conteúdos 29
Crianças de zero a três anos 29
Orientações didáticas 30
Auto-estima 30
Escolha 31
Faz-de-conta 31
Interação 32
Imagem 33
Cuidados 33
Segurança 36
Crianças de quatro a seis anos 36
Orientações didáticas 37
Nome 37
Imagem 38
Independência e autonomia 39
Respeito à diversidade 41
Identidade de gênero 41
Interação 42
Jogos e brincadeiras 45
Cuidados pessoais 46
Orientações gerais para o professor 49
Jogos e brincadeiras 49
Organizando um ambiente de cuidados essenciais 50
Proteção 51
Alimentação 52
Cuidados com os dentes 56
Banho 57
Troca de fraldas 58
Sono e repouso 59
Organização do tempo 62
Atividades permanentes 62
Seqüência de atividades 63
Projetos 65
Observação, registro e avaliação formativa 65
Estrutura do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil 71
Bibliografia 73

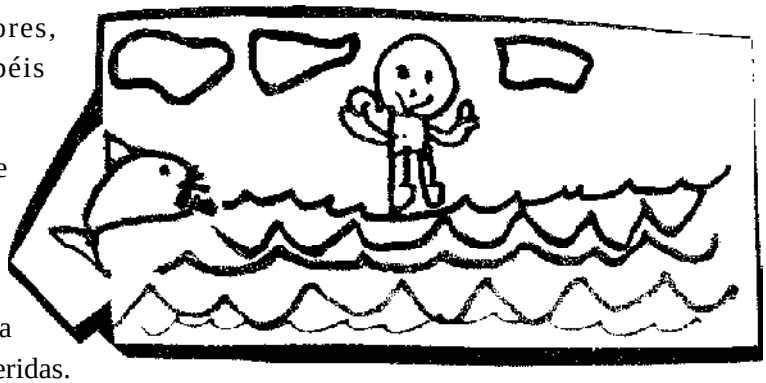
INTRODUÇÃO

Saber o que é estável e o que é circunstancial em sua pessoa, conhecer suas características e potencialidades e reconhecer seus limites é central para o desenvolvimento da identidade e para a conquista da autonomia. A capacidade das crianças de terem confiança em si próprias e o fato de sentirem-se aceitas, ouvidas, cuidadas e amadas oferecem segurança para a formação pessoal e social. A possibilidade de desde muito cedo efetuarem escolhas e assumirem pequenas responsabilidades favorece o desenvolvimento da auto-estima, essencial para que as crianças se sintam confiantes e felizes.

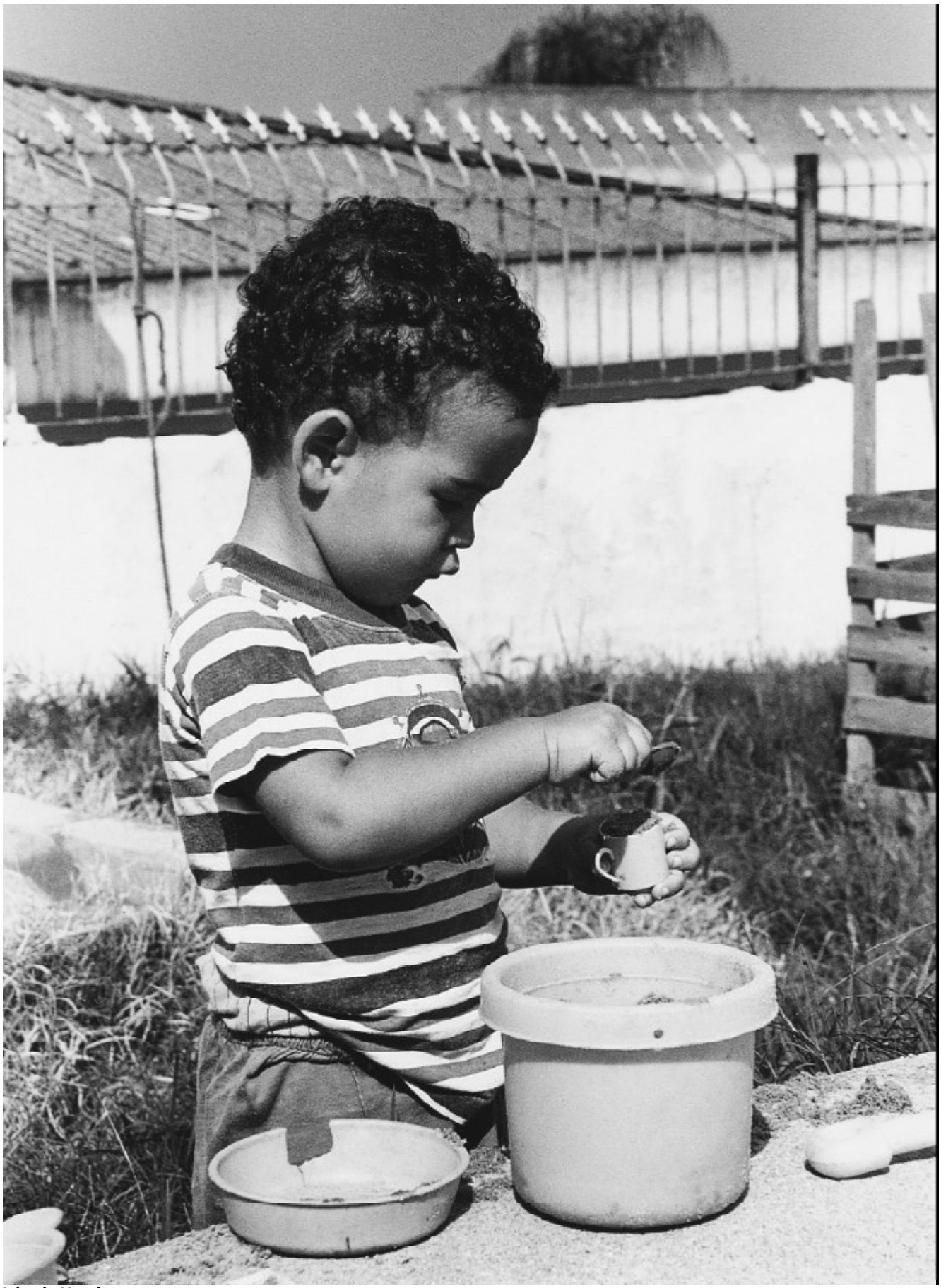
O desenvolvimento da identidade e da autonomia estão intimamente relacionados com os processos de socialização. Nas interações sociais se dá a ampliação dos laços afetivos que as crianças podem estabelecer com as outras crianças e com os adultos, contribuindo para que o reconhecimento do outro e a constatação das diferenças entre as pessoas sejam valorizadas e aproveitadas para o enriquecimento de si próprias.

Isso pode ocorrer nas instituições de educação infantil que se constituem, por excelência, em espaços de socialização, pois propiciam o contato e o confronto com adultos e crianças de várias origens socioculturais, de diferentes religiões, etnias, costumes, hábitos e valores, fazendo dessa diversidade um campo privilegiado da experiência educativa.

O trabalho educativo pode, assim, criar condições para as crianças conhecerem, descobrirem e ressignificarem novos sentimentos, valores, idéias, costumes e papéis sociais.



A instituição de educação infantil é um dos espaços de inserção das crianças nas relações éticas e morais que permeiam a sociedade na qual estão inseridas.



Iolanda Huzak

CONCEPÇÃO

A construção da identidade e da autonomia diz respeito ao conhecimento, desenvolvimento e uso dos recursos pessoais para fazer frente às diferentes situações da vida.

A identidade é um conceito do qual faz parte a idéia de distinção, de uma marca de diferença entre as pessoas, a começar pelo nome, seguido de todas as características físicas, de modos de agir e de pensar e da história pessoal. Sua construção é gradativa e se dá por meio de interações sociais estabelecidas pela criança, nas quais ela, alternadamente, imita e se funde com o outro para diferenciar-se dele em seguida, muitas vezes utilizando-se da oposição.

A fonte original da identidade está naquele círculo de pessoas com quem a criança interage no início da vida. Em geral a família é a primeira matriz de socialização. Ali, cada um possui traços que o distingue dos demais elementos, ligados à posição que ocupa (filho mais velho, caçula etc.), ao papel que desempenha, às suas características físicas, ao seu temperamento, às relações específicas com pai, mãe e outros membros etc.

A criança participa, também, de outros universos sociais, como festas populares de sua cidade ou bairro, igreja, feira ou clube, ou seja, pode ter as mais diversas vivências, das quais resultam um repertório de valores, crenças e conhecimentos.

Uma das particularidades da sociedade brasileira é a diversidade étnica e cultural. Essa diversidade apresenta-se com características próprias segundo a região e a localidade; faz-se presente nas crianças que freqüentam as instituições de educação infantil, e também em seus professores.

O ingresso na instituição de educação infantil pode alargar o universo inicial das crianças, em vista da possibilidade de conviverem com outras crianças e com adultos de origens e hábitos culturais diversos, de aprender novas brincadeiras, de adquirir conhecimentos sobre realidades distantes.

Dependendo da maneira como é tratada a questão da diversidade, a instituição pode auxiliar as crianças a valorizarem suas características étnicas e culturais, ou pelo contrário, favorecer a discriminação quando é conivente com preconceitos.

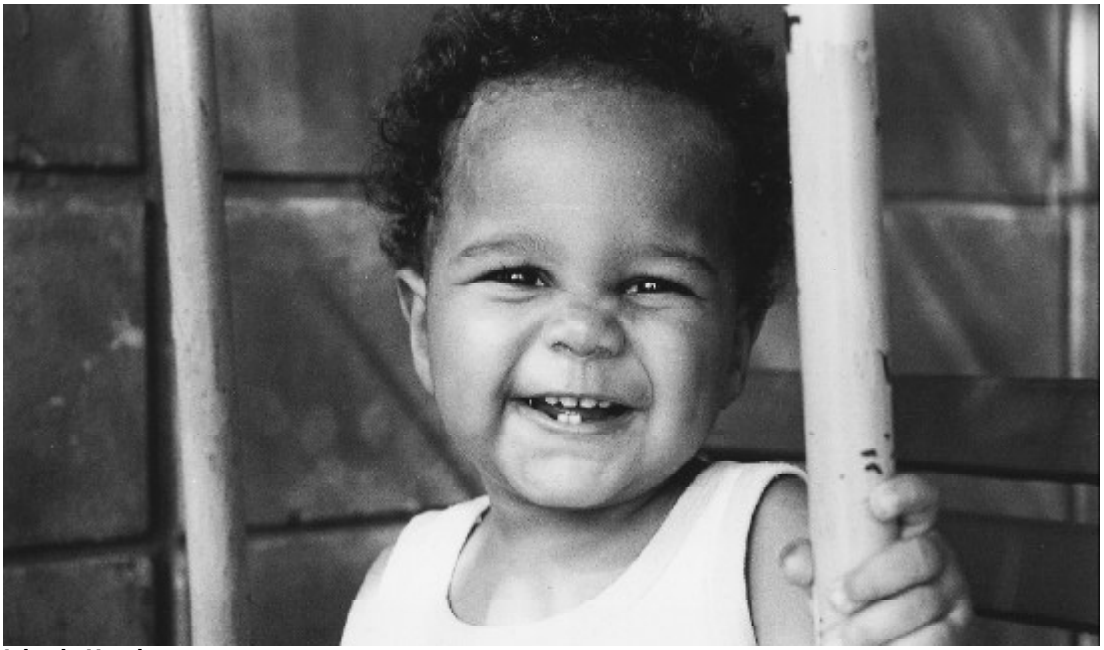
A maneira como cada um vê a si próprio depende também do modo como é visto pelos outros. O modo como os traços particulares de cada criança são recebidos pelo professor, e pelo grupo em que se insere tem um grande impacto na formação de sua personalidade e de sua auto-estima, já que sua identidade está em construção. Um exemplo particular é o caso das crianças com necessidades especiais. Quando o grupo a aceita em sua diferença está aceitando-a também em sua semelhança, pois, embora com recursos diferenciados, possui, como qualquer criança, competências próprias para interagir com o

meio. Vale destacar que, nesse caso, a atitude de aceitação é positiva para todas as crianças, pois muito estarão aprendendo sobre a diferença e a diversidade que constituem o ser humano e a sociedade.

As crianças vão, gradualmente, percebendo-se e percebendo os outros como diferentes, permitindo que possam acionar seus próprios recursos, o que representa uma condição essencial para o desenvolvimento da autonomia.

A autonomia, definida como a capacidade de se conduzir e tomar decisões por si próprio, levando em conta regras, valores, sua perspectiva pessoal, bem como a perspectiva do outro, é, nessa faixa etária, mais do que um objetivo a ser alcançado com as crianças, um princípio das ações educativas. Conceber uma educação em direção à autonomia significa considerar as crianças como seres com vontade própria, capazes e competentes para construir conhecimentos, e, dentro de suas possibilidades, interferir no meio em que vivem. Exercitando o autogoverno em questões situadas no plano das ações concretas, poderão gradualmente fazê-lo no plano das idéias e dos valores.

Do ponto de vista do juízo moral[1], nessa faixa etária, a criança encontra-se numa fase denominada de heteronomia, em que dá legitimidade a regras e valores porque provêm de fora, em geral de um adulto a quem ela atribui força e prestígio. Na moral autônoma, ao contrário, a maturidade da criança lhe permite compreender que as regras são passíveis de discussão e reformulação, desde que haja acordo entre os elementos do grupo. Além disso, vê a igualdade e reciprocidade como componentes necessários da justiça e torna-se capaz de coordenar seus pontos de vista e ações com os de outros, em interações de cooperação.



Iolanda Huzak

[1] Este conceito está sendo usado na perspectiva proposta pelo psicólogo suíço Jean Piaget (1896-1980).

A passagem da heteronomia para a autonomia supõe recursos internos (afetivos e cognitivos) e externos (sociais e culturais). Para que as crianças possam aprender a gerenciar suas ações e julgamentos conforme princípios outros que não o da simples obediência, e para que possam ter noção da importância da reciprocidade e da cooperação numa sociedade que se propõe a atender o bem comum, é preciso que exercitem o autogoverno, usufruindo de gradativa independência para agir, tendo condições de escolher e tomar decisões, participando do estabelecimento de regras e sanções.

Assim, é preciso planejar oportunidades em que as crianças dirijam suas próprias ações, tendo em vista seus recursos individuais e os limites inerentes ao ambiente.

Um projeto de educação que almeja cidadãos solidários e cooperativos deve cultivar a preocupação com a dimensão ética, traduzindo-a em elementos concretos do cotidiano na instituição.

O complexo processo de construção da identidade e da autonomia depende tanto das interações socioculturais como da vivência de algumas experiências consideradas essenciais associadas à fusão e diferenciação, construção de vínculos e expressão da sexualidade.

Processos de fusão e diferenciação

Ao nascer, o bebê encontra-se em um estado que pode ser denominado como de fusão com a mãe, não diferenciando o seu próprio corpo e os limites de seus desejos. Pode ficar frustrado e raivoso quando a mãe, ou o adulto que dele cuida, não age conforme seus desejos — por exemplo, não lhe dando de mamar na hora em que está com fome. Essas experiências de frustração, quando inseridas num clima de afeto e atenção, podem constituir-se em fatores importantes de desenvolvimento pessoal, já que explicitam divergências e desencontros, momentos favoráveis à diferenciação entre eu e o outro.

Aos poucos, o bebê adquire consciência dos limites de seu próprio corpo, bem como das conseqüências de seus movimentos. Essas conquistas podem ser exemplificadas pelo encantamento em que fica quando descobre que pode comandar os movimentos de sua mão, ou pela surpresa com que reage quando morde o próprio braço e sente dor. A exploração de seu corpo e movimentos, assim como o contato com o corpo do outro, são fundamentais para um primeiro nível de diferenciação do eu.



É por meio dos primeiros cuidados que a criança percebe seu próprio corpo como separado do corpo do outro, organiza suas emoções e amplia seus conhecimentos sobre o mundo. O outro é, assim,

elemento fundamental para o conhecimento de si. Quanto menor a criança, mais as atitudes e procedimentos de cuidados do adulto são de importância fundamental para o trabalho educativo que realiza com ela. Na faixa de zero a seis anos os cuidados essenciais assumem um caráter prioritário na educação institucional das crianças.

No ato de alimentar ou trocar uma criança pequena não é só o cuidado com a alimentação e higiene que estão em jogo, mas a interação afetiva que envolve a situação. Ser carregado ao colo e, ao mesmo tempo, ter o seio ou mamadeira para mamar é uma experiência fundamental para o ser humano. Na relação estabelecida, por exemplo, no momento de tomar a mamadeira, seja com a mãe ou com o professor de educação infantil, o binômio dar e receber possibilita às crianças aprenderem sobre si mesmas e estabelecerem uma confiança básica no outro e em suas próprias competências. Elas começam a perceber que sabem lidar com a realidade, que conseguem respostas positivas, fato que lhes dá segurança e que contribui para a construção de sua identidade.

Os constantes cuidados com o conforto que são efetivados pelas trocas de vestuário, pelos procedimentos de higiene da pele, pelo contato com a água do banho, pelos toques e massagens, pelos apoios corporais e mudanças posturais vão propiciando aos bebês novas referências sobre seu próprio corpo, suas necessidades e sentimentos e sobre sua sexualidade.



Iolanda Huzak

Construção de vínculos

Desde o nascimento, as crianças se orientam prioritariamente para o outro, inicialmente para os adultos próximos, que lhes garantem a sobrevivência, propiciando sua alimentação, higiene, descanso etc. O bebê nasce e cresce, pois, em íntimo contato com o outro, o que lhe possibilita o acesso ao mundo. Ele expressa seu estado de bem ou mal-estar pelas vocalizações, gestos e posturas que são percebidas, interpretadas e respondidas pelo(s) outro(s), conforme aprenderam em suas experiências na cultura à qual pertencem. O bebê já nasce imerso nessa cultura.

Entre o bebê e as pessoas que cuidam, interagem e brincam com ele se estabelece uma forte relação afetiva (a qual envolve sentimentos complexos e contraditórios como amor, carinho, encantamento, frustração, raiva, culpa etc.). Essas pessoas não apenas cuidam da criança, mas também medeiam seus contatos com o mundo, atuando com ela, organizando e interpretando para ela esse mundo. É nessas interações, em que ela é significada/interpretada como menino/menina, como chorão ou tranqüilo, como inteligente ou não, que se constroem suas características. As pessoas com quem construíram vínculos afetivos estáveis são seus mediadores principais, sinalizando e criando condições para que as crianças adotem condutas, valores, atitudes e hábitos necessários à inserção naquele grupo ou cultura específica.

Em seguida, as crianças orientam-se para outras pessoas à medida que expandem seus campos de ação. Embora bem pequenas, elas também demonstram forte motivação para a interação com outras crianças. A orientação para o outro, além de lhes garantir acesso a um grande conjunto de informações que este outro lhes proporciona, evidencia uma característica básica do ser humano que é a capacidade de estabelecer vínculos.

Expressão da sexualidade

A sexualidade tem grande importância no desenvolvimento e na vida psíquica das pessoas, pois independentemente da potencialidade reprodutiva, relaciona-se com o prazer, necessidade fundamental dos seres humanos. Nesse sentido, é entendida como algo inerente, que está presente desde o momento do nascimento, manifestando-se de formas distintas segundo as fases da vida. Seu desenvolvimento é fortemente marcado pela cultura e pela história, dado que cada sociedade cria regras que constituem parâmetros fundamentais para o comportamento sexual dos indivíduos. A marca da cultura faz-se presente desde cedo no desenvolvimento da sexualidade infantil, por exemplo, na maneira como os adultos reagem aos primeiros movimentos exploratórios que as crianças fazem em seu corpo.

A relação das crianças com o prazer se manifesta de forma diferente da do adulto. Em momentos diferentes de sua vida, elas podem se concentrar em determinadas partes do corpo mais do que em outras. A boca é uma das regiões pela qual as crianças vivenciam

de modo privilegiado sensações de prazer, ao mesmo tempo em que se constitui em recurso de ação sobre o mundo exterior. Para um bebê, o sugar está presente tanto nos momentos em que mama ou é alimentado, como quando leva à boca objetos que estão ao seu alcance ou partes de seu corpo. Nesse contexto, a mordida pode ser entendida, também, como uma ação sobre o meio. Também nessa fase, as crianças descobrem o poder que têm por meio de suas reações de recusa ou aceitação do alimento que lhe oferecem.

Na fase do controle esfincteriano, tudo o que diz respeito às eliminações ganha uma importância enorme para as crianças e para os adultos com quem convivem. Logo elas percebem o efeito que suas eliminações provocam nos adultos, os quais tendem a reagir conforme hábitos e concepções muito arraigados acerca do que é limpo, sujo, "feio" ou "bonito", podendo usá-las como recurso para manipular o adulto, contrapondo o seu próprio desejo às expectativas dele.

Outra conseqüência que decorre do controle esfincteriano é o favorecimento da exploração dos órgãos genitais, antes escondidos pelas fraldas. Aumenta a curiosidade por seus próprios órgãos, podendo entregar-se a manipulações por meio das quais pesquisam as sensações e o prazer que produzem. Paralelamente, cresce também o interesse pelos órgãos das outras crianças que também podem se tornar objeto de manipulação e de exploração, em interações sociais dos mais diversos tipos: na hora do banho, em brincadeiras de médico etc.

A reação dos adultos às explorações da criança de seu próprio corpo e aos jogos sexuais com outras crianças lhe fornecem parâmetros sobre o modo como é vista a sua busca de prazer. Esse contexto influencia seus comportamentos atuais e a composição de sua vida psíquica. A recepção dos adultos a suas explorações ou perguntas ligadas à sexualidade podem suscitar diferentes reações, desde atitudes de provocação e exibicionismo até atitudes de extremo retraimento e culpa.

Tanto nas famílias como na instituição, as explorações sexuais das crianças mobilizam valores, crenças e conteúdos dos adultos, num processo que nem sempre é fácil de ser vivido. Sobretudo se virem na curiosidade e exploração das crianças uma conotação de promiscuidade ou manifestação de algo "anormal". A tendência é que, quanto mais tranqüila for a experiência do adulto no plano de sua própria sexualidade, mais natural será sua reação às explorações espontâneas infantis.

No cotidiano, as crianças recebem, com freqüência, mensagens contraditórias. Vêem o sexo ser alardeado nas propagandas, ou abertamente representado nas novelas, por exemplo. Esse tema pode aparecer em suas brincadeiras de faz-de-conta.

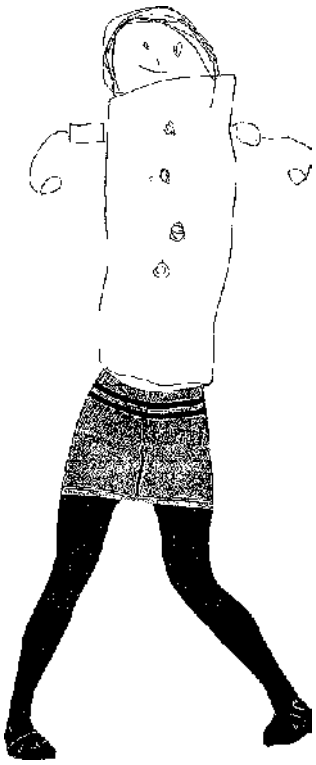
Vale lembrar que, do ponto de vista da criança, porém, não é necessário que ela tenha presenciado a cenas ou a representação de cenas de sexo nos meios de comunicação para que se envolvam em explorações ou jogos sexuais. A motivação para essas brincadeiras pode vir exclusivamente de curiosidades e desejos, integrantes de um processo normal de desenvolvimento.

A compreensão da sexualidade como um processo amplo, cultural e inerente ao desenvolvimento das crianças pode auxiliar o professor diante das ações exploratórias das crianças ou das perguntas que fazem a respeito do tema.



Iolanda Huzak

Dentre as questões relacionadas à sexualidade, as relações de gênero ocupam um lugar central. Há um vínculo básico entre o gênero de uma pessoa e suas características biológicas, que a definem como do sexo feminino ou masculino. Perceber-se e ser percebido como homem ou mulher, pertencendo ao grupo dos homens ou das mulheres, dos meninos ou das meninas, se dá nas interações estabelecidas, principalmente nos primeiros anos de vida e durante a adolescência.



Antes mesmo do nascimento, os familiares manifestam curiosidade em saber se o bebê será menino ou menina. Já nesse momento começam a construir expectativas diferentes quanto ao futuro da criança, conforme a representação que é feita do papel do homem e da mulher em seu grupo social. Com o nascimento, as expectativas e os planos tendem a se intensificar e se fazem presentes nas interações cotidianas com a criança, desde a escolha da cor da roupa, passando pelos brinquedos a serem oferecidos, até as atividades e brincadeiras permitidas. Assim, ser homem ou mulher varia conforme a cultura e o momento histórico, pois supõe, mais do que as características biológicas de um ou outro sexo, o desempenho de papéis atribuídos socialmente.

Ao se perceber como menino ou como menina, as preocupações das crianças não residem mais unicamente nas diferenças anatômicas, mas nas características associadas ao ser homem ou mulher.

Após uma fase de curiosidade quanto às diferenças entre os sexos, por volta dos cinco e seis anos, a questão do gênero ocupa papel central no processo de construção da identidade. Isso se reflete nas ações e interações entre as crianças, que tendem a uma separação espontânea entre meninos e meninas.

A estrutura familiar na qual se insere a criança fornece-lhe importantes referências para sua representação quanto aos papéis de homem e mulher. Em um mesmo grupo de creche ou pré-escola, as crianças podem pertencer a estruturas familiares distintas, como uma que é criada pelo pai e pela mãe, outra que é criada só pela mãe, ou só pelo pai, ou ainda outra criada só por homens ou só por mulheres.

Além do modelo familiar, as crianças podem constatar, por exemplo, que nas novelas ou desenhos veiculados pela televisão, homem e mulher são representados conforme visões presentes na sociedade. Essas visões podem influenciar a sua percepção quanto aos papéis desempenhados pelos sujeitos dos diferentes gêneros.

APRENDIZAGEM

A criança é um ser social que nasce com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas. Tem desejo de estar próxima às pessoas e é capaz de interagir e aprender com elas de forma que possa compreender e influenciar seu ambiente. Ampliando suas relações sociais, interações e formas de comunicação, as crianças sentem-se cada vez mais seguras para se expressar, podendo aprender, nas trocas sociais, com diferentes crianças e adultos cujas percepções e compreensões da realidade também são diversas.

Para se desenvolver, portanto, as crianças precisam aprender com os outros, por meio dos vínculos que estabelece. Se as aprendizagens acontecem na interação com as outras pessoas, sejam elas adultos ou crianças, elas também dependem dos recursos de cada criança. Dentre os recursos que as crianças utilizam, destacam-se a imitação, o faz-de-conta, a oposição, a linguagem e a apropriação da imagem corporal.

Imitação

A percepção e a compreensão da complementaridade presente nos atos e papéis envolvidos nas interações sociais é um aspecto importante do processo de diferenciação entre o eu e o outro. O exercício da complementaridade está presente, por exemplo, nos jogos de imitação típico das crianças.

É visível o esforço das crianças, desde muito pequenas, em reproduzir gestos, expressões faciais e sons produzidos pelas pessoas com as quais convivem. Imitam também animais domésticos, objetos em movimento etc. Na fase dos dois aos três anos a imitação entre crianças pode ser uma forma privilegiada de comunicação e para brincar com outras crianças. A oferta de múltiplos brinquedos do mesmo tipo facilita essa interação.

A imitação é resultado da capacidade de a criança observar e aprender com os outros e de seu desejo de se identificar com eles, ser aceita e de diferenciar-se. É entendida aqui como reconstrução interna e não meramente uma cópia ou repetição mecânica. As crianças tendem a observar, de início, as ações mais simples e mais próximas à sua compreensão, especialmente aquelas apresentadas por gestos ou cenas atrativas ou por pessoas de seu círculo afetivo. A observação é uma das capacidades humanas que auxiliam as crianças a construírem um processo de diferenciação dos outros e conseqüentemente sua identidade.





Iolanda Huzak

Brincar

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais.

A diferenciação de papéis se faz presente sobretudo no faz-de-conta, quando as crianças brincam como se fossem o pai, a mãe, o filhinho, o médico, o paciente, heróis e vilões etc., imitando e recriando personagens observados ou imaginados nas suas vivências. A fantasia e a imaginação são elementos fundamentais para que a criança aprenda mais sobre a relação entre as pessoas, sobre o eu e sobre o outro.

No faz-de-conta, as crianças aprendem a agir em função da imagem de uma pessoa, de uma personagem, de um objeto e de situações que não estão imediatamente presentes e perceptíveis para elas no momento e que evocam emoções, sentimentos e significados vivenciados em outras circunstâncias. Brincar funciona como um cenário no qual as crianças tornam-se capazes não só de imitar a vida como também de transformá-la. Os heróis, por exemplo, lutam contra seus inimigos, mas também podem ter filhos, cozinhar e ir ao circo.

Ao brincar de faz-de-conta, as crianças buscam imitar, imaginar, representar e comunicar de uma forma específica que uma coisa pode ser outra, que uma pessoa pode

ser uma personagem, que uma criança pode ser um objeto ou um animal, que um lugar "faz-de-conta" que é outro. Brincar é, assim, um espaço no qual se pode observar a coordenação das experiências prévias das crianças e aquilo que os objetos manipulados sugerem ou provocam no momento presente. Pela repetição daquilo que já conhecem, utilizando a ativação da memória, atualizam seus conhecimentos prévios, ampliando-os e transformando-os por meio da criação de uma situação imaginária nova. Brincar constitui-se, dessa forma, em uma atividade interna das crianças, baseada no desenvolvimento da imaginação e na interpretação da realidade, sem ser ilusão ou mentira. Também tornam-se autoras de seus papéis, escolhendo, elaborando e colocando em prática suas fantasias e conhecimentos, sem a intervenção direta do adulto, podendo pensar e solucionar problemas de forma livre das pressões situacionais da realidade imediata.

Quando utilizam a linguagem do faz-de-conta, as crianças enriquecem sua identidade, porque podem experimentar outras formas de ser e pensar, ampliando suas concepções sobre as coisas e pessoas ao desempenhar vários papéis sociais ou personagens. Na brincadeira, vivenciam concretamente a elaboração e negociação de regras de convivência, assim como a elaboração de um sistema de representação dos diversos sentimentos, das emoções e das construções humanas. Isso ocorre porque a motivação da brincadeira é sempre individual e depende dos recursos emocionais de cada criança que são compartilhados em situações de interação social. Por meio da repetição de determinadas ações imaginadas que se baseiam nas polaridades presença/ausência, bom/mau, prazer/desprazer, passividade/atividade, dentro/fora, grande/pequeno, feio/bonito etc., as crianças também podem internalizar e elaborar suas emoções e sentimentos, desenvolvendo um sentido próprio de moral e de justiça.

Oposição

Além da imitação e do faz-de-conta, a oposição é outro recurso fundamental no processo de construção do sujeito. Opor-se, significa, em certo sentido, diferenciar-se do outro, afirmar o seu ponto de vista, os seus desejos.

Vários são os contextos em que tal conduta pode ocorrer, sua intensidade depende de vários fatores, tais como características pessoais, grau de liberdade oferecido pelo meio, momento específico do desenvolvimento pessoal em que se encontra. É comum haver fases em que a oposição é mais intensa, ocorrendo de forma sistemática e concentrada.

A observação das interações infantis sugere que são diversos os temas de oposição, os quais tendem a mudar com a idade — por exemplo, disputa por um mesmo brinquedo, briga por causa de um lugar específico, desentendimento por causa de uma idéia ou sugestão etc. Embora seja de difícil administração por parte do adulto, é bom ter em vista que esses momentos desempenham um papel importante na diferenciação e afirmação do eu.



Iolanda Huzak

Linguagem

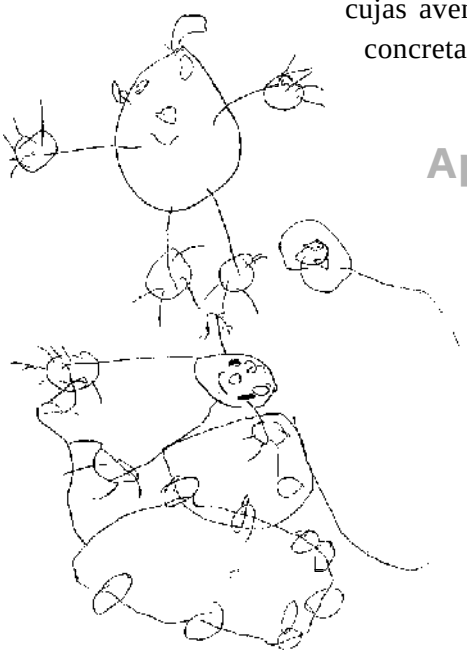
O uso que a criança faz da linguagem fornece vários indícios quanto ao processo de diferenciação entre o eu e o outro. Por exemplo, a estabilização no uso do pronome “eu” em substituição à forma usada pelos menores que costumam referir-se a si mesmos pelo próprio nome, conjugando o verbo na terceira pessoa — “fulano quer isso ou aquilo” — sugere a identificação da sua pessoa como uma perspectiva particular e única. Por outro lado, a própria linguagem favorece o processo de diferenciação, ao possibilitar formas mais objetivas e diversas de compreender o real.

Ao mesmo tempo que enriquece as possibilidades de comunicação e expressão, a linguagem representa um potente veículo de socialização.

É na interação social que as crianças são inseridas na linguagem, partilhando significados e sendo significadas pelo outro. Cada língua carrega, em sua estrutura, um jeito próprio de ver e compreender o mundo, o qual se relaciona a características de culturas e grupos sociais singulares. Ao aprender a língua materna, a criança toma contato com esses conteúdos e concepções, construindo um sentido de pertinência social.

Por meio da linguagem, o ser humano pode ter acesso a outras realidades sem passar, necessariamente, pela experiência concreta. Por exemplo, alguém que more no sul do Brasil pode saber coisas sobre a floresta ou povos da Amazônia sem que nunca tenha ido ao Amazonas, simplesmente se baseando em relatos de viajantes, ou em livros. Com esse

recurso, a criança tem acesso a mundos distantes e imaginários. As histórias que compõem o repertório infantil tradicional são inesgotável fonte de informações culturais, as quais somam-se a sua vivência concreta. O Saci Pererê pode ser, por exemplo, uma personagem cujas aventuras façam parte da vida da criança sem que exista concretamente na realidade.



Apropriação da imagem corporal

A aquisição da consciência dos limites do próprio corpo é um aspecto importante do processo de diferenciação do eu e do outro e da construção da identidade.

Por meio das explorações que faz, do contato físico com outras pessoas, da observação daqueles com quem convive, a criança aprende sobre o mundo, sobre si mesma e comunica-se pela linguagem corporal.



Iolanda Huzak

OBJETIVOS

Crianças de zero a três anos

A instituição deve criar um ambiente de acolhimento que dê segurança e confiança às crianças, garantindo oportunidades para que sejam capazes de:

- experimentar e utilizar os recursos de que dispõem para a satisfação de suas necessidades essenciais, expressando seus desejos, sentimentos, vontades e desagrados, e agindo com progressiva autonomia;
- familiarizar-se com a imagem do próprio corpo, conhecendo progressivamente seus limites, sua unidade e as sensações que ele produz;
- interessar-se progressivamente pelo cuidado com o próprio corpo, executando ações simples relacionadas à saúde e higiene;
- brincar;
- relacionar-se progressivamente com mais crianças, com seus professores e com demais profissionais da instituição, demonstrando suas necessidades e interesses.

Crianças de quatro a seis anos

Para esta fase, os objetivos estabelecidos para a faixa etária de zero a três anos deverão ser aprofundados e ampliados, garantindo-se, ainda, oportunidades para que as crianças sejam capazes de:

- ter uma imagem positiva de si, ampliando sua autoconfiança, identificando cada vez mais suas limitações e possibilidades, e agindo de acordo com elas;
- identificar e enfrentar situações de conflitos, utilizando seus recursos pessoais, respeitando as outras crianças e adultos e exigindo reciprocidade;
- valorizar ações de cooperação e solidariedade, desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração e compartilhando suas vivências;

- brincar;
- adotar hábitos de autocuidado, valorizando as atitudes relacionadas com a higiene, alimentação, conforto, segurança, proteção do corpo e cuidados com a aparência;
- identificar e compreender a sua pertinência aos diversos grupos dos quais participam, respeitando suas regras básicas de convívio social e a diversidade que os compõe.

CONTEÚDOS

Crianças de zero a três anos

- Comunicação e expressão de seus desejos, desagrados, necessidades, preferências e vontades em brincadeiras e nas atividades cotidianas.
- Reconhecimento progressivo do próprio corpo e das diferentes sensações e ritmos que produz.
- Identificação progressiva de algumas singularidades próprias e das pessoas com as quais convive no seu cotidiano em situações de interação.
- Iniciativa para pedir ajuda nas situações em que isso se fizer necessário.
- Realização de pequenas ações cotidianas ao seu alcance para que adquira maior independência.
- Interesse pelas brincadeiras e pela exploração de diferentes brinquedos.
- Participação em brincadeiras de “esconder e achar” e em brincadeiras de imitação.
- Escolha de brinquedos, objetos e espaços para brincar.
- Participação e interesse em situações que envolvam a relação com o outro.
- Respeito às regras simples de convívio social.
- Higiene das mãos com ajuda.
- Expressão e manifestação de desconforto relativo à presença de urina e fezes nas fraldas.
- Interesse em despreender-se das fraldas e utilizar o penico e o vaso sanitário.
- Interesse em experimentar novos alimentos e comer sem ajuda.
- Identificação de situações de risco no seu ambiente mais próximo.

AUTO-ESTIMA

A auto-estima que a criança aos poucos desenvolve é, em grande parte, interiorização da estima que se tem por ela e da confiança da qual é alvo. Disso resulta a necessidade de o adulto confiar e acreditar na capacidade de todas as crianças com as quais trabalha. A postura corporal, somada à linguagem gestual, verbal etc., do adulto transmite informações às crianças, possibilitando formas particulares e significativas de estabelecer vínculos com elas. É importante criar situações educativas para que, dentro dos limites impostos pela vivência em coletividade, cada criança possa ter respeitados os seus hábitos, ritmos e preferências individuais. Da mesma forma, ouvir as falas das crianças, compreendendo o que elas estão querendo comunicar, fortalece a sua autoconfiança.

O processo de construção da autoconfiança envolve avanços e retrocessos. As crianças podem fazer birra diante de frustrações, demonstrar sentimentos como vergonha e medo ou ter pesadelos, necessitando de apoio e compreensão dos pais e professores. O adulto deve ter em relação a elas uma atitude continente, apoiando-as e controlando-as de forma flexível, porém segura.

A colaboração entre pais e professores é fundamental no acompanhamento conjunto dos progressos que a criança realiza na construção de sua identidade e progressiva autonomia pessoal. A preocupação em demarcar o espaço individual no coletivo é imprescindível para que as crianças tenham noção de que sua inserção no grupo não anula sua individualidade. Isso pode se fazer presente, por exemplo, na identificação dos pertences pessoais. O local escolhido e organizado para guardar os pertences de cada um pode ser identificado por sua fotografia ou a escrita de seu nome de forma que, pelo reconhecimento dessa marca, as crianças possam saber que ali estão suas coisas. Em contrapartida, trabalhar o reconhecimento da marca de outros é também um objetivo importante, pois favorece a formação do sentimento de grupo.

É importante que os adultos refiram-se a cada criança pelo nome, bem como assegurem que conheçam os nomes de todos. Para isso, várias atividades podem ser planejadas, com destaque para brincadeiras e cantigas em que se podem inserir os nomes dos elementos do grupo, propiciando que sejam ditos e repetidos num contexto lúdico e afetivo.

O mesmo vale para a referência aos professores e aos pais. É comum que os professores sejam chamados pela designação “tia” ou “tio”, tendo sua identidade diluída por trás de um título que, a bem da verdade, nem lhes pertence. A professora e o professor são profissionais e não membros da família das crianças. Quanto às mães e aos pais, também ocorre de serem designados simplesmente como “mãe” ou como “pai”, como se todos fossem iguais, reconhecidos apenas por esse papel social que desempenham.

ESCOLHA

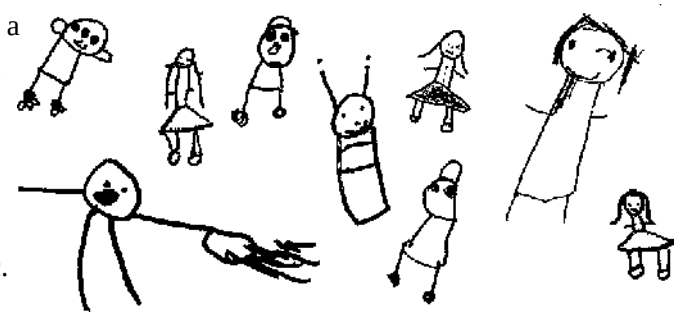
Desde pequenos, os bebês já manifestam suas preferências e são, também, capazes de escolher. Para isso dependem diretamente da mediação do adulto que interpreta suas expressões faciais ou choro como indícios de preferência por uma ou outra situação. O choro profundo de um bebê que é retirado de uma brincadeira e colocado no berço, por exemplo, pode significar desagrado com a nova situação e preferência pela anterior. Ao buscar compreender o significado desse tipo de manifestação e atendê-la, quando possível, o adulto está dando, de uma maneira indireta, possibilidade de escolha à criança cuja relação com o mundo ele medeia.

Escolhas mais diretas logo se tornam possíveis, tais como as que se referem aos objetos com os quais brincar ou aos companheiros com quem interagir. Mas essas escolhas, também, dependem muito da maneira como o adulto organiza a rotina e dispõe o ambiente. Nesse sentido, a organização do espaço é um procedimento recomendado para que as crianças disponham de várias alternativas de ação e de parceiros. Pode-se pensar, por exemplo, numa sala onde haja, num canto, instrumentos musicais, no outro, brinquedos de faz-de-conta e, num terceiro, blocos de encaixe, permitindo que as crianças possam circular livremente entre um e outro, exercitando seu poder de escolha, tanto em relação às atividades como em relação aos parceiros.

FAZ-DE-CONTA

Cabe ao professor organizar situações de interação em que panos, fraldas ou anteparos como caixas e biombos possam ser utilizados para esconder o rosto ou o corpo todo da criança e do parceiro, num jogo de esconder e aparecer. Outras situações podem ser organizadas da mesma forma, para que as crianças lancem e resgatem, façam aparecer e desaparecer brinquedos e objetos. Isso as auxilia, pouco a pouco, a elaborarem a construção mental da imagem de um objeto ou pessoa ausente.

Nessa faixa etária, o faz-de-conta utiliza-se principalmente da imitação para acontecer. O professor pode propiciar situações para que as crianças imitem ações que representam diferentes pessoas, personagens ou animais, reproduzindo ambientes como casinha, trem, posto de gasolina, fazenda etc. Esses ambientes devem favorecer a interação com uma ou mais crianças compartilhando um mesmo objeto, tal como empurrar o berço como se fosse um meio de transporte, levar bonecas para passear ou dar de mamar, cuidar de cachorrinhos etc.





Iolanda Huzak

INTERAÇÃO

O desenvolvimento da capacidade de se relacionar depende, entre outras coisas, de oportunidades de interação com crianças da mesma idade ou de idades diferentes em situações diversas. Cabe ao professor promover atividades individuais ou em grupo, respeitando as diferenças e estimulando a troca entre as crianças.

Para as crianças que ainda não andam sozinhas, é fundamental que se pense no local onde serão acomodadas. Se forem mantidas em berços, por exemplo, terão mais dificuldade para comunicar-se do que se forem acomodadas em colchões ou almofadas espalhadas pelo chão de onde possam se enxergar mais facilmente, arrastar-se em direção ao parceiro, emitir balbucios ou sorrisos. A estruturação do espaço em áreas menores, o que possibilita mais intimidade e segurança, tende a ser fator facilitador.

A disposição de objetos atraentes ao alcance das crianças também auxilia o estabelecimento de interações, uma vez que servem como suporte e estímulo para o encadeamento das ações.

Um aspecto a ser levado em conta é a quantidade de exemplares de brinquedos ou objetos significativos colocados à disposição. A oferta de múltiplos exemplares pode facilitar a comunicação, na medida em que propicia ações paralelas, de imitação, bem como ações

encadeadas de faz-de-conta. Além disso, tal procedimento tem chances de reduzir a incidência de conflitos em torno da posse de objetos. O faz-de-conta é momento privilegiado de interação entre as crianças. Por isso a importância de ter espaço assegurado na rotina ao longo de toda a educação infantil.

O estabelecimento de condições adequadas para as interações está pautado tanto nas questões emocionais e afetivas quanto nas cognitivas. As interações de diferentes crianças, incluindo aquelas com necessidades especiais, assim como com conhecimentos específicos diferenciados, são fatores de desenvolvimento e aprendizagem quando se criam situações de ajuda mútua e cooperação. As características de cada criança, seja no âmbito afetivo, seja no emocional, social ou cognitivo, devem ser levadas em conta quando se organizam situações de trabalho ou jogo em grupo ou em momentos de brincadeira que ocorrem livremente.

IMAGEM

O espelho é um importante instrumento para a construção da identidade. Por meio das brincadeiras que faz em frente a ele, a criança começa a reconhecer sua imagem e as características físicas que integram a sua pessoa. É aconselhável que se coloque na sala, um espelho grande o suficiente para que várias crianças possam se ver de corpo inteiro e brincar em frente a ele.

CUIDADOS

Junto aos bebês, a intervenção educativa deve satisfazer suas necessidades de higiene, alimentação e descanso. À medida em que vão crescendo, o professor pode incentivá-los a participar ativamente dessas atividades de atendimento das necessidades. O professor favorece a independência quando estimula a criança, exigindo dela com afeto e convicção aquilo que ela tem condição de fazer.

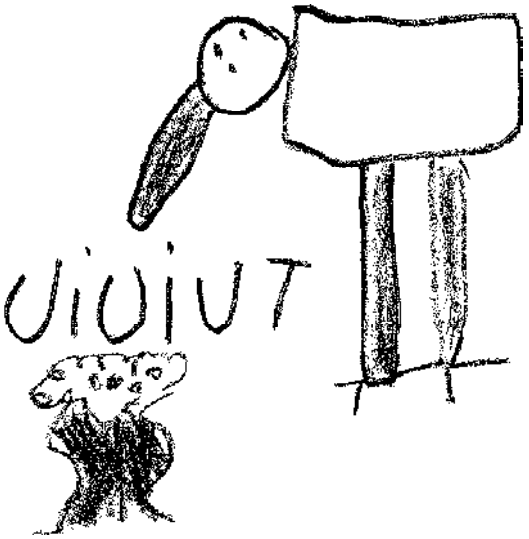
A higiene das mãos constitui-se um recurso simples e eficiente entre as atitudes e procedimentos básicos para a manutenção da saúde e prevenção de doenças. É sempre bom lembrar que os adultos servem de modelo para as crianças que observam suas atitudes e por isso é aconselhável que eles também lavem as mãos, sempre que necessário. É importante que o professor lembre de lavar as mãos dos bebês, seja após a troca, caso eles tenham tocado as próprias fraldas, seja após engatinharem e explorarem o ambiente, ou antes de receberem alimentos na própria mão. Assim que eles adquirirem a marcha, podem observar o adulto e as outras crianças lavarem suas mãos e iniciar o exercício dessa habilidade.

Às vezes, as crianças se entusiasmam, jogam água umas nas outras, lavam o rosto e respingam água na roupa. Isso acontece, freqüentemente, porque brincar com água é uma

atividade prazerosa. Providenciar tanques ou recipientes especiais e seguros onde as crianças possam brincar durante algum tempo com água é uma forma de garantir que tenham prazer, independentemente dos momentos em que precisam lavar as mãos.

A retirada das fraldas e o controle dos esfíncteres pela criança constitui um processo complexo que integra aspectos biológicos, afetivos, emocionais e sociais. Dependendo do desenvolvimento de cada criança, ao final do segundo ano de vida, ou seja, entre 18 e 24 meses, aproximadamente, ela passa a se interessar pelas suas eliminações e experimentar com mais consciência as sensações provocadas pela contração e relaxamento dos esfíncteres. Passa também a reter o xixi durante mais tempo, resultado do desenvolvimento da capacidade de sua bexiga em armazenar uma certa quantidade de urina durante um determinado tempo.

As crianças nesta fase percebem e indicam para o professor que estão molhadas ou que estão com vontade de "fazer cocô", seja emitindo sons, contorcendo e apertando as pernas, apontando para o xixi que escorre, puxando ou apontando suas fraldas, seja falando uma palavra usada em seu meio cultural e que expresse sua percepção ou desejo. Ao identificar os momentos em que a criança está sentindo vontade de evacuar ou urinar, o professor pode perguntar-lhe se quer ir ao sanitário, se precisa de ajuda. É aconselhável levá-las periodicamente ao banheiro.



As fezes e a urina são produções da criança e têm um significado especial para ela. Pela reação do professor e dos familiares diante do seu cocô e do seu xixi ela percebe como os adultos recebem o que ela produz. As crianças, em princípio, lidam com suas eliminações com curiosidade e espontaneidade. A noção de sujo e limpo, de nojo[2] a determinadas substâncias corporais é construída culturalmente, sendo que em alguns grupos pode-se reagir ao cheiro e aspecto das fezes e urina de uma forma diferente de outras, assim como pode-se classificá-las de forma diferente em relação ao que se considera puro ou impuro, sujo ou limpo. Adultos que são mais compreensivos e tolerantes com as necessidades das crianças proporcionam sentimentos positivos como confiança, auto-estima e segurança.

O processo de retirada de fraldas pode ser facilitado pela organização da rotina e do ambiente pelos professores e pela observação e imitação pela criança das outras crianças

[2] O nojo referido aqui é uma reação de aversão que os adultos expressam e que é construída em cada cultura, em relação a determinadas substâncias ou situações. Por outro lado, pode haver na criança uma atração às substâncias e cheiros do seu corpo que está relacionada à construção da percepção do seu próprio corpo e à diferenciação do outro.

que vão ao sanitário ou que estão começando a utilizar o penico. A primeira condição para que os adultos iniciem esse processo com a criança é o respeito por sua vontade e a identificação de suas necessidades, tanto pelos familiares quanto pelo professor.

É aconselhável que a instituição e a família compartilhem das mesmas intenções e cuidados durante esta fase, mas que evitem iniciar o processo em momentos de crise, como o nascimento de um irmão, a perda de alguém importante, na fase de adaptação em um novo grupo ou durante a vigência ou recuperação de uma doença.

Em torno dos três anos, caso tenha tido oportunidade de experimentar, a criança já tem condições para alimentar-se sozinha, determinar seu próprio ritmo e a quantidade de alimentos que ingere, mas pode necessitar de ajuda e incentivo do adulto para que experimente novos alimentos ou para servir-se. Nesta fase pode começar a rejeitar alguns alimentos, selecionando apenas os seus preferidos, e a repelir a ajuda do adulto para alimentar-se.



Iolanda Huzak

A organização dos momentos de oferta de alimentos precisa ser feita em ambientes mais tranqüilos, em pequenos grupos, com acompanhamento mais próximo pelo adulto, que propicia segurança afetiva e ajuda a construir gradativamente as habilidades para a independência ao alimentar-se. Desaconselha-se a oferta das refeições em grandes refeitórios com todos os grupos infantis presentes ao mesmo tempo, o que além de aumentar o tempo de espera das crianças, dispersa a atenção tanto das crianças quanto do professor, aumenta o nível de ruído e dificulta a ação educativa. Algumas refeições podem ser feitas nas próprias salas dos grupos infantis, outras em companhia de grupos etários diversos, mas sempre evitando grandes grupos ao mesmo tempo.

SEGURANÇA

É recomendável orientar as crianças a usarem os utensílios, brinquedos e objetos de forma segura. Por exemplo, crianças de três anos (dependendo do desenvolvimento e do ambiente sociocultural) já podem usar garfo e faca quando fazem refeições, mas antes precisam ser orientadas sobre os cuidados com objetos pontiagudos e cortantes, assim como estes objetos devem ser destinado à sua finalidade, usados sob supervisão de adultos e adequados ao tamanho da criança.

Atividades pedagógicas que envolvam uso de procedimentos ou produtos que possam colocar em risco a saúde das crianças, como atividades que utilizam produtos químicos (como água sanitária para descolorir papel), velas ou eletricidade (para experiências de luz e sombra), ou objetos pequenos que possam ser engolidos ou colocados em cavidades (grãos, botões), precisam ser planejadas e supervisionadas cuidadosamente.

Crianças de quatro a seis anos

- Expressão, manifestação e controle progressivo de suas necessidades, desejos e sentimentos em situações cotidianas.
- Iniciativa para resolver pequenos problemas do cotidiano, pedindo ajuda se necessário.
- Identificação progressiva de algumas singularidades próprias e das pessoas com as quais convive no seu cotidiano em situações de interação.
- Participação em situações de brincadeira nas quais as crianças escolham os parceiros, os objetos, os temas, o espaço e as personagens.

- Participação de meninos e meninas igualmente em brincadeiras de futebol, casinha, pular corda etc.
- Valorização do diálogo como uma forma de lidar com os conflitos.
- Participação na realização de pequenas tarefas do cotidiano que envolvam ações de cooperação, solidariedade e ajuda na relação com os outros.
- Respeito às características pessoais relacionadas ao gênero, etnia, peso, estatura etc.
- Valorização da limpeza e aparência pessoal.
- Respeito e valorização da cultura de seu grupo de origem e de outros grupos.
- Conhecimento, respeito e utilização de algumas regras elementares de convívio social.
- Participação em situações que envolvam a combinação de algumas regras de convivência em grupo e aquelas referentes ao uso dos materiais e do espaço, quando isso for pertinente.
- Valorização dos cuidados com os materiais de uso individual e coletivo.
- Procedimentos relacionados à alimentação e à higiene das mãos, cuidado e limpeza pessoal das várias partes do corpo.
- Utilização adequada dos sanitários.
- Identificação de situações de risco no seu ambiente mais próximo.
- Procedimentos básicos de prevenção a acidentes e autocuidado.

Orientações didáticas

NOME

Nesta faixa etária, mantém-se a importância da identificação pelo nome e acrescenta-se o interesse por sua representação escrita, a qual se manifesta em idades variadas, conforme as experiências anteriores com essa linguagem. Uma possibilidade de trabalho é identificar os pertences individuais pelo nome escrito e fazer do reconhecimento do seu próprio e do nome do outro, conteúdo de trabalho.



Vários são os jogos que podem ser construídos utilizando os nomes próprios, como, por exemplo, bingo, jogo da memória, dominó, e que podem ser reconstruídos substituindo as letras, as imagens ou os números, respectivamente, pelo nome dos integrantes do grupo.

Mas o nome traz mais do que uma grafia específica, ele traz também uma história, um significado. Fazer uma pesquisa para descobrir a história do nome de cada elemento do grupo (por que os familiares escolheram esse nome) pode ser uma interessante atividade, inclusive com o envolvimento da família.

IMAGEM

O espelho é um excelente instrumento na construção e na afirmação da imagem corporal recém-formada: é na frente dele que meninos e meninas poderão se fantasiar,

assumir papéis, brincar de ser pessoas diferentes, e olhar-se, experimentando todas essas possibilidades. Nesse sentido, a maquiagem (que as crianças podem utilizar sozinhas ou auxiliadas pelo professor), fantasias diversas, roupas, sapatos e acessórios que os adultos não usam mais, bijuterias, são ótimos materiais para o faz-de-conta nesta faixa etária. Com eles, e diante do espelho, a criança consegue perceber que sua imagem muda, sem que modifique a sua pessoa.

INDEPENDÊNCIA E AUTONOMIA

Nos atos cotidianos e em atividades sistematizadas, o que se recomenda é a atenção permanente à questão da independência e autonomia. O exercício da cidadania é um processo que se inicia desde a infância, quando se oferecem às crianças oportunidades de escolha e de autogoverno.

A capacidade de realizar escolhas amplia-se conforme o desenvolvimento dos recursos individuais e mediante a prática de tomada de decisões. Isso vale tanto para os materiais a serem usados como para as atividades a serem realizadas. Podem-se criar situações em que as crianças fazem suas escolhas entre várias opções, em locais distintos ou no mesmo espaço. Esta pode representar uma ótima oportunidade de integração entre crianças de diferentes idades.

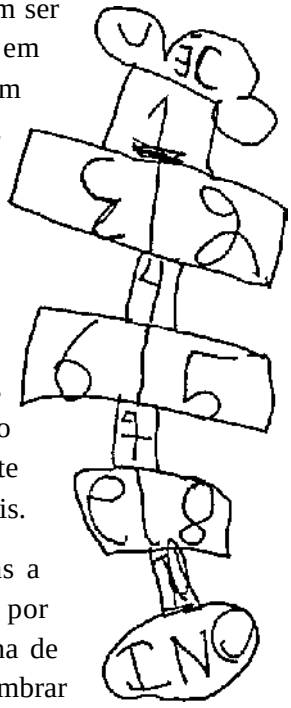
No dia-a-dia da instituição pode parecer mais fácil que o adulto centralize todas as decisões, definindo o que e como fazer, com quem e quando. Essa centralização pode resultar, contudo, num ambiente autoritário, em que não há espaço para o exercício da ação autônoma. Oferecer condições para que as crianças, conforme os recursos de que dispõem, dirijam por si mesmas suas ações, propicia o desenvolvimento de um senso de responsabilidade.

Tradicionalmente, as instituições escolares associam disciplina a silêncio e vêem a conversa como sinônimo de bagunça, indisciplina. Embora mais consolidada no ensino fundamental, essa visão influencia também a prática na educação infantil, em que não raro o comportamento que se espera da criança é o da simples obediência, o silêncio, a imobilidade. Essa expectativa é incompatível com um projeto educativo que valoriza a criança independente, que toma iniciativas e que coordena sua ação com a de outros.

A progressiva independência na realização das mais diversas ações, embora não garanta a autonomia, é condição necessária para o seu desenvolvimento. Esse processo valoriza o papel do professor como aquele que organiza, sistematiza e conduz situações de aprendizagem.

A disposição dos materiais e utensílios pedagógicos é fator que interfere diretamente nas possibilidades do “fazer sozinho”, devendo ser, também, alvo de reflexão e planejamento

do professor e da instituição. Uma sugestão é que os materiais pedagógicos, brinquedos e outros objetos estejam à disposição, organizados de tal forma que possam ser encontrados sem a necessidade de interferência do adulto, dispostos em altura ao alcance das crianças, em caixas ou prateleiras etc. sobretudo em ambientes especialmente organizados para brincar, como casinhas, garagem, circo, feira etc.



Propiciar a ajuda entre as crianças é também recurso a ser explorado. As crianças possuem conhecimentos e competências distintas. Criar situações para que prestem ajuda umas às outras — para calçar o sapato, para alcançar um objeto, para fazer um desenho, para escrever uma palavra etc. — possibilita trocas muito interessantes, nas quais as crianças vivenciam essa diferença de saberes que é própria ao ser humano em qualquer idade. A ajuda entre pares pode ser também um interessante recurso para facilitar a integração de crianças com necessidades especiais.

Pode-se planejar situações em que as crianças sejam solicitadas a colaborar com o bom andamento das atividades. O professor pode, por exemplo, distribuir tarefas para que transformem o espaço numa oficina de artes plásticas, ou que arrumem a mesa para o almoço ou lanche. Vale lembrar que as possibilidades de cooperação oferecidas pelo trabalho em grupo, em que as crianças conversam sobre o que fazem e se ajudam mutuamente, constitui-se num valioso recurso educativo. Além da troca de idéias, o confronto de pontos de vista que o trabalho em grupo propicia é um fator fundamental para que as crianças percebam que sua opinião é uma entre outras possíveis, e para que possam assim integrar suas idéias às dos demais, numa relação de cooperação.

Outro aspecto que contribui para o desenvolvimento da autonomia é que a criança tenha referências para situar-se na rotina da instituição. Quando se está num ambiente conhecido e em que se pode antecipar a seqüência dos acontecimentos, tem-se mais segurança para arriscar e ousar agir com independência.

O conhecimento da seqüência da rotina é também fator que favorece o desenvolvimento da autonomia. Pode-se pensar em organizá-lo por meio de instrumentos que se utilizem das novas conquistas no plano da representação, ou seja, a crescente familiarização com linguagens gráficas, como o desenho e a escrita. Assim, a elaboração de quadros e tabelas onde as atividades fixas de cada dia da semana estejam registradas pode constituir-se numa interessante atividade. Uma vez produzida a tabela, constitui-se num instrumento a ser consultado pelas crianças para poderem se guiar com mais independência na sucessão de atividades a serem realizadas.

Para favorecer o desenvolvimento da autonomia é necessário que o professor compreenda os modos próprios de as crianças se relacionarem, agirem, sentirem, pensarem e construírem conhecimentos.



Silvana Augusto

RESPEITO À DIVERSIDADE

Para que seja incorporada pelas crianças, a atitude de aceitação do outro em suas diferenças e particularidades precisa estar presente nos atos e atitudes dos adultos com quem convivem na instituição. Começando pelas diferenças de temperamento, de habilidades e de conhecimentos, até as diferenças de gênero, de etnia e de credo religioso, o respeito a essa diversidade deve permear as relações cotidianas. Uma atenção particular deve ser voltada para as crianças com necessidades especiais que, devido às suas características peculiares, estão mais sujeitas à discriminação. Ao lado dessa atitude geral, podem-se criar situações de aprendizagem em que a questão da diversidade seja tema de conversa ou de trabalho.

IDENTIDADE DE GÊNERO

No que concerne a identidade de gênero, a atitude básica é transmitir, por meio de

ações e encaminhamentos, valores de igualdade e respeito entre as pessoas de sexos diferentes e permitir que a criança brinque com as possibilidades relacionadas tanto ao papel de homem como ao da mulher. Isso exige uma atenção constante por parte do professor, para que não sejam reproduzidos, nas relações com as crianças, padrões estereotipados quanto aos papéis do homem e da mulher, como, por exemplo, que à mulher cabe cuidar da casa e dos filhos e que ao homem cabe o sustento da família e a tomada de decisões, ou que homem não chora e que mulher não briga.

Todavia, mesmo quando o ambiente é flexível quanto às possibilidades de exploração dos papéis sociais, os estereótipos podem surgir entre as próprias crianças, fruto do meio em que vivem, ou reflexo da fase em que a divisão entre meninos e meninas torna-se uma forma de se apropriar da identidade sexual. A observação e sensibilidade do professor são ingredientes fundamentais para identificar as diferentes situações e ter clareza quanto aos encaminhamentos a serem dados.

O trabalho com a identidade representa mais um importante espaço para a integração entre família e instituição. Desenvolver atitudes de respeito às particularidades de cada grupo familiar favorece, por exemplo, que o professor e os outros profissionais de educação infantil compreendam a dificuldade de uma criança em usar talheres, quando em sua casa o costume é comer com as mãos. Ao lado dessa atitude permanente de respeito e compreensão, podem-se planejar momentos específicos de colaboração entre a instituição e as famílias.

A presença dos familiares como elementos integrados ao trabalho pedagógico constitui-se em outro recurso interessante. O convite aos familiares para irem à instituição pode ser feito sob diversos pretextos, desde o simples relato ao vivo de um caso já mencionado pela criança, até a participação em alguma atividade para a qual possa ter uma contribuição especial. Por exemplo, pode-se convidar um pai cujo filho(a) diz ser um exímio fazedor de pipas para ensinar as crianças a construírem as suas próprias pipas. Ou então pedir a uma mãe que toca violão para fazer uma seresta junto ao grupo. Ou convidar um avô, bom contador de casos, para contar histórias. Dessa forma, são aproveitadas as habilidades dos familiares para enriquecer o conhecimento e a vivência na instituição.

INTERAÇÃO

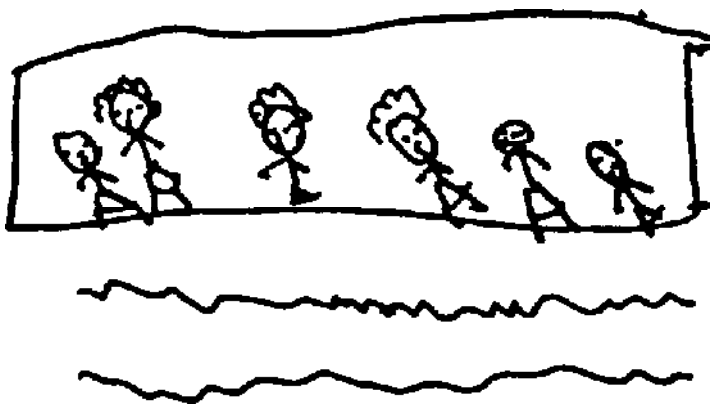
O domínio da fala diversifica as modalidades de interação, favorecendo o intercâmbio de idéias, realidades e pontos de vista. A observação das interações espontâneas revela o quanto as crianças conversam entre si. Não seria possível inventariar os possíveis temas de conversa, pois o repertório é infinito, refletindo vivências pessoais, desejos, fantasias, projetos, conhecimentos. Por exemplo, ao conversarem sobre assuntos do universo familiar de cada um, todos os participantes se enriquecem, pela oportunidade de expressão e de contato com outras vivências. Dada a importância do diálogo na construção de conhecimento

sobre si e sobre o outro, são aconselháveis situações em que a conversa seja o principal objetivo. Nas brincadeiras e jogos espontâneos a conversa também costuma estar presente. Ao lado desses momentos, é recomendável que o professor acolha as conversas também durante as atividades mais sistematizadas, tal como a realização de uma colagem, de um desenho, a redação de um texto ou leitura de um livro. Compartilhar com o outro suas dúvidas, expressar suas ansiedades, comunicar suas descobertas, são ações que favorecem a aprendizagem.

A cooperação consolida-se como interação possível nesta faixa etária. Pode ser desenvolvida por meio de atividades em grupo em que cada criança desempenha um papel ou tarefa para a realização de um objetivo comum. O adulto pode auxiliar na distribuição das funções, mas o interessante é que as crianças adquiram progressiva autonomia para fazê-lo. Paralelamente a esse processo de divisão de tarefas para a integração em torno de um objetivo comum, as crianças desenvolvem o sentimento de pertencer a um grupo. Cuidar das relações que se criam entre os vários elementos que compõem o grupo deve ser uma preocupação do professor.

A ação do professor de educação infantil, como mediador das relações entre as crianças e os diversos universos sociais nos quais elas interagem, possibilita a criação de condições para que elas possam, gradativamente, desenvolver capacidades ligadas à tomada de decisões, à construção de regras, à cooperação, à solidariedade, ao diálogo, ao respeito a si mesmas e ao outro, assim como desenvolver sentimentos de justiça e ações de cuidado para consigo e para com os outros. Em relação às regras, além de se manter a preocupação quanto à clareza e transparência na sua apresentação e à coerência das sanções, é preciso dar oportunidade para que as crianças participem do estabelecimento de regras que irão afetar-lhes diretamente.

Na instituição coletiva, não são todas as regras que podem ser modificadas em função dos acordos feitos entre professores e crianças. Os horários das refeições, por exemplo, assim como o uso de espaços comuns ou mesmo horários de chegada e saída dependem de uma complexa rede que envolve funcionários, pais e o conjunto das crianças atendidas, dificultando a sua modificação por pequenos grupos. Esse assunto pode se transformar em interessante tema de conversa com as crianças, podendo até, conforme o interesse que despertar, justificar a realização de um projeto de pesquisa sobre algumas leis e regras da vida em grupo.



Todavia, há muitas regras que são passíveis de serem discutidas e reformuladas no âmbito de um grupo específico, como, por exemplo, as que tratam das atitudes diante dos colegas, do uso de materiais, da organização do espaço etc. Promover debates em que

as crianças possam se pronunciar e exprimir suas opiniões até que se coordenem os pontos de vista para o estabelecimento de regras comuns é um procedimento a ser assegurado no planejamento pedagógico. Além das regras, as sanções para o caso de descumprimento delas devem também ser tema de conversa, no qual a ponderação e mediação do adulto tem papel fundamental.

Uma noção importante de ser trabalhada, na perspectiva de uma moral autônoma é que as sanções devem guardar coerência com a regra transgredida, ou seja, que haja reciprocidade entre ambas. Um exemplo de sanção por reciprocidade é a situação de um grupo de crianças que é impedido de participar da oficina de artes por ter destruído o material que seria utilizado. Nesse mesmo exemplo, se a sanção proposta pelo adulto fosse a proibição de ir ao parque, haveria uma relação arbitrária, em que a sanção não está de acordo com a falta cometida.

Para que a deliberação coletiva sobre regras de convivência seja transformada em conteúdo mais sistematizado, pode-se pensar no registro delas.

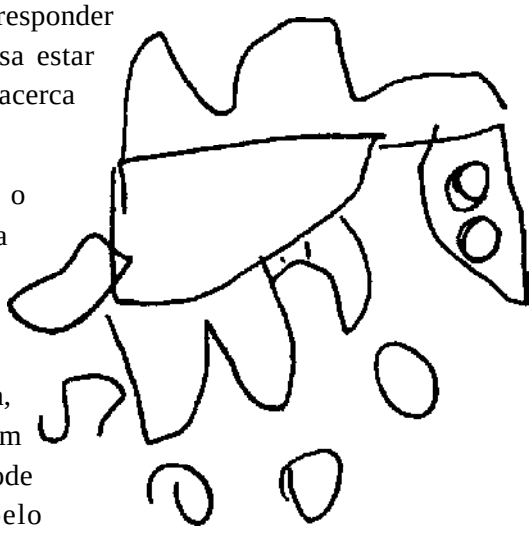


Iolanda Huzak

JOGOS E BRINCADEIRAS

Alguns jogos e brincadeiras de parque ou quintal, envolvendo o reconhecimento do próprio corpo, o do outro e a imitação, podem se transformar em atividades da rotina. Bons exemplos são “Siga o Mestre” e “Seu Lobo”[3], porque propõem a percepção e identificação de partes do corpo e a imitação de movimentos.

Podem ser planejadas articulações com outros eixos de trabalho, como, por exemplo, pedir que as crianças modelem parte do corpo em massa ou argila, tendo o próprio corpo ou o do outro como modelo. Essa possibilidade pode ser aprofundada, se forem pesquisadas também obras de arte em que partes do corpo foram retratadas ou esculpidas. É importante lembrar que neste tipo de trabalho não há necessidade de se estabelecer uma hierarquia prévia entre as partes do corpo que serão trabalhadas. Pensar que para a criança “é mais fácil” começar a perceber o próprio corpo pela cabeça, depois pelo tronco e por fim pelos membros, por exemplo, pode não corresponder à sua experiência real. Nesse sentido, o professor precisa estar bastante atento aos conhecimentos prévios das crianças acerca de si mesmas e de sua corporeidade.



Outra orientação de atividades tem a ver com o reconhecimento dos sinais vitais e de sua alteração, como a respiração, os batimentos cardíacos, como também de sensações de prazer ou desprazer que qualquer atividade física pode proporcionar. Ouvir esses sinais, refletir, conversar sobre o que acontece quando se corre, ou se rola, ou se massageia um ao outro; pedir às crianças que registrem essas idéias utilizando desenhos ou outras linguagens pode garantir que continuem a entender e se expressar pelo movimento de forma harmoniosa.

CUIDADOS PESSOAIS

As crianças precisam ser lembradas para lavarem as mãos antes das refeições, após o uso do banheiro, após a manipulação de terra, areia e tintas, assim como antes do preparo de atividades de culinária. É fundamental o acesso à água, ao sabonete e à toalha. Embora já consigam lavar as mãos sozinhas, ainda precisam de um acompanhamento do professor.

As crianças nesta idade, na maioria das vezes, estão mais independentes em relação ao controle de suas eliminações, mas ainda precisam de ajuda e orientação para desenvolver habilidades e manter atitudes de higiene consigo mesmas e com o ambiente, durante e após uso do sanitário. Observar o estado de limpeza dos sanitários antes de sentarem, dar a

descarga, se limpar, descartar o papel higiênico e lavar as mãos, cuidadosamente após limpar-se são exemplos de habilidades e atitudes que se aconselha desenvolver com as crianças. Quanto menores, mais as crianças precisam de orientação e de ajuda dos professores e dos funcionários que estiverem próximos no momento.

Os sanitários das instituições precisam estar constantemente limpos, pois as crianças tocam no vaso para poderem sentar e descer e nem sempre lembram de lavar as mãos depois. É necessário prever papel higiênico, cestos de lixo e pias de modelo e tamanho adequados às crianças e ao ambiente coletivo, assim como prover sabonete e toalhas secas e limpas para que possam construir hábitos de higiene pessoal.

A maioria das crianças nesta fase pode fazer suas refeições com independência. É aconselhável que elas possam servir-se sozinhas e utilizar os talheres (garfo, faca e colher) para comer. Para tanto, pode-se oferecer diferentes oportunidades para as crianças se servirem de acordo com as práticas sociais de alimentação em cada região, mas sempre ampliando suas experiências. Por exemplo: servir-se em um bufê; porções colocadas na mesa; piqueniques; pequenos lanches individuais na sala de atividades; refeições em que são servidas por outros companheiros ou pelos educadores. Também é possível possibilitar a participação das crianças na elaboração dos cardápios servidos na instituição.

A aprendizagem dos movimentos para uma correta escovação dos dentes e da língua, usar o fio dental, bochechar e cuspir a água, é construída pela observação e orientação do adulto e pela própria experiência da criança ao ter oportunidade de manusear esses materiais e a água.

É aconselhável que o educador infantil planeje atividades para que as crianças desenvolvam habilidades e construam conhecimentos sobre os cuidados com a boca, oferecendo oportunidades para que elas possam realizar sua própria higiene oral. É importante combinar e pedir a cooperação das crianças, para organizarem os materiais após o uso, descartar o fio dental, fechar a torneira, conservando seus objetos de higiene pessoal. Nas instituições de educação infantil é aconselhável estabelecer parcerias com os familiares, pois a habilidade requerida para execução, pela criança, da técnica correta de escovação só estará desenvolvida aproximadamente aos cinco anos de idade. Assim, as crianças precisam que os adultos completem a escovação realizada por elas, principalmente à noite, antes de dormir.

O medo de um professor diante do fato de que a criança pode se machucar não deve impedir os impulsos de ação próprios da idade, que a conduzem a descobrir e exercitar suas possibilidades. Por isso, há a necessidade de planejar o espaço, cuidar da manutenção dos brinquedos e demais materiais. Estar próximo das crianças, amparando-as, orientando-as e sugerindo formas de lidar com desafios corporais, tais como subir e descer de árvores e obstáculos, percorrer circuitos com dificuldades diversas, são atitudes necessárias ao professor. Oferecer oportunidades diárias de se exercitarem ao ar livre e com os brinquedos como escorregador, gangorra etc. valoriza a crescente capacidade psicomotora das crianças.

Para que elas desenvolvam a confiança em suas capacidades motoras, a organização do espaço físico deve se dar de forma a deixar ao alcance das crianças tanto materiais que as desafiem como aqueles que lhes dêem oportunidade de ter sucesso. Criar um ambiente encorajador significa favorecer a aceitação de novos desafios.

É também função do professor auxiliar as crianças a identificarem situações de risco, tais como subir em locais muito altos, utilizar bases pouco firmes para escalar, utilizar objetos pontiagudos ou cortantes sem monitoração, aproximar-se de fontes de calor (fogão, forno, aquecedor, fogueira, velas etc.). Todas as medidas de segurança recomendadas para as crianças de zero a três anos são indicadas também para as crianças de quatro a seis anos, embora os riscos potenciais sejam outros. Nesta fase as crianças já desenvolveram capacidade de reconhecer alguns perigos e podem aprender a se proteger, assim como aos companheiros, embora ainda necessitem de ajuda do adulto.

Conversar com o grupo infantil sobre os acidentes que ocorrem, onde, quando e por que ocorreram e o que podem fazer juntos para evitar que aconteçam novamente, são práticas educativas que vão gradativamente construindo com as crianças atitudes de respeito, cuidado e proteção com sua segurança e com a dos companheiros.

As crianças também podem aprender alguns procedimentos diante dos acidentes, como lavar com água e sabão um ferimento e protegê-lo.



Iolanda Huzak

ORIENTAÇÕES GERAIS PARA O PROFESSOR

O estabelecimento de um clima de segurança, confiança, afetividade, incentivo, elogios e limites colocados de forma sincera, clara e afetiva dão o tom de qualidade da interação entre adultos e crianças. O professor, consciente de que o vínculo é, para a criança, fonte contínua de significações, reconhece e valoriza a relação interpessoal.

Jogos e brincadeiras

Responder como e quando o professor deve intervir nas brincadeiras de faz-de-conta é, aparentemente, contraditório com o caráter imaginativo e de linguagem independente que o brincar compreende. Porém, há alguns meios a que o professor pode recorrer para promover e enriquecer as condições oferecidas para as crianças brincarem que podem ser observadas.

Para que o faz-de-conta torne-se, de fato, uma prática cotidiana entre as crianças é preciso que se organize na sala um espaço para essa atividade, separado por uma cortina, biombo ou outro recurso qualquer, no qual as crianças poderão se esconder, fantasiar-se, brincar, sozinhas ou em grupos, de casinha, construir uma nave espacial ou um trem etc. Nesse espaço, pode-se deixar à disposição das crianças panos coloridos, grandes e pequenos, grossos e finos, opacos e transparentes; cordas; caixas de papelão para que as crianças modifiquem e atualizem suas brincadeiras em função das necessidades de cada enredo. Nesse espaço pode ser afixado um espelho de corpo inteiro, de maneira a que as crianças possam reconhecer-se, imitar-se, olhar-se, admirar-se. Pode-se, ainda, agregar um pequeno baú de objetos e brinquedos úteis para o faz-de-conta, que pode ser complementado por um cabideiro contendo roupas velhas de adultos ou fantasias. Fundamentais, também, são os materiais e acessórios para a casinha, tais como uma pequena cama, um fogão confeccionado com uma velha caixa de papelão, louças, utensílios variados etc. É importante, porém, que esses materiais estejam organizados segundo uma lógica; por exemplo, que as maquiagens estejam perto do espelho e não dentro do fogão, de maneira a facilitar as ações simbólicas das crianças.

No entanto, esse espaço poderá transformar-se em um “elefante branco” na sala, caso não seja utilizado, arrumado e mantido diariamente por crianças e professores. Não se pode esquecer, porém, que apesar da existência do espaço, ao brincar, as crianças se espalham e espalham brinquedos e objetos pela sala, usam mobiliário e o espaço externo. É recomendável que isso ocorra, e, na medida em que crescem, as crianças poderão organizar de forma mais independente seu espaço de brincar. Sempre auxiliadas pelo professor e rearrumando o material depois de brincar, as crianças podem transformar a sala e o significado dos objetos cotidianos enriquecendo sua imaginação.

Nesse sentido, brincar deve se constituir em atividade permanente e sua constância dependerá dos interesses que as crianças apresentam nas diferentes faixas etárias.

Ainda com relação ao faz-de-conta, o professor poderá organizar situações nas quais as crianças conversem sobre suas brincadeiras, lembrem-se dos papéis assumidos por si e pelos colegas, dos materiais e brinquedos usados, assim como do enredo e da seqüência de ações. Nesses momentos, lembrar-se sobre o que, com quem e com o que brincaram poderá ajudar as crianças a organizarem seu pensamento e emoções, criando condições para o enriquecimento do brincar. Nessas situações, podem-se explicitar, também, as dificuldades que cada criança tem com relação a brincar, caso desejem, e a necessidade que tem da ajuda do adulto.



Iolanda Huzak

Organizando um ambiente de cuidados essenciais

Uma criança saudável não é apenas aquela que tem o corpo nutrido e limpo, mas aquela que pode utilizar e desenvolver o seu potencial biológico, emocional e cognitivo, próprio da espécie humana, em um dado momento histórico e em dada cultura.

A promoção do crescimento e do desenvolvimento saudável das crianças na instituição educativa está baseada no desenvolvimento de todas as atitudes e procedimentos que

atendem as necessidades de afeto, alimentação, segurança e integridade corporal e psíquica durante o período do dia em que elas permanecem na instituição.

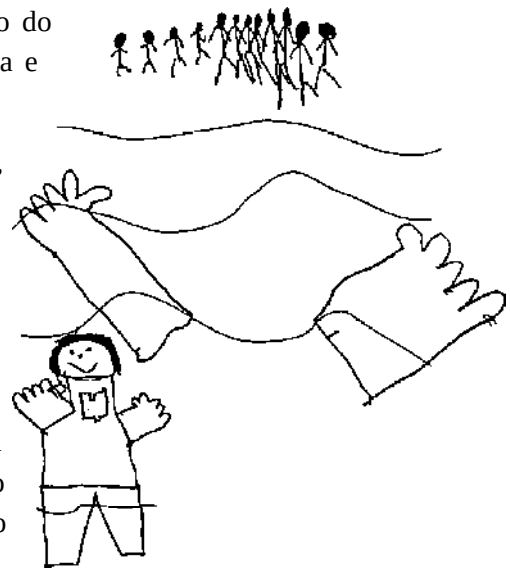
A saúde da criança que freqüenta instituições de educação infantil revela sua singularidade como sujeito que vive em determinada família, que por sua vez vive em um grupo social, tendo assim uma história e necessidade de cuidados específicos. Revela, também, a qualidade de sua vida na creche ou na pré-escola. O ambiente coletivo demanda condições ambientais e cuidados adequados ao contexto educacional.

PROTEÇÃO

Oferecer conforto, segurança física e proteger não significa cercear as oportunidades das crianças em explorar o ambiente e em conquistar novas habilidades. Significa proporcionar ambiente seguro e confortável, acompanhar e avaliar constantemente as capacidades das crianças, pesar os riscos e benefícios de cada atitude e procedimento, além do ambiente.

Ao organizar um ambiente e adotar atitudes e procedimentos de cuidado com a segurança, conforto e proteção da criança na instituição, os professores oferecem oportunidades para que ela desenvolva atitudes e aprenda procedimentos que valorizem seu bem-estar. Tanto a creche quanto a pré-escola precisam considerar os cuidados com a ventilação, insolação, segurança, conforto, estética e higiene do ambiente, objetos, utensílios e brinquedos.

As cadeiras e mesas utilizadas pelas crianças, os berços e os sanitários precisam ser adequados ao seu tamanho, confortáveis e permitir que sejam usados com independência e segurança. No berçário e nas salas é aconselhável prever a redução da iluminação nos locais onde os bebês e crianças pequenas dormem, assim como prever a luminosidade adequada à exploração do ambiente e objetos, às atividades de desenho, leitura e escrita etc.



Os tanques de areia precisam ser ensolarados, revolvidos constantemente e protegidos de animais.

Os brinquedos, tintas e lápis precisam ser seguro, tanto do ponto de vista físico quanto químico, evitando-se aqueles que contenham pinturas ou outros materiais tóxicos.

As superfícies dos objetos e pisos precisam facilitar a manutenção da higiene e ao mesmo tempo serem acolhedores e confortáveis, oferecendo

oportunidades para os bebês e demais crianças permanecerem livres para explorar o ambiente.

Os procedimentos de limpeza precisam ser executados por equipe treinada e com produtos adequados[4]. Produtos de limpeza devem ser diluídos e aplicados de acordo com sua finalidade, sempre seguindo as recomendações de segurança. Procedimentos de limpeza não devem ocorrer com crianças presentes no ambiente, para evitar quedas e inalação de produtos como sabão, água sanitária[5], amoníaco e outros.

É recomendável que todos os professores reconheçam e saibam como proceder diante de crianças com sinais de mal-estar, como febre, vômito, convulsão, sangramento nasal, ou quando ocorre um acidente.

ALIMENTAÇÃO

As atividades do sistema digestivo do bebê recém-nascido, como sensações de fome e saciedade, soluço, regurgitação e cólica, ocupam boa parte do seu interesse e percepção durante o período em que ele está acordado. Pode-se observar esse interesse pelas expressões faciais e pelos movimentos corporais diante do seio ou da mamadeira que lhe são oferecidos. A partir de suas necessidades afetivas e alimentares o bebê constrói e dirige seus primeiros movimentos no espaço, movimentos que podem ser vistos em seus lábios e em suas mãos ao tentar pegar o seio ou a mamadeira.

Existem diversas linhas sobre nutrição infantil, mas todas estão de acordo que o aleitamento ao seio é a forma mais saudável. É aconselhável que a instituição de educação infantil incentive e auxilie as mães nessa prática, acolhendo-as, dando-lhes informações e propiciando local adequado para que possam amamentar seu bebê se assim o desejarem e puderem. Bebês amamentados exclusivamente ao peito têm esquemas de introdução de alimentos (sucos, frutas, papas) diferenciados daqueles que já recebem leite de outra espécie.

Quando os bebês menores de seis meses freqüentam a creche e já foram desmamados ou estão em processo de desmame, é necessário que um profissional de saúde possa supervisionar a oferta do substituto do leite materno.

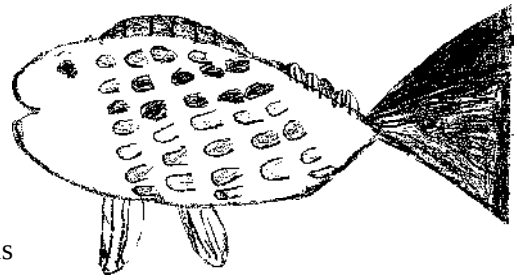
Aconselha-se que as mamadeiras sejam oferecidas com o bebê no colo, bem recostado, o que propicia contato corporal, troca de olhares e expressões faciais entre o adulto e a criança. Recomenda-se que seja sempre o mesmo adulto que alimente e cuide dos bebês,

---

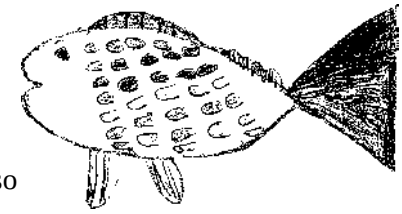
[4] Todos os produtos químicos são potencialmente tóxicos ou podem causar danos à saúde, pois a toxicidade depende da dosagem utilizada, do ambiente onde ocorre a exposição e do organismo da pessoa exposta.

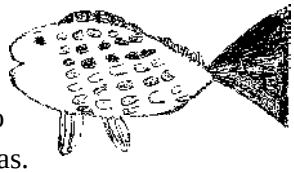
[5] Crianças e adultos podem desencadear crises asmáticas ou outras manisfestações alérgicas ao inalarem produtos a base de cloro, como a água sanitária e os demais hipocloritos.

pois nesta fase o vínculo é fundamental. Nessa situação, quando há risco de longo tempo de espera dos demais bebês, é importante que se planejem situações alternativas.



Quando o bebê demonstra interesse em mamar sozinho e apresenta condições motoras para fazê-lo, é importante que o professor providencie um local para que ele possa apoiar-se. Aconselha-se evitar que o bebê tome a mamadeira em posição horizontal, pois isso aumenta o risco de acidentes por engasgo e de otites (infecções de ouvido). É preciso lembrar, porém, que esse mesmo bebê que mama regularmente sem ajuda do adulto pode necessitar em outras ocasiões de ser pego ao colo para mamar. Os professores precisam estar atentos às mudanças de necessidades das crianças de acordo com seu processo de desenvolvimento e com suas disposições afetivas.





A introdução de alimentos diferentes do leite, líquidos ou pastosos, depende do esquema de amamentação de cada criança. Aos poucos a dieta vai se modificando, de acordo com os hábitos regionais e o desenvolvimento da criança.

Compreendendo a criança como ser ativo nesse processo, o adulto pode propiciar experiências que possibilitem a aquisição de novas competências em relação ao ato de alimentar-se. Aos poucos, a criança que recebia papa com ajuda do adulto começa a mostrar interesse em segurar a colher, em pegar alimentos com os dedos e pôr na boca. É muito importante que os professores permitam que a criança experimente os alimentos com a própria mão, pois a construção da independência é tão importante quanto os nutrientes que ela precisa ingerir.

Crianças com necessidades educativas especiais podem necessitar de outros procedimentos e, nesse caso, especialistas em educação especial devem ser consultados para orientarem professores e familiares responsáveis pelos cuidados com essas crianças.

A maioria dos bebês, ao final do primeiro ano, já pode ingerir todos os alimentos que são servidos para as crianças maiores e para os adultos. Junto com as mudanças no cardápio ocorrem as aquisições de aprender a usar talheres, tomar líquidos na caneca, diminuir o uso da mamadeira, partilhar das refeições à mesa com os companheiros.

Todas essas mudanças podem acarretar uma ingestão menor do volume de alimentos. O acompanhamento do estado de saúde da criança, da evolução do seu peso e altura, poderá dar subsídios para os familiares e educadores se tranqüilizarem ou buscarem orientação dos profissionais de saúde.



Iolanda Huzak

Crianças que estejam sem apetite, não acompanhando a curva de crescimento e ganho de peso esperada para sua faixa etária, devem ser observadas de perto, para investigação de causas orgânicas ou emocionais que podem estar se manifestando pela rejeição dos alimentos. Algumas fases do desenvolvimento das crianças levam a uma perda de apetite ou a maiores exigências e recusas alimentares, mas que se resolvem com a ajuda e compreensão dos educadores e com o próprio processo de desenvolvimento.

Em torno dos dois anos, caso tenha tido oportunidade de experimentar, a criança já poderá alimentar-se sozinha, determinar seu próprio ritmo e a quantidade de alimentos que ingere. Ela poderá necessitar de ajuda e incentivo do adulto para que experimente novos alimentos ou para servir-se.

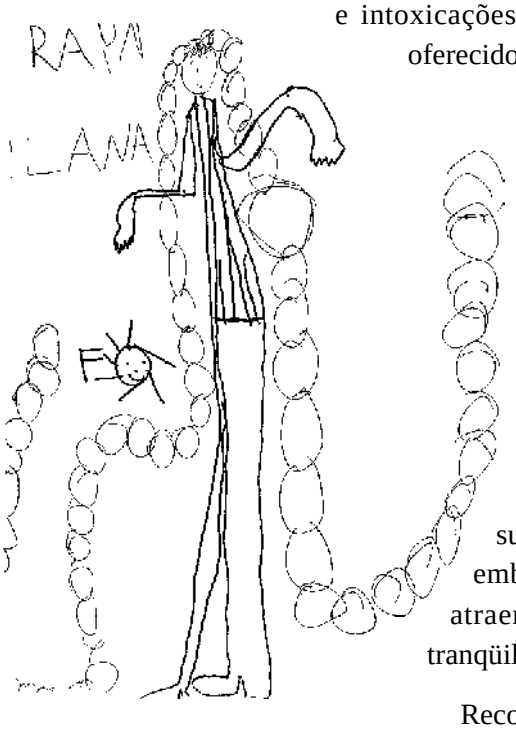
A oferta de alimentos nesta fase precisa ser feita em ambientes mais tranqüilos, em pequenos grupos, com acompanhamento mais próximo do professor, que propicia segurança afetiva e ajuda. Desaconselha-se a oferta das refeições em grandes refeitórios com todos os grupos infantis presentes ao mesmo tempo. Isso porque essa forma de organização aumenta o nível de ruído, o tempo de espera das crianças e dispersa a atenção tanto das crianças quanto dos professores.

As instituições que atendem meio período, nas quais as crianças apenas fazem pequenos lanches ou merenda, precisam também preocupar-se com as questões nutricionais e sempre que possível respeitar práticas sociais e culturais de cada criança. Oferecer apenas merendas industrializadas ou lanches compostos por salgadinhos, bolachas, balas e chocolates não atendem a necessidade do organismo de ingerir frutas e sucos naturais.

O ato de alimentar tem como objetivo, além de fornecer nutrientes para manutenção da vida e da saúde, proporcionar conforto ao saciar a fome, prazer ao estimular o paladar e contribui para a socialização ao revesti-lo de rituais. Além disso é fonte de inúmeras oportunidades de aprendizagem.

Apesar da diversidade dos hábitos alimentares é possível definir uma certa regularidade nos elementos que compõem o que os nutricionistas chamam de uma dieta adequada, ainda que as preparações culinárias variem segundo a disponibilidade de determinados alimentos e hábitos regionais. Do ponto de vista biológico, dieta adequada é aquela que supre as necessidades nutricionais para manutenção da vida e saúde, e que segue algumas leis propostas pela ciência que estuda a nutrição humana. As necessidades nutricionais de cada pessoa variam com a idade, o sexo, o peso e estatura corporal, o metabolismo, o ambiente e o tipo de atividade que desenvolve.

O preparo e oferta de refeições em ambientes coletivos demandam técnicas específicas, incluindo controle de qualidade permanente, tanto para prevenir contaminações e intoxicações alimentares quanto para avaliar a qualidade do cardápio oferecido às crianças.



O planejamento, junto com as crianças, de cardápios balanceados, de cuidados com o preparo e oferta de lanches ou outras refeições, de projetos pedagógicos que envolvam o conhecimento sobre os alimentos, de preparações culinárias cotidianas ou que façam parte de festividades, permite que elas aprendam sobre a função social da alimentação e as práticas culturais.

É recomendável que os professores ofereçam uma variedade de alimentos e cuidem para que a criança experimente de tudo. O respeito às suas preferências e às suas necessidades indica que nunca devem ser forçadas a comer, embora possam ser ajudadas por meio da oferta de alimentos atraentes, bem preparados, oferecidos em ambientes afetivos, tranqüilos e agradáveis.

Recomenda-se organizar os lanches e/ou demais refeições de forma que as crianças possam vivenciá-las de acordo com as diversas práticas sociais em torno da alimentação, sempre permeadas pelo prazer e pela afetividade, permitindo que as crianças conversem entre si.

Seguem algumas recomendações sobre procedimentos na organização das refeições e algumas sugestões de atividades que visam a integração dos cuidados com a ampliação das experiências das crianças e que podem ser desenvolvidas nos diversos grupos etários, de acordo com os interesses e desenvolvimento infantil:

- arrumar os ambientes onde são servidos pequenos lanches ou demais refeições de forma a permitir a conversa e a interação entre diferentes grupos, mas, quando o número de grupos infantis forem grandes (creches e pré-escolas com mais de cinqüenta crianças), evitar oferecê-las para todos os grupos ao mesmo tempo em grandes refeitórios;
- permitir que as crianças sentem com quem desejarem para comer e possam conversar com seus companheiros;
- servir refeições em ambientes higiênicos, confortáveis, tranqüilos, bonitos e prazerosos, de acordo com as singularidades de cada grupo etário e com as diversas práticas culturais de alimentação;
- possibilitar às crianças oportunidades que propiciem o acesso e conhecimento sobre os diversos alimentos, o desenvolvimento de habilidades para escolher sua alimentação, servir-se e alimentar-se com segurança, prazer e independência.

Assim como os demais cuidados, a alimentação envolve parceria com os familiares. Bebês que estão sendo desmamados[6] e recebendo novos alimentos ou crianças que não fazem todas as refeições na instituição, por exemplo, necessitam que haja um planejamento conjunto sobre sua refeições.

CUIDADOS COM OS DENTES

Considerando que a primeira dentição inicia-se, em geral, no segundo semestre de vida e que estará completa em torno dos três anos de idade, recomenda-se incluir este cuidado a partir do surgimento dos primeiros dentes. Os dentistas recomendam a limpeza dos dentes do bebê com uma gaze enrolada no dedo indicador do adulto responsável pelo cuidado. É importante evitar as práticas de oferecer mamadeiras para a criança antes de ela dormir, sem a posterior limpeza dos dentes, ou mesmo o uso de chupetas mergulhadas em mel ou açúcar para acalmar as crianças, pois isso pode provocar cáries muito precoces.

Como a criança aprende muito pela observação e imitação é importante que ela presencie adultos e outras crianças fazendo sua higiene bucal, ao mesmo tempo que poderão ampliar seus conhecimentos sobre esses cuidados.

---

[6] A palavra “desmame” tem vários sentidos, mas é utilizada neste documento para definir o processo de introdução de alimentos que complementam o aleitamento materno ou o substituem, ou seja, qualquer introdução de leite de outra espécie (leite em pó ou *in natura*), sucos, frutas ou papas.

No período em que a criança está sob os cuidados da instituição educativa é possível prever uma rotina de escovação dos dentes, visando desenvolver atitudes e construir habilidades para autocuidado com a boca e com os dentes.



Iolanda Huzak

BANHO

Os bebês e crianças pequenas que ainda usam fraldas e que permanecem durante muitas horas na instituição educativa podem precisar de um banho, tanto para maior conforto como para prevenção de assaduras e brotoejas.

Entretanto é aconselhável que o banho sirva também para relaxar, refrescar, proporcionar conforto e prazer e preservar a integridade da pele. Os professores não devem tolher as brincadeiras e explorações dos bebês ou crianças pequenas com medo de que se sujem.

Algumas famílias preferem dar banho em seus bebês em casa e esse desejo deve ser acolhido, desde que respeitado o direito das crianças ao conforto, à saúde e ao bem-estar durante o período em que estão na instituição.

No momento em que é incluído na rotina, o banho precisa ser planejado, preparado e realizado como um procedimento que tanto promove o bem-estar quanto um momento no qual a criança experimenta sensações, entra em contato com a água e com objetos,

interage com o adulto e com as outras crianças. A organização do banho na creche precisa prever condições materiais, como banheiras seguras e higiênicas para bebês, água limpa em temperatura confortável, sabonete, toalhas, pentes etc. É aconselhável que se leve em conta a idade das crianças, os hábitos regionais e as recomendações sanitárias de prevenção de doenças por uso de objetos pessoais entre as crianças, principalmente em vigência de infecções comunitárias. Esses objetos de uso pessoal podem ser rotulados com o nome da criança e cuidados por elas conforme vão adquirindo capacidade para isso.

É necessário organizar o tempo de espera para o banho, oferecendo materiais, jogos e brincadeiras em um espaço planejado para isso.

As crianças que já andam e que permanecem em pé com segurança e conforto, podem tomar banho de chuveiro em companhia de outras, respeitando-se a necessidade de privacidade de algumas delas e de atenção individualizada que cada uma requer. É importante prever tempo para essa atividade, permitindo que as crianças experimentem o prazer do contato com a água, aprendam a despir-se e a vestir-se, a ensaboar-se e enxaguar-se.

Para que a criança possa ir gradativamente aprendendo a cuidar de si, é preciso que as condições ambientais permitam que ela possa alcançar o registro do chuveiro, a saboneteira, a toalha, o espelho etc. Por outro lado, as condições ambientais e materiais precisam garantir a segurança das crianças e prever o conforto dos adultos que as ajudam, para evitar quedas, choques elétricos e queimaduras com água quente ou dores no corpo ocasionadas pelo mal posicionamento do adulto na hora de exercer as atividades com as crianças.

TROCA DE FRALDAS

A organização do ambiente e o planejamento dos cuidados e das atividades com o grupo de bebês deve permitir um contato individual mais prolongado com cada criança. Enquanto executa os procedimentos de troca, é aconselhável que o professor observe e corresponda aos sorrisos, conversas, gestos e movimentos da criança. Para evitar que esse cuidado individualizado implique num longo tempo de espera para as demais crianças, ou se torne uma rotina mecanizada, é importante considerar o número de bebês sob a responsabilidade de cada professor, a localização e as condições do local de troca e a organização do trabalho.



Os procedimentos com a higiene e proteção da pele, proporcionam bem-estar às crianças e permitem que elas percebam a sensação de estar seca e molhada. A observação, pelo professor, da freqüência

das eliminações, do aspecto do cocô e do xixi e do estado da pele da criança fornece dados sobre a saúde e o conforto de cada criança e aponta para outros cuidados que forem necessários.

A troca de fraldas demanda ainda alguns procedimentos e condições ambientais adequados para evitar a disseminação de micróbios entre as crianças e adultos, o que geralmente é causa de surtos de diarréia e hepatite infecciosa nas creches. Estudos comprovam que o risco aumenta quando se manipulam as fraldas sujas no ambiente do berçário, ou não se adotam procedimentos corretos de higiene das mãos após esses cuidados.

O local de troca e armazenamento de fraldas sujas precisa ser bem arejado para evitar que o cheiro característico do xixi e do cocô incomode a todos. O lixo onde são descartadas as fraldas contendo dejetos precisa ser tampado e trocado com freqüência.



Iolanda Huzak

SONO E REPOUSO

O atendimento das necessidades de sono e repouso, nas diferentes etapas da vida da criança, tem um importante papel na saúde em geral e no sistema nervoso em particular. As necessidades e o ritmo de sono variam de indivíduo para indivíduo, mas sofrem influências do clima, da idade, do estado de saúde e se estabelecem também em relação às demandas da vida social.

Em um espaço coletivo, prever momentos para descanso entre períodos de atividades — o que nem sempre significa dormir — pode ser importante para crianças que necessitam descansar ou de maior privacidade.



As crianças que chegam à instituição de madrugada muitas vezes estão sonolentas e precisam ser logo levadas para o berço ou colchonete, e podem sentir-se mais seguras se conservam consigo seu boneco ou travesseiro preferido, sua chupeta e/ou cobertor etc.

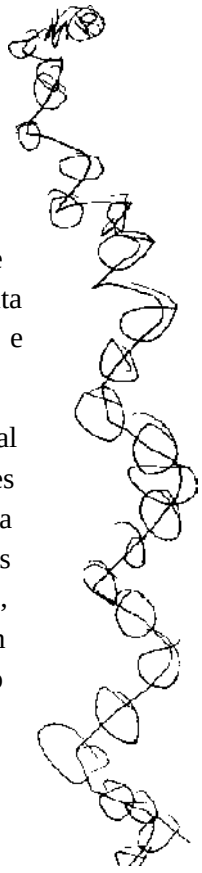
Os horários de sono e repouso não são definidos *a priori*, mas dependem de cada caso, ou de cada tipo de atendimento. A freqüência em instituições de educação infantil acaba regulando e criando uma constância. Mas é importante que haja flexibilidade de horários e a existência de ambientes para sono ou para atividades mais repousantes, pois as necessidades das crianças são diferentes. Desaconselha-se manter os bebês e crianças que estão dormindo, ou desejando fazê-lo, em ambientes muito claros ou ruidosos e recomenda-se prever brincadeiras, atividades, materiais e ambiente adequado para aqueles que não querem dormir no mesmo horário.

Temperatura agradável, boa ventilação e penumbra, oferta de colchonetes plastificados forrados com lençóis limpos e de uso exclusivo de cada criança (ou esteiras conforme a idade das crianças, o clima e os hábitos regionais) também são cuidados para um sono e/ou descanso seguro e reparador.

Durante o primeiro ano de vida as crianças vão regulando suas necessidades de sono. Alguns dormem logo que são colocados no berço, outros ficam balbuciando, outros ainda gostam de ser embalados ou acalentados com toques e canções de ninar. Esses rituais ajudam a controlar as ansiedades e a agitação muitas vezes desencadeadas pelo próprio cansaço. Um ambiente tranqüilo e seguro, com pessoas e objetos conhecidos, particularmente aqueles que têm um significado especial para a criança, como um "paninho", a chupeta ou qualquer outro objeto que traga de casa, ajudam a dormir melhor. Embalos e canções de ninar acalmam e induzem ao sono. Alguns cuidados precisam ser providenciados antes dos bebês e crianças pequenas dormirem, como retirar calçados, verificar se há necessidade de troca de fraldas sujas ou molhadas, retirar objetos ou roupas que apertam, colocar o bebê de lado para evitar acidentes no caso de regurgitar ou vomitar durante o sono.

Conforme os bebês vão crescendo e permanecendo mais tempo acordados, com maior segurança emocional e capacidade de se locomoverem pelo espaço, é desejável que

os berços sejam substituídos por colchonetes individuais para os períodos de sono, preservando-se, entretanto, a necessidade de privacidade, conforto e segurança física e afetiva. Muitas creches, em especial aquelas que contam com um espaço reduzido para os bebês, lotam o único espaço que têm com berços e cercados, os quais são necessários apenas nos períodos de sono. Com freqüência, os bebês passam dias inteiros presos nesses berços, sem oportunidades para explorar mais livremente o ambiente e interagir com as outras crianças, o que é desfavorável para seu desenvolvimento.



A organização do berçário, com vários cantos estruturados com colchonetes e almofadas que promovem a livre movimentação e exploração dos bebês e sua interação com objetos e companheiros, possibilita maior liberdade de ação e ao mesmo tempo períodos de relaxamento e acolhimento.

Para crianças maiores que freqüentam instituições de período integral é aconselhável prever um momento em que possam relaxar, com atividades mais livres e tranqüilas, em que possam repor suas energias ou terem sua necessidade de privacidade e de isolamento respeitada. Às vezes, algumas crianças, dependendo do clima e do número de horas de sono à noite, precisam de um breve cochilo na instituição. Para isso é necessário um local tranqüilo e confortável para essas crianças descansarem, enquanto as demais desenvolvem outras atividades.

Além de oferecer ambiente, cuidados e oportunidade para que as crianças tenham suas necessidades atendidas, o professor pode desenvolver com os diversos grupos etários, de acordo com seu desenvolvimento e interesse, atividades relacionadas aos momentos de sono e repouso ou projetos que abordem a importância do descanso para os seres humanos e outras espécies. Exemplos:

- cantar para os bebês as mesmas canções de ninar que seus pais ou parentes cantam e gradativamente introduzir outras;
- tocar, embalar, massagear, acalentar os bebês que desejem ou que necessitem desse cuidado para relaxar e/ou dormir;
- conversar sobre os medos, sonhos e fantasias associadas ao dormir;
- desenvolver projetos de pesquisa sobre os hábitos, rituais e cuidados utilizados na família e em outras culturas nos momentos de sono e repouso.



Iolanda Huzak

Organização do tempo

ATIVIDADES PERMANENTES

Todas as atividades permanentes do grupo contribuem, de forma direta ou indireta, para a construção da identidade e o desenvolvimento da autonomia, uma vez que são competências que perpassam todas as vivências das crianças. Algumas delas, como a roda de conversas e o faz-de-conta, porém, constituem-se em situações privilegiadas para a explicitação das características pessoais, para a expressão dos sentimentos, emoções, conhecimentos, dúvidas e hipóteses quando as crianças conversam entre si e assumem diferentes personagens nas brincadeiras.

A oferta permanente de atividades diversificadas em um mesmo tempo e espaço é uma oportunidade de propiciar a escolha pelas crianças. Organizar, todos os dias, diferentes atividades, tais como cantos para desenhar, para ouvir música, para pintar, para olhar livros, para modelar, para jogos de regras etc., auxilia o desenvolvimento da autonomia.

Uma parte significativa da auto-estima advém do êxito conseguido diante de diferentes tipos de desafios. Nesse sentido, a obtenção de êxito, por parte das crianças, na realização de algumas ações é um ponto que merece atenção. Para que se possa garantir que as crianças tenham êxito em suas ações, é preciso conhecer as possibilidades de cada uma e delinear um planejamento que inclua ações ao mesmo tempo desafiadoras e possíveis de serem realizadas por elas. Dessa forma, propiciar situações em que as crianças possam

fazer algumas coisas sozinhas, ou com pouca ajuda, deixá-las descobrir formas de resolver os problemas colocados, elogiar suas conquistas, explicitando a elas a avaliação de como seu crescimento tem trazido novas competências são algumas ações que auxiliam nessa tarefa.

A arrumação da sala após uma atividade, é um exemplo que contém várias ações que elas podem realizar sozinhas ou com pouca ajuda. Considerar um tempo ao final de cada atividade dedicado para a arrumação é uma boa oportunidade para que elas possam de um lado, aprender a cooperar e perceber que a arrumação é algo da responsabilidade de todos. De outro lado, essa atividade pode permitir que elas percebam que são capazes de realizar ações de forma independente, como guardar materiais, brinquedos, varrer a sala, jogar restos de papel no lixo, devolver materiais que foram tomados emprestados de outras salas ou locais da instituição etc. É bastante provável que no início o professor tenha de apoiar e supervisionar a ação das crianças. A arrumação gasta tempo, por isso deve ser considerada uma atividade em si e, como tal, ser planejada. Pode ser feito um quadro em que as tarefas de cada um no momento de arrumação são marcadas, de forma que todas as crianças saibam qual a sua tarefa daquele dia e possam, além disso, conferir que todos irão experimentar todas as modalidades.

Outras atividades permanentes merecem um destaque pela visibilidade que oferecem às crianças de suas próprias competências. Permitem às crianças realizar sozinhas algumas das ações para as quais elas já têm competência e que muitas vezes, por questões de organização, são realizadas pelos adultos, como servir o prato de comida ou cuidar de sua higiene pessoal.

Na hora da refeição, é importante deixar que as crianças sirvam-se sozinhas. Se, no início, elas terão necessidade de alguma ajuda, em pouco tempo poderão ter a sua competência ampliada. Isso demanda algumas condições, tais como um tempo maior para as refeições, oferta de pratos, talheres, travessas e jarras adequados para o tamanho e capacidade motora das crianças, arranjo do espaço que permita mobilidade, entre outras coisas. Não se deve esquecer que a organização da instituição deve estar a serviço da ação educativa e não o contrário.

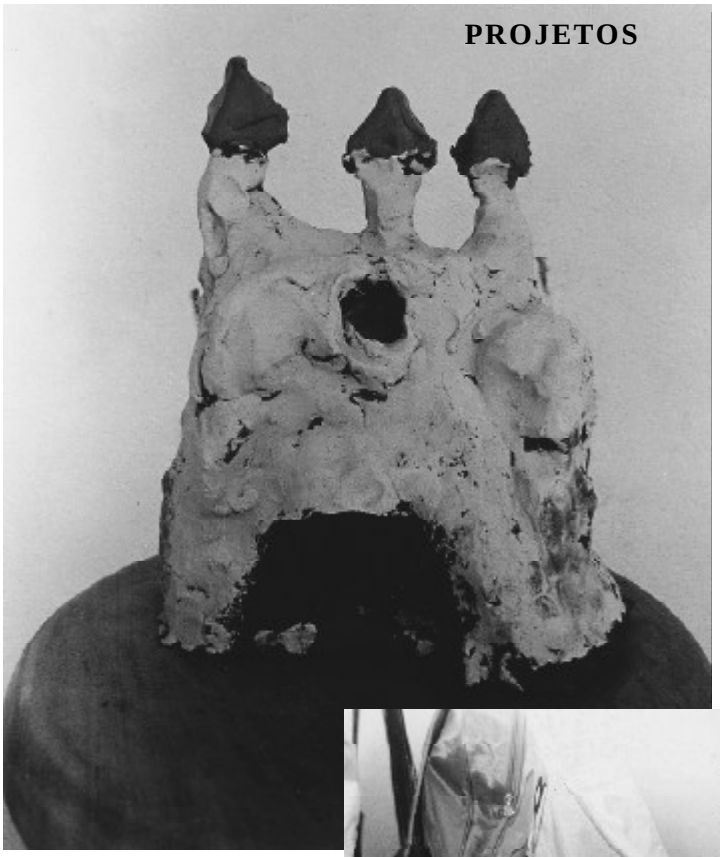
O banho, lavar as mãos, escovar os dentes etc. são outras possibilidades de atividades permanentes que auxiliam a independência das crianças, contribuindo para a sua auto-estima.

SEQÜÊNCIA DE ATIVIDADES

A construção da identidade e a conquista da autonomia pelas crianças são processos que demandam tempo e respeito às suas características individuais. Nessa medida, algumas atividades propostas de forma seqüenciada podem ajudá-las nesse processo. Considerando-se que são muitas as possibilidades de trabalho que envolvem este eixo, pois estão associadas

às diversas características pessoais, culturais e sociais dos grupos de crianças, pensar nas seqüências de atividades implica planejar experiências que se organizam em etapas diferenciadas e com graus de dificuldades diversos.

Para que as crianças aprendam a comer sozinhas, por exemplo, os professores podem planejar situações que ampliem gradativamente suas capacidades de segurar os talheres, colocar a comida na boca etc.





Fotos: Iolanda Huzak

Vários projetos relacionados ao faz-de-conta podem ser desenvolvidos, tais como a construção de um cenário para uma viagem intergalática; a confecção de fantasias para brincar de bumba-meu-boi; construir castelos de reis e rainhas; cenas de histórias e contos de fadas etc. Pode-se planejar um projeto de realização de um circo, por exemplo, com todas as crianças da instituição, envolvendo cada grupo em função da idade e das suas capacidades. O grupo dos grandes pode definir as personagens, os meios e os materiais a serem utilizados, assim como definirem quando e para quem será destinado. Podem, também, confeccionar fantasias para os pequenos, para que participem de seu circo ou que criem pequenos circos em sala.

Projetos que visem discutir a identidade cultural brasileira também são interessantes. Dada a diversidade que constitui as manifestações culturais deste país, um projeto com esse objetivo pode tomar diferentes rumos. Por exemplo, pode-se enfocar as danças próprias a diferentes regiões, as comidas ou vestimentas típicas, pode-se fazer um levantamento das diferentes maneiras de se chamar um mesmo brinquedo. Há uma infinidade de perspectivas que devem ser escolhidas em função do perfil e dos interesses das crianças que compõem o grupo.

A realização de projetos sobre a diversidade étnica que compõe o povo brasileiro é um recurso importante para tratar de forma mais objetiva a questão da identidade. Conhecer a história e a cultura dos vários povos que para cá vieram é de grande valia para resgatar o valor de todas as etnias presentes no Brasil, o que pode ajudar a diluir as manifestações de preconceito, alargando a visão de mundo dos elementos do grupo.

Para que se trabalhe de forma mais completa o sentimento de ser brasileiro e a identidade nacional, pode ser interessante também percorrer realidades mais distantes, de outros países, de outros povos. Por exemplo, ao se pesquisar os costumes e a geografia de civilizações distantes da moderna, são oferecidos parâmetros para que as crianças tenham mais consciência desses elementos presentes na sua cidade ou região.

A diversidade de crença religiosa, traço presente na sociedade brasileira, pode também ser tema de projetos. Comumente essa diversidade está presente nas famílias que seguem diversas religiões ou nenhuma.

Observação, registro e avaliação formativa

A observação das formas de expressão das crianças, de suas capacidades de concentração e envolvimento nas atividades, de satisfação com sua própria produção e com suas pequenas conquistas é um instrumento de acompanhamento do trabalho que poderá ajudar na avaliação e no replanejamento da ação educativa.

No que se refere à avaliação formativa, deve-se ter em conta que não se trata de

avaliar a criança, mas sim as situações de aprendizagem que foram oferecidas. Isso significa dizer que a expectativa em relação à aprendizagem da criança deve estar sempre vinculada às oportunidades e experiências que foram oferecidas a ela. Assim, pode-se esperar, por exemplo, que a criança identifique seus colegas pelo nome apenas se foi dado a ela oportunidade para que pudesse conhecer o nome de todos e pudesse perceber que isso, além de ser algo importante e valorizado, tem uma função real.

No que se refere à formação da identidade e ao desenvolvimento progressivo da independência e autonomia, são apontadas aqui aprendizagens prioritárias para crianças até os três anos de idade: reconhecer o próprio nome, o nome de algumas crianças de seu grupo e dos adultos responsáveis por ele e valorizar algumas de suas conquistas pessoais.

Para que a criança possa compreender seu próprio nome e o das outras pessoas como



Iolanda Huzak

uma forma de identificação, é necessário que os adultos e as outras crianças utilizem o nome próprio de cada um com esse fim. Assim, chamar as crianças sempre pelo nome e facilitar que elas se chamem, entre si, pelo nome próprio sempre que isso for desejável, em vez de apelidos depreciativos ou pronomes que diluem a identidade, como “ele” ou “ela”, bem como utilizar o nome para identificar pertences pessoais, são algumas das condições necessárias para que essa aprendizagem ocorra. Da mesma forma, é importante que as crianças saibam o nome do professor.

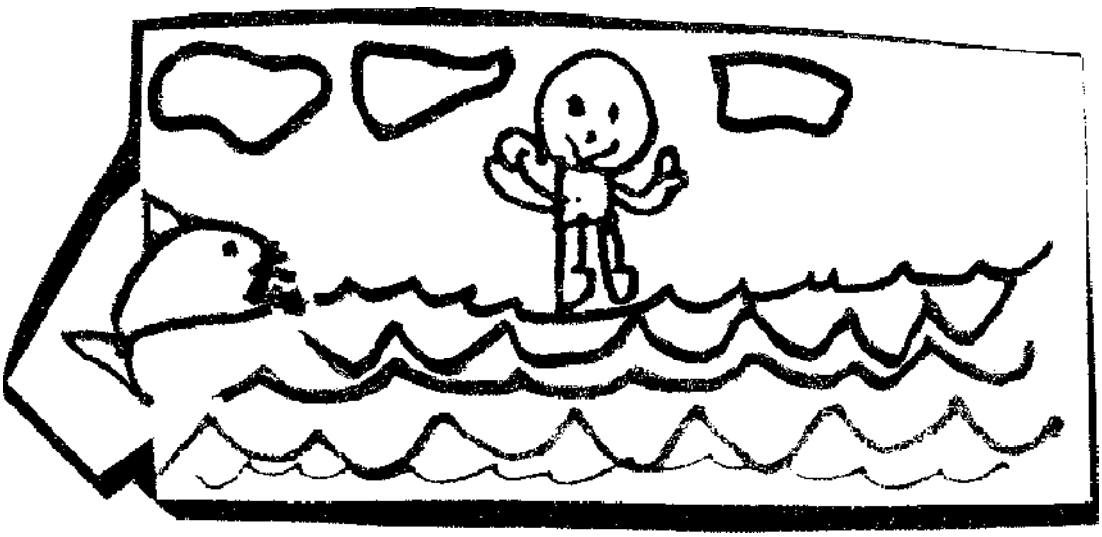
A valorização das suas conquistas pessoais, sejam elas comer sem ajuda, conhecer o

nome de todos, cantar uma música, fazer um desenho etc. pode ser uma atitude esperada das crianças desde que tenha havido condições para que elas próprias avaliem de forma positiva suas ações e, da mesma forma, recebam uma avaliação positiva delas. O professor pode ajudar as crianças a perceberem seu desenvolvimento e promover situações que favoreçam satisfazer-se com suas ações. Uma expressão de aprovação diante de novas conquistas é uma das ações que pode ajudar as crianças a valorizarem suas conquistas. Uma conversa mostrando-lhes como faziam “antes” e como já conseguem fazer “agora” se configura num momento importante de avaliação para as crianças.

A partir dos três e até os seis anos, pode-se esperar que as crianças manifestem suas preferências, seus desejos e desagrados, que demonstrem o desejo de independência em relação aos adultos no que se refere às ações cotidianas.

Para que as crianças possam manifestar suas preferências, seus desejos e desagrados é necessário que elas percebam que tais manifestações são recebidas e levadas em consideração. Uma criança que percebe que suas colocações, sejam elas expressas verbalmente ou de outra forma, são desconsideradas, tende a desistir de fazê-lo e acreditar que suas tentativas são inócuas. Isso não significa dizer que todas as queixas e desejos das crianças devam ser satisfeitos, mas sim que devem ser ouvidos e sempre respondidos. Se não há possibilidade de atendê-los, é uma boa atitude deixar isso claro para a criança e explicitar a razão da negativa.

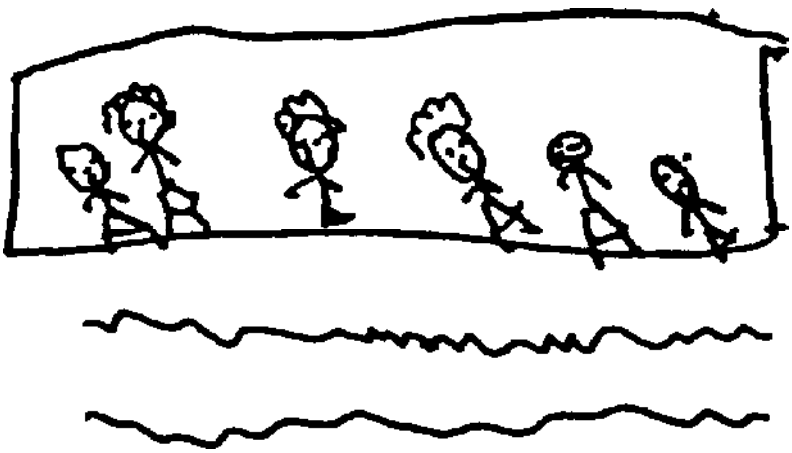
Para que as crianças possam se tornar cada vez mais independentes do adulto, é necessário que elas tenham tido a chance de comprovar que são capazes. Isso pode ser facilitado tanto por meio de experiências concretas, em que elas experimentam agir sem ajuda, como também por meio de estímulos diante das tentativas feitas. Algumas constatações que parecem óbvias aos adultos — como dizer “você já está conseguindo



amarrar os cadarços do seu sapato sozinho" — para as crianças muitas vezes possuem uma importância grande, pois representam uma avaliação sobre sua competência, confirmando-lhes sua independência e reforçando sua auto-estima. Uma vez que tenham tido a possibilidade de arriscar e experimentar sua capacidade de realizar ações sem ajuda, pode-se, então, esperar que elas manifestem cada vez mais o desejo de ser independentes do adulto.

Ainda no que se refere à observação das crianças, algumas de suas manifestações podem sinalizar desconforto, e devem ser compreendidas e considerados pelo professor no planejamento de suas ações.

O choro infantil é uma delas. Na relação com cada criança, o professor vai percebendo o significado do choro em cada situação, atendendo a criança quando ela sinalizar alguma necessidade que, para ser suprida, requer a mediação do adulto. Dependendo de sua intensidade, o choro pode, mais do que mobilizar, irritar o adulto, deixando-o num estado de tensão que acaba por dificultar o encaminhamento da situação. O esforço para compreender as necessidades expressas pelas crianças, bem como suas reações, auxilia o professor a manter a calma necessária para encontrar formas de resolver a situação.



Destacam-se, ainda, duas situações relacionadas ao processo de construção da identidade que merecem atenção especial do professor e de outros profissionais da instituição, por estarem relacionadas diretamente com a auto-estima.

Uma delas refere-se a algumas crianças que podem manifestar falta de confiança em si próprias ou exibir atitudes de autodesvalorização. Para o planejamento das ações a serem realizadas, será necessária uma observação cuidadosa das crianças em questão, buscando compreender as situações que contribuem para esse sentimento. A valorização de suas competências e características positivas é uma orientação que pode ser útil para que se reverta esse quadro.

A outra diz respeito a manifestações de preconceitos e discriminações dirigidas a algumas crianças. Essas situações devem ser alvo de reflexão dos educadores para que avaliem sua prática e a da instituição. Além do diálogo, pode-se planejar a realização de projetos específicos, em que a questão-alvo de preconceito seja trabalhada com as

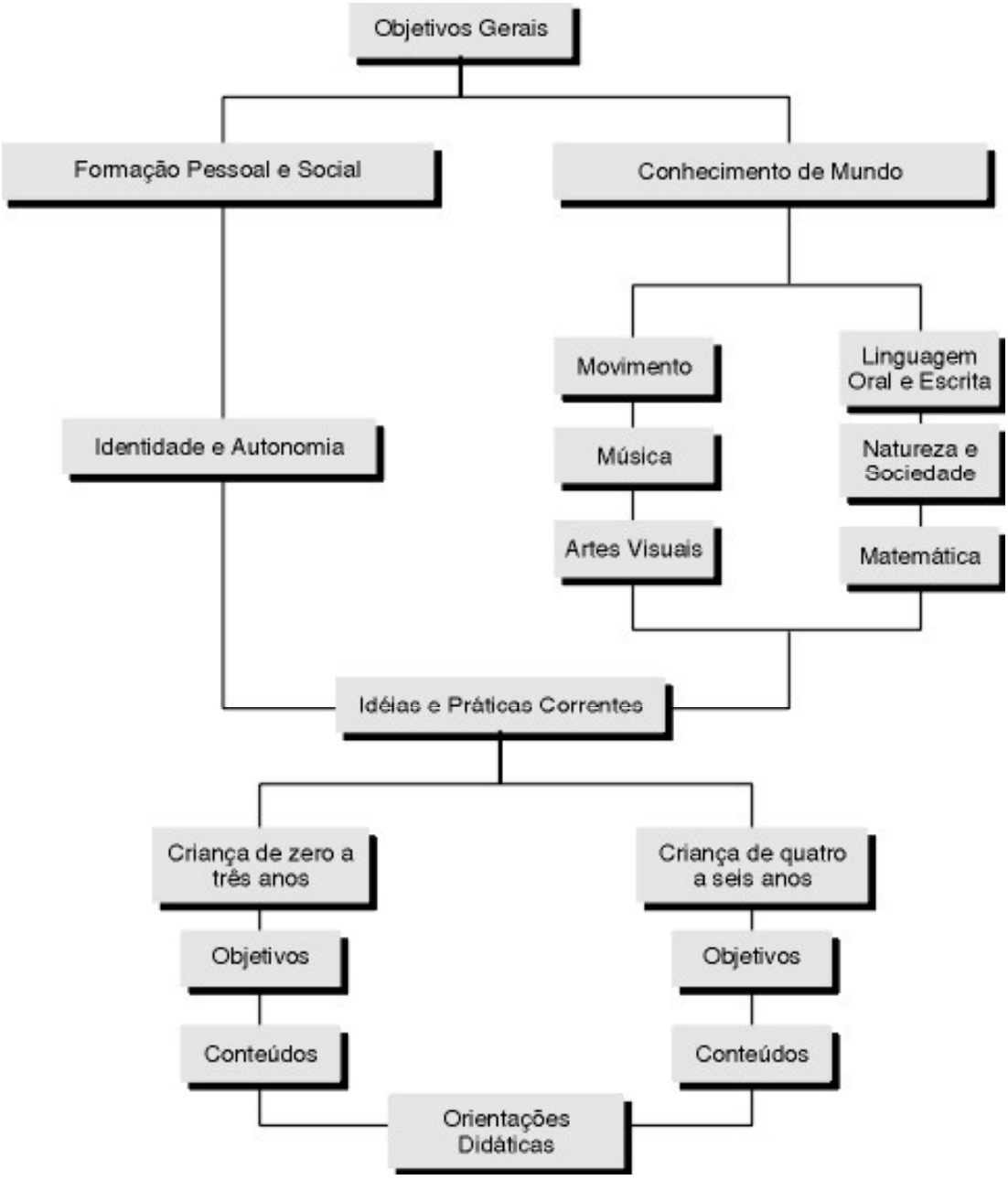
crianças.

Para que as observações não se percam e possam ser utilizadas como instrumento de trabalho, é necessário que sejam registradas.



Iolanda Huzak

ESTRUTURA DO REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL



BIBLIOGRAFIA

Documentos oficiais

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. *Infância na ciranda da educação. Escola plural*. Prefeitura do Município de Belo Horizonte, 1996.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei nº 8.069/90, de 13 de julho de 1990. São Paulo: CBIA-SP, 1991.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Coordenadoria de Educação Pré-Escolar. *Atendimento ao pré-escolar*. 4. ed. rev., v. 1 e 2. Brasília, 1982.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Funarte. *Educação musical*. Textos de apoio. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Música, Coordenadoria de Educação Musical, 1988.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. *Educação especial no Brasil*. Série institucional 2. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. *Política nacional de educação especial*. Livro 1. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referenciais curriculares nacionais para a educação infantil*. Documento introdutório. Versão preliminar. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. *Subsídios para elaboração de orientações nacionais para educação infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. *Proposta pedagógica e currículo de educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental.

Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. *Anais* do IV Simpósio Latino-Americano de Atenção à Criança de Zero a Seis Anos. II Simpósio Nacional de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1996 (no prelo).

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. *Critérios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1995.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. *Educação infantil no Brasil: situação atual*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. *Anais* do I Simpósio Nacional de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. *Professor da pré-escola*. v. 1 e 2. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI/Fundação Roberto Marinho, 1994.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. *Política de educação infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1993.

_____. Ministério da Justiça. *Programa Nacional de Direitos Humanos*. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Organização das Unidades do Sistema Unificado de Saúde. Divisão Nacional de Saúde Materno Infantil. *Normas para a construção e instalação de creches*. Brasília: Centro de Documentação do Ministério da Saúde, 1989.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Organização e Desenvolvimento de Serviços de Saúde. *Manual de controle de infecção hospitalar*. Brasília: Centro de Documentação do Ministério da Saúde, 1987.

MINAS GERAIS. *Cadernos de estudo: educação musical*, v. 1, 2/3, 4/5. São Paulo: Atravez; Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 1990/1997.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas

Pedagógicas. *O papel do planejamento na formação do educador*. São Paulo: SE/CENP, 1988.

_____. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Modelo pedagógico para educação pré-escolar*. São Paulo: SE/CENP/FLE, 1979.

_____. Secretaria da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. *Proposta pedagógica para pré-escola*. Projeto Inovações no Ensino Básico. São Paulo: FDE, 1994.

_____. Secretaria da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. *Programa de expansão e melhoria da educação pré-escolar na Região Metropolitana de São Paulo: uma proposta curricular para criança dos 4 aos 6 anos*. São Paulo: SE/FDE, 1994.

_____. Secretaria da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. *Diagnóstico da pré-escola no Estado de São Paulo*. 1988. São Paulo: SE/FDE, 1990.

_____. Secretaria de Estado do Menor. *Creche/pré-escola*. São Paulo: Secretaria do Menor, 1992.

_____. Secretaria de Estado do Menor. *Creches e pré-escolas: três anos de experiência*. São Paulo: 1991.

SÃO PAULO (Município). Coordenadoria do Bem-Estar Social. Projeto Centros Infantis. *Programação psicopedagógica*. 3. ed. São Paulo: SAR, 1978.

_____. Secretaria Municipal do Bem-Estar Social. Supervisão Geral de Planejamento e Controle. *Diretrizes pedagógicas*. São Paulo, 1992.

_____. Secretaria Municipal da Educação. *Movimento de reorientação curricular*. São Paulo, 1992.

Propostas curriculares estaduais

Acre, Alagoas, Amapá, Amazonas, Bahia, Ceará, Cuiabá, Distrito Federal, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Paraná, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Roraima, Santa Catarina, São Paulo, Sergipe, Tocantins.

Propostas curriculares municipais

Aracaju, Araraquara, Belém, Belo Horizonte, Betim, Blumenau, Boa Vista, Curitiba, Florianópolis, Fortaleza, Jaraguá do Sul, Jundiaí, Lorena, Maceió, Manaus, Mococa, Natal, Palmas, Piracicaba, Porto Alegre, Rio Branco, Rio de Janeiro, Salvador, São Bernardo do Campo, São Luís, São Paulo, Teresina, Vitória.

Propostas curriculares internacionais

ARGENTINA. *Actualización curricular artes-música*. Municipalidad de la ciudad de Buenos Aires. Secretaria de Educación. Dirección de currículum. Documento de Trabajo n. 2, 1996.

_____. *Anexo del diseño curricular para la educación inicial*. Secretaria de Educación. Subsecretaria de Educación. Dirección General de Planeamiento-Educación. Dirección de Currículum. Buenos Aires, 1995.

AUSTRÁLIA. *Sistema de promoção de credenciamento de creches*. Conselho Nacional de Credenciamento de Creches. Austrália, 1993.

CANADÁ. *La garderie: une expérience de vie pour l'énfant*. Gouvernement du Québec, Office des services de garde à l'enfance, 1984.

COLÔMBIA. *Resolución nº 2.343*, de jun/95, por la qual se adopta un diseño de lineamentos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo, y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal. Ministerio de Educación Nacional. Republica de Colombia, 1995.

CUBA. *Regulamento del circulo infantil*. Ministerio de Educación, 1978.

ESPANHA. *Currículo oficial*. Transversales. Educación para la Salud. Educación Sexual. Educación para la Igualdade de Oportunidades de Ambos Sexos. Ministerio de Educación y Ciencia. Espanha, 1992.

_____. *Currículo oficial*. Orientaciones didácticas. Ministerio de Educación y Ciencia. Espanha, 1992.

_____. *Currículo de la etapa*. Educación Infantil. Ministerio de Educación y Ciencia. Espanha, 1992.

FRANÇA. *Une école pour l'enfant des outils pour les maître*. Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. Direction des Écoles. Centre National de Documentation Pédagogique, 1992.

_____. *L'espace d'accueil de la petite enfance: élements de programmation*. Documentation de travail provisoire. Ministèrere des Affaires Sociales et de L'Intégration. Secrétariat d'État chargé de la famille et des personnes agées. Direction de L'action sociale. Dernière mise à jour, 27/10/91.

ILHAS CANÁRIAS. *Desenho curricular de base. Reforma educativa das Ilhas Canárias*. Internet, 1991.

INGLATERRA. *National curriculum. Mathematics*. Department for Education and the Welsh Office. Inglaterra, 1991.

MÉXICO. *Programa de educación preescolar*. SEP. Septiembre de 1992.

_____. *Cuadernos-SEP*. Programa de Educación Preescolar. Libro 3. Apoyos Metodológicos. México, 1981.

NICARÁGUA. *Programa de educación preescolar*. Ministerio de Educación. Dirección General de Educación. Dirección de Educación Preescolar. 1995.

PERU. *Problemas y posibilidades de la educación inicial en el Peru*. Foro educativo. 1996.

PORTUGAL. *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica. Núcleo de educação pré-escolar. Portugal, 1997.

REPÚBLICA DOMINICANA. *Fundamentos del currículum*. Secretaria de Estado de Educación. 1994.

Obras

ABERASTURY, A. *A criança e seus jogos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

ACKERMAM, D. e CAMPOS, A. Z. *Uma história natural dos sentidos*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1992.

AMARAL, M. F. M. et alii. Alimentação de bebês e crianças pequenas em contextos coletivos: mediadores, interações e programações em educação infantil. *Revista Brasileira Crescimento e Desenvolvimento Humano*, v. 4, n. 1-2, p. 19-33. São Paulo, 1996.

ASBRAC/CECIP/UNICEF. *Manual a creche saudável*. Rio de Janeiro: Asbrac/Cecip, 1997.

BARROS, A. J. D. *Health risks among child care centre attenders: the role of day care centre characteristics in commom childhood illness*. Thesis. Londres: London School of Hygiene and Tropical Medicine, 1996.

BENJAMIN, W. *A criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984.

BERLINGUER, G. *Questões de vida. Ética, ciência, saúde*. Salvador: APCE, 1993a.

_____. *Questões de vida. Ética, ciência, saúde*. Salvador, São Paulo, Londrina: APCE/ HUCITEC/CEBES, 1993b.

_____. *A doença*. São Paulo: Hucitec, 1988.

BETTELHEIM, B. *Uma vida para seu filho: pais bons o bastante*. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

BEVIS, O. Caring: a life force. In: LEININGER, M. (org.). *Caring: a essential human need*. Thorofare, N. J.: Charles Slack, 1981.

BONDIOLI, A. e MANTOVANI, S. *Manual de educação infantil - de 0 a 3 anos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BOYKIN, A. (ed.). *Living a caring based program*. Nova York: National League for Nursing Press, 1994.

BRAZELTON, B. T. e CRAMER, G. B. *As primeiras relações*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BROUGÈRE, G. Brinquedo e cultura. *Coleção Questões de Nossa Época*, v. 43. São Paulo: Cortez, 1995.

CAMPOS, M. M. et alii. *Creches e pré-escolas no hemisfério norte*. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. *Creches e pré-escolas no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1992.

CARCINERO, P. G. et alii. O papel da interação adulto-criança no desenvolvimento: um enfoque longitudinal. In: *SUBSTRACTUM: Temas Fundamentais em Psicologia e Educação*. Direção de Ana Teberosky e Liliana Tolchinsky. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CASTIEL, L. D. *O buraco e o avestruz: a singularidade do adoecer humano*. Campinas: Papirus, 1994.

CIAMPA, A. C. *A Estória do Severino e a História da Severina*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CIVILETTI, M. V. O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. *Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas*, n. 39. São Paulo: Cortez, 1981.

COLL, C. *Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar*. São Paulo: Ática, 1996.

COLL, C.; PALACIOS, J. e MARCHESI, A. *Desenvolvimento psicológico e educação*. Volumes I, II e III. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

COLLIERE, F. *Promovendo a vida*. Lisboa: Estampa, 1989.

CONSELHO NACIONAL DE CREDENCIAMENTO DE CRECHES (CNCC). Priorizando as crianças: sistema de promoção de qualidade e credenciamento. Tradução de *Putting children first: quality improvement & accreditation in childcare* (Sydney: National Childcare Accreditation Council, 1993), por Ricardo Fagundes Carvalho. Ribeirão Preto: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, 1993.

COSTA, I. A. et alii. *Eu era a mãe*. Ministério de Educação e Cultura. Direcção-Geral do Ensino Básico. Divisão de Educação Pré-Escolar. Algueirão (Portugal), 1986.

DAMATTA, R. *O que faz o brasil, Brasil?* Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

DAVIS, C. e OLIVEIRA, Z. *Psicologia na educação*. São Paulo: Cortez, 1993.

DOLTO, F. *Psicanálise e pediatria*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.

DOUGLAS, M. Pureza e perigo. *Coleção Debates*. São Paulo: Perspectiva, 1966.

ELKONIN, D. Problemas psicológicos del juego en la edad preescolar. In: (ANTOLOGIA) *La psicologia evolutiva y pedagogica en la URSS*. URSS: Editorial Progreso, 1987.

_____. *Psicología del juego*. Madrid: Visor Libros, 1980.

ELL´AGLIO, D. D. Trabalhando controle esfincteriano. In: *Anais* do 2º Congresso Latino-Americano de Creches. Rio de Janeiro: Asbrac, 1995a.

_____. Creche: tempo de educação infantil, responsabilidade social. In: *Anais* do 2º Congresso Latino-Americano de Creches. Rio de Janeiro: Asbrac, 1995b.

FERNANDES, F. *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1979.

FIOCRUZ. *Manual de saúde para creches*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1996.

FONSECA, C. *Os caminhos da adoção*. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia, saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIEDMANN, A. *Brincar: crescer e aprender. O resgate do jogo infantil*. São Paulo: Moderna, 1996.

_____. *A arte de brincar*. São Paulo: Scritta, 1995 - (Brincare).

FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. O cotidiano de pré-escola. *Idéias*, n. 7. São Paulo: FDE, 1990.

GALVÃO, I. *Henri Wallon - Uma concepção dialética do desenvolvimento humano*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GARVEY, C. *Brincar*. Lisboa: Edições Salamandra, 1992.

GAUT, D. Theoretic description of caring as action. In: LEININGER, M. (ed.). *Care: essence of nursing an health*. Detroit, M.I.: Wayne State University Press, 1984.

GTPOS. Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual. *Guia de orientação sexual: diretrizes e metodologia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

HARRIS, M. *Crianças e bebês à luz de observações psicanalíticas*. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1975.

HELLMAN, C. *Cultura, saúde e doença*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

HURWITZ, E. S.; GUNN, W. J.; PINSK, P. F. e SCHONBERGER, L. B. Risk of respiratory illness associated with day-care attendance: a nationwide study. *Pediatrics*, v. 87, n. 1. American Academy of Pediatrics, 1991.

KAMII, C. *Jogos em grupo na educação infantil: implicações da teoria de Piaget*. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.

LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K. e DANTAS, H. *Piaget, Vygotski, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

LIMA, E. S. *Conhecendo a criança pequena*. São Paulo: Cepaos, 1990.

LINAZA, J. L. *Jugar e aprender: documentos para la reforma*. Madri: Alhambra/Longman, 1992.

MARANHÃO, D. G. *O cuidado como elo entre saúde e educação: um estudo de caso no berçário de uma creche*. Dissertação de mestrado. São Paulo: Universidade Federal de São Paulo, 1998.

_____. Saúde na creche: proposta de integração com os serviços públicos de saúde. *Anais* do 1º Congresso Paulista de Enfermagem Pediátrica. São Paulo: Unifesp, 1995.

MARCONDES, E. Meu filho e a boa digestão. *Coleção Meu Filho*. São Paulo: Almed, 1981.

MARIN, I. S. K. *Febem, família e identidade: o lugar do outro*. São Paulo: Editora Babel Cultural, 1988.

MARSHALL, H. The development os self-concept. *Young Children*, v. 44, n. 5. Washington, DC: NAEYC, 1989.

MÉLEGA, M. P. Constituição x ambiente: um diálogo decisivo na formação e transformação psíquica. *Revista Brasileira de Psicanálise*, v. 27, n. 4. São Paulo: 1993.

MÉLEGA, M. P. et alii. *Aplicações dos conceitos psicanalíticos ao trabalho em contextos não-clínicos*. São Paulo: Centro de Estudos das Relações Mãe-Bebê-Família, s/d.

MELLO, A. M. Tempo de mudança na creche da Vila Praia. *Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas*, n. 60. São Paulo: Cortez, 1987.

MILLER, L. *Compreendendo seu bebê*. Rio de Janeiro: Imago, 1992.

MIRANDA, N. *200 jogos infantis*. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

MONTAGU, A. *Tocar: o significado humano da pele*. São Paulo: Summus, 1988.

MONTEIRO, C. A. *Saúde e nutrição das crianças de São Paulo: diagnóstico, contrastes sociais e tendências*. São Paulo: Hucitec/Edusp, 1988.

OLIVEIRA, P. S. *Brinquedos e indústria cultural*. Petrópolis: Vozes, 1986.

OLIVEIRA, Z. M. R. et alii. *Creches: crianças, faz de conta & cia*. Petrópolis: Vozes, 1992.

OLIVEIRA. Z. e ROSSETTI-FERREIRA, M. C. O valor da interação criança-criança em creches no desenvolvimento infantil. *Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas*, n. 87. São Paulo: Cortez, 1993.

ORTIZ, L. G. (coord.). *Problemas y posibilidades de la educación inicial en el Peru. Documento de trabajo*. Lima, Peru: 1996.

PALMIGIANI, M. G. e PERNAMBUCO, A. R. C. A. O observador psicanalítico vai à instituição: uma experiência. *Publicações Científicas do CEPSI-MBF*, v. 1. São Paulo, 1990.

PAPALIA e OLDS. O desenvolvimento físico do bebê. In: *O mundo da criança: da infância à adolescência*. McGraw-Hill, 1981.

PEDROSA, M. I. (org.). Investigação da criança em interação social. *Coletâneas da Anpepp*, v. 1, n. 4. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 1996.

PERINAT, A. e SADURNÍ, M. "Vamos brincar de telefonar": jogo simbólico e processos recursivos na interação comunicativa. In: *SUBSTRACTUM: Temas Fundamentais em Psicologia e Educação*. Direção de Ana Teberosky e Liliana Tolchinsky. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PIAGET, J. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. *Psicologia da inteligência*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1958.

_____. *A formação do juízo moral*. S/d.

PIAGET, J. e INHELDER. *A psicologia da criança*. São Paulo: Difel/Saber Atual, 1974.

RAYNA, S. e BRÉAUTÉ. (coord.). M. *Jouer et connaître chez les tout-petits - des pratiques éducatives nouvelles pour la petite enfance*. Paris: Mairie de Paris/ INRP, 1995.

RIBEIRO, C. D. M. Doenças e acidentes infantis: orientações para educadores de creche. *Coleção Práticas Educativas*, v. 2. Rio de Janeiro: Fundação Fé e Alegria do Brasil, 1993.

ROSENBLUTH, D.; HARRIS, M. e SAUGHNESSY, E. *Seu filho de um ano. Orientações psicológicas para pais*. Rio de Janeiro: Imago, 1978.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. O tornar-se humano. *Infância na Ciranda da Educação*, v. 3, p. 29-33. Belo Horizonte, 1997.

_____. Compreender teorias e reconstituí-las na experiência: uma proposta de trabalho para a adaptação da criança e da família à creche. *Anais* do I Congresso de Psicologia Escolar, p. 106-109, 1993.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIN, K. S. e VITORIA, T. *Emergência de novos significados durante o processo de adaptação de bebês à creche.* Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia-ANPEPP, v. I, n 4, p. 111-141, 1997.

_____. *Interação família e creche - o acolhimento é o princípio de tudo.* Estudos de Saúde Mental - FMRP-USP, p. 109 - 131, 1997.

_____. Alimentação de bebês e crianças pequenas em contextos coletivos: mediadores, interações e programações em educação infantil. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano* - CDH, V. 6, n. 1/2, 19 - 33, 1997.

ROZA, E. S. *Quando brincar é dizer: a experiência psicanalítica na infância*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.

SARTI, C. A. *A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres*. Campinas (SP): Autores Associados/Fapesp, 1996.

SECAF SILVEIRA, R. E. et alii. Oportunidades de contato entre o adulto e as crianças em creches. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, n. 68:158-163, 1987.

SENNESTAM, R. The child group used as a reference system when analysing frequency of morbidity in day care centres. *Acta Pediatric*, 84:447-52. Estocolmo, 1995.

SHUTTLEWORTH, J. A relação entre os métodos e os modelos da psicanálise e os da psicologia do desenvolvimento. Observação da relação mãe-bebê. *Tendências*. São Paulo: Unimarco, 1997.

SIMONT, M. et alii. *Um menino de olho no mundo*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.

STAMBAK, M. e SINCLAIR, H. (sous la direction de). *Les jeux de fiction entre enfants de 3 ans*. Paris: Presses Universitaires de France, 1990.

TREVARTHEN, C. Comunnication and cooperation in early infancy: description of primary intersubjectivity. In: BULLOWA, M. (ed.). *Before speech: the beginning of the interpersonal comunnication*. Cambridge: Cambridge University Press, 1979.

USOVA, A. P. *El papel del juego en la educacion de los niños*. Habana (Cuba): Editorial Pueblo Y Educacion, 1979.

VALADÃO, M. M. *Educação infantil e saúde: estabelecimento de critérios de saúde para o funcionamento de instituições de educação infantil*. Documento apresentado na Terceira Reunião Técnica para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil realizada no Ministério da Educação e do Desporto, Brasília, 1997.

VIGARELLO, G. *O limpo e o sujo: uma história da higiene corporal*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VIGOTSKY, L. e LEONTIEV. A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Trad. de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Icone/Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

VIGOTSKY, L. e LURIA, A. *Estudos sobre a história do comportamento. Símios, homem primitivo e criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VITÓRIA, S. M. e FERREIRA, M. C. R. Processos de adaptação na creche. *Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas*, n. 86. São Paulo: Cortez, 1993.

WADSWORTH, B. J. *Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget*. São Paulo: Pioneira, 1992.

WAECHTER, E. H. e BLAKE, F. G. *Enfermagem pediátrica*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1979.

WALLON, H. *As origens do caráter na criança*. Tradução de Heloysa Dantas de Souza Pinto. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

_____. *Objetivos e métodos da psicologia*. Tradução de Franco de Souza. Lisboa: Estampa, 1975.

_____. *Psicologia e educação da criança*. Tradução de Ana Rabaça e Calado Trindade. Lisboa: Vega Universidade, 1979.

WEIKART, D. P.; BANET, B. e HOHMANN, M. *A criança em acção*. Trad. de Rosa Maria Macedo e Rui Santana Brito. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1984.

WINNICOTT, D. W. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

ZHUKÓVSKAIA, R. I. *El juego y su importancia pedagogica*. Habana (Cuba): Editorial Pueblo y Educación, 1982.

FICHA TÉCNICA

Coordenação
Ana Amélia Inoue, Gisela Wajskop, Silvia Pereira de Carvalho.

Elaboração
Aloma Fernandes Carvalho, Ana Amélia Inoue, Anamélia Bueno Buoro, Damares Gomes Maranhão, Gisela Wajskop, Izabel Galvão, Maria Paula Vignola Zurawisky, Maria Priscila Bacellar Monteiro, Teca Alencar de Brito, Maria Virgínia Gastaldi, Regina Lúcia Scarpa Leite, Silvia Pereira de Carvalho, Vinicio de Macedo Santos.

Assessoria
Ana Teberosky, Antonia Terra, Délia Lerner de Zunino, Cecília Parra, Gilles Brougère, Jean Hébrard, Izabel Galvão, Maria Clotilde Rossetti-Ferreira, Maria Cristina Ribeiro Pereira, Marisa Pelella Mélega, Nelio Bizzo, Ricardo Brein, Rosa Iavelberg, Telma Weisz e 230 pareceristas — professores de universidades e especialistas de todo o país — que contribuíram com críticas e sugestões valiosas para o enriquecimento do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

Tabulação de Pareceres
Andréa Bueno Buoro, Eike Frehse, Fraya Frehse.

Preparação do texto
Lilian Jenkino

Revisão de Texto e copidesque
Ana Maria Viana Freire, Lilian Jenkino e Maristela Félix de Lima.

Agradecimentos
Andréa dos Santos Vianna, Aparecida Maria Gama Andrade, Beatriz Cardoso, Célia M. Carolino Pires, Cisele Ortiz, Claudia Lemos, Edna Thomazella Cartaxo, Fátima Camargo, Gilda Portugal Gouveia, Heloysa Dantas, Hércules Abrão de Araújo, Joselita Dias dos Santos Reis, Márcia da Silva Ferreira, Maria Auxiliadora Albergaria, Maria Alice Junqueira de Almeida, Maria Lúcia Barros de Azambuja Guardia, Maria Tereza Perez Soares, Marilene Ribeiro dos Santos, Paulo Portella Filho, Saul Cypel, Sirlene Bendazzoli, Tereza de Jesus Nery Barreto, Vanda Bartalini Baruffaldi, Yves de La Taille, Prefeituras dos Municípios de Araraquara, Campo Grande, Itapetininga, Jaraguá do Sul, Jundiaí, Osasco, Salvador, São Bernardo do Campo e São Paulo, Asbrac, CNE, Consed, Efei e Undime.

Ministério
da Educação e
do Desporto

