

**ORIENTAÇÕES PARA O
TRABALHO EDUCATIVO COM
AS CRIANÇAS BEM PEQUENAS
DOS GRUPOS 1 E 2**

**EDUCAÇÃO
INFANTIL**



**DIVISÃO DE
EDUCAÇÃO
INFANTIL**

DEINF



PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE
ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

ORIENTAÇÕES PARA O TRABALHO EDUCATIVO COM AS CRIANÇAS BEM PEQUENAS DOS GRUPOS 1 E 2

DIVISÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL - DEINF

2024



ADRIANE BARBOSA NOGUEIRA LOPES
Prefeita de Campo Grande

LUCAS HENRIQUE BITENCOURT DE SOUZA
Secretário Municipal de Educação

ANA CRISTINA CANTERO DORSA LIMA
Superintendente de Políticas Educacionais

LEUSA DE MELO SECCHI
Divisão de Educação Infantil

EQUIPE TÉCNICA DA DIVISÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

ANA LUCIA DO ESPÍRITO SANTO
ANA RITA SILVEIRA
APARECIDA COSTA DE MELLO SILVA
CÁSSIA APARECIDA POMPEU MULLER
DAYANI SILVA DA CRUZ
DIEGO BRAGA
EDUARDO RELLYSSON MENEZES ARAÚJO
ESTELA BEATRIZ DOS SANTOS SILVA BRAGA
IRMA ESPÍNDOLA DE CAMARGO
JULIANA PEREIRA DA SILVA
JULIANO FERREIRA FRANCO
KELLY MENDES FERREIRA
LAURA SIMONE MARIM PUERTA
MAIARA DE OLIVEIRA NOGUEIRA KLAVA
MÁRCIA SEBASTIANA FERNANDES XAVIER
MÁRCIO LUIZ LOMBA
MAUREEN CRISTIANE GERALDELLI ALMEIDA
PRISCILLA CASAL CÂNDIA
VANIA CRISTINA BREGANHOLI
VILAUTA TEODORA DA SILVA
VIVIANE COSTA LOPES
WILCELENE PESSOA DOS ANJOS DOURADO MACHADO

SUMÁRIO

Caros gestores escolares e coordenadores pedagógicos.....	6
---	---

ENCONTRO(S)...

1.1 A instituição de Educação Infantil – que espaço é esse?	13
1.2 Orientações norteadoras: um ponto necessário	14
1.3 Educação Infantil: espaço de conquistas e direitos	14
1.3.1 Para saber mais	16

OLHARES...

2.1 A atuação com acolhimento do professor dos grupos 1 e 2	18
2.2 Dentre muitas ações: interações.....	20
2.2.1 Para saber mais	21

SENSIBILIDADE...

3.1 Quem são as crianças bem pequenas?.....	24
3.2 As crianças e os seus direitos.....	25
3.3 Acolhimento com afeto	26
3.4 Colo: um cuidado que acolhe e educa.....	27
3.5 Choro: uma linguagem das crianças.....	28
3.6 Objetos de Apego: uma referência de carinho.....	28
3.7 A mordida como expressão	29
3.8 Adaptação: construindo vínculo e confiança.....	30
3.9 Afetividade: um encontro com as crianças.....	31
3.10 Rotina: uma organização necessária.....	32
3.11 Práticas cotidianas com afetividade	33
3.11.1 Lidando com conflitos	33
3.11.2 Violência na primeira infância	34
3.11.3 Alimentação, sabores e afetos.....	36
3.11.4 Momentos de repouso e sono.....	38
3.11.5 Banho, para quê?	40

3.12 Cuidado e bem-estar da criança	40
3.12.1 Troca de fraldas: cuidado físico e de carinho.....	42
3.12.2 Desfralde com respeito	43
3.13 Múltiplas experiências e linguagens	44
3.13.1 Explorar os espaços: os sentidos do movimento	45
3.13.2 Ler e contar histórias: no cotidiano, diariamente!.....	47
3.13.3 Música, sons e brincadeiras: uma rotina que canta e encanta	48
3.13.4 Gestos e experiências: muita criação	49
3.13.5 Brincar como experiência principal	50
Um ponto de partida	52
Referências	53
Glossário	56
Leituras complementares.....	58

GESTORES ESCOLARES E COORDENADORES PEDAGÓGICOS

Este material foi organizado com o objetivo de orientá-los em relação à gestão do trabalho pedagógico junto às professoras dos grupos 1 e 2, tendo em vista a especificidade da faixa etária e a necessidade de articulação entre os profissionais para garantir um cotidiano com práticas significativas e acolhedoras. Por isso, faz-se necessária a compreensão sobre um currículo direcionado à garantia das aprendizagens e do desenvolvimento integral dos bebês e crianças bem pequenas, que considera as dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, as diferentes linguagens, entre outras.

Desta forma, ressaltamos a necessidade de os coordenadores **orientar o planejamento** das professoras que envolve toda a dinâmica do trabalho educativo ao longo do dia (desde a chegada na instituição, passando pelos momentos de cuidados pessoais, alimentação, brincadeiras, experiências significativas, interações etc.); e **acompanhar a efetivação** dessas ações, tendo em vista a garantia dos direitos de aprendizagem bem como a sensibilidade que qualificam a construção diária do contexto educativo.

Tendo em vista que ao longo do dia diferentes profissionais poderão conduzir os momentos com as crianças, é preciso garantir a continuidade das experiências e, nesse sentido, o trabalho da direção e coordenação é essencial para que não haja rupturas ou demasiado tempo de espera entre uma ação e outra. Cada instituição deverá desenvolver suas estratégias pautadas nessas orientações, entre outros documentos ou referências, considerando a sua dinâmica. Vale lembrar que os adultos podem mudar, mas as crianças permanecem.

O desafio é grande e nesse sentido essas orientações são um ponto de partida para esse novo momento que muitas instituições irão iniciar: professoras nos períodos matutino e vespertino, nos grupos 1 e 2. O compromisso ético e político de cada profissional é imprescindível para que um trabalho articulado e significativo para as crianças seja realizado em cada escola, pautado no diálogo e respeito mútuos.

Um grande abraço, equipe Deinf

ORIENTAÇÕES INICIAIS PARA O TRABALHO DOCENTE NO GRUPO 1 E GRUPO 2 DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao receber a professora no grupo 1 e no grupo 2 é fundamental organizar alguns encaminhamentos iniciais para o acompanhamento do trabalho docente. Desse modo, organizamos orientações que contribuirão com as ações da gestão escolar e da coordenação pedagógica que **devem objetivamente serem seguidas**:

1) É fundamental acolher a professora e orientá-lo em relação ao trabalho da EMEI com os bebês e as crianças bem pequenas. Informá-los sobre as regras de funcionamento da instituição, seus direitos, deveres e atribuições estabelecidas no Regimento Escolar. É importante conhecer a sua trajetória na educação infantil e, mais especificamente, sua atuação e conhecimentos sobre as crianças de 0 a 2 anos para conduzir orientações adequadas ou a necessidade de aprofundar o estudo sobre algum assunto que possa contribuir com a sua prática.

2) O ato de planejar para as turmas de grupos 1 e 2 é o meio para programar as ações docentes mais significativas para desenvolver com as crianças. Portanto, solicitamos que a equipe técnico-pedagógica, ao organizar a lotação das professoras nas turmas e nos turnos, atente-se para a organização e distribuição dos tempos de planejamento das professoras. Assim, solicitamos que **os horários de PL não coincidam** no mesmo dia, nos dois turnos, para o mesmo grupo. É preciso cuidado, atenção e encaminhamento adequado na organização da jornada diária dessas turmas.

3) É tarefa e atribuição da coordenação e apoio pedagógico **organizar** junto com as professoras a **jornada diária das crianças** na escola, articulando o trabalho com as assistentes, assim como é função da gestão escolar, junto com a coordenação pedagógica, a articulação do trabalho com as professoras lotados em **turnos diferentes**.

4) Defina prioridades para o trabalho da professora iniciante na instituição (estudos, leituras, planejamento, produções etc.) e colabore com o processo formativo retomando orientações dadas pela Divisão de Educação Infantil da Suped/Semed:

- estabeleça um cronograma de encontros, preferencialmente semanal, para contribuir no acolhimento das suas necessidades e dificuldades (estudos, leituras, planejamento, produções etc.); e para articular as especificidades do trabalho das professoras com as assistentes;
- reflita como o processo educativo deve ser organizado e realizado com as crianças bem pequenas contextualizando as características do grupo, as suas necessidades, prioridades do trabalho educativo, comunicação com as famílias, ações que devem ser priorizadas pelas professoras e a articulação com o trabalho das assistentes.

5) Planeje a ocupação de diferentes espaços da escola: pátio, solário, refeitório, gramados, áreas verdes etc. O espaço é um retrato da relação pedagógica porque registra, concretamente, através da sua arrumação (dos móveis...) e organização (dos materiais...) a maneira como esta relação é vivida. Ele pode contar as inúmeras experiências vividas dentro da sala de aula, mas somente o fará se suas paredes não estiverem nuas ou decoradas (alienadamente) pelo professor com as figuras da Mônica ou do Pato Donald". (Madalena Freire) Para organizar os espaços é preciso identificar quais espaços a instituição dispõe.

6) Organize o trabalho pedagógico com as crianças de até dois anos levando em conta que elas aprendem na interação com o ambiente que inclui, um **espaço** com determinados objetos e rotinas, um **tempo** para realizar as atividades, **materiais** para com eles agir e **interações** com diferentes pessoas. Estruture esses elementos, ajustando ações de cuidados e apoio nas diversas atividades propostas, considerando-as sujeitos ativos e capazes de construir.

7) Reflita com as professoras sobre a importância e necessidade de estabelecer uma relação de confiança e colaboração com os bebês. Para que esse sentimento de segurança seja favorecido é preciso haver regularidade de tempo e espaço. Todas as atividades propostas precisam ser realizadas com atenção, nunca de forma mecânica ou apressada, permitindo que o bebê aproveite bem as experiências. Os cuidados

cotidianos são percebidos pelos bebês como ações que se repetem e, com o tempo, passam a ser previsíveis. Nesse sentido, quando a professora nomeia o que está sendo feito, ela antecipa o que acontecerá em seguida, possibilitando, assim, a construção de imagens mentais, base do pensamento.

8) Mantenha os materiais de higiene e uso pessoal limpos, organizados e guardados em locais adequados (roupas, sabonetes, fraldas, toalhas, escovas de dentes e outros itens), pois eles são de uso individual. Combine com professoras e assistentes a limpeza e a higienização dos objetos e dos brinquedos.

9) Ajude a professora a planejar diferentes atividades, em distintos ambientes, pois esta é uma possibilidade bem interessante. Quando o trabalho é pensado antecipadamente configura-se uma estratégia de organização e planejamento de atividades que contribuem para a professora conhecer melhor as crianças e acompanhá-las. Assim, a coordenação pedagógica **deve acompanhar** e **auxiliar** as professoras na proposição de variadas situações para os diferentes momentos da rotina dos grupos 1 e 2. Por isso, organize momentos com as professoras que garantam às crianças vivenciarem diariamente:

a) Atividades de Movimento → o movimento é uma importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana. As crianças se movimentam desde que nascem adquirindo cada vez maior controle sobre o seu próprio corpo e se apropriando cada vez mais das possibilidades de interação com o mundo. Nesse sentido, as professoras de grupo 1 e 2 devem favorecer diariamente para as crianças atividades de movimento que envolvam a dança, o jogo, as brincadeiras, as mímicas faciais, os gestos, as danças circulares. Enfim, todos os agitos imagináveis com o corpo são essenciais para interagir com os pares e aprender a ocupar os espaços.

b) Experiências plásticas e gráficas → mexer com tinta, desenhar, modelar dá às crianças a possibilidade de explorar diferentes materiais e, assim, se aproximar de diferentes expressões artísticas. Em todas as idades é importante a professora deixar as crianças experimentarem e se sujarem. O ideal é propor desafios diferentes a cada dia, variando os meios e suportes. A experimentação é fundamental, pois a tônica nessa idade é o movimento e o prazer de experimentá-lo. É importante a professora

estimular a experimentação com diferentes texturas e cores. Nessa idade, valem diversos suportes: superfícies lisas e ásperas, grandes e médias, bidimensionais e tridimensionais. As crianças podem pintar e desenhar sobre paredes, papéis, tecidos, plásticos. As posições também podem variar: sentado, em pé, com papel na vertical (na parede) ou na horizontal (na mesa ou no chão).

c) Música → os bebês e as crianças bem pequenas interagem permanentemente com o ambiente sonoro que os envolve e – logo – com música, já que ouvir, cantar e dançar são atividades presentes na vida dos seres humanos. A criança é um ser brincante e, brincando, faz música. Fazendo música, ela, metaforicamente, “transforma-se em sons”, num permanente exercício: receptiva e curiosa, a criança pesquisa materiais sonoros, “descobre instrumentos”, inventa e imita motivos melódicos e rítmicos e ouve com prazer a música de todos os povos. Trazer a música para o ambiente de trabalho implica que a professora deva assumir uma postura de disponibilidade em relação a essa linguagem.

d) Higiene → O tempo e a frequência desta atividade dependerão do grupo, da necessidade de cada criança e das atividades propostas, ela deverá ser realizada sempre que for necessário. As professoras e/ou assistentes devem estar atentos, agindo como observadores e orientadores neste momento, pois as crianças não constroem autonomia e independência sozinhas. Na instituição educativa o adulto é a principal referência. É baseando-se nessa compreensão que o cotidiano desse grupo organiza-se prevendo que trocas, banhos, sonecas não precisam acontecer todos em sequência, num mesmo horário, e sim à medida que essa necessidade se imponha. Durante a higiene, é importante permanecer atento na ação, olhar e conversar com as crianças. Não se trata de falar o tempo todo, mas de procurar estabelecer um diálogo, com momentos de silêncio para perceber as reações dos bebês.

e) Alimentação – O modo como se inicia e finaliza a alimentação faz parte de um ritual que não é igual ao doméstico e que, na escola pode ser construído com a participação dos bebês e crianças bem pequenas. É um importante momento de aprendizagem que envolve cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar. É fundamental atentar-se para:

- o cuidado na organização do espaço (sala ou refeitório);

- os instrumentos que se usam para comer devem ser individualizados, como mamadeiras, talheres, copos e pratos;
- a higiene da criança precisa ser realizada sempre que necessário, antes, durante e após esse momento.

f) Espaços externos → a utilização dos diferentes espaços devem ser momentos diários na rotina das crianças do grupo 2. As crianças devem brincar descalças no pátio, solário, parque, explorando os brinquedos: andando, correndo, inventando brincadeiras, interagindo com crianças do seu grupo e de outra turma. A professora precisa estar presente e atenta a todas as manifestações das crianças, amparando-as, orientando-as e sugerindo formas de lidar com os desafios corporais e os perigos são atitudes necessárias.

g) Brincadeiras → é função da professora intervir intencionalmente nas brincadeiras e nos jogos: oferecer material; organizar os grupos e os espaços; diversificar repertório; propor brincadeiras com bolas; organizar circuitos no espaço externo ou interno de modo a sugerir às crianças desafios corporais e motores variados; favorecer vivências de brincadeiras que possibilite a criança explorar a relação corpo/espaço/ritmo e também os jogos, principalmente os jogos de exercício e de faz-de-conta.

h) Roda de História → é dever da professora, desde os grupos 1 e 2 incentivar o desenvolvimento de comportamentos leitores antes das crianças aprenderem a ler formalmente. Não é raro ver bebês manuseando livros, apreciando ilustrações e até virando as páginas, como se estivessem realizando uma leitura silenciosa. Nessa idade além da qualidade literária das narrativas é fundamental escolher atentamente as obras por causa das imagens: elas precisam ser grandes, claras e atraentes, pois estimulam a participação. Se queremos formar leitores, é fundamental que a leitura faça parte da rotina diária. Esse é um momento para as crianças aprenderem a compartilhar gosto e prazer pela leitura. A fantasia e a imaginação vêm à tona por meio do texto, da ilustração e da forma como a professora vai contando e/ou lendo.

Enfim, utilize este material intitulado “*Orientações para o trabalho educativo com os bebês e as crianças bem pequenas*”, produzido pela Deinf/Suped, com a finalidade de apoiar e contribuir com o trabalho docente nas turmas de grupos 1 e 2.



E NCONTRO(S)...

para um encontro, oportunidades.

Para este encontro, um sim!

Sim para as descobertas, aprendizados e alegrias.

Pois, o encontro com as crianças da Educação Infantil
é encantador e único.

Seja bem-vindo (a) para acolher,
a cada instante, encontros ricos de possibilidades.





1.1 A instituição de Educação Infantil – que espaço é esse?

Trata-se de um espaço de experiências de múltiplas linguagens que permitem às crianças vivências significativas para ampliação e integração de seu conhecimento de mundo e da cultura (CAMPO GRANDE, 2017).

Assim, ao nos referirmos à Escola de Educação Infantil - EMEI, a qual espaço estamos nos reportando? Apoiados em Barbosa e Horn (2008, p. 48) nos remetemos ao ambiente, que consiste “ao conjunto desse espaço físico e às relações que nele se estabelecem, às quais envolvem os afetos e as relações interpessoais dos envolvidos no processo”.

Desse modo, a Rede Municipal de Ensino de Campo Grande organiza o atendimento às crianças da Educação Infantil por grupo, “por compreender que grupo é um conjunto de crianças reunidas numa convivência e interação diária, movidas por necessidades e interesses que se aproximam em torno dos acontecimentos e atividades que ocorrem no cotidiano institucional” (CAMPO GRANDE, 2017, p. 39).

1.2 Orientações norteadoras: um ponto necessário

No Regimento Escolar você encontra as normativas^Q necessárias para o desenvolvimento de seu trabalho.



Enfatizamos a relevância de atentar-se para os itens descritos, bem como, ter a ciência do Regimento na íntegra, disponível na instituição ou acessando ao Portal do Servidor.

Ampliando a nossa discussão, a REME também dispõe de outro documento importante, sendo ele o Código de Ética dos Agentes Públicos Municipais (2019).

O mesmo refere-se a um instrumento orientativo em relação à consciência e ao fortalecimento dos valores éticos no relacionamento com as autoridades públicas e os cidadãos com a finalidade de orientar os servidores municipais sobre as normas gerais de conduta, comportamento e atitudes.

Também, é necessário o seu conhecimento a respeito desse documento, que aborda as normas que regem as instituições da Prefeitura de Campo Grande.

1.3 Educação Infantil: espaço de conquistas e direitos

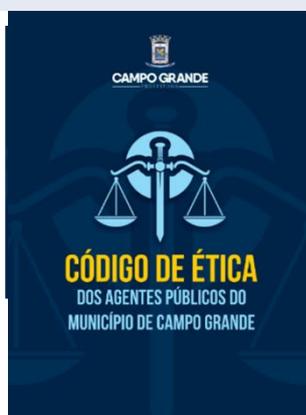
As instituições de Educação Infantil são norteadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (2009), às quais definem como

Educação Infantil a primeira etapa da educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2009, p.12).

Porquanto, a Educação Infantil corresponde a uma instância de direitos de todas as crianças, sendo as ações desenvolvidas no espaço institucional com foco nelas, em razão da considerável relevância à essa etapa de vida (OLIVEIRA, 2014).

Nesse sentido, para a REME a Educação Infantil consiste num espaço em que as crianças têm direito a vivenciar boas experiências, uma rotina diária interessante e sensível a elas, acolhendo suas singularidades e promovendo seu desenvolvimento integral.

1.3.1 Para saber mais



.Codigo-de-etica-dos-agentes-publicos-do-municipio-de-Campo-Grande.pdf

Código de Ética dos Agentes Públicos do Município de Campo Grande - MS

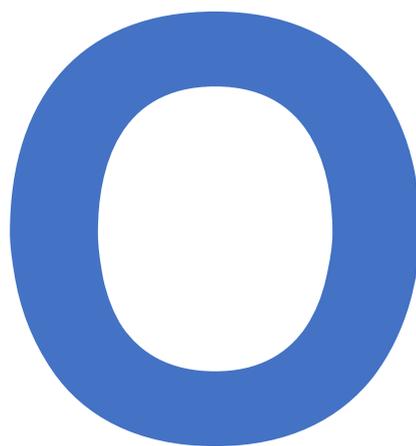
[codigo-de-etica-dos-agentes-publicos-do-municipio-de-Campo-Grande.pdf](#)



Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf





lhares...

Olhares, mil!

Diversos, múltiplos e singulares.

Delineados pelos gestos sublimes a que aprendemos,

diariamente, a captar.

Eu escolho estar e olhar a criança sensível que habita em mim,

e as crianças infinitas em singularidades e

linguagens para serem vistas.

2.1 A atuação com acolhimento do professor dos grupos 1 e 2 na Educação Infantil

Ressaltamos que uma das principais ações do professor nas turmas do grupo 1 e 2 da Educação Infantil, consiste em cuidar e educar tendo como princípio o respeito e a ética, para com os bebês e as crianças bem pequenas, nas escolas de Educação Infantil da REME.

A esse respeito Oliveira (2014), em referência às DCNEI (2009) pontua que

Quanto aos princípios, as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (parecer CNE/CEB 1 20/09, artigo 6) apontam o que se espera das instituições de Educação Infantil brasileiras no atendimento aos bebês e crianças pequenas e suas famílias. Esses princípios enfatizam formas de trabalho pedagógico que busquem: organizar um cotidiano de situações agradáveis, estimulantes, que desafiem o que cada criança e seu grupo de crianças já sabem sem ameaçar sua autoestima nem promover competitividade; ampliar as possibilidades da criança cuidar e ser cuidada, de se expressar, comunicar e criar, de organizar pensamentos e ideias, de conviver, brincar e trabalhar em grupo, de ter iniciativa e buscar soluções para os problemas e conflitos que se apresentam nas mais diferentes idades, possibilitar às crianças apropriar-se de diferentes linguagens e saberes que circulam em nossa sociedade, selecionados pelo valor formativo que possuem em relação aos objetivos definidos em seu projeto político-pedagógico; assegurar às crianças a manifestação de seus interesses, desejos e curiosidades ao participar das práticas educativas: garantir às crianças a participação em diversificadas experiências e valorizar suas produções individuais ou coletivas como integrantes de um processo criador e a construção, por elas, de respostas singulares; apoiar a conquista de autonomia pelas crianças na escolha de brincadeiras e de atividades e para a realização de cuidados pessoais diários; promover a formação participativa e crítica das crianças, aumentar as possibilidades de aprendizado e de compreensão de mundo e de si próprio trazidas por diferentes tradições culturais; construir atitudes de respeito e solidariedade, fortalecendo a autoestima e os vínculos afetivos de todas as crianças, combatendo preconceitos que incidem sobre as diferentes formas como os seres humanos se constituem enquanto pessoas; aprender sobre o valor de cada pessoa e dos diferentes grupos culturais; adquirir valores como os da inviolabilidade da vida humana, a liberdade e a integridade individuais, a igualdade de direitos de todas as pessoas, a igualdade entre homens e mulheres, assim como a solidariedade com grupos enfraquecidos e vulneráveis política e economicamente; respeitar todas as formas de vida, ter em mente o cuidado com os seres vivos e a preservação dos recursos naturais; criar condições para que a criança aprenda a opinar e a considerar os sentimentos e a opinião dos outros sobre um acontecimento, uma reação afetiva, uma ideia, um conflito; estruturar ambientes que permitam às crianças a expressão de sentimentos, ideias e questionamentos em relação à busca do bem-estar coletivo e individual, à preocupação com o outro e com a coletividade (OLIVEIRA, 2014, p. 29-30).

De acordo com Gonzalez-Mena (2014) essa atuação não consiste em treinar nem ensinar, mas sim contribuir com aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Nesse sentido, nos referimos à postura acolhedora do adulto de referência¹, não apenas no período de adaptação das crianças, mas nas ações diárias, envolvendo as interações, a organização dos espaços e dos materiais.



¹ Utilizamos ao longo do texto, a expressão '**adulto de referência**' para se referir a todos os profissionais que atuam com as crianças (VIDIGAL, 2006).

Com relação ao acolhimento⁹, Staccioli (2013, p. 25) se refere que o mesmo “não diz respeito apenas aos primeiros momentos da manhã ou aos primeiros dias do ano escolar [...] o acolhimento é um [...] modo de ser do adulto, uma ideia chave no processo educativo”.

Entendemos, então, que acolher é receber, considerar e abrigar. E quando recebemos as crianças nas instituições de Educação Infantil, estamos acolhendo essas crianças, com suas diferentes maneiras de ser, pensar e agir.

É muito importante para as crianças e para as suas famílias encontrar na instituição educativa um espaço acolhedor, que encanta e convida a ficar, com adultos que cumprem suas diferentes atribuições por meio de ações receptivas e afetuosas.

2.2 Dentre muitas ações: interações

Segundo as DCNEI (2009) todas as ações desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira.

É por isso que, ao abordar as interações na Educação Infantil o documento Orientações Curriculares para a Educação Infantil: Jeitos de Cuidar e Educar (2017) ressalta que a instituição de Educação Infantil “é habitada por um grupo de adultos e por um grupo de crianças. É, portanto, um espaço coletivo de convivência, onde acontecem interações entre crianças, entre crianças e adultos e entre adultos” (CAMPO GRANDE, 2017, p.31).

A esse respeito, o manual de orientação pedagógica Brinquedos e Brincadeiras de Creches (2012) pontua que as interações ocorrem entre:

as crianças e as professoras/adultos - essenciais para dar riqueza e complexidade às brincadeiras; **as crianças entre si** - [...] acontece quando as crianças brincam entre si, com idades iguais ou diferentes (maiores com bebês, crianças pequenas com as maiores); **as crianças e os brinquedos** - por meio das diferentes formas de brincar com os objetos / brinquedos; **as crianças e o ambiente** - a organização do ambiente facilita ou dificulta a ação de brincar [...]; **as crianças, as instituições e as famílias** - tais relações possibilitam vínculos que favorecem um clima de respeito mútuo e confiabilidade [...] (BRASIL, 2012, p. 15).

Enfim, a maneira como a interação pelo adulto ocorre com a criança e o seu entorno, bem como a ação corporal que se estabelece envolvendo o corpo e o olhar, facilita ou dificulta o vínculo e a comunicação. Desse modo, dependendo da forma que

as interações são estabelecidas podem aproximar ou afastar os envolvidos no contexto educacional.

Por isso, também destacamos que a interação estabelecida com as famílias deve ocorrer de maneira respeitosa e cautelosa, com encaminhamentos planejados e orientativos junto à coordenação pedagógica e à direção.

2.2.1



O adulto,
um
parceiro
especial

O ADULTO, UM PARCEIRO ESPECIAL





Brinquedos e Brincadeiras de Creches

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao_brinquedo_e_brincadeiras_completa.pdf





Sensibilidade...

Às muitas ações, sensibilidade!

Sensibilidade nos gestos, no afeto e nos olhares.

Para que a sensível infância vivenciada a nossa volta,

seja repleta de tênues expressões de importância,

escuta e consideração às crianças.



3.1 Quem são as crianças bem pequenas?

Nas DCNEI (2009) a criança é entendida como

sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p. 12).



Ou seja, a criança é um sujeito social, histórico e cultural, um ser humano único e completo, competente para interagir e produzir cultura. Nesse sentido, não deve ser considerada como alguém que ainda virá a ser, pois ela é um indivíduo que vive sua infância no presente, um ator social e protagonista da sua vivência.

Mediante ao exposto, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006) ressaltam que, “a criança é um ser humano único, completo e, ao mesmo tempo, em crescimento e em desenvolvimento” (BRASIL, 2006, p. 14).

Por esta razão, olhamos a criança na sua inteireza,³ considerando-a em sua totalidade entre corpo, aprendizagem e suas interações (NOVO HAMBURGO, 2020).

Desse modo, toda criança traz consigo sua história, sua identidade revelada em seu nome próprio, tendo o direito de ser tratada por ele e jamais ser nominada por

expressões diversas, como apelidos afetivos ou depreciativos, devendo ser respeitada enquanto cidadã de direitos.

Em se tratando das especificidades das crianças bem pequenas, quem são esses bebês?

Apoiados em BRASIL, (2012) são crianças de quatro meses a dois anos e onze meses de idade, que são exploradoras e inicialmente fazem isso através da ação física: sugando, tocando, apertando, cheirando, mordendo, engatinhando e experimentando diferentes sensações.

Quanto ao movimento, há bebês que chegam novinhos e permanecem deitados, outros sentam ou engatinham depois começam a andar. Assim, para cada um desses momentos da vida do bebê, é preciso organizar ambientes que contribuam para sua aprendizagem e desenvolvimento.

Por isso, é fundamental organizar e planejar experiências diversas, para que desenvolvam, progressivamente, ações simbólicas: imitando, brincando e explorando. Desta forma, quanto menor é a criança maior será a intervenção dos adultos, com a observação atenta, a leitura dos seus gestos e o entendimento de suas interações com pessoas, objetos e o meio.

Com relação à aprendizagem e ao desenvolvimento das crianças bem pequenas é preciso compreender que a centralidade do trabalho está nas interações e brincadeiras.

Nesse sentido, as interações ocorrem entre: as crianças e o adulto de referência para dar riqueza às complexidades das brincadeiras; as crianças entre si; as crianças e os brinquedos por meio das diferentes formas de brincar com os objetos/brinquedos e as crianças e o ambiente.

3.2 As crianças e os seus direitos

Considerando as crianças como sujeitos de direitos, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017) apresenta seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que devem ser garantidos na Educação Infantil.

Esses direitos são:

conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas;
brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos,

com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais; **participar** ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando; **explorar** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia; **expressar**, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens; **conhecer-se** e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (BRASIL, 2017, s/p.).

Assim, é importante que todo o trabalho desenvolvido nas instituições de Educação Infantil seja permeado pela garantia dos direitos à todas as crianças atendidas, considerando as especificidades da faixa etária de cada uma.



3.3 Acolhimento com afeto

Acolher é atentar-se às manifestações diversas das crianças, tais como: o medo, a irritação, o sono, o choro, a necessidade de troca de fraldas, de banho, de alimentar-se, de colo, de brincar coletivo ou individualmente, de manter-se junto aos objetos pessoais ou afetivos e de estar mais próximo ao adulto de referência.

Dessa forma, é importante que os professores tenham atenção, cuidado e sensibilidade para com as crianças, conversando a todo momento com elas, seja para uma orientação ou mesmo um diálogo descontraído.

Ainda, é preciso ficar atento ao tom de voz, às expressões faciais, à postura corporal adequada que são aspectos imprescindíveis para estabelecer esse acolhimento e afetividade.

Também, abaixar-se à altura da criança estabelecendo contato com o olhar e sempre orientá-la de maneira que lhe seja compreensível ao seu entendimento, favorecendo o desenvolvimento da segurança, da confiança e do vínculo, por parte da criança.

3.4 Colo: um cuidado que acolhe e educa

Uma ideia muito equivocada quanto ao cuidado com os bebês, é a de que se pegá-los no colo, vai acostamá-los mal.

A esse respeito, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (1998) pontua que

alguns acreditam que, se derem muita atenção e as pegarem no colo, as crianças se tornarão manhosas, deixando-as chorar. Essa experiência deve ser evitada. Deve ser dada uma atenção especial às crianças nesses momentos de choro, pegando no colo ou sugerindo-lhes atividades interessantes (BRASIL, 1998, p. 82).

Nesse sentido, o colo é uma das experiências humanas essenciais para o desenvolvimento da criança, o colo confortável e seguro deve se fazer presente no cotidiano institucional e sempre que necessário.



3.5 Choro: uma linguagem das crianças

Existe a “crença de que o choro é inevitável e parece que a criança acabará se acostumando, vencida pelo esgotamento físico ou emocional, parando de chorar”. Contudo, essa maneira de pensar é um grande equívoco, uma vez que, essa ação do adulto é interpretada pela criança como uma sensação de abandono (BRASIL, 1998, p. 82).

Pois, o choro deve ser compreendido enquanto linguagem, ou seja, expressão da criança e devemos “tornarmo-nos capazes de distinguir (e assim interpretar) as mensagens que estão por traz dos diferentes tipos de choro” (GOLDSCHMIED E JACKSON, 2006, p.100).

Nesta forma de se comunicar, o movimento expressivo das crianças informa: conforto, insatisfação, prazer ou incômodo e à medida que são interpretados vão se constituindo

um vínculo de confiança, de segurança afetiva, será a sustentação para o desenvolvimento de um sujeito seguro de si mesmo, que pode se expressar com competência e procurar respostas as suas indagações, porque foi escutado em suas necessidades (SOARES, 2017, p. 23-24).

Ou seja, o adulto deve oferecer afeto, aconchego e carinho sempre que a criança chorar. Em razão de que, esta é uma das formas de linguagem infantil que expressa sentimentos e emoções que, ainda não conseguem ser ditas de outras maneiras.

Por isso, apoiados às considerações de Luz (2010) pontuamos que

nas instituições que zelam pelos direitos das crianças, não há lugar para antigas crenças de que os bebês devem ficar chorando sozinhos sem aconchego para que se ‘acostumem’ com o lugar e não fiquem ‘manhosos’, ou seja, não há justificativa para negligenciar a expressão da criança e não auxiliá-la nesse momento delicado (LUZ, 2010, p. 10).

Assim, quando o choro da criança não é acolhido pelo adulto, este age de maneira violenta e desrespeitosa aos direitos das crianças, como de segurança e saúde (LUZ, 2010).

3.6 Objetos de Apego: uma referência de carinho

Os objetos de apego são caracterizados pelos brinquedos, pelúcias, chupetas, paninhos e naninhas que as crianças trazem para a instituição e os levam para todos os lugares e que consistem como referência a sua casa e seu contexto familiar.

Esses objetos de apego também são denominados como objetos de transição^o ou objeto transicional que contribuem para o desenvolvimento emocional da criança. Sendo, por isso, que as crianças não abrem mão deles na hora de dormir ou os utilizam sempre quando se sentem sozinhas.

A utilização ou não dos objetos de apego será definida pela própria criança e não pelos adultos da instituição ou familiares, em virtude de que, farão uso deles até que se tornem desnecessários.

Portanto, é preciso considerar que esses objetos de apego são carregados de afeto pelas crianças e cabe ao adulto valorizar, cuidar e aproveitá-los nos diferentes momentos requeridos pelos pequenos.

3.7 A mordida como expressão

Inicialmente, é preciso entender que a mordida na instituição de Educação Infantil trata-se de uma ação muito presente na primeira infância. Todavia, refere-se a uma situação desagradável e que precisa ser acompanhada junto à equipe técnico-pedagógica.

Dentre as possibilidades que desencadeiam as mordidas pelas crianças está o fato de que os adultos que convivem com elas as 'mordiscam^o' como demonstração de afeto e como consequência dessa ação, as crianças os imitam mordendo, também, aqueles que amam. "As bocas são órgãos expressivos, e quando a criança é muito nova para traduzir os sentimentos em palavras, elas podem morder para se expressar" (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014, p. 239).

Ainda, a mordida pode surgir com o nascimento dos dentes, quando a criança tem a necessidade de levar tudo à boca, em razão do incômodo que sente nesse período ou também, como forma de descobrir e aprender o mundo e o outro pela experimentação e exploração.

Para tanto, Rosset, Rizzi e Webster (2018, p. 26) pontuam que “buscar entender o contexto em que as mordidas ocorrem ajudam a compreender a motivação e a desenvolver estratégias para minimizar o comportamento”.

Por este motivo, algumas ações precisam ser organizadas para minimizar essas ocorrências como: pensar o uso dos diferentes espaços, alternando entre externos e internos; organizar diferentes agrupamentos com as crianças; diversificar a quantidade de brinquedos oferecidos; possibilitar a escolha dos brinquedos e brincadeiras pelas crianças; evitar tempos de espera; considerar o interesse das crianças para os diferentes momentos e o adulto deve estar presente, constantemente, junto às crianças.

Além disso, é preciso, comunicação entre professores, assistentes e equipe técnico-pedagógica para o estabelecimento de um diálogo pontual e efetivo em relação às situações que envolvam as crianças.



3.8 Adaptação: construindo vínculo e confiança

Quando falamos em adaptação, o acolhimento é necessário e importante. Uma vez que, “acolher as crianças não é um gesto de um certo período do ano ou do dia, acolher é uma atitude do adulto frente ao mundo da criança” (BITENCOURT, et al., 2019, p. 150).

O período de adaptação é compreendido como um momento importante na construção de vínculo e confiança da criança pelo ambiente institucional, o que requer aos professores dos grupos 1 e 2 desenvolver atitudes de afeto, cuidado e sensibilidade.

É preciso atentar-se também quanto à postura corporal, em razão de que o corpo fala, pelas expressões dos seus gestos e pelo tom de voz e, dependendo da maneira que ele é expresso, transmite segurança ou não para a criança.

Tais atitudes não devem limitar-se a um determinado período do ano, mas, ser presente em todo momento sempre que a criança se deparar com um novo ambiente, como uma mudança de escola, de turma e quando se ausenta por um período da instituição. Também, na chegada de uma nova criança, após períodos de feriados e finais de semanas, até mesmo quando manifestada alguma necessidade individual de uma criança ou do grupo, será iniciado um novo processo de adaptação.

Portanto, no período de adaptação é importante envolver as crianças em momentos diversificados, oferecendo rodas de leitura e contação, roda de cantoria, roda de conversa e brincadeiras, desenvolvendo-as nos diferentes espaços, internos e externos, da instituição.

3.9 Afetividade: um encontro com as crianças bem pequenas

As relações constituídas com as crianças bem pequenas nas instituições de Educação Infantil devem ser permeadas pelo respeito, atenção e afetividade.

Segundo Mir (2004, p. 45) “o termo afetividade provém de estar afetado”. Sendo assim, a afetividade é um fator essencial: o olhar e a escuta atentos; o toque e o colo que acalmam e aconchegam; o diálogo respeitoso e sensível são atitudes que os profissionais envolvidos no cuidar e educar precisam primar, constantemente, nas relações estabelecidas com as crianças e suas famílias.



3.10 Rotina: uma organização necessária

Conforme Guimarães (2011, p. 128) a rotina é um instrumento de organização do tempo, do espaço, das propostas, dos materiais e das relações entre adultos e crianças. Dessa forma, a rotina é “estruturadora do ambiente e das crianças. Ela é necessária”.

Para Barbosa (2010) a rotina é considerada como rituais compostos por atos que possuem um significado, ou seja, práticas que fixam regularidades ainda que estejam abertas a possíveis mudanças. Essa repetição de “práticas dá estabilidade e segurança aos sujeitos. Saber que depois de determinada tarefa ocorrerá outra, dá um certo sossego às pessoas, sejam elas grandes ou pequenas” (BARBOSA, 2010 p. 38).

Em razão da importância da rotina, enfatizamos que a criança não deve ficar exposta ao excessivo tempo de espera, que lhe gera tensão e desgaste quando não está envolvida com atividades de seu interesse. Salientamos assim, que a rotina é constituída para a criança, centro do processo educacional e não para atender às necessidades dos adultos da instituição.

Ainda, ressaltamos que a rotina deve contemplar ações de cuidado e educação na sua integralidade, considerando experiências que, conforme o Parecer CNE/CEB nº 20/2009 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, “possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar” (BRASIL, 2009, p. 21).

Nesse sentido, Oliveira (2014) propõe uma rotina articulada entre o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, sendo estabelecida a partir de um conjunto de experiências que considerem:

o tempo de ser acolhida, de alimentar-se, de repousar, de ser cuidado, de cuidar de si próprio e do outro e também o tempo de aprender a expressar-se em diferentes linguagens, de conhecer mais sobre o mundo, sua cultura e a de outros povos, entre tantas outras aprendizagens importantes na infância (OLIVEIRA, 2014, p.48).

Assim, a constituição da rotina não deve engessar as interações ou mesmo desconsiderar e se impor aos ritmos e especificidades das crianças (LUZ, 2010). Sendo que, a criança necessita explorar o espaço à sua volta, pois, ela é um ser em movimento e que aprende se movimentando. Desse modo, o adulto de referência não deve conter

ou restringir os deslocamentos das crianças nos diferentes espaços da instituição, mas, atentar-se à segurança e bem-estar aos movimentos infantis.

3. 11 Práticas cotidianas com afetividade

As práticas cotidianas desenvolvidas com as crianças devem ser especialmente cuidadosas e conscientes, em razão de que consistem em ricos momentos para que o desenvolvimento do vínculo afetivo seja construído e aprofundado (SOARES, 2017).

Dessa forma, é importante que sejam respeitadas as singularidades de cada criança, estreitando os laços afetivos com elas. Por esta razão, é preciso compreender que os momentos dedicados à alimentação, à troca de fraldas e de roupas, o banho, o sono e o atendimento às demais necessidades infantis, são oportunidades privilegiadas



de estabelecer vínculos afetivos, aprendizagem e desenvolvimento.

Por isso, é necessário que essas práticas sejam desenvolvidas com atenção, dedicação e diálogo para com a criança, realizando cada gesto com cuidado, acolhimento e não de maneira aligeirada (SOARES, 2017).

3.11.1 Lidando com conflitos

De acordo com Barbosa (2010) a Educação Infantil possui um importante papel na construção da sociabilidade e constituição subjetiva da criança, pois, nas relações sociais vivenciadas com as pessoas, ela constrói sua identidade pessoal e coletiva.

À vista disso, a convivência diária é um extenso caminho de aprendizagem a ser estabelecido nas relações com os outros, sendo necessário a mediação dos adultos

para o aprendizado e desenvolvimento de recursos para se relacionar e interagir com as demais crianças e com adultos de modo progressivo (OLIVEIRA, 2014).

Nessas relações, as crianças buscam seus interesses expressando-se de diferentes maneiras, dentre uma delas estão as manifestações agressivas. A esse respeito, Oliveira (2014, p. 146) pontua que algumas manifestações agressivas “como beliscões, apertões e mordidas são comuns em crianças pequenas e visam apenas o contato físico como outro, frequentemente outra criança”.

Entre as expressões de amor e carinho podem surgir, também, as manifestações agressivas. Muitas vezes, a criança não diferencia o que pode ou não ser feito. Assim, nos contatos físicos estabelecidos com outras crianças, um beijo pode virar uma mordida e um abraço, um apertão.

Nessa compreensão, Luz (2010) destaca que como a criança ainda não possui consciência plena do seu corpo, também não consegue se colocar no lugar do outro e prever se está causando dor ou desconforto.

Ressaltamos, então, que algumas manifestações expressivas das crianças podem ser agressivas e desse modo não é adequado verbalizar que a criança é agressiva ou violenta.

Dessa maneira, uma possibilidade é o professor administrar esses conflitos, levando a(s) criança(s) para diferentes espaços para brincarem livremente, propiciar contatos com diversos elementos da natureza e possibilitar variadas propostas que atendam às necessidades das crianças, canalizando sua atenção.

3.11.2 Violência na primeira infância

A Constituição Federal – CF (1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (1990) determinam como dever do Estado e da família a garantia da proteção dos direitos das crianças e adolescentes.

A partir do Parecer CNE/CEB nº 20/2009 evidenciamos o que estabelece em seu Artigo 8º quando ressalta a necessidade de garantia do “direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças” (BRASIL, 2009, p. 14).

Desse modo, destacamos a importância de que as relações estabelecidas entre os adultos e as crianças bem pequenas nas instituições sejam constituídas pelo respeito, sendo explicitamente condenadas ações de violências, de negligências, de

repreensões ou castigos que causem prejuízos físicos e psicológicos às crianças (LUZ, 2010).

Considerando as ações violentas, Luz (2010, p. 3) pontua aquelas que “desrespeitam os vários direitos das crianças [...] que são extremamente danosos para o desenvolvimento dessas crianças”, sendo elas o desrespeito, a depreciação, a discriminação, a rejeição, a cobrança, a punição, o castigo e os rótulos pejorativos.

Além disso, é importante que os adultos de referência permaneçam atentos aos seus comportamentos e atitudes, para que não sejam impostos em relação às necessidades das crianças. Dessa maneira,

uma relação para propiciar segurança precisa contar com os ingredientes do respeito, da atenção e do cuidado. Considerando as especificidades da infância e o direito à proteção que essa etapa exige, os adultos devem garantir que as relações vivenciadas no ambiente das instituições ocorram do melhor modo possível. Para tanto devem estar constantemente atentos à postura corporal, à modulação de voz e à utilização da linguagem oral. O modo como nos comunicamos com o outro ajuda bastante na promoção de uma relação respeitosa e cuidadosa, portanto devemos buscar a proximidade com a criança, tentar falar no tom mais baixo possível e escolher palavras que possam facilitar o entendimento do que queremos dizer (LUZ, 2010, p. 8).

Também, a autora acrescenta considerações em relação às ‘correções’ feitas às crianças e nesse sentido é necessário

abolir os castigos físicos e as humilhações do ambiente das instituições de Educação Infantil. Se quisermos promover um ambiente de confiança é incompatível expor as crianças a situações que provoquem desconforto e mal-estar, especialmente perante os colegas. Essa questão é bastante séria e fere frontalmente a concepção da criança como um ser de direito, como cidadã. Não é incomum ouvirmos ou presenciarmos crianças que desobedeceram às ordens [...] sendo colocadas de pé, ou sentadas em um lugar mais afastado da sala ou do pátio para “pensar” no que fizeram [...]. O sentimento de inadequação proveniente desse tipo de castigo e humilhação pode fazer com que a criança repita o padrão de conduta indesejado, já que não é ajudada a agir de forma diferente (LUZ, 2010, p. 11).

Logo, primar pela garantia dos direitos das crianças é um dever que envolve todos os adultos, que se tornam responsáveis em situações de convivências e omissões em atos que caracterizem violências.

Para tanto, sob quaisquer situações suspeitas ou confirmação de maus tratos e demais violências contra as crianças, é dever da instituição e de todos que nela atuam, bem como convivem com a criança, obrigatoriamente, comunicar ao Conselho Tutelar do Município, conforme previsto no Artigo 13º do ECA (1990).

3.11.3 Alimentação, sabores e afetos

O momento da alimentação trata-se de uma experiência em que, também, ocorrem muitas aprendizagens envolvendo conhecimentos diversos que, gradativamente, poderão ser empregados na vida cotidiana da criança.



Dessa forma, entendendo-as como sujeitos atuantes em suas próprias aprendizagens, cabe ao professor dos grupos 1 e 2 tornar essas ocasiões em significativas experiências que possibilitem às crianças a apropriação de conhecimentos relativos ao ato de se alimentar (BRASIL, 1998).

Além das aprendizagens, é um momento prazeroso em que o carinho e a atenção atenta dos adultos em relação ao modo como se alimentam são fatores importantes de cuidado e saúde para com os bebês e as crianças da instituição (CAIRUGA, 2014).

Ainda, é necessário que haja uma atitude de respeito com as crianças bem pequenas e os seus gostos pessoais, bem como possibilitar suas próprias escolhas e a interação com o outro, tudo isso é muito significativo, quando tratamos dos períodos de alimentação.

Desse modo, é importante considerar a afetividade como um



aspecto determinante para um bom encaminhamento dos diferentes momentos da alimentação, previstos na rotina da instituição.

A seguir, apoiados em Novo Hamburgo (2020, p. 35) apresentaremos algumas orientações relevantes para auxiliar a condução da alimentação com as crianças, de maneira que seus direitos lhe sejam respeitados.

Dentre os direitos a serem assegurados aos bebês é que sejam alimentadas no colo, estando com seus braços livres e a cabeça tendo como apoio o braço do adulto. Para tanto, é essencial uma postura adequada e um olhar atento às quantidades de porções oferecidas à criança, respeitando seu tempo de mastigação e interesse pelo alimento oferecido.

Às crianças, que já iniciaram o processo de sentar-se à mesa, devem ser respeitadas quanto ao local que desejam sentar-se, bem como a sua permanência no período de refeição e que este seja realizado sem pressa. Também, é importante que o professor traga boas referências para esse momento, acompanhando, orientando e possibilitando as interações entre os adultos e as crianças com tranquilidade.

Quanto às escolhas alimentares das crianças bem pequenas, seria ideal, sempre que possível, no processo de introdução alimentar, que pudessem alimentar-se inicialmente utilizando as mãos e, progressivamente, fazerem uso dos talheres adequados à faixa etária. Bem como, serem auxiliadas quando não tiverem condições de comer sozinhas, e, prontamente serem atendidas quando manifestarem intenção de querer mais alimento. Ainda, é importante considerar as preferências alimentares da criança, não sendo obrigatório comer 'toda a comida do prato'.

Ademais, é preciso considerar que algumas fases do desenvolvimento infantil podem ser acompanhadas, eventualmente, com a perda do apetite, com determinadas preferências alimentares ou algum problema de saúde e dessa maneira, faz-se



necessário a compreensão dos adultos ao processo pessoal de cada criança, que nesses momentos não irão comer a quantidade habitual.

Em relação ao modo de oferecer os alimentos é preciso cuidado e atenção na maneira e disposição de como servi-los, utilizando utensílios adequados. E quanto à hidratação, é importante oferecer água nos diferentes momentos do dia e sempre que a criança solicitar.

3.11.4 Momentos de repouso e sono

Diante ao fato de despertarem muito cedo para estarem na instituição, o sono e/ou repouso trata-se de uma necessidade orgânica vital, que possibilita repor as energias das crianças.

Segundo Lleixá (2004, p. 95) “o descanso, seja com ou sem sono, é uma das formas que os seres vivos têm para recuperar as energias perdidas com a atividade, eliminar as tensões emocionais e conquistar uma sensação maior de bem-estar”.

Por isso, as instituições contemplam em sua rotina um momento para o repouso em que deve ser encaminhado criando um clima que propicie o relaxamento e a chegada do sono às crianças, preparando um ambiente tranquilo, seguro e aconchegante. Da mesma forma, conforme o grupo, é possível harmonizar o espaço do repouso musicalizando com canções de ninar, sons da natureza e outras melodias que acalmam e favoreçam ao sono.

Em respeito aos cuidados antes dos bebês e crianças pequenas dormirem, é preciso retirar os calçados delas, verificar se há necessidade de troca de fraldas sujas ou molhadas, retirar objetos ou roupas que apertem, além de ter uma atenção sensível aos objetos que tenham um significado especial para as crianças, como o paninho, a chupeta ou qualquer outro objeto que tragam de casa, possibilitando o relaxamento e segurança para um sono melhor (BRASIL, 1998).

Considerando a individualidade de cada um, orientamos que ofereçam brinquedos, livros e outros materiais adequados para aqueles que não sentem a necessidade do repouso. E, para as crianças que manifestarem a necessidade do descanso, nos momentos da rotina, também é preciso que lhe sejam garantido esse direito.

Salientamos que, referente aos berços, este mobiliário deve ser utilizado apenas para o repouso e sono dos bebês e jamais como um recurso para conter as crianças ou afastá-las do contato com o grupo.

É de extrema importância que, na hora do sono/repouso o professor do grupo 1 e 2 juntamente com o assistente de Educação Infantil estejam atentos e não dispersem sua atenção das crianças, com afazeres, objetos e outras situações não apropriadas para o momento e ao ambiente de trabalho.

Tão importante quanto a organização do ambiente para o repouso, o despertar requer, de igual modo, atitudes de respeito e sensibilidade para com as crianças, despertando-as de maneira tranquila, atenciosa e acolhedora.



3.11.5 Banho, para quê?

Conforto, relaxamento e higiene são aspectos possibilitados pelo banho e que consistem em momentos privilegiados tanto para os bebês, quanto para as crianças bem pequenas, principalmente para aquelas que ainda usam fraldas.

Nesse sentido, da mesma forma que os demais encaminhamentos da rotina devem ser pensados e organizados, o banho também merece toda atenção, prevendo tempo para a realização dessa ação, que constitui em: organizar o espaço do banho e os materiais de higiene de uso pessoal de cada criança; oferecer brinquedos e propor brincadeiras para as crianças que aguardam o banho a ser realizado com todo o grupo.

Com relação à criança, é importante destacar que o momento do banho possibilita que ela experimente sensações, entre em contato com a água e com os objetos, interaja com o adulto e com as outras crianças, aprendendo, gradativamente, a cuidar de si e lhe sendo garantido o seu bem-estar.⁹

Sobre as descobertas e aprendizagens vivenciadas nas brincadeiras ressaltamos que essas oportunidades não devem ser negadas em função de manter as crianças limpas e livres da sujeira (BRASIL, 1998).



3.12 Cuidado e bem-estar da criança bem pequena

De acordo com Maranhão (2010) o cuidado e o bem-estar das crianças devem ser entendidos como uma responsabilidade das instituições educativas em parceria com as famílias para o desenvolvimento de hábitos de vida saudáveis na constituição de cidadãos.

Nesse contexto, considerando que “as crianças aprendem a cuidar de si ao serem cuidadas”, o professor também, tem um papel fundamental no favorecimento da saúde e bem-estar das crianças no contexto educacional (MARANHÃO, 2010, p. 4).

Tendo em vista o trabalho com os bebês e as crianças pequenas elencamos algumas ações importantes que estão presentes no cotidiano escolar e que merecem olhares e dedicação sensíveis.

Goldshmiel e Jackson (2006) ressaltam que

um detalhe do cuidado corporal, raramente mencionado, mas que vale a pena fazê-lo, é a maneira com que lidamos com a tarefa infundável de limpar o nariz das crianças em um período em que elas ainda não conseguem por si mesmas (GOLDSHMIED; JACKSON, 2006, p. 142).

Desse modo, é indispensável atentar-se para a pele irritada em volta das narinas, em decorrência do uso excessivo do material empregado na higiene ou até mesmo pelo movimento indelicado realizado. Para tanto, as autoras pontuam que é necessário delicadeza e respeito para a realização desse cuidado oferecido à criança, além de informá-las sempre da intenção do movimento, antecipando a ação a ser desenvolvida.

Conforme o RCNEI (BRASIL, 1998, p. 46) “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”.

Ainda em consonância ao documento supracitado (1998), o valor do cuidado minucioso ao ter os cabelos penteados é indiscutível, principalmente, quando essa



ação é realizada de maneira delicada e respeitosa ao gosto da criança, que tem a sua vontade atendida ao modo de arrumação dos cabelos e também, recebe o cuidado do outro.

Em relação à higiene das mãos, trata-se de um procedimento básico, simples e eficiente para a manutenção da saúde e prevenção de doenças. Assim, “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” (BRASIL, 1998, p. 45).

Por isso, o adulto de referência precisa lembrar, constantemente, as crianças da importância de lavar as mãos e dos momentos necessários, como: antes das refeições, após o uso do banheiro, após manuseio com terra, areia e tintas, pois, ainda que consigam lavar as mãos sozinhas, precisam de um acompanhamento de um adulto (BRASIL, 1998).

Quanto ao uso do banheiro é por meio da mediação do adulto, que as crianças aprendem e informam que estão com vontade de ir ao banheiro. A forma como é identificada essa necessidade contribui para as seguintes aprendizagens: identificar e nomear as próprias sensações corporais, a construção da representação mental de seu corpo, hábitos e regras sociais para a convivência coletiva (BRASIL, 1998).

Apoiados no RCNEI (1998) ressaltamos que, mesmo que as crianças da Educação Infantil estejam mais independentes em relação ao controle de suas eliminações fisiológicas, ainda precisam do adulto para que realizem e orientem quanto às atitudes de higiene consigo mesmas e com o ambiente, durante e após uso do sanitário.

Assim, os cuidados devem ser estabelecidos a partir da atenção integral ao desenvolvimento da criança visando o seu bem-estar.

3.12.1 Troca de fraldas: cuidado físico e de carinho

Segundo Gonzalez-Mena (2014, p. 56) a troca de fraldas é “uma experiência humana íntima que dá prosseguimento às relações”. Em vista disso, é importante que o professor realize a troca de fralda com o olhar e escuta atentos à criança, estabelecendo um diálogo, entre sorrisos, gestos e movimentos em sincronia com ela.

Também, primar pelo respeito à individualidade da criança, atentando-se ao local para a troca de fraldas, de modo a ser reservado, seguro e com os procedimentos adequados de higiene. Quanto à segurança, o adulto de referência sempre deve estar próximo à criança, ou com a mão sobre o seu corpo, para evitar quedas.

Nessas situações, o professor não deve permanecer em silêncio ou realizar ações automáticas com as crianças, sendo importante informar os encaminhamentos e propósitos à medida em que são realizados (OLIVEIRA, 2014).

Com base em Soares (2017, p. 25-26) “durante a troca de fraldas o educador de referência deve ser delicado com a criança e explicar o que está acontecendo. Mais tarde, a criança é quem escolhe a posição em que quer ficar na hora das trocas, estabelecendo uma relação com o adulto, que implica uma sintonia de movimentos”.



3.12.2 Desfralde com respeito

De acordo com Soares (2017, p. 26) “o momento da retirada das fraldas não é programado pelo adulto, mas definido pela necessidade de cada criança”. Uma vez que, envolve o desenvolvimento do sistema nervoso, cognitivo e de aspectos físicos e sociais. A criança passa por um processo de percepção, identificação das sensações corporais e do controle muscular para retenção e/ou expulsão do xixi e do cocô, ou seja, o controle voluntário dos esfíncteres.

Segundo a autora, “as crianças estão com maturidade psíquica para esse processo quando expressam o desejo de fazer xixi e/ou cocô; compreendem o que o adulto diz; demonstram interesse pelo uso do vaso sanitário ou mesmo pedem para retirar as fraldas” (SOARES, 2017, p. 26).

Ressaltamos que, esse processo de desfralde, exige parceria entre a escola e a família, envolvendo comunicação efetiva e harmônica na busca de facilitar à criança a passagem pelas etapas necessárias com tranquilidade e não colocada sob pressão. O professor precisa socializar com os demais adultos de referências que atendem ao grupo quanto ao processo individual de cada criança (GOLDSCHIMIED; JACKON, 2006).

Além de respeitar a individualidade de cada criança, é importante levá-las ao banheiro com frequência ou de acordo com as suas necessidades. Vale lembrar que, a vontade de ir ao banheiro é individual e não coletiva.

Portanto, para o sucesso desse processo de desfralde, o adulto de referência, a família e a instituição têm um papel fundamental no estabelecimento do vínculo positivo, da segurança afetiva e da confiança mútua ao perceber a singularidade inerente à cada criança, respeitando o ritmo de cada uma (SOARES, 2017).



3.13 Múltiplas experiências e linguagens

As crianças são seres expressivos que se manifestam por meio de diversas linguagens, dentre elas o choro, o *balbucio*, a brincadeira, a música, os rabiscos, as pinturas e entre outras. Ou seja, são manifestações infantis muito presentes no cotidiano da Educação Infantil que devem ser acolhidas e compreendidas em sua inteireza, pelos professores e os outros profissionais que atuam com as crianças (GOBBI, 2010).



Dessa forma, a criança não se limita apenas a uma única linguagem, verbal ou escrita, mas, às múltiplas linguagens das quais destacaremos algumas a seguir.

3.13.1 Explorar os espaços: os sentidos do movimento

Promover “o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança” é o que pontua o Parecer do CNE/CEB nº 20/2009 em seu Artigo 9º, a respeito da garantia de experiências que explorem os espaços de maneira diversas e criativas (BRASIL, 2009, p. 21).

Desse modo, para possibilitar o desenvolvimento da autonomia das crianças é preciso que o desenvolvimento motor seja favorecido por meio de propostas prazerosas proporcionadas pelo professor.

Nesse sentido, não convém aos adultos limitar “as possibilidades das crianças de explorar criativamente o espaço”, gerando momentos de espera e imobilidade delas. Uma vez que, o corpo, seus sentidos e o movimento compõem como principais

elementos de aprendizagens das crianças (OLIVEIRA, 2014, p. 104).

Vale ressaltar que os recursos e objetos diversos devem ser utilizados para atender suas finalidades e não, para manter os bebês e as crianças imóveis, restritas do movimento e das interações com os pares, com o espaço e os adultos.

É importante destacar que, o carrinho de bebê e outros dispositivos são recursos para o deslocamento dos bebês. De igual modo, a cadeira de alimentação, a



'calça da vovó', o pneu, as almofadas e o berço cumprem funções específicas e importantes. Contudo, não são instrumentos de retenção, de uso permanente e desprovidos de critérios.

Por isso, as crianças precisam estar em constante movimento e serem possibilitadas a explorarem os espaços. Sendo assim, é urgente e necessário “romper tanto com práticas excessivamente adultocêntricas, diretivas e esvaziadas de sentido, quanto com práticas que “abandonam” as crianças a si mesmas” (BRASIL, 2009, p. 88).

Dessa maneira, o movimento é parte integrante da criança, que se expressa a partir de seu corpo, nas diferentes situações do cotidiano, como na roda de conversa, nas refeições, nos momentos de ouvir histórias e outros.

As crianças gesticulam, deitam-se, levantam-se e querem pegar coisas, ou seja, elas falam e se expressam com o corpo. Para tanto, enquanto linguagem, o movimento deve ser possibilitado por meio de brincadeiras e propostas diversas de exploração do/com o corpo, nos espaços diversos.



3.13.2 Ler e contar histórias: no cotidiano, diariamente!

Quando falamos em leitura e contação de histórias para as crianças, evidenciamos que, nunca é cedo demais para começar. As histórias devem estar presentes na rotina desde os bebês, pois eles também aprendem quando sacodem os livros, os colocam na boca, os agarram com as mãos e os percebem com todos os sentidos (ROSSET; RIZZI; WEBSTER, 2018).

Nessa direção, no cotidiano da Educação Infantil é importante o contato diário das crianças com os livros em razão de atender aos interesses delas, contribuir para o seu desenvolvimento e despertar o prazer e o gosto de ler.

Para tais propósitos, os professores dos grupos 1 e 2 devem planejar, selecionar e organizar as histórias a serem lidas ou contadas, “saboreando” e convidando as crianças a participarem desses momentos de forma instigante e prazerosa (ROSSET; RIZZI; WEBSTER, 2018, p. 59).

Ademais, as práticas de leitura e contação constituem momentos para apreciação, não sendo necessário, condicionar as histórias às propostas com registros como: desenho, pintura, modelagem e dramatização.

É importante que os professores realizem a leitura e a contação, diariamente, para as crianças, permitindo que elas tenham acesso às diferentes histórias. Uma vez que, mesmo que não possam decifrar todas as palavras, “ouvir um texto já é uma forma de leitura” (BRASIL, 1998, p. 141).





Para esse intuito, orientamos que, para um bom encaminhamento desses momentos realizados pelo professor, é interessante a leitura antecipada do texto a ser lido para as crianças bem pequenas e ainda, diversificar as propostas utilizando os diferentes espaços da instituição, que possibilitem o aconchego e uma escuta atenta por elas (BRASIL,1998).

Assim, é necessário e imprescindível que os professores dos grupos 1 e 2 proponham histórias

diárias às crianças bem pequenas e acessem, junto à elas, o mundo da imaginação, desenvolvendo o interesse e o gosto pela leitura.

3.13.3 Música, sons e brincadeiras: uma rotina que canta e encanta

O universo sonoro está presente, para a criança, em sua origem desde o ventre materno. Por isso, a música faz parte do contexto infantil desde muito cedo, no nascimento, pelo choro; no afeto, pela voz da mãe e nas brincadeiras, pelas cantigas de ninar. Experiências essas que ajudarão a compor as maneiras de comunicar e interagir na construção do ser criança (OLIVEIRA, 2014).

Ainda, a autora destaca que a instituição de Educação Infantil deve ser um local em que as crianças explorem formas de produzir sons e ampliem o repertório musical, que passa a fazer parte do seu cotidiano.

Aliás, a própria voz do professor, ao falar ou brincar com as crianças bem pequenas, é um valioso instrumento de comunicação. Esse recurso deve ser aproveitado oferecendo canções e brincadeiras no decorrer da rotina (OLIVEIRA, 2014).

Visto que, como afirma Brito (2003) brincar e cantar com as crianças é importante, em razão de estabelecer um vínculo afetivo, prazeroso, intenso e significativo nos grupos em que se canta.

Além disso, a autora complementa descrevendo que

[...] o adulto, como modelo, deve cantar sem gritar, evitando pedir que as crianças sempre cantem "mais alto", tirando-lhes a chance de perceber a diferença entre cantar e gritar! Mesmo não sendo um ótimo cantor, pode cantar e brincar com as crianças com o cuidado de adequar o canto às suas possibilidades vocais às delas. Não deverá cantar muito grave, nem agudo demais, nem apresentar canções que tenham letra muito longa, exigindo muita repetição (BRITO, 2003, p. 92).

Entendendo a música como gesto, movimento e ação, é importante possibilitar às crianças bem pequenas desenvolverem sua expressão, deixando que inventem seus gestos, bem como observem os dos colegas e interpretem a canção sem a obrigação de reproduzir gestos comandados.

É interessante ampliar o repertório das canções infantis tradicionais, da música popular brasileira, da música regional, de outros povos e outras possibilidades garantindo experiências musicais significativas.

3.13.4 Gestos e experiências: muita criação

Antes de mais nada, é preciso compreender que as experiências de exploração das crianças bem pequenas se caracterizam por “possibilidades corporais de movimentação e ação no mundo” (OLIVEIRA, 2014).

Para a autora, as sensações e os movimentos realizados com o próprio corpo, pela criança, sobre os materiais (tintas, giz de cera, massa de modelar e outros



adequados à faixa etária) são prazerosos para elas e garantem diversas descobertas. Pois, movimentos e gestos se constituem uma importante ferramenta de investigação e criação.

Por essa razão, o gesto expressivo, as experiências e o ato de criação são as principais propostas a serem possibilitadas pelos professores dos grupos 1 e 2, por meio de práticas que envolvam diversos materiais que permitam as experimentações e explorações sensoriais da criança em seu próprio corpo, nos diferentes espaços da instituição.

Evidenciamos que o desenvolvimento dessas possibilidades como a pintura, o desenho ou a modelagem são experiências que devem ser planejadas e oferecidas pelo professor dos grupos 1 e 2, garantindo a organização do espaço, dos materiais e a interação das crianças bem pequenas (OLIVEIRA, 2014).

3.13.5 Brincar como experiência principal

Segundo o Parecer CNE/CEB nº 20/2009 “uma atividade muito importante para a criança pequena é a brincadeira”. Desse modo, o brincar deve ser compreendido pelo professor como um dos direitos das crianças a serem vivenciados e respeitados (BRASIL, 2009, p. 7).

Relembramos também que, as DCNEI (2009, p. 25) propõem como “eixos norteadores as interações e a brincadeira”. Assim, as propostas desenvolvidas no decorrer da rotina devem ser



permeadas pelo brincar e interagir entre crianças e adultos.

Nesse contexto, o professor que brinca, conversa, relaciona e incentiva as crianças, ensina-as a brincar. Uma vez que, ao contrário do que se pensa, as crianças não nascem sabendo brincar, sendo a brincadeira uma ação social, ou seja, é aprendida nas relações estabelecidas com o outro e com os objetos (ABRANOWICZ; WAJSKOP, 1995).

Ao pensarmos na criança bem pequenas nos referimos também ao adulto, aquele que é o outro da criança, que a acolhe, que organiza os espaços para as aprendizagens, bem como o tempo para vivenciar diferentes oportunidades de experiências e brincadeiras.

Para tanto, o brincar é um momento muito importante para a criança bem pequena e o professor precisa estar presente, de maneira a estar envolvido nesse processo, organizando diferentes formas de brincadeiras como: livres, em roda, de faz de conta, com música, de regras, em grupo ou mesmo individualmente.

Desse modo, o brincar não é algo simples, sendo a atividade mais importante e vital para as crianças, deve ser pensado, organizado, diversificado e integrado pelos adultos de referência, diariamente, em todo o cotidiano nas práticas desenvolvidas na instituição de Educação Infantil (BRASIL, 2012).



Um ponto de partida

Esperamos que esse documento contribua para a realização de uma prática efetiva e afetiva com as crianças, nas instituições de Educação Infantil da REME. Pois, é para elas que todas as ações são pensadas e desenvolvidas, tendo em vista o seu desenvolvimento pleno e integral.

Assim, a materialidade dessas Orientações somente será garantida se houver o compromisso e o empenho dos professores, em parceria com os assistentes da Educação Infantil e equipe técnica-pedagógica.

Por fim, a *sensibilidade* dos *encontros* a serem estabelecidos dependerá dos *olhares* acolhedores e afetuosos que serão direcionados às crianças, que além de sujeitos de direitos, são o centro de todo processo educacional.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; WAJSKOP, Gisela. **Educação infantil: creches: atividades para crianças de zero a seis anos**. 2. Ed. rev. e atual. São Paulo: Moderna, 1995.

AURÉLIO, Buarque de Holanda Ferreira e. **Novo Dicionário Básico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: J.E.M.M. Editores, Ltda, 1998.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

BITTENCOURT, Alexandra Flores. Uma jornada de muitas histórias. In: FOCHI, Paulo (Org.). **Mini-histórias - Rapsódias da vida cotidiana nas escolas do Observatório da Cultura Infantil - OBECI**. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente. Lei n.8060/1990**. Brasília, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**: Brasília: MEC/SEF, v. I, II, III, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília. DF, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil: Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília: 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE /CEB n. 20/2009 de 11 de novembro de 2009**.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n. 5/ 2009, de 17 de dezembro de 2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica - CEB. dez. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica**. Brasília: MEC/SEB, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao_brinquedo_e_brincadeiras_completa.pdf>

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil**. Propostas para formação integral da criança. Editora Peirópolis, São Paulo, 2003.

CAIRUGA, Rosana Rego. **Os profissionais que atuam com os bebês**. In: CAIRUGA, Rosana Rego; CASTRO, Marilene Costa de; COSTA, Márcia Rosa da. (Orgs.). **Bebês na escola: observação, sensibilidade e experiências essenciais**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CAMPO GRANDE. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil**: jeitos de cuidar e educar. Gerência de Educação Infantil/SUPED: SEMED, 2017.

CAMPO GRANDE. **Código de Ética dos Agentes Públicos Municipais**. Decreto nº 13.950, de 2 de agosto de 2019.

CAMPO GRANDE. **Diogrande**. Diário Oficial de Campo Grande-MS. Resolução SEMED nº 11/2023 – 01, dia 07 de junho de 2023, ANO XXVI n. 7.079 - quarta-feira, 7 de junho de 2023.

DICIONÁRIO da língua portuguesa. Lisboa: Priberam, 1998. Disponível em: <http://www.priberam.pt/dIDLPO>.

KISHIMOTO, Tizuco; FREYBERGER, Adriana. **Brinquedos, Brincadeiras e materiais para bebês**: Manual de orientação pedagógica: módulo 2. Brasília: MEC/SEB, 2012.

GOBBI, Márcia. **Múltiplas linguagens de meninos e meninas no cotidiano da educação infantil**. Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento – Perspectivas atuais. Belo Horizonte: novembro de 2010.

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

GONZALEZ-MENA, Janet. **O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche**: um currículo de educação e cuidados baseado em relações qualificadas - 9. ED. - PORTO ALEGRE: AMGH, 2014.

GUIMARÃES, Daniela. **Relações entre bebês adultos na creche**: o cuidado como ética. São Paulo: Cortez, 2011.

LLEIXÀ, Teresa Arribas. **Educação infantil**: desenvolvimento, currículo e organização escolar. 5.ed. – Porto Alegre: Artmed, 2004.

LUZ, Iza Rodrigues da. **Relações entre adultos e crianças na Educação Infantil**. Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

MARANHÃO, Damaris Gomes. **Saúde e bem-estar das crianças**: uma meta para educadores infantis em parceria com familiares e profissionais de saúde. 2010. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6677-saudeebemestardascrianças&Itemid=30192.

MIR, Gloria Medrano. **A criança e seu crescimento:** Aspectos Motores, intelectuais, afetivos e sociais. In: LLEIXÀ, Teresa Arribas. Educação infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar. 5.ed. – Porto Alegre: Artmed, 2004.

NOVO HAMBURGO. **Educação Infantil:** documento orientador. Caderno 2. Rede Municipal de Ensino. 2020.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. (Org.). **O Trabalho do Professor na Educação Infantil.** 2. ed. São Paulo: Biruta, 2014.

ROSSET, Joyce Menasce.; RIZZI, Maria Ângela.; WEBSTER, Maria Helena. **Educação Infantil:** um mundo de janelas abertas. Porto Alegre: Edelbra, 2018.

SOARES, Suzana Macedo. **Vínculo, movimento e autonomia,** educação até 3 anos. Omnisciência. São Paulo, 2017.

STACCIOLI, Gianfranco. **Diário de acolhimento na escola da infância.** Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

VIDIGAL, FUNDAÇÃO MARIA CECÍLIA SOUTO. **Adulto de Referência:** O que é essa tal de? São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal 2006. Disponível em <https://www.fmcsv.org.br/pt-BR/biblioteca/que-essa-tal-de-adulto-referencia/?s=adulto,refer%C3%Aancia>

GLOSSÁRIO



ACOLHIMENTO - 1. ato ou efeito de acolher; acolhida. 2. maneira de receber ou de ser recebido; recepção, consideração. 3. abrigo gratuito; hospitalidade. O acolhimento significa a humanização do atendimento.

ADULTOCÊNTRICAS/ADULTOCENTRISMO – 1. uma prática social que estabelece o poder aos adultos, deixando jovens e crianças com menos liberdade. Ou seja, é quando determinamos socialmente que as crianças têm menos direitos, menos conhecimento e menos espaço do que nós, adultos. (<https://pt.wikipedia.org/wiki/Adultocentrismo>)

BALBUCIO – Ato de balbuciar, de falar com dificuldade, de pronunciar imperfeitamente; balbuciação. [Figurado] Fala confusa, pouco clara: não entendo seus balbucios! [Figurado] Fase inicial de algo; estágio primeiro: balbucios do projeto.

BEM-ESTAR - 1. Situação agradável do corpo e do espírito. 2. Tranquilidade. 3. Conforto. 4. Satisfação. "**bem-estar**", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2023, <https://dicionario.priberam.org/bem-estar>.

CALÇA DA VOVÓ – 1. A calça de posicionamento – ou “Calça da Vovó” – é uma alternativa de baixo custo que podemos utilizar para várias demandas de pacientes. 2. um objeto que foi criada para ser uma peça chave no enxoval da mamãe, garantindo carinho, segurança e aperfeiçoamento no desenvolvimento sensorial do bebê.

DIOGRANDE – Diário Oficial de Campo Grande popularmente conhecido como Diogrande publica diariamente os atos oficiais no âmbito do governo municipal, tais como leis, decretos, portarias, editais de licitação, edital de concursos da Prefeitura de Campo Grande, nomeações e exonerações dentre outros. <https://www.prefeituradecampogrande.org/diario-oficial-prefeitura-campo-grande/>

INTEIREZA – Característica ou condição do que é inteiro. Condição do que não sofreu alteração; em perfeito funcionamento; integridade física: inteireza física. [Figurado] em que há ou demonstra retidão; que expressa honestidade; austeridade.

MORDISCAM - Dar pequenas e repetidas dentadas em; morder ligeiramente. [Por Extensão] e Fig. Picar, pungir, estimular. (Var.: mordicar.).

OBJETOS DE TRANSIÇÃO OU TRANSICIONAL - São os famosos objetos de transição – ou objeto transicional – bastante comuns na primeira infância e importantes para o desenvolvimento emocional da criança. Pode ser qualquer objeto que a criança se apegue quando começa a entender que ela e a mãe não são a mesma pessoa.

PARECER – 1. Opinião fundamental sobre determinado assunto, emitida por especialista (Dicionário Aurélio). Parecer é o pronunciamento por escrito de uma

opinião técnica que deve ser assinado e datado, deve conter o nome e o registro do profissional, emitido por um especialista sobre determinada situação que exija conhecimentos técnicos.

Leitura **COMPLEMENTAR**



O Uso da televisão na Educação Infantil

Não é papel da escola de educação infantil exibir programas comerciais que poderiam ser vistos pelas crianças pequenas em casa. As crianças na educação infantil não devem ser deixadas sozinhas e nem permanecerem passivas diante dos filmes e programas de televisão. Elas precisam de ações corporais, de exploração do ambiente e de interação para compreender o mundo e desenvolver sua linguagem.

Nesse sentido, a TV deve servir para exibir uma programação que faça parte do projeto pedagógico da escola e filmes que não estejam ao alcance da maioria, sendo uma ferramenta de aprendizagem e desenvolvimento. Alguns vídeos que as crianças têm acesso em casa, não precisam ser trabalhados nas instituições, pois é função da escola propor vivências que elas não têm no seu cotidiano e que promovam o conhecimento. Portanto, ao selecionar algo para exibir para as crianças os educadores devem:

- selecionar filmes ou programas de qualidade, compatíveis com a faixa etária;
- antecipar pontos de interesses que possam ser explorados, assim como, pensar nos encaminhamentos que podem ser realizados antes e após a exibição;
- analisar o tempo de exibição, a finalidade do que foi escolhido e se é possível atingir os objetivos pretendidos;
- articular o que foi exibido com outras linguagens, como: teatro, música, leitura e contação de histórias e com possibilidades de ampliação do repertório de experiências e conhecimentos da turma.

Os momentos de programação para as crianças, em que se oferecem práticas de ver programas de TV, vídeos e filmes, devem ser acompanhados de conversas com a professora. Não podem ser momentos estáticos, em que as crianças apenas observem passivamente o que se passa nas telas desses equipamentos. Conversar no momento de ver e ouvir a TV, vídeos e filmes leva a promoção da visão crítica através dos comentários, sem proibir – é o que os especialistas chamam de letramento crítico.

Ao ouvir e recontar histórias, as crianças experimentam o prazer de falar sobre o que viram na TV, o que conversaram com os amigos e com os pais, incluindo suas experiências e outras histórias que conhecem (BRASIL, 2012).

Desta forma é preciso rever na escola o uso da TV e principalmente como ela pode ser utilizada como instrumento de aprendizagem. O uso deste recurso precisa ter

critérios como qualquer outra atividade, deve ser planejado com o objetivo de ampliar o conhecimento de mundo das crianças, e NÃO como recurso para passar o tempo ou deixar as crianças quietas e caladas.

A fila como ritual escolar: forma real de organizar ou alienar?²

É comum nos depararmos com as famosas filas nas instituições de Educação Infantil. Com diferentes nomenclaturas (trenzinho, centopeia, ônibus, entre outras) a fila aparece nos mais diversos momentos da rotina das instituições, sendo justificada pelos professores como uma forma prática de organização.

Todavia, essa “organização” é questionável e muito preocupante, no que diz respeito à utilização da fila durante os momentos de locomoção das crianças de um espaço para o outro: quando saem da sala de aula para o refeitório; quando saem do parque para a sala; quando precisam levar as crianças ao banheiro, enfim, a fila passa a ser mais uma ação da rotina institucional, seguida inquestionavelmente como um ritual escolar.

Ao lançar o tema em um site de busca da internet, foi possível encontrar várias sugestões equivocadas de atividades a serem desenvolvidas com as crianças, visando ensiná-las a andar em fila. Algumas aparecem com dicas de músicas para este momento, buscando aparentar ludicidade enquanto as crianças seguem passivas e robotizadas.

Outros sites vão além, orientando os professores a proporem filas e ensinando a “melhor” maneira de inculcar nas crianças essa prática. Para isso, propõem utilizar as regras de convivência de forma descontextualizada e sem sentido para as crianças, como podemos exemplificar por meio das imagens a seguir:

² Texto elaborado pela Prof.^a Maria Mara Miranda Rodrigues e revisado pela equipe técnica da Gerência de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação. Campo Grande – MS, setembro/2017.



Entretanto, qual o papel da fila no contexto escolar? Para Dalmédico (2007), a fila faz parte dos rituais escolares adotados pelos professores há muito tempo, cujo objetivo era de fazer com que as ordens fossem respeitadas e cumpridas pelas crianças, tomando a proporção de algo divino e inquestionável. Além disso,

[...] outra característica que torna os rituais inquestionáveis é a supersantificação, ou seja, os sujeitos seguem as regras quase que mecanicamente e sem questionamentos, pois os alunos não têm oportunidade de refletir sobre o que lhes é solicitado (DALMÉDICO, 2007, p. 13).

Cortella (2009) contribui com o diálogo ao enfatizar que a fila no contexto escolar perpetua preconceitos e discriminações, uma vez que pode promover um padrão sexista de comportamento. Visando confirmar esta questão, o autor exemplifica:

A professora, para ajeitar a entrada em sala dos alunos e alunas de Educação Infantil, manda que formem duas filas: *meninas de um lado, meninos do outro*. Todavia, a função de uma fila é organizar e não, necessariamente, separar por sexo; ninguém vai ao mercado, ao banco ou ao cinema e tem uma fila para as mulheres e outra só para os homens³. Sem pensar, a educadora está promovendo um padrão sexista de comportamento. (CORTELLA, 2009, p.122. Grifo do autor).

A partir dessas discussões, é importante entendermos em que contexto a fila vem sendo utilizada nas instituições que atendem a primeira infância. Como ela está sendo estruturada? Qual o objetivo do adulto quando propõe uma fila? Estas e outras questões precisam ser repensadas ao propormos filas para as crianças de nossas unidades educacionais. Ao pararmos para refletir nas situações cotidianas, em várias ocasiões ficamos em fila: fila do banco; fila da lotérica; fila do açougue; fila para exercer o direito democrático de escolha de governantes; fila para servir o almoço no *self service*, entre outros. O que podemos perceber nesses exemplos citados é que a fila

³ Cortella (2009) destaca que esse tipo de fila só existe (por “coincidência”) em escolas, penitenciárias e hospícios.

tem um propósito de organização, de ordem. É preciso esperar a sua vez em respeito ao outro que chegou antes.



Neste viés, ao nos reportarmos para o ambiente escolar, podemos dizer que muitas vezes a fila é uma estratégia para organização do grupo durante uma brincadeira de arremesso, por exemplo, onde é preciso ensinar as crianças a esperar por sua vez de jogar. Nessa ocasião, a fila se justifica por ser um modo democrático de garantir que todos participem da brincadeira.

Contudo, quando a fila é feita exclusivamente para locomover as crianças de um lado para o outro, ela perde a sua função de organizar e passa a ser vista como uma forma de alienação, de controle corporal, um ato mecânico. Essa prática de estruturar a fila é recorrente na Educação Infantil e nesse sentido denota uma atuação limitante e *adultocêntrica*, conforme podemos perceber nas imagens⁴ a seguir:



⁴ Imagens de domínio público, disponíveis em *sites* de busca da internet.



Durante um estudo realizado com um grupo de professores, Débora Dalmédico⁵ (2007) procurou compreender a visão dos docentes acerca da fila. Por meio de observações e entrevistas, a pesquisadora evidenciou que a fila é um ritual pouco analisado na formação de professores e, por consequência, pouco questionada no cotidiano educacional. Por esta razão, trata-se de uma prática que vem sendo reproduzida por gerações, sem que se contestem os seus propósitos no ambiente escolar, se é que existem e são benéficos.

Desse modo, em um trecho da fala de uma professora entrevistada, foi possível evidenciar a utilização da fila com as crianças em formato de 'trem': "[...] quando você fala 'vamos formar o trenzinho' eles já vão em fila formar o trem" (DALMÉDICO, 2007, p. 31). É possível percebermos que o chamado 'trem' parece ser uma forma lúdica de encarar a fila, mas o lúdico, segundo Dalmédico, está apenas no nome.

⁵ O estudo foi realizado por Débora Dalmédico em seu Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado como um dos requisitos para a obtenção do título de graduação no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos, sob orientação da Prof^a Dr^a Emília Freitas de Lima. Para maior aprofundamento, o texto completo está disponível no endereço: <www.pedagogia.ufscar.br/.../a-fila-como-ritual-escolar-na-visao-dos-professores>. Acesso em 25/08/2017.

Outra professora entrevistada argumentou utilizar a fila em diversos momentos da rotina, destacando que os alunos "[...] já estão bem acostumados. Nem precisa falar, [...] eu falo: ‘Vamos pro parque’ eles já entram na fila, ‘vamos ensaiar’ e eles já entram na fila. Eles já estão acostumados” (DALMÉDICO, 2007, p. 31). Neste sentido, é possível perceber que a fila é um ritual que já faz parte do cotidiano escolar, já faz parte da ordem natural das atividades, e que por isso, muitas vezes, não há objeções sobre este assunto, tanto pelos professores quanto pelos alunos.



A esse respeito, Kishimoto (1999) apresenta em seu artigo uma discussão sobre as concepções de criança e educação, e as consequências das práticas com fila, tempo de espera e falta de autonomia das crianças em instituições infantis do Município de São Paulo. Assim, descreve suas impressões ao observar os momentos de filas em uma das escolas pesquisadas, sem que a espontaneidade, que é própria das crianças, pudessem ser expressadas:

A fila parece integrar a rotina e o comportamento das crianças ao longo do período escolar: na entrada postam-se em filas, cada qual na sua turma e dirigem-se, sempre em fila para a classe. Na hora da refeição ou troca de sala novamente é a fila que permite o deslocamento para outro espaço. Após as refeições vão, novamente em fila, em duplas para o banheiro. As crianças que já terminaram ficam no final da fila esperando os outros [...]. A hora do parque também demanda, novamente, a fila para ir e para voltar. No final do dia, a hora da saída requer, mais uma vez a fila para aguardar a chegada dos pais. (KISHIMOTO, 1999, p. 3-4).

A autora destaca ainda que “a rotina da escola marcada pela organização militarizada das filas mostra a necessidade de disciplinar crianças, cerceando ao

longo do período escolar sua autonomia. Essa forma de organização da rotina, lembra a necessidade de produzir ‘corpos dóceis’⁶ submissos e disciplinados [...]” (KISHIMOTO, 1999, p. 4).

Um outro problema acontece quando a fila é abolida e nenhuma proposta de real organização a substitui. As crianças tendem a se sentir perdidas quanto às formas de se comportar e os professores também, por acreditarem que a fila é a única maneira de organizar as crianças nos diferentes ambientes e momentos da instituição. Assim, consideramos importante destacar algumas estratégias utilizadas nas práticas pedagógicas dos professores que compõem a equipe técnica da Divisão de Educação Infantil (DEINF), as quais contribuem para resolver esse impasse:

- Conversar com as crianças, saber ouvi-las, propor que construam combinados coletivos, explicar as consequências quando saímos desordenadamente (alguns caem, outros são empurrados e se machucam, etc.) são boas estratégias para início do diálogo;
- Possibilitar que as crianças resolvam os conflitos de forma mais autônoma, dialogando sobre as situações problemas que enfrentam diariamente, para que assim, possam gradativamente, conscientizar-se da importância de primar por uma boa convivência social, construindo os combinados conforme as necessidades do grupo;
- Planejar as saídas da turma, observando previamente os espaços que serão ocupados, é um cuidado que o professor deve tomar. É durante esses momentos que ele poderá identificar, por exemplo, que o pátio principal está sendo lavado naquele momento e que deverá conduzir as crianças pela



⁶ Corpos dóceis: expressão utilizada por Foucault (1977) e enfatizada por Kishimoto no artigo supracitado.

entrada lateral, evitando a queda delas no piso molhado. Ou ainda, poderá identificar que o gramado destinado ao piquenique está cheio de formigas, necessitando levar o grupo para um espaço mais seguro.



Ao planejar os deslocamentos, o professor se sentirá mais confiante e passará essa confiança ao grupo, de modo a transitarem com tranquilidade pelos diversos espaços da instituição educativa;

- É importante ainda, que os professores combinem com os demais adultos que estão com as crianças naquele momento, sobre a forma como vão deslocar o grupo de um espaço a outro, principalmente quando se trata de bebês. Combinar quem vai levar os bebês de colo, quem vai dar a mão para aquele que está aprendendo a andar, são algumas estratégias necessárias para garantir a segurança durante os momentos de deslocamento;
- Promover encontros de estudos entre o coordenador/apoio pedagógico e os profissionais que atuam na mesma turma, para reflexão sobre o assunto e escolha de possíveis estratégias de locomoção dos pequenos. É fundamental que os adultos entrem em um consenso de como organizar essa prática com o grupo, visando a autonomia, a segurança e a construção da cidadania das crianças.

Enfim, acreditamos que estas estratégias podem contribuir de maneira significativa na organização dos deslocamentos dos pequenos, cabendo aos profissionais que atuam diretamente com as crianças, promover ações pedagógicas que garantam que a instituição educativa seja um espaço de aconchego, segurança e respeito às necessidades infantis.

Todavia, “[...] oferecer conforto, segurança física e proteger *não significa cercar* as oportunidades das crianças em explorar o ambiente e em conquistar novas habilidades [...]” (BRASIL, 1998, vol. 2, p. 52, grifo nosso). Nesse viés, é importante pensar em uma educação que considere a criança como sujeito histórico, social e de

direitos, capaz de construir seus conhecimentos e intervir no meio em que vive.

Assim, para finalizar as discussões, apresentamos a ilustração de Tonucci (1997), que retrata de maneira ímpar as consequências do uso descontextualizado das filas nas instituições educativas:



(TONUCCI, 1997, p.91).

Portanto, com base no diálogo exposto até aqui, acreditamos ser fundamental repensar a forma como a fila vem sendo utilizada nas práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito da Educação Infantil, propondo a reflexão e o surgimento de um olhar renovado sobre essa temática.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Vol.2, Brasília, 1998.

CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

DALMÉDICO. Débora Aparecida. **A fila como ritual escolar na visão de professores**. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia), UFSCAR, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Trad. Lígia M. Ponde Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1987.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Salas de aula de escolas infantis: domínio da fila, tempo de espera e falta de autonomia da criança**. Revista Nuances, Vol. V, julho de 1999.

TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

Datas comemorativas na escola

É fundamental acompanhar o calendário das festividades na educação infantil de modo a pensar com os professores o sentido das atividades propostas, refletindo sobre a maneira como as datas comemorativas são conduzidas na escola, uma vez que podem além de reproduzir preconceitos e estereótipos, não gerar nenhuma aprendizagem significativa. É importante manter as tradições culturais e cívicas no calendário, entretanto, é necessário a construção do sentido real dessas práticas, para não transformar o que Barbosa (2008, p. 38-39) chama de “indústria das festas. Elas tornam objetos de práticas pedagógicas sem o menor significado, que se repetem todos os anos na educação infantil, como episódios soltos no ar.”

Segundo Barbosa e Horn (2008) um grave problema que afeta a educação infantil é o do calendário de festividades. Alguns meses do ano, as crianças ficam continuamente expostas àquilo que poderíamos chamar de indústria das festas. Elas se tornam objetos de práticas pedagógicas sem o menor significado, que se repetem todos os anos da sua vida na educação infantil, como episódios soltos no ar. Os conhecimentos sobre os conteúdos das festividades são fragmentados e, muitas vezes, simplórios. Em setembro, exércitos marcham ao nosso redor com chapéus de papel, na Páscoa, orelhas e “coelhos” enfeitados com algodão enfeitam as cabeças

das crianças; em abril, é frequente encontrarmos muitos índios saindo das escolas pintados com três riscos na bochecha (azul, vermelho e amarelo) e com uma pena na cabeça.

Apesar de certas ocasiões comemorativas propiciarem aberturas para propostas interessantes de trabalho, muitas vezes os temas não ganham profundidade e nem o cuidado necessário, acabando por difundir estereótipos culturais e favorecendo pouco conhecimento sobre a diversidade de realidades sociais, culturais e históricas.

Muitas vezes as datas comemorativas baseiam-se numa história tomada como única e verdadeira. História que, na verdade, privilegia uma concepção hegemônica em detrimento de tantas possíveis, ignorando e omitindo, na maioria das vezes, as diferentes facetas da realidade. Assim, quem também lucra com as datas comemorativas é o comércio, que aproveita os "dias de" para criar necessidades de consumo e vender suas mercadorias, fazendo-nos acreditar que as pessoas e acontecimentos históricos importantes merecem ser lembrados somente uma vez por ano.

Manter as tradições culturais é algo fundamental para as crianças e pode constar no planejamento pedagógico, entretanto, o importante é a construção do sentido (real ou imaginário) dessas práticas e não apenas a comemoração. Portanto, “menos data, mais significação.” (BARBOSA & HORN, 2008, p. 40)

Festas na escola são bem-vindas e marcam tradições históricas e culturais, mas não dá para planejar as ações escolares só com base nas datas festivas do nosso calendário e repetir, ano após ano, os mesmos rituais e as mesmas atividades sem sentido. A função do planejamento é antecipar situações para favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças por meio de experiências que produzem sentido e tenham significado, por isso, as datas comemorativas de eventos da História e da tradição cultural do Brasil devem estar a serviço do currículo – não o contrário.

(Texto extraído das Orientações Sobre o Trabalho Pedagógico na Educação Infantil 2023, p. 34)

Mordidas: agressividade ou aprendizagem?

O primeiro contato da criança com o mundo
É pela boca e morder faz parte disso.

Ana Maria Mello
Telma Vitória

— Ele morde mesmo! E tem uns dentes! Outro dia pegou meu filho...

— E a mãe não vê isso?!

Mordidas costumam causar revoluções na instituição de educação infantil. Ninguém gosta que seu filho seja mordido. Os pais da “vítima”, às vezes, sentem-se culpados por deixarem seu filho correr riscos num ambiente com tantas crianças. Já os pais do mordedor, quase sempre, ficam envergonhados com o fato. Tanto a família do mordedor quanto a do mordido se sentem preocupadas ou agredidas.

Mas o que significa a mordida?

O primeiro contato da criança com o mundo é pela a boca. Você já reparou em um bebê de quatro meses? Ele leva coisas para a boca. Mãos, pés, todos os objetos ao alcance vão, mais cedo ou mais tarde, para a boca do bebê.

Ao colocar um objeto na boca, o bebê está experimentando este objeto. Está aumentando seu conhecimento sobre as coisas que o rodeiam. Começam a experimentar diferenças de peso, textura, tamanho, forma. Enfim, a cada bocada ele conhece um pouco mais o mundo ao redor!

A boca é um dos meios mais importantes para o bebê entrar em contato com o mundo.

Além de usá-la para conhecer as coisas, o bebê também a utiliza para outras formas de contato. Aceitar ou rejeitar alimentos é uma das formas. Chorar também.

O choro, por exemplo, é a principal via de comunicação do bebê. Os adultos mais próximos da criança vão aprendendo a identificar cada tipo de choro, a dar-lhes um sentido. Isso também é válido para o sorriso, o balbucio e outras expressões da criança. Cada tipo de choro, cada tipo de sorriso, acontece porque o bebê aprende a usar a boca para fazer cada um deles. Todos passam pela boca.

Quando surgem os dentes, começam as mordidas. Vindo da boca, não podia ser diferente: a mordida também é uma maneira de conhecer o mundo. E é também uma forma de comunicação com ele.

Mordendo um objeto, a criança pode perceber muitas coisas. A diferença entre duro e mole, por exemplo. Também pode perceber a novidade que é o susto, o choro ou espanto da criança mordida. Descobrir que a outra reage à mordida é uma grande aventura! Morder pode ser fascinante. Tão fascinante que a criança pode querer repetir.

Quem será um mordedor?

Em nossa cultura, frequentemente expressamos carinho brincando com os dentes e, sobretudo com bebês, fingindo morder.

Essas ações geram “modelos de imitação” para os pequenos. Eles utilizam esses modelos nas brincadeiras com outras crianças. Porém, ainda não sabem quanta força podem colocar na boca e também não sabem avaliar as consequências desse comportamento.

Isso não quer dizer que seja desaconselhável brincar com a criança usando a boca. Pelo contrário. Desde que respeitadas as particularidades e as sensações da criança, esses momentos podem ser muito afetuosos e de grande intimidade. É preciso apenas ir mostrando que ela pode acabar provocando dor e machucado em outras crianças. Sobretudo aquelas que não estão com vontade de entrar na sua brincadeira.

A diferença individual também é importante nesta hora. A partir das experiências com os adultos e os objetos, cada criança vai construindo uma maneira particular de reagir.

Um beliscão, dado com a mesma força, pode provocar reações diferentes em diferentes crianças. Um som alto pode não chamar a atenção de algumas, enquanto outras ficam extremamente irritadas. Isso também é válido para o toque, a tolerância à frustração, os sentimentos de ciúme, a busca de atenção ou a procura de exclusividade. Cada criança tem sua maneira de reagir frente aos acontecimentos.

Em situações em que se sente contrariada ou nas disputas de objetos, algumas crianças reagem de forma explosiva, mordendo, enquanto outras choram, na expectativa de que o adulto a ajude.

Muito comum é acontecer uma mordida quando uma nova criança entra num grupo de crianças. Pode ser que uma das crianças fique insegura ou com ciúmes da novata. Sem poder compreender direito, sem ter como organizar suas emoções, ela pode descarregar sua ansiedade na forma de mordida. Você já deve imaginar: em geral, o alvo é esta nova criança.

A mordida também pode estar ligada a aspectos da organização, de espaço ou rotina. Uma “receita” para conseguir uma bela mordida é organizar atividades em um

espaço pequeno e com um grande número de crianças. Outra, infalível, é colocar brinquedos diversificados em pouca quantidade. Ou ainda organizar uma rotina que não leve em conta as necessidades de sono do grupo, deixando as crianças irritadas.

Como acabar com as mordidas?

Há “receitas” para obter mordidas, mas para acabar com elas, não.

Para acabar com as mordidas é preciso que o educador e a equipe da educação infantil pensem sobre todos os aspectos envolvidos no dia-a-dia daquele grupo de crianças. É preciso tentar descobrir quais são os fatores que estão fazendo isso acontecer. É preciso pensar sobre a rotina, o espaço, a quantidade e a variedade de brinquedos. Enfim, é preciso estar atento aos detalhes. Muitas vezes são os detalhes os fatores desencadeadores de mordidas.

Importante é saber disto:

Seja qual for o fator que leve à mordida, é preciso muito cuidado para não rotular a criança como “mordedor”. Quando se rotula uma criança, todos passam a esperar que ela volte a ter aquela reação. Mesmo que seja uma expectativa sutil, a criança percebe. Para ela, essa expectativa é marcante, e pode aumentar a ansiedade da criança. Esse aumento da ansiedade pode levá-la a dar novas mordidas. Se a mordida acontecer, reforça-se a ideia de que ela é mordedora. A expectativa aumenta, aumenta a ansiedade e ela morde mais uma vez. Um ciclo sem fim.

Mesmo que a criança não fale direito, alguma coisa da conversa dos adultos ela entende.

Ela percebe o clima. Isso também pode acentuar seu comportamento de morder, com motivo ou sem motivo aparente. Por isso, se for preciso conversar sobre o fato, é melhor que não seja na presença da criança.

Na ocorrência de uma mordida, talvez o melhor seja tratar o fato com tranquilidade. É importante esclarecer, para a criança, a dor que sente. Importante também ajudá-la a encontrar outras formas de se comunicar. Mostrar possibilidades de expressar, através da fala e dos gestos, suas emoções.

É preciso compreender que esta é uma fase do desenvolvimento da criança. Praticamente todas as crianças, entre um e três anos, em algum momento, usaram ou usarão tal conduta.

Esse recurso praticamente desaparece quando a linguagem estiver mais desenvolvida.

Ampliando Saberes...

ACERVO DE BRINCADEIRAS ENVOLVENDO A MÚSICA

Cantar, na infância e, conseqüentemente, na Educação Infantil, auxilia no desenvolvimento da linguagem oral, na ampliação do vocabulário, no uso da entonação das palavras, na compreensão da possibilidade das rimas e, posteriormente, no raciocínio essencial à apreensão e desenvolvimento das diferentes linguagens. Cantar leva o ser humano a interagir e integrar-se com seus pares e encantar-se. É importante, desta maneira, que os adultos possuam acesso à diversificadas fontes de modo a ampliar o acervo cultural. Disponibilizamos aqui algumas sugestões:

1 - TUTORIAIS DE BRINCADEIRAS MUSICAIS

<https://lunetas.com.br/em-casa-com-barbatuques/>

“Em casa com barbatuques” é uma matéria que traz um texto e um vídeo ensinando a profissionais da Educação Infantil e crianças a usarem partes do corpo (estalos de dedos, sapateados, palmas) para emitir sons e assim fazer música com o corpo.

O grupo “Barbatuques”, citado no link acima, também disponibiliza ideias de musicalização com partes do corpo em suas redes sociais, basta acessar este endereço para Facebook. [@barbatuques](#)

<https://lunetas.com.br/45-cantigas-folcloricas-para-brincar-de-roda-com-as-criancas/>

Este link, assim como o primeiro, foi disponibilizado pelo site “Lunetas.com” e traz 45 cantigas do folclore brasileiro. Neste link além de conhecer a letra a profissional consegue também ouvir a música para aprender o ritmo.

<https://leiturinha.com.br/blog/brincadeiras-musicais-para-fazer-com-as-criancas/>

Neste link o profissional da Educação Infantil poderá incentivar as crianças a identificarem os sons dos instrumentos musicais usados na música e assim que a música parar tentar reproduzi-los. Além dessas habilidades as brincadeiras musicais

podem ensinar a criança a realizar diversas entonações de voz e usar objetos diversos (potinhos, talheres, garrafas, pedaços de madeira) para produzir sons e música.

2 - ACERVO DE BRINCADEIRAS CANTADAS E BRINCADEIRAS DE RODA

As brincadeiras de roda são realizadas com cantigas folclóricas e populares, onde os integrantes brincam, dançam e cantam em formato de círculo. Com musicalidade e presença de rimas fáceis de memorizar, elas são muito utilizadas na educação infantil pois estimulam o cérebro, a atenção, a coordenação motora, agilidade, a noção de espaço, além de promover o companheirismo e o senso de coletividade entre as crianças. Resgatamos algumas brincadeiras de roda:

Brinquedos Alternativos em Escolas Infantis de uma cidade do interior de São Paulo:

https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-24552018000100101

Brinquedos com materiais recicláveis:

Brinquedos com materiais recicláveis.
<https://br.pinterest.com/panitz23/brinquedos-com-material-reciclado/>.

Tempo junto. 10 jeitos de brincar com jornal:

<https://www.tempojunto.com/2018/06/29/10-jeitos-de-brincar-com-jornal/>

Como fazer em casa:

<https://comofazeremcasa.net/brinquedos-reciclados-com-garrafa-pet/>

-

Revista de Artesanato. Brinquedos Recicláveis com garrafa pet:

<https://www.revistaartesanato.com.br/brinquedos-reciclados-garrafa-pet/>

-

Artesanato:

<https://www.artesanato.com/blog/brinquedos-reciclados/>

