

IEDA AP. BARROS VIZENTINI

**ANÁLISE DA ESTIMULAÇÃO E
IDENTIFICAÇÃO DE DEFASAGENS NO
DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS EM
BERÇÁRIOS: UM ESTUDO DE CASO**



IEDA AP. BARROS VIZENTINI

ANÁLISE DA ESTIMULAÇÃO E IDENTIFICAÇÃO DE DEFASAGENS NO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS EM BERÇÁRIOS: UM ESTUDO DE CASO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação de Professores

Orientador: Prof.^a Dr.^a Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo

Bolsa: Capes

ARARAQUARA – S.P.
2017

Vizentini, Ieda Ap. Barros
Análise da estimulação e identificação de
defasagens no desenvolvimento de crianças em
berçários: um estudo de caso / Ieda Ap. Barros
Vizentini – 2017
99 f.

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) –
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita
Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus
Araraquara)
Orientador: Profa. Dra. Silvia Regina Ricco
Lucato Sigolo

1. Desenvolvimento Infantil. 2. Estimulação. 3.
Defasagens. 4. Creche. 5. Primeira infância. I. Título.

IEDA AP. BARROS VIZENTINI

ANÁLISE DA ESTIMULAÇÃO E IDENTIFICAÇÃO DE DEFASAGENS NO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS EM BERÇÁRIOS: UM ESTUDO DE CASO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação de Professores

Orientador: Prof.^a Dr.^a Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo

Bolsa: Capes

Data da Defesa: 23/02/2017

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Profa. Dra. Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo

Membro Titular: Profa. Dra. Fabiana Cristina Frigieri de Vitta.

Membro Titular: Profa. Dra. Keila Helen Barbato Marcondes

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

*Dedico esta dissertação à minha
filha Isabellly, fonte de minha
inspiração.*

AGRADECIMENTOS

É maravilhoso, neste momento, voltar no tempo e perceber que são muitos a que tenho que agradecer.

Agradeço primeiramente a DEUS, por minha existência e pela oportunidade ímpar que recebi em minha vida por estar concretizando esse sonho.

A minha orientadora, Professora Dr^a. Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo, que me acolheu como orientanda, pela confiança, estímulo, compreensão e orientação para a realização deste trabalho.

Às Professoras Dr^a Maria Júlia Canazza Dall'Acqua, Dr^a Relma Urel Carbone Carneiro, Dr^a Patrícia Moralis Caramori, pelo suporte apoio e conhecimentos adquiridos com vossas convivências.

Às Professoras Dr^a Fabiana Cristina Frigieri de Vitta e Dr^a Keila Helen B. Marcondes, componentes da banca examinadora deste estudo, pela disponibilidade e valiosas contribuições para a realização do mesmo.

Ao apoio e fomento da pesquisa pela CAPES, o qual a mesma se concretizou.

Aos amigos e colegas que conheci nesta trajetória com os quais compartilhei muitos momentos de alegrias e dificuldades, em especial Joice Cicilino, Renata Batista, Maria Alice Zacharias e todos os outros que ingressaram conosco nessa turma.

A todos os professores que tive a oportunidade de conhecer, pelos conhecimentos e experiências que adquiri durante as aulas e reflexões que proporcionaram.

À Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho” e a “Prefeitura Municipal de Guariba”, pela possibilidade do aprimoramento intelectual e profissional.

Aos amigos de trabalho e em especial minha amiga e colega profissional que durante a pesquisa tive oportunidade de conhecê-la melhor: Silmara Dias e também às outras companheiras de pesquisa que trabalham na instituição.

Aos meus pais Maria Ap. Fávero e Dorgival Barros da Silva pela oportunidade da vida. À minha sogra Zilda Vizentini, pelo apoio incondicional pelas idas e vindas à Universidade “Julio de Mesquita Filho” em Araraquara com minha querida filha Isabelly.

Ao meu esposo Rodrigo Vizentini, pela dedicação, apoio e incentivo em todos os momentos de desânimo e suporte dado à nossa filhinha Isabelly durante minhas ausências, obrigada por sempre estar comigo, pelo carinho e amor recebidos nesta caminhada, amo muito vocês !!!!!

“...O potencial de desenvolvimento de um contexto pré – escolar depende da extensão em que os adultos supervisores criam e mantêm oportunidades para o envolvimento das crianças em uma grande variedade de atividades”

(Bronfenbrenner)

VIZENTINI, I. A. B. Araraquara, 2017. **Análise da estimulação e identificação de defasagens no desenvolvimento de crianças em berçários: um estudo de caso.** 99p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista.

RESUMO: A presente pesquisa defende a proposta de que as instituições de educação infantil estejam atentas ao desenvolvimento e se constituam em um contexto de grande importância para a identificação precoce de defasagens no desenvolvimento de crianças de zero a três anos. Apoiar-se em documentos federativos nos quais a criança é vista como um sujeito histórico e de direitos e na Perspectiva Bioecológica de Urie Bronfenbrenner que considera a multiplicidade de influências recíprocas entre a criança e outras pessoas do seu ambiente imediato, além do reconhecimento de que contextos mais distantes da sua realidade possam também determinar a direção e o conteúdo do seu desenvolvimento. Apresenta como principais questões de pesquisa: a) quais as proposições da instituição de educação infantil para estimulação do desenvolvimento nos três primeiros anos de vida e para identificação de possíveis defasagens deste processo? b) quais são as ações pedagógicas realizadas com crianças em salas de berçários para promover o desenvolvimento infantil com identificação de possíveis defasagens? A partir destes questionamentos, este estudo teve como pressuposto analisar as proposições da instituição, além das ações pedagógicas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa desenvolvida em uma instituição de educação Infantil de um município do interior paulista. Participaram deste estudo duas ADIs (Agente de Desenvolvimento Infantil), três pajens e uma professora de creche. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas e questionários, observação de rotinas em duas salas de berçários da instituição, além de roteiro de caracterização da instituição de Educação infantil e análise documental (Plano de Gestão). Os resultados evidenciaram que as proposições são constituídas de variadas ações teóricas, porém necessitam destaque mais específico na identificação das defasagens do desenvolvimento, enquanto que, as ações seriam adequadamente subsidiadas com a ampliação do campo de atuação do docente nas salas de berçários para no mínimo um período inteiro, seja matutino ou vespertino. Portanto, considera-se que o investimento em capacitação profissional, ampliação do tempo de trabalho do professor nas salas de berçários, interesse e envolvimento da equipe (pajens e ADIs) em atividades que estimulem o desenvolvimento integral das crianças, cujo conhecimento poderia repercutir no processo de identificação de algumas defasagens, passíveis de serem superadas em ações de caráter preventivo no próprio contexto da creche.

Palavras – chave: desenvolvimento infantil, estimulação, defasagens, creche, primeira infância

VIZENTINI, I. A. B. Araraquara, 2017. **Analysis of stimulating and identifying lags in the development of children in nurseries: a case study** .99p. Dissertation (Master in education). Faculty of Sciences and Letters, Universidade Estadual Paulista.

ABSTRACT: The present research supports the proposal that the institutions of early childhood education are attentive to child development and constitute a context of great importance for the early identification of gaps in the development of children from zero to three years. It is based on federal documents in which the child is seen as a historical and rights subject and in the Bioecological Perspective of Urie Bronfenbrenner, which considers the multiplicity of reciprocal influences between children and others from their immediate environment and the recognition of more distant contexts. Of their reality can also determine the direction and content of their development. It presents as main research questions: a) What are the proposals of the institution of children's education institution to stimulate development in the first three years of life and to identify possible lags in this process? B) What are the pedagogical actions performed with children in nursery rooms to stimulate child development and to identify possible lags in this process? Based on these questions, this study aims to: 1) analyze the propositions of the institution of children's education institution to stimulate development in the first three years of life and identify possible lags in this process and 2) identify the pedagogical actions developed with children frequent in rooms Nursery to stimulate child development and identify possible shortcomings in this process. This is a qualitative research developed in a child education institution of a municipality in the interior of São Paulo. Two ADIs (Child Development Agent), three pages and a daycare teacher participated in this study. Data collection was carried out through interviews and questionnaires, observation of routines in two nursery rooms of the institution, as well as a script for the characterization of children's education institution and documentary analysis (Management Plan). The results evidenced that the propositions are constituted of several actions (theoretical and practical), but they need a more specific emphasis in the identification of the developmental lags, whereas, the actions would be adequately subsidized with the extension of the field of action of the teacher in the nursery rooms for at least an entire period, whether morning or evening. Therefore, with the professional qualification, extended working time of the teacher in the nursery rooms, interest and involvement of the team (pages and ADIs) in activities that stimulate the integral development of the children, whose knowledge could have repercussion in the process of identification of some lags, Which can be overcome in preventive actions in the context of day care.

Key words: child development, stimulation, lags, nursery, day care center

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.	Caracterização dos professores participantes da pesquisa.....	39
Quadro 2.	Caracterização do grupo de alunos.....	40
Quadro 3.	Rotina das Observações.....	41
Quadro 4.	Temas e categorias da Pesquisa em “Ações Pedagógicas”.....	45
Quadro 5.	Temas e categorias da Pesquisa em “Observações”.....	43
Quadro 6.	Rotina de atividades relativas ao Berçário I.....	44
Quadro 7.	Rotina de atividades relativas ao Berçário II.....	45
Quadro 8.	Rotina institucional período “integral”.....	46
Quadro 9.	Frequência de atividades livres e dirigidas.....	75

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PEB I	Professor de Educação Básica I
FCL	Faculdade de Ciências e Letras
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
UNESP	Universidade Estadual Paulista
OMS	Organização Mundial da Saúde
OPAS	Organização Pan-Americana de Saúde
MS	Ministério da Saúde
SUS	Sistema Único de Saúde
EMEB	Escola Municipal de Educação Básica
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
ADI	Agente de Desenvolvimento Infantil
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional da Educação
CNE/CEB	Conselho Nacional da Educação/Conselho Estadual de Educação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
AIDPI	Atenção Integrada às Doenças Prevalentes na Infância
TPC	Trabalho Pedagógico Coletivo

LISTA DE ANEXOS E APÊNDICES

ANEXO 1. Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética.....	88
ANEXO 2. Autorização da Pesquisa	90
ANEXO 3. Roteiro de caracterização da escola.....	91
APÊNDICE 1. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	94
APÊNDICE 2. Questionário para Agentes de Desenvolvimento Infantil (ADI), Pajens e Professor de Creche.....	96
APÊNDICE 3 Roteiro de entrevista com ADIs, Pajens e Professor de creche.....	98

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1. APRESENTAÇÃO	16
2. REFERENCIAL TEÓRICO.....	18
2.1 EDUCAÇÃO INFANTIL.....	18
2.2 DESENVOLVIMENTOS HUMANOS – A PERSPECTIVA	
BIOECOLÓGICA.....	23
2.3 A IMPORTÂNCIA DOS TRÊS PRIMEIROS ANOS DE VIDA.....	26
3. OBJETIVOS.....	35
4. PERCURSO METODOLÓGICO.....	36
4.1 PROCEDIMENTOS ÉTICOS.....	37
4.2 CONTEXTO DA PESQUISA.....	37
4.3 PARTICIPANTES.....	38
4.4 INSTRUMENTOS.....	40
4.5 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS.....	41
4.6 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS.....	41
5. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	44
5.1 PROPOSIÇÕES DA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL PARA	
ESTIMULAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO E IDENTIFICAÇÃO DE POSSÍVEIS	
DEFASAGENS NESTE PROCESSO EM SALAS DE BERÇÁRIOS.....	44
5.2 AÇÕES PEDAGÓGICAS REALIZADAS COM CRIANÇAS EM SALAS DE	
BERÇÁRIOS PARA ESTIMULAÇÃO E IDENTIFICAÇÃO DE DEFASAGENS NO	
DESENVOLVIMENTO.....	55
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	80
REFERÊNCIAS.....	83

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa possui como problemática, os questionamentos sobre o processo de desenvolvimento integral de crianças na primeira infância (de zero a três anos) em instituições de educação infantil, com especial foco para a creche, analisando as propostas institucionais para este movimento e as ações docentes e dos demais funcionários também direcionadas para esta finalidade, bem como a possibilidade de se configurar como um contexto para se detectar possíveis defasagens no desenvolvimento infantil no decorrer desta etapa educativa.

Considerando a ínfima importância dos estímulos dados às crianças para promover seu desenvolvimento integral, como a instigação pela linguagem, o conhecimento de mundo (objetos e suas significações), a curiosidade pelos acontecimentos, a imaginação através de histórias variadas, a apropriação dos movimentos de seu corpo, dentre outros, que posteriormente irá aprimorar noções diversificadas que auxiliará nos processos iniciais de alfabetização. Portanto, a literatura também incita algumas considerações a respeito da estimulação para o desenvolvimento.

De acordo com Levy (2001), priorizam-se os diferentes estímulos para o desenvolvimento:

(...) não basta amar e alimentar uma criança (...). É preciso compreender e saber que atividades motoras concorrem para o desenvolvimento do cérebro e são indispensáveis à organização do sistema nervoso. A ausência de estímulos acarreta a perda definitiva de funções inatas (LEVY, 2001, p. 2)

O documento oficial voltado à Educação Infantil, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998a), preconiza a seguinte assertiva, em relação às instituições que atendem crianças de zero a três anos:

Modificar concepções de educação assistencialista significa atentar para várias questões que vão muito além dos aspectos legais. Envolve principalmente, assumir as especificidades da educação infantil e rever concepções sobre a infância, as relações entre classes sociais, as responsabilidades da sociedade e o papel do Estado diante das crianças pequenas (BRASIL, 1998a, p.17).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional¹ (1996) afirma que:

¹ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 05 Mai 2016.

Art. 29. A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança, até os seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996 p. 17)

De acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil, a criança é definida 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, 2010, p. 12)

Portanto, a presente pesquisa justifica-se com base em documentos federativos nos quais, a criança é vista como um sujeito histórico e de direitos, aliando simultaneamente suas experiências e identidade, fazendo-se necessário o uso de estratégias para a realização de uma estimulação adequada ao seu desenvolvimento integral, sendo a creche, como principal e única instituição pública como acolhedora aos educandos de zero a três anos.

Além disso, existem alguns documentos que fazem referência a essa fase (Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, 2006; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 2010; Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil, 1998; Plano Nacional de Educação, 2014/2024), sendo esta, a etapa mais importante da vida e vem crescendo gradativamente os estudos sobre os estímulos necessários ao desenvolvimento nesse período, porém, esse estudo traz discussões mais gerais sobre essa fase.

Todavia, com o tema da presente pesquisa, pretende-se gerar discussões mais aprofundadas e avançar nas investigações sobre as atividades que são realizadas na creche alvo da pesquisa, com crianças de zero a três anos, com o intuito de observar a estimulação e a prevenção de possíveis atrasos no desenvolvimento.

Realizando uma revisão sobre a temática atual, observou-se que no município em questão, não abrange a maioria da população em estudo (com idade de zero a três anos frequentando a creche, como preconiza o Plano Nacional de Educação) e também há uma ausência sobre um direcionamento efetivo e pedagógico para a promoção do desenvolvimento e possíveis detecções na defasagem do mesmo, destacando, portanto a importância desse estudo.

A pesquisa insere-se na linha de pesquisa “Formação de Professor, trabalho docente e Práticas Pedagógicas”, tendo como tema principal o desenvolvimento de crianças e as práticas

pedagógicas realizadas pelos profissionais para garantir seu pleno desenvolvimento em todos os aspectos.

As questões de pesquisa que se originaram para esse trabalho são:

a) quais as proposições da instituição de educação infantil para estimulação do desenvolvimento nos três primeiros anos de vida e para identificação de possíveis defasagens deste processo?

b) quais são as ações pedagógicas realizadas com crianças em salas de berçários para promover o desenvolvimento infantil com identificação de possíveis defasagens?

Tendo, portanto, o seguinte objetivo geral:

- Quais políticas institucionais e ações pedagógicas são desenvolvidas na creche voltadas para a identificação de defasagens do desenvolvimento infantil, assim como para a estimulação deste desenvolvimento nos três primeiros anos de vida.

E conseqüentemente, os seguintes objetivos específicos:

- Quais as proposições da instituição;

- Quais as ações pedagógicas da instituição.

Optou-se por esta escolha, devido à escassez de trabalhos com crianças de zero a três anos na Educação Infantil e pela significativa importância da realização de atividades estimuladoras para o desenvolvimento integral nessa etapa.

Cumpra acrescentar, nesta Introdução, que a presente pesquisa está organizada em cinco seções. Sendo estas: a primeira seção traz uma breve apresentação e justificativa. A segunda apresenta o referencial teórico, subdividido em três partes: A Educação Infantil, a perspectiva bioecológica de Urie Bronfenbrenner e a importância dos primeiros três anos de vida para a criança. Na terceira seção, são descritos os objetivos da Pesquisa. Na quarta seção é apresentado o percurso metodológico da pesquisa realizada, contendo instrumentos, caracterização dos participantes e outros detalhes do estudo como uma pesquisa descritiva de cunho qualitativo. Na quinta seção, são explanados os resultados, relatando minuciosamente os dados coletados durante a pesquisa. E em Considerações Finais são retomadas as questões norteadoras, os objetivos propostos e a avaliação, se estes foram atingidos, as principais limitações do estudo e as questões para investigações futuras.

APRESENTAÇÃO

No ano de 2001 ingressei no Magistério da rede Municipal de Guariba (SP), atuando na Educação Infantil e em seguida atuei também nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, porém, necessitava de uma formação em nível superior, então decidi cursar Ciências Biológicas. Continuei como Professora de Educação Básica (PEB I), mas percebi que precisava complementar minha formação na área educacional, portanto ingressei no curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Letras (FCL – Araraquara) em 2009, juntamente com uma pós-graduação em Psicopedagogia.

Durante minha atuação profissional na Educação Infantil, tive uma vivência marcante, foi o primeiro contato prático, com uma criança, que necessitava de adaptações curriculares em suas atividades devido a um comprometimento motor em seus membros (consequência da Icterícia). Surgiram a partir daí, minhas primeiras experiências com a Educação Especial com crianças de zero a seis anos, provocando mudanças, aprimorando a prática e alcançando resultados significativos. Após isso, ingressei em uma clínica multiprofissional, atuando como psicopedagoga e em um primeiro momento trabalhei com crianças que possuíam dificuldades de aprendizagem, mas, logo em seguida foram delineados atendimentos às crianças que demandasse algum tipo de deficiência (sensorial, motora ou intelectual). Além disso, nesse momento também havia crescido a procura por crianças na educação infantil para os atendimentos, mas como a demanda era alta, priorizaram-se os atendimentos para alunos do Ensino Fundamental. A partir desse momento comecei a ter um olhar diferenciado para essa faixa etária, principalmente de zero a três anos, pois a literatura tem mostrado a importância de um trabalho efetivo e de estimulação em aspectos integrais do desenvolvimento (aspectos da linguagem, sensoriais, cognitivos e afetivos),

Buscando novas informações e estratégias para aperfeiçoar meu trabalho, me dediquei cada vez mais a essa área. Em 2013, participei de reuniões do grupo de pesquisa em “Educação Especial - contexto de formação e práticas pedagógicas”, em Araraquara, no qual pude enriquecer meus conhecimentos e estar mais próxima aos profissionais que atuam e desenvolvem pesquisas sobre o referido tema. Em seguida, ingressei no programa de Mestrado em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp de Araraquara, no qual tive contato com excelentes professores e a participação em mais um grupo de pesquisa, intitulado como: “Desenvolvimento e Educação no contexto da família e da escola”, incrementando assim minha experiência com a educação infantil, associado ao contexto

familiar, juntamente com as teorias que, embasados em pesquisas, nos auxiliam na compreensão dos fatores que influenciam o desenvolvimento. Esse novo conhecimento, me fez observar o desenvolvimento infantil como essencial e primordial para aquisição de habilidades necessárias à escolarização.

Contudo, há o direito de acesso e permanência das crianças de zero a três anos às instituições (seja por trabalho dos pais, socialização, interação ou necessidades básicas), mas para isso deve haver também um trabalho de conscientização do desenvolvimento das mesmas e estimulá-las através de diversas atividades promovedoras para tal processo.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A presente seção pretende abordar as questões voltadas a Educação Infantil, a perspectiva bioecológica de desenvolvimento humano e a importância dos três primeiros anos de vida.

A seguir, serão apresentados alguns destaques da legislação educacional referentes à Educação Infantil mais especificamente a sua organização, função específica, sua importância para as crianças de um modo geral, o que permitirá a compreensão do contexto no qual a pesquisa foi realizada.

2.1 EDUCAÇÃO INFANTIL

O papel que a Educação Infantil desempenha no desenvolvimento e aprendizagem de crianças pequenas é inegável. Arantes (2009) atenta para a importância da reflexão sobre a educação e sua função social na relação entre creches, pré-escolas e a sociedade, sendo a educação, ocupadora de um espaço importante em relação aos conceitos e significações e consequentemente em seus impactos nas atitudes em convívio social das crianças. Ao abordar a função social, Cortella (2006) afirma que são três concepções que a compõem, sendo elas “otimismo ingênuo” (inicialmente na educação infantil, concebe-se a ideia de que a mesma resolveria todos os problemas), “pessimismo ingênuo” (quando é vinculada historicamente em uma concepção e repercute socialmente, através de dominação). E por fim, “otimismo crítico”, tendo como recurso a educação para resolução das injustiças sociais. De acordo com os autores, percebe-se uma responsabilidade para a formação inicial aos primeiros anos de vida, dando continuidade a uma educação emancipadora, cuja relevância é fundamental para a constituição de um sujeito de direitos e deveres na sociedade.

O parecer CNE/CEB nº 20/2009 apresenta uma retrospectiva sobre as políticas de atendimento à infância e afirma que historicamente tem sido marcado pela diferenciação em relação à origem sociocultural das crianças, o que provocou uma cisão nas concepções de educar e cuidar em espaços coletivos, envolvendo o “cuidar como atividade ligada ao corpo e educar como experiência de promoção intelectual” (a primeira voltada às classes menos favorecidas e a segunda à infância mais abastada); ausência de investimento público e de profissionalização das pessoas que trabalham na área. Relata também, uma evolução histórica da construção da Educação Infantil, que inicialmente, surgiu com o atendimento à infância, com um objetivo assistencialista, com a diferença de classes sociais. E após a Declaração

Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente em 1959, da Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), lei n. 8069/90, em que os movimentos sociais intensificaram para a garantia dos direitos da creche a todas as pessoas, independente de seu grupo social, juntamente com os direcionamentos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9394/96, em que houve inovações em relação à Educação Básica, com a integração da creche ao sistema de ensino, compondo a primeira etapa da Educação Básica.

Além disso, o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (volume 1) preconiza enfaticamente as ações simultâneas e indissociáveis que possuem o ato de cuidar e educar. Tais atitudes dependem do contexto educativo e da integração entre os profissionais, envolvendo novos conhecimentos para uma conquista única, que seria o desenvolvimento integral do educando (BRASIL, 1998a)

Com a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente –ECA (BRASIL, 1990) um novo paradigma de atendimento à infância começa a ser esboçado alterando a concepção de creche e pré-escola como um direito de todas as crianças à educação indistintamente. Certamente muito se avançou neste campo até os dias atuais, no entanto, ainda há etapas importantes a serem conquistadas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96 ²atualizada) prevê a educação infantil como direito e a compreende como:

Primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Art. 29).

Deve ser oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade (Art. 30)

E organizada de acordo com as seguintes regras comuns: I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional; III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral; IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas; V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança (Art. 31).

² Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 05 Mai 2016.

Os direitos estão garantidos pela legislação, porém Campos, Füllgraf, Wiggers (2006) já sinalizavam em estudo anterior que a qualidade da educação presente nas instituições de educação infantil apresentava uma realidade um tanto contraditória, pois havia um hiato entre as proposições legais e a situação vivida pela maioria das crianças nas creches e pré-escolas brasileiras. Um dos critérios para avaliação da qualidade em educação diz respeito ao tipo de formação prévia e em serviço dos professores ou educadores que trabalham diretamente com os alunos, além de outros fatores como condições de trabalho e políticas públicas de valorização ao profissional.

Em relação à profissionalização, Assis (2009) relata uma assertiva de Kishimoto:

A educação infantil foi inserida na educação básica, portanto, de seus profissionais requerem o mesmo tratamento dos outros que nela atuam. É preciso eliminar preconceitos arraigados da tradição brasileira, como o de que o profissional que atua com crianças de zero a seis anos não requer preparo acurado equivalente ao de seus pares de outros níveis escolares, o que demonstra o desconhecimento da natureza humana e de sua complexidade, especialmente do potencial de desenvolvimento da faixa etária de zero a seis anos (ASSIS, 2009 p. 38)

Assis (2009) refere-se à necessidade de capacitação, sendo necessário refletir sobre a construção do perfil docente, destacando a importância de fazer a mediação da criança com os conhecimentos adquiridos anteriormente. Destaca também, a profissionalização do professor de educação infantil, através da implantação de políticas públicas, além do desenvolvimento de estudos e pesquisas buscando as particularidades dessa etapa. Defende o oferecimento da formação inicial e continuada aos profissionais atuantes da educação infantil (devido às novas demandas de tempos atuais), uma valorização e reconhecimento por meio de remuneração digna (até mesmo aos outros profissionais ligados à educação como Agente de Desenvolvimento Infantil - ADI e pajens) e adequações de condições de trabalho (carga horária, materiais necessários, etc).

Angotti (2009) destaca que a função da educação nessa etapa, que deve conter ações objetivando o desenvolvimento integral, principalmente propiciado pela aprendizagem através do convívio social, sem perder a ludicidade da infância. Portanto, é fundamental à apreciação dos órgãos do sentido, ações ligadas à percepção, diferentes linguagens, o brincar, inseridas nas práticas pedagógicas, sempre com alterações flexíveis ao atendimento educacional destinado à primeira infância.

Merecem destaque na Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 do CNE/CEB (BRASIL, 2009) que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil os

artigos 4º e 8º que fazem menção respectivamente à concepção de criança e às propostas pedagógicas da Educação Infantil:

Deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é 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.

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o 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.18).

De acordo com o Plano Nacional de Educação (2014-2024), que possui como meta prioritária a universalização em até 2016 e a ampliação da oferta de educação infantil em creches, com no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até três anos ao final da vigência do Plano (PNE). Destaca-se a seguinte situação em relação à frequência na educação infantil e especificamente de zero a três anos, sendo garantida pelo Plano Nacional de Educação: de acordo com dados fornecidos da Secretaria da Educação do município, são atendidas 562 crianças dessa faixa etária com uma população aproximadamente de 37.000 habitantes (dados fornecidos pela Secretaria de Educação), identificando a necessidade de ampliação desse atendimento, refletindo no desenvolvimento integral dessas crianças.

No entanto, Lordelo (2002) em relação a essa permanência, enfatiza que:

É preciso ponderar que não basta que as crianças brasileiras estejam matriculadas na Educação Infantil, também deve ser considerada a qualidade da experiência de creche, pois é bastante variável no território brasileiro. A autora lembra que é importante também reconhecer que a experiência de creche é uma das variáveis que atrai o interesse dos pesquisadores, no entanto, não possui um poder explicativo por si só. Há outras variáveis que detém poder de predição importante, podendo variar de instituição, família e criança. A creche não é uma experiência uniforme e, como tal, deve ser avaliada à luz das variáveis subjacentes como a sua qualidade, circunstâncias sócio-históricas prevalentes, características da criança e da família, capazes de explicar eventuais efeitos associados (LORDELO, 2002 p. 345-346)

Rosemberg (2012) em seu artigo “A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais”, publicado em um documento organizado pelo MEC intitulado “Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais”, relata:

A preocupação com o rompimento da creche com a pré-escola, relatando que a pré-escola vem perdendo o prefixo “pré” deixando de ser educação infantil e entrando no formato de ensino fundamental e quanto ao olhar da creche, com crianças de zero a três anos, há uma relutância em dar visibilidade à integração da creche ao sistema educacional, em tirar-lhe da informalidade e de investir em sua universalização sem

torná-la obrigatória. A autora indica claramente um descompasso entre o “Brasil legal e o Brasil real” (ROSEMBERG, 2012 p. 12)

O Brasil contemporâneo é, pois, marcado por uma tensão que se reflete, entre outras, nas políticas e práticas de educação infantil, particularmente nas da creche: de um lado, uma legislação avançada que reconhece direitos a todas as crianças; de outro, um panorama de intensas desigualdades entre as idades e os diferentes segmentos sociais, dificultando, na prática, o reconhecimento pleno de sua cidadania (Rosemberg, 2012, p. 19)

Conclui sua análise afirmando que

Há uma dívida brasileira para com crianças e que ela não decorre apenas da desigual distribuição de rendimentos pelos segmentos sociais, mas também da desigual distribuição dos benefícios das políticas sociais, desigualdades sustentadas por gastos per capita nitidamente inferiores para crianças e adolescentes, particularmente para crianças de 0 a 3 anos (Rosemberg, 2012, p.20).

Como afirma Sarmiento (2007, p 38) “a invisibilidade é, no caso, homóloga à exclusão: as crianças são o grupo geracional mais afetado pela pobreza, pelas desigualdades sociais e pelas carências de políticas públicas”. Há uma grande urgência em se olhar para a infância, mais precisamente para os primeiros três anos de vida de uma criança. Está entrelaçada uma série de questões importantes como

Quanto menor a idade da criança, do(a) aluno(a) – etapas iniciais da vida são menos valorizadas no espaço público –, menor é seu salário e maior a presença de mulheres (Rosemberg, 2012, p. 17).

Muitas são as questões envolvidas na educação infantil com foco especial para as creches, e podem ser enumeradas a seguir: a legislação, a infraestrutura, o acesso das crianças pequenas à Educação Infantil; profissionais e sua formação, as propostas pedagógicas e o currículo; condições de funcionamento e práticas educativas no cotidiano das instituições. Os marcos legais estão apresentados, mas a sua adoção parece se distribuir de forma desigual pelo território brasileiro, pois os resultados de pesquisas evidenciam uma certa perseverança em modelos de atendimentos voltados ao assistencialismo e às necessidades básicas das crianças. Em uma análise comparativa entre creches e pré-escolas parece que o primeiro contexto se revela em condições de significativa precariedade quando relacionado ao segundo, seja no que concerne à formação de pessoal, infraestrutura material, adoção de práticas rígidas baseadas em ações voltadas quase que exclusivamente à alimentação, higiene e controle comportamental infantil. Apesar de que neste último quesito, também há críticas nas práticas educativas rígidas observadas por se mostrarem muito presas ao modelo escolarizante (CAMPOS, FÜLLGRAF, WIGGERS, 2006).

Evidências em estudos recentes que relacionam as experiências das crianças na educação infantil com resultados de longo prazo no desenvolvimento mostram benefícios no desenvolvimento social, cognitivo e educacional, com consequências não somente individuais, mas também para toda a sociedade (MELHUIISH, 2013). O autor cita que, evidências indicam que a experiência de uma criança nesse período traz profundas consequências para o restante de sua vida. E para complementar tal fato, a seguir serão apresentados os principais conceitos da perspectiva bioecológica do desenvolvimento humano que irão embasar a pesquisa desenvolvida e apresentada neste relatório.

2.2 DESENVOLVIMENTO HUMANO – A PERSPECTIVA BIOECOLÓGICA

A perspectiva de Urie Bronfenbrenner tem em sua concepção, a pessoa em desenvolvimento e o contexto no qual a pessoa se desenvolve, destacando enfaticamente a interação entre ambos (BRONFENBRENNER, 1996).

O desenvolvimento humano acontece através de processos de interação recíproca progressivamente mais complexa entre um ativo organismo biopsicológico em evolução e as pessoas, objetos e símbolos no seu ambiente imediato. Para ser efetiva, a interação deve ocorrer numa base relativamente regular através de períodos prolongados de tempo. Tais formas duradouras de interação no ambiente imediato são referidas como processos proximais. Exemplos: alimentação ou o ato de confortar um bebê, no jogo com uma criança jovem, nas atividades criança-criança, na resolução de problemas, no cuidado de outros em aflição, na elaboração de planos, no desempenho de tarefas complexas e na aquisição de novos conhecimentos e técnicas. (BRONFENBRENNER & CECI, 1994, apud SIGOLO, 2002 p. 13).

Dessen e Junior (2005) afirmam que Bronfenbrenner utilizou alguns modelos para nortear sua pesquisa, embora não estivesse plenamente de acordo com eles. O primeiro é o do endereço social, que estava relacionado ao ambiente, porém não era completamente investigado, pois aqui se tinha a impressão de que o contexto era uma condição homogênea para todos os participantes. Outro modelo considerava a pessoa, sendo identificada pelas características biológicas e físicas. Entretanto, esse não questionava os processos em relação a de que forma as características do indivíduo podem afetar seu desenvolvimento ao longo da vida. O próximo modelo, chamado de nicho ecológico, identificava o desenvolvimento humano em várias localizações sociais, analisando estas variáveis como sendo favoráveis ou desfavoráveis ao desenvolvimento psicológico. O último modelo pessoa-contexto permitia a utilização de várias combinações das características da pessoa aliada ao ambiente, tendo,

portanto, consequências sobre o desenvolvimento. Embora este último considerasse a interação pessoa-ambiente a sua efetivação na prática deixava a desejar. A partir destes precursores, Bronfenbrenner organiza sua perspectiva teórica e metodológica para o estudo do desenvolvimento humano com base em núcleos centrais – pessoa, processo, contexto e tempo que serão explicitados a seguir no texto.

Dessen e Junior (2005) afirmam que, a noção de desenvolvimento proposta por Bronfenbrenner está associada às estabilidades e mudanças que ocorrem nas características biopsicológicas da pessoa durante o seu curso de vida e ao longo de gerações. Destaca a seguinte assertiva:

O desenvolvimento humano é o processo por meio do qual a pessoa se desenvolve (sic) adquire uma concepção mais ampliada, diferenciada e válida do meio ambiente ecológico, e se torna mais motivada e mais capaz de se envolver em atividades que revelam suas propriedades, sustentam ou reestruturam aquele ambiente em níveis de complexidade semelhante ou maior de forma e conteúdo (BRONFENBRENNER, 1996 apud DESSEN e JUNIOR, 2005)

Na concepção do autor, o desenvolvimento corresponde a uma mudança, atingindo diretamente a pessoa, não sendo apenas pelo contexto, passando, portanto, para uma reorganização continuamente dentro da unidade tempo- espaço. Esta modificação se realiza em variados níveis: das ações, das percepções da pessoa, das atividades e das interações com o seu mundo. O desenvolvimento humano pode ser estimulado ou inibido pelo grau de interação com as pessoas, desempenhando diversos papéis, participação e engajamento em diferentes ambientes. Um exemplo básico é quando a criança vivencia uma experiência familiar, entrando em contato com diferentes pessoas e desempenhando diversos papéis, além de participar do espaço da creche e sua família, estabelecendo conhecimentos diferenciados.

Seguindo agora para os núcleos principais da teoria tem-se a **pessoa**, que envolve as características biopsicológicas do indivíduo que em situações interpessoais podem atuar como propulsoras ou inibidoras de desenvolvimento. O núcleo processo representa o elo entre a **pessoa** e o contexto, envolvendo as atividades realizadas pela mesma em desenvolvimento com outras, com objetos e símbolos disponíveis no contexto. Dentro deste núcleo tem destaque o processo proximal considerado o elemento propulsor do desenvolvimento e a sua efetividade depende das seguintes condições: o engajamento da pessoa em uma atividade; esta deve acontecer em uma base regular de tempo, cuja continuidade possibilita que a atividade se torne cada vez mais complexa; garantindo a reciprocidade das relações interpessoais; compreendendo interações com objetos e símbolos do ambiente imediato que deve promover a atenção, exploração, manipulação e a imaginação da pessoa em desenvolvimento. O núcleo

contexto envolve o ambiente ecológico definido como um conjunto de estruturas concêntricas interdependentes entre si. O mais interno seria o microsistema que se constitui no ambiente imediato da pessoa em desenvolvimento; o mesossistema envolve as interconexões entre dois ou mais ambientes nos quais a pessoa está inserida e participe ativamente; o exossistema inclui os ambientes nos quais a pessoa não participa diretamente, no entanto exercem uma influência indireta no seu desenvolvimento e o macrosistema que contempla os valores culturais e os sistemas de crenças do grupo social no qual a pessoa em desenvolvimento pertence. E, por fim, o núcleo tempo que se define em dois sentidos, um que se refere ao tempo que decorre dos processos de interação entre a pessoa em desenvolvimento e os outros significativos nas relações cotidianas e o outro se refere às condições socioculturais e históricas de um determinado período de tempo no qual as pessoas vivem.

Portanto, Dessen e Junior (2005) relataram as pesquisas de Bronfenbrenner desde quando os objetivos estavam relacionados ao conceito de desenvolvimento como consequência da interação entre organismo e seu meio (modelo ecológico), até mesmo ao paradigma da pesquisa capaz de envolver processos de desenvolvimento através da interação entre o indivíduo e o ambiente (modelo bioecológico).

Sigolo (2006, p. 43-44) afirma que

Para o contexto da educação infantil, esta perspectiva contribui para se pensar em: a) Considerar a presença de múltiplos fatores determinando o desenvolvimento e com isso não há como os professores manterem explicações únicas para o que a criança vem demonstrando como aquisições ou dificuldades; b) A visão de professor como elemento ativo e fundamental no processo de desenvolvimento da criança e, assim, não basta deixar as Crianças descobrirem seus próprios caminhos; c) A necessidade de propor atividades estas sejam molares, que apresentem uma persistência temporal e ainda sejam progressivamente mais complexas. Estas proposições levam a reflexão de quais são as atividades que têm preponderado no ambiente da Educação Infantil e que podem ser consideradas molares? Apresentam uma continuidade temporal? Seguem um gradual aumento de complexidade? Possibilitam o exercício de diferentes papéis? Ampliam o número de papéis que a criança desempenha? Mobilizam as diferentes áreas do desenvolvimento? Incentivam as relações interpessoais de forma a garantir reciprocidade nas trocas interativas, assimetria de poder e relações de afeto?

Pode-se afirmar que o potencial de desenvolvimento de um ambiente está relacionado ao grau que o mesmo permite e motiva a pessoa em desenvolvimento, aqui neste caso, a criança a se envolver em atividades molares e padrões de interação com outros integrantes presentes neste mesmo ambiente. Bronfenbrenner (1996) afirma ainda que o efeito destas ações se refletem muito mais na natureza e variedade de atividades molares desenvolvidas pela criança e nas alterações verificadas no seu comportamento e nas relações interpessoais com adultos e pares do que em escores de testes padronizados. Assim, o desenvolvimento

infantil depende “da extensão em que as cuidadoras e o pessoal da pré-escola, em suas interações com a criança tenham comportamentos que estimulam, apoiam, e encorajam atividades orientadas para a tarefa por parte da criança” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 156).

Embora, no caso específico deste trabalho foram focalizadas as ações de estimulação da instituição de educação infantil, no entanto não foi possível desconsiderar a significativa influência do contexto familiar (ambiente bioecológico), cuja expectativa é a de encontrar nestes locais um ambiente físico e humano que proporcione experiências e situações intencionalmente planejadas.

Nesse sentido, sendo a relação adulto-criança, marcada pela assimetria, Bronfenbrenner (1996), demonstra a necessidade do “equilíbrio do poder”, que se caracteriza pela alternância ou transferência gradativa de capacidades e saberes do membro inicialmente mais influente – o adulto – para o menos influente – a criança – a fim de que se configure uma situação favorável à aprendizagem e ao desenvolvimento. Isso é demonstrado durante as orientações de atividades para favorecer principalmente o desenvolvimento motor, psíquico e social, sendo direcionado pelo docente regente das salas dos berçários. Em seguida serão apresentados os principais argumentos em defesa do papel fundamental desta etapa da vida das crianças que são os seus primeiros três anos para o seu desenvolvimento pleno.

2.3 A IMPORTÂNCIA DOS TRÊS PRIMEIROS ANOS DE VIDA

Mendes (2010) relata que nos primeiros anos de vida devem ser ampliadas as oportunidades, para que a criança aprenda determinados tipos de aprendizagem, que, se não forem adquiridas nesse período sensível se tornam difíceis de serem adquiridas tardiamente. Assim, estudos recentes têm colocado cada vez mais em evidência a importância dos primeiros anos de vida e o papel que o contexto tem nesse processo, e esse avanço tem implicado uma crescente preocupação social com o cuidado e a Educação Infantil.

Não há dúvida que os primeiros três anos de vida são de extrema importância para o desenvolvimento infantil. Com isto não se desconsidera a relevância das etapas posteriores, no entanto, para esta pesquisa que pretende verificar as ações desenvolvidas com crianças em uma creche pública, a referida faixa etária é o foco principal neste trabalho.

Fatores afetivos e emocionais podem ser estimuladores ou fatores de risco para o desenvolvimento infantil, devido ao fato da afetividade estar relacionada à segurança, o querer bem para a criança, onde ela encontra o primeiro apoio no seio familiar para se interagir com outras pessoas e situações diversas que possa encontrar em seu cotidiano, principalmente na relação sócio emocional, que irá favorecer em sua vida futura.

Ao nascer a criança vem com um conjunto de habilidades que permite a sua sobrevivência desde que tenha disponível um cuidador que a atenda em suas necessidades. Neste momento, o cérebro da criança tem aproximadamente o tamanho relativo a um quarto do seu volume na fase adulta. Nos primeiros dois anos há uma multiplicação de neurônios e sinapses (elos de comunicação do sistema nervoso) responsável pelo crescimento do cérebro, permitindo o aparecimento de novas habilidades perceptuais, cognitivas e motoras). Há uma produção bem maior do que o necessário e aqueles neurônios que não são utilizados deixam de existir gradativamente. Neste período, o papel da experiência é fundamental para o desenvolvimento, tendo em vista sua condição de modificabilidade como resposta à estimulação externa. A esta capacidade denominada plasticidade, o cérebro se adapta às mudanças ambientais, permitindo a aprendizagem (PAPALIA e FELDMAN, 2013).

De acordo com Muskat, *apud* Rotta, Filho e Bridi (2016), a plasticidade cerebral é multidimensional, com mudanças constantes, relacionando estrutura e função. Desta forma, pode-se dizer que plasticidade é o termo que os neurocientistas utilizam para se referirem à capacidade do cérebro de mudar em resposta à experiência. Uma criança que cresce em um ambiente rico em estímulos vai reter uma rede mais complexa de sinapses do que outra que vive em um ambiente com menor variedade de estímulos.

Rotta, Filho e Bridi (2016) comprovam em seus experimentos com a variação do nível de cuidado nessa faixa etária em resposta ao estresse e às funções cognitivas tardias, ou seja, relacionados ao estímulo do ambiente e seu contexto. Quanto menos cuidado, piores são as respostas ao desenvolvimento posterior e com a crença de que tal fato é decorrente da atuação do meio em resposta ao desenvolvimento cerebral, que age “plasticamente”, diminuindo a capacidade de desenvolvimento satisfatório decorrente da situação. O planejamento ou a ação fazem com que os sistemas físico e cognitivo funcionem simultaneamente, utilizando os conhecimentos já estabelecidos e lançando-se a novos desafios para a próxima atividade.

Rotta, Filho e Bridi (2016) afirmam que, o ambiente acolhedor exerce ampla influência, assim como sua repetição, trabalhando nas organizações e estruturas do córtex, aumentando a potencialidade de crescimento dos dendritos, sendo que a neuroplasticidade é

maior nos meses iniciais de vida, porém não deixa de acontecer por todo o desenvolvimento. Conceitos de plasticidade cerebral estão relacionados diretamente à reorganização funcional quando relacionados ao espaço de aprendizagem. A estimulação não é consequência apenas de processos formais de escolarização, estimulação, ou exercícios repetitivos que diz respeito ao aprender. É um processo permanente, no qual elementos e comportamentos do dia-a-dia são apresentados e exigidos, estimulando o relacionamento e a interação. Portanto, tem-se a necessidade de realização de um estímulo contínuo para que haja um desenvolvimento integral em todas as áreas do indivíduo.

Paineiras (2005) também relaciona a estimulação na primeira infância (período crítico de aquisição de novos conhecimentos e aprendizagens, justificados pela plasticidade) para trabalhar e desenvolver habilidades da criança e a ampliando suas competências, referenciando-se com os marcos do desenvolvimento típico e reduzindo os efeitos negativos de uma história de riscos.

Neste sentido, a ausência de estimulação adequada ou a exposição a fatores de risco podem comprometer o desenvolvimento cerebral, quando certas conexões neurais não são estabelecidas logo no início da vida, estas ligações podem se interromper definitivamente. Os estudos da área de neurociência vêm mostrando que a plasticidade do cérebro permanece durante todo o ciclo vital, no entanto a maleabilidade é mais evidente nos primeiros anos de vida. Por este motivo, a estimulação adequada de crianças pequenas é muito importante e pode até compensar os efeitos de privações anteriores. O mesmo pode se afirmar sobre as capacidades sensoriais, o bebê chega ao mundo preparado com informações sensoriais que se aperfeiçoam à medida que ele experimenta estímulos táteis, visuais, olfativos, gustativos e auditivos. As habilidades motoras do bebê requerem condições integras do sistema nervoso central, muscular e ósseo aliado a um ambiente que lhe ofereça oportunidades de exploração e prática. Em direção idêntica está o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças pequenas que dependem das experiências positivas vivenciadas nos primeiros anos de vida (FIGUEIRAS et al, 2005)

O desenvolvimento da criança decorre de uma interação entre as características biológicas e a experiência oferecida pelo meio ambiente, portanto, fatores adversos em ambas as situações, podem alterar o ritmo normal. A probabilidade de que isto ocorra é chamado de **risco para o desenvolvimento** (FIGUEIRAS et al, 2005). A primeira condição para que uma criança se desenvolva bem é a relação de afeto com seu cuidador ou genitor, principalmente de sua mãe, pois se sente acolhida e aceita ao ambiente familiar. A ausência de afeto e amor

nos primeiros anos de vida poderá deixar “marcas” irrecuperáveis no desenvolvimento da criança, constituindo-se em um dos riscos mais importantes para o bom desenvolvimento da criança, principalmente em relação aos riscos sociais ou de vulnerabilidade social.

Polleto e Wagner (2008) definem que, os fatores de risco estão relacionados com eventos negativos de vida e, quando presentes, aumentam a probabilidade de a pessoa apresentar algum problema (sendo estes, físicos, sociais ou emocionais). A identificação desses fatores pode-se caracterizar como distúrbios, transtornos ou respostas desadaptadas, devem ser analisados juntamente com fatores de proteção que podem desencadear fatores de resiliência.

Os estudos em neurociência classificam os riscos para problemas no desenvolvimento das crianças em biológicos e psicossociais. Os biológicos são eventos pré, peri e pós-natais que resultam em danos biológicos e que podem aumentar a probabilidade de prejuízo no desenvolvimento. As experiências adversas de vida ligadas à família, comunidade e as instituições que as rodeiam são consideradas como riscos psicossociais. Entre estes estariam as condições precárias de saúde, a falta de recursos sociais e educacionais, a educação materna, os estresses intrafamiliares, como violência, abuso, maus-tratos e problemas de saúde mental da mãe ou de quem cuida, e as práticas inadequadas de cuidado e educação, dentre outros (FIGUEIRAS et al., 2005). “A configuração das respostas da pessoa às situações de vida depende da interação entre as diferentes variáveis associadas à criança e as condições disponíveis no ambiente” (MOREIRA, 2006, p.20).

A presença de recursos no ambiente não significa necessariamente que a criança apresentará um desenvolvimento adequado, mas podem se transformar em mecanismos de proteção tendo em vista o significado que assumem naquela situação em especial. Portanto, mecanismos de proteção são definidos como processos que alteram positivamente a resposta da pessoa a algum evento que predisponha a uma consequência desfavorável modificando o seu percurso de vida (RUTTER, 1985).

Garnezy (1991) apresenta três classes de mecanismos de proteção relevantes ao desenvolvimento da criança. A primeira se refere às características pessoais da criança (como foi visto na perspectiva bioecológica); a segunda refere-se às características familiares sobre a presença de um adulto que lhe seja significativo e a terceira diz respeito à disponibilidade de um sistema de suporte que a auxilie no enfrentamento das adversidades. No caso específico deste trabalho, poderia ser considerada a instituição de Educação Infantil como um suporte importante ao desenvolvimento infantil de forma satisfatória.

Os problemas no desenvolvimento da criança se apresentam de diversas maneiras, como alterações no desenvolvimento motor, na linguagem, na interação pessoal-social, no cognitivo, etc. Na maioria das vezes há comprometimentos que afetam mais de uma função e a criança apresenta alterações funcionais mistas no seu desenvolvimento. Além disso, existem crianças que não apresentam manifestações clínicas de atraso no desenvolvimento, porém devido a não receberem estímulos adequados e sua saúde nutricional estar normal, podem não alcançar um pleno desenvolvimento. Portanto é demonstrada a importância não só em diagnosticar desvios, mas também de promover o bom desenvolvimento da criança. (FIGUEIRAS et al, 2005)

Ainda, de acordo com o documento “Manual para vigilância do Desenvolvimento Infantil, no contexto da AIDPI” (FIGUEIRAS et al, 2005), a identificação de problemas de desenvolvimento (pelo profissional ou família), depende de vários aspectos, como a observação da gravidade e a alteração do desenvolvimento. As alterações no desenvolvimento motor são mais facilmente identificáveis do que alterações de linguagem e cognitiva, por serem mais perceptíveis, não exigindo conhecimentos específicos. Para que a criança atinja seu potencial de desenvolvimento é necessário estar atento à sua evolução normal e aos fatores que possam intervir nesta evolução. E em qualquer suposta percepção, deve-se encaminhá-la aos profissionais capacitados para que possam ajudar na identificação das alterações, o mais precocemente possível ao tratamento.

O mesmo relata também que, as ações em relação às crianças com atraso no desenvolvimento terão como dependência a causa do problema. Se a criança apresenta um atraso devido a problemas ambientais, como falta de estímulo por parte de quem cuida da mesma, o tratamento consistirá em orientações aos pais sobre a importância da relação entre o seu desenvolvimento e a maneira como lidam com ela, de sua interação com a criança. Caso o atraso seja de algo já acontecido, como a anoxia neonatal, ou uma infecção do sistema nervoso central, a estimulação consistirá em reabilitar funcionalmente as alterações presentes. Muitas experiências demonstram que a estimulação nos três primeiros anos de vida, para crianças com atraso no desenvolvimento já estabelecido ou aquelas com risco de atraso, melhora seu desempenho, devendo, portanto ser incentivado o seu início o mais precoce possível (FIGUEIRAS *et al*, 2005)

Portanto, alguns documentos trazem a preocupação sobre o desenvolvimento integral das crianças nessa faixa etária como: o Manual para vigilância do desenvolvimento infantil no contexto da AIDPI, (FIGUEIRAS et al, 2005); as Diretrizes de Estimulação Precoce para

Crianças de zero a três anos com Atraso no Desenvolvimento Neuropsicomotor decorrente de microcefalia (BRASIL, 2016) com o intuito de prevenir ou atenuar possíveis atrasos e que seu conteúdo podem trazer informações importantes para o contexto das creches na Educação Infantil.

Alguns estímulos necessários ao desenvolvimento integral, desde os primeiros anos de vida, de acordo com o documento “Diretrizes de Estimulação Precoce para Crianças de zero a três anos com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, decorrente de microcefalia (BRASIL, 2016) são apresentados a seguir.

A estimulação da **audição** poderá ser realizada através da localização sonora com a finalidade de exercitar a memória, atenção e a repetição de sons ludicamente. As ações de imitação de sons possibilita a repetição por parte da criança e início de um jogo que será importante para a futura articulação da fala e identificação sonora, desenvolvendo noções iniciais de consciência fonológica com discriminação dos sons. A emissão dos sons pelas crianças é muito rica e variada e, por essa razão, deve se dar oportunidade de exercitar os movimentos labiais constantemente (BRASIL, 2016). O documento cita também a **estimulação auditiva**, que pode ocorrer com o objetivo de trabalhar gradativamente as habilidades auditivas de atenção, localização, lateralização, discriminação e compreensão auditiva. Estes aspectos podem ser integrados com a estimulação de linguagem durante o momento lúdico e contextual. Portanto, a literatura demonstra que a estimulação da percepção auditiva é importante para o desenvolvimento posteriormente em outras áreas.

A criança deve reconhecer os sons produzidos por objetos e pelas pessoas através da fala, monitorar espontaneamente as características dos sons: timbre, duração, intensidade e entonação e desenvolver a percepção auditiva, que compreende a consciência, a localização e a compreensão dos sons. A detecção é a habilidade auditiva em que a criança percebe a presença e ausência do som. Já a discriminação é o ato de diferenciar dois ou mais estímulos sonoros, e reconhecimento é a habilidade de identificar o som e a fonte sonora com capacidade de classificar ou nomear o que ouviu. A compreensão é o ato de estabelecer relações entre o estímulo sonoro produzido, outros eventos do ambiente e o próprio comportamento. Essas relações têm as propriedades de reflexividade, simetria e transitividade, podendo ser estimulada através de ações contendo essas características (BRASIL, 2016). Isso favorecerá futuramente nos aspectos de aquisição de leitura e escrita, visto que, ambas as ações exigem identificação, reconhecimento e sonorização das letras,

associando em fonemas, palavras e frases. Além de selecionar os diferentes estímulos sonoros para elaboração de situações problemas.

A criança deve ter a oportunidade de interagir com outras crianças (usando a fala como meio de comunicação), a exposição à língua oral deve ocorrer de forma frequente, trabalhando a produção de fonemas, palavras e frases e a compreensão da fala através da leitura oro-facial. Esta deve ocorrer de forma natural, apresentando algumas particularidades, como: falar com voz clara, devagar e usando articulação normal, a voz deve ter intensidade normal, falar de frente, com o rosto iluminado, no mesmo nível visual que a criança, usar expressões faciais e entonações ricas, deixar os lábios descobertos, comunicar-se através de um contexto significativo, manter sempre um diálogo, respeitar as trocas de turnos, etc. No caso de crianças pequenas, de zero a três anos de idade, a família tem suma importância durante a realização dessas tarefas. A essência de um programa centrado na família e a colaboração entre os mesmos e a escola é importantíssima, pois é na família que passam a maior parte do tempo com a criança (em alguns casos), pois em outros acontece o inverso (a escola acaba sendo o ambiente em que a criança passa mais tempo), portanto, devem ser orientados quanto à estimulação de linguagem de forma geral (BRASIL, 2016).

O documento também traz atenção à **estimulação visual**, que deve ocorrer desde os primeiros dias de vida, nas atividades de vida diária e nos contatos afetivos com o cuidador (pajens, ADIs ou professor em creches). Para realizar a estimulação é necessário criar experiências agradáveis através do brincar, para chamar a atenção da criança. Um exemplo é quando se coloca as mãos da criança na textura e orienta-os para atentar-se aos comandos verbais do que está sendo passado em seu corpo e qual o tipo de textura, se é: áspero, liso, gelado, entre outros. Podendo fazer uso de lanternas em ambiente escuros apontando para determinados pontos e para objetos que o professor quer que a criança olhe, orientar familiares de como utilizar esses recursos em suas residências, para que o faça e aumente o estímulo dado à criança (BRASIL, 2016).

A **estimulação das funções motoras** irá ocorrer por meio da abordagem proprioceptiva com o objetivo de proporcionar a sensação de onde se localizam partes do seu próprio corpo, no espaço, com maior diversidade de experiências sensitivas/sensoriais e promoção de praxias do sistema sensorio motor oral e do próprio toque. Quanto à motricidade, as orientações são para movimentos diversos, que favoreçam adequação de tônus e força muscular. Tem como resultado a consciência do próprio corpo e inibição de movimentos estereotipados (BRASIL, 2016).

O ambiente precisa colaborar com a estimulação, cada troca de posição, troca de roupa, oferta de brinquedos, banho, deverão ser orientadas por estímulos verbais e táteis. A criança deve ter um mediador disponível que lhe apresente o ambiente ao seu redor (BRASIL, 2016).

Todas essas atividades proprioceptivas são realizadas na instituição (sendo elas intencionais ou não), participando e contribuindo para o pleno desenvolvimento de cada criança. Atividades de **estimulação sensorial tátil** com objetos de diferentes cores, texturas, ruídos são de fácil execução e aquisição pela família e são de suma importância para auxiliar no desenvolvimento. A experiência de texturas diferenciadas nos pés, mãos e rosto com massinhas, geleias, farinhas, espuma de barbear, tinta, grama, terra, areia também são importantes e diretamente ligadas ao bom desenvolvimento neuro-psicomotor.

Formiga, Pedrazzani e Tudella (2010) salientam a importância da exploração do ambiente, sendo necessário que sejam oferecidas diversas oportunidades para o bebê explorar e movimentar-se ativamente durante a brincadeira ou interação com adultos. As autoras colocam também a importância de objetos diversificados como escorregadores, bancos de madeira, piscinas de bolinhas, cama elástica, degraus e materiais de diferentes texturas, porém destaca que é no ambiente familiar e institucional (creche), que a criança irá entrar em contato com os objetos e pessoas do seu convívio, explorar os móveis da sala, mexer nas panelas da cozinha, bater nos móveis com escovas, pentes e chaveiros. Salienta que o bebê também precisa ser incentivado a engatinhar embaixo das cadeiras na intenção de buscar um objeto e, com isso, desenvolver uma variedade de sensações e movimentos, como abaixar a cabeça para passar por baixo, movimentar os membros dentro das amplitudes permitidas, desenvolvendo com isso a lateralidade e as noções espaciais como “em cima”, “embaixo”, “dentro” e “fora”. Nesse sentido, a estimulação, também no âmbito das habilidades cognitivas e sociais, funciona como um instrumento adicional que previne ou atenua possíveis atrasos ou defasagens especialmente nos três primeiros anos da evolução infantil.

Pensando na estimulação no âmbito da Educação Infantil, Kramer (2009) reconhece a função pedagógica do trabalho com crianças nessa faixa etária, capaz de favorecer o desenvolvimento infantil e a aquisição de conhecimentos, considerando relevante a contribuição que podem conferir à escola de ensino fundamental, principalmente no desenvolvimento das crianças. Cita alguns aspectos cruciais, sendo estes:

Aspecto socioafetivo: importância de que a criança tenha uma autoimagem positiva, percebendo-se, cada qual, na sua identidade própria e sendo valorizada nas suas

possibilidades de ação e crescimento à medida que desenvolve seu processo de socialização e interage com o grupo. O aspecto cognitivo, destaca-se a necessidade de levar sempre em consideração o fato de que a criança conhece e constrói as noções e os conceitos à medida que age, observa e relaciona os objetos do mundo físico (durante as atividades que as crianças incorporam dados e relações), enfrentando desafios e trocando informações umas com as outras e com os adultos que elas desenvolvem seu pensamento. No aspecto linguístico coloca-se como essencial o desenvolvimento das diferentes formas de representação verbal. A expressão e a comunicação infantil, manifestadas através das conversas, histórias, desenhos, músicas, etc., são fundamentais para ampliar sua capacidade de representação, fornecendo, ainda, uma base sólida, significativa e contextualizada para o seu processo de construção da linguagem escrita. Do ponto de vista da psicomotricidade, as crianças precisam expandir seus movimentos, explorando seu corpo e o espaço físico, de forma a terem um crescimento sadio (é através das atividades cotidianas que a motricidade é desenvolvida), (Kramer, 2009 p. 20 e 21).

Kramer (2009) relata que as atividades e situações propostas às crianças têm o objetivo de favorecer a exploração, a descoberta e a construção de noções, ou seja, o desenvolvimento e o conhecimento do mundo físico e social (da língua, da matemática, das ciências naturais e das ciências sociais), que são eixos básicos da função pedagógica.

Portanto, diante das explanações dos autores sobre a Educação Infantil, aliado à perspectiva teórica que traz as múltiplas influências que incidem sobre o desenvolvimento humano e a incontestável importância dos primeiros três anos de vida apresenta-se a seguir os objetivos e as etapas da pesquisa, para posteriormente analisarmos os resultados obtidos.

3.OBJETIVOS

Com base nos argumentos expostos anteriormente esta pesquisa procurou problematizar as seguintes questões: quais políticas institucionais e ações pedagógicas são desenvolvidas na creche voltadas para a identificação de defasagens do desenvolvimento infantil, assim como para a estimulação deste desenvolvimento nos primeiros três anos de vida.

Tendo, portanto, os seguintes objetivos específicos:

1. Destacar quais são as proposições da instituição;
2. Destacar as ações pedagógicas providas pela instituição

4. PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta seção, foram delineadas as informações sobre o percurso metodológico para realização e análise desta pesquisa. Sendo considerada uma abordagem qualitativa, a partir de um estudo de caso. O caso estudado será o funcionamento (rotinas, atividades, ações e conceitos de profissionais, etc) das salas de berçários de uma instituição do interior do estado de São Paulo. De acordo com Vilelas (2009), nos estudos de casos, a ênfase está em compreender o conhecimento tácito, existindo uma forte ligação com uma intencionalidade. O autor destaca a importância e especificidades deste tipo de pesquisa:

Esse estudo compõe-se de descrições complexas e holísticas de uma realidade, que envolve um grande conjunto de dados. Os dados são obtidos basicamente pela observação pessoal, o estilo da descrição é informal, narrativo, trazendo alusões e metáforas (VILELAS, 2009 p. 144)

Define também que, o item peculiar dessa abordagem é o estudo aprofundado e exaustivo de um ou vários objetos de investigação, permitindo obter um vasto e pormenorizado conhecimento dos mesmos. São estudos muito particulares, devendo ser bem definido o objeto de pesquisa, representando o problema de investigação, utilizando materiais e dados com cautela, linguagem acessível e conclusões explícitas, constituindo novas informações (VILELAS, 2009).

Foi delineado o estudo de caso, para a verificação da realidade observada, relacionando teorias e documentações oficiais que regem a regularidade e o funcionamento dessas instituições. Vilelas (2009), afirma que:

Os estudos de caso devem proporcionar conclusões que não suscitem dúvidas. As teorias e fundamentações metodológicas das conclusões resultantes do estudo de casos têm de ser claramente compreendidas através da profundidade da descrição do objeto de estudo (VILELAS, 2009 p. 148)

Além disso, por ser uma abordagem qualitativa, ainda de acordo com Vilelas (2009), o estudo recai sobre a dinâmica social, individual e holística do ser humano, analisando pequenas amostras, não existindo a tentativa de controle por parte do investigador.

Para detalhamento do estudo foram desenvolvidas algumas etapas, que serão apresentadas a seguir.

4.1 Procedimentos éticos

Inicialmente, o projeto de pesquisa foi submetido à análise do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciência e Letras da Universidade Estadual Paulista- UNESP, na cidade de Araraquara e aprovado conforme parecer 1.461.113 (ANEXO 1). Em seguida houve autorização da Secretaria da Educação do município para a realização da pesquisa (ANEXO 2), em uma creche escolhida pela pesquisadora, no qual baseou-se no critério a abrangência de maior número de alunos nos Berçários, situada na periferia e que abrigava a maioria dos bairros da cidade com a participação de duas salas da instituição, por trabalharem com crianças entre zero e três anos (público alvo da pesquisa). Os participantes receberam e assinaram o TCLE (APÊNDICE 1), cujo conteúdo compreende informações sobre os objetivos da pesquisa, procedimento de coleta de dados, ficando explícito a garantia de sigilo de identificação, a liberdade de escolha de participar ou não da pesquisa e ainda da possibilidade de desistir no decorrer dela, sem quaisquer ônus para o sujeito. Foram esclarecidos todos os aspectos da pesquisa e os pormenores explicados individualmente antes da realização do estudo.

4.2 Contexto da Pesquisa

O município tem uma população estimada para 2016, de aproximadamente 38.861 mil habitantes, de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Após 1950, com o surgimento e incentivo da cultura canavieira, o município recebeu um forte contingente de baianos, alagoanos, pernambucanos, paranaenses e mineiros, trazendo consigo suas famílias para trabalho e estudo na cidade. Esses trabalhadores residem na zona urbana e trabalham no campo. A maioria pertence à classe média baixa, tendo que deixar os filhos na creche para trabalharem na lavoura. Predomina a agricultura, particularmente a monocultura da cana-de-açúcar, que fornece a matéria – prima, abastecendo a indústria de transformação de açúcar e álcool, onde muitos desses migrantes trabalham nas usinas.

O município é constituído por 15 escolas (Escolas Municipais de Educação Básica/EMEBs), sendo que, dessas seis são creches. Possui três escolas particulares de Educação Básica e Ensino Fundamental e uma recentemente inaugurada (2016) apenas de educação infantil (rede particular). A rede municipal atende 6.581 alunos no total, sendo compostos por educação infantil, ensino fundamental I e II e educação de jovens e adultos (EJA), desses, 562 são alunos de zero a três anos (Dados da Secretaria Municipal de

Educação, em realização de senso municipal para coleta de dados- quantidade de alunos atendidos na rede).

De acordo com o Plano de Gestão da instituição (2016), a Creche Municipal iniciou suas atividades funcionando em uma casa, sob a administração da Secretaria Municipal da Promoção Social, com a finalidade de cuidar dos menores para as mães poderem trabalhar. Devido ao crescimento anual de procura por vagas, então a Administração Municipal, construiu um prédio próprio, permanecendo ainda sob a coordenação da secretaria municipal de assistência social, em 1983.

Com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9.322/94, todas as Unidades de atendimento na modalidade de ensino Creche, passaram a pertencer ao quadro de administração da secretaria municipal de educação, na qual a creche passou a integrar a área da Educação Básica (Plano de Gestão, 2016³).

Todos os alunos recebem material escolar, uniforme, merenda escolar, (elaborados pelo setor nutricional), ficando para essas famílias o compromisso de efetuar a matrícula de seus filhos, zelar pela frequência e acompanhar o processo pedagógico oferecido a eles, bem como, suas dificuldades encontradas no decorrer do processo ensino – aprendizagem (conforme Plano de Gestão 2016).

4.3 Participantes

Para a realização deste estudo, fez-se necessário a participação de alguns profissionais atuantes na instituição de educação infantil, desenvolvendo as funções de Agente Educacional Infantil (ADI), sendo caracterizado de acordo com sua formação (quando possui Magistério ou Ensino Superior em Pedagogia), Pajens (possui apenas ensino médio completo) e professora atuante nos berçários, através de revezamentos (contendo formação em pedagogia e especialização em área escolar).

A função das ADIs e pajens é de realizar todos os cuidados como higienização e alimentação aliados ao ato educativo para com as crianças, porém não existe nenhum documento descritivo que separe a atuação de ambos, sendo o que as diferencia é apenas a contratação (as que estão a mais tempo no serviço foram contratadas com ensino médio e não realizaram ensino superior – pajens), já as ADIs tem em sua formação curso superior em Pedagogia.

³ Plano de Gestão da Instituição sendo reformulado em 2016 com validade de 4(quatro) anos.

Portanto fizeram parte da pesquisa três pajens, duas ADIs e uma professora. A seguir, tem-se um quadro com informações sobre os participantes e sua formação acadêmica, como também, função, idade, carga horária, salário e tempo de serviço, atuando no local de pesquisa.

Quadro 1: Caracterização dos profissionais participantes da pesquisa

Profissionais	Formação	Tempo de atuação	Cargo/função ocupada	Idade	Salário	Carga Horária
Adriana	Magistério	4 anos	ADI	43	R\$ ⁴ 1.200,00	8h/d
Aline	Pedagogia	4 anos	ADI	38	R\$1.200,00	8h/d
Ayala	Ensino Médio	3 anos	Pajem	26	R\$1.000,00	8h/d
Maria	Ensino Médio	27 anos	Pajem	58	R\$1.000,00	8h/d
Malva	Ensino Médio	23anos	Pajem	53	R\$1.000,00	8h/d
Patrícia	Pedagogia	7 meses	Professora	36	R\$1.900,00	5h/d

Fonte: Quadro elaborado pela autora, com dados da Pesquisa realizada.

As atividades são desenvolvidas diariamente no período de 06h30min as 18h00min, com um total de 293 crianças atendidas na faixa etária de zero a cinco anos na instituição. O Quadro 1 destaca o espaço físico, o número de crianças frequentes em cada berçário em período integral, divididas em função da idade e sexo, bem como o número de profissionais que atua em cada sala. Esta informação se revela importante para contextualizar os dados de observação apresentados na sequência do texto.

A professora realizava revezamentos nas salas dos berçários I e II, permanecendo de segunda e quarta – feira no berçário I, terça, quinta e sexta – feira no berçário II, devido à existência de apenas uma professora na instituição para dar conta de alunos de zero a três anos, cujo objetivo do cargo efetivo da qual proferiu foi Professor de creche.

A seguir, tem-se o quadro referente às características do grupo de alunos, alvo da pesquisa.

Quadro 2. Caracterização do grupo de alunos

⁴ Valor do Salário mínimo em 2016: R\$880,00. Disponível em: <http://agenciabrasil.etc.com.br/economia/noticia/2016-01/salario-minimo-de-r-880-vale-partir-de-hoje>. Acesso em 11 Nov. de 2016.

SALA	Área m ²	Nº de crianças quanto a faixa etária e sexo			Nº total de Crianças	Nº de profissionais
B1	54,95 m ²	0-12m	F	1	14	3 e 1 professora (por revezamento)
			M	3		
		13-24m	F	4		
			M	6		
B2	26,88 m ²	25-36m	F	9	19	2 e 1 professora (por revezamento)
			M	10		

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora em estudo de campo

Apresentaremos a seguir os instrumentos utilizados na realização da pesquisa.

4.4 Instrumentos

Os instrumentos utilizados na pesquisa de acordo com os objetivos e proposições do estudo foram os seguintes:

- Roteiro de caracterização da escola de educação infantil (Melchiori, Altafim & Dessen, 2009) para observação do contexto institucional e das respectivas salas do berçário incluindo mobiliário e materiais; rotinas e cuidados pessoais; linguagem e compreensão; atividades; interação e estrutura do programa (ANEXO 3)
- Questionário para Agente de Desenvolvimento Infantil (ADIs), Pajens e professora de creche (elaborado pela pesquisadora), contemplando informações sobre sua formação e experiência profissional (relacionados às defasagens), importância da estimulação e capacitação em serviço. (APÊNDICE 2).
- Roteiro de entrevista para investigar pontos mais específicos sobre desenvolvimento infantil, identificação de defasagens e ações realizadas por esses profissionais (APÊNDICE 3).
- Diário de campo para registro das observações realizadas nas salas de berçários I e II

4.5 Procedimentos de coleta de dados

Observação na sala: Houve a participação da pesquisadora na creche, não seguindo nenhum protocolo específico, tendo como referência norteadora as ações das profissionais e

as respostas das crianças frente ao desenvolvimento promovido pelas atividades, sendo feita a rotina de pesquisa durante 12 observações em horários alternados, como mostra o seguinte quadro 3:

Quadro 3. Rotina das observações

HORÁRIO	FREQUÊNCIA	ATIVIDADES	BERÇÁRIOS
7:00 ÀS 10:00	4	Entrada e recepção dos alunos	BI e BII
10: 00 às 13:00	4	Acompanhamento do almoço e horário da mamadeira	BI e BII
13:00 às 16:00	4	Horário do sono das crianças e preparação para a saída	BI e BII

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com base na observação em campo

A entrevista foi realizada individualmente em uma sala que, no horário realizado, encontrava-se disponível. Cada participante respondeu à entrevista de maneira calma e tranquila. A mesma foi agendada por telefone com cada participante.

O questionário foi realizado individualmente em uma sala próximo à biblioteca (pois estava disponível), sendo respondido de acordo com as proposições de cada participante.

O roteiro de caracterização da escola (2009) foi respondido pela diretora da instituição, M.L. em horário combinado, na secretaria da escola.

Houve a coleta de dados, através do documento “Plano de Gestão”, contemplando o projeto político pedagógico e todas as informações específicas da escola.

4.6. Procedimento de análise de dados

Os dados foram analisados, confrontando informações com o referencial teórico, seguindo a perspectiva bioecológica, analisando o contexto de desenvolvimento e experiências do educando. Utilizou-se a perspectiva de Urie Bronfenbrenner, para contextualizar o ambiente de aprendizagem e diferentes estímulos recebidos por ele. Os dados foram analisados em duas etapas. A primeira visou identificar as proposições da instituição de educação infantil para estimulação e identificação de defasagens no desenvolvimento. Para esta etapa foram integrados os dados advindos do Plano de Gestão e

do Roteiro de caracterização da escola, trazendo as análises das seguintes informações: realização de Projetos específicos (os objetivos e as expectativas esperadas para as crianças); a proposta pedagógica desenvolvida (o referencial teórico seguido pela instituição), as características da clientela da escola (para compreensão do contexto), análise das metas propostas para o decorrente ano, a movimentação do fluxo de alunos, principalmente nos Berçários (foco da pesquisa), além de destacar ações norteadoras para o ano letivo. A análise consistiu também em destacar as principais características das dependências físicas da instituição, que de maneira direta influenciam na qualidade do atendimento às crianças de zero a três anos de idade. A segunda etapa da análise que teve por objetivo identificar as ações pedagógicas desenvolvidas com crianças frequentes em salas de berçário para estimulação do desenvolvimento foram aglutinados os dados das entrevistas e questionários tendo por base um conjunto de temas e categorias apresentado no Quadro 4.

Quadro 4. Temas e Categorias de “Ações Pedagógicas”

Temas	Categorias
Desenvolvimento Infantil	Definição de Estimulação
	Proposta de Atividades
	Fatores prejudiciais ao desenvolvimento
	Fatores promotores de desenvolvimento
	Percepção de ritmo de desenvolvimento
Defasagens no Desenvolvimento	Identificação de defasagens
	Concepções
	Experiências com defasagem no desenvolvimento
	Ações pedagógicas frente às defasagens
	Prevenção para defasagens
Formação da equipe que atua no berçário e condições de trabalho	Interesse em capacitação
	Formação /Condições de trabalho

Fonte: Quadro elaborado pela Pesquisadora, com base nos dados do questionário.

De acordo com o tema Desenvolvimento Infantil, tem-se as seguintes categorias: Definição de Estimulação (conceitos dos profissionais); Propostas de Atividades (ações promovidas por eles); Fatores prejudiciais ao desenvolvimento e Fatores promotores do desenvolvimento e conseqüentemente Percepção de ritmos de Desenvolvimento.

O tema Defasagem no Desenvolvimento incluiu a identificação de defasagens, experiências com defasagens no desenvolvimento, concepções, relação entre defasagem e contexto de vida, ações pedagógicas frente às defasagens e prevenção para defasagens.

O último tema diz respeito à formação da equipe que atua no berçário e inclui Interesse em capacitação e Formação/condições de trabalho.

Complementarmente, serão apresentados os dados que advém das observações realizadas nas salas de Berçários que se enquadraram no tema cuidar e educar, distribuído nas seguintes categorias: cuidados pessoais e higiênicos; orientação alimentar; música e movimento; brincadeiras livres e orientadas; artes visuais, linguagem oral e escrita, matemática e natureza e sociedade. Os temas foram formulados a partir do objetivo da pesquisa em contrapartida com as informações coletadas durante a observação. Sendo assim, representadas no Quadro 5.

Quadro 5. Temas e categorias da Pesquisa em “Observações”

TEMAS	CATEGORIAS
Cuidar e Educar (de acordo com o RCNEI)	Cuidados pessoais e higiênicos
	Orientação Alimentar
	Música e Movimento
	Brincadeiras livres e Orientadas

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora, com base nos dados da observação em diário de campo.

Desta forma, os dados coletados foram complementados com várias fontes de informações, inclusive fazendo comparação aos documentos oficiais que regem a educação infantil.

A pesquisa presume uma análise qualitativa dos dados a partir de um sistema de categorias que englobem a diversidade de fontes de informações e a multiplicidade de dados obtidos. A análise qualitativa, segundo Alves, Mazzotti e Gewandsznajder (1998), se caracteriza por buscar uma apreensão de significados na fala dos sujeitos [...] interligada ao contexto em que eles se inserem e delimitada pela abordagem conceitual do pesquisador.

De acordo com Vilelas (2009), na análise dos dados, os investigadores podem empregar, de um modo eficiente, os mesmos métodos para melhorarem as informações fornecidas pela pesquisa, revelando de forma adequada o objeto em análise. A seguir, a análise do que foi obtido na pesquisa.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da pesquisa realizada e de acordo com os objetivos estabelecidos para a mesma, os resultados obtidos foram aglutinados de acordo com os instrumentos utilizados para obtenção dos dados, seguindo-se em “proposições da instituição de Educação Infantil para estimulação do desenvolvimento e identificação de possíveis defasagens neste processo em salas de berçários” e “ações pedagógicas realizadas com crianças em salas de Berçários para estimulação e identificação de defasagens no desenvolvimento”.

5.1 Proposições da instituição de Educação Infantil para estimulação do desenvolvimento e identificação de possíveis defasagens neste processo em salas de berçários

Os dados de observação trouxeram informações complementares aos depoimentos de modo a revelar de forma mais contextualizada a rotina de trabalho nas salas de berçários.

A rotina semanal dos berçários I e II está apresentada, respectivamente, nos quadros 6 e 7 elaborados pelas pajens e ADIs à pedido da Equipe Gestora, tendo em vista os registros para organização dos documentos escolares em subordinação à Secretaria de Educação do Município.

Quadro 6. Rotina de atividades relativa ao Berçário I

HORÁRIO	2ª.FEIRA	3ª.FEIRA	4ª. FEIRA	5ª. FEIRA	6ª. FEIRA
7:30	Mamadeira	Mamadeira	Mamadeira	Mamadeira	Mamadeira
8:00	1º. Banho				
8:20	Fruta	Fruta	Fruta	Fruta	Fruta
8:30 às 9:40	Pecinhas montáveis				
10:00	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
10:30	2º. Banho				
10:50	Mamadeira	Mamadeira	Mamadeira	Mamadeira	Mamadeira
11:00 às 14:30	Hora do sono				
14:40	Jantar	Jantar	Jantar	Jantar	Jantar
15:00	3º. Banho				
15:20	Solário	Solário	Solário	Solário	Solário

Fonte: Tabela coletada na instituição e registrada em diário de campo

Em relação à rotina expressa no quadro 6 é perceptível a incidência de atividades idênticas durante o período de permanência da criança no berçário. Na rotina do BI, os banhos são mais constantes e de acordo com o número de crianças, o tempo para realização de tal ação fica mais extenso, prejudicando a possibilidade de se dedicar a outra atividade. A montagem com pecinhas é realizada na própria sala, juntamente com brinquedos recicláveis

existentes no mesmo ambiente e acontece frequentemente, para preenchimento do tempo, sendo sempre a mesma ação, ocorrendo repetições da brincadeira.

Apresenta-se a rotina do Berçário II, com poucas diferenças no Quadro 7.

Quadro 7. Rotina de atividades relativa ao Berçário II

HORÁRIO	2ª. FEIRA	3ª. FEIRA	4ª.FEIRA	5ª. FEIRA	6ª. FEIRA
6:15	Troca/roupa	Troca/roupa	Troca/roupa	Troca/roupa	Troca/roupa
7:10	Troca/roupa	Troca/roupa	Troca/roupa	Troca/roupa	Troca/roupa
7:25	Café	Café	Café	Café	Café
8:00	Professora	-----	Professora	Professora	-----
8:30	Fruta/ água	Fruta/ água	Fruta/ água	Fruta/ água	Fruta/ água
10:00	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
10:20	Banho	Banho	Banho	Banho	Banho
11:00	Banho	Banho	Banho	Banho	Banho
11:10	Mamadeira	Mamadeira	Mamadeira	Mamadeira	Mamadeira
11:20	Descanso	Descanso	Descanso	Descanso	Descanso
14:00	Descanso	Descanso	Descanso	Descanso	Descanso
15:30	Jantar	Jantar	Jantar	Jantar	Jantar

Fonte: Tabela coletada na instituição e registrada em diário de campo

Na sala do BII, a frequência de banho diminui, porém mantém-se a ênfase em atividades de alimentação e higiene quase que exclusivamente. Quando alguma criança acorda antes do horário previsto para todos, os mesmos devem ficar no berço, sem “atrapalhar” aos outros colegas, mantendo-se “estático” em seu local. A ausência da professora em dois dias na semana se deve ao fato de haver revezamentos entre as salas dos berçários e nos outros horários trabalha com as crianças da outra turma.

Em relação às rotinas, estas se assemelham aos espaços físicos, exercendo um importante papel na ação dessas crianças, atuando na organização estrutural das experiências cotidianas e conscientização de esquema temporal, facilitando a segurança e autonomia. Através da análise da rotina, tem-se um reflexo dos valores que direcionam a ação educativa dentro de um contexto (ZABALZA, 1998).

Porém, não é enfatizada tal importância, pois são suas atividades repetitivas, principalmente relacionadas aos cuidados básicos (mesmo desenvolvendo o conceito simultâneo de cuidar e educar), porque a maior parte do tempo é realizada para preencher o tempo ocioso, não diversificando as ações para propiciar um bom desenvolvimento do educando.

Zabalza (1998) ainda cita que o desenvolvimento é um processo global e interligado, sendo heterogêneo e espontâneo, exigindo intervenções, para obtenção de uma evolução equitativa. A aprendizagem necessita de capacidades vinculadas (neurológica, intelectual e emocional), portanto as atividades deverão integrar todos esses aspectos.

Também foi possível obter informações a partir dos documentos, como apresentadas no Quadro 8, sobre a rotina da instituição na qual se identificam as atividades desenvolvidas nos berçários I e II com os seus respectivos responsáveis.

Quadro 8. Rotina Institucional- período integral

Horário	Atividade	Responsável
6h as 6h30	Abertura do portão, recepção dos alunos que chegam de ônibus, início do preparo do café da manhã	ADI's/Merendeiras
6h30 as 7h	Recepção dos alunos em geral, e encaminhamento dos mesmos para suas respectivas salas de aulas.	Pajem e ADI/Professoras
7h05	Café da manhã das salas de Berçário 2	Professoras
7h05	Berçário 1 - Banho e mamadeira , obedecendo as peculiaridades de cada um.	ADI's/ Pajem
7h20	Berçário 1 – Solário e brincadeiras de estimulação	Professora –Pajem e ADI's
7h20	Berçário 2	Professoras
8h	Berçário 1 – troca de fraldas e higienização em geral; Início da elaboração dos almoços, frutas e sucos pelas merendeiras.	ADI's Pajem / Serventes
8h30	Berçário 1 – hora da fruta ou suco de acordo com a idade	Professora e Pajens
9h30	Hora da fruta Berçário 2	Pajens e ADI's
10h10	Almoço do Berçário I	ADI's Pajem
10h 30	Almoço do Berçário II	Professora
10h50	Hora do banho do berçário I e soninho	Pajens e ADIs
12h	Hora da mamadeira dos berçários I e II e maternais	Pajens e ADI's
12h20	Abertura do portão para a turma do período da tarde	Pajem
14h	Hora do despertar berçários I e II	Pajens e ADi's
14h 05	Fruta e suco para os berçários de acordo com a idade	Pajens e ADi's
14h30	Hora do parque berçários I e II	Pajens e ADi's
16h30	Jantar do berçário I / Início da saída das crianças de tempo integral	Pajens e ADI's /Inspetora

Fonte: Dados que constam no Plano de Gestão da instituição (2016)

De acordo com o Quadro 8, enfatiza-se o horário de chegada das crianças dos berçários e o recebimento de cuidados (alimentação e higiene), visto que, nesse período que ficam acordados, são trabalhadas as atividades com a professora, que realiza revezamentos em dias alternados para sua permanência nos Berçários.

No Berçário I, ao chegarem, as crianças tomam banho e são postas em um tapete de EVA com brinquedos espalhados ao chão para brincarem e dar o tempo de todos estarem juntos após o banho. Em seguida, comem a fruta referente ao cardápio do dia e permanecem em um solário, sendo supervisionados pelas pajens e ADIs, realizando atividades como brincar na gangorra, explorar o ambiente, carregar brinquedos, etc. Após um determinado tempo, voltam para a sala e assistem TV (sempre o mesmo programa), até chegar próximo ao horário das refeições (demandam um tempo maior, visto que, são muitas crianças, pouco profissionais e considerando a idade para cuidados com a alimentação). Ao término do

almoço, são realizadas verificações de fraldas e com uma pequena pausa são entregues as mamadeiras para em seguida iniciarem o descanso. Algumas crianças em períodos de adaptação vão embora antes do horário do sono, com o intuito de treinarem a permanência em período integral. Acordam por volta das 14h30min com uma breve pausa para o jantar, voltam a tomar banho e preenchem o espaço de tempo com brinquedos de montar em brincadeiras livres com o objetivo de aguardarem os pais chegarem para buscá-los. Em momentos em que a professora está presente (dois dias por semana), após o horário da fruta, constitui-se de momentos pedagógicos mais específicos com músicas direcionadas e gesticuladas, desenvolvimento de atividades envolvendo movimento corporal (circuitos de brinquedos com argolas, etc). Já no Berçário II, após sua entrada e o café matinal, a professora (que permanece com essa turma três dias na semana), inicia suas atividades seguindo o sistema apostilado de ensino (dividido por conteúdos), além de cantar músicas, realizar roda de conversa sobre assuntos variados ou confeccionar algum brinquedo de acordo com o tema do projeto envolvido no momento. Dentro desse espaço, encontra-se o horário da fruta, realizando também a orientação alimentar. Após tal ação, as crianças (BII) são encaminhadas ao refeitório para se alimentarem com autonomia e ao voltarem são direcionadas ao banho (a professora os auxilia, trabalhando esquema corporal) seguido da mamadeira e horário do sono. É oferecido o jantar, que após um breve intervalo, já iniciam os preparativos para a espera de seus familiares. Perfazendo assim, a rotina dos berçários I e II.

De acordo com os objetivos estabelecidos para a pesquisa, utilizou-se a análise do Plano de Gestão e os aspectos da caracterização da escola, direcionados pelo roteiro Ebner, Altafim e Dessen, (2009).

A partir da análise constataram-se as seguintes informações: existe o funcionamento da creche para a idade de zero a três anos e a pré-escola de três a cinco anos, distribuídos em 13 salas (duas de berçários no período integral e 11 de pré-escola com as seguintes divisões: três salas de maternal, dois jardins e três prés no período da manhã e um jardim e dois prés à tarde). A instituição foi construída na década de 1980 e inaugurada em 1986 em prédio próprio mantido pela Prefeitura Municipal, que teve a última reforma realizada em 2013, a qual levou cerca de nove meses reestruturando a unidade escolar da seguinte forma:

- 01 (uma) diretoria, medindo 7,70 m² de área,
- 01 lavanderia, medindo 23,40 m² de área;
- 01 (uma) secretaria, medindo 15,45 m² de área;
- 01 (uma) sala dos professores, medindo 13,39 m²;

- 01 (um) almoxarifado, medindo 21,42 m²;
- 02 (dois) banheiros destinados aos professores e funcionários, medindo 2,57 m² cada um;
- 01 (um) lactário medindo 7,67 m²
- 01 (uma) despensa, medindo 5,82 m²;
- 01 (uma) área de serviço medindo 15,45 m³;
- 01 (uma) cozinha com todo material necessário para o adequado preparo de merenda escolar medindo 27,29 m²;
- 01 (um) refeitório medindo 89,19 m²
- 02 (dois) banheiros (feminino e masculino) medindo 12,87 m² cada
- 02 (duas) salas de banho para os alunos de cada sexo, medindo 4,15 m²;
- 06 (seis) salas de aula, medindo 49,00 m² cada uma, com paredes de tijolos, portas de madeira e coberturas com telhas de cerâmica;
- 02 (duas) salas de aula medindo 26,52 m² com portas de madeira e duas de ferro cada uma e cobertura de laje com eternit;
- 02 (duas) salas de aula medindo 26,52 m² com uma porta de madeira;
- 01 (uma) sala para Berçário I, medindo 54,95 m² com três portas (uma de madeira e duas de ferro), com banheiro (para banho e troca para os bebês) medindo 13,26 m²
- 02 (dois) banheiros; (para banho e troca das crianças do Berçário II) medindo 13,26 m²
- 01 (uma) sala de berçário II , medindo 26,5m²

Com informações mais específicas sobre os berçários, verificou-se que as crianças ocupam salas amplas que possuem berços (apenas no BI, pois no BII dormem em colchonetes que ficam empilhados e são estendidos ao chão, assim que a sala é desocupada, após o horário reservado às atividades com a professora), embora haja espaço suficiente para movimentação, interação com a educadora, outras crianças e objetos. O espaço oferece situações desafiadoras para os alunos (escadinha e espelho, embora esse não possua barras para apoio) e o túnel permanece no lado externo da sala. O arranjo ambiental permite a observação de todo movimento da sala e principalmente do bebê em relação ao educador. No teto estão presentes alguns enfeites, embora não possam ser considerados como móveis, pois os bebês não os alcançam, não emitem nenhum som, além de não possuírem cores atrativas. O banheiro conta com ducha e cuba, porém não oferece objetos diferentes para possibilitar um momento lúdico e interativo durante o banho. Existe um refeitório amplo com mesas grandes e bancos no qual a turma do berçário II faz uso, enquanto que no berçário I, alimenta-se na própria sala, possuindo dois conjuntos com cinco cadeiras cada, com apoios laterais interligados, para o

educador alimentar os bebês. A turma do berçário I conta com um espaço reservado ao solário que mantém acesso a mesma sala, enquanto que a outra turma apenas tem acesso ao lado externo, quando a professora propõe atividade extra classe. Existe um lactário, no qual são preparados o leite das crianças e toda a refeição das turmas, inclusive berçários, são realizadas na cozinha da instituição. A escola possui extintores de incêndio como dispositivo de segurança. Destaca-se que, todas as dependências da escola estão em perfeito estado de conservação.

Zabalza (1998) afirma que, em relação à organização dos espaços para a educação infantil, deve atender a características específicas como: ambientes amplos e diferenciados (distinguindo a função e atividades propostas ao mesmo local) o que favorece uma dinâmica de trabalho embasada na autonomia e atenção individualizada.

Os recursos físicos e pedagógicos contidos no Plano de Gestão são:

- Diretoria: mesas, cadeiras, ventiladores e computadores.
- Salas de aula: ventiladores, mesas e cadeiras para os alunos e professores, armários e quadro negro, três das salas possuem ares condicionados, duas salas possuem lousas digitais.
- Sala dos professores: mesa e cadeiras, ventilador, estante e uma geladeira com refrigerador de 330 litros.
- Refeitório: mesas para merenda com bancos, bebedouro com água filtrada, ventiladores de parede, lixeiras.
- Cozinha e Lactário: fogões, pia, mesa com cadeiras, geladeiras, freezer, utensílios (pratos, copos, etc).
- Despensa: prateleiras.
- Material Didático e de Apoio: Apostilas do Sistema Gêneses de ensino, editora Brasil Cultural, um para cada berçário (um correspondente a idade de quatro meses a um ano e dois correspondente a idade de um a dois e de dois a três anos), três apostilas correspondente aos maternas, quatro correspondente aos jardins, cinco correspondente aos prés, lousas digitais, quadros negros, giz, bolas, cordas, bambolês, cartazes, painéis, cartolina, papeis em geral, fantoches, brinquedos, tesouras, tintas, giz de cera, pincéis, lápis de cor, livros, etc. A sala do Berçário I, possui alguns brinquedos confeccionados com material reciclado e outros industrializados (urso, carrinhos e peças de montar). Enquanto que no Berçário II, tem-se apenas o armário da professora com materiais pedagógicos (livros de histórias e didáticos, cadernos, lápis, carimbos, blocos lógicos, fantoches, etc) e espaço amplo vazio, porém sem brinquedos acessíveis às crianças. Quando os mesmos realizam atividade lúdica, encaminha-

se até a biblioteca, que se encontram dispostos em prateleiras: livros diversificados, televisão e pinos de diversos tamanhos.

O sistema de ensino Gênese de Ensino está alicerçado na proposta de construção da aprendizagem, a qual se dá de forma interativa com o meio e nas relações interpessoais. Também têm como eixo os quatro pilares da educação, que visam ao desenvolvimento pleno das potencialidades do aluno: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. O material proporciona relação entre ação e reflexão, estimulando os trabalhos individuais e coletivos, de modo a favorecer um processo de aprendizado dialético (ação-reflexão-ação). A divisão por faixa etária, compreende: zero a três anos (creche com até um ano e 11 meses permanecendo no berçário I, com até 2 anos e 11 meses no berçário II e à partir dos três anos no maternal, à partir de quatro anos no jardim e à partir de cinco anos na pré- escola (Informações coletadas na escola com a Coordenadora, apoiada no material de ensino)

Zabalza (1998) enfatiza que o local onde é promovida a educação infantil deve ser um ambiente estimulador, instigando as múltiplas ações das crianças, contendo materiais diversificados e até mesmo confeccionados pelas crianças, relacionando atividades escolares e aguçando a imaginação através da imitação proporcionada pelas brincadeiras.

Em relação ao quadro de funcionários, tem-se 37 profissionais, sendo estes: um diretor e um coordenador (ambos com especialização em Gestão Escolar)), um agente de organização escolar (com Ensino Médio completo), quatro ADIs (Ensino Superior completo), sete pajens (Ensino Médio completo), 14 professoras (com Especialização), um inspetor de alunos (Ensino Médio completo), quatro merendeiras (Ensino Médio completo) e quatro serventes (Ensino Fundamental II completo). Em relação aos berçários, estes são compostos por três pajens (uma no BI e duas no BII), duas ADIs (BI) e uma professora (com Especialização em Educação Especial) que realiza revezamentos nas duas salas.

De acordo com o Plano de Gestão da instituição, a organização didática e a distribuição das classes procuram atender a clientela em período integral, destinado ao atendimento educacional, nos níveis: Berçário I, Berçário II, Maternal, Jardim e Pré-Escola. Em relação ao processo de ensino-aprendizagem que a escola tem oferecido à comunidade está coerente com a clientela, cujo ritmo de aprendizagem tem sido respeitado, assim como os erros e as dúvidas (Plano de Gestão 2016). Destaca-se, portanto, a integração entre as etapas de desenvolvimento da criança, havendo também a interdisciplinaridade.

O Plano de Gestão (2016) contempla

que a escola se integra com a comunidade procurando atender às necessidades dos pais, promovendo a melhoria da qualidade do atendimento aos alunos em relação ao processo de ensino-aprendizagem, procurando temas e alternativas necessárias para o desenvolvimento do currículo, compreendendo a partir das experiências e condições para o pleno desenvolvimento das potencialidades, com vistas ao exercício consciente da cidadania, procurando participar dos acontecimentos diários e eventos especiais como também atender às solicitações e campanhas educativas (PLANO DE GESTÃO, 2016 P. 24)

Apresenta também, a metodologia de trabalho, que está embasada na proposta construtivista, levando a criança a explorar e descobrir todas as possibilidades do seu corpo, do espaço, das relações, e através disso, desenvolver sua capacidade de observar, descobrir e pensar. O ensino segue a linha do “diálogo-ação-compreensão”, pautado nas relações diretas das experiências das crianças, como espaços de trocas e aprendizagens significativas, ligado às práticas de contextualização, interdisciplinaridade e avaliação. As atividades programadas estão alicerçadas na prática pedagógica sócio construtivista, inserindo os conteúdos conforme os objetivos a serem alcançados (PLANO DE GESTÃO, 2016)

Afirma que, a integração da criança na Educação Infantil se dará de modo a garantir a continuidade do contexto afetivo vivido no seio da família, buscando o desenvolvimento dos aspectos biológicos, psicológicos, intelectuais, socioculturais e a preparação para o seu processo educacional, assegurando aprendizagens iniciais básicas e necessárias ao prosseguimento nos estudos. A atuação da equipe escolar consiste em garantir a todos os educandos ensino de qualidade, que atenda as diferenças individuais e considere as diversas habilidades, interesses e maneiras de aprender, ou seja, as peculiaridades de cada aluno, segundo as características do desenvolvimento de cada faixa etária atendida. Destacando uma importante diferença, que embora as crianças se desenvolvam de maneira heterogênea, buscar-se sempre criar condições para o desenvolvimento integral propiciando avanço nas capacidades de ordem física, afetiva, cognitiva, ética, estética, de relação interpessoal e de inserção social, oportunizando-as com atividades que venham auxiliar no processo de socialização, no avanço do pensamento, sem deixar de lado o lazer, a recreação e o brincar, que a um só tempo deve envolver ação, aprendizagem e prazer (PLANO DE GESTÃO, 2016)

De acordo com o Plano, a proposta metodológica consiste na elaboração de planejamentos adequados a cada faixa etária, com seleção de conteúdos que tenham ressonância com a vida dos alunos e que favoreçam a estabilidade do ensino de conceitos básicos, dentro de uma lógica sequencial e progressiva dos mesmos, a ser alcançada durante a trajetória escolar, tendo como organização dos trabalhos em salas de aula o planejamento de rotinas semanais. Traz a indicação de que cada professor siga a metodologia de trabalho

proposta pelo Sistema de Ensino Gêneses (atual proposta), tendo em vista as demandas e características dos educandos aplicando o método de acordo com a bagagem dos mesmos, o contexto da escola e de cada turma, sem desprezar o preparo e o planejamento de toda atividade aplicada.

Ainda, de acordo com o Plano de Gestão, foram estipuladas as seguintes ações norteadoras para o ano letivo de 2016:

Adequação de diferentes estratégias de ensino às necessidades dos alunos; diversificação de estratégias com maior detalhamento dos conteúdos; utilização de trabalho mais concreto e diversificado nas classes que apresentarem dificuldades (jardins, maternais e pré-escolas); mudança da técnica de trabalho, procurando encontrar um novo caminho, fazendo com que a aprendizagem dos conhecimentos seja incorporada por todos os participantes do processo de aprendizagem; maior respeito ao ritmo de aprendizagem de cada aluno, com aulas ministradas na técnica do construir, do fazer; incentivo aos alunos, levando-os a uma participação mais efetiva em todas as atividades escolares, através de maratonas educacionais abrangendo todas as áreas do currículo; promoção de palestras com profissionais habilitados, referentes a assuntos previamente estabelecidos; promoção, na medida do possível, de assistência médica, psicológica, odontológica e fonoaudiológica ao aluno necessitado, atender as crianças de zero a cinco anos sem perder as características e a identidade desta faixa etária, no que diz respeito a seu desenvolvimento global e contribuir para a continuidade da construção da identidade pessoal e social dos indivíduos, alicerçando relações interpessoais e entre pares, assim como o desenvolvimento de novas habilidades e competências. Entretanto, destaca-se a ação do profissional para diversificar as estratégias, com objetivo de obter a aprendizagem da criança, mais especificamente, atingir seu pleno desenvolvimento, dentre essas ações, as específicas aos berçários que se evidenciam ao desenvolvimento e respectivas defasagens são: utilização de estratégias diferenciadas de acordo com a necessidade dos alunos (vários caminhos e tentativas para se obter a aprendizagem), trabalho mais concreto para as defasagens apresentadas (utilização do lúdico e meios de sua vivência diária para melhorar a compreensão), respeito aos diferentes ritmos de aprendizagens (aguardar no tempo certo o desenvolvimento de cada um, considerando seu biológico, seu contexto e suas potencialidades). (PLANO DE GESTÃO, 2016, p. 25)

Contendo, portanto, as seguintes **METAS**, baseado nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

- **IDENTIDADE E AUTONOMIA:** Pretende-se que o educando aprenda a conviver, ser e estar com outros e consigo mesmo, numa atitude de aceitação, respeito e confiança, para que contribuam de forma prioritária para a construção do sujeito em uma perspectiva de transversalidade (BRASIL,1998b)
- **CONHECIMENTO DE MUNDO:** Por ênfase na relação do educando com aspectos de cultura, entendida de forma ampla e plural envolvendo os acervos de produção simbólica científica e social da humanidade. Isso contribui para o aprimoramento das diferentes linguagens e as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento; possibilitando a integração na construção de um sujeito global. (BRASIL,1998b)

Em relação aos **Projetos**, o Plano de Gestão destaca alguns temas importantes como: Campanha da Fraternidade; Cuidar de nossa casa, o mundo; Alimentação na Educação Infantil; Circo; Pequeninos contra a dengue; Incentivo à leitura para Educação Infantil; Meio Ambiente; Música e movimento na Educação Infantil; Páscoa e Festa Cultural, etc.

A realização dos Projetos, inclusive da Campanha da Fraternidade mesmo seguindo uma educação laica do estado, possui como principal objetivo, obter uma visão crítica diante do conhecimento, não existindo verdades absolutas ou inquestionáveis, além disso, os conteúdos a serem trabalhados são de acordo com a necessidade da comunidade (por exemplo, o projeto “dengue”), portanto, sua efetivação tem um amparo pela LDB 9394/96 (quando afirma que o ensino religioso é de matrícula facultativa, sendo oferecido de acordo com preferências dos alunos ou responsáveis- Artigo 33), tendo no Plano de Gestão os referidos objetivos dos projetos:

Chamar a atenção para a questão do direito ao saneamento básico para todas as pessoas, buscando fortalecer o empenho, à luz da fé por políticas públicas e atitudes responsáveis que garantam a integridade e o futuro da Casa Comum, ou seja, do Planeta Terra. Identificar as causas como: desmatamento das florestas, gases poluentes emitidos por carros, por sistemas de mineração e produção industrial, contaminação da água, lixo sólido, lixo orgânico exposto, desperdício de recursos e energias etc. Suscitar, à luz da palavra de Deus, a conversão que conduza ao empenho transformador desta realidade aviltante da pessoa humana. Promover ações de prevenção e de resgate da cidadania dos atingidos; reivindicar, aos poderes públicos, políticas e meios para a responsabilidade pelo saneamento básico; “a alimentação deve nutrir a saúde, preservando o bem estar físico mental e social, a alimentação saudável deve ser trabalhada desde cedo, a fim de proporcionar aos adultos a conscientização de uma boa alimentação, conscientizar-se, através da informação do cardápio diário, da importância da boa alimentação sem desperdícios. Cita também os seguintes objetivos específicos: ampliar o vocabulário; promover o consumo de frutas, legumes e verduras; prover atividades que valorizem e aproximem os alunos dos alimentos menos aceitos; investigar o valor nutritivo dos alimentos e despertar o gosto por eles; conhecer, nomear e identificar os diferentes tipos de alimentos; entrar em contato com textos de gêneros diferentes (lista de frutas/receitas); observar as cores e perceber os sabores e textura dos alimentos e conhecer a necessidade da higienização dos alimentos e das mãos. Tais ações são plenamente identificáveis nas observações realizadas nos Berçários, que além de despertar o interesse para a higienização da alimentação, trabalha também os órgãos do sentido (textura, olfato, tato, audição- troca de turno, etc), além da exploração de cores, contagem oral e noções de ordem e organização (PLANO DE GESTÃO, 2016 p. 39)

Os objetivos dos projetos desenvolvidos na instituição destinam-se a um mesmo fim, principalmente ao foco de pesquisa dos berçários: trabalhar a estimulação. E através dela, desenvolver habilidades nos educandos, que, com o decorrer do tempo, irá assimilando os conceitos e aumentando o grau de compreensão sobre eles.

Portanto, no Plano de Gestão da instituição, constam todas as informações pedagógicas e técnicas para o funcionamento da instituição, fazendo pontuais referências com intuito preventivo às defasagens no desenvolvimento e ações práticas com crianças de zero a três anos. Porém, o que se encontra no documento, acaba sendo muito pouco e o que se percebe na prática é uma lacuna existente entre planejamento para realização e realidade propriamente dita.

Em relação à capacitação dos funcionários, a instituição realiza esporadicamente (a cada quatro anos em média), sendo iniciado principalmente quando há o ingresso de alguma empresa educacional para manter um sistema de ensino na rede municipal, a realização de cursos e oficinas. Raramente têm-se palestras promovidas aos funcionários, sendo frequentes as reuniões pedagógicas TPCs (Trabalho Pedagógico Coletivo), realizadas uma vez por semana, onde são discutidas orientações gerais, cronogramas de aulas, etc, das quais apenas as professoras juntamente com coordenadores e diretores participam.

A instituição também realiza reunião com pais de alunos, ao final de cada bimestre, sendo a diretora e coordenadora, as responsáveis pelo seu planejamento, abordando os seguintes assuntos: desenvolvimento individual dos alunos (informação fornecida pelo professor e recados gerais – horários, uniformes, crianças doentes, etc).

Portanto, as observações seguiram uma análise crítica em relação às proposições da instituição de Educação Infantil sobre estimulação e identificação de defasagens, analisando individualmente cada documento oficial da escola sobre esses temas e comparando-os com a realidade encontrada na sala de aula, perfazendo assim, uma conclusão de como esse trabalho vem sendo desenvolvido por professores, pajens e ADIs, juntamente com embasamento teórico na literatura.

A seguir, serão apresentadas as ações pedagógicas efetivas coletadas na observação durante a pesquisa em salas de Berçários e as concepções e opiniões dos participantes, frente aos assuntos relacionados às defasagens e estimulação do desenvolvimento na primeira infância. Para complementar o objetivo da pesquisa, foram analisadas as ações dos profissionais em contato com crianças de zero a três anos, destacando os instrumentos: questionário, entrevista e observação.

5.2 Ações pedagógicas realizadas com crianças em salas de Berçários para estimulação e identificação de defasagens no desenvolvimento

Primeiramente serão apresentadas as concepções que a equipe do berçário possui relacionadas a três temas principais – desenvolvimento infantil, defasagens no desenvolvimento e formação profissional. Em relação ao tema “**Desenvolvimento Infantil**” são discutidas as categorias: Definição de Estimulação; Propostas de Atividades; Fatores de risco ao desenvolvimento; Fatores promotores do Desenvolvimento e Percepção dos ritmos de desenvolvimento.

A entrevista, juntamente com o questionário foi realizada com cada profissional atuante com crianças de zero a três anos, para identificação de conceitos, práticas e trabalho preventivo sobre desenvolvimento infantil e suas possíveis defasagens. De acordo com a **Definição de Estimulação** e considerando as variadas atividades desempenhadas pelas participantes, que são subsidiadas pelo documento já analisados, percebemos o referido conceito que possui sobre estimulação:

“a estimulação tem como objetivo desenvolver as funções do cérebro do bebê, explorando sua capacidade de aprendizagem, adaptação do meio em que vive e amadurecimento intelectual, físico e afetivo” (Patrícia - Professora – trecho retirado do questionário).

Pelo seu conceito, essa demonstra indiretamente, ter noções de neuroplasticidade cerebral e a influência das experiências e do ambiente a favor do desenvolvimento integral das crianças, visto que, é uma docente comprometida. Dentro do mesmo contexto e objetivo da pesquisa, outra profissional definiu como estimulação:

...“dar banho, trocar, alimentação, dar o primeiro passo” (MALVA-Pajem trecho retirado do questionário).

Outra definiu como:

“ajudar no processo de andar, comer e beber sozinhos” (ADRIANA – ADI- trecho do questionário).

As questões relacionadas às atividades de estimulação fornecidas pelos profissionais da instituição são muito incipientes, visto que, englobam apenas a funcionalidade da higienização e alimentação, relacionando apenas ao aspecto motor (estímulo ao andar), demonstrando que as participantes não percebem ou não priorizam a importância que possuem para o desenvolvimento das crianças.

Tais respostas aos questionários demonstram o senso comum em relação ao desenvolvimento integral das crianças (as demais profissionais, exceto a professora) e que

elas não oportunizam situações planejadas para valorizar e estimular o desenvolvimento, ampliando seu cognitivo com experiências significativas (de acordo com o que foi observado nas salas de berçários), demonstrando desinformações relacionadas à importância do conhecimento de outras áreas do desenvolvimento (linguagem, cognição, afetiva e social e a inter-relação entre elas), refletindo também em sua formação acadêmica, tendo reflexo nas observações realizadas.

Nos primeiros anos de vida, é essencial a estimulação do desenvolvimento motor, de acordo com o Referencial Curricular da Educação Infantil (BRASIL, 1998c.), as explorações realizadas pelos bebês é o princípio para adquirir a coordenação sensório-motora, levando as ações para alcançar algo, além da conquista da preensão motora e conseqüentemente a locomoção, para explorar o ambiente.

Ainda, de acordo com o documento (BRASIL, 1998b), em relação à estimulação da linguagem, esta, é expressa para realizar a distinção entre si mesmo, adentrando nas formas objetivas para compreensão da realidade. Isso irá possibilitar a comunicação e a expressão e conseqüentemente irá favorecer a socialização. Sendo esta, aprimorada através da linguagem, fazendo-se valer de significados, transportando através da língua, um jeito específico para compreender o que acontece em seu cotidiano, com características próprias de diferentes grupos sociais. Portanto, a linguagem dá acesso a realidades e conhecimentos gerais distintos.

Entretanto, a estimulação no que diz respeito às habilidades cognitivas e sociais, funciona como um fator de prevenção e indicação para possíveis atrasos ou defasagens, principalmente nos três primeiros anos da evolução infantil, de acordo com o Manual para vigilância do Desenvolvimento Infantil no contexto de AIDPI (FIGUEIRAS *et al*, 2005).

Com a interação, se constrói a linguagem, as trocas comunicativas facilitarão a ampliação gradativa da linguagem da criança, atribuindo significado às suas emissões, acontecendo efetivamente a aprendizagem e desenvolvimento cognitivo (PALLADINO, 2007).

Portanto, o desenvolvimento da oralidade é condição necessária para interações sociais e comunicações interpessoais, assim como para aquisição de conhecimentos, compreensão e maneira de representação de expressividade.

Em relação às **Propostas de Atividades** assinaladas por pajens e ADIs, estas, foram pouco descritivas:

“Brincar com pinos, ao ar livre e no pátio” – Malva. “Brincadeiras no pátio, parquinho”-(Maria- Pajem- Questionário)

Analisando suas falas, é possível deduzir que, as atividades propostas pelas pajens, devido a sua formação, são pouco “enriquecedoras”, mantendo-se, portanto, em uma monotonia de ações, sem diferenciá-las para direcionar ao desenvolvimento integral da criança. Uma ADI define:

“As propostas são realizadas através de brincadeiras e estimulação com brinquedos pedagógicos” (Adriana- ADI-Questionário).

Porém, as atividades se mantêm sempre as mesmas: montagem de pinos e interação entre eles, com apenas a supervisão das pajens e ADIs. A professora, entretanto, relata que o seu trabalho nos berçários é realizado da seguinte forma:

Berçário I (seis meses a um ano e 11 meses): experiências lúdicas (achar e esconder...); discriminação sonora (livros e brinquedos sonoros, músicas, desenhos audiovisuais, etc); estimulação motora (barriga para baixo, engatinhar, andar...); registro sensorial (exploração do ambiente...); estimulação dos sentidos (tintas, texturas); executar movimentos (giro de tronco, extensão e flexão das pernas e braços...); exercícios com músicas rítmica (dançar, pular), desenvolvimento da linguagem oral, etc; brinquedos variados (motocas, etc). Berçário II (dois a três anos): Incentivo do uso do raciocínio com atividades recreativas (jogos, pinos pedagógicos, etc); desenvolvimento físico, motor, psíquico e social; autonomia e identidade; controle do esfíncteres, higiene pessoal e ambiental; orientação alimentar; estimulação do próprio corpo; garatujas; exercícios de encaixe; desenvolvimento da fala, trabalhos manuais (massinha, etc), músicas gestuais (dança); histórias curtas, coordenação motora livre, brincadeiras (faz-de-conta); exploração do ambiente escolar, formas geométricas, cores, etc. Todas as atividades propostas acompanham os eixos da Educação Infantil (Movimento, Música, Artes, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. Através das orientações didáticas, as atividades são planejadas de forma lúdica e aplicadas como ação pedagógica compreendendo a capacidade de cada criança, criando oportunidade para ela manifestar suas ideias, sua linguagem, seus sentimentos, sua criatividade, suas reações, autonomia e suas relações sociais. Essas atividades são aplicadas de forma permanente, sequenciada, independente de projetos didáticos, etc), (Patrícia – Professora-Questionário)

Portanto, em uma esfera mais generalista, a professora relata atividades do seu dia-a-dia direcionado à estimulação em diversas áreas, fazendo uso de brinquedos e objetos diversificados. Porém, as atividades não são contínuas em ambos os berçários por haver revezamentos da professora que permanece neste ambiente.

Porém, as ações na prática, quando realizadas por pajens e ADIs, mostram-se pouco envolventes com os objetivos propostos, sendo mais efetivas com a professora, evidenciando uma necessidade de ampliação de políticas públicas para pajens e ADIs, no sentido de qualificação e valorização desses profissionais. Pois, em sua contratação, muda-se a referência ao concluir um curso superior, mas a carga horária de trabalho permanece a mesma e não equipara à remuneração de um profissional com curso superior. Além disso, há ainda uma dificuldade durante a identificação e realização de ações para suprir a defasagem no

desenvolvimento, refletindo também na formação, capacitação e plano de carreira bem elaborado para os profissionais da categoria da educação.

Em relação aos **fatores prejudiciais ao desenvolvimento**, foram adquiridas as seguintes informações:

O pensamento que nós temos e o que os pais tem, porque temos um jeito de ver e os pais tem outro Adriana (ADI- Entrevista)

Muita coisa pode prejudicar a criança. Por exemplo, os maus tratos, o mal cuidado, tem mãe que traz o filho sem se alimentar para a escola. Parece que a escola faz o papel das mães, muitas vezes, porque o que têm de criança que chega com a mesma roupa que foi no dia anterior... Mas, então, o brincar, sabe? Ter um tempo pra brincar com a criança também é muito importante. Hoje em dia parece que não tem mais tempo pra isso, as crianças ficam só no celular. Isso também prejudica muito (Aline ADI- Entrevista)

Qualquer descuido com a saúde, cuidados com a higiene, a alimentação, tudo isso influencia de maneira negativa no desenvolvimento da criança. Como a criança vai aprender as letras do seu nome, por exemplo, com a barriga vazia, sofrendo maus tratos em casa ou até mesmo na escola? Tudo o que a cerca faz parte do seu desenvolvimento e tudo isso está ligado tanto à escola quanto na família, em casa (Patrícia –Professora- Entrevista).

Em minha opinião, alguns fatores podem prejudicar o desenvolvimento infantil, tais como: negligência, maus tratos, falta de higiene e alimentação, entre outras. Todos esses fatores se relacionam com a família e com a escola. (Ayala Pajem- Entrevista)

De acordo com as respostas do questionário e sua respectiva análise, no primeiro depoimento Adriana destaca a diferenciação que há entre a educação institucional e familiar, o que elas educam na creche (regras, limites, aceitação da frustração, etc) e o que encontram em oposição a essa educação em casa. Isso pode deixar a criança confusa (em quem devo obedecer) – relato da ADI e até mesmo ir instaurando um comportamento desafiador sobre as ordens impostas. Outra fala está relacionada à ausência de cuidados e afetividade, muitas vezes consequência de uma gravidez indesejada ou más condições de subsistência, resultando na qualidade de vida desses alunos, portanto a ida à escola é motivada pela alimentação. Há uma divergência entre atividade dos pais e profissionais. Falta uma responsabilidade maior em relação à família, esta, deve complementar a educação que é fornecida à criança na escola, não deixando tal ação apenas para a instituição. As pajens e ADIs repreendem a falta de limites que encontram por parte das crianças na instituição, advindas de casa, no qual os pais agem com permissividade. Além disso, outro problema citado por elas é o número de crianças, sendo um fator essencial para a qualidade que reflete no desenvolvimento das mesmas, para suprir as necessidades existentes nessa faixa etária, sendo que, sendo muitas crianças, fica inviável a realização de atividades mais complexas e específicas voltadas à aprendizagem.

Em outros casos, a negligência se dá pela tecnologia (os pais sentem-se aliviados pelo sossego dado a eles pela distração em celulares e outras tecnologias), assim, não tem espaço para o diálogo, brincadeiras interativas e socialização com demais membros da família.

Em relação **aos fatores promotores ao desenvolvimento**, obtiveram-se as referidas argumentações:

Os pais. A gente trabalha com a criança e os pais não continuam o mesmo trabalho em casa (Adriana ADI- Entrevista)

Para a criança se desenvolver melhor tem que melhorar muita coisa. Os pais deveriam dar mais atenção e a escola também deveria ter mais estrutura para receber esse número de criança. Às vezes até pensamos em fazer algo diferente e tal, mas muitas vezes a gente se vê perdida com a quantidade de crianças que temos na sala pra cuidar. Se é difícil para os pais que só tem um ou dois, imagina pra gente! Aqui a alimentação é muito boa pras crianças, nós também temos o cuidado com elas, mas muitas vezes não depende só de nós né?! (Aline ADI-Entrevista)

Deveria melhorar ainda muita coisa. O número de crianças, por exemplo. Nós que ficamos com as crianças na creche vemos o quanto é difícil de dar uma atenção maior ou fazer algo diferente. Porque nós percebemos que tem criança aqui que necessita muito mais de um cuidado especial do que outras que já tem muita autonomia em realizar as tarefas ou a rotina da creche, a escola tem que melhorar muito a estrutura e a organização. Em casa a melhora depende de cada família, penso que deveria melhorar a questão da atenção para a criança, as tarefas escolares, o cuidado com a higiene, etc. (Patrícia Professora- Entrevista)

Afetividade, educação, cuidado, propiciar condições de alimentação e higiene adequados, interagir com a criança, brincar, estimular... (Ayala Pajem- Entrevista)

Mais uma vez é destacada a família, a presença dos pais como fator propulsor do desenvolvimento (o que fazem de continuidade para ampliar a educação que recebem na escola), além de um fator primordial que pode promover o desenvolvimento com qualidade. Tem-se o fato de que, a ADI reforça a ideia de que não é sua função educar, mas sim, complementar a educação que é dada pelos pais. Quando afirma isso, está relacionando aos comportamentos e valores atribuídos pela família em relação à sociedade, porém pela sua fala, não demonstra ter conhecimento através de documentos oficiais que preconizam o ato de cuidar e educar, que caminham sempre juntos, e quando relata tal situação, seu objetivo é de questionar o seguinte fato: realmente o papel da família é educar, e o que estão fazendo? Deixando essa função para a instituição?

Desenvolvimento Infantil, eu acredito que (...) a gente tem que, não educar a criança, mas sim, ajudar os pais a educar a criança, porque eu acho que a educação vem de dentro de casa, a gente tá aqui para dar a segunda opinião, né (Adriana – ADI- Entrevista)

Sambrano (2010) relata uma discussão pertinente à família e escola, na medida em que as duas instituições têm tarefas importantes, distintas e complementares, sendo uma relação

necessária, demandando análises variadas. Mesmo com as inovações ocorrendo no âmbito familiar, ela ainda direciona a ocorrência de práticas educativas para as crianças em sala de aula, além de ser responsável pela formação da personalidade, experiência e o impacto com o contexto de aprendizagem. Portanto, espera-se que a mesma, construa a identidade de seus membros e vínculos relacionais, promovendo uma boa inclusão em sua vivência comunitária, tendo cuidado, proteção e aprendizagem de afeto. A família deve proporcionar um ambiente saudável, suprimindo necessidades básicas como: alimentação, segurança, desenvolvimento afetivo, cognitivo e social, aceitação, cuidado e amor. Uma das profissionais relata:

O pensamento que nós temos e o que os pais tem, porque temos um jeito de ver e os pais tem outro (Entrevista - Adriana ADI):

Em sua fala, está explícito que as ordens utilizadas pelas participantes da pesquisa e a ideologia dos pais não estão direcionadas a um mesmo caminho, pois elas seguem algumas regras e limitações para as crianças e os pais em casa acatam liberdade em relação aos mesmos ensinamentos.

O número de crianças, por exemplo. Nós que ficamos com as crianças na creche vemos o quanto é difícil de dar uma atenção maior ou fazer algo diferente. Porque nós percebemos que tem criança aqui que necessita muito mais de um cuidado especial do que outras que já tem muita autonomia em realizar as tarefas ou a rotina da creche, a escola tem que melhorar muito a estrutura e a organização. Em casa a melhora depende de cada família, penso que deveria melhorar a questão da atenção para a criança, as tarefas escolares, o cuidado com a higiene, etc.(Adriana ADI – Entrevista)

Sobre a categoria **Percepção de ritmos de desenvolvimento** (destacando a sensibilidade para a diferenciação entre características visíveis nas ações e comportamento das crianças), destacaram-se as assertivas:

Há diferença, sim. Aquele que é sempre mais elevado e outro menos. Aquele que bate o recorde e outro mais quietinho, sensível. (Adriana -ADI- Entrevista):

A maioria sim viu. O jeito delas com as outras crianças, elas tem mais autonomia, fazem amizades mais rápido, elas se sentem realmente em casa. Afinal é onde elas passam a maior parte do tempo né?! Então elas se desenvolvem bem melhor, faz as coisas sozinhas, não ficam te pedindo ajuda, se expressam melhor. Elas começam a ouvir musicinhas mais cedo, com as brincadeiras, elas também tem mais apego com a gente.(Patrícia –Professora- Entrevista)

Com certeza. As crianças que já vem dos berçários elas são mais independentes, porque aqui nós treinamos a autonomia deles, eles tem que pedir e se a gente percebe que eles conseguem, nós deixamos ele tentar fazer sozinho. O que a gente sabe que em casa não acontece, com a correria dos pais. Então elas não estranham as pessoas, elas são bem sociáveis, fáceis de pegar amizades e sabem se defender também (risos). Muitas vezes não precisam de intervenção, elas resolvem o problema(risos), com crianças maiores do BII. (Aline ADI- Entrevista)

De acordo com os diálogos, as características comparadas entre as crianças, servem de parâmetros para terem atenção, e vigilância sobre a situação das mesmas, iniciando com uma investigação geral até a orientação de estímulo em casa para auxiliar em seu desenvolvimento.

Sobre o tema Defasagem no Desenvolvimento, seguiram-se as categorias: Identificação de defasagens; Concepções; Experiências com defasagem no desenvolvimento; Ações pedagógicas frente às defasagens e Prevenção para defasagens.

Identificação de defasagens: na visão das participantes somente é possível quando estes são aparentes, ou seja, externos (características fenotípicas). Porém, tem-se apenas quando a família relata (o que é raro), algum problema de atraso no desenvolvimento ou leva até a escola algum laudo ou encaminhamento de acompanhamento em especialista médico para comprovação, principalmente em tratamento com médicos geneticistas. Cabendo uma ressalva em relação a isso, pois as defasagens no desenvolvimento, em alguns casos decorrem de deficiências e na maioria dos casos é apenas considerada como risco social, ou em relação à escola ou família. Portanto, as participantes identificaram o desenvolvimento realizando comparações e trocando experiências entre si, avaliando as crianças através de trocas de experiências.

As ações foram realizadas pelas participantes, porém ainda necessitam de um apoio maior por parte dos pais, para refletir em uma aprendizagem mais eficaz. Nos próximos excertos são citados, os atrasos na linguagem. Para que a criança atinja um desenvolvimento cognitivo integral, ela depende também da evolução de outros aspectos de funcionalidade como: sensorial, linguístico, afetivo e intelectual. Portanto, se não convive em um ambiente estimulador, não irá desenvolver a linguagem ou irá desenvolvê-la tardiamente, refletindo em outros aspectos cognitivos.

Atraso por enquanto, o que a gente tá convivendo com eles ainda não tem. Essa turminha é a que nós trabalhamos. O desenvolvimento sim, atraso não. (Cita um exemplo de um aluno, que se constata uma defasagem no desenvolvimento em relação à linguagem a alguns anos atrás). (Adriana –ADI-Entrevista)

A observação dessas defasagens é definida pelo profissional como algo a ser investigado, o desenvolvimento é comparado a outras crianças e caso não corresponda aos estímulos solicitados, o caso é informado para a Coordenadora.

As defasagens ou atraso no desenvolvimento é quando a criança não se comunica muito, não entende os comandos que você dá à ela, não responde o que você pergunta. Muitas crianças assim às vezes não brincam com as outras, elas ficam meio que de lado, porque elas não entendem alguma regra da brincadeira e tem criança que não tem muita paciência, nós temos que intervir e deixar que a criança

faça a vez dela e sempre damos os comandos pra que ela possa interagir melhor, porém se não responde bem à isso, tem algum problema a ser investigado. (Patrícia –Professora- Entrevista)

Isso é reforçado através da assertiva:

Então você tenta estimular isso usando outros meios, como por exemplo dando recompensa, ou algo assim, mas se mesmo assim a criança não atinge o que se espera da sua faixa etária, digo que já é uma característica de defasagem de desenvolvimento (Aline- ADI- Entrevista)

Às vezes o que se observa teoricamente difere na prática, pois são citados os usos de diferentes metodologias, variados recursos, para estimular o desenvolvimento, porém não é isso que está acontecendo na realidade. Situar-se muito no comodismo, na insegurança em mudar, elaborar atividades inovadoras, etc permanecendo com as mesmas ações, isso pode ser observado através de suas falas na entrevista.

Faz-se necessária a análise do seguinte excerto em que a profissional cita a recuperação em alguns casos dessas defasagens ao final do berçário II. Destaca ainda que, quando é um caráter de vulnerabilidade social (ausência de estímulos), e quando isso é trabalhado com o intuito de resgatar as aprendizagens tardias, consegue-se recuperá-las. Embora, quando se trata de algum atraso específico por questões biológicas/genéticas ou investigação de histórico familiar, caracterizando em um quadro de possível deficiência, a recuperação é gradual e dentro das limitações respeitando as especificidades individuais.

Em relação à recuperação de defasagens recuperadas ao final do berçário II, algumas sim, outras não (por exemplo: uma criança que começou a andar no final do berçário I, aos dois anos, agora está no berçário II, andando, porém possui algumas dificuldades, mas superou a maioria delas. (Ayala –Pajem- Entrevista)

Na maioria das vezes sim, mas tem alguns alunos que ainda mantém esse atraso, essa criança citada acima (em investigação genética) e alguns alunos que falam pouco no berçário II (palavras, frases, contar histórias/mas a causa seria ausência de estímulo)(Adriana –ADI- Entrevista)

Destaca-se, porém que as defasagens independentemente de sua origem podem ser recuperadas ou atenuadas se trabalhadas adequadamente com as devidas orientações, com objetivo de conquistar a plena autonomia.

Em relação **à defasagem e o contexto de vida**, observa-se nos seguintes trechos, o ambiente no qual se vive pode fazer toda a diferença para o desenvolvimento da criança, visto que, reforçado pela teoria bioecológica de Bronfenbrenner, está baseado nos estímulos que o ambiente proporciona ao indivíduo.

Com certeza, o contexto de vivência de cada um influencia muito no desenvolvimento. É muito diferente uma criança que vive em meio aos estímulos

para que ela participe com alguma ação, igual puxar a cordinha para o objeto tocar, do que aquela que fica deitada o dia todo ou só de frente da tv. (Adriana – ADI-Entrevista)

Muito. Se a criança não é estimulada, se ela vive em um ambiente onde nada chama a sua atenção ela não vai ter a curiosidade de se envolver com o objeto e assim não desenvolve sua noção de espaço. (Patrícia –Professora- Entrevista)

Sigolo (2010), afirma que na perspectiva bioecológica, o núcleo Pessoa está relacionado às características biopsicológicas, no qual, em interações sociais, promovem o desenvolvimento. Portanto, com base na referida teoria, o contexto, a família e as ações integradas propostas às crianças, auxiliam em seu pleno desenvolvimento.

O número de crianças, também é um fator limitante para a abrangência de atividades diversificadas, visto que, essa fase exige mais cuidados e vigilância.

É possível desenvolver atividades variadas com crianças de até três anos, porém a quantidade de crianças torna-se difícil. (Maria –Pajem- Entrevista):

Com a alternância e rotatividade de crianças nas salas de berçários torna-se inviável um trabalho de estimulação que tenha continuidade no tempo. Esta variável é fundamental para as questões de desenvolvimento, como afirma Bronfenbrenner, pois envolve as modificações e permanências ao longo do tempo no que se refere às características da pessoa e do contexto que o circunda (Dessen e Junior, 2005).

Para o desenvolvimento integral é importante a existência de Projetos, sendo extremamente importante para a socialização, interação e conseqüentemente a linguagem e a cognição. Os mesmos são contemplados nos documentos da escola.

As atividades que desenvolvemos que tem importância e significado para o desenvolvimento das crianças são as oficinas (projetos são atividades muito boas para o desenvolvimento da criança, até porque você vai estar tratando de assuntos que ela gosta, como contos de fadas, coisas do cotidiano, que ela escuta falar fora da escola.(Maria Pajem-Entrevista)

Então, esses projetos que falei antes ajudam muito no desenvolvimento das crianças, porque é uma coisa diferente da sala de aula, a criança aprende brincando. (Patrícia –Professora-Entrevista)

Carmo e Kobayashi (2012) afirmam que, atualmente baseado em estudos e pesquisas da Sociologia da Infância e de outras vertentes teóricas, ressaltam a importância da ludicidade, da interação social, imaginação e reiteração com eixos fundamentais das Culturas da Infância.

O desenvolvimento da criança é promovido através de relações entre as características biológicas e experiências do meio ambiente, além dos fatores adversos nessas duas áreas que

podem alterar o ritmo normal de desenvolvimento e, portanto, a probabilidade desse acontecimento é denominada de risco ou defasagem (FIGUEIRAS, *et al.*, 2005).

Kramer (2009) também afirma que, a situação sociocultural, as condições econômicas, sexo e etnia das crianças exercem uma grande ação em sua vida e principalmente sobre e como constroem esses conhecimentos. Afirma que é essencial o contexto de vida para o processo de construção de um currículo, devendo-se ter também uma compreensão mais aprofundada sobre quem são essas crianças e como se apropriam do conhecimento, obtendo-se isso através de novas pesquisas sobre fatores sociais e culturais influenciados na aquisição do conhecimento.

Discutindo as **Concepções**, é observável que, devido ao despreparo profissional, é demonstrado que não possuem conceitos básicos sobre desenvolvimento infantil, confundindo uma possível defasagem por vulnerabilidade social com uma deficiência, utilizando o termo “retardo mental”. Mesmo que o referido termo não seja mais utilizado e não se possa afirmar e nem identificar tal característica aos sete meses de idade.

Uma pajem identificou a seguinte situação:

“Retardo Mental de 7 meses, sendo a idade da criança de um ano e meio” (Ayala-Pajem- Questionário)

Adriana (ADI) identificou como *“Problemas com audição e idade mental diminuída”*. Uma criança de dois anos e três meses, que possuía dificuldades para seguir comandos, devido a dificuldades na audição, de acordo com a ADI, apresentava pouco desenvolvimento e em sua concepção considerou suas características como “idade mental diminuída”. Não levou em consideração relatos e antecedentes familiares ou diagnósticos médicos, afirmou que a criança permaneceu um período na creche e depois foi transferida para outra cidade, o presente relato foi descrito no questionário. Portanto, a mesma associou a defasagem com deficiência, além disso também relatou atrasos na linguagem por volta dos dois anos, associando a ausência de diálogo na família (informação fornecida pela mesma).

Em relação às **experiências com defasagens no desenvolvimento**, obtiveram-se os seguintes relatos, como o de Maria, destacando um acontecimento com um aluno surdo/mudo:

“Tive um menino com um comportamento estranho e muito difícil: não parava na sala de aula, dava trabalho para a professora, frequentou a pré -escola aqui e foi embora. Depois ficamos sabendo que foi estudar na APAE” (Maria- Pajem- Questionário)

O presente quadro possivelmente se caracteriza como uma deficiência e não defasagem, porém a pajem destacou essa experiência, complementando com:

“Há seis anos tivemos uma criança que não falava aos dois anos de idade, foi levado orientações à mãe e a mesma forneceu informações de que a criança era quieta, não mantinha muita conversa em casa” (Maria- Pajem- Questionário)

Verifica-se, portanto, que uma ausência de estímulo por parte da família, em aguçar a linguagem, o interesse e a curiosidade nas crianças, isso reflete em outros ambientes frequentados pela criança. Contudo, há uma pequena confusão entre pajens (pela formação) na diferenciação entre deficiência e defasagem, principalmente oriunda de riscos sociais ou vulnerabilidade social.

Em relação às **ações pedagógicas frente às defasagens**, encontramos as seguintes situações:

Nós olhamos muito se a criança percebe o som, o barulho, se ela olha pra onde fez o barulho. A reação da criança em diferentes situações, se ela segue o objeto com os olhos se ela tenta interagir com as pessoas, acho que isso já resume bastante sobre o desenvolvimento dela. (Aline- ADI-Entrevista)

Isso acontece algumas vezes, como por exemplo, quando a criança não tem a reação desejada quando exposta à alguma situação. Então por exemplo, não olhar pra pessoa que está falando com ela, não seguir com os olhos algum objeto, nada chamar sua atenção, não mostra interesse nos brinquedos, ou logo perde. Não tem muito reflexo, do jeito que você a coloca ela fica, etc. (Patrícia –Professora-Entrevista)

As pajens relataram que antes do ingresso da professora de creche, não se atentavam quanto às ações e identificação das defasagens, diferentemente que, após seu ingresso, sempre receberam orientações da docente. Visto que, a ADI descreve situação de atenção frente ao desenvolvimento.

Sobre a **prevenção para defasagens**, a professora conduz muitas ações em relação a essa categoria, integrando aos poucos as pajens e ADIs em suas atividades, como observa-se a seguir:

Nós fazemos muitas coisas de maneira lúdica. Então jogos, brincadeiras de roda, esconde-esconde, blocos lógicos, colocamos eles em grupos, assim um ajuda o outro e todos ficam mais unidos. Não damos um reforço escolar, mas acho que a criança aprende muito mais brincando, até porque também vai estar trabalhando a coordenação motora global. (Patrícia –Professora- Entrevista):

Nós fazemos bastante projetos, como sobre higiene, saúde, prevenção, contos de fadas, folclore. Todas as crianças gostam disso então, chama a atenção de todas. E se alguma criança tem dificuldade em alguma parte do projeto nós a colocamos onde ela vai mostrar melhor seu potencial. Os projeto e recontos de contos de fadas, ajuda muito porque é através desses projetos que descobrimos as habilidades de cada aluno. Talvez um aluno que não é muito bom na oralidade é bom em desenho, e vice-versa.(Adriana – ADI- Entrevista)

A professora também realizava divisão de turmas para irem até a biblioteca ou realizar algum trajeto pela escola destacando algo que já foi estudado, além da utilização da ludicidade para alcançar o pleno desenvolvimento, deixando metade da turma com a pajem.

Em relação ao tema “**Formação da equipe que atua no berçário**”, tem-se as categorias: Interesse em capacitação e Formação propriamente dita. Sobre **Interesse em capacitação**, diz respeito em ampliar os conhecimentos e aprimorar as práticas das profissionais por meio de cursos. Algumas participantes, principalmente as iniciantes (as que ingressaram no cargo recentemente), possuem interesse maior em realizar diversos cursos que lhes forem disponibilizados. Porém há também a percepção de que participantes que se encontram com muitos anos de trabalho, às vésperas da aposentadoria, não apresentam interesse em participação de cursos e formação para capacitação profissional, prevalecendo o conceito dos conhecimentos pelo senso comum. Durante as questões de múltipla escolha, a profissional Maria assinalou a resposta “não” para o item de interesse em obter mais conhecimentos sobre desenvolvimento infantil, visto que, possui 27 anos de serviço.

Não, temos esporadicamente, já faz quatro anos que tivemos (Adriana Pajem-Entrevista)

Não, somente quando a prefeitura realiza convênio com algum sistema de ensino (já faz um tempinho que isso não acontece). (Ayala Pajem- Entrevista)

Tivemos no último sistema de ensino adotado pelo município (há quatro anos atrás), depois disso não mais. A prefeitura não realiza parcerias com instituições para fornecer profissionais habilitados para proferirem palestras sobre formação.(Patrícia- Professora-Entrevista):

Em relação ao interesse, é demonstrado através das falas e ações, demonstrando alívio à chegada da aposentadoria para “descansar” de tais tarefas. Esse período próximo faz com que tenham desinteresse por cursos e novos conhecimentos em relação à atuação profissional, impactando diretamente a qualidade dos serviços prestados e refletindo no desenvolvimento das crianças, fato verificado e comprovado por suas respostas na entrevista.

A discussão situa-se na consequência da capacitação e orientação dos profissionais nos que diz respeito à identificação de defasagens. Está diretamente refletida na formação do profissional, pois este tendo conhecimentos básicos sobre as fases de desenvolvimento infantis atípicos possui condição minimamente possível para detecção, estimulação e provimento de ações necessárias (podendo ser encaminhamentos aos setores responsáveis) à solução de tal fato percebido pelo profissional (Pajem, ADI ou docente).

Vitta (2012) relata que, para os profissionais atuarem de forma satisfatória, é essencial a formação profissional com domínio de conhecimento, o que favorecerá as experiências fornecidas pela instituição de educação infantil. Esses conceitos refletem na formação continuada dos professores de educação infantil, principalmente na primeira infância (de zero a três anos).

Outro fato importante é o que favorece o trabalho dos profissionais quando se tem o apoio da equipe gestora para realizar diversas atividades e adquirir materiais e recursos necessários para um bom desenvolvimento de ações que propiciem o desenvolvimento integral das crianças. De acordo com a pesquisa, obteve-se a seguinte informação, quanto ao apoio por parte da equipe gestora para a realização de atividades diversificadas:

Sim, recebemos apoio sempre que precisamos de algum material ou de orientações, as meninas sempre apoiam a gente, principalmente quando temos que falar com os pais para realizar alguma coisa. (Maria – Pajem- Entrevista)

Sim sempre contamos com elas. Temos até mesmo uma brinquedoteca muito bonita, muitos brinquedos, livros, jogos. E sempre que precisamos de orientações elas também nos informam. (Aline-ADI-Entrevista)

Em relação à capacitação em serviço, nos últimos anos, a prefeitura municipal tem realizado parcerias com sistemas educacionais para implantarem um sistema de ensino apostilado, como é um “pacote completo, com formações e cursos”, antes dessa iniciativa não existiam capacitações para profissionais, embora recentemente não tenha acontecido. Essa ferramenta auxilia o trabalho do professor, entretanto para as salas dos berçários, devido a itinerância (muitas chegam ao decorrer do ano letivo) das crianças, as apostilas não são individuais. Além disso, na prática não tem acontecido as formações previstas para a instituição.

Campos (1994) afirma que, na área de educação infantil, as discussões sobre a formação de professores partiu de uma prioridade nas características do desenvolvimento na primeira infância. A difusão do conhecimento sobre como as crianças dessa faixa etária se desenvolvem em ambientes de socialização, tem sido primordial para a formulação de propostas pedagógicas e para elaboração de uma formação mais sólida para os profissionais.

Sobre a categoria Formação propriamente dita, esta destaca o reflexo sobre a qualidade do trabalho realizado com as crianças, considerando também as condições de trabalho.

Sim, e caso a gente perceba, nós pedimos um encaminhamento para avaliação do aluno. (Patrícia –Professora- Entrevista)

Caso percebemos algo passamos para a coordenadora e para a diretora, elas nos dão uma ficha com questionários para ser preenchido, para encaminhar a criança para avaliação Aline (ADI- Entrevista)

Orientações específicas não. Apenas passamos o caso para a professora analisar. (Adriana –ADI- Entrevista)

Enquanto que, a professora direciona bem seu objetivo para atingir o desenvolvimento integral da criança, refletindo também em sua formação:

Para mim, o desenvolvimento infantil são as fases pelas quais as crianças passam, para depois amadurecerem, digo ter maturidade, .noção dos seus atos. É um período muito importante para a criança, porque ela aprende a ver o outro, a respeitar o outro, aquela criança que quer tudo pra ela, não sabe dividir, sabe? Enfim ela vê o mundo como um ambiente para explorar. Também nessa fase o cuidar e o educar andam juntos, sempre (Patrícia- Professora- Entrevista)

Tendo como consequência, a aprendizagem dos alunos, principalmente o seu ingresso na primeira infância, tem-se mostrado cada vez mais, uma preocupação em relação à formação dos profissionais.

Angotti (2009), afirma que os profissionais que trabalham com as crianças, possuem qualificação inadequada, insuficiente, que pode comprometer a qualidade do ensino e para o desenvolvimento de seu trabalho de maneira eficaz.

De acordo com Barreto (1994), a formação do professor é reconhecidamente um dos fatores mais importantes para a promoção de padrões de qualidade adequados na educação. E em estudos com crianças menores tem apontado que a formação específica do profissional impacta diretamente na qualidade do atendimento.

Sobre o tema **Cuidar e Educar**, tendo a observação como instrumento, elaborou-se as referidas categorias: Cuidados pessoais e higiênicos; Orientação Alimentar; Música e Movimento e Brincadeiras livres e orientadas.

Os **Cuidados pessoais e higiênicos** eram frequentes em ambas as salas, visto que, o banho, as trocas e a higienização pessoal em casos de corizas ou a lavagem das mãos, eram realizados pelas pajens e ADIs e os auxílios para tais atividades eram realizados pela professora.

houve troca de fraldas sem banho (apenas quem estava sujo de cocô), foram estendidos colchões no chão, dadas as mamadeiras e teve a hora do sono. As crianças já entraram no ritmo de rotina (elas levam as mamadeiras até a bandeja, retiram seu calçado e colocam ao lado na sala, seguindo em direção ao seu colchão - hora do sono). As orientações são dadas pelas Pajens (mamadeiras, dormir/ Diário de campo)

O banho é contínuo no BI, realizado em cubas pelas pajens e ADIs, utilizando todos os utensílios de higiene (luvas, toucas, etc), porém não há estímulo e identificação das partes do corpo, sem mesmo haver um diálogo recíproco ou interatividade de momento lúdico, sendo resultado da rotatividade de criança e auxílio com as demais (muitas crianças, portanto demandam rapidez e agilidade para suprir outras necessidades). Enquanto que, no BII, no início da pesquisa, os banhos com essa turma não era realizado (apenas em caso de necessidade como no momento de higiene após a eliminação de fezes), após um período de insistência por parte da direção, as pajens se mobilizaram para realiza-lo, contando com o auxílio da professora. Nesse tempo em que diariamente houve o banho, o mesmo era conduzido pela professora, que sempre os atentava para noções de esquema corporal e higienização dos mesmos. As crianças vendo as ações feitas pela professora, durante os próximos banhos, já tentavam fazer sozinhos, sempre sendo supervisionados enquanto auxiliava a troca de roupa de outros alunos.

“Vamos lá, lava bem a barriguinha (...), esfrega bem as pernas (...), olha que pé sujo !!! Lava bem !!! Essa orelhinha, enxuga mais (...). Vamos colocar a roupa? Levanta o braço (...), agora o outro (...) (Patrícia- Professora- Observação)

Houve estimulação durante o banho como o preconizado nos referenciais e no planejamento escolar. Percebe-se que, quando a professora está presente, além da higiene, preponderam-se outros aspectos como: esquema e movimento corporal, troca de turnos para acatar ordens, respeito ao semelhante, noções de ordem e organização do ambiente, além da distinção de seus pertences e autonomia para a vida diária. O referencial relaciona o banho como fator de saúde e bem-estar, estando na rotina e preparando-o previamente, requerendo, portanto, uma atenção individualizada.

Todos esses procedimentos de higienização são acompanhados pelo processo de segurança das condições ambientais da instituição (evitar quedas, choques elétricos, queimaduras com água quente, etc), como constam nos Referenciais curriculares para a Educação Infantil.

Campos (1999) afirma que, o duplo aspecto cuidar e educar, na definição de programas e do perfil do educador, decorre da importância conferida às necessidades de desenvolvimento da criança pequena.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, (BRASIL,1998a), o cuidar está situado como parte integrante da educação, mesmo sendo necessário algo a mais, como conhecimentos e habilidades que superam a esfera pedagógica. O documento relata que, “cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. “O

cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos” (BRASIL, 1998a p. 24)

O referencial relata que para ocorrer desenvolvimento integral, são necessárias ações afetivas e aspectos de qualidade em relação a aspectos biológicos, como: alimentação e saúde. Além disso, existe a grande influência dos valores e crenças em torno do cuidar, sendo elas identificáveis e construídas socialmente. Portanto, há o embasamento no contexto sociocultural, destacando a afetividade para a criança atingir o pleno desenvolvimento. Apresenta também, a compreensão e a valorização das diversas expressões realizadas pelas crianças, tendo como senso comum a utilização de ações que promovam ou limitam o desenvolvimento, de acordo com seu contexto de vida (BRASIL, 1998a).

Relata ainda que a ação de cuidar necessita de observações sobre as respostas que as crianças fornecem, principalmente em relação à saúde, questões biológicas, emocional e intelectual das crianças, levando em consideração diferenças entre realidades socioculturais. Essa ação de cuidar necessita de comprometimento, respeitando a singularidade, as necessidades e as capacidades individuais.

Portanto, segue a definição de cuidar, citada no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

Cuidar da criança, é sobretudo, dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento (...). Isto inclui interessar-se sobre o que a criança sente, pensa, o que ela sabe sobre si e sobre o mundo, visando à ampliação deste conhecimento e de suas habilidades, que aos poucos a tornarão mais independente e mais autônoma (BRASIL, 1998a. p. 25)

O **educar**, de acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998a), deve ser integralizado com a ação de cuidar, sem distingui-las hierarquicamente, devendo exercer funções com padrões de qualidade. Esse conceito leva em consideração a contextualização social, ambiental e cultural, favorecendo os mais diversos tipos de linguagem educacional, tendo como consequência a ampliação do conhecimento para conquistar uma autonomia plena. Prioriza o acesso à cultura, que deve ser imprescindível para tal fato e sua inserção ao meio social, com situações diversas de interação.

Define que a aprendizagem ocorre na vivência de brincadeiras desenvolvidas a partir de situações pedagógicas intencionais ou orientadas pelos adultos, sendo parte integrante do processo de desenvolvimento infantil, como é definido a seguir:

Educar significa, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança e o acesso pelas crianças aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. A educação auxilia o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis (BRASIL, 1998a p. 23)

O documento RCNEI (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, 1998, volume 2), preconiza que os cuidados sejam realizados através de uma intervenção educativa, satisfazendo necessidades básicas e na medida do tempo, o professor favorecerá a autonomia, a partir do estímulo fornecido à criança, exigindo afeto e respeito aos seus limites. Destaca também a importância e o reconhecimento dos membros e sua higienização, haja vista, que, durante a pesquisa, tal fato estava sempre presente. Porém, devido ao tempo escasso (outros afazeres) e o número de crianças, não havia brincadeiras e manipulação da água no banho.

Durante as observações, há o treino de controle de esfíncter, as crianças ao início do berçário II, já começam a “treinar” o uso do banheiro. De acordo com o Referencial Curricular para a Educação Infantil, (BRASIL, 1998, volume 2), também reitera as experimentações sobre as sensações provocadas pela contração e relaxamento dos esfíncteres e diante de todo esse processo, os adultos devem-se apresentar compreensivos e tolerantes com as necessidades básicas das crianças, proporcionando sentimentos positivos como confiança, auto-estima e segurança. Realizando, portanto uma atitude de educar e cuidar simultaneamente.

O banho deve ser planejado, preparado e realizado com ações que promovam bem-estar e contato com sensações novas (, água, objetos e interação com adultos). E que os objetos pessoais e de uso constante (condicionador, shampoos específicos, etc) deverão ser rotulados para não ocorrer mistura ou perda, embora muitos não trazem e a instituição não promova esse acesso para as crianças, sendo apenas produtos básicos (BRASIL, 1998b).

A **Orientação Alimentar** era mais efetiva quando a professora estava presente na sala, pois caracterizava as frutas degustadas, instigando-os às cores, texturas e sabores e quando a mesma não estava presente, as pajens e ADIs, simplesmente alimentavam-nas sem realizar tal questionamento.

Durante a alimentação (almoço), as berçaristas auxiliavam as crianças com os pratos, dando-lhes a comida, algumas se alimentaram mais rápido e outras demandavam um tempo maior, porém dois meninos (um apresentou lentidão) o outro dispersava com grande facilidade. As crianças menores (seis meses e nove meses), foram alimentadas no carrinho. Após essa tarefa, depois de um período ocioso (meia hora/alguns choravam e elas tentavam agradá-los) com a TV ligada

assistindo galinha pintadinha. A seguir, houve troca de fraldas, com a sequência da mamadeira (todos mamaram, colocaram as mamadeiras na bandeja- os mais velhos) e em seguida, foram colocados ao berço para dormirem. Logo, todos adormeceram.(Diário de campo,BI)

As crianças já possuem uma boa autonomia para se alimentarem (seguram bem as frutas nas mãos, distinguem a semente, jogam a casca no lixo), porém quando é o horário do almoço e jantar, ainda recebem a alimentação na boca, com o auxílio de talheres, apresentando boa mastigação com alimentos sólidos, demonstrando autonomia, além de estimular a musculatura bucal, para ter uma gradatividade em relação à alimentos que demandam uma mastigação mais eficaz (berçário I). A outra turma de dois a três anos, já se alimentam no refeitório com auxílio de talheres.

Às 8:30 houve o horário da fruta (Maçã), no qual demonstraram autonomia e boa mastigação/ desenvolvimento da musculatura oral.(BI- Diário de campo,BI)

10:00 horário de almoço (arroz, caldo de feijão, frango, cenoura e abóbora). Durante a alimentação, as meninas dividem-se em grupo:dois ficam responsáveis por crianças maiores e a outra fica com os carrinhos de bebês e as crianças menores de um ano (amassando mais a comida e estimulando-o a mastigarem). A Professora de creche também auxilia nesse processo, fazendo brincadeiras e estimulando-os a terem uma alimentação sadia.(Diário de camp, BI)

8:30 horário da fruta (Uva sem caroço), demonstrando autonomia e boa deglutição e mastigação (Diário de campo, BI)

Houve o horário da fruta (caqui em pedaços), estimulando a autonomia das crianças (Diário de campo, BI)

Durante a alimentação (almoço), as berçaristas auxiliavam as crianças com os pratos, dando-lhes a comida, algumas se alimentaram mais rápido e outras demandavam um tempo maior, porém dois meninos (um apresentou lentidão) o outro dispersava com grande facilidade. As crianças menores (seis meses e nove meses), foram alimentadas no carrinho. Após essa tarefa, depois de um período ocioso (meia hora/alguns choravam e elas tentavam agradá-los) com a TV ligada assistindo galinha pintadinha. A seguir, houve troca de fraldas, com a sequência da mamadeira (todos mamaram, colocaram as mamadeiras na bandeja- os mais velhos) e em seguida, foram colocados ao berço para dormirem. Logo, todos adormeceram.(Diário de campo,BI)

O RCNEI (BRASIL,1998b) relaciona a oferta de alimentos às crianças em ambientes tranquilos, proporcionando a autonomia, descartando a possibilidade de agrupamentos em pátio grandes e com todas as turmas, o que exigiria espera e dispersão com outros estímulos. “A partir de suas necessidades físicas e alimentares, o bebê constrói e dirige seus primeiros movimentos no espaço, movimentos que podem ser vistos em seus lábios ou em suas mãos, ao tentar pegar seio ou mamadeira” (BRASIL, 1998b, p. 52).

O documento RCNEI, prioriza o aleitamento no colo do cuidador para que tenha contato visual e corporal, criando-se o vínculo afetivo, além de ser sempre o mesmo adulto a realizar tal atividade, porém não é isso que realmente acontece, devido ao número de crianças e outras tarefas para serem realizadas pelo profissional. As etapas de mudanças de alimentos também são priorizadas no documento e acontece na realidade, buscando cada vez mais uma autonomia (ao início do berçário II, a crianças já se alimentam sozinhas).

O ato de alimentar tem como objetivo, além de fornecer nutrientes para manutenção da vida e da saúde, proporcionar conforto ao saciar a fome, prazer ao estimular o paladar e contribuir para a socialização ao revesti-lo de rituais. Além disso é fonte de inúmeras oportunidades de aprendizagem (BRASIL, 1998b, p. 55).

No documento RCNEI, afirma que deve haver projetos pedagógicos que envolvam o conhecimento sobre os alimentos, de preparações culinárias do cotidiano, permitindo que elas aprendam sobre a função social da alimentação e práticas culturais. O que a pesquisa mostrou, é que, quando há participação do professor em sala de berçários, tal fato é efetivo, citando características da fruta, cores, sabor, etc. De acordo com os dados coletados sobre a observação, tem-se:

Durante a alimentação (almoço), as berçaristas auxiliavam as crianças com os pratos, dando-lhes a comida, algumas se alimentaram mais rápido e outras demandavam um tempo maior, porém dois meninos (um apresentou lentidão) o outro dispersava com grande facilidade. As crianças menores (seis meses e nove meses), foram alimentadas no carrinho. Após essa tarefa, depois de um período ocioso (meia hora/alguns choravam e elas tentavam agradá-los) com a TV ligada assistindo galinha pintadinha. A seguir, houve troca de fraldas, com a sequência da mamadeira (todos mamaram, colocaram as mamadeiras na bandeja- os mais velhos) e em seguida, foram colocados ao berço para dormirem. Logo, todos adormeceram.” Trecho retirado do diário de campo, BI.

O item **Música e Movimento**, durante as observações, possuía duas particularidades: as músicas eram constantes (galinha pintadinha e patati patatá), apenas para ouvir e observar as imagens na tela do televisor, sem qualquer orientação gestual, sob a supervisão de pajens e ADIs. Na presença da professora a atividade se modificava pois, ela procurava chamar a atenção das crianças para as cores, situações e gestos durante as músicas. Além disso, em alguns momentos, brincavam no pátio com um túnel, que contém escorregador, escada, casinhas e obstáculos de passagens.

De acordo com o RCNEI (BRASIL, 1998c), a música é um tipo de linguagem que se traduz de maneira sonora expressando e comunicando sensações, sentimentos e pensamentos, através da relação entre som e silêncio. Traz a seguinte afirmação:

A integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, conferem caráter significativo

à linguagem musical. É uma das formas importantes de expressão humana, o que por si só justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na educação infantil, particularmente (BRASIL, 1998c, p. 45)

Outra atividade citada no RCNEI está na prática do uso de bandinhas rítmicas para o desenvolvimento integral (motor, audição e domínio rítmico), desenvolvendo conseqüentemente a percepção e conhecimento das possibilidades e qualidades expressivas dos sons. Infelizmente, durante a pesquisa essa ação não fazia parte da realidade observada, não havia qualquer atitude para realizar tal tarefa.

O movimento, de acordo com conceitos do RCNEI (BRASIL, 1998c), é uma dimensão do desenvolvimento e da cultura humana, realizam isso desde que nasceram com suas diversas ações. Portanto, o movimento, é mais do que um simples deslocamento do corpo no espaço, é um tipo de linguagem sobre o meio agindo no ambiente, transmitindo admiração pela expressividade. Em relação à pesquisa, observou-se:

Nessa data, houve apresentação musical (Música: “chuveiro, chuveiro” e “Se eu fosse um peixinho”. Após a apresentação, as crianças dos berçários ficaram no pátio (recreação com os brinquedos existentes lá e outros específicos do BI (gangorra/cavalinhos e pinos). As pajens e ADIs, ficaram observando e a Professora auxiliando em alguns cuidados e sempre observando o comportamento das crianças. (Diário de campo, BI e BII)

Após variados momentos de ensaio, apresentaram a música em um evento ocorrido na escola, com a presença dos pais. A professora acompanhou e orientou a gesticulação da música com os alunos.

Às 10:30 assistiram TV (Patati- Patatá), até as 11:00, e as pajens sempre ficavam observando as crianças no quesito de cuidados e observação para não realizarem “arte” ou o que não é permitido. Trecho retirado do diário de campo (Diário de campo 12/05 BI)

10:30 as ADIs ligaram a TV para assistirem desenhos (Canal SBT), até dar o horário do sono, que acontece por volta das 11:00. (Diário de campo, 13/05 BI)

Música e movimento: Parque, gangorra e balanço (a profa. observou o movimento das crianças, fortalecimento de pernas, braços, atividade de empurrar cadeiras, etc. (Diário de campo, 16/05 BII)

Diariamente, a professora levava a turma do Berçário II para o pátio, a fim de explorarem os brinquedos, socializarem-se e observar seus movimentos e desafios, sempre supervisionando-os e auxiliando-os para o que fosse necessário. Às vezes dividia-os em duas turmas para ter um domínio maior da situação, enquanto que os demais permaneciam na sala com as pajens.

BI

Após o almoço as crianças assistiram TV, sempre sendo auxiliadas pelos cuidados das berçaristas, que sentavam no tapete e estimulavam-as com brincadeiras de movimentos (subir, descer e girar com o tronco). (Diário de campo,23/05)

Do horário da fruta até o almoço, permaneceram assistindo TV (galinha pintadinha), sempre sendo supervisionadas pelas berçaristas, quanto aos cuidados pessoais e higiênicos. (Diário de campo,24/05)

(...)A seguir, assistiram TV (galinha pintadinha) para aguardar o período do almoço. (Diário de campo,25/05)

As crianças assistiam TV (galinha pintadinha, enquanto a professora realizava a avaliação. E as berçaristas realizavam a higiene pessoal (banho) e troca de fraldas. (Diário de campo,26/05)

Após o almoço, as crianças assistiram TV (Patati-patatá) até dar o horário do sono (antes tomaram banho e foram mamar). (Diário de campo,27/05)

BII

Após a atividade no pátio, as crianças voltaram para a sala (foram assistir TV e brincar com os pinos. (Diário de campo,30/05)

Com a repetição das mesmas ações, percebia-se aos poucos a ausência de interesse por parte das crianças em tal atividade. No período de observação, não havia aparelho de DVD no berçário II, assistindo apenas desenhos transmitidos em emissoras nacionais.

(...)Ensaio: “Chuveiro, Chuveiro” e “Se eu fosse um peixinho”. Logo após, outras músicas foram cantadas: Sapo na lagoa, Borboletinha (trabalhando gestos conforme os movimentos) (Diário de campo)

Após a apresentação, as crianças dos berçários ficaram no pátio (recreação com os brinquedos existentes lá e outros específicos do BI (gangorra/cavalinhos e pinos). As pajens e ADIs, ficaram observando e a Professora auxiliando em alguns cuidados e sempre atentas ao comportamento das crianças. Trecho retirado do diário de campo,

Em relação às **brincadeiras livres e orientadas**, tem-se a seguinte análise e referência ao quadro 9:

Quadro 9. Frequência semanal de Atividades livres e dirigidas

Atividades Livres	Atividades Dirigidas	Diariamente	2 a 3 xs/ semana
Pátio		X	
Pinos		X	
	Brincadeiras de roda		X

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora durante a pesquisa.

De acordo com as informações apresentadas no Quadro 9 (nove) há muito pouca diversificação de atividades livres e dirigidas, permanecendo com ações para preenchimento da ociosidade do tempo, sendo mais direcionada em momentos com a professora. No berçário I, prevalece a observação dos comportamentos da criança e a garantia de sua segurança, estando sempre atentas à locomoção e atitudes das crianças, não sendo realizadas atividades promotoras de desafios pelas participantes (pajens e ADIs) para a instigação e aguçamento dos interesses e curiosidades das crianças. No berçário II, cuja frequência da professora é maior, existe uma gradativa mudança: são realizadas brincadeiras de rodas, músicas com gestos e comando de atividades no pátio e quando as crianças estão sob a supervisão das outras participantes da pesquisa, há apenas atividades livres. Para dar auxílio ao professor e garantir a qualidade do ensino, o município adotou um sistema apostilado, que propõe atividades voltadas para o desenvolvimento sensorial das crianças de zero a três anos (trabalhando a afetividade, cognição e a ludicidade) em seus projetos e situações de aprendizagem.

Os brinquedos utilizados pelo grupo eram industrializados (bonecas, carrinhos, ursos, pinos para montar, et) e confeccionados com sucatas (garrafas PET, embalagens de amaciantes, caixas de leite e de remédios vazias, etc). Após a apresentação e discussão dos instrumentos, tem-se uma análise e comparação com os reais documentos da literatura.

Arantes (2009) afirma que a educação infantil é um direito social da criança, sendo conquistado historicamente através de várias lutas, portanto destaca a necessidade permanente para sua efetiva concretização e para seu alargamento (atendendo a todas as crianças com qualidade). Além de, no início de sua existência, apresentava-se com intuito assistencialista, que, aos poucos vem possuindo uma tendência educacional.

Ainda, na visão de alguns pais e pajens, encontra-se a função assistencialista, com a finalidade básica e primordial de cuidados pessoais essenciais, sem ao menos dar conta através das ações que tal atividade se estende para uma ampla importância, ultrapassando os limites assistenciais e adquirindo um cunho educativo e de inserção social.

Rosemberg (2005) discute esse tema, fazendo uma retrospectiva sobre as promulgações da legislação (Constituição de 1988 e Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) sendo realizados em um cenário político e econômico nacional, tendo como atenuante o tempo para consolidar a efetivação da educação infantil. A autora cita a setorização governamental para suprir a assistência à população, porém na década de 90 esse modelo deixa de existir com a “política neoliberal”, mas, um novo modelo ganha força, a

elaboração de programas para os setores menos favorecidos, garantindo-lhes recursos mínimos, devido a não participação no desenvolvimento econômico, principalmente para as situações de vulnerabilidade. Portanto, a dicotomia entre assistência e educação, no âmbito da E.I. ocorre em uma perspectiva de regulamentação dos serviços já presentes (pelo setor da educação) e de outro a incorporação da antiga concepção do atendimento à criança na primeira infância (fazendo alusão aos modelos assistencialistas, como creches filantrópicas, etc).

Conclui-se, então que o “Estado”, com sua plena responsabilidade social, realiza variadas ações para prover o desenvolvimento da nação, através de programas educacionais e outros, porém o que ultrapassa os limites de sua ação (defasagens no desenvolvimento, fracasso escolar, etc), isenta-se da responsabilidade a que lhe é submetido (diferença de classes sociais, distribuição de renda, condições de trabalho dos pais, etc). Entretanto, para melhorar esse impasse, deve-se disseminar uma conscientização e integralização por parte das famílias, para efetivar-se em uma aprendizagem baseada na ação das mesmas, em dar continuidade ao que é desenvolvido nas escolas, estimulando a aprendizagem dos alunos em casa e extinguindo gradativamente o assistencialismo e enfatizando a educação em si.

As atividades são mais efetivas quando aplicadas pela professora (visto que tem objetivo e encaminha as crianças para conseguir tal ação), em relação às outras participantes (ADI e Pajens), que pelo seu rol de responsabilidades, isentam-se de algumas ações pedagógicas, por exemplo, durante os vídeos com musicalizações não gesticulam com as crianças (estimulação do desenvolvimento motor), não realizam atividades com materiais diversificados (bambolês, cordas, túneis para realização de circuitos de movimentos e trajetos), enquanto que, quando a professora está presente há a realização dessas ações e em suas ausências não, além de não reproduzirem as orientações dadas pela docente. Além disso, a professora tenta transmitir (fazendo orientações diretas para a equipe de trabalho) a importância de atividades simples como: conversa com a criança estimulando linguagem, brincadeiras diversas que podem desenvolver a área cognitiva e a dimensão afetiva presente em diversas situações do cotidiano, etc. Isso foi obtido através das observações diárias, registradas em diário de campo, durante a realização da pesquisa. Em contrapartida a mesma, divide seus horários semanais em revezamento aos dois berçários, não sendo possível uma continuidade do trabalho docente com eficácia, como deveria ser. Essa divisão foi uma decisão da equipe gestora, em razão da falta de profissional (apenas uma para suprir a

necessidade de duas salas de berçários, visto que faz parte de um grupo específico de professoras que apenas atuam em creches).

Na maioria das vezes eram brincadeiras com pinos, promovendo a socialização e interação (com pajens e ADIs) e em situações com a docente, havia mais objetividade durante a realização das atividades, realizando anotações sobre o que percebia (tônus muscular, superar obstáculos, desenvolvimento da linguagem e interação com os outros, etc, para compor o relatório final do aluno).

O brincar, segundo RCNEI (BRASIL,1998b) é definido como atividade primordial ao desenvolvimento e conquista da autonomia, desenvolvendo ações importantes, como: atenção, imitação, memória, imaginação, etc.

Na presença da professora do berçário, havia todo um cenário (biblioteca com livros e brinquedos), para a realização de atividades de faz-de-conta, estimulando todos os aspectos cognitivos frente a tal ação. No Referencial para Educação Infantil (BRASIL,1998c), relata que as crianças aprendem a agir em função da imagem de uma pessoa ou de um objeto e de situações que não estão imediatamente presentes e perceptíveis no momento, evocando sentimentos, emoções e significados de outros momentos. Em alguns momentos, devido a alguns problemas (citados abaixo), não era possível a realização de brincadeiras orientadas, como foi relatado:

“Nessa data, as crianças permaneceram em uma sala improvisada, ou seja, na biblioteca, porém foram retirados todos os mobiliários. Houve essa mudança devido a uma reforma no teto da sala do berçário. As atividades também foram improvisadas devido ao ocorrido”.(Diário de campo B1, 02/05)

Devido à improvisação da sala, houve a mesma coisa em relação à rotina do berçário nessa data, devido à reforma do ambiente. As crianças ficaram apenas na TV e brincando com pinos para montar, sempre sendo supervisionados pelas pajens e ADIs.

(...)Em momento algum houve comando de atividade, foi apenas de cuidado, higiene e apreciação de comportamento para evitar incidentes. As pajens e ADIs permaneciam sentadas segurando as crianças e olhando a brincadeira dos bebês com os brinquedos. Uma criança que chorava demasiadamente pela falta de familiaridade com o ambiente, uma das pajens tentou agradá-la, porém não a pegava no colo, pois queria tirar esse “costume”. As crianças andavam, seguravam os brinquedos, sentavam-se no tapete de EVA (apenas 1 bloco que estava no solário), seguravam-se na grade do portãozinho. A criança que estava chorando, foi acalmada pela pajem, que trouxe consigo papeis para realizar a higiene no nariz da criança (coriza).(Diário de campo,03/05)

As pajens do B2 haviam faltado, portanto ficaram com outras pajens das crianças maiores, as atividades foram livres (com pinos e TV – qualquer canal), sem nenhuma orientação, apenas para ocupar o tempo. (Diário de campo,04/05)

No início das observações, a rotina se mantinha sempre da mesma maneira (os cuidados e segurança prevaleciam à realização de atividades diversificadas e com objetivos específicos). E quando as pajens responsáveis pela turma faltavam e outras assumiam a supervisão, não era realizada nenhuma atividade com um fim específico, apenas objetivando a “passagem do tempo”.

Atividade livre no pátio (brincadeira nos brinquedos/ escorregador/ casinha / túnel com obstáculos □ Estimulação motora, troca de turno, esperar a vez, regras, observação do desenvolvimento (quem consegue subir/ desobedece/exploração do ambiente) (Diário de campo,05/05)

Combinados/regras e recreação no pátio (escorregador, túnel e casinha); noção espacial e não permitir ida à sala de aula de outras professoras.

Brincando foi observado: a exploração do brinquedo, socialização, auxílio com outra criança; coordenação ampla/ grossa: pular, fortalecimento dos músculos. (Diário de campo,06/05)

No BII, observaram-se atividades favorecendo: combinados/regras e recreação no pátio (escorregador, túnel e casinha); noção espacial e não permitir ida à sala de aula de outras professoras. Durante as brincadeiras foram observados: a exploração do brinquedo, socialização, auxílio com outra criança; coordenação ampla/ grossa: pular, fortalecimento dos músculos, etc.

Portanto, no que se refere às ações pedagógicas nas salas de berçário para estimulação e identificação de defasagens, explanados através dos questionários e entrevistas nessa seção, foram amplamente contextualizados pela prática do cotidiano com as proposições discutidas na literatura.

E diante do exposto, precisa de envolvimento maior dos profissionais, aliado ao plano de carreira de valorização dos profissionais da educação, com especificidades sobre determinados assuntos, como remuneração, capacitação e redução da jornada de trabalho com revezamentos e troca de turnos com outros integrantes do quadro de funcionários, para que o objetivo final seja a aprendizagem efetiva dos alunos através da estimulação do desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os objetivos da pesquisa, o primeiro, de analisar as proposições da instituição de educação infantil para as salas de berçários com vistas à identificação de possíveis defasagens no desenvolvimento, foi alcançado, pois nos documentos regentes da instituição, constavam algumas sinalizações a respeito do ritmo de desenvolvimento de cada aluno e a heterogeneidade existente no grupo, porém havia poucos indícios da concretização dessas ações na prática, não fazendo referência às áreas de defasagens e possíveis ações para tal fato. Foi demonstrada uma confusão entre defasagem e deficiência, refletindo consequentemente na formação docente e capacitação profissional por parte de outros cargos (Pajens e ADIs). Demonstrou também, que a instituição tem uma preocupação mínima com as defasagens de desenvolvimento. Em relação aos estímulos fornecidos, a documentação analisada explana as diversas atividades proporcionadas às crianças (desde os projetos, atividades motoras globais, musicalização, etc), sendo estas promovedoras de um bom desenvolvimento, porém verifica-se pouca existência na prática escolar.

O segundo objetivo, de elencar as ações pedagógicas sinalizadas pela creche, avaliou-se, que os resultados também merecem maior destaque consequentemente em relação à capacitação de profissionais, que atuam com essa clientela, estando atrelados ao primeiro objetivo, refletindo em legislações oficiais e na qualidade do ensino na primeira infância. Além da adoção de medidas de políticas públicas, para ampliação da atuação desses profissionais, que são os Professores de Berçários. Visto que, de acordo com a pesquisa, a identificação das defasagens não são plenamente efetivas e não constam como prioridade em documentos da escola como Plano de Gestão ou Projeto Político Pedagógico, portanto, não é perceptível tal ação na prática da realidade. As noções e conceitos desenvolvidos pelos profissionais que atuam com essa clientela ainda são elencadas de acordo com o senso comum (principalmente com as pajens) refletindo na formação. Em relação às ações, pouco se faz para isso, a professora garante minimamente as de estimulação, mas é preciso fazer mais, dando continuidade mesmo quando a docente não está presente, realizar atividades variadas de estimulação em vários aspectos (afetivo, cognitivo, psico-social, etc) para realizar a investigação de possíveis defasagens e trabalhar eliminando as mesmas, com o objetivo de estabelecer o pleno desenvolvimento.

Um ponto forte do trabalho é o elo entre família e estímulos dados às crianças, que pode ser observado em consequência aos resultados da pesquisa. A vulnerabilidade social é visível quando se realiza uma comparação entre as diferentes famílias que estimulam seus

filhos com atividades, atenção e acompanhamento, mesmo que seja de forma simples, devido ao tempo e condições. Entretanto, a maioria das crianças da instituição, advém de famílias em que ambos os pais trabalham em setores exaustivos como lavoura e usinas, tendo pouca oportunidade para manter relações de interação com seus filhos. O trabalho efetivo das famílias é escasso, visto o que relatam nas entrevistas pelo fato de fazerem na instituição e os pais não reforçarem em casa, ou até mesmo fazerem o contrário do que vem de instrução pelos profissionais. As famílias deveriam ser mais orientadas sobre seu papel na educação e estímulos do filho e, principalmente na conscientização do poder que possuem para realizar tal ação.

O trabalho apresenta uma limitação, o de promover uma conscientização aos pais e à sociedade sobre a importância do vínculo familiar para o desenvolvimento integral da criança, tendo uma visão crítica às políticas públicas de assistencialismo, ou seja, creches abertas até altas horas durante a semana e aos finais de semana, com qual finalidade, se as crianças precisam da relação e vínculo com a família? E mesmo que os pais trabalhem oito horas por dia, após o expediente comercial, a família deverá estar comprometida com a educação da criança, assim como aos finais de semana.

O governo isenta-se dos problemas realizando todas as “necessidades básicas”, como atendimento de zero a três anos para as mães trabalharem ou não, realizando ações de: alimentação, higiene, transporte, etc e quando surgem outras situações relacionadas às defasagens no desenvolvimento, esquivam-se da responsabilidade a que lhe cabe.

Portanto, a pesquisa demonstra embasada em relatos dos profissionais, que a família e o ambiente em que vivem, tem papel fundamental nos aspectos de estimulação para o desenvolvimento infantil, além da instituição. E a creche deve conter seus objetivos (identificação, práticas e ações), mais efetivos em relação à prevenção, identificação e estímulos com essas defasagens encontradas.

Além de, através de ações diversas, a procura por melhoria nas políticas públicas para regulamentação e efetivação de profissionais docentes em todas as salas de berçários e regularização na categoria de outros profissionais, como Pajens e ADIs (diminuição da jornada de trabalho, aumento de salário e conseqüentemente a qualificação por meio de acesso ao curso Superior, o que se enquadra em uma política de valorização do profissional).

A contribuição do presente trabalho foi de ampliar as possibilidades de trabalho nos berçários, partindo de inúmeras atividades realizadas através do estímulo e conseqüentemente em resposta das crianças a esses diferentes estímulos, realizando, portanto, a identificação de

possíveis defasagens. Essas ações foram possíveis através dos estudos e buscas na literatura, porém não foi realizada na pesquisa, mas sim, orientada à equipe gestora como maneira de contribuição à acolhida da instituição para realização da pesquisa.

O trabalho abrangeu apenas uma instituição, sendo interessante em pesquisas futuras a ampliação do número dessas instituições para saber como se dá esse atendimento, se as metas do plano nacional de educação infantil estão sendo plenamente atingidas para a demanda da cidade e como as famílias reagem diante de seus compromissos em dar procedimentos e suportes às aprendizagens e estimulações sobre o desenvolvimento da criança em ambientes familiares, complementando os ambientes escolares, focalizando principalmente a primeira infância.

REFERÊNCIAS:

ALVES-MAZZOTTI, A. J., GEWANDSZNAJDER, F. O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.

ANGOTTI, Maristela (org.). Educação infantil: da condição de direito à condição de qualidade no atendimento. Campinas, SP. Editora Alínea, 2009

ARANTES, P. H. O. Educação Infantil: direito, perspectivas e financiamento – o papel do ministério público. In: ANGOTTI, M. (Org.). Educação Infantil: da condição de direito à condição de qualidade no atendimento. Alínea Editora, Campinas, SP, 2009

ASSIS, M. S. S. Ama, Guardiã, Crecheira, Pajem, Auxiliar...em Busca da Profissionalização do Educador da Educação Infantil p. 37-49. ANGOTTI, Maristela (org.). Educação infantil: da condição de direito à condição de qualidade no atendimento. Campinas, SP. Editora Alínea, 2009

BARRETO, A. R. F. Por que e para que uma política de formação do profissional de Educação Infantil.MEC/SEF/COEDI. Brasília: MEC/DPE/COEDI, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.3v.: il. Volume 1a: Introdução

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.3v.: il. Volume 2a Formação pessoal e social

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.3v.: il. Volume 3ª ; volume 3: Conhecimento de mundo.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF. v.1; il.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE).Plano Nacional de Educação 2014-2024 (recurso eletrônico) : Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação ; n. 125). Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em Acesso em: 2 Fev. 2016.

BRASIL. Parecer CNE/CEB no. 20/2009 aprovado em 11de Novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2097-pceb020-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 2 Fev. 2016.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica.

BRASIL. Resolução nº 3, de 3 de Agosto de 2005. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Lei n. 8.069 de 13 de Julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente, ECA, 1990.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Diretrizes de estimulação precoce : crianças de zero a 3 anos com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor decorrente de microcefalia / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde. – Brasília: Ministério da Saúde, 2016. 123 p. : il.

BRONFENBRENNER, Urie. Aecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. Tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996.

CAMPOS, M.M. A formação de Professores para crianças de 0 a 10 anos. Modelos em Debate. Educação e Sociedade, ano XX, n. 68. Dezembro de 1999.

CAMPOS, M. M. Educar e Cuidar: questões sobre o perfil dos profissionais de Educação Infantil. In: MEC/SEF/Coedi. Por uma política de formação do profissional de educação infantil. Brasília: MEC/SEF/Coedi, 1994.

CAMPOS, M. M.; FULLGRAF, J.; WIGGERS, V. A qualidade da Educação Infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. Cadernos de pesquisa, v. 36, n. 127, Jan./Abr. 2006.

CARMO, M.; KOBAYASHI, M.(Org.). Projetos em Educação Infantil: indissociabilidade da Extensão Universitária do Ensino e da Pesquisa da UNESP. Editora Cultura Acadêmica, 2012.

CORTELLA, M. S.. A escola e o conhecimento – fundamentos epistemológicos. 10.ed.. São Paulo, SP: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2006.

DESSEN, Maria Auxiliadora; JUNIOR, Àderson Luiz Costa e colaboradores. A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras. Porto Alegre, Editora Artmed, 2005.

EBNER, L. M., ALTAFIM, E. R. P., & DESSEN, M. A. (2009). Questionário de caracterização da escola de educação infantil. In L. Weber & M. A. Dessen (Eds.), Pesquisando a família: instrumentos para coleta e análise de dados (pp. 182-188). Curitiba: Juruá.

FIGUEIRAS, A.C.; SOUZA, I.C.N.; RIOS, V. G.; BENGUIGUI, Y. Manual para vigilância do desenvolvimento infantil no contexto da Atenção Integrada às Doenças Prevalentes na Infância (AIDPI). Washington DC: OPAS, 2005, 322p.

FORMIGA, C. K. M. R.; PEDRAZZANI, E. S.; TUDELA, E. Intervenção precoce com bebês de risco. Rio de Janeiro: Atheneu, 2010.

FORTIN, Marie Fabienne. O processo de Enfermagem: da concepção à realização. Lisboa: Lusociência, 1999

GARMEZY, N. Resiliency and vulnerability to adverse developmental outcomes associated with poverty. American Behavioral Scientist, 34, 416-430, 1991.

KISHIMOTO, T. M. Política de formação profissional para a educação infantil: pedagogia e normal superior. In: Educação & Sociedade n. 68/especial. Campinas: CEDES, 1999.

KRAMER, S. (Org); PEREIRA, A. B. C; OSWALD,, M. L. M. B.; ASSIS, R. (colaboradores) Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil. Editora Ática, São Paulo, 2009.

LEVY, J. O Despertar do Bebê. São Paulo: Martins fontes, 2001.

LORDELO, E. R. (2002). Interação Social e responsabilidade em ambiente doméstico e de creche: cultura e desenvolvimento. Estudos de Psicologia (Natal), 7(2), 345-350

MENDES, E. G. Inclusão marco zero: começando pelas creches. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

MELHUIISH, E. Efeitos de Longo Prazo da Educação Infantil: Evidências e Política. Cadernos de Pesquisa, v.43, n.148, p.124-149, jan./abr. 2013.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Secretaria de atenção à saúde. Diretrizes de Estimulação Precoce para Crianças de zero a 3 anos com Atraso no Desenvolvimento Neuropsicomotor decorrente de microcefalia, 2016. Brasília DF.

MOREIRA, G. M. Recursos e Condições Adversas na história pregressa de crianças de 4ª série do Ensino Fundamental. 2006. 276 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara.

MUNARI, J. Jean Piaget. Coleção Educadores, MEC, 2010. Daniele Saheb (Tradução e Organização)

PAINÉIRAS, L. L. Narrativas sobre a estimulação precoce evidenciando as particularidades da criança portadora de síndrome alcoólica fetal (SAF). 2005. 142 f. Dissertação (Mestrado em saúde da Criança) – Instituto Fernandes Figueira, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2005.

PALLADINO, R. R. R. A Propósito dos indicadores de risco. Distúrbios da Comunicação, [S.l.], v. 19, n. 2, p. 193-196, 2007.

PAPALIA, D. E.; FELDMAN, R. D. Desenvolvimento Humano, 12ª. Edição. Editora Artmed, 2013.

PIAGET, Jean. Seis estudos de Psicologia. Maria Alie Magalhães D’Amorim e Paulo Sérgio Lima (Tradução). 24ª Edição, Rio de Janeiro. Ed. Forense Universitária, 1999.

POLETTI, M., Wagner, T. M. C., & Koller, S. H. (2008). Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção, p. 406-411

ROSEMBERG, F. Educação infantil, igualdade racial e diversidade : aspectos políticos, jurídicos, conceituais / Maria Aparecida Silva Bento, organizadora . In: Educação Infantil e políticas públicas. São Paulo : Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.

ROSEMBERG, Fúlvia. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil, p. 64-67. MACHADO, Maria Lúcia (Org.). In: Encontros e Desencontros em Educação Infantil. 2ª. Edição, Cortez Editora, 2005.

ROTTA, N. T.; FILHO, C. A. B.; BRIDI, F. R.S. Neurologia e Aprendizagem: abordagem multidisciplinar. Editora Artmed, 2016

ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. Transtornos da Aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre. Editora Artmed, 2006

RUTTER, M. Family and School Influences on Cognitive Development. J. Child Psychology Psychiatry, 26, p.683-704, 1985.

SAMBRANO, Taciana Mirna, 2010. In: ANGOTTI, M. (Org.). Educação Infantil: para que, para quem e por quê?. Editora Alínea, 3ª. Edição, 2010. Cap 8: Relação instituição de educação infantil e família: um sonho acalentado, um vínculo necessário.

SARMENTO, M.J. Visibilidade social e estudo da infância. Em: V.M.R. VASCONCELOS e M. J. SARMENTO (Org) *Infância (in)visível*. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2007.

SIGOLO, S.R.R.L. Educação de Crianças com Atraso no desenvolvimento na perspectiva de Bronfenbrenner. In: SIGOLO, S.R.R.L.; MANZOLI, L.P. (Org.). Educação especial face ao desenvolvimento e a inserção social. Araraquara: Cultura Acadêmica Editora, 2002, p.11-39.

SIGOLO, Silvia Regina Ricco Lucato, 2010. In: ANGOTTI, M. (Org.). Educação Infantil: para que, para quem e por quê?. Editora Alínea, 3ª. Edição, 2010. Cap 2:Desenvolvimento e Educação Infantil: contribuições da perspectiva bioecológica,

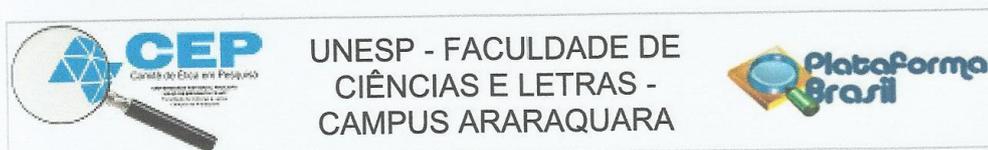
VILELAS, José. Investigação: o processo de construção do conhecimento. Edições Sílabo Ltda, Lisboa, 2009

VITTA, Fabiana Cristina Frigieri. In: ZANIOLO, L.O.; DALL'ACQUA, M. J. (Org.). Inclusão Escolar: pesquisando políticas públicas, formação de professores e práticas pedagógicas. Paco Editorial, 2012. Cap. 8: Promoção do Desenvolvimento da criança no contexto educacional: o Berçário.

WERNECK, C. Muito Prazer, eu existo. Rio de Janeiro: WVA, 1993.

ZABALZA, M. A. Qualidade em Educação Infantil. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre. Editora Artmed, 1998, Cap. 2, p. 31-38.

ANEXO 1. PARECER CONSUBSTANCIADO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL DE 0 A 3 ANOS: UMA PROPOSTA DE ESTIMULAÇÃO

Pesquisador: Ieda Ap. Barros Vizontini

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 53640916.2.0000.5400

Instituição Proponente: Faculdade de Ciências e Letras - UNESP - Campus Araraquara

Patrocinador Principal: FUND COORD DE APERFEICOAMENTO DE PESSOAL DE NIVEL SUP

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.461.113

Apresentação do Projeto:

O projeto tem uma boa apresentação, uma vez que ficam bastante evidentes seus fundamentos, conceitos, objetivos e procedimentos.

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos estão claros e de fácil compreensão, embora de aparente dificuldade de implementação e consecução.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A avaliação dos riscos e benefícios, apesar de não se apresentarem explicitamente, estão bem evidentes nos procedimentos do estudo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

É um estudo pertinente e de grande interesse para a educação infantil nesse momento.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória estão presentes e descritos de maneira satisfatória.

Recomendações:

Não há recomendações ao projeto.

Endereço: Rod. Araraquara- Jaú Km1
 Bairro: CENTRO CEP: 14.800-901
 UF: SP Município: ARARAQUARA
 Telefone: (16)3301-6224 Fax: (16)3332-0698 E-mail: sta@fclar.unesp.br



UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS E LETRAS -
CAMPUS ARARAQUARA



Continuação do Parecer: 1.461.113

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há nenhum elemento ou inadequação que possa indicar de pendência ou qualquer outra insuficiência no presente projeto.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da FCLAr/Unesp, reunido em 14/03/2016, manifesta-se pela APROVAÇÃO do protocolo de pesquisa proposto. O relatório final do projeto deverá ser entregue até 06 meses após a data de finalização da pesquisa, conforme projeção do cronograma constante do projeto aprovado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_659371.pdf	29/02/2016 08:05:08		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEs_pais_educadoras.docx	29/02/2016 08:01:20	Ieda Ap. Barros Vizentini	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Revisado_definitivo.docx	29/02/2016 08:01:01	Ieda Ap. Barros Vizentini	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_assinada.pdf	20/02/2016 10:06:41	Ieda Ap. Barros Vizentini	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ARARAQUARA, 22 de Março de 2016

Assinado por:

Suzana Cristina Fernandes de Paiva
(Coordenador)

Endereço: Rod. Araraquara- Jaú Km1
Bairro: CENTRO CEP: 14.800-901
UF: SP Município: ARARAQUARA
Telefone: (16)3301-6224 Fax: (16)3332-0698 E-mail: sta@fclar.unesp.br

ANEXO 2. AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA**Prefeitura Municipal de Guariba**ESTADO DE SÃO PAULO
CNPJ 48.664.304/0001-80**PARECER nº. 001/2016**

No tocante ao requerimento ao requerimento protocolado no Paço Municipal, sob nº 1038/2016, onde figura como requerente **IEDA APARECIDA BARROS VIZENTINI**, a Secretaria Municipal da Educação autoriza a realização de pesquisa para conclusão de Mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – da Universidade Estadual Paulista “Júlio de mesquita Filho” – UNESP/Araraquara, na EMEB Amaral Vaz Melone.

Entretanto, esta Secretaria solicita por escrito, a concordância da requerente para que as informações coletadas na pesquisa sejam utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto e que as informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima, conforme determina o Estatuto da Criança e Adolescente.

Visto o exposto, somos pelo deferimento desde que, obedecidas as exigências, além de envio de cópia final do TCC à Secretaria Municipal da Educação.

Guariba, 08 de setembro de 2016.


VALQUIRIA SILVA SANTOS
Secretária Municipal de Educação

ANEXO 3

Questionário de Caracterização da Escola de Educação Infantil

Melchiori, Altafim, & Dessen (2009)⁵

A) INSTITUIÇÃO/ESCOLA – VERSÃO DIREÇÃO

OBS.: A SER RESPONDIDO PELA DIREÇÃO DA ESCOLA.

I Identificação

1. Denominação atual _____
2. Localização: Área urbana Centro Periferia _____ (especificar)
3. Endereço: Rua: _____ n° _____
Bairro _____ Cidade _____
4. A instituição é: privada municipal estadual universitária Outra
5. A escola funciona desde _____
6. Diretora: Nome (Iniciais): _____ Formação (graduação): _____
7. Aplicador: _____
Data: ___/___/___ Início: ___ h ___ min. Término: ___ h ___ min.
Questionário respondido por:
 diretora outro (do quadro administrativo) _____

II Caracterização do espaço físico

A escola possui (descrever os itens):

- Salas de aula: _____
- Cantina: _____
- Sala de recepção: _____
- Biblioteca: _____
- Pátio: _____
- Banheiro: _____
- Cozinha: _____
- Parque: _____
- Tanque de areia: _____
- Área Verde: _____
- Piscina e/ou área com duchas: _____
- Área para funcionários: _____
- Outras informações: _____

BERÇÁRIO/LOCAL ONDE AS CRIANÇAS FICAM	SIM	NÃO
1. O espaço é ocupado quase que totalmente pelos berços?		
2. Possui espaços que oferecem a oportunidade da criança se movimentar livremente e interagir com a educadora, outras crianças e com objetos?		
3. O espaço oferece situações desafiadoras para a criança? (túnel, escadinha, espelho, barras para a criança se apoiar etc.)		
4. Há brinquedos acessíveis à criança?		
5. O arranjo ambiental permite que o educador observe todo o movimento da sala ?		
6. O arranjo ambiental permite que o bebê possa olhar para o educador sempre que julgar necessário?		
7. No teto estão presentes estímulos como móveis ou outros enfeites?		
8. Nas paredes estão presentes espelhos, enfeites, entre outros estímulos?		
9. O banheiro contém objetos diferentes que possibilitem que o banho seja um momento lúdico e interativo?		

⁵ Ebner, L. M., Altafim, E. R. P., & Dessen, M. A. (2009). Questionário de caracterização da escola de educação infantil. In L. Weber & M. A. Dessen (Eds.), *Pesquisando a família: instrumentos para coleta e análise de dados* (pp. 182-188). Curitiba: Juruá.

10. O local se apresenta limpo e organizado?		
--	--	--

Obs.: como as crianças tem entre 3-36 meses, este item deve se adequar ao tipo de instituição. Por exemplo, eliminar o primeiro item, no caso de crianças velhas.

III Caracterização da equipe

1. Número total de funcionários: ____
 2. Cargos/ funções/ formação/tempo de experiência:

	CARGOS	FUNÇÕES	FORMAÇÃO	TEMPO DE EXPERIÊNCIA
Administração	Diretoria			
	Secretaria			
Equipe pedagógica	Coordenação			
	Educadores			
	Auxiliares			
Pessoal de apoio	Vigia			
	Merendeira			
	Serventes			
Outros (especificar)				

3. Capacitação dos funcionários
 a) A creche/escola realiza capacitação dos funcionários? sim não
 b) A capacitação dos funcionários é realizada através de:
 cursos: _____
 palestras: _____
 reuniões pedagógicas: _____
 outros eventos de interesse da escola: _____

IV Funcionamento/organização da escola

1. Período e horários de funcionamento:
 manhã: _____ às _____
 tarde: _____ às _____
 integral: _____ às _____

2. Número total de crianças: _____
 3. Faixa etária atendida: _____
 4. Número de crianças e adultos por grupo:

Nome do grupo									
Nº de adultos									
Nº de crianças									
Idade das crianças									

5. Projeto pedagógico
 a) Existe um projeto pedagógico?
 sim não em elaboração
 b) Responsáveis pela elaboração do projeto pedagógico:
 diretora professoras coordenadora pedagógica auxiliares
 outros (especificar) _____
 c) Qual a linha teórica utilizada para a elaboração do projeto pedagógico?

 d) Há algum tipo de planejamento e/ou ações previstas no que tange às crianças com dificuldades/atrasos no desenvolvimento infantil?
 Obs.: este item 'd' foi inserido especificamente para o projeto em questão e deverá ser respondido pela direção da IEI
6. Reuniões pedagógicas
 a) São realizadas reuniões pedagógicas?
 sim não
 b) Qual a frequência das reuniões pedagógicas: _____
 c) Participantes das reuniões pedagógicas:
 diretora professoras coordenadora pedagógica auxiliares

- outros (especificar) _____
- d) Quais são os assuntos abordados nas reuniões pedagógicas? _____
7. Reuniões de pais
- a) A instituição realiza reuniões de pais?
 sim não
- b) Qual a frequência das reuniões de pais? _____
- c) Responsáveis pelo planejamento das reuniões de pais:
 diretora professoras coordenadora pedagógica auxiliares outros _____ (especificar)
- d) Participantes das reuniões de pais:
 diretora professoras coordenadora pedagógica auxiliares
 outros (especificar) _____
- e) Quais são os assuntos abordados nas reuniões de pais? _____
8. Projetos
- a) A instituição realiza projetos especiais como comemorações, campanhas e teatros? sim não
- b) Quais são esses projetos? _____
- c) Neste ano, quais projetos foram realizados? _____

APÊNDICE 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você (educador), _____ está sendo convidado como voluntário a participar da pesquisa “**Análise do desenvolvimento infantil de 0 a 3 anos: uma proposta de estimulação**”. Neste estudo, pretende-se: (a) analisar o desenvolvimento integral das crianças nessa faixa etária, estimulando-as com habilidades sensoriais essenciais para a percepção e compreensão do mundo exterior e detectar possíveis dificuldades no desenvolvimento; (b) Estimular com atividades diversificadas as prováveis crianças com dificuldades no desenvolvimento, além da identificação das mesmas por parte dos profissionais que os atuam e como são propostas as atividades. O motivo que nos leva a estudar este assunto é a importância de se detectar, desde a mais tenra idade, a presença de dificuldades no desenvolvimento das crianças, possibilitando que medidas preventivas ou de intervenção possam ser implementadas, tanto no âmbito da família quanto das creches/instituições de educação infantil, evitando problemas mais graves em fases posteriores do curso de vida. Para isto, é imprescindível que se tenha acesso a instrumentos de identificação de tais dificuldades que sejam de fácil aplicação para educadores, o que não é prática comum na realidade brasileira.

Nesta pesquisa, serão utilizados os seguintes instrumentos: (1) Roteiro para Acompanhamento do Desenvolvimento infantil; (2) Roteiro de Entrevista com a família (pai/mãe ou responsável pela criança); (3) Roteiro de Entrevista com os educadores (Profissionais da instituição), para identificar sua formação e atuação com crianças que apresentam ou não dificuldades em seu desenvolvimento. Os dados serão coletados na creche municipal na cidade de Guariba e nas famílias das crianças participantes. Todos os dados coletados ficarão sob responsabilidade da pesquisadora-coordenadora da pesquisa.

Este estudo apresenta risco mínimo para os participantes, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler, etc.. Tendo sido orientado quanto ao teor, natureza e objetivos do referido estudo, o participante manifesta seu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico ou despesa a receber ou a pagar, por sua participação e que será indenizado ou ressarcido caso lhe sobrevenha algum dano decorrente da participação na pesquisa. A sua participação é voluntária, estando livre para participar ou recusar-se a participar. Você também poderá retirar o seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento sem acarretar qualquer penalidade ou modificação na forma como é atendido pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome e o material que indica sua participação não serão revelados, ficando de posse e responsabilidade do pesquisador, e o(a) Sr(a) não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar desse estudo. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos e, após esse tempo, serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao(à) senhor(a).

Eu, _____ (educadora), portador(a) do documento de Identidade _____, fui informado dos objetivos da pesquisa “**Análise do desenvolvimento infantil de 0 a 3 anos: uma proposta de estimulação**” de maneira clara e detalhada e tive todas as minhas dúvidas esclarecidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar a minha decisão em participar da

pesquisa, se assim o desejar. Declaro que concordo em participar e que recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido.

Guariba, _____ de _____ de 2016.

Nome	Assinatura participante	Data
------	-------------------------	------

Nome	Assinatura pesquisador	Data
------	------------------------	------

Nome	Assinatura testemunha	Data
------	-----------------------	------

CEP - COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANO-UNESP

Campus Universitário da Unesp - Araraquara

CEP: 14800-901

Fone: (16) 3334-6124 / E-mail: comitedeetica@fclar.unesp.br

PESQUISADOR COORDENADOR: PROFA. DRA. SILVIA REGINA RICCO LUCATO SIGOLO

Endereço: Faculdade de Ciências e Letras /UNESP/ Araraquara- Rodovia Araraquara–Jaú, km 01 – Bairro dos Machados - CEP: 14800-901/ Araraquara - SP

Fone: (16) 33441185

E-mail: sigolo@fclar.unesp.br

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: IEDA AP. BARROS VIZENTINI

Endereço: Faculdade de Ciências e Letras/ /UNESP/ Araraquara- Rodovia Araraquara–Jaú, km 01 – Bairro dos Machados - CEP: 14800-901/ Araraquara - SP

Fone: (16) 33441185

E- mail: iedabarros@hotmail.com

APÊNDICE 2

PARTE A – ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO COM PROFISSIONAIS DA CRECHE (PAJENS- AGENTE DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL E PROFESSOR DE CRECHE)

- **DADOS GERAIS**

- Nome fictício a ser atribuído no relatório da pesquisa:
- Sexo: _____
- Formação inicial (magistério): _____
- Formação: _____
- Nome do curso: _____
- Instituição: _____
- Ano de conclusão: _____
- Tem formação continuada? (pós-graduação, especialização): _____
- Caso sua resposta for sim, especifique: _____
- Nome do curso: _____
- Instituição: _____
- Ano de conclusão: _____
- Cargo/função ocupada durante o Projeto de pesquisa: _____
- Tempo de atuação na escola pesquisada: _____

- **DADOS ESPECIFICOS DA PESQUISA**

1. Como você define Estimulação para bebês.

R: _____

2. Como são propostas a atividades para as crianças de 1 a 2 anos e 2 a 3 anos nesta creche?

R: _____

3. Você consegue identificar uma criança com atraso de desenvolvimento?

() SIM () NÃO

4. Você teve informações sobre atrasos no desenvolvimento em sua formação?

() SIM () NÃO

5. Em sua opinião, podemos oferecer estímulos às crianças com atraso de desenvolvimento?

() SIM () NÃO

6. Você já teve experiência com crianças com crianças que possuíam atrasos no desenvolvimento em seu trabalho?

() SIM () NÃO

7. Caso tenha (questão acima), como foi?

R: _____

8. Você sente necessidade de obter mais conhecimentos sobre desenvolvimento infantil?

() SIM () NÃO

9. Há uma boa participação da família na escola por interesse ao desenvolvimento/desempenho das crianças?

() SIM () NÃO

APÊNDICE 3

ROTEIRO DE ENTREVISTA AOS PROFISSIONAIS DA CRECHE (PAJENS- AGENTE DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL E PROFESSOR DE CRECHE)

- DADOS GERAIS

Nome fictício a ser atribuído no relatório da pesquisa:

Sexo: _____

Formação inicial(magistério):

Formação:

Nome do curso: _____

Instituição: _____

Ano de conclusão: _____

Tem formação continuada? (pós-graduação, especialização): _____

Caso sua resposta for sim, especifique: _____

Nome do curso: _____

Instituição: _____

Ano de conclusão: _____

Cargo/função ocupada durante o Projeto de pesquisa: _____

Tempo de atuação na escola pesquisada: _____

QUESTÕES

1. Fale um pouco para mim o que você entende por desenvolvimento infantil?
2. De modo geral, o que você considera que pode prejudicar o desenvolvimento de uma criança de zero a três anos, pensando na família e na escola?
3. De modo geral, o que você considera que pode melhorar o desenvolvimento de uma criança de zero a três anos, pensando na família e na escola?
4. Você percebe alguma diferença no ritmo de desenvolvimento das crianças que frequentam o berçário? Que diferenças percebe nas crianças?
5. Nestas diferenças que observa nas crianças o que considera que seja defasagem/ atrasos para o desenvolvimento?
6. Fale para mim o que entende como defasagem ou atraso de desenvolvimento?
7. O que tem sido feito na creche com as crianças que apresentam alguma defasagem de desenvolvimento?

8. O que tem sido feito na creche para prevenir possíveis defasagens ou problemas de desenvolvimento?
9. Como você percebe quando um aluno do berçário I e II, não está correspondendo ao desenvolvimento típico (as ações correspondentes à sua idade)?
10. Quais são suas atitudes referentes a essa situação?
11. Essas defasagens são recuperadas ao final do berçário II?
12. Em sua opinião, essas defasagens tem relação com o contexto de vivência de cada aluno?
13. Quais são principais ações que você considera primordiais para o desenvolvimento das crianças?
14. Você acha possível desenvolver atividades variadas para o desenvolvimento de crianças tão pequenas (de até três anos). Por quê?
15. Conte-me um pouco sobre as atividades que desenvolve com as crianças e qual o significado/ importância que cada uma delas tem para o desenvolvimento infantil?
16. Você possui apoio por parte da equipe gestora para realizar as atividades nos berçários (materiais, brinquedos, orientações, incentivos)?
17. Há algum tipo de formação para os profissionais que trabalham no berçário? Palestras, cursos? Quais? E qual a frequência?
18. Vocês recebem alguma orientação específica sobre:
 - (a) Identificação de defasagens/atrasos de desenvolvimento
 - (b) Práticas que visem a estimulação de desenvolvimento tendo em vistas as defasagens apresentadas
 - (c) Encaminhamentos para especialistas