

FORMAÇÃO HUMANA DE BEBÊS E PROFESSORES EM AÇÕES DE EXTENSÃO: ESTUDOS E APROPRIAÇÕES

Lorena Yuri Estevam

Graduanda do Curso de Pedagogia Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp – Campus de Marília; lorena.yuri@unesp.br. Agência financiadora: Prograd Unesp.

Elieuzza Aparecida de Lima

Professora orientadora: Doutora, Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp – Campus de Marília, elieuzza.lima@unesp.br

RESUMO

Este artigo foi baseado em vivências junto ao Programa Núcleo de Ensino da Unesp. As ações extensionistas realizadas têm a parceria de professores, educadores e equipe gestora de uma escola pública municipal dedicada à educação de bebês de até dois anos. O objetivo das ações foi constituir tempos e condições para a apropriação teórica-científica dos envolvidos, com a participação de bolsistas atuantes no projeto: Ambientes aconchegantes e estimulantes como possibilidades de desenvolvimento cultural de crianças de até dois anos na escola de Educação Infantil. Como objetivos específicos destacam-se: compreender o valor da educação intencionalmente voltada à formação humana na infância e revisitar ações vividas em situações de relações com bebês à luz do conhecimento científico. Este trabalho traz aspectos do percurso vivido, explicitando o exercício de discussões baseado nas vivências de encontros formativos com a equipe escolar para apropriação de fundamentação científica advinda de princípios da Teoria Histórico-Cultural. Os encaminhamentos metodológicos foram fundamentados em leituras e reflexões individuais de textos focados nas especificidades da docência, aprendizagem e desenvolvimento nos três primeiros anos de vida. Os resultados apontam para um trajeto de formação inicial e continuada de professores orientador de apropriações e objetivações de conhecimentos científicos capazes de elevar as condições de autoria docente, traduzida em situações educativas humanizadoras.

Palavras-chave: Educação Infantil, formação humana de professores e bebês, apropriação teórico-científica, Teoria Histórico-Cultural, Ações de Extensão.

INTRODUÇÃO

“Nossas crianças têm direito à atenção individual. [...] Observamos as crianças com atenção para conhecermos melhor cada uma delas” (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009, p. 15).

O excerto acima, extraído do documento “Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças” (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009), nos convida a discutir a essencialidade da educação escolar, como espaço, tempo e momento para a garantia dos direitos fundamentais e inegociáveis da infância brasileira. Trata-se de composição de contextos para que a criança se sinta pertencente, envolvida em relações humanas em que é agente das situações vivenciadas e capaz de ser e viver com plenitude os anos iniciais da vida para a formação harmônica de sua inteligência e personalidade.

Amparadas nessas ideias de uma escola desenvolvente – porque voltada intencionalmente à formação humana de adultos e crianças e como *lócus* da garantia de direitos sociais infantis, nosso desafio neste texto é retratar aspectos de um rico percurso de vivências trilhado com a nossa participação junto ao Programa Núcleo de Ensino da Unesp, especialmente nas ações realizadas no projeto de extensão “Ambientes acolhedores e estimulantes como possibilidades de desenvolvimento cultural de crianças de até dois anos na escola de Educação Infantil”. Além das bolsistas atuantes no projeto, envolveram-se nas ações quatro residentes do Programa de Residência Pedagógica.

Nossas reflexões originam-se das ações extensionistas que estão em andamento com a parceria de professores, educadores e equipe gestora de uma escola pública municipal dedicada à educação de bebês de até dois anos localizada na zona sul da cidade de Marília, SP e dirigem-se a focar os direitos infantis tornando-se objeto de estudos e práticas educacionais.

Socializamos, nesta oportunidade, aspectos desse caminho vivido referentes à nossa atuação de março a outubro de 2021. Como objetivo principal dos trabalhos dirigimo-nos a constituir tempos e condições para a apropriação teórica-científica dos envolvidos, considerando a participação ativa de bolsistas atuantes no projeto. Os objetivos específicos foram os seguintes: compreender o valor da educação intencionalmente voltada à formação humana na infância e revisitar ações vividas em situações de relações com bebês à luz do conhecimento científico.

A presente exposição contempla, assim, o exercício de reflexões sobre mais de vinte (20) encontros formativos realizados com a equipe da escola parceira, compondo condições para a apropriação de fundamentação científica advinda de princípios da Teoria Histórico- Cultural e reflexões sobre ações desenvolvidas com as crianças em situações presenciais anteriores e também baseadas em proposições pedagógicas enviadas às famílias.

Ao longo desse processo formativo, vivenciado em encontros semanais, foi possível compor tempos em ambientes virtuais para diálogos dirigidos à reflexão sobre o papel e o lugar do professor e demais educadores atuantes na escola de bebês, considerando a atividade profissional de estudos como essencial para qualificação da atividade docente.

Sobre esse caminhar, apresentamos, nas páginas seguintes nossas escolhas teóricas – que ajuízam as demais opções – e também aquelas metodológicas constituintes das nossas ações de extensão, envolvendo a parceria fecunda entre agentes da Universidade e da Escola Básica, particularmente daqueles atuantes na educação de bebês de até dois anos de idade.

Pontuamos, também, como as apropriações teóricas puderam orientar a relação potente entre a escola parceira e as famílias. Por fim, destacamos algumas considerações finais do processo ainda em andamento, explicitando, na sequência, as referências bibliográficas.

METODOLOGIA: CAMINHOS VIVENCIADOS

Os encaminhamentos metodológicos desse percurso de vivências no projeto extensionista traduziram-se em ações periódicas fundamentadas em leituras individuais de um acervo de textos, dentre os quais artigos e capítulos de livro, coadunadas com diálogos e reflexões desse material científico focado em questões relativas às especificidades da aprendizagem e do desenvolvimento nos três primeiros anos de vida e também naquelas relacionadas às particularidades da docência nesse momento da infância.

Essas ações foram potencializadas em mais de vinte (20) encontros formativos organizados em sessões remotas semanais com o grupo de profissionais da comunidade escolar, professora orientadora da universidade e por duas bolsistas do Programa Núcleo de Ensino e quatro residentes do Programa de Residência Pedagógica. Esses momentos foram conduzidos pela aproximação e aprofundamentos acerca de princípios da Teoria Histórico- Cultural e também de direitos fundamentais da infância brasileira.

Essas vivências se desenvolveram pautadas em poemas, imagens e vídeos de práticas educativas com as crianças, dentre outras metáforas substanciais para reflexões de conceitos essenciais para os diálogos tecidos, com a perspectiva de desconfiar das obviedades e de ir além das aparências dos fenômenos. Dentre os conceitos articuladamente refletidos estão os de desenvolvimento humano, funções psíquicas superiores, ações mediadoras, acolhimento, escuta, docência, atividade humana, relações sociais e direitos infantis.

Com a duração de uma hora e trinta minutos, cada encontro foi permeado por uma polifonia de vozes aproximadas e ampliadas pelo conhecimento científico e pelas vivências com as crianças e suas famílias.

As experiências formativas ora relatadas aconteceram em momento histórico mundial: uma pandemia com marcas sociais e sanitárias no Brasil e em outras localidades do mundo: em quase dois anos, milhares de mortos retratam números de uma tragédia de contornos sombrios e potencializam a ampliação de diferenças econômicas, considerando o aumento do índice de desemprego em nosso país.

Em relação ao cenário educacional, o distanciamento social essencial à preservação da vida e ao bloqueio do avanço das contaminações pelo *Coronavírus* levou a práticas educativas por meio plataformas digitais. O ensino remoto envolveu as famílias na condução de propostas pedagógicas encaminhadas pelas escolas. Particularmente, referente à educação de bebês, a escola parceira dos trabalhos de extensão organizou planos de ações para pais e responsáveis pelas crianças desenvolverem com seus filhos, sendo convidados a retornar aos professores aspectos do percurso vivido nessas propostas, por meio de fotos, vídeos ou mensagens escritas ou de voz. Algumas dessas ações foram foco das discussões e estudos nos momentos formativos, considerando o teor das propostas e as possibilidades de atividade dos bebês, familiares e professores envolvidos.

REFERENCIAL TEÓRICO: PRINCÍPIOS HISTÓRICO-CULTURAIS E A EDUCAÇÃO DE BEBÊS

Para que o trabalho educativo docente tenha êxito, é preciso, antes de mais nada, conhecer as leis do desenvolvimento psíquico da criança, suas particularidades emocionais e intelectuais, suas preferências e interesses. O conhecimento da psicologia infantil facilita para o educador o contato com a criança, ajuda-o a dirigir seu desenvolvimento e a evitar muitos erros na educação. (MUKHINA, 1996, p. 12).

As palavras de Mukhina (1996) nos convidam a refletir sobre como a apropriação do conhecimento científico relativo às regularidades do desenvolvimento cultural na infância pode orientar a composição de práticas educativas voltadas à ativação e ao movimento de aprendizagens capazes de fomentar o desenvolvimento infantil. Dentre outros fundamentos, essa compreensão nos impulsionou a estudar e a discutir aspectos do trabalho docente dirigidos a contemplar o êxito da atividade de crianças de até dois anos, considerando a potência e o valor da docência nesse começo da vida.

Esse modo de conceber o papel do conhecimento científico como instrumento mediador das ações didático-pedagógicas na Escola de Educação Infantil foi sustentado pela eleição de uma teoria capaz de guiar nossos pensamentos, sentimentos e atitudes ao longo das ações vividas no projeto de extensão ora apresentado e discutido. Assim como Akuri, Kohle e Pereira (2020, p. 174), entendemos que:

Ao elegermos o estudo na perspectiva Histórico-Cultural, que se concretiza como um projeto de vida de base vigotskiana, concebemos a formação da inteligência e da personalidade como fatores que acontecem em encontros de pessoas e nas relações entre elas e consideramos a aprendizagem da criança como um processo em percurso desde o seu nascimento, visto que, desde o primeiro ato humano em relação a um bebê recém-nascido – o ato de alimentá-lo ao colo – criamos nele uma necessidade nova, uma necessidade não biológica, mas social e histórica: a necessidade da relação com o outro, por meio do prazer do aconchego [...]

Na direção oposta de vivências pedagógicas repletas de afeto e motivadoras de novas necessidades infantis, não é raro encontrar creches materializando práticas pautadas centralmente nas necessidades dos adultos, com a perspectiva de atendimento e cumprimento de tarefas consideradas essenciais no dia a dia escolar que envolvam o maior número de crianças no menor tempo possível para efetivação da ordem e da lógica institucionais. Exemplos dessas práticas são as de alimentação de dois, três ou mais bebês juntos, horários fixos para todas as crianças da turma dormirem ao mesmo tempo, ausência ou redução de tempos para os bebês brincarem no parque para não sujarem suas roupas, dentre outras situações. Ações como essas demonstram que os educadores consideram os bebês como sujeitos passivos nas situações diárias, se adaptando aos tempos e espaços organizados pelos adultos do seu entorno.

Vale enfatizar que o cultivo de uma concepção de criança pouco capaz prejudica e até mesmo obstaculiza a percepção e o tratamento dela como um sujeito ativo (MELLO; MARCOLINO, 2021), mediante a criação de contextos educativos favoráveis à aprendizagem e à humanização de bebês e crianças pequeninas. Ações de controle em diversas situações vividas no interior da escola de crianças menores de três anos constituem-se formas de cumprimento, seja na escola ou em casa, de afazeres do dia de forma mais rápida e eficaz.

Especificamente no âmbito escolar, ao conhecer e vivenciar as rotinas desses lugares, os educadores argumentam sobre a necessidade de a instituição cultivar a ordem favorecendo normalmente apenas o funcionamento institucional. Na contramão desses argumentos, a superação de situações, tempos e espaços organizados para e pelos adultos exige atitudes e ações de escuta e do acolhimento da criança por parte do educador (MELLO, 2020).

No cumprimento dessa exigência, o planejamento curricular deve assegurar condições para a organização do tempo cotidiano das instituições de Educação Infantil de modo a equilibrar continuidade e inovação nas atividades, movimentação e concentração das crianças, momentos de segurança e momentos de desafio na participação das mesmas, e articular seus ritmos individuais, vivências pessoais e experiências coletivas com crianças e adultos (BRASIL, 2009, p. 12)

De acordo com Mello e Marcolino (2021), quando não temos elementos mediadores que concretizem uma teoria sob a forma de prática, o que se tem, de fato, não é uma teoria, mas um discurso sobre a teoria. Sem uma teoria que oriente a prática, ações educativas são baseadas em ideias do senso comum. A habitual fala: “a teoria, na prática, é outra”, tão comum nas escolas de Educação Infantil, exige a compreensão de que a teoria pode orientar nossas ações de modo consciente e intencional para a efetividade dos modos de ensinar e aprender no começo da vida.

Na perspectiva de orientação científica de práticas educativas dirigidas à humanização de bebês e crianças pequeninas, amparamo-nos em pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, como já anunciado. O conjunto dos estudos componentes dessa teoria não é uma metodologia nova ou um conjunto de técnicas para auxiliar a prática pedagógica, mas é uma forma de entender o homem naquilo que ele é e no que pode vir a ser (ASBAHR; NASCIMENTO, 2013). Ao encontro dessa compreensão, um dos fundamentos advindos dessa teoria considera o bebê como um sujeito ativo e

histórico. Essa ideia fortalece o argumento de que os cuidados de caráter biológico e fisiológico são essenciais, no entanto, não são suficientes para que o bebê se desenvolva em sua plenitude e inteireza.

De acordo com os autores da teoria histórico-cultural, os homens e os animais apresentam, em suas bases biológicas, funções psicológicas denominadas de elementares ou primitivas, ou seja, que não possuem ainda um funcionamento específico entre elas, pois são involuntárias, tais como: atenção, memória, sensação e percepção. O bebê, ao nascer, apresenta funções psíquicas elementares e, a cada momento, podem se desenvolverem quando requisitadas nas relações estabelecidas. Neste sentido, a atenção vai se desenvolver quando houver algo ou alguém que chame e mantenha em exercício a atenção do bebê (SILVA, 2018, p. 31).

Em consonância com essas afirmativas, ressaltamos que não há aprendizagem sem afeto: quanto mais positivo for esse afeto, mais harmônico será o desenvolvimento dos bebês e crianças pequeninas – focos dos estudos e reflexões realizadas no projeto de extensão. Dos pressupostos histórico-culturais, apropriamo-nos que, no primeiro ano de vida do bebê, a relação dele com o mundo é estabelecida mediante a atividade de comunicação emocional.

Para que a comunicação emocional ocorra, é necessário que professores e demais educadores promovam momentos de atenção individualizada e de escuta com os bebês, como: falar diretamente com a criança em vez de se dirigir de forma genérica para o grupo, chamar cada uma delas pelo nome, dar o tempo e a atenção necessários às suas iniciativas de comunicação e expressão. Atitudes e ações como essas proporcionam o desenvolvimento da memória e da atenção, além de promover a formação e o desenvolvimento da percepção e da fala. O objetivo desses momentos de atenção individualizada é a comunicação entre o adulto e o bebê, sem distrair a atenção da criança com outros objetos (MONTEAGUDO, 2018).

Por isso, se fala hoje do binômio cuidar/educar como um par inseparável. Uma vez que as crianças pequeninhas aprendem por meio da comunicação emocional, os momentos privilegiados da educação são os momentos de cuidado em que a relação com o adulto pode ser intensa. Deve haver um esforço inicial do adulto para estabelecer essa comunicação com os bebês: isso é acolhimento e escuta. E esses devem ser atitudes permanentes, diárias do trabalho do profissional de educação. (MELLO, 2020, p. 27).

Em acréscimo, essa perspectiva sobre o cuidar e o educar é afirmada no Parecer que trata da Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009, p. 10), evidenciando a importância que o cuidar tem na Educação Infantil em situações indissocialmente articuladas com o educar:

a dimensão do cuidado, no seu caráter ético, é assim orientada pela perspectiva de promoção da qualidade e sustentabilidade da vida e pelo princípio do direito e da proteção integral da criança. O cuidado, compreendido na sua dimensão necessariamente humana de lidar com questões de intimidade e afetividade, é característica não apenas da Educação Infantil, mas de todos os níveis de ensino. Na Educação Infantil, todavia, a especificidade da criança bem pequena, que necessita do professor até adquirir autonomia para cuidar de si, expõe de forma mais evidente a relação indissociável do educar e cuidar nesse contexto. A definição e o aperfeiçoamento dos modos como a instituição organiza essas atividades são parte integrante de sua proposta curricular e devem ser realizadas sem fragmentar ações.

Ao encontro dessa assertiva, para a Teoria Histórico-Cultural, o ser humano não nasce humano, mas aprende a ser humano com outras pessoas, com as gerações adultas e com as crianças mais velhas de seu entorno (MONTEAGUDO, 2018). Em outras palavras, é a partir das vivências entre os bebês e o meio (de pessoas e objetos culturais), que ele se torne cada vez mais humano. Durante o seu desenvolvimento humano, a criança compreende o meio cada vez mais de forma elaborada e complexa, mudando qualitativamente a sua relação com o meio. Este corresponde ao local físico, aos objetos, às relações sociais entre o bebê e o meio composto de diferentes elementos que se modificam sob o olhar da criança durante seu desenvolvimento (SILVA, 2018).

Desde o nascimento, o bebê se relaciona com o meio social, o que inclui os objetos da cultura. Nessa relação, toda ação exercida pelo bebê está relacionada diretamente ou indiretamente com os objetos da cultura que acumulam o conhecimento e trajetória das gerações passadas (MELLO, 2021). Nesta perspectiva, é válido mencionar que esse processo de se tornar cada vez mais humano se efetiva a partir da relação da criança com o meio de pessoas e objetos sociais, na busca diária de garantia do seu direito de viver plenamente a infância, sem aceleração ou abreviamento desse tempo valioso da vida.

Conforme Asbahr e Nascimento (2013, p. 420):

O primeiro aspecto a ser realçado da concepção de desenvolvimento da teoria histórico-cultural é a compreensão de que a criança não é um adulto em miniatura. Há uma constituição infantil específica, tanto física como psicológica, que diferencia adultos e crianças não apenas quantitativamente, mas principalmente qualitativamente.

Mello (2020, p. 20) também discute sobre a questão da abreviação ou apressamento da infância:

A antecipação é um equívoco também do ponto de vista dos cientistas que estudam o desenvolvimento do sistema nervoso humano. Esses pesquisadores descobriram que quanto mais a vida se torna complexa e quanto mais informações precisamos dominar para viver, mais lento se torna o desenvolvimento do cérebro, justamente porque terá de ser mais sofisticado para absorver a quantidade e a qualidade das informações. [...] Se o desenvolvimento do cérebro se torna mais lento, estamos na contramão da história humana quando queremos apressar ou abreviar a infância. Estamos duplamente na contramão das possibilidades de formação da personalidade e da inteligência da criança quando desconsideramos que a atividade lúdica, a atividade prática e a atividade plástica são as atividades que podem potencializar essa formação e desenvolvimento.

Em harmonia com esses argumentos, é essencial considerar que, de 1 a 3 anos, atividade de manipulação de objetos caracteriza-se como aquela que guia os saltos qualitativos no desenvolvimento infantil (MONTEAGUDO, 2018). Sucessivamente, esse interesse dos bebês pela manipulação dos objetos vai dando espaço para o interesse de sua funcionalidade social. (MELLO, 2021).

A realização dessa atividade requer planejamento e organização do tempo, espaços e os objetos usados para manipulação como fundamentais para as necessárias aprendizagens mobilizadoras do desenvolvimento infantil. Quanto mais envolvente, organizado e convidativo for o espaço, mais condições favoráveis à atividade e ao desenvolvimento das crianças nos anos iniciais da vida podem ser compostas e vivenciadas.

Com esse entendimento, a organização do espaço é uma das formas de professores e demais educadores se comunicarem com as crianças, potencializando suas explorações e as considerando bem-vindas e convidadas a viverem ativamente as situações propostas (MELLO; MARCOLINO, 2021). São ações planejadas de modo que os bebês possam se envolver com calma e tempo para manusearem, manipularem e explorarem os

objetos, considerando e ampliando suas possibilidades (SILVA, 2018). É importante destacar que, de acordo com Monteagudo (2018), estar em atividade significa realizar aquilo que faz sentido para a criança, algo que a envolve, algo que a motive a agir por iniciativa própria, com vontade, tal como no caso dos objetos, que ela explora pela necessidade de obter impressões.

Essencialmente, trata-se de viver o que Monteagudo (2018, p. 55) sintetiza como triplo protagonismo:

Existe [...] um triplo protagonismo: criança que olha e ouve e toca, professor e professora que organizam o trabalho pedagógico e os objetos que vamos apresentando às crianças de forma direta ou indireta. No caso específico dos bebês, podemos falar em criança curiosa, professor ou professora que organiza as condições adequadas de acesso dos bebês à cultura que os rodeia.

Posto isso, a organização do espaço na escola deve ser pensada de acordo com as especificidades do desenvolvimento da criança, sendo fundamentada nos conhecimentos científicos produzidos na área para que seja possível proporcionar experiências nas quais os bebês e as crianças sejam protagonistas e ativas nesse processo. Assim como o lugar assumido pela criança na escola, a organização do espaço revela muito sobre a concepção de criança que o professor tem.

As intervenções do professor/a são orientadas pelas concepções que ele vai aprendendo no meio social, portanto, não são naturais. Os ambientes em que a criança passa o dia na Instituição, como está vestida, os objetos a que tem acesso, as relações com o professor/a, suas possibilidades de movimento, que são aspectos importantes que condicionam a vida e a aprendizagens dos bebês, são fundamentadas pelas concepções do professor/a. (MONTEAGUDO, 2018, p. 61).

Desse modo, a observação se torna instrumento didático imprescindível na Educação Infantil, porque ampara, fortalecendo os fundamentos da teoria, a efetivação de planejamento de situações favoráveis à atividade infantil e, conseqüentemente, às aprendizagens e ao desenvolvimento na infância. Essa compreensão contribui para superação de equívocos tais como: é possível ensinar qualquer coisa em qualquer idade, ou que os bebês não são capazes de estabelecer relações com o meio (MONTEAGUDO, 2018).

Cabe ao professor observar o comportamento das crianças de forma individual e coletiva, respeitando, acolhendo e respondendo às perguntas

elaboradas por elas no dia a dia, de modo que o trabalho pedagógico seja construído a partir de elementos significativos da cultura. É importante que a documentação dessas observações sejam feitas intencional e conscientemente, para acompanhar o desenvolvimento da criança durante a sua trajetória na escola de Educação Infantil. Isso envolve compreensão das especificidades dos processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança e a forma como ela age durante o tempo em que permanece na escola, contribuindo para a organização e reorganização da prática pedagógica, e configurando elementos essenciais para o planejamento de situações educativas voltadas às atividades potencializadoras do desenvolvimento na infância (BRASIL, 2009).

Essas reflexões nos levam a afirmar que professores e demais educadores são parceiros mais experientes na relação adulto-bebê, constituindo-se mediadores na relação na criança e objeto/meio, para que os objetos culturais sejam apropriados a partir de uma atividade que reproduza as características essenciais da atividade humana com eles (ASBAHR; NASCIMENTO, 2013).

Cada objeto da cultura guarda em si qualidades humanas, cada objeto possui sua função social, e estas qualidades estão postas, não dadas nos objetos. Para que as crianças conheçam e utilizem os objetos em sua função, vão observar seu uso pelos adultos e passarão a imitá-los a medida que crescem, a ajuda dos adultos se fará necessária em diferentes situações para que a criança se aproprie dos objetos da cultura, cultura esta que é fonte das qualidades humanas. (SILVA, 2018, p. 42).

Além da relação entre o bebê e o adulto, se tornam essenciais diversos momentos para vivências das crianças com outras crianças da mesma idade ou com aquelas mais novas ou mais velhas. Em harmonia com essas ideias, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009, p. 7) destacam:

Na história cotidiana das interações com diferentes parceiros, vão sendo construídas significações compartilhadas, a partir das quais a criança aprende como agir ou resistir aos valores e normas da cultura de seu ambiente. Nesse processo é preciso considerar que as crianças aprendem coisas que lhes são muito significativas quando interagem com companheiros da infância, e que são diversas das coisas que elas se apropriam no contato com os adultos ou com crianças já mais velhas.

Além disso, à medida que o grupo de crianças interage, são construídas as culturas infantis.

Propostas de atividades como essas são pensadas com o objetivo de favorecer as aprendizagens necessárias para a criança aprender a cuidar de si, sem desconsiderar o cuidar e educar em conjunto. Isto é, educar incluindo e garantindo a segurança dos bebês, e, para além disso, fortalecendo e ampliando a curiosidade, ludicidade e as expressividades infantis, dando condições para explorarem o ambiente e os objetos, de modo que possam tecer sentidos pessoais por meio de significados coletivos (BRASIL, 2009).

Outro aspecto importante, ao considerar e tratar o bebê como um sujeito ativo, é a necessária tarefa da escola de ampliação do conhecimento que ele já conhece, apresentando a ele as diversas produções humanas no seu resultado final. Isso exige refletir sobre apresentar às crianças apenas o que mais apreciam ou elementos simples e simplistas pensando que elas não são capazes de se apropriarem algo mais elaborado (MELLO; MARCOLINO, 2021).

Cabe à escola apresentar o mais elaborado da cultura e permitir que as crianças estabeleçam com ela as relações que seu momento do desenvolvimento – sua situação social de desenvolvimento – possibilite estabelecer. E sem cobrança de produto ou avaliação da apropriação feita, mas considerando que, quanto mais sofisticado for o que apresentamos, mais elaboradas são as funções psíquicas que a criança exercita para ir se apropriando do objeto (MELLO; MARCOLINO, 2021, p. 189).

Com o propósito de ampliar as potencialidades do trabalho pedagógico para além do ambiente escolar, o envolvimento da família com os educadores é essencial, de modo que pais e responsáveis sejam acolhidos e respeitados independentemente das formas de organização familiar. Esse envolvimento entre a escola e a família é compreendido como uma parceria, na qual as duas partes exercem funções diferentes mas com um objetivo em comum que é o de enriquecer e qualificar o tempo e as possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento dos bebês e das crianças (BRASIL, 2009). De acordo com a Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), um momento propício para inicializar a aproximação da escola com a família é no início do ano letivo, ocasião em que os familiares ainda estão se inserindo e conhecendo

o novo local junto com os bebês e as crianças. Nesse processo, é essencial que a escola estabeleça um diálogo frequente com os familiares para conhecer as especificidades étnicas, linguísticas, culturais e religiosas de cada família e da comunidade.

Um ponto inicial de trabalho integrado da instituição de Educação Infantil com as famílias pode ocorrer no período de adaptação e acolhimento dos novatos. Isso se fará de modo mais produtivo se, nesse período, as professoras e professores derem oportunidade para os pais falarem sobre seus filhos e as expectativas que têm em relação ao atendimento na Educação Infantil, enquanto eles informam e conversam com os pais os objetivos propostos pelo Projeto Político-Pedagógico da instituição e os meios organizados para atingi-los. (BRASIL, 2009. p. 13).

Uma das alternativas para cultivar a relação entre escola, família e o bebê durante o isolamento social na pandemia decorrente do Covid 19 foi o encaminhamento de propostas de situações educativas às famílias junto com orientações para realização das ações e explicitando as implicações pedagógicas delas decorrentes com linguagem clara e acessível aos pais e responsáveis pelas crianças. A partir dessa aproximação, a escola foi envolvendo a família nas propostas pedagógicas, orientando e compartilhando também aspectos dos conhecimentos científicos sobre a Educação Infantil.

Penso que é um momento ótimo para compartilhar com as famílias nossas concepções de educação e desenvolvimento de bebês e crianças pequenas: compartilhar a ideia de que bebês e crianças pequenas aprendem o tempo todo, onde estiverem e com quem estiverem; que aprendem com a vida que vivem; que estão o tempo todo atribuindo sentido ao que vivem, a partir do modo como se sentem e de como são tratados. Por isso, precisamos cuidar da qualidade das relações em casa. Podemos compartilhar com as famílias os novos conhecimentos, que levam a uma concepção de criança capaz, que precisa de tempo e espaço para explorar, experimentar, brincar. Este é um tempo importante para enfrentar carinhosamente a ideia de muitas famílias de que é possível apressar o desenvolvimento da criança abreviando a infância. (MELLO; MARCOLINO, 2020. p. 195).

Em acréscimo e como breve síntese dos estudos realizados, os princípios da teoria eleita nos motivam a compor creches e pré-escolas como locais constituídos e organizados como lugares acolhedores, convidativos e

de pertencimento para as crianças, expressando a organização do trabalho pedagógico e buscando a garantia de diversas experiências envolvendo a formação da autonomia, o acesso às diferentes culturas, a valorização da criatividade (BRASIL, 2009) e dos direitos fundamentais da infância (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009). Esses lugares educativos forjados para a atividade infantil e para a autoria profissional de professores e educadores são pensados e concretizados com base em conhecimentos científicos para composição de contextos cada vez mais intencionais e conscientes para humanização de bebês, crianças pequeninas, professores e educadores.

RESULTADOS E DISCUSSÕES: APROPRIAÇÕES E OBJETIVAÇÕES POR MEIO DE ESTUDOS E DIÁLOGOS

Nos momentos de estudos, as ações de leitura, discussões, reflexões e avaliação dos processos vividos fomentaram novos níveis de consciência em relação ao lugar autoral e ativo de professores, bebês e crianças pequeninas e se revelaram como essenciais para planejamentos e organizações sistemáticas e intencionais de espaços e tempos para a garantia de direitos fundamentais da infância brasileira.

Como acenam e explicitam Campos e Rosemberg (2009), esses direitos se expressam em brincar, ter atenção individual, conviver em ambientes acolhedores, seguros e estimulantes, ter contato com a natureza, desenvolver curiosidade, imaginação e formas de expressão, expressar sentimentos, vivenciar especial atenção durante o período de retorno presencial às escolas pós-pandemia, participar de situações propícias à proteção, ao afeto e à amizade, por exemplo.

Conforme os autores que amparam nossas reflexões, um dos argumentos teóricos orientadores dos trabalhos realizados é que a relação ativa de bebês e crianças pequeninas com as pessoas do entorno e com materiais diversos para manipulação torna-se possibilidade de aprendizagem de modos de exploração objetiva e relações entre as crianças e delas com os adultos de seu entorno, contribuindo, decisiva e eficazmente, para o processo de formação humana no início da vida. Isso significou revisitar conceitos, ações e condutas educativas atentando-se para o valor único e especial da educação da pessoa nos três primeiros anos da vida.

Nesta lógica, conhecer de que forma as crianças menores de três anos aprendem e se desenvolvem pode orientar as escolhas didático-pedagógicas para criar condições para a promoção de uma educação humanizadora, capaz de tornar cada uma delas um sujeito ativo nas relações

estabelecidas e vividas na escola da infância. Esse processo educativo dirigido à humanização nesse momento da vida, volta-se ao desenvolvimento de funções psíquicas superiores tais como a fala, formas cada vez mais sofisticadas de atenção, percepção e memória, a concentração, as emoções, formando, assim, a inteligência e personalidade dos bebês e das crianças pequenininhas.

Como breve síntese dos encontros formativos realizados, os resultados conquistados na travessia já vivida acenam o rico exercício de apropriação e objetivação de conhecimentos científicos como princípios motivadores do planejamento, organização, desenvolvimento e avaliação de contextos educativos em creches e pré-escolas para serem lugares acolhedores, convidativos e de pertencimento para as crianças e profissionais atuantes nesses ambientes. Neles, expressa-se a organização do trabalho pedagógico e busca da garantia de diversas experiências envolvendo a formação da autonomia, o acesso às diferentes culturas, a valorização da criatividade (BRASIL, 2009) e dos direitos fundamentais da infância (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009).

Os textos e documentos legais fomentaram exercícios de reflexão sobre lugares educativos forjados para a atividade infantil e para a autoria profissional de professores e educadores. São lugares a serem pensados e concretizados com base em conhecimentos científicos para composição de práticas cada vez mais intencionais e conscientes para humanização de bebês, crianças pequeninas, professores e educadores.

Os encontros formativos conjugaram estudos, diálogos e relações potentes para apropriações que se expressem em planejamentos de situações pedagógicas em que cuidar e educar são ações indissociáveis permeadas pelo afeto, pelo acolhimento da criança como agente protagonista de relações humanas na escola, por escutas sensíveis aos modos de pensar, sentir e agir na infância, pela promoção de lugares e tempos motivadores de autonomia, exploração e expressão infantis.

O exercício intelectual de estudar e refletir sobre esse complexo processo orientou nossas ações de leituras, diálogos e discussões, criando cenários propícios para a nossa formação inicial e continuada como movimento essencial e potencializador da atividade docente e da das crianças nos três primeiros anos de suas vidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: PARA CONTINUAR O DIÁLOGO

Todo o percurso revelou-se como potente possibilidade para tomada de consciência em relação ao papel vital da educação na formação de marcas do humano em cada pessoa, considerando a atividade de quem educa e quem aprende e a dialeticidade desse complexo processo dirigido à formação da inteligência e personalidade infantil em suas máximas possibilidades e a composição de contextos para relações humanas com as crianças e delas com os objetos da cultura.

Em acréscimo, os resultados apontam para um trajeto de formação inicial e continuada de professores orientador de apropriações e objetivações de conhecimentos científicos capazes de elevar as condições de autoria docente, traduzida em situações educativas mobilizadoras de processos de humanização nos primeiros anos da infância. Firma-se, portanto, por meio dessas ações, o efetivo valor da relação entre Universidade e Escola de Educação Básica mediante projetos de extensão e de ensino possíveis pelo Núcleo de Ensino e pelo Programa de Residência Pedagógica.

REFERÊNCIAS

AKURI, Juliana Guimarães Marcelino; KOHLE, Érika Christina; CAMPOS, Marcelo Campos. Cuidado e educação dos bebês e crianças pequeninas: um olhar por dentro da creche. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 19, n. 3, p. 171-192, set.-dez. 2020.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; NASCIMENTO, Carolina Picchetti. Criança não é manga, não amadurece: conceito da maturação na Teoria Histórico-Cultural. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 33, n. 2, p. 414-427, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3749-resolucao-dcnei-dez-2009&category_slug=fevereiro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 8 fev. 2021.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6. ed. Brasília: MEC/SEB, 2009.

MELLO, Suely Amaral. Acolhimento e escuta: desafios às relações adulto-criança. In: MAGALHÃES, Cassiana; CARBONIERI, Juliana (org.). **A teoria como condição da liberdade docente na Educação Infantil**. Curitiba: Editora Crv, 2020. p. 17-34.

MELLO, Suely Amaral; MARCOLINO, Suzana. As linguagens expressivas como formas específicas de a criança se relacionar com o mundo. **Em Aberto**, Brasília, v. 34, n. 110, p. 181-197, maio 2021.

MONTEAGUDO, Bárbara Cibelli da Silva. Crianças independentes e autônomas, o papel do professor e da professora no desenvolvimento dos bebês na creche. In: SILVA, José Ricardo; SOUZA, Regina Aparecida Marques de; MELLO, Suely Amaral; LIMA, Vanilda Gonçalves de (org.). **Educação de bebês: cuidar e educar para o desenvolvimento humano**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p. 49-66.

MUKHINA, Valeria. **Psicologia da idade pré-escolar**: um manual completo para compreender e ensinar a criança desde o nascimento até os sete anos. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

SILVA, José Ricardo. Contribuições da teoria histórico-cultural para a compreensão do bebê como sujeito ativo. In: SILVA, José Ricardo; SOUZA, Regina Aparecida Marques de; MELLO, Suely Amaral; LIMA, Vanilda Gonçalves de (org.). **Educação de bebês: cuidar e educar para o desenvolvimento humano**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p. 25- 47.