

## **A POSTURA DO EDUCADOR E AS INTERAÇÕES SOCIOAFETIVAS ENTRE CRIANÇAS NA CRECHE: ALGUNS APONTAMENTOS.**

Katiuska Marcela Grana-Ferreira/UNICAMP/FE/LPG  
Orly Zucatto Mantovani de Assis/UNICAMP/FE/LPG

### Resumo:

O presente artigo visa a apresentar os resultados de uma pesquisa qualitativa realizada em uma creche do interior do Estado de São Paulo e discutir como tais resultados podem favorecer as práticas pedagógicas das instituições que atendem crianças da primeira infância. Na pesquisa objetivou-se identificar e analisar as características dos processos interativos utilizados pelos bebês com seus pares e compará-los em diferentes faixas etárias. Participaram da pesquisa dois grupos de crianças: o Berçário I, composto por 10 crianças de 10 a 13 meses de idade e o Berçário II, composto por 14 crianças de 15 a 24 meses. As sessões de observação e a filmagem foram realizadas nos espaços da creche, os quais as crianças frequentavam habitualmente no decorrer das atividades planejadas pelas educadoras. Os episódios de interação foram submetidos a microanálises, que visaram à descrição minuciosa de todos os elementos constituintes dessas interações, como olhares, gestos e vocalizações, por exemplo. Portanto, os dados coletados em ambos os grupos foram descritos, categorizados, analisados e posteriormente comparados, a fim de verificar possíveis diferenças e/ou semelhanças entre os processos interativos estabelecidos entre os bebês tanto do Berçário I como do Berçário II. Os resultados apontaram que em ambos os grupos as interações entre os pares estiveram presentes e que ocorreram de modo rico e variado, ou seja, foram identificados diversos tipos de condutas dos bebês ao interagirem entre si, como: observação, imitação, expressão de contentamento e descontentamento, disputa, imposição, colaboração, convite e compaixão. Esses resultados mostram-se importantes para o planejamento e a (re)avaliação das práticas pedagógicas, à medida que podem contribuir para a melhoria da percepção dos educadores infantis sobre as interações sociais entre os pares, aspecto considerado fundamental para o desenvolvimento infantil.

Palavras-chave: Interação Social - Bebês - Creche.

Com o objetivo de identificar e analisar as características dos processos interativos utilizados pelos bebês com seus pares e comparar as interações socioafetivas estabelecidas em diferentes faixas etárias, iniciou-se um estudo em uma creche localizada no interior do estado de São Paulo (GRANA, 2011). Foram observados dois grupos de crianças, o primeiro (Berçário I) composto por 10 crianças de 10 a 13 meses de idade e o segundo (Berçário II), composto por 14 crianças de 15 a 24 meses. As sessões de observação e a filmagem ocorreram nos espaços da creche, os quais as crianças frequentavam habitualmente no decorrer das atividades planejadas pelas educadoras.

Os dados coletados nas sessões de observação e nas filmagens foram transcritos minuciosamente. Após leitura de todos os protocolos registrados iniciou-se a identificação e a classificação, por semelhança, das condutas interativas. Desse modo, convém esclarecer que as categorias foram construídas a partir das particularidades dos conteúdos averiguados.

Foi objeto de análise um total de 42 episódios interativos, sendo 21 ocorridos no Berçário I e 21 episódios no Berçário II. Salienta-se que no mesmo episódio interativo foi possível constatar vários tipos de condutas, assim, no Berçário I foi identificado um total de 568 condutas interativas e, no Berçário II, um total de 662 condutas interativas.

Nos dois grupos de crianças participantes, foram identificados nove tipos de condutas: observação, imitação, imposição, convite, compaixão, disputa, colaboração, descontentamento e contentamento. Nessa pesquisa também foi analisada a frequência com que tais condutas apareciam em ambos os grupos observados, bem como o porquê da sua finalização/interrupção, uma vez que se mostraram ricas, frequentes e variadas.

No entanto, nesse artigo, o viés escolhido para discussão permeia o papel do educador diante das interações socioafetivas entre os pares, ou ainda, quais de suas práticas podem ser (re)pensadas a fim de favorecer o estabelecimento de interações harmoniosas entre as crianças.

A Constituição (1988) e a LDBEN (9394/1996) reconhecem como direito da criança pequena o seu atendimento em instituições especializadas, creches e pré-escolas, consolidando, inclusive, a concepção educacional que tais instituições devem apresentar. Consta da LDBEN (art. 29) que a finalidade da educação básica é promover o desenvolvimento global da criança até os seis anos de idade, ou seja, “[...] em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social”.

Ressalta-se, contudo, que os avanços legislativos não foram (e ainda não são) suficientes para garantir uma realidade pedagógica integradora, que reconheça a criança pequena como sujeito de direitos e que atenda a suas especificidades e necessidades, pois é comum encontrar, na prática das instituições infantis, traços da concepção assistencialista ou a segmentação entre o cuidar e o educar, ainda característicos de um passado no qual as creches estavam subordinadas às Secretarias de Assistência Social ou da Saúde.

A discussão atual aponta para um trabalho pedagógico integrador das atividades de cuidado e de educação - não é só o educar, uma vez que a criança dessa faixa etária necessita dos cuidados dos adultos para sobreviver, nem tampouco somente o cuidar, pois apenas assistir a criança não garante o seu pleno desenvolvimento, conforme preconizado na LDBEN (9394/1996), sendo necessário criar condições e situações que o propiciem. Assim, um dos grandes desafios da educação infantil tem sido desenvolver um trabalho no qual o cuidar e o educar se deem ao mesmo tempo, sem que haja qualquer tipo de segmentação: seja entre os profissionais ou entre as instituições.

De acordo com Cerisara (1999), a concretização dessa concepção nos métodos educativos constitui uma grande dificuldade para os profissionais da área, pois a compreensão da criança como sujeito de direitos ainda está em processo de construção, assim como o papel dos educadores que trabalham em creches ainda não está claro, tanto para os próprios profissionais quanto para a comunidade que, no geral, espera dessas instituições que “cuidem bem” das crianças.

Ante esse panorama, qual seria então o papel dos educadores?

Conforme mencionado anteriormente, o trabalho com crianças pequenas envolve a integração entre o cuidar e o educar, ou seja, essas duas ações precisam ocorrer ao mesmo tempo e constantemente, nas situações em que os educadores estiverem com as crianças. Para isso, no entanto, é necessário conceber a criança não só como ser de direitos, mas ainda capaz de conhecer o mundo que a cerca por si própria, acreditar em suas possibilidades, incentivando e respeitando suas iniciativas, seja em ações solitárias ou conjuntas com outras crianças. Isso de forma alguma significa abandonar a criança a sua própria sorte, ou livrá-la de regras e limites.

O desenvolvimento de um bom trabalho voltado a crianças pequenas implica conhecê-las, compreender suas necessidades e especificidades, sejam estas cognitivas, afetivas ou sociais.

A análise dos modos de interrupção das interações sociais observados por Grana (2011) demonstrou um número significativo de interrupções provindas das educadoras, decorrentes da falta de atenção relativa ao desenrolar das ações realizadas pelas crianças, ou da inadequada compreensão dessas ações.

Muitos episódios interativos foram interrompidos precocemente pelos educadores que, prezando acima de tudo o cuidado com a criança, agiram de maneira precipitada. Um exemplo de tal afirmação pôde ser observado em um dos episódios da pesquisa, no qual é descrito que, ao ver MUR (10 meses) esticando o seu dedo indicador na direção da boca de JUL (12 meses), a educadora imediatamente chama a atenção de JUL e apressa-se em dar-lhe a chupeta, quando, na verdade, MUR foi motivado a realizar essa ação porque, após ter tirado a chupeta de JUL, fazendo-a chorar, não conseguiu recolocar-lhe a chupeta na boca. Não se questiona a possibilidade de uma futura mordida, mas houve a compreensão errônea de uma conduta, nesse caso nobre, por falta de um acompanhamento mais atento do contexto.

O mesmo aconteceu em outro episódio descrito, devido à interpretação equivocada das ações de ISE (24 meses), que estava criando uma forma de incluir GAB (22 meses) na brincadeira e não agredindo a amiga, pois a brincadeira iniciada por ISE (24 meses) e MAR (21 meses) era bater o chocalho na mão. Conforme explicitado por Piaget (1987), o ato de bater é comum em praticamente todas as fases do estágio sensorio-motor. Essa ação é utilizada para conhecer o objeto, explorar suas propriedades, fazer experimentações variando a intensidade da batida e acompanhando os seus resultados, por exemplo. E não, obrigatoriamente, é utilizada nesse período inicial para agredir o coetâneo.

De fato, dentre as condutas de descontentamento foram identificadas ações de bater no colega, mas essas indicaram mais uma intenção de expressar o desagrado sentido, do que a intenção de ferir o parceiro da interação. Portanto, nas situações observadas, as ações de bater podem ser interpretadas como modos de manifestação dos sentimentos de desagradado, insatisfação, relacionados às condutas de outrem.

Embora não seja esse o caso relatado, a agressividade é um apontamento muito frequente na discussão da interação entre pares, tanto no relato de profissionais que trabalham diretamente com os pequenos quanto em pesquisas sobre a temática. Carvalho e Beraldo (1989) questionam a ênfase que se tem atribuído ao comportamento agressivo das crianças entre si, em detrimento de outros assuntos que permeiam essas interações. Os autores ainda pontuam sobre a visão negativa que se atribui aos conflitos,

tanto que tal modalidade de interação, inúmeras vezes, é denominada de “comportamento anti-social”.

Torna-se necessário construir um novo olhar sobre os conflitos ou os comportamentos agressivos que emergem durante as primeiras interações. Um caminho possível para a construção desse novo olhar passa pelo questionamento do “papel da outra criança na regulação e controle do comportamento agressivo” que historicamente costuma vir do adulto, bem como “da função da agressão na regulação da interação social, no desenvolvimento das relações interpessoais e na estruturação do grupo” (Carvalho e Beraldo, 1989, p. 59). Isso significa conceber o conflito como algo necessário ao desenvolvimento das crianças e à sua constituição como ser social.

Outra questão a ser discutida, no que se refere à postura do educador, diz respeito à interpretação atribuída às condutas que expressam o contentamento das crianças. Como apontado nas pesquisas de Stambak e seus colaboradores (1984), algumas situações deflagram certo contágio emocional, como gritos, exercícios motores (correr, pular e saltar), risadas e lançamento de objetos, por exemplo, ou seja, as ações de uma criança contagiam as outras, que passam a imitá-la e, ao mesmo tempo, a manifestarem intenso contentamento. Ocorre que nem sempre esse contágio ou essas manifestações são bem recebidos pelos educadores, na medida que a produção de sons estridentes parece despertar-lhes certo desconforto; porém, se esses educadores compreenderem que os ruídos provocados, assim como os gritos, constituem modos de expressão, ou são frutos de experimentações e interações extremamente importantes para o desenvolvimento intelectual e sócio-afetivo das crianças, talvez possam construir outra concepção a respeito desses comportamentos.

Nesse sentido, outro episódio citado por Grana (2011) não teria sido interrompido, episódio este em que HEN (19 meses) chega à sala com um livro e senta-se no chão, outras crianças sentam-se próximas ao seu redor e, imediatamente, HEN começa a mostrar o livro aos seus colegas, imitando a educadora ao contar estórias. Entretanto, com o propósito de iniciar a rotina planejada (roda da conversa), a educadora interrompeu um projeto de ação da iniciativa própria de uma criança e desenvolvido conjuntamente, pela participação de outras. Essa atividade já estava em andamento, independentemente do adulto, mas foi interrompida porque havia um planejamento diário a ser cumprido, sem que os interesses das crianças envolvidas tivessem sido considerados.

A intenção aqui não é assinalar os aspectos negativos referentes às posturas dos educadores, mas sim tecer apontamentos que favoreçam interações socioafetivas positivas, ricas e variadas entre os pares, despertando nestes o interesse em mantê-las, ou criar outras novas. Para isso, é essencial que os educadores conheçam as especificidades das interações entre crianças tão pequenas e assumam a responsabilidade de serem os facilitadores, para que essas interações ocorram de maneira saudável e benéfica para os envolvidos.

Para enriquecer a discussão, cita-se Goldschmied e Jackson (2006), as quais afirmam que a acessibilidade aos objetos é a grande estimuladora das trocas entre as crianças pequenas que, muitas vezes, podem se limitar a disputas pela posse do objeto. Nesse sentido, as autoras apontam o adulto como agente organizador de um ambiente rico em objetos e materiais que contribuam para o desenvolvimento das crianças e para as trocas efetivas entre elas. Tais interações são diferentes daquelas observadas entre a criança e o adulto, contudo, algumas condutas interativas entre pares procedem das primeiras interações estabelecidas pela criança, ou seja, da interação com o adulto, como por exemplo: sons pré-verbais, sorrisos e toques no outro; por isso garantir relações positivas e de cuidado constitui também a atribuição desse agente.

A relação entre o educador e a criança deve assumir forma de parceria, isto significa, conforme Hohmann e Post (2004), que o educador deve empreender seus esforços em permitir que as crianças sintam-se livres para explorar e também para vivenciar os experimentos dos outros, bem como adequá-los aos seus próprios planos de ação.

Algumas pesquisas (Campos de Carvalho, Padovani e Pereira, 2000; Meneghini, Campos de Carvalho, 2003) indicam a ocorrência de interações preferenciais e o aumento da frequência delas conforme a organização do ambiente físico. Assim, retomando a questão do educador como agente organizador que observa e reconhece as interações preferenciais, faz-se necessário criar situações que favoreçam tais aproximações, bem como oportunizar que o interesse de uma criança pelas outras emerja e se desenvolva. Segundo apontado na pesquisa, as interações preferenciais acontecem com maior frequência em espaços delimitados e relativamente pequenos; portanto, providenciar locais onde as crianças possam entrar e sair, ver umas às outras, compartilhá-los com outras crianças podem consistir em intervenção adequada ao favorecimento dessas interações.

Conforme os pressupostos teóricos apontados por Piaget, a ação da criança sobre o meio, e posteriormente as experimentações que realizam sobre os objetos são

fundamentais para a construção de noções de espaço, tempo, profundidade etc. E isso pode ser ainda mais rico se o experimento estiver sendo alvo de observação ou de imitação, por parte de outras crianças.

Hardy e Royon (1993) pontuam que o papel principal dos educadores consiste em beneficiar, observar e entender as trocas entre as crianças, sejam elas sociais ou intelectuais, para, então, adequar suas ações pedagógicas. As autoras ainda realçam que desde muito pequenas as crianças são curiosas pelas ações e pelos interesses das outras, assim como se empenham em comunicar suas ideias e descobertas. Essa comunicação ocorre “[...] por meio de posturas, gestos, mímicas ou vocalizações, justificando seu interesse mútuo e o seu desejo de compartilhar atividades.” (HARDY e ROYON, 1993, p. 138).

Dessa concepção também corrobora Stambak (2004) ao afirmar que as condições organizadas e planejadas pelos adultos estão diretamente relacionadas às realizações e conquistas das crianças, sendo necessário, a partir da observação e do estudo, que os adultos proponham atividades às quais cada criança se dedique com prazer, como também à interação com os pares.

Um aspecto interessante presente nas interações socioafetivas dos dois grupos analisados diz respeito à observação entre os pares. Sobre a observação, discute-se a descoberta recente, feita por neurocientistas, de um grupo específico de células neurais, denominadas neurônios-espelho, cuja função é propiciar a imitação dos movimentos e dos sentimentos da pessoa observada. De acordo com as descobertas divulgadas (Gaschler, 2009a, 2009b; Velasques et. al. 2010), há um “ensaio” mental, que nem sempre é externalizado, produzido a partir da observação das ações realizadas por alguém como, por exemplo, sorrir, manejo da cabeça durante uma conversa etc.

Assim, por exemplo, a observação do ato de pegar um brinquedo ativa naquele que observa as mesmas células neurais ativadas no indivíduo que está realizando a ação de pegar. Os pesquisadores acreditam que esse sistema contribui para os processos de imitação, formação da linguagem e inserção na cultura.

Essa contribuição da neurociência confirma, portanto, a importância de os educadores propiciarem situações e brincadeiras nas quais as crianças possam observar umas às outras, organizarem o ambiente físico de modo que as crianças sejam vistas umas pelas outras. Nesse caso um recurso interessante seria a utilização de vidros no lugar das paredes de alvenaria; de caixas de papelão em que as crianças possam entrar, com aberturas através das quais as crianças possam ver e serem vistas; de espelhos

distribuídos pelo ambiente físico (no teto e na altura das crianças, por exemplo) para que elas possam se observar e observar os colegas sob diferentes ângulos.

Nos primeiros meses de vida do bebê, seus estados socioafetivos estão diretamente relacionados ao atendimento de suas primeiras necessidades (sono, fome, cuidados higiênicos etc). e o modo como esse atendimento é oferecido configura o diferencial para um desenvolvimento socioafetivo satisfatório.

Estudos como, por exemplo, os realizados por Erikson (1998), Bowlby (2006a, 2006b), Winnicott (1975, 1988, 2000) e Spitz (1945), explicitam a importância dos vínculos afetivos iniciais para o desenvolvimento do ser humano e, a maioria deles, aponta que o estabelecimento desse vínculo envolve o atendimento às necessidades fisiológicas do bebê (fome, sono, troca de fralda etc.).

Dados do estudo realizado por Spitz (1945), no qual foram observados bebês de um orfanato que, embora fossem alimentados e vestidos, não recebiam acolhimento, carinho e não eram tocados, contribuem para a compreensão de que o desenvolvimento sadio dos bebês está também relacionado a algo que ultrapassa os cuidados básicos. Esses bebês, de acordo com o pesquisador, foram diagnosticados como portadores da “síndrome do hospitalismo”, apresentando sintomas como a falta de apetite, dificuldade para ganhar peso, atraso no desenvolvimento motor e, com o tempo, desinteresse pelas pessoas.

Conforme Bowlby (2006b), a vinculação afetiva está relacionada ao sentimento de proteção e de segurança, exprime “estar ligado a”, “confiar em”, “contar com”, e se caracteriza pela tendência de os dois indivíduos manterem-se próximos um do outro e pela necessidade de conservar tal proximidade.

Os bebês e as crianças pequenas são extremamente sensíveis e atentos aos tons de voz, gestos e expressões faciais, bem como ao modo como são tocados; portanto, é fundamental para a construção de laços afetivos que o educador mantenha uma postura adequada ao interagir com os pequenos, apresentando um tom de voz moderado, que transmita tranquilidade e segurança; evitando gestos bruscos com os quais as crianças possam se assustar; que, no momento de banhá-las, vesti-las ou trocá-las olhe em seus olhos, converse com elas, explicando-lhes tudo o que será feito, tocando-as com delicadeza, acarinhando-as e aconchegando-as sempre que precisarem.

Em discussões a respeito do bem-estar da criança de zero a três anos, alguns autores como Bove (2002), Hohmann; Post, (2004), Goldschmied; Jackson (2006) e Borges (2009) afirmam a coerência e importância de um único profissional acompanhar



a mesma turma de crianças enquanto estiverem na creche (por dois ou três anos). Trata-se do conceito do educador-referência para a primeira infância, ou seja, o mesmo educador é o responsável pela alimentação, higienização, sono e atividades pedagógicas; viabilizando, dessa forma, a presença da figura de ligação independentemente do momento da rotina diária, permitindo aos bebês e às crianças pequenas sentirem-se seguros e mais tranquilos durante grande parte do período em que permanecerem na creche e a cada início de ano letivo.

À medida que o bebê adquire maior mobilidade, é necessário que o ambiente físico seja seguro e aconchegante para que ele se sinta confortável e confiante para mover-se e efetuar suas explorações. Evitar modificar muito o ambiente em curtos intervalos de tempo também confere ao bebê uma maior segurança, tendo em vista que, assim, sua estranheza em relação ao espaço será minimizada.

Organizar um ambiente rico em materiais diversificados também é importante, pois além de favorecer a interação socioafetiva (observação, imitação, contentamento, descontentamento etc) atende à necessidade do bebê nessa fase, uma vez que suas explorações sobre o meio exterior intensificam-se. Dessa forma, providenciar caixas contendo diferentes tipos de objetos, como: escova, colher, pote, sino, chocalho, pedaço de tecido etc, deixando-as ao alcance dele; pendurar objetos para que possa agir sobre esse material e observar o resultado, modificando-o ou repetindo-o, e providenciar bolas de diferentes materiais (plástico, tecido, espuma etc) e diferentes pesos, são alguns exemplos.

Para os bebês que ainda não estão engatinhando, é interessante posicioná-los confortavelmente, de maneira que consigam ver uns aos outros, se tocar quando desejarem (sem, contudo, forçá-los a permanecer em uma posição que ainda não são capazes de obter por si mesmos ou de sair dela por iniciativa própria), cabendo ao educador manter-se atento para acompanhar suas reações e, às vezes, verbalizar ou descrever as ações e expressões visualizadas.

O ensaio dos primeiros passos possibilitará à criança descobrir o mundo que a rodeia, de modo ainda mais independente. O desajeitamento motor (desequilíbrios, quedas etc) também caracteriza essa fase do desenvolvimento e, conforme salientado por Vasconcelos et al (2003), essa incompletude motora favorece a interação social, pois a queda inesperada de um bebê próximo a outro, por exemplo, pode propiciar o início de um episódio interativo por meio da troca de olhares, toque, observação, sorriso e disputa, como descrito na pesquisa mencionada.

Ávido por conhecer tudo o que o rodeia e amparado por sua condição motora, o bebê age de forma incansável, explorando tudo que lhe desperta a curiosidade. Destarte, mobiliários que permitam que as crianças entrem e saiam, abram e fechem portas ou janelas, suportes para que fiquem em pé ou andem utilizando esses apoios, espelhos para se verem e serem vistos, diferentes materiais que possam ser jogados e observados podem contribuir favoravelmente para o desenvolvimento cognitivo como também para o desenvolvimento socioafetivo, pois essas explorações podem suscitar nos bebês as condutas de imitação, de disputa, convidativa, contentamento ou descontentamento, impositivas etc.

Além disso, a conquista do caminhar possibilita ao bebê ver o mundo de outra perspectiva, já que pode deslocar-se pelo ambiente, explorando-o conforme seus desejos e necessidades. Essa maior mobilidade e independência favorecem o conhecimento do mundo por meio da experimentação ativa, principalmente diante de novos objetos ou novas situações.

Por essa razão o ambiente deve ser organizado de modo a favorecer as experiências do bebê sobre os materiais ou brinquedos. Constituem algumas sugestões: potes e tampas de diferentes tamanhos, trincos que possam ser abertos e fechados, diferentes tipos de tecidos, objetos que possam ser rolados, lançados e jogos de encaixe. Na pesquisa realizada (GRANA, 2011), constatou-se que as experimentações realizadas por um bebê costumam despertar o interesse dos demais, favorecendo as interações entre os pares. Corroboram esses resultados as pesquisas realizadas por Stambak (1984) e Rayna (2004), por exemplo.

Os bebês também demonstram interesse pelas atividades que estimulam os grandes músculos, como dançar, correr, pular, subir e descer, entrar e sair, esconder-se. Durante a realização dessas atividades também foi comum verificar maior intensidade das interações sociais entre as crianças, como bem explicitado na pesquisa de Maisonnet e Verba (1984) sobre as interações em situações de jogos motores. Desse modo, propiciar atividades que contemplem esses aspectos, bem como organizar um ambiente que dê condições (mobiliários seguros e adequados) para que essas atividades ocorram, são de suma importância para o desenvolvimento global do bebê, como por exemplo colchonetes, equipamentos recreativos de espuma ou de madeira, como escada, rampa, túnel e “cabanas”.

Algumas manifestações simbólicas também foram expressivas, principalmente no que se refere à imitação e ao início do jogo de faz de conta, como evidenciado por

Grana (2011) e nos estudos de Stambak (1984), Rayna (2004), Oliveira e Rossetti-Ferreira (1993), por exemplo. Logo, organizar materiais que favoreçam esses “jogos”, como painelas, colheres, bonecas e carros, é igualmente rico para eles.

Ao longo deste artigo buscou-se destacar a importância do educador como agente observador, organizador, mediador e estudioso da primeira infância, para o estabelecimento de interações criança-criança mais harmoniosas, ricas e saudáveis. Além disso, apontar com base na pesquisa realizada por Grana (2011) e outros estudiosos, como algumas práticas pedagógicas podem beneficiar tais processos interativos. Com isso, não se tem a pretensão de responsabilizar unicamente o adulto pelo tipo de interação estabelecido entre os pares, tendo em vista que fatores como a quantidade de crianças dividindo o mesmo espaço e a quantidade e a diversidade de materiais disponíveis, por exemplo, também podem interferir na qualidade dessas interações.

Se na educação da primeira infância o cuidar e o educar são dimensões integradas, o respeito à necessidade da criança deve abranger tanto atos simples, como servir-lhe água, acolhê-la em momento de angústia, quanto o planejamento e a organização de um ambiente adequado e de vivências enriquecedoras.

Isso remete a uma postura equilibrada, permeada pelo respeito às necessidades e às iniciativas das crianças, e não para a construção de um ambiente direcionado à estimulação exacerbada nem tampouco para o *laissez-faire*. Em outras palavras, cabe aos educadores propiciarem um ambiente que favoreça o desenvolvimento, nas crianças pequenas, das suas iniciativas para conhecer, comunicar, sentir e (sobretudo) ser.

### **Referencias bibliográficas**

BORGES, Roberta Rocha. **Curso de Extensão Universitária PROEPRE: Contribuição para a Formação de Professores da Creche**. 2009. 318f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

BOVE, C. Inserimento: uma estratégia para delicadamente iniciar relacionamentos e comunicações. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella (orgs). **Bambini: A Abordagem Italiana à Educação Infantil**. Trad. Daniel Etchevery Burguño. Porto Alegre: Artmed, 2002, p.134-149.

BOWLBY, J. **Cuidados maternos e saúde mental**. Trad. Vera Lúcia Baptista de Souza e Irene Rizzini. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006a.

\_\_\_\_\_. **Formação e rompimento dos laços afetivos**. Trad. Álvaro Cabral. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006b.

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Contém as emendas constitucionais posteriores. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.
- CAMPOS-de-CARVALHO, Mara I.; PADOVANI, Flávia H. PEREIRA. Agrupamentos preferenciais e não-preferenciais e arranjos espaciais em creches. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 5, n. 2, p.443-470, dez. 2000.
- CARVALHO, Ana Maria A.; BERALDO, Katharina E. Arnold. Interação criança-criança: ressurgimento de uma área de pesquisa e suas perspectivas. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n.71, p. 55-61, nov. 1989.
- CERISARA, A.. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Perspectiva**, Florianópolis, v.17, n. especial, p. 11-21, jul/mai. 1999. Disponível em: <http://www.journal.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10539>. Acesso em: 01out 2010.
- GASCHLER, Katja. A descoberta do outro. **Revista Mente e Cérebro**, São Paulo, n. 194, p. 46-51, mar. 2009a.
- \_\_\_\_\_. O contágio do sorriso. **Revista Mente e Cérebro**, São Paulo, n. 194, p. 52-55, mar. 2009b
- ERIKSON, E. **O ciclo de vida completo**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- GRANA, Katiuska Marcela. **Um estudo exploratório: interação socioafetiva entre bebês**. 2011. 287 p. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.
- HARDY, M.; ROYON, C. Cresas: hacia una pedagogia interactive no se aprende solo. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, n. 17, p. 137-153, mai/ago. 1993.
- HOHMANN M., E; POST J. **Educação de bebês em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.
- MAISONNET, R.; VERBA, M. Juegos motores em niños de 12 a 18 meses. In: **Los bebés entre ellos: descubrir, jugar, inventar juntos**. Barcelona: Editorial Gedisa S.A., 1984.
- MENEGHINI, Renata; CAMPOS-de-CARVALHO, Mara I. Arranjo espacial na creche: espaços para interagir, brincar isoladamente, dirigir-se socialmente e observar o outro. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 16, n .2, p. 367-378. 2003.

- OLIVEIRA, Z. M. R.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. O valor da interação criança-criança em creches no desenvolvimento infantil. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 87, p.62-70, nov. 1993.
- PIAGET, JEAN. **O nascimento da inteligência na criança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.
- RAYNA, Silvie. Favorecer as dinâmicas de aprendizagem interativas na Creche, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio. In: PLATONE, F.; HARDY, M. (org.). **Ninguém ensina sozinho: responsabilidade coletiva na creche, no ensino fundamental e no ensino médio**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 37- 55.
- STAMBAK, M. (org.). **Los bebés entre ellos: descubrir, jugar, inventar juntos**. Barcelona: Editorial Gedisa S.A., 1984.
- STAMBAK, M. Dar vontade de aprender a todos: o desafio do Cresas In: PLATONE, F.; HARDY, M. (org.). **Ninguém ensina sozinho: responsabilidade coletiva na creche, no ensino fundamental e no ensino médio**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 23-33.
- VASCONCELOS, Cleido Roberto Franchi et al. A incompletude como virtude: interação de bebês na creche. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p.293-301, 2003.
- VELASQUES, Bruna et. al. Integração sensório-motora e psicopatologia. **Revista Mente e Cérebro**, São Paulo, n. 210, p. 51-55, jul. 2010.
- WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.
- \_\_\_\_\_. Da dependência à independência no desenvolvimento do indivíduo. In: **O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988, p.79-87.
- \_\_\_\_\_. Preocupação materna primária. In: **Textos selecionados: da pediatria à psicanálise**. Rio de Janeiro: Liv. Francisco Alves Ed., 2000, p. 399-405.