

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
CAMPUS DE MARÍLIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ADRIANE PEREIRA BORGES SCUDELER

POSSIBILIDADES DE ATIVIDADES DE COMUNICAÇÃO EMOCIONAL ENTRE
BEBÊS: UM ESTUDO À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.

Marília
2015

ADRIANE PEREIRA BORGES SCUDELER

POSSIBILIDADES DE ATIVIDADES DE COMUNICAÇÃO EMOCIONAL ENTRE
BEBÊS: UM ESTUDO À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Filosofia e Ciências – Campus de Marília – como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Ensino na Educação Brasileira

Orientadora: Dr^a. Elieuzza Aparecida de Lima

Marília
2015

Scudeler, Adriane Pereira Borges.

S436p Possibilidades de atividades de comunicação emocional
entre bebês: um estudo à luz da Teoria Histórico-Cultural /
Adriane Pereira Borges Scudeler. – Marília, 2015.
147 f.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2015.

Bibliografia: f. 138-147

Orientador: Elieuza Aparecida de Lima.

1. Educação de crianças. 2. Crianças -
Desenvolvimento. 3. Infância. 4. Psicologia infantil. I.
Título.

CDD_301.1571

ADRIANE PEREIRA BORGES SCUDELER

**POSSIBILIDADES DE ATIVIDADES DE COMUNICAÇÃO EMOCIONAL
ENTRE BEBÊS: UM ESTUDO À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.**

Dissertação apresentada para obtenção do
título de Mestre em Educação do Programa de
Pós-Graduação da Universidade Estadual
Paulista - Faculdade de Filosofia e Ciências –
Campus de Marília.
Área de Concentração: Ensino na Educação
Brasileira.

Data da Aprovação: 20/01/ 2015.

Banca Examinadora:

Dr^a. Elieuzza Aparecida de Lima

Dr^a. Rosane Michelli de Castro

Dr^a. Célia Maria Guimarães

À MINHA MÃE

Por mais que o tempo insista em me fazer esquecer, a sua presença sempre estará em mim. Mãe, sei que onde estiver, estará feliz por mim. Eu te amarei para sempre!
Saudades...

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Elieuzza Aparecida de Lima, pela confiança depositada em mim, por ter me tornado um ser humano melhor, pela sabedoria e pela paciência em me ensinar. Obrigada pelas lições de vida, pelas palavras certas, pelo apoio e amizade.

Ao meu marido, João, companheiro de todas as horas, paciente e amoroso. Sem sua parceria não teria conseguido chegar até aqui.

Às minhas filhas, Isadora e Bianca, por compreenderem as minhas ausências, pela ajuda na composição desta dissertação, pela companhia nas viagens à Marília. Obrigada por me apoiarem. Amo-as incondicionalmente.

Ao meu pai Aparecido, por fazer de mim uma pessoa mais humanizada, grande exemplo de trabalho, de comprometimento, de humildade e de amor.

Aos meus irmãos, Silvia, Elaine e Júnior, por estarem sempre por perto, participando de minhas conquistas.

À minha sogra D. Dudi, lutadora, exemplo de vida, hoje não está mais entre nós, mas sua bondade permanece.

Pelas crianças de minha família, sobrinhos maravilhosos e amados, por ficarem juntos, brincando e fazendo parte da minha vida: Nicole, Beto, Ana Luisa, Ana Beatriz, Júlia e Francisco.

À tia Ercília, pela torcida e por acreditar em mim.

À Professora Suely Amaral Mello, amiga, que me apoiou desde a formulação do pré-projeto para o mestrado, por me apresentar à Teoria Histórico-Cultural.

Às professoras da banca: Rosane Michelli de Castro e Célia Maria Guimarães pela leitura atenta que fizeram do trabalho e as sugestões para a versão final.

À querida amiga Renata, que me introduziu no caminho do mestrado, amiga inseparável durante este percurso, pela ajuda nos momentos de dúvidas, pelos encontros alegres que quebraram a aridez dos momentos de estudo e pelas viagens que deram tranquilidade e fôlego para continuar.

Aos membros do grupo de pesquisa “Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural” e GPFORME – FORMAÇÃO DO EDUCADOR.

Às professoras Nilda Roder Kai e Leila Arruda, pela amizade, conversas e sugestões.

A todas as profissionais da creche investigada, em especial às professoras Simone, Cidinha, Juliana, Gisa, Débora, Margarida e Eliana, pela troca de conhecimentos, pelo respeito e pelo carinho com que fui recebida.

Às amigas do mestrado: Juliana, Flávia, Sonia, pelas discussões sempre profundas, Marilete pela sabedoria, Jeniffer pela humanidade e Nanci pela troca de experiência e desabafo nas escritas e canseiras da jornada.

Aos queridos professores: Cyntia Graziella G. Simões Giroto, Dagoberto Buim Arena, Elieuzza Aparecida de Lima, José Carlos Miguel, Suely Amaral Mello e Stela Miller, pelas aulas inspiradoras.

Ao professor Adalberto Domingues, pela colaboração.

Às crianças que fizeram parte da pesquisa, pelos momentos agradáveis e de aprendizado.

À vitória de Emanuel.

RESUMO

Esta dissertação é decorrente de investigação desenvolvida junto ao Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp/Marília-SP e à Linha de Pesquisa Teoria e Práticas Pedagógicas. Apresenta resultados de pesquisa surgida de indagações tais como: como os bebês de até um ano de idade aprendem? Como estabelecem relações com o adulto e com as outras crianças? Como professore(a)s de crianças pequeninhas, como devemos agir para que elas adquiram/desenvolvam capacidades especificamente humanas? A partir dessas questões, emergiu o seguinte pressuposto de trabalho: ao nos relacionarmos com as crianças e planejarmos o tempo que a elas destinamos conversando e ouvindo-as, seja resolvendo um problema ou brincando, organizamos momentos insubstituíveis para a formação da sua inteligência e personalidade nos anos iniciais da vida. Orientadas por esse pressuposto, a pesquisa teve como objetivo central: identificar e compreender quais as possibilidades de atividades de comunicação emocional dos bebês, na idade entre 4 e 12 meses, considerando as condições concretas de educação (espaço, tempo, materiais, relacionamentos), organizadas por professoras de um Centro de Educação Infantil Municipal de uma cidade do interior paulista. Os procedimentos metodológicos envolveram levantamento bibliográfico, fotografias e filmagens de aspectos da prática pedagógica investigada. Defendemos que a Educação Infantil deve privilegiar a formação e o desenvolvimento da inteligência e da personalidade das crianças, buscando a efetivação de suas múltiplas possibilidades e capacidade para aprender, além de compreender que as práticas docentes concretizam-se a partir de vínculos afetivos e de relacionamentos entre adultos e criança, promotores de aprendizagem e formação cultural na infância. Do ponto de vista teórico, os resultados enfatizam que os bebês aprendem desde que nascem, com condições adequadas de vida e de educação. Um desses aprendizados se relaciona à comunicação emocional, por meio do choro, do sorriso, dos movimentos, dos gestos e do balbucio. As análises indicaram que os bebês aprendem com suas vivências e suas experiências, aprendem com o meio onde estão situados, com outras crianças, com objetos da cultura e adultos. Indicaram também que quando o professor age intencionalmente nas ações de cuidado e educação, o bebê pode estabelecer uma relação interpessoal com o adulto que cuida dele, possibilitando ações educativas motivadoras da satisfação das necessidades infantis, criando, nesse processo, novas necessidades humanizadoras. No entanto, as observações realizadas ainda parecem distantes dessas premissas. Nesse sentido, consideramos essencial que as instituições de Educação Infantil organizem espaços, tempos e materiais que promovam condições de aprendizagens motivadoras de máximo desenvolvimento das qualidades humanas nas crianças pequeninhas.

Palavras-chave: Educação. Educação Infantil. Primeiro ano de vida. Comunicação Emocional. Teoria Histórico-Cultural.

ABSTRACT

This essay results from survey developed to the Education Post-Graduation Program of the Sciences and Philosophy College – Unesp – Câmpus Marília, São Paulo and to the Theory and Pedagogical Practices Search Line. It shows results from surveys arising from questions such as: how do babies at the age of one year old learn? How to establish relationships with adults and with other children? How do teachers of children should act so that they develop specifically human skills? From these questions, the following work presupposition emerged: at dealing with children and setting the we talk and listen to them, solving a problem or playing, we organize irreplaceable moments for intelligence and personality building in the early years of their life. Lead by this presupposition, the research had as its main goal to identify and understand the possibilities of emotional communication of children at the age from 4 to 12 months considering concrete educational conditions (space, time, materials, relationships), organized by the research partner daycare school teachers. The methodological procedures involved review of literature, pictures and taping of pedagogical practices. We defend that early childhood education should prioritize the children's intelligence and personality building and development seeking the exercise of their multiple possibilities and ability to learn, and understand that teaching practices are materialized from emotional ties and relationships between adults and children, providing learning and cultural formation during childhood. From a theoretical viewpoint, the results emphasize that toddlers learn since they are born, under the appropriate living conditions and education. One of these learning processes is related to the emotional communication through the tears, smile, movements, gestures and babbling. The analysis pointed that babies learn from their experiences, the environment where they live, with other children, with cultural objects and with adults. They also indicated that when the teacher acts intentionally, the baby can establish an interpersonal relationship with the adult who cares for him, making possible some educational activities motivators of the fulfillment of children's needs, creating in this process, new humanization needs. However, the performed observations are still far from these assumptions. In this sense, we consider that the Childhood Education Institutions should provide space, time and materials that offer conditions to motivator learning of the fully development of the human skills in the very little children.

Keywords: Education. Early Childhood Education. First year of life. Emotional communication. Historic-Cultural Theory.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Trabalhos localizados em pesquisas de Mestrado e Doutorado e relacionados ao trabalho educativo com bebês.....	22/23
Quadro 2 – Número de turmas do CEIM pesquisado.....	33
Quadro 3 – Idade dos bebês no início da pesquisa.....	38/39
Quadro 4 – Formação das professoras.....	39
Quadro 5 – Situação 7.....	56
Quadro 6 – Situação 13.....	59
Quadro 7 – Situação 5.....	66/67
Quadro 8 – Situação 16.....	71
Quadro 9 – Situação 2.....	95
Quadro 10 – Situação 19.....	97/98
Quadro 11 – Situação 4.....	99
Quadro 12 – Situação 1.....	103
Quadro 13 – Situação 1.....	104
Quadro 14 – Situação 9.....	108
Quadro 15 – Situação 11.....	112
Quadro 16 – Situação 11.....	113
Quadro 17 – Situação 11.....	114
Quadro 18 – Situação 11.....	115
Quadro 19 – Situação 20.....	118
Quadro 20 – Situação 3.....	120
Quadro 21 – Situação 6.....	123
Quadro 22 – Situação 18.....	126
Quadro 23 – Situação 12.....	129

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Espaço da sala do Berçário.....	34
Figura 2 – Espaço da sala do Berçário.....	34
Figura 3 – Banheiro.....	35
Figura 4 – Banheiro.....	35
Figura 5 – Pannel tampinhas com elástico.....	36
Figura 6 – Sala auxiliar – dormitório.....	37
Figura 7 – Sala auxiliar – dormitório.....	37
Figura 8 – Hora da refeição.....	41
Figura 9 – Espaço com berços.....	42
Figura 10 – Espaço com superlotação de berços.....	42
Figura 11 – Higienização de Eros.....	56
Figura 12 – Bea querendo comer sozinha.....	61
Figura 13 – Bea comendo.....	61
Figura 14 – Bea comendo.....	61
Figura 15 – O espaço da creche.....	67
Figura 16 – O espaço da creche.....	67
Figura 17 – O espaço da creche.....	67
Figura 18 – O espaço da creche.....	67
Figura 19 – Solário – onde as crianças são alimentadas.....	70
Figura 20 – Brinquedos guardados dentro do berço.....	72
Figura 21 – Dan e a argola.....	95
Figura 22 – Mel tomando banho.....	97
Figura 23 – Jade comendo sozinha.....	100

Figura 24 – Brincando com a caixa de papelão.....	103
Figura 25 – Brincando com a caixa de papelão.....	105
Figura 26 – Brincando com a caixa de papelão.....	105
Figura 27 – Cesta dos tesouros.....	107
Figura 28 – Cesta dos tesouros.....	107
Figura 29 – Cesta dos tesouros.....	107
Figura 30 – Cesta dos tesouros.....	107
Figura 31 – Crianças brincando.....	114
Figura 32 – Crianças interagindo com a professora.....	115
Figura 33 – Crianças interagindo com a professora.....	115
Figura 34 – Crianças interagindo com a professora.....	115
Figura 35 – Lia sendo incentivada a andar.....	118
Figura 36 – Guy dando chupeta a Lia.....	121
Figura 37 – Mary e seu paninho.....	123
Figura 38 – Mary e seu paninho.....	123
Figura 39 – Mary e seu paninho.....	123
Figura 40 – Mary e seu paninho.....	123
Figura 41 – Fael e os blocos.....	126
Figura 42 – Fael e os blocos.....	127
Figura 43 – Fael e os blocos.....	127
Figura 44 – Dan e Fael brincando.....	129

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1 – Escolhas metodológicas: Encontros com as “vozes” de crianças e as ações de professoras.....	20
1.1 – Procedimentos da pesquisa.....	20
1.2 – O Centro de Educação Infantil Municipal pesquisado.....	32
CAPÍTULO 2 – Situações educativas em turmas de bebês: em busca dos fundamentos teóricos.....	44
2.1 – Periodização do desenvolvimento humano.....	77
2.2 – Desenvolvimento da atividade de comunicação emocional no primeiro ano de vida.....	82
CAPÍTULO 3 – Possibilidades de relacionamentos e de atividade de bebês: contribuições da Teoria Histórico-Cultural e de autores contemporâneos para a Educação Infantil.....	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	132
REFERÊNCIAS	138

INTRODUÇÃO

[...] ainda que a criança dependa por completo dos adultos, ainda que todo seu comportamento está imerso no social, carece todavia dos meios fundamentais da comunicação social em forma de linguagem humana. [...] a organização de sua vida lhe obriga a manter uma comunicação máxima com os adultos, mas esta comunicação é uma comunicação sem palavras, silenciosa, uma comunicação de gênero totalmente peculiar. (VYGOTSKI, 1996, p. 285; 286).

Essa tese apontada por Vigotski¹ inspira-nos a refletir sobre a necessidade de comunicação das crianças apropriada ao longo dos meses iniciais de sua vida, ainda que elas não tenham desenvolvido a linguagem oral. As crianças, apesar de não falarem articuladamente como os adultos, se comunicam de várias maneiras. São formas privilegiadas de comunicação e de expressão, manifestadas por meio de gestos, movimentos, balbucios, e outras expressões envolvendo olhares, sorrisos e toques.

A pesquisa, cujos dados são apresentados e discutidos nesta dissertação, foi realizada em um berçário de uma instituição onde trabalhávamos, visando identificar e compreender quais as possibilidades de atividades de comunicação emocional dos bebês, na idade entre 4 e 12 meses, considerando condições concretas de educação (espaço, tempo, materiais, relacionamentos), organizadas por professoras² de uma creche municipal de uma cidade do interior paulista. Além deste objetivo central, destacamos ainda os seguintes objetivos específicos: 1) Buscar na Teoria Histórico-Cultural os subsídios que compreendem pressupostos teóricos, acerca das regularidades do desenvolvimento no primeiro ano de vida; 2) Identificar e explicitar as situações de comunicação emocional dos bebês entre eles e com as professoras nas propostas de: alimentação, higienização, sono e manipulação de objetos.

Antes de nossa formação no curso de Pedagogia, já lecionávamos como Professora de Educação Infantil em escola particular. Em seguida, ingressamos na rede pública municipal de Santa Cruz do Rio Pardo – SP, após aprovação em concurso.

¹ Nos textos do autor a grafia de seu nome aparece de diferentes maneiras: Vigotskii, Vigotski, Vygotski, Vigotsky, Vygotsky, dentre outras. Optamos, neste trabalho, pela forma portuguesa do nome: Vigotski. Entretanto, para sermos fieis às indicações presentes nas referências bibliográficas das quais nos servimos, no caso de citações diretas ou indiretas, manteremos a grafia presente nos originais.

² Embora se saiba que a maior parte dos profissionais atuantes em Escolas de Educação Infantil seja notadamente do sexo feminino, nesta dissertação, a grafia é professor, professora ou professores para melhor compreensão do leitor(a).

Profissional da Rede Pública Municipal de Educação Infantil de Santa Cruz do Rio Pardo, há 18 anos – desde 1996 (ano em que nos efetivamos como professora) –, atuávamos como docente em Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI). Em 2005, participamos de um processo seletivo, e tornamo-nos diretora de um Centro Educacional Infanto Juvenil (CEIJ ou Núcleo) que atende crianças de seis a doze anos em horário extraescolar. Nessa função permanecemos por seis anos. No exercício dessas atividades, continuamos a fazer leituras e estudos relacionados à Educação Infantil. Em seguida, fomos convidadas para trabalhar em um Centro de Educação Infantil Municipal (CEIM)³, que atende crianças de quatro meses a cinco anos, atuando, durante dois anos, como diretora e coordenadora.

Vale ressaltar que os CEIMs são conhecidos em nossa região, como em grande parte do Brasil e em outros lugares do mundo, como creches. De acordo com a letra de Lei (BRASIL, 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – lei 9.394/96), tais espaços denominados *creches* deveriam ser voltados à educação de crianças de até 3 anos. No entanto, no senso comum, tais lugares são destinados à educação e ao cuidado de crianças em período integral.

O cargo de diretora na Rede Municipal de Santa Cruz do Rio Pardo – SP é comissionado – cargo assumido por uma pessoa de confiança do prefeito. Na época em que ingressamos como diretora, havia processo seletivo, sendo necessário se apresentar um projeto de trabalho para aquela função. Hoje em dia, esse projeto não é mais solicitado, pois o prefeito tem liberdade para escolher a pessoa que ocupará o cargo de diretor de escola ou CEIM.

O trabalho como diretora foi desafiador, pois, a todo momento, deparávamos com monitoras reclamando das crianças, a quem se referiam como “arteiras”, “sem limites”, e reclamando das famílias (que não apoiam, não são participativas), das condições de trabalho (salário baixo, desejam ser professoras, embora tenham feito o concurso público de monitora), etc. Essa situação e as experiências vividas como professora exigiam a busca de uma teoria que pudesse fundamentar a prática. Vale destacar que a denominação “monitora” é dada às educadoras que trabalham com as crianças de até três anos na creche. Tal profissional trabalha oito horas diárias após

³ No município onde a pesquisa foi realizada, as creches são denominadas CEIM – Centro de Educação Infantil Municipal – esta sigla será utilizada em todo o texto desta dissertação. No entanto, há outras denominações usuais no Brasil, tais como: Escolas de Educação Infantil e Instituição de Educação Infantil. Essas terminologias serão usadas como sinônimas ao longo deste trabalho.

aprovação em concurso próprio para sua contratação. Algumas delas têm formação em magistério – Ensino Básico completo – e outras são formadas em Pedagogia.

Para melhor encaminhamento das discussões ora realizadas, neste trabalho as monitoras são denominadas como professoras, pois nossa defesa é que todas as profissionais que trabalham com crianças pequenas independente da instituição em que trabalham são professoras. No município onde a pesquisa foi realizada apesar das profissionais serem monitoras a chamaremos de professoras.

No ano de 2005, ingressamos no Curso do Espaço Pedagógico da cidade de Bauru – SP, instituição privada de formação de professores. Esse curso contribuiu para a constituição de nossa prática pedagógica e nosso desenvolvimento como profissional. Sempre que possível, colocamos em prática aquilo que aprendêramos. Enquanto diretora, realizamos reuniões mensais com as professoras, quando se planejavam as ações pedagógicas, registravam-se as atividades realizadas por elas com as crianças, e orientavam-se as profissionais nesse processo de intervenção pedagógica em turmas de bebês.

Fomos apresentados à Teoria Histórico-Cultural por uma amiga que já havia iniciado seu mestrado no Programa de Pós-Graduação da Unesp – Marília, SP. No ano de 2009, participamos, como ouvintes, do Grupo de Pesquisa Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural⁴ coordenado pelas professoras Sueli G. de L. Mendonça e Suelly Amaral Mello. Fomos adquirindo conhecimentos sobre como a criança aprende, quais suas necessidades e como ela se apropria da cultura. Isso nos propiciou uma nova visão e uma nova compreensão de como aquela se desenvolve nesse complexo processo de educação escolar. A participação no Grupo de Pesquisa fez crescer cada vez mais o interesse pelo desenvolvimento infantil, proporcionando diversas experiências, o contato com muitas leituras, além de responder a certas inquietações sobre como a criança aprende e quem é a criança que temos.

O CEIM onde trabalhamos como diretora fica no bairro menos favorecido da cidade. Lá o atendimento educacional é para crianças de até cinco anos, em período integral. As crianças são atendidas por monitoras e professoras com formação no Ensino Médio (Magistério) e em Pedagogia. Com as crianças de até três anos é a monitora quem exerce a função de educadora da turma, em período integral, e as crianças de três a cinco anos ficam um período com as monitoras e outro período com as professoras.

⁴ Grupo de Pesquisa Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural – grupo de pesquisa cadastrado no CNPQ.

O trabalho como diretora e coordenadora (desempenhávamos os dois papéis), que, muitas vezes, era atropelado pela correria da rotina diária, burocrática e administrativa, da instituição, trouxe-nos algumas inquietações. Desse modo organizamo-nos a fim de fazer intervenções individuais e coletivas, planejando as reuniões pedagógicas de acordo com as necessidades do grupo de profissionais e das crianças.

Realizavam-se, uma vez por mês, reuniões com as duplas de professoras que ficavam com as turmas. Nessas reuniões, tendo-se observado as atitudes das professoras com a turma, eram propostos desafios, fazendo-se uma reflexão sobre suas ações, escutando-se as necessidades das educadoras e seus anseios. Traçavam-se, assim, objetivos, e, de forma consensual, estabeleciam-se mudanças.

Ainda em relação ao processo de formação em serviço, ou formação continuada, nós e uma equipe de diretoras e coordenadoras realizamos cursos de formação para as professoras. A cada dois meses, reuníamos-nos com as docentes de todas as instituições de Educação Infantil da cidade, formando-se grupos responsáveis por cada faixa etária. Nessas ocasiões, estudavam-se fundamentos da THC referentes ao desenvolvimento infantil (turma do berçário, turma de 2 anos, turma de 3 anos). As inquietações das professoras e a prática pedagógica de cada uma serviam como ponto de partida para novas considerações, buscando-se propostas de mudanças em situações específicas.

Esse processo era muito rico, pois proporcionava a elas uma importante reflexão sobre seu trabalho. É interessante enfatizar que, após nossa saída da direção e da saída de outras diretoras e coordenadoras, essas reuniões com as duplas de professoras e em grupo se encerraram. Atualmente, as professoras não têm mais a formação em serviço.

No início do ano de 2013, voltamos ao cargo de origem – Professora de Educação Infantil. Como mencionado acima, o cargo que ocupávamos, de diretora, era comissionado. Em 2013, eleito novo prefeito, iniciamos o ano como diretora no CEIM, tendo realizado a pesquisa discutida nesta dissertação. Em abril desse mesmo ano, fomos desvinculadas do cargo de diretora e estamos lecionando numa turma de três anos.

O desejo de ingressar na Universidade, passando a atuar como pesquisadora, intensificou-se quando iniciamos nossas atividades no CEIM. As inquietações do

trabalho como diretora/coordenadora eram muitas, o que nos levou ao desejo de compreender o desenvolvimento da criança desde seu nascimento.

O interesse em pesquisar os bebês não veio por acaso, intensificando-se com a experiência como diretora do CEIM, quando passamos a observar as turmas e as relações entre educadora e criança.

O trabalho com crianças maiores de três, quatro ou cinco anos requer do profissional um contato mais direto com elas, que já falam e sabem se expressar por meio da linguagem. Na turma do berçário pensávamos em como desenvolver um trabalho com crianças tão pequenininhas que “não falam” e “não se comunicam” oralmente? Quem são esses bebês?

Essas questões deixavam-nos intrigadas, principalmente no início dos anos letivos, quando havia a atribuição das turmas feita pela diretora. Nesse momento, eram escolhidas as educadoras com o perfil mais adequado para trabalhar com determinada faixa etária.

Nas reuniões entre as diretoras dos CEIMs – há seis CEIMs no município –, discutia-se sobre a quem deveria ser atribuída a sala do berçário e a maioria das diretoras escolhia as educadoras com menos experiência, ou seja, aquelas que ingressaram como professoras naquele ano letivo e que nunca haviam trabalhado com crianças ou, ainda, aquelas que, muitas vezes, não sabiam trabalhar com essa faixa etária e não tinham recebido orientação no seu trabalho diário. A justificativa dessas diretoras pela escolha vinha em frases como: “– As professoras mais velhas têm mais experiência, é melhor que fiquem com a turma que deve ser alfabetizada”. “– Com a turma dos bebês pode ficar qualquer uma, eles não aprendem nada mesmo!”. “– No berçário é só trocar fralda e dar comida, melhor ir para essa turma a professora que está iniciando agora”. São falas muitas vezes expostas de maneira confusa, baseadas no senso comum.

Essas falas indicam o desconhecimento a respeito de quem são os bebês, negando a eles a possibilidade de se relacionar com outras crianças e com o meio. Reconhecer o direito das crianças pequenas a uma educação pública de qualidade, com profissionais preparados para exercer sua função, é demonstrar respeito por elas, mesmo as bem pequenininhas, para que tenham uma infância feliz e vivenciem espaços ricos em experiências.

As especificidades que devem ser trabalhadas na turma do berçário, em momentos onde o cuidar e o educar devam estar associados, estão, muitas vezes,

ausentes do trabalho diário. Isso ocorre, dentre outras causas, devido ao desprestígio profissional daquele que trabalha com crianças pequenas. Perdura a ideia de que não se faz necessário o domínio de conhecimentos científicos para ser professora de bebês. Todavia, é o período em que são constantes as situações de educação e de cuidados como no momento de sono, na alimentação e na higiene, ficando evidente, dessa forma, que quanto menor a criança mais competência e experiência deve ter seu educador.

Na rotina como diretora, todos os dias ficávamos algum tempo na sala do berçário e brincávamos com as crianças, observando suas conquistas. Os bebês ainda não falam, porém apresentam fortemente outras formas de comunicação, sinalizam com gestos, balbucios, sorrisos e choros, dentre outras manifestações. Mostram, assim, a sua necessidade de agir e interagir com o outro e com o meio, em busca de comunicação.

Numa sala de berçário muitas relações se estabelecem. Relação entre as crianças, entre crianças e adultos, entre criança e objeto, entre criança e meio. Para compreender essas relações é preciso estar com os bebês, observar, “escutar as suas vozes”, acompanhar seus movimentos. Esse diálogo com as crianças pequenininhas tornou-se imprescindível para se saber o que elas nos indicam sobre o que são, o que sentem e como se relacionam.

Com base nessas premissas iniciais, destacamos a organização deste trabalho. Esta dissertação é composta de três capítulos. No primeiro, intitulado “Escolhas metodológicas: Encontros com as “vozes” de crianças e as ações de professoras”, são descritos os percursos metodológicos, assim como toda a trajetória e procedimentos da pesquisa ora apresentada e discutida.

No segundo capítulo, “Situações educativas em turmas de bebês: em busca dos fundamentos teóricos”, realizamos uma reflexão sobre os principais pressupostos teóricos da Teoria Histórico-Cultural que fundamenta nossas defesas e discussões. Refletimos sobre o conceito de homem, a partir do qual se depreende um novo conceito de criança e de infância, e trazemos de maneira breve aspectos da história da Educação Infantil ao longo dos últimos anos e discutimos dados produzidos na pesquisa, ilustrativos de momentos de cuidados educativos na Instituição investigada. Posteriormente a isso, destacamos o conceito de atividade e tecemos apontamentos acerca da atividade de comunicação emocional no primeiro ano de vida.

O terceiro capítulo “Possibilidades de relacionamentos e de atividade de bebês: contribuições da Teoria Histórico-Cultural e de autores contemporâneos para a

Educação Infantil” destaca dados produzidos na investigação bem como as discussões empreendidas.

Por fim, apresentamos as considerações finais e as referências bibliográficas.

CAPÍTULO 1

Escolhas metodológicas:

Encontros com as “vozes” de crianças e as ações de professoras

Neste capítulo, apresentamos o percurso da investigação, considerando as escolhas metodológicas de pesquisas com crianças pequenas. Iniciamos, apresentando as ferramentas metodológicas utilizadas até que nos aproximássemos das crianças. Em seguida, apresentamos a Instituição investigada e os sujeitos da pesquisa.

1.1 – Procedimentos da pesquisa

Neste item, apresentamos o percurso da pesquisa cujo objetivo principal foi, como já mencionado, identificar e compreender quais as possibilidades de atividades de comunicação emocional dos bebês, na idade entre 4 e 12 meses, considerando condições concretas de educação (espaço, tempo, materiais, relacionamentos), organizadas por professoras de um Centro de Educação Infantil Municipal de uma cidade do interior paulista.

Procuramos respaldo em alguns autores que pesquisam os bebês e as crianças pequenininhas como: Lisina (1986), Mukhina (1996), Lima (2001), Goldschmied e Jackson (2006), Mello (2010), Falk (2011), Majem (2010), dentre outros.

Esses autores destacam as crianças pequenininhas como protagonistas, em situações de apropriação de conhecimentos e como produtoras de cultura, e convidam-nos a vê-las com outros olhos e sobre outras perspectivas. A Educação Infantil, sobretudo a educação das crianças de até três anos que frequentam espaços coletivos, enfrenta o desafio de avançar, para além do cuidado essencial à sobrevivência, na perspectiva de uma educação humanizadora (MELLO, 2011).

Para a Teoria Histórico-Cultural, a criança é um ser social e deve ser analisada em suas interações, nas relações estabelecidas com os objetos, com o seu entorno e com as pessoas. Deve ser vista no momento histórico em que vive e na cultura na qual está inserida (SILVA, 2009). A partir desse ponto de vista teórico, defende-se que a criança,

desde muito pequena, é capaz de aprender, ainda que de um jeito diferente do adulto, é capaz de perceber as coisas ao seu redor e estabelecer relações.

A pesquisa que envolve crianças pequeninhas, sobretudo bebês, requer do pesquisador a compreensão de que olhar, ouvir e escrever não devem ser atos mecânicos, reflexos, tomados de maneira imediata, pois quem vê, ouve e escreve, elege o que quer ver, ouvir e escrever (OLIVEIRA, 1998). Os gestos, o olhar, o corpo em movimento, que compõem o ser humano em suas relações, são formas privilegiadas pelas quais os bebês se comunicam e se expressam, sendo vital compreendê-las. Nesse sentido, é essencial percebê-los como sujeitos ativos. Ainda que as crianças não se relacionem verbalmente, comunicam-se e fazem-se presentes nas relações sociais.

A revisão bibliográfica dos estudos sobre crianças pequeninhas contribuiu para um melhor entendimento da realidade pesquisada, a partir de observação das crianças e das demais pessoas do contexto investigado, situando-os como sujeitos ativos, localizados num universo social.

No que se refere ao levantamento bibliográfico, realizado em torno da produção de conhecimentos sobre a educação de bebês, foi possível verificar que a produção bibliográfica sobre a Educação Infantil, especialmente sobre a educação e o cuidado de bebês, vem ganhando espaço no campo de estudos, pesquisas e produções científicas no Brasil. Nossa busca foi direcionada no sentido de encontrar literatura específica, com base na Teoria Histórico-Cultural (THC), que pudesse contribuir para a discussão da Educação dos bebês. Além dessa literatura, foram localizados alguns trabalhos que, embora não se fundamentem na THC, aproximam-se dela, com a defesa de que a Educação Infantil é momento de formação integral da pessoa. Na busca por pesquisas sobre os bebês e crianças pequenas, foi encontrado um número reduzido de trabalhos na perspectiva da THC e outros na área da Sociologia.

Estudos mostram que há o crescimento de propostas avançadas de Educação Infantil e existe também uma preocupação para que esse atendimento escolar seja de qualidade, marcado pela compreensão da criança a partir de suas maneiras de expressão (LIMA *et al.*, 2012, p. 98). No entanto, ainda é recente o olhar que se tem sobre a Educação Infantil. Isso se evidencia ao verificarmos as datas (2002, 2004, 2006, 2007, 2009, 2010, 2011) de publicação de trabalhos acadêmicos sobre o assunto e, ao mesmo tempo, nota-se que se trata de uma área de produção de conhecimentos em crescente expansão.

O levantamento bibliográfico ocorreu durante todo o processo de elaboração deste trabalho monográfico, em virtude da dificuldade de localizar referências sobre a temática. Foram localizados teses, dissertações e livros com foco na Educação de bebês em contextos coletivos e, como já citado acima, alguns na área da Sociologia. A partir dessa revisão bibliográfica, é possível destacar alguns estudos que visam contribuir com o trabalho pedagógico, direcionado às crianças pequenininhas. Dentre os estudos estão: Coutinho (2002), Schultz (2002), Tristão (2004), Pasqualini (2006), Spada (2006), Fischer (2007), Curado (2009), Mattos (2009), Singulani (2009), Callil (2010) e Gobbato (2011). Nas pesquisas destacadas, há concepções, conceitos, categorias e práticas que compreendem a criança como sujeito ativo em seu desenvolvimento. Apresentamos, no quadro abaixo, a seleção das pesquisas localizadas, reunidas e organizadas.

Quadro 1⁵ – Trabalhos localizados em pesquisas de Mestrado e Doutorado e relacionados ao trabalho educativo com bebês.

CALLIL, M. R. S. <i>Formar e formar-se no berçário: um projeto de desenvolvimento profissional no contexto de um centro de educação infantil</i> . Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2010.
COUTINHO, A. M. S. <i>As crianças no interior da creche: a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação</i> . Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.
CURADO, M. H. S. <i>Os saberes docentes dos professores de educação infantil no trabalho com as crianças de zero (00) a três (03) anos sob a perspectiva histórico-cultural: um estudo na rede municipal de educação de Goiânia</i> . Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2009.
FISCHER, M. <i>A concepção das professoras de crianças de 0 a 3 anos sobre os saberes necessários para serem uma boa professora de bebês</i> . Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí-SC, 2007.
GOBBATO, C. <i>“Os bebês estão por todos os espaços”</i> : um estudo sobre a educação de bebês nos diferentes contextos de vida coletiva da escola infantil. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
MATTOS, S. J. N. <i>Cuidar e educar: concepções de professoras de um Centro de Educação Infantil na cidade de São Paulo</i> . Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2009.
PASQUALINI, J. C. <i>Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin</i> . Dissertação de Mestrado em Educação – Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” – UNESP, Araraquara, 2006.

⁵ Para fins didáticos o título dos quadros serão escritos acima dos quadros e não abaixo como indica as normas da ABNT.

SCHULTZ, L. M. J. <i>A criança em situação de berçário e a formação do professor para a Educação Infantil</i> . Tese de Doutorado. Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” – UNESP, Marília, 2002.
SINGULANI, R. A. D. <i>As crianças gostam de “tudo-o-que-não-pode”</i> : crianças em novas relações com a monitora e a cultura no espaço da creche. Dissertação de Mestrado em Educação – Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” – UNESP, Marília, 2009.
SPADA, A. C. M. <i>A educação infantil no contexto da creche</i> – um estudo sobre a educação, o cuidado da criança de zero a três anos e a formação de professores no município de Marília, SP. Dissertação de Mestrado em Educação – Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” – UNESP, Presidente Prudente, 2006.
TRISTÃO, F.C.D. <i>Ser professora de bebês</i> : um estudo de caso em uma creche conveniada. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

Fonte: A autora

Desse trabalho bibliográfico destacamos alguns estudos relativos à temática refletida nesta dissertação. Inicialmente, é possível ressaltar o trabalho de Pasqualini (2006). De acordo com o texto, a pesquisadora discute as especificidades da relação entre ensino e desenvolvimento infantil, na faixa etária de 0 a 6 anos, por meio de estudo teórico-bibliográfico de obras selecionadas de Vigotski, Leontiev e Elkonin, buscando identificar e explicitar as especificidades desse período do desenvolvimento infantil sobre as quais possa operar o ensino escolar (PASQUALINI, 2006). O estudo de Pasqualini (2006) destaca que os resultados obtidos trazem à tona a necessidade de discussões consistentes e aprofundadas sobre a definição da atividade de ensino. A estudiosa conclui que, na perspectiva histórico-cultural, o educador que atua junto à criança de zero a seis anos pode ser definido como aquele que dirige o processo educativo, transmite à criança os resultados do desenvolvimento histórico, explicita os traços da atividade humana, cristalizada nos objetos da cultura, e organiza a atividade da criança, promovendo seu desenvolvimento psíquico.

No mesmo ano, Spada (2006) finaliza sua pesquisa e verifica as concepções de Educação infantil e de infância de diretores, professores e atendentes de Educação Infantil que trabalham junto a crianças da faixa etária de até três anos no espaço da creche pública. Conforme a autora, sua investigação foca as práticas que compõem a rotina diária da Educação Infantil de crianças pequenininhas, verificando como essas práticas estruturam-se no tempo e no espaço. Além disso, discute sobre as implicações para a formação inicial e continuada de professores de Educação Infantil. Segundo

Spada (2006), seu trabalho revela que a organização da rotina diária dos CEIMs pesquisados privilegia o cuidado em detrimento da educação, ou seja, os aspectos relativos aos cuidados físicos – alimentação e higiene – recebem maior atenção. Para a pesquisadora, de acordo com os dados obtidos, por meio de observações sistemáticas da rotina desenvolvida nos CEIMs e de entrevistas com diretores, professores e atendentes das instituições, a criança, até três anos, é vista como um ser incapaz, necessitando de cuidados o tempo todo.

Dentre os trabalhos acadêmicos reunidos, alguns têm por objetivo estudar a formação do professor, embasando-se em categorias como prática pedagógica e concepção do trabalho com crianças pequenininhas. Com essa proposta, Schultz (2002) apresenta estudos sobre as necessidades psicoeducacionais dos bebês dos três aos dezoito meses e a situação de atendimento nos berçários. De acordo com a autora, sua pesquisa revela que os bebês de menos idade permanecem abandonados, e o professor, atuante em instituições que atendem crianças nesta faixa etária está despreparado, precisando de formação profissional obtida no Ensino Superior. Sinaliza, ainda, que a situação da formação dos professores é causa de preocupação, já que o desenvolvimento físico e psíquico das crianças na Educação Infantil e o seu sucesso nos anos iniciais da Educação Fundamental dependem da formação desses profissionais.

Singulani (2009) e Gobbato (2011) pesquisaram os espaços ocupados pelas crianças de até três anos. A pesquisa de Singulani (2009) surgiu a partir de indagações referentes à forma como os espaços ocupados pelas crianças de zero a três anos eram organizados no CEIM. A hipótese levantada por essa pesquisadora era de que um espaço, organizado intencionalmente para ampliar o contato das crianças com a cultura, favoreceria seu desenvolvimento e possibilitaria uma nova relação entre criança e educadora. Nesse sentido, seu objetivo foi analisar, sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural, como o espaço da creche pode ser reorganizado, ampliando o contato com os bens culturais e estabelecendo uma relação mais humanizadora na educação das crianças. Os instrumentos metodológicos, utilizados por essa pesquisadora, foram a observação do espaço do CEIM, conversas mensais realizadas entre a pesquisadora e as educadoras e intervenções pontuais nas salas das turmas de zero a três anos no processo de reorganização do espaço. Os resultados centrais da pesquisa de Singulani (2009) demonstram, segundo a pesquisadora, que, quando o espaço da creche possibilita o acesso das crianças a brinquedos e objetos diversificados da cultura, favorece-se o seu

desenvolvimento, enriquecendo suas experiências e estimulando o envolvimento entre criança e educadora nas atividades e brincadeiras.

A investigação de Gobbato (2011) partiu da invisibilidade e do não lugar que caracteriza os berçários, a autora revela que os bebês saem muito pouco da sala e quase não participam das propostas da instituição. O objetivo da pesquisa, segundo Gobbato (2011), foi investigar as vivências dos bebês nos diferentes espaços da escola infantil, analisando como sua presença, nesses contextos de vida coletiva, pode implicar em possíveis redimensionamentos do fazer pedagógico. Como metodologia, Gobbato (2011) observou as atividades cotidianas e realizou entrevistas-conversas com os profissionais, documentadas por imagens fotográficas e registros escritos. Para a autora, os resultados obtidos sugerem uma revisão da ideia de que a sala seja local único e privilegiado para a aprendizagem dos bebês na creche. Ainda, de acordo com Gobbato (2011), as análises revelaram que os bebês constroem novos significados para a escola mediante ações e relações sociais que se estabelecem quando eles permanecem nos diferentes espaços da instituição.

Outra referência é Callil (2010). A partir de uma perspectiva sociológica, a autora reflete sobre as possibilidades de se promoverem mudanças nas práticas educativas de professoras de berçário de um Centro de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação da Cidade de São Paulo, a partir de um processo de formação em contexto centrado na escola. A dissertação apresenta um estudo de caso, inspirado nos preceitos metodológicos da investigação-ação, constando de um projeto de desenvolvimento profissional. O processo formativo, pautado em registros videográficos, promoveu revisões da ação docente e, para Callil (2010), desencadeou reflexões sobre a constituição e organização do espaço de berçário, as diversas relações que nele acontecem e as mediações realizadas pelas educadoras envolvidas. A pesquisadora afirma que ainda não se constata uma prática que privilegie, de fato, a cultura infantil, rompendo totalmente com uma educação construída sob os moldes da cultura dos adultos. De acordo com a autora, a análise dos dados revelou que a formação em contexto, apesar de constituir-se em processo não linear, complexo e lento, pode revelar um tipo de formação eficiente para a promoção de conhecimentos e melhoria da prática, na medida em que possibilita a reconfiguração de seu sentido e a ampliação do envolvimento e da responsabilidade dos participantes.

Além disso, Mattos (2009) discute os impasses que ainda cercam o ato de cuidar e educar a criança de até três anos em um contexto institucional, bem como busca

reconhecer as visões que as educadoras expressam sobre o seu papel profissional. O objetivo principal da pesquisa foi identificar como as concepções acerca de cuidado e de educação são entendidas e internalizadas pelas educadoras e como, na visão desses sujeitos, traduzem-se no trabalho diário desenvolvido junto às crianças. A pesquisadora utiliza a metodologia qualitativa, com entrevistas semiestruturadas, realizadas com quatro educadoras que trabalham na Rede Municipal de São Paulo. Mattos (2009) indica que os resultados dessa pesquisa constataam que os diferentes níveis de formação das educadoras pesquisadas não interferem na forma como concebem o cuidado e a educação da criança pequena, mostrando que a formação prévia exigida por lei tem funcionado apenas como pré-requisito para atuar na área, nem sempre sendo determinante para a transformação de suas concepções nem, tampouco, da atuação prática das educadoras.

Somando-se a essa busca, Coutinho (2002) mostra a visibilidade das ações criativas infantis nos momentos de educação e cuidado com o sono, a higiene e a alimentação, para conhecer com mais profundidade as especificidades da criança entre um e três anos de idade, a sua cultura, as práticas de educação e os cuidados desenvolvidas junto a elas. A metodologia utilizada focou análises dos registros em diário escrito, vídeo e fotografias. De acordo com Coutinho (2002), os resultados obtidos na pesquisa revelam preocupação com a necessidade de aprendermos a olhar, a escutar, a tocar, a nos relacionarmos com as crianças por meio de suas múltiplas expressões. Propõe uma Educação da Infância (0 a 10 anos) centrada numa Pedagogia das Relações, onde as culturas da infância e de CEIM vivam suas contradições e cresçam com elas, tornando o confronto um importante impulsionador do convívio das diferenças.

O trabalho de Fischer (2007), conforme aponta a própria investigadora, sintetiza os saberes necessários para atuação docente com crianças de até três anos, buscando conhecer as concepções das professoras de bebês da rede municipal de ensino de Brusque/SC, e reflete, também, sobre os saberes que as professoras consideram fundamentais para a realização de um trabalho de qualidade. Na análise de dados, a autora apresenta que as professoras consideram importantes os sentimentos que traduzem emoções no desenvolvimento de um trabalho de qualidade com os bebês. Revelou-se a necessidade de repensar a formação docente em todos os níveis, levando em conta os diferentes saberes que perpassam a ação dos professores e a urgência de um

espaço de formação e reflexão específicas do fazer pedagógico com as crianças pequenas.

Ainda nessa perspectiva, Tristão (2004) assinala ser importante conhecer, caracterizar, descrever e analisar como se constitui a prática pedagógica de professores de bebês, contribuindo com elementos para definir o fazer profissional das professoras que atuam com crianças de até três anos em CEIMs. Partindo da análise do material produzido no estudo, a pesquisadora percebeu que o trabalho docente, realizado com crianças tão pequenas, está enraizado na concepção de infância que essas profissionais desenvolvem na prática cotidiana, concebendo o bebê como um corpo em desenvolvimento. A prática docente com crianças pequenas caracteriza-se pela sutileza das ações cotidianas o que, muitas vezes, não é percebido na rotina diária, mas que é determinante na caracterização dessa profissão devido ao seu cunho humanizante.

A investigação de Curado (2009) identifica quais saberes os professores de Goiânia/GO possuem para embasamento de sua prática cotidiana, tendo como hipótese que os saberes práticos rotineiros predominam no trabalho docente com as crianças pequenininhas. O método de investigação desse estudo, segundo a pesquisadora, foi o dialético e o tipo de pesquisa desenvolvida foi a qualitativa, tendo como instrumento de pesquisa a observação. Curado (2009) constata que os professores de crianças de zero a três anos possuem saberes práticos e científicos, porém ainda desconhecem a especificidade da educação infantil.

Tais pesquisas possibilitam um conhecimento da criança pequena e das práticas pedagógicas utilizadas em diversos lugares, além de visualizar a criança nos espaços de atendimento coletivo. Além disso, dão bases para outras investigações focadas no desenvolvimento integral das crianças pequenininhas.

À luz desses resultados investigativos decorrentes das ações bibliográficas efetivadas, o foco central deste estudo foram questões sobre o desenvolvimento humano com base nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural ou Escola de Vigotski para se refletir sobre o processo de atividade de comunicação emocional no primeiro ano de vida. O trabalho de revisão bibliográfico acerca desse aporte teórico evidenciou livros e artigos de autores nacionais e estrangeiros sobre a temática, especialmente contribuições de Lisina (1986), Vygotski (1996), Mukhina (1996), Lima (2001), Pino (2005), Mello (2010), dentre outros.

No que se refere aos instrumentos de produção de dados em campo, foram escolhidas a fotografia e a filmagem. Fundamental se faz ressaltar a dificuldade em

encontrarmos referências específicas de autores que usam a fotografia e filmagem em suas pesquisas. Importante ressaltar ainda que, após a qualificação deste texto, retornamos às fotografias e verificamos que os recortes e a seleção de imagens só foram possíveis com base em novas apropriações do referencial teórico. Assim, houve reorganização e análise das imagens a partir de novas apropriações à luz da THC. Autores como: Leite (2008), Kramer (2009) e Francisco e Rocha (2008) utilizam esses instrumentos metodológicos aproximando seus olhares e enxergando as crianças além da observação. O registro fotográfico foi escolhido como recurso metodológico para captar imagens como olhares, gestos, sorrisos, movimentos e as atitudes de crianças e adultos. A lente da máquina fotográfica conseguiu explorar aspectos da realidade com mais vivacidade do que muitas palavras. A escolha das imagens foi realizada por meio do olhar atento da pesquisadora, que procurou registrar os instantes mais significativos e representativos considerando o objeto e objetivos da pesquisa. De acordo com Leite (2008, p. 132, 133):

Como nos *espaços de narrativa* o pesquisador é observador participante (ou até participante observador, para ser mais fiel), temos de nos preocupar muitíssimo com as formas de registro, pois as possibilidades de anotações *in loco* ficam prejudicadas, além de serem muito mais seletivas e atravessadas pelo olhar e escuta do pesquisador. Afinal, como registrar tantos meandros, tantos detalhes, tantas reações para depois debruçar-se sobre? Atualmente temos feito uso direto de gravador, filmadora e máquina fotográfica digital – instrumentos tecnológicos que visam minimizar a intervenção do pesquisador no processo de captação e registro das falas e ações das crianças.

Em relação à fotografia, vale destacar, neste ponto, algumas considerações. Fotografar a relação dos bebês com o espaço da creche, sua aproximação dos objetos e brinquedos e suas manifestações nos momentos de sono e de alimentação foi um importante recurso para a composição dos dados apresentados nesta dissertação. As cenas fotografadas pela câmera fotográfica digital, e também por recortes feitos pelas imagens captadas pela filmadora, foram transformadas em fotografias e tornaram-se marcantes para a composição deste trabalho monográfico. Assim, situações que, no momento da filmagem, não revelavam todo seu significado, evidenciaram, quando foram revisitadas em cada detalhe, novos significados, enriquecendo o conteúdo desta dissertação. Segundo Kramer (2009, p. 83):

[...] a fotografia permitiu revisitar os ambientes, lançando um novo olhar sobre eles a cada momento da análise, para além da observação direta, e propiciando a atribuição de outros possíveis sentidos à

organização do espaço e do trabalho de adultos com crianças quanto a relacionamentos que se materializam nesses espaços e a significados e concepções de educação e práticas com as crianças.

A fotografia é texto e como um texto ela deve ser lida e relida, proporcionando o enriquecimento das interpretações. Para se fazer uso desse importante recurso, foi solicitada a autorização dos pais dos bebês, com o compromisso de usar as imagens somente em questões relacionadas com o estudo ora apresentado e discutido.

Fotografar as crianças, as professoras e as relações estabelecidas no grupo foi um grande desafio. Muitas vezes, houve necessidade de parar com todo o trabalho realizado para deixar as crianças manusearem os aparelhos utilizados na fotografia e filmagem. Queriam espiar pelo visor da câmera fotográfica, apertar o botão, visualizar o que tinha sido fotografado, por isso é fundamental que “logo no primeiro contato com as crianças, os equipamentos [...] [sejam] apresentados e explorados por elas. A ideia é diminuir um pouco a estranheza e o incômodo que eles causam e, ainda familiarizá-las com esses instrumentos de pesquisa.” (LEITE, 2008, p. 133, grifos da autora). As imagens das crianças interagindo revelam encontros de olhares, encontros com os objetos, sem palavras, sem intervenções, apenas cenas de crianças com suas diversas potencialidades expressadas de diferentes maneiras e modos de ser. Para Leite (2008, p. 133), os recursos metodológicos como a filmagem e a fotografia têm três finalidades básicas:

A primeira e mais evidente é *capturar/registrar os encontros* – fonte de dados essencial nas pesquisas; a segunda diz respeito a um objetivo de longo prazo que, pouco a pouco, vem se delineando: *a construir um espaço de educação, linguagem e memória da infância*, no qual imagens, vozes e produções culturais da, para e sobre a infância possam ficar preservadas e disponíveis aos pesquisadores e crianças e, por fim, *possibilitar a devolutiva dos encontros* para que crianças e pesquisadores se vejam e reflitam sobre suas falas e ações – o que entendemos parte do caráter formador dos *espaços de narrativa*.

Para a produção dos dados, além da fotografia, foi utilizada a filmagem como instrumento metodológico. As filmagens foram organizadas de forma a compreender a rotina do grupo, o que inclui momentos de crianças manipulando objetos, sendo alimentadas, trocadas, tomando banho, etc.

Segundo Francisco e Rocha (2008, p. 309), a utilização do recurso da filmagem no cotidiano de uma instituição ganha destaque:

[...] pois permite captar o fenômeno em processo. Esse instrumento, ao contrário da fotografia, que proporciona uma imagem estática,

congelada, aprisiona e perpetua de maneira plana gestos, olhares, silêncios, sons, sentimento, diálogos e movimento das situações selecionadas pelo investigador ao ajustar o foco de seu olhar através da lente da câmera filmadora.

Os estudos de Oliveira (1998), Paula (1994), Batista (1998) e Coutinho (2002) destacam o uso da filmadora em pesquisas com a participação de crianças. Em sua pesquisa de mestrado, Coutinho (2002) compartilha alguns estudos que destacaram o uso da filmadora com o objetivo de conhecer e analisar as relações e saberes das crianças pequenas. A autora afirma que o uso do vídeo tem sido um dos instrumentos que mais elementos disponibilizam aos pesquisadores que têm como objetivo conhecer o universo de relações e conhecimentos infantis. Coutinho (2002, p. 58) afirma que “[...] com isso, pode-se dizer que as imagens que captamos são fruto do contexto em que ocorrem, das relações que ali se travam, das escolhas e objetivos de quem as registra, bem como do instrumento que possibilita esse registro.”

Para Coutinho (2002, p. 58):

Mediante a possibilidade de ver e rever as cenas registradas pude também analisar de forma mais abrangente as linguagens utilizadas pelas crianças, pois, sendo elas bem pequenas, todas as expressões são extremamente importantes para compreender as suas criações e manifestações culturais.

Além dessa estudiosa, Oliveira (1998) utilizou o vídeo para abordar a noção de jogo de papéis na perspectiva do desenvolvimento humano, elegendo o momento de brincadeiras livres para registrar as vivências das crianças. Paula (1994) também se utilizou do vídeo. Em seu estudo, elegeu o momento de educação e cuidado de alimentação para analisar as interações entre as crianças e destas com os adultos. Paula (1994) refere-se, com as filmagens, a microanálises, ou seja, ao registrar as situações a partir do vídeo fica viabilizada a transcrição de todas as situações, sendo possível então analisá-las em todos os seus detalhes.

Batista (1998) usou a filmagem para registrar a rotina de um CEIM de Florianópolis – SC, com o objetivo de conhecer o proposto e o vivido. Na pesquisa de Batista (1998, p. 20), a filmagem contribuiu para a compreensão da dinâmica das formas de expressão e de comunicação das crianças, que, muitas vezes, ficam no silêncio, nos gestos, olhares e movimentos.

[...] pela possibilidade de poder resgatar através da filmagem a organização e ocupação do tempo e do espaço, situações e vivências entre as crianças, entre crianças e adultos, entre crianças e objetos no

contexto educacional pedagógico da creche sem a perda de detalhes que outras metodologias poderiam deixar de registrar.

A filmagem ainda possibilita que se vejam múltiplos encontros e situações que ocorrem em tempo simultâneo no mesmo espaço, o que, numa observação simples e direta, não seria possível notar. Muitas vezes, a filmagem de uma situação específica levava à necessidade de se desviar o olhar para filmar outra situação que ocorria ao redor. As experiências da pesquisa de mestrado de Prado (1998) mostra como foi importante o uso da filmadora como procedimento metodológico, utilizando esse instrumento de produção de dados como um aliado da comunicação do adulto, trazendo-a como “[...] uma necessidade de demonstrar tantas mensagens expressas nas mais diversas linguagens do outro [...]” (PRADO, 2009, p. 102).

De acordo com Prado (1998, p. 39):

Desta forma, atenta para as diversas relações que se estabeleciam entre as crianças, e entre elas e os adultos nas brincadeiras, fui não somente refinando o olhar (a cada vez que assistia às gravações), como também, selecionando-as, descrevendo-as e analisando-as no decorrer deste estudo (em conjunto ou separadamente às observações registradas nos diários de campo), buscando revelar a riqueza de um material instigante que, mesmo não aprofundado ou esgotado, desencadeou novos questionamentos merecedores de atenção posterior.

Com o recurso da filmagem, é possível analisar diversas vezes a mesma situação, rever pontos que muitas vezes não são percebidos e fazer novas descobertas, e ainda permite ao pesquisador focalizar com maior riqueza os detalhes que são possíveis de se perder, utilizando somente a observação. Nessa perspectiva, nesta dissertação, há apresentação e discussão de dados fundamentados em conteúdos das filmagens que foram transcritos e sistematizados, para posterior análise. As filmagens foram feitas a cada quinze dias, aproximadamente, e duravam, em média, trinta minutos. Nos dez primeiros minutos, as crianças queriam ver o que estava sendo filmado, pois tudo era novidade para os bebês: queriam tocar no visor do aparelho e avistar algum colega, tudo despertando a atenção e a curiosidade.

Com a filmadora em mãos, transitava-se entre as crianças, sentando-se perto delas enquanto se observava alguma situação. Em alguns momentos, havia a necessidade de um recorte das cenas, focando algo em particular: o horário da alimentação, o banho de determinada criança, a troca.

Diante do exposto, escolhemos um CEIM de Santa Cruz do Rio Pardo – SP onde filmamos e fotografamos, por nove meses, uma turma de 20 bebês, com idade de quatro meses a um ano e meio de idade (12 meninas e 8 meninos).

Escolhida a Instituição e a turma a ser pesquisada, solicitou-se a permissão para a Secretária Municipal de Educação. A Secretária concordou com a proposta sugerida e permitiu o desenvolvimento da pesquisa com a turma do Berçário de 2013.

Realizou-se, em seguida, uma reunião com os pais da turma de berçário, explicando-se o motivo da pesquisa e sua relevância para a nossa formação acadêmica e profissional tanto como de outros profissionais da educação, ajudando-nos a entender como os bebês se relacionam. Com a anuência dos pais, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi entregue e assinado por todos os que aceitaram a participação dos filhos na pesquisa. Os pais e responsáveis ausentes também receberam o documento, assinando-o devidamente. Assim, todas as imagens de crianças que aparecem nas fotos e filme da pesquisa ora discutida tiveram autorização de uso emanada dos pais e/ou responsáveis. Após esses procedimentos a pesquisa foi iniciada.

Providenciada a documentação necessária para a autorização da pesquisa, contendo entre outros: Requerimento de Autorização, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, toda a documentação foi encaminhada ao Comitê de Ética da Universidade para análise, sendo aprovado em 12/12/2012 sob o parecer nº. 0615/2012.

1.2 – O CEIM pesquisado

O CEIM onde foi realizada a pesquisa situa-se em um bairro da região sudeste de Santa Cruz do Rio Pardo, estado de São Paulo, município com aproximadamente 47 mil habitantes. O CEIM atende crianças de quatro meses a cinco anos, num total de 124 matriculadas no ano de 2013, em turmas divididas de acordo com a faixa etária, distribuídas da seguinte forma:

Quadro 2 – Número de turmas do CEIM pesquisado

TURMAS	IDADE APROXIMADA
Turma Berçário	Quatro meses a um ano e seis meses
Turma Maternal I	Um ano e seis meses a dois anos
Turma Maternal II	Dois anos a três anos
Turma Nível I	Três anos a quatro anos
Turma Nível II	Quatro anos a cinco anos

Fonte: A autora

O CEIM funciona em período integral, das 07h às 17h. O grupo de funcionários conta com uma diretora, uma assistente de direção, 4 professoras que atuam nas salas de Nível I e Nível II, sendo 2 professoras no período da manhã e 2 professoras no período da tarde. Há, ainda, 11 monitoras que trabalham com crianças de quatro meses a três anos em período integral e meio período com as crianças de Nível I e Nível II. Há 3 serventes, 2 merendeiras e 1 jardineiro. Num total de 23 funcionários.

As monitoras trabalham em duplas com turmas de aproximadamente 20 crianças, com exceção do berçário onde há 15 crianças com três monitoras, sendo uma chamada volante. Volante é o nome dado à educadora que trabalha em todas as turmas, atuando naquela que mais necessita de sua presença em determinado dia. Quanto ao horário de trabalho e almoço a divisão é feita entre as duplas de monitoras que se organizam no início do ano, na reunião de planejamento.

O espaço físico do berçário é bem distribuído. É dividido em duas salas que são separadas por uma porta. Na sala principal, há três berços encostados na parede. Esses berços ficam nesse espaço para atender os bebês que chegam dormindo. Ainda nesse espaço, há um tapete encostado numa parede onde há um espelho grande. Nesse tapete há várias almofadas espalhadas e as professoras já deixam os brinquedos expostos para as crianças.

Figura 1 – Espaço da sala do Berçário



Fonte: A autora

Figura 2 – Espaço da sala do Berçário



Fonte: A autora

O banheiro é amplo, possui duas bancadas com trocadores, duas pias que são usadas como banheira com chuveiro, armário embutido para guardar objetos, suporte para pendurar mochilas e um vaso sanitário pequeno para ser usado por todas as crianças que já sabem utilizá-lo.

Figura 3 – Banheiro

Fonte: A autora

Figura 4 – Banheiro

Fonte: A autora

Nas paredes, há alguns painéis: painel de fotos das crianças, painel de figuras diversas (natureza, bichos), elásticos com tampinhas de garrafa. Todos os painéis são colocados na altura da criança, podendo ela se levantar e tocar nas figuras, brincar com o elástico, etc.

Figura 5 – Pannel tampinhas com elástico



Fonte: A autora

A sala, que é bastante ampla, permite que as crianças se movimentem livremente.

Na sala auxiliar, ficam os berços, encostados na parede, deixando um amplo espaço no centro, onde são colocados alguns colchões para que as crianças maiores, que já sabem engatinhar e andar, possam dormir. Essa sala, é utilizada para a hora do sono, há nela alguns armários embutidos que são usados para guardar os colchões, brinquedos e alguns materiais de uso comum no CEIM como: papel higiênico, papel toalha, e outros objetos.

Figura 6 – Sala auxiliar – dormitório



Fonte: A autora

Figura 7 - Sala auxiliar – dormitório



Fonte: A autora

Um aspecto que merece destaque é que esse espaço amplo, o qual, no início da pesquisa as crianças utilizavam, foi dividido. Para atender outras matrículas, a diretora utilizou a sala onde havia os berços e fez dela outra sala de berçário, denominando-a Berçário II. Devido a isso, as turmas também foram divididas. As crianças menores, de 4 meses a 8 meses, ficaram no Berçário I e as demais crianças, de 9 meses a 2 anos, no Berçário II. As professoras também foram separadas. A professora volante foi para a turma do Maternal I, foram contratadas outras duas professoras para o Berçário II, e outra professora ficou como volante.

Essa mudança ocorreu em junho de 2013, o espaço físico que antes era amplo e atendia, aproximadamente, quinze crianças, atende hoje trinta crianças num espaço cheio de berços, pois o número de berços que ficavam na segunda sala, e eram usados apenas para o sono, agora foram divididos entre as duas salas. Assim, a mesma sala onde as crianças são recebidas e brincam, também é usada para dormir.

A maioria das crianças era oriunda do próprio bairro da escola ou de bairros bastante próximos, e uma minoria delas vinha de outro bairro afastado e era conduzida pelo transporte da prefeitura. Entre as professoras que iniciaram a pesquisa, uma delas foi transferida para outra turma, por isso ela aparecerá apenas no início das situações filmadas.

Os sujeitos envolvidos são as crianças matriculadas no berçário no ano de 2013 e as seis professoras que trabalham com essa turma. Inicialmente, foram apenas três educadoras e 15 crianças, porém, com a divisão mencionada acima, houve a necessidade de se trabalhar com as demais professoras e, também, com mais algumas crianças, totalizando vinte delas. As crianças ingressaram no início do ano com idade entre quatro meses e um ano e meio aproximadamente.

As crianças terão seus nomes resguardados, os que aparecem nas cenas filmadas são fictícios. Abaixo relacionamos as idades das crianças no início da pesquisa.

Quadro 3 – Idade dos bebês no início da pesquisa

NOME	IDADE
Eros	1 ano
Fael	10 meses
Guy	1 ano e 1 mês
Fred	1 ano e 3 meses
Dan	11 meses
Lia	4 meses
Mel	5 meses
Flor	1 ano e 3 meses
Max	5 meses
Jade	1 ano e 7 meses
Mary	6 meses

Luz	1 ano e 4 meses
Bea	11 meses
Manu	1 ano e 4 meses
Iva	7 meses
Noé	1 ano
Gigi	6 meses
Lua	7 meses
Nina	8 meses
Felix	8 meses

Fonte: A autora

As crianças Jade e Fred frequentaram a turma do berçário apenas no início da pesquisa e, posteriormente, foram para a turma dos maiores – Maternal I. Uma das educadoras (professora 3), que aparece no início das cenas filmadas, também foi transferida para a turma de Maternal I.

Apresentamos a seguir a formação das educadoras do Berçário:

Quadro 4 – Formação das professoras

EDUCADORAS	FORMAÇÃO
Professora 1	Ensino Médio (Magistério)
Professora 2	Pedagogia
Professora 3	Pedagogia
Professora 4	Pedagogia e Psicopedagogia
Professora 5	Pedagogia
Professora 6	Ensino Médio (Magistério)

Fonte: A autora

No que se refere à identificação dos profissionais, neste trabalho monográfico, os nomes das educadoras da turma não serão divulgados. Nas descrições das situações, elas serão chamadas de professoras 1, 2, 3, 4, 5 e 6. Há, ainda, uma professora denominada professora 7 que substituiu apenas num determinado dia, exatamente quando ocorreu a descrição da situação 18, descrita na página 126.

O desenvolvimento do trabalho em sala com essa turma de berçário iniciava-se às 07h – chega uma professora que prepara a sala para receber as crianças, muitas vezes, também chegam, nesse mesmo horário, outras crianças. Essas entram das 07h até

07h45min e se deparam com um ambiente com música e brinquedos no chão como: mordedores, carrinhos, bonecas, chocalhos, almofadinhas, garrafinhas com papeis coloridos, garrafinhas com feijão, brinquedos com peças grandes de montar, etc. No tapete, encontram almofadas espalhadas, havendo um espaço amplo para se movimentarem. Às 07h30min, chegam outras duas professoras. As crianças que já engatinham e sentam são colocadas no chão, no tapete, e começam a brincar e a se movimentar. As crianças com 4 meses, que ainda não sentam, são colocadas nos berços. Nesse espaço, há 3 berços encostados na parede, utilizados para as crianças que chegam dormindo e para aquelas que ainda não sentam.

Na sequência da rotina do dia, por volta das 08h, são servidas as mamadeiras (café da manhã), que são preparadas pelas merendeiras. Cada criança possui mamadeira com seu nome que fica armazenada no CEIM durante toda a semana. As crianças mamam e, em seguida, suas fraldas são trocadas. A troca é feita pelas professoras, cada uma delas pega uma criança, troca e recoloca-a no espaço coletivo; em seguida, outra professora faz a troca e, assim, sucessivamente. Após as trocas, as crianças ficam nesse espaço com os brinquedos e música ou vão para o solário – área coberta que fica na frente da sala com muro baixo, com vista para o parque e área verde. No solário, as crianças têm a possibilidade de tomar sol e avistar o parque, as árvores e a rua. Sempre que o tempo está de sol, as professoras levam as crianças para lá, disponibilizando os brinquedos, além de triciclo, berço para as crianças que ainda não sentam, tapete, etc.

Por volta das 09h30min, as professoras colocam as mesas e cadeirinhas para o almoço das crianças. Há um refeitório para as crianças do CEIM, porém a turma do berçário almoça no próprio espaço da sala. Os bebês menores comem nos cadeirões que ficam posicionados no chão.

Figura 8 – Hora da refeição

Fonte: A autora

Diariamente, são colocadas as mesas e cadeiras pelas professoras. Enquanto uma professora vai até a cozinha pegar a refeição para os bebês (geralmente é uma panela de pressão com sopa e um refratário com feijão), as demais colocam os babadores nas crianças e posicionam-nas nas cadeiras.

Cada criança tem seu prato e colher, e as professoras se sentam no meio das mesas para dar o almoço aos bebês.

Após o almoço, é servido um suco em copo descartável, e as crianças são tiradas das cadeiras e trocadas. Todas são colocadas na sala auxiliar para a hora do sono, nos berços ou em colchões no chão. As crianças dormem por volta das 10h30. Nesse horário, uma das professoras faz seu horário de almoço, retornando às 12h, momento em que as outras professoras saem para almoçar.

As crianças acordam entre 12h30 e 13h e são colocadas no chão, no espaço amplo, com brinquedos. Após todas as professoras retornarem do almoço, inicia-se o banho das crianças. Uma das professoras dá banho numa determinada criança, recolocando-a no espaço mencionado; a outra professora procede da mesma forma. Todas as crianças tomam banho. Às 14h30min, elas tomam o café da tarde, que, geralmente, é uma fruta amassada, gelatina, ou sopa de bolacha com leite. As professoras colocam as mesas e cadeiras e agem de forma idêntica àquela do almoço.

Após o café, há novamente as trocas e as crianças são levadas para o solário. Elas vão embora a partir das 16h.

Com a mudança de Berçário I e II, já descrita acima, houve também alteração no espaço. Os berços, que ficavam quase todos na segunda sala foram divididos, superlotando o espaço onde as crianças se movimentavam livremente.

Figura 9 – Espaço com berços



Fonte: A autora

Figura 10 – Espaço com superlotação de berços



Fonte: A autora

Ainda em relação ao espaço, o banheiro continua sendo o mesmo (já descrito acima) e usado pelas duas turmas.

Com essas descrições acerca do percurso metodológico, no próximo capítulo, tecemos a discussão sobre aspectos relativos a especificidades da Educação Infantil e acerca da atividade de comunicação emocional entre bebês (de 4 a 12 meses) na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.

CAPÍTULO 2

Situações educativas em turmas de bebês: em busca dos fundamentos teóricos

Este capítulo trata de subsídios teóricos relativos às contribuições de diferentes estudiosos brasileiros e estrangeiros acerca de aspectos históricos, educacionais e psicológicos da Educação Infantil e traz situações de práticas educativas sobre a educação de crianças pequenas decorrentes de estudo em campo. Os fundamentos sistematizados nesta e nas páginas seguintes são base para as nossas defesas pedagógicas em favor de uma Educação Infantil capaz de formar plenamente a criança desde o seu nascimento, a partir da atividade infantil e da mediação intencional e consciente do professor.

Nossa base teórica fundamenta-se na conhecida Teoria Histórico-Cultural (THC), que tem em Lev S. Vigotski (1896-1934) um de seus estudiosos centrais. As ideias elaboradas por Vigotski e colaboradores tiveram origem num contexto socialista, em que as relações sociais foram estudadas à luz de pressupostos marxistas. Uma das ideias centrais da teoria marxista é que o ser humano tem natureza biológica e social. Como ser natural, o homem, para satisfazer suas necessidades básicas de sobrevivência, apropriou-se de novas necessidades:

O primeiro pressuposto de toda existência humana e, portanto, de toda a história, é que todos os homens devem estar em condições de viver para poder “fazer história”. Mas para viver, é preciso antes de tudo comer, beber, ter moradia, vestir-se e algumas coisas mais. O primeiro fato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitam que haja a satisfação dessas necessidades. (MARX, 2005, p. 53).

A cada necessidade, o ser humano vai à natureza buscar elementos para supri-la, estabelecendo uma relação com ela, pois, ao se apropriar da natureza, ele a conhece, domina e a modifica. Nesse sentido, a natureza é o depósito material que servirá de instrumento e matéria prima para o ser humano satisfazer suas necessidades cada vez mais sofisticadas.

Na ótica da THC, o ser humano só pode ser entendido em suas relações com o meio em que vive. Diferentemente dos demais animais, o homem é um ser de natureza social. Todas as suas características humanas provêm da sua vida em sociedade. Nas palavras de Marx (2005, p. 56), “o animal não se ‘relaciona’ com coisa alguma;

simplesmente não se relaciona. Para o animal, sua relação com os outros não existe como relação.” Coadunando com essas premissas, Leontiev (1978, p. 267) afirma:

Podemos dizer que cada indivíduo *aprende* a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana. O indivíduo é colocado diante de uma imensidade de riquezas acumuladas ao longo dos séculos por inumeráveis gerações de homens, os únicos seres, no nosso planeta, que são *criadores*. As gerações humanas morrem e sucedem-se, mas aquilo que criaram passa às gerações seguintes que multiplicam e aperfeiçoam pelo trabalho e pela luta as riquezas que lhes foram transmitidas e “passam o testemunho” do desenvolvimento da humanidade.

A partir do entendimento de homem como ser de dupla natureza, biológica e social, é possível afirmar que a criança não nasce com o conjunto de aptidões, capacidades e habilidades humanas. Estas vão se formando a partir de aprendizagens efetivadas no meio em que a criança vive, por meio das atividades que realiza, do lugar que ocupa nas relações sociais e como ela é vista pelos adultos que a circundam. Isso significa que a criança está em relação com o mundo circundante por intermédio daqueles que a rodeiam, isto é, das pessoas de seu entorno.

Em Marx (2005, p. 44-45), a diferença entre os homens e os animais decorre da atividade produtiva humana, conforme descrevemos a seguir:

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou por tudo o que se queira. No entanto, eles próprios começam a se distinguir dos animais logo que começam a *produzir* seus meios de existência, e esse salto é condicionado por sua constituição corporal. Ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material. [...] Trata-se muito mais de uma forma determinada de atividade dos indivíduos, de uma forma determinada de manifestar sua vida, um *modo de vida* determinado. Da maneira que os indivíduos manifestam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, portanto, com sua produção, tanto com *o que* produzem como com o *modo* como produzem. O que os indivíduos são, por conseguinte, depende das condições materiais de sua produção.

A transformação da natureza pelo homem ocorre, nesse sentido, mediante o trabalho como uma atividade em função de determinado fim. O trabalho caracteriza-se, assim, como um conjunto de ações intencionais de transformação da natureza que responde a uma necessidade humana. “O trabalho, escreve Engels, criou o próprio homem.” (LEONTIEV, 1978, p. 70). Essa ideia subsidia a defesa de que o homem tem

a capacidade de transformar, de produzir, e diferentemente dos animais, não se adapta à natureza, mas estabelece junto a ela uma atividade criadora e produtiva.

O trabalho é, nessa perspectiva, uma atividade social e coletiva. Conforme explicita Leontiev (1978, p. 75):

Na produção, os homens não agem apenas sobre a natureza. Eles só produzem colaborando de uma determinada maneira e trocando entre si as suas atividades. Para produzir, entram em ligações e relações determinadas uns com os outros e não é senão nos limites destas relações e destas ligações sociais que se estabelece a sua ação sobre a natureza, a produção.

De acordo com o já afirmado, o homem transforma a natureza e ao transformá-la apropria-se dela, criando novas necessidades. Um dos elementos que caracterizam o trabalho (LEONTIEV, 1978, p. 74) é a fabricação de instrumentos: “o trabalho, diz Engels, começa com a fabricação de instrumentos.” E esse instrumento também é social, ou seja, tem um modo de uso socialmente adequado.

Em relação aos instrumentos, Duarte (1999, p. 33) afirma:

Um instrumento é não apenas algo que o homem utiliza em sua ação, mas algo que passa a ter uma função diversa de sua função natural, uma função cuja significação é dada pela atividade social. O instrumento é, portanto, um objeto que é transformado para servir a determinadas finalidades no interior da atividade humana. O homem cria novo significado para o objeto. Mas essa criação não se realiza de forma arbitrária. Em primeiro lugar porque o homem precisa conhecer a natureza do objeto para poder adequá-lo às suas finalidades. Ou seja, para que o objeto possa ser transformado e inserido na “lógica” da atividade humana, é preciso que o homem se aproprie de sua “lógica” natural. Em segundo lugar, a transformação de um objeto em instrumento não pode ser arbitrária porque um objeto só pode ser considerado um instrumento quando possui uma função no interior da prática social.

Os animais também utilizam instrumentos, mas de maneira diferenciada do homem, porque, para o homem, se trata de instrumentos de trabalho. O instrumento usado pelo animal não é caracterizado como social, pois não é realizado coletivamente e não é estabelecida nenhuma relação de comunicação entre os animais que o utilizam. Eles realizam operações com os instrumentos, mas estas não se fixam neles. Para o animal, esse instrumento, após ser usado, é facilmente descartado e não transmite a outras gerações sua significação. Para o homem:

O instrumento é o produto da cultura material que leva em si, da maneira mais evidente e mais material, os traços característicos da criação humana. Não é apenas um objeto de uma forma determinada, possuindo dadas propriedades. O instrumento é ao mesmo tempo um

objeto social no qual estão incorporadas e fixadas as operações de trabalho historicamente elaboradas. (LEONTIEV, 1978, p. 268).

O instrumento é o objeto da cultura que carrega de maneira mais evidente as características da criação humana. Além de ser um objeto, o instrumento, possui formas e propriedades e também é um objeto social no qual estão incorporadas as operações de trabalho (LEONTIEV, 1978).

Enquanto, no homem, há a possibilidade de apropriação de aptidões e funções psíquicas novas, o animal é resultado de uma adaptação individual. Esse é o processo pelo qual o homem humaniza-se, uma vez que é a única espécie capaz de transformar a natureza já existente de acordo com os objetivos definidos por ele. Nessa perspectiva, o ser humano é um ser histórico-social e criador da própria condição humana.

Para o homem se apropriar da cultura, é necessário estar em comunicação com outro homem. De acordo com Pino (2005), o ser humano é considerado o mais indefeso dos mamíferos, uma vez que, ao nascer, não tem condições de sobreviver sozinho. A partir de seu nascimento, a criança é inserida num mundo onde deve relacionar-se com o outro para aprender. Assim, inicia-se um processo de educação. Existe a necessidade, tanto da criança quanto do outro (pais, familiares, etc.), de estabelecer vínculos sociais por meio da comunicação (como é o caso do choro, do movimento do bebê, por exemplo).

Na infância, a apropriação das máximas possibilidades humanas dá-se em processos mediados por uma pessoa mais experiente. Em casa, essa pessoa será o pai, a mãe e irmãos mais velhos. Na escola, serão os educadores de seu entorno, dentre os quais o professor.

O ser humano é, nesse sentido, produto do momento histórico que vive, do entorno, da cultura de que participa. As experiências vividas pela pessoa impulsionam o seu desenvolvimento e sem elas não há desenvolvimento humano (MELLO, 2010, p. 55). Este desenvolvimento humano é, assim, cultural e social.

Para a THC, a criança nasce com uma única capacidade, a de criar capacidades, e a infância é o período da vida em que a criança entra na cultura humana e apropria-se dela (LEONTIEV, 1978; VYGOTSKI, 1995; MELLO, 2010). Esse entendimento propicia a superação da velha concepção de criança como incapaz e frágil, que é substituída pela compreensão da criança ativa e capaz de aprender, de se relacionar com a cultura desde seu nascimento, de se comunicar, de interagir. Tal defesa sinaliza

também a ideia de criança como sujeito, que atribui sentido aos conhecimentos apropriados nas relações sociais das quais participa, considerando-se o lugar que ocupa nessas relações e no mundo (LEONTIEV, 1978).

Quando nasce, a criança é imersa num mundo repleto de objetos culturalmente produzidos pela humanidade. Vigotski traz como exemplo dessa afirmativa a aprendizagem da fala pela criança: inicialmente, ela diz frases monossilábicas, porém a mãe fala com ela, usando a forma desenvolvida da fala – forma social, cultural e final. Com essa atitude do adulto, a criança, paulatinamente, começa a falar corretamente. Fundamentada nesses pressupostos, Mello (2010, p. 58) afirma que “se quisermos que as crianças se apropriem das formas mais elaboradas da conduta e da atividade humanas, precisamos garantir que essas formas mais desenvolvidas estejam presentes na escola.”

Para Vigotskii (2001), desde bem pequena, a criança é capaz de estabelecer relações com as outras pessoas e coisas, num processo em que percebe e se apropria de significados e atribui sentido a eles. Esse autor afirma que os primeiros anos de vida marcam o intenso desenvolvimento dos aspectos intelectuais, físicos, emocionais e morais na criança e, por isso mesmo, a criança vai se humanizando (LIMA, 2001; 2005).

Sobre essa questão, Lima (2005, p. 64) afirma:

Quando a infância é concebida como momento essencial no processo de humanização, os adultos têm um papel fundamental na educação da criança. Eles medeiam os seus processos de aprendizagem e organizam de maneira intencional as suas experiências. Neste sentido, tornam-se portadores e mediadores dos conhecimentos culturalmente construídos.

A atividade intencional, mediatizada, do adulto aparece, então, como fundamental para o desenvolvimento pleno da inteligência e da personalidade da criança.

Todo o conhecimento de que a criança se apropria na sua relação com o mundo é mediado pela comunicação e relacionamento com o outro. Na compreensão de Leontiev (1978), conforme já ratificado, o lugar que a criança ocupa nas relações sociais tem força motivadora para o seu desenvolvimento, pois, quando ela passa a ocupar o lugar de alguém capaz de realizações – inicialmente com a colaboração de uma pessoa mais experiente –, terá condições de se desenvolver mais plenamente do que aquela

criança que é considerada e tratada como incapaz e os adultos, de seu entorno, fazem tudo em lugar dela.

Sendo assim, o que move o desenvolvimento humano são as condições concretas de vida e de educação que o sujeito possui (VIGOTSKII, 2001; LEONTIEV, 1978; LIMA, 2001; 2005). Nas palavras de Mello (2002, p.1):

Quanto mais diversificado for a experiência da criança, maior a ginástica que se está oferecendo ao cérebro infantil nessa fase do desenvolvimento onde essa ginástica é o motor do desenvolvimento. [...] a criança, junto com o conhecimento do mundo ao redor, vai formando sua autonomia e sua autoestima, aprendendo a conviver com as outras crianças... em outras palavras, formando sua personalidade.

Na Educação Infantil, em particular em instituições que atendem crianças pequenininhas de até três anos, é o professor que desempenha o papel de mediador junto a elas, e esse é um papel fundamental. Serão as ações intencionais docentes que contribuirão ou não para promover o desenvolvimento da inteligência e de propriedades da personalidade infantil. Essa intencionalidade se expressa, dentre outras possibilidades, na organização dos espaços, na disposição bem pensada dos materiais, na diversidade e riqueza dos objetos oferecidos, nas atividades realizadas, no oferecimento de situações de atenção individual.

O professor torna-se, assim, um mediador do processo de aprendizagem por sua responsabilidade na criação de condições de acesso aos bens culturais e, com isso, promovendo situações necessárias à formação da inteligência e da personalidade infantil, motivando ações e atitudes de curiosidade e de interesse da criança pelo entorno.

A relação da criança com a cultura será, então, condicionada pelo conhecimento da cultura do seu mediador. Segundo Leontiev (1978, p. 170), “as relações do homem ao mundo material que o cerca, são *sempre* mediatizadas pela relação a outros homens, à sociedade.”

Conforme aprendemos com os estudos realizados, o desafio do trabalho educativo é criar situações promotoras de aprendizagem, organizar tempos, objetos da cultura e espaços onde a criança tenha possibilidades de se tornar sujeito ativo e criador nas relações em que o adulto realiza ações junto com ela e não por ela, contribuindo para a apropriação, na infância, das máximas qualidades humanas, incrustadas nos objetos da cultura.

Um exemplo desse processo de apropriação das qualidades humanas é a aprendizagem da fala, de formas sofisticadas de memória, de pensamento, de percepção, de atenção. Estas surgem inicialmente como funções interpessoais, ou seja, vivenciadas entre as pessoas, nas relações entre elas, para depois se tornarem intrapsíquicas, aquelas internas ou mentais. Para apropriação e desenvolvimento das máximas qualidades humanas em cada pessoa, há o estabelecimento de relações sociais da criança com outras crianças e adultos, num processo que é sempre também uma relação da criança e das pessoas com a cultura, com a linguagem, com os hábitos e costumes, com os valores e com objetos.

Com as considerações de Pino (2005), retomamos a premissa de que o ser humano é formado pelas funções psicológicas elementares e superiores. As funções psicológicas elementares, como a memória involuntária, a atenção involuntária, as sensações, estão presentes no ser humano desde o início de sua existência. Já as funções psicológicas superiores, como é o caso do pensamento teórico, linguagem, consciência, percepção e memória voluntária, etc., constituem-se na relação social entre as pessoas, que, ao serem internalizadas, tornam-se patrimônios individuais.

A origem das funções psicológicas superiores são as condições reais de existência criadas pelos próprios homens e não as condições naturais (PINO, 2005). Aquelas funções constituem-se na pessoa à medida que ela participa das práticas sociais do seu grupo cultural.

Nessa perspectiva, para a THC, a aprendizagem é considerada como motor para o desenvolvimento cultural dos homens e ocorre durante toda a vida do ser humano. Isso significa que quanto mais ricas e diversificadas forem as experiências das crianças em um ambiente motivador e provocador da atividade infantil, mais se contribui para o seu desenvolvimento pleno.

As proposições até aqui realizadas impulsionam-nos a repensar a identidade e a função social da Instituição de Educação Infantil, firmando-a como construção histórica e social, com impactos decisivos na promoção de situações educativas potencializadoras de aprendizagens capazes de motivar o desenvolvimento pleno da inteligência e da personalidade na infância.

Historicamente, a construção da identidade das creches e pré-escolas em nosso país foi marcada por diferenciações em relação à classe social das crianças (KUHLMANN JR., 2007; OLIVEIRA, 2002; ROSEMBERG, 2011). Creches para

crianças pobres, vinculadas à assistência social e pré-escolas para crianças com condições econômicas mais favorecidas. Para Kuhlmann Jr (2007, p. 54):

O fato de essas instituições carregarem em suas estruturas a destinação a uma parcela social, a pobreza, já representa uma concepção educacional. A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber.

Pelos estudos de Kuhlmann Jr (2004), verifica-se que as creches, assim como os jardins de infância e escolas maternas, organizaram-se como instituições educacionais desde o início. No entanto, por muito tempo, as expressões “escola maternal”, “jardim da infância”, “pré-escola” eram destinadas às crianças de classe média e média alta. Já a expressão “creche” era destinada às instituições que cuidavam de crianças pobres. Para Oliveira (2002, p. 100-101):

Embora desde a década de [19]30 já tivessem sido criadas algumas instituições oficiais voltadas ao que era chamado de proteção à criança, foi na década de [19]40 que prosperaram iniciativas governamentais na área da saúde, previdência e assistência [...] O trabalho com as crianças nas creches tinha assim um caráter assistencial-protetor. A preocupação era alimentar, cuidar da higiene e da segurança física, sendo pouco valorizado um trabalho orientado à educação e ao desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças.

Por muito tempo, as creches traziam, e ainda trazem no seu projeto educativo uma educação voltada para a população pobre. “Tradicionalmente, as creches identificaram seu público na população mais pauperizada, muitas vezes associando esse critério à exigência de que as mães estejam trabalhando.” (CAMPOS, 2011, p. 29). No entanto, como afirmado por Oliveira (2011, p. 37):

Não são mais os pais, apenas, que têm direito a uma instituição de educação infantil para seus filhos, gerando um atendimento com vistas a substituí-los enquanto estão trabalhando. A criança passa a ter direito a uma educação que vá “além” da educação recebida na família e na comunidade, tanto no que diz respeito profundidade de conteúdos, quanto na sua abrangência.

O número crescente de mães que saíram para trabalhar fora de casa, sobretudo na década de 1970, fez com que reivindicassem assistência a seus filhos pequenos, surgindo as creches sob o controle da Assistência Social. Inicialmente, tinham como único objetivo cuidar da criança enquanto a mãe trabalhava, dando-lhe somente

assistência de higiene e segurança, cuidando das necessidades primárias e vitais das crianças tais como: banho, troca e alimentação.

Segundo Abramowicz e Wajskop (1999, p. 10), a creche foi criada para “educar, guardar e abrigar crianças pequeninhas cujas mães necessitavam trabalhar, ou crianças que necessitavam de assistência”. Para Kuhlmann Jr. (2007), a prática voltada somente para o cuidado e guarda das crianças perde a oportunidade de oferecer uma educação que favoreça o desenvolvimento pleno das capacidades humanas na infância.

Cada vez em maior número, logo em seus primeiros meses de vida, há crianças matriculadas em espaços de educação coletiva – creche ou centros de Educação Infantil, ou instituições de Educação Infantil ou, ainda, escolas de Educação Infantil. Trata-se de espaços sociais, onde os bebês convivem desde muito cedo com outras crianças e com outros adultos (além dos familiares) que têm a intenção de cuidar e de educar, organizando situações, tempos, espaços e materiais para que isso ocorra (ROSEMBERG; CAMPOS, 2011). A criança, assim, passa a fazer parte dessa pequena comunidade, constituída por crianças pequeninhas de diferentes idades, de adultos desconhecidos e de espaços diversos daqueles onde convivia até então.

Conforme Becchi (2012, p. 3), “[...] até hoje, a creche foi o lugar extradoméstico de cuidado para um número irrelevante de crianças e pouco se fez para ir além do nível de cuidado [...]” Há uma série de fatores que confirmam essa premissa. Um deles é que o espaço da creche quase não difere do doméstico repetindo muitas vezes práticas e hábitos caseiros e as educadoras, são, frequentemente, mães de crianças pequenas (BECCHI, 2012, p. 3). Nesses espaços, normalmente, a razão número de adultos para a quantidade de crianças matriculada não é adequada, dificultando o delineamento de uma pedagogia da Educação Infantil voltada à promoção do pleno desenvolvimento das qualidades humanas nas crianças.

Hoje, pelo ordenamento legal, temos assegurada no Brasil uma concepção de criança cidadã e de educação infantil como direito da criança. Isto não assegura, no entanto, que a realidade das crianças brasileiras tenha mudado, nem mesmo que as creches e pré-escolas tenham modificado suas propostas e seus trabalhos pedagógicos no sentido de, coerentemente com novas leis e diretrizes, desenvolverem um cuidar das/educar as crianças de acordo com uma pedagogia cidadã, que sem dúvida passou a ser demandada na última década do final do século passado. (LEITE FILHO, 2001, p. 46).

Vale acrescentar que as décadas de 1980 e 1990 tornaram-se marcos históricos, políticos e sociais no processo de revisões referentes aos direitos da criança, avançando de forma significativa nos rumos a serem tomados pela Educação Infantil no Brasil.

Em 1988, é promulgada a Constituição Federal Brasileira de 1988, fruto de intensa movimentação social e política. Esta Carta Magna reconhece as creches e pré-escolas como instituições educativas, considerando-as, em seu artigo 208, inciso IV, “[...] um direito da criança, uma opção da família e um dever do Estado.” (BRASIL, 1988), devendo os municípios administrá-las.

Para Kuhlmann Jr (2000), esse fato ainda não era considerado uma mudança efetiva, pois as creches permaneciam no âmbito das Secretarias Municipais de Bem-Estar Social e as pré-escolas eram vinculadas às Secretarias Municipais de Educação.

Com base nessa Lei maior, o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) é aprovado em 1990, a partir da lei 8.069 de 1990, e insere as crianças no mundo dos direitos humanos, considerando-as cidadãs, sujeitos de direito e, essas premissas legais, amparam a decisão política de os Municípios terem a responsabilidade pelos direitos da infância e da adolescência no Brasil. O artigo 53 dessa Lei diz respeito à educação e à cultura e dispõe que a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

Em 20 de dezembro de 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – lei 9.394/96 afirma-se a educação para crianças com menos de seis anos como a primeira etapa da educação básica, como elenca o art. 29 desta lei:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os 6 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da sociedade. (BRASIL, 1996, art. 29).

Essas ideias são retomadas por Kuhlmann Jr. (2000). De acordo com esse autor, nesse contexto educacional brasileiro, as Secretarias Municipais de Educação tornam-se responsáveis pela manutenção e supervisão das creches para crianças de até três anos e as pré-escolas para crianças de quatro a seis anos. Há, para o estudioso, a partir da LDB, destaque para competências de cada nível de governo na oferta da educação escolar, na afirmação do direito de igualdade e o respeito à diferença (BRASIL, 1996; KUHLMANN JR., 2000).

O ano de 1998 revela outras prescrições legais em âmbito federal. Um exemplo disso é o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998), que tem como objetivo orientar o trabalho do professor junto à criança pequena, de acordo com as intenções do Ministério da Cultura e do Desporto (MEC) (KUHLMANN JR., 2007; CERISARA, 2004; FARIA, 2007; NASCIMENTO, 2007).

No mesmo ano, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIS) (BRASIL, 1998; 1999; 2009) são promulgadas e trazem princípios e orientações no que diz respeito à organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de propostas pedagógicas em instituições de Educação Infantil no Brasil.

Amparados nessa documentação legal, a partir da década de 1990, surgem vários estudos: Lima (2001; 2005), Faria (2007), Mello (2007), Chaves (2008), dentre outros. Esses trabalhos referem-se à área de conhecimentos dedicada à Educação Infantil, destacando como princípio a ideia da criança como sujeito ativo e com capacidade de aprender, com lugar na história e fazendo história, sendo reconhecida como pessoa e valorizada em seus direitos e necessidades peculiares, tais como direito ao convívio familiar, social, cultural e escolar.

Esses estudos e legislações contribuem para defendermos que as concepções de criança que permeiam as escolas de Educação Infantil vão sendo construídas pelos homens ao longo de sua história e, aos poucos, sendo incorporadas pela sociedade. É a partir das concepções de criança definidas e consolidadas que se determina o papel social da Educação Infantil e como as instituições devem ser organizadas.

Nesse sentido, torna-se essencial ressaltar que a Educação Infantil vem conquistando avanços ao longo de sua história, sobretudo nos aspectos legais, porém tem sido um desafio, ao longo dos anos, pensar em diferentes concepções norteadoras de atuações pedagógicas em creches e pré-escolas. A atenção à criança para que ela se desenvolva em suas máximas possibilidades deve estar integrada ao planejamento da política social. Conforme Rosemberg (2011, p. 73) destaca:

A análise da história contemporânea da política de educação infantil mostra que a sociedade brasileira vinha caminhando no sentido de reconhecer uma especificidade à educação infantil, reconhecimento atestado por meio de mudanças na legislação (Constituição de 1988 e LDB).

Trata-se, assim, da busca pela especificidade de uma Educação Infantil pautada nos direitos fundamentais da infância, de modo que as crianças, em espaços escolares,

possam se desenvolver integralmente, tornando-se, no discurso e na prática pedagógica, seres ativos, capazes, produtos e produtores de cultura (FARIA, 2007).

Coadunando com essas proposições, Kuhlmann Jr. (2007, p. 57) assinala:

Se a criança vem ao mundo e desenvolve-se em interação com a realidade social, cultural e natural, é possível pensar uma proposta educacional que lhe permita conhecer esse mundo, a partir do profundo respeito por ela. Ainda não é o momento de sistematizar o mundo para apresentá-lo à criança: trata-se de vivê-lo, de proporcionar-lhe experiências ricas e diversificadas.

A educação da criança pequena envolve simultaneamente dois processos complementares e indissociáveis: o educar e o cuidar, possibilitando que ambas as ações constituam, na totalidade, a identidade e a autonomia da criança. As crianças pequenininhas têm necessidades de carinho, atenção, afeto, segurança, e, simultaneamente, tomam contato com o mundo, mediante experiências com as pessoas, com as diferentes formas de expressão e com as coisas que existem em sua realidade.

O cuidado precisa considerar, principalmente, as necessidades das crianças, que quando observadas, ouvidas e respeitadas, podem dar pistas importantes sobre a qualidade do que estão recebendo. Os procedimentos de cuidado também precisam seguir os princípios de promoção da saúde. Para se atingir os objetivos dos cuidados com a preservação da vida e com o desenvolvimento das capacidades humanas, é necessário que as atitudes e procedimentos estejam baseadas em conhecimentos específicos sobre desenvolvimento biológico, emocional, e intelectual das crianças, levando em conta diferentes realidades socioculturais. (BRASIL, 1998, p. 25).

Como lugar de cuidado e de educação, o CEIM pode tornar-se espaço propício para as possibilidades de articulações de propostas pedagógicas potencialmente humanizadoras desde a mais tenra infância.

Em sua pesquisa de mestrado, intitulada “*As crianças no interior da creche: a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação*”, Coutinho (2002) observou que os momentos de cuidado não são planejados pelos professores investigados, afirmando que eles, aparentemente, agem de forma automática nessas ocasiões. Desse estudo, é possível depreender a necessidade de mudanças nos processos de formação docente, quer seja na modalidade inicial e/ou na continuada. Além disso, ao lado dessas mudanças necessárias, destaca-se a revisão no número elevado de crianças matriculadas em turmas de Educação Infantil, prejudicando as ações pedagógicas dirigidas à satisfação de necessidades de conhecimento das crianças pequenininhas e à ampliação dessas necessidades especificamente humanas.

Nesse sentido, a preocupação com discussões sobre especificidades da Educação Infantil se faz urgente, considerando que é nessa etapa educacional que ocorrem as primeiras práticas sociais e culturais dos bebês fora do âmbito familiar.

Vejamos dados produzidos na pesquisa ora apresentada e discutida, ilustrativos de momentos de cuidados educativos no CEIM investigado, que nos parece na contramão dessas premissas anteriores:

Figura 11 – Higienização de Eros, 12/06/2013, Professoras 2 e 4.



Fonte: A autora

Quadro 5 – Situação 7

A professora 4 pega Eros para trocar. Ele é levado até o banheiro onde tem trocador da altura do adulto. Ela o deita no trocador, tira o tênis dele e coloca ao seu lado. [...] Ele se mexe bastante e brinca com o tênis, puxando o velcro e resmungando. A professora coloca a bolsa ao lado dele. Chega a professora 2 com outra criança e inicia um banho, abrindo a torneira que está atrás de Eros que se vira ao escutar o barulho. A torneira continua aberta, e a professora 4 tira a roupa de Eros limpando-o, ele continua olhando para trás. A torneira se fecha e Eros novamente pega o tênis e continua a brincar, enquanto a professora termina de colocar a roupa. Ela o senta na bancada, tira as blusas (de frio) e troca por outra, colocando-as na mochila. Eros mexe em sua calça e na barriga. Observa as roupas que são colocadas nele, olha a mochila, põe a mão dentro e ao ver um talco mais a frente, pega-o e coloca na boca. A professora termina a troca, limpa o rosto de Eros com um pano molhado e o leva para a sala. Durante toda a troca, não é estabelecido nenhum diálogo entre criança e professora.

[Situação 7 -12/06/2013 – criança: Eros (1ano e 3 meses) Professoras 2 e 4]

Em relação aos cuidados de rotina como possibilidade de educação humanizadora da criança pequena, a situação retratada acena para a perda de oportunidade de incentivar a fala infantil e de ofertar um momento de atenção individual ao bebê. Aparentemente, a troca de fraldas e de roupa é feita da forma mais rápida possível, sem diálogo e relacionamento afetivo positivo entre professora e

criança. O momento apresentado traduz ações mecanizadas da professora e ações manipulatórias de descoberta de Eros.

Diferentemente dessa realidade, ao descrever a experiência húngara do Instituto de Lóczy, Falk (2011) relata que os professores investigados incentivam a conversa entre adultos e crianças e entre as crianças. Nas situações educativas vividas, tais profissionais conversam com os bebês, embora eles ainda não falem articuladamente como os adultos, tornando os momentos de cuidado (alimentação, banho, sono e higiene) ocasiões para informar o que fazem com os bebês em cada ação. Segundo Hevesi (2011, p. 49), nessa situação, “[...] a criança pode perceber que há momentos durante o dia nos quais a educadora apenas está por conta dela, cuida especialmente dela. Fala com ela, escuta-a, espera a sua resposta e reage à sua resposta.”

De acordo com a THC, uma educação potencialmente humanizadora é aquela capaz de criar na criança novas necessidades de conhecimento no processo em que ela se apropria das riquezas culturais produzidas pela humanidade. Mas como se apropriar de novas necessidades de conhecimento se não há relacionamento afetivo e comunicativo, que estimule a fala, por exemplo?

Conforme preconiza Vygotski (1995), trata-se de criar condições concretas para a internalização de funções psicológicas em nível superior, tais como a memória voluntária e a fala, as quais são tipicamente humanas. E esse processo é, pois, um processo de educação das marcas do humano nas pessoas, desde os primeiros meses de vida (PINO, 2005).

De acordo com Faria e Salles (2007, p. 54):

Assim, entende-se que, desde os primeiros meses de vida, nas ações cotidianas, quando a mãe ou a professora dá banho, troca fraldas, alimenta, coloca para dormir, trata das dores e das manhas das crianças, vai imprimindo nelas uma forma de se relacionar com o mundo e com as pessoas [...]

Em nossa compreensão, as relações sociais e educativas vivenciadas em CEIMs revelam as concepções sobre o papel do adulto nesse processo e as expectativas atribuídas às crianças. Tal entendimento é retratado na situação apresentada acima, na qual as relações entre adulto e bebê são caracterizadas por encontros individuais e coletivos, em situações de cuidado e de educação, e, não ocasionalmente, há aqueles em que a professora deixa a criança em situações de passividade, “abandono” e silêncio.

Inquieta-nos tais situações uma vez que a criança não tem possibilidades de, por sua atividade, se apropriar das riquezas culturais, dentre elas os costumes sociais de

cuidado com o próprio corpo de maneira cada vez mais autônoma. Com a defesa de que a criança é um ser social e ativo, que sente, observa e entende as coisas, em situações educativas como a de higienização e troca de roupas, dedicamos tempo a ela, percebendo cada momento como ocasião privilegiada para satisfação das necessidades vitais do bebê e, ao mesmo tempo, como possibilidade para inseri-la em situações de comunicação e de contato com objetos culturais.

Costa (2010, p. 66) amplia essas ideias ao enfatizar:

Na Educação Infantil é possível afirmar que os cuidados estão associados à sobrevivência e ao desenvolvimento da identidade da criança, de todas as crianças. Um desenvolvimento que não é isolado em si mesmo, mas que se encontra envolvido em um tempo histórico. Um processo que é proporcionado por sujeitos protagonistas e com seus componentes individuais, físicos, psíquicos e culturais.

Os momentos de cuidado necessitam, nessa ótica, ser pensados, planejados e observados como oportunidade de encontros, trocas entre as crianças e entre adultos e crianças. Concordamos com Assis (2010, p. 96):

Concebendo o cuidar como uma atividade assistencial e desvinculada do processo educativo da criança, as professoras demonstram que possuem uma concepção restrita sobre o cuidar e que não estão preparadas para auxiliar as crianças no desenvolvimento da autonomia, da autoimagem positiva, da identidade, do asseio etc., por meio das ações de cuidado.

Assim como comungamos com Rossetti-Ferreira (2003, p. 9) acerca de que:

Não há um conteúdo “educativo” na creche, desvinculado dos gestos de cuidar. Não há um “ensino”, seja um conhecimento ou um hábito, que utilize uma via diferente da atenção afetuosa, alegre, disponível e promotora da progressiva autonomia da criança.

Há dados produzidos na pesquisa indicadores de falta de conhecimento sobre essa via de atenção por parte das professoras e de envolvimento como conversar com a criança no momento da troca, por exemplo, dizendo a ela o que estamos fazendo, inserindo a criança em ocasiões em que atitudes e ações autônomas são motivadas e necessárias. Dentre esses dados, destacamos a situação 13, no quadro a seguir.

Quadro 6 – Situação 13

São 10h da manhã, as crianças estão sendo preparadas para o almoço. [...] As professoras colocam a comida, dispondo os pratos nas mesas em que elas estão, porém longe do alcance delas. As crianças olham para o prato, querendo comer, mas não conseguem alcançá-lo. Balbuciam como se estivessem pedindo a comida.

É colocado o prato na frente de Manu. Essa criança já sabe comer sozinha, com autonomia. Ao colocar a colher com a comida na boca, tira-a rapidamente, pois a comida está quente. A professora 4 pergunta “tá quente Manu?”. Manu espera um instante e coloca novamente a comida, mastigando-a. As outras crianças ainda estão esperando, olham no prato de Manu e aguardam sua comida. A professora 4 chega com o prato de outra criança, colocando a comida em sua boca., A criança aceita e em seguida recusa, pois está quente e a professora afirma: “tá quente né”. Então mexe a comida, vai misturando e oferecendo novamente.

A professora 6 leva a colher com comida bem próximo de sua boca e assopra antes de colocar na boca das crianças. Ela brinca com as crianças ao oferecer a comida, diz para uma delas: “tá gostoso? Ai que carinha de gostoso” depois fala para outra criança: “abra o bocão, abre”.

Bea chora ao ser alimentada pela professora 4, parece não querer comer, afasta-se, mas a professora coloca a comida em sua boca. Ela para de chorar, mastigando o alimento.

[...] Bea pega a colher e quer comer sozinha, sem ajuda da professora, quando consegue pôr a comida a professora questiona: “ah, você quer comer sozinha também é?”. Em seguida, pega a colher de Bea colocando a comida em sua boca, não a deixando comer sozinha [...].

Algumas crianças comem mais de uma vez, repetem a refeição. Manu acabou de comer e espera que seja colocada mais comida. Ela brinca com um elástico de cabelo, balbucia e sorri. O elástico cai no chão. Ela se volta para o prato e puxa para perto dela. A professora 4 pega o prato para levar embora, a criança puxa e enfatiza: “mais”. A professora fala: “que mais da onde, você engana eu, põe mais depois você não come de jeito nenhum”. Então, a criança se curva para trás e, em seguida, fica observando a coleguinha do lado. Conversa, balbucia bastante [...].

[Situação 13 -26/09/2013 – Crianças: Bea, Noé, Lua e Manu - Professoras 4 e 6]

Esta situação se inicia com uma longa espera das crianças para serem alimentadas. As professoras colocam os bebês nas cadeiras, porém o almoço ainda não está pronto e a espera deixa-as irritadas e inquietas a julgar por suas expressões e ações: reclamando, bocejando e chorando. Ao ver o prato de comida à sua frente, Manu (1 ano e 10 meses, que já come sozinha) coloca o alimento em sua boca. No entanto, a comida está quente e ela tira a colher rapidamente. A professora apenas fala para ela “tá quente?” e continua a alimentar outras crianças.

Poderíamos nos perguntar o que acontece a seguir, mas a situação descrita acima é bem reveladora: Manu, por vontade própria, para não se queimar, espera a comida esfriar sem intervenção de nenhum dos adultos do seu entorno. Situações como essa nos fazem refletir sobre o papel do professor de crianças pequenininhas e a dependência que elas têm para manter seu bem estar físico e emocional. Falta à profissional pesquisada uma atitude incentivadora da autonomia aos poucos conquistada por Manu. Essa profissional poderia agir de diferentes modos, um deles seria resfriar a

comida da menina, para que ela se alimentasse com autonomia assim, a professora poderia dar atenção individual a outra criança.

Nesta análise, não podemos desconsiderar o número grande de crianças da turma a que Manu pertence. Faltam condições objetivas favoráveis para uma atuação mais efetivamente positiva da professora. No entanto, não se justifica a atitude tomada por ela, o que nos impulsiona a pensar que faltam estudos e reflexões para uma ação pedagógica mais humanizadora.

Como a situação permite-nos visualizar, isso se repete com outras crianças. Num dos casos, a comida quente é colocada pela própria professora na boca de outra menina e ela só percebe quando a criança se recusa a comer.

Quando Manu quer repetir a comida, a professora se nega a lhe dar a repetição do almoço, mesmo a criança pedindo mais. Outra atitude docente passível de questionamento: por que não dar mais comida ao bebê? Novamente, essa situação parece evidenciar falta de compreensão sobre especificidades do trabalho com bebês: uma dessas especificidades refere-se aos tateios e experimentações de crianças pequenininhas. A comida certamente cairá muitas vezes fora da boca, haverá “bagunça” em ambientes onde bebês já experimentam se alimentar sozinhos. Esse tateio dos bebês deve, em lugar de ser podado, ser motivado para que cada vez mais a criança se torne independente em seus cuidados básicos.

Com essa perspectiva de atuação docente, Bondioli (2012, p. 38) afirma que:

A criança tem necessidade de encontrar na creche uma pessoa de referência pronta para acolhê-la e para acompanhá-la no seu percurso de crescimento, que a conheça de modo pessoal, lhe passe uma imagem positiva de si, a apoie efetivamente e, gradualmente, a ajude a integrar-se e estender sua rede de relações.

Depreendemos dessas proposições que as crianças necessitam de que a professora se preocupe com elas, que esteja atenta ao que está ocorrendo, para que se sintam confortáveis e seguras quando são atendidas. Essa afirmação motiva-nos a refletir sobre a situação anteriormente descrita. Nela, percebemos que, aparentemente, o almoço é direcionado e comandado pela professora de forma mecânica e rápida. Pelo retrato da filmagem, a professora parece não manifestar uma relação emocional positiva com a criança.

Figura 12 – Bea querendo comer sozinha – 26/09/2013, Professora 4



Fonte: A autora

Figuras 13 e 14 – Bea comendo – 26/09/2013, Professora 4



Fonte: A autora

Na mesma situação destacada anteriormente e pelas imagens acima retratadas, Bea (1 ano e 5 meses) quer comer sozinha. A professora 4 impede a menina de comer sozinha, colocando a comida em sua boca. Ela se recusa a comer e chora (imagem 12). Em seguida, quando a professora se vira para alimentar outra criança, deixando a colher livre, Bea, então, alimenta-se sozinha (figura 13). No entanto, a situação se repete novamente, a professora toma a colher de sua mão, e é ela quem coloca a comida na boca de Bea, forçando-a a comer. Isso se repete várias vezes.

A situação observada nos impulsiona a ressaltar a aparente falta de percepção da professora em relação às novas possibilidades de Bea, que já consegue se alimentar com autonomia. Dessa constatação, questionamos: qual o entendimento de criança subjacente à atitude da professora? Esse exemplo de ação docente controladora desafia-

nos a repensar o valor da compreensão acerca das necessidades e possibilidades da criança, dos seus desejos e de seus anseios. Além do mais, leva-nos a refletir sobre a essencialidade do planejamento didático e da tomada de consciência sobre as ações educativas e seus impactos para a formação plena da inteligência e da personalidade das crianças. Nesse mesmo processo de reflexão, fica evidente como o tempo, o espaço e as situações propostas merecem uma organização bem pensada.

Em consonância com essas afirmativas, Singulani (2009, p. 170) enfatiza:

A atitude das educadoras em permitir que os bebês se alimentem sozinhos, ou que tentem comer, mesmo que durante as refeições eles derrubem comida no chão, sujem a roupa, peguem a comida com as mãos, é importante, pois somente assim a criança aprenderá a comer corretamente. Ela necessita passar por esse processo e ser respeitada pelo adulto em suas capacidades para, posteriormente, apropriar-se da maneira correta de utilizar a colher e futuramente o garfo e a faca.

Não é demais retomar que a situação descrita acima indica que a professora parece não compreender a capacidade de Bea de se alimentar sozinha, insistindo numa posição autoritária de fazer pela criança, proibindo-a de se alimentar com autonomia. Com essa atitude, ela revela que os desejos e necessidades infantis não precisam ser atendidos. Para Mello (2000, p. 85):

Ao definir a criança como ser incapaz, o educador estabelece uma relação de poder com a criança que, em nome de protegê-la, não permite que ela experimente o “complexo” e descubra os seus limites. Com isso, a construção de sua identidade como um ser humano único e irrepetível fica prejudicada.

As situações acima apresentadas são ocasiões de aprendizagens provocadoras de desenvolvimento ou não. Nesse sentido, a fala do adulto para indicar às crianças o que irá acontecer em cada situação é fundamental e contribui para ampliação das possibilidades de ação infantil, tal como os aprendizados iniciais para comer com autonomia. Trata-se de estabelecimento de relações de parceria e de respeito com a criança que, não raras vezes, vive a maior parte do tempo numa instituição de Educação Infantil. Se este local é amparado pela compreensão de que a criança é ativa e capaz de se comunicar, de realizar atividades e de se relacionar, contribuir-se-á para que ela tenha possibilidades de autonomia e de novas aprendizagens.

Contudo, a situação revela a rotina do CEIM, impregnada da ideia de que todas as crianças devam ser alimentadas ao mesmo tempo e da mesma forma, não possibilitando a autonomia em suas descobertas e experimentações.

Outro aspecto perceptível na situação é que a professora perde a oportunidade de estabelecer um diálogo com as crianças alimentadas. Por exemplo, Manu já pronuncia algumas palavras e pede “mais” comida. No entanto, a professora nega a comida e também desconsidera a importância da manutenção da conversação com o bebê. Aparentemente, tratou-se de um monólogo: ora da criança, ora da professora.

De acordo com Bondioli (2012, p. 39):

[...] em situações de coletividade nas quais falsas ideias de igualdade tendem a justificar a incapacidade de se responder a cada um de modo personalizado e de se instaurar um diálogo entre indivíduos diversos, como são o adulto e a criança, que possa ser enriquecedor para ambos.

Um dos grandes desafios nesses processos é, pois, elaborar, intencionalmente, situações pedagógicas que possibilitem às crianças ampliar capacidades psicológicas, desenvolver habilidades e ampliar seu acesso à cultura acumulada pela humanidade. Para Ostetto (2000, p. 175; 176):

Tanto creches quanto pré-escolas, como instituições educativas, têm uma responsabilidade para com as crianças pequenas, seu desenvolvimento e sua aprendizagem, o que reclama um trabalho intencional e de qualidade. Na intencionalidade do trabalho reside a preocupação com o planejamento. O que fazer com as crianças, principalmente as bem pequenas? Seria possível “fazer atividades” com crianças de berçário (turmas de até um ano de idade), além de prever-lhes cuidados físicos (alimentação, higiene, sono, etc.)? Se possível, que tipos de atividades prever? Como planejar?

A educadora pode tornar as situações descritas acima e outras como, por exemplo, o ato de vestir ou de trocar uma criança em um momento importante e torná-lo rico em experiência, dando atenção individual a ela. Nas palavras de Hevesi (2011, p. 85; 86):

São aspectos importantes não apenas para o desenvolvimento da criança, mas para que a educadora atue de forma correta: conseguir que a criança execute por si própria os movimentos necessários na hora de vestir-se e desvestir-se é uma das finalidades concretas e bem definidas do trabalho educativo. Isto influi, por sua vez, no tipo de relacionamento que se estabelece entre a educadora e a criança. Essa atitude facilita o trabalho da educadora e amplia seu significado porque não o limita a alimentar e a trocar a criança de maneira mecânica.

Mediante ações pedagógicas intencionalmente voltadas à educação e à apropriação de características humanas na infância, a professora pode utilizar momentos importantes, como a alimentação, o banho e o momento da troca de roupas, para

conversar com a criança, chamá-la pelo nome, oferecer toques carinhosos, otimizando essas oportunidades de comunicação. Dessa forma, mesmo que a criança ainda não fale, é possível torná-la ativa nesse processo, dando-lhe condições de se apropriar de novas necessidades humanizadoras, tal como a fala. Esse contato positivo entre professor e criança é visto por Rossetti-Ferreira (2003) como essencial para seu desenvolvimento pleno. Por isso, a estudiosa enfatiza:

[...] processo de cuidado e de ensino-aprendizagem é muito mais efetivo e prazeroso quando há uma real sintonia entre quem cuida e é cuidado, entre quem ensina e quem aprende, em que o professor educador é capaz de perceber o momento da criança, de proporcionar condições que a acolham e a motivam, envolvendo-a e compartilhando com ela atividades variadas, as quais podem ter partido da iniciativa da criança ou do adulto. (ROSSETTI-FERREIRA, 2003, p. 12).

Ao refletir sobre a relação cuidar/educar, Rossetti-Ferreira (2003, p.10) assevera “[...] [que] a discriminação é grande, quem educa não se propõe a cuidar e quem cuida não se considera apto para educar.” Para a mesma autora, “[...] as profissionais, porém, não estão preparadas para isso, pois consideram que sua função é apenas ensinar saberes especificados no currículo escolar.” (ROSSETTI-FERREIRA, 2003, p. 11).

Comumente, os conteúdos sistematizados são focos na realidade de muitos professores de turmas de Educação Infantil, na equivocada perspectiva de preparação da criança para a escolarização futura, o que, de fato, empobrece o fazer docente e limita as possibilidades de desenvolvimento das crianças pequenas enquanto elas vivem a infância.

Ao contrário disso, amparado pelo entendimento de que o processo pedagógico pode se tornar condição de efetivação do cuidado articulado à educação, o professor de crianças pequenininhas organiza e medeia ações educacionais direcionadas às aprendizagens infantis, considerando as crianças seres ativos nesse processo.

Para Vygotski (1995), há um intenso desenvolvimento da criança, particularmente do nascimento aos três anos de vida, que prossegue de modo menos acelerado, até aproximadamente os dez anos de idade. Essa ideia embasa a atenção do professor. Defendemos que um professor consciente do valor de sua atuação na Educação Infantil observa a criança, tratando-a como capaz de aprender, de estabelecer relação com o mundo de pessoas e objeto e de revelar especificidades do aprender quando se é pequeno (MELLO, 2007).

O trabalho docente, desenvolvido em Instituições de Educação Infantil, esteve atrelado a um atendimento feito por profissionais que se encarregavam desses cuidados, geralmente mulheres, que eram consideradas naturalmente dotadas de habilidades para exercer essa função. Para assumir esse trabalho, a formação não era exigida, bastava ser mulher, ou, ainda, gostar de crianças. De acordo com Arce (2001, p. 170):

A constituição histórica da imagem do profissional de educação infantil tem estado fortemente impregnada do mito da maternidade, da mulher como rainha do lar, educadora nata, cujo papel educativo associa-se necessariamente ao ambiente doméstico, sendo, assim, particularmente importante nos primeiros anos da infância.

Para ampliar essas considerações, Oliveira (2011, p. 81) destaca:

Os novos marcos legais trazem novas implicações na área. Concebem a criança como sujeito de direitos (a educação infantil não é um favor, uma dádiva), dispõem sobre os princípios de valorização dos profissionais da educação e preocupam-se com o estabelecimento de padrões de qualidade pelos sistemas de ensino.

Pesquisadores como Oliveira e Silva (2003), Cerisara (2004), Campos (2011), Oliveira (2011), Rosemberg (2005), Kuhlmann Jr.(2006), Mello (2006), Arantes (2009), Formosinho (2011), Lima (2001) apontaram que, ao longo da história, algumas concepções estiveram articuladas a um pensamento assistencialista norteando ideias restritas de criança, educação, infância, com impactos decisivos na Educação Infantil, especialmente no trabalho com bebês.

Nas palavras de Formosinho (2011, p. 133):

O conceito de profissionalidade docente diz respeito à acção profissional integrada que a pessoa da educadora desenvolve junto das crianças e famílias com base nos seus conhecimentos, competências e sentimentos, assumindo a dimensão moral da profissão.

Concordamos que todos os níveis educativos requerem professores qualificados e capazes de mostrar a importância de sua prática. No que se refere à Educação Infantil, as diferenças no atendimento educativo às crianças pequenas parecem não atender a essa premissa. Especificamente, nos primeiros anos de vida, é primordial reconhecer a função do professor de Educação Infantil como mediador intencional nas relações que as crianças estabelecem em seu contexto cultural.

A ação intencional, em especial em Instituições de Educação Infantil, é desempenhada pelo professor, que oferece objetos às crianças, disponibiliza os

brinquedos, organiza os espaços e estabelece relações com os pequeninhos. Sobre essa questão, Mello (2006, p. 200) afirma:

O papel essencial do adulto está em criar um espaço rico e provocador de experiências, em enriquecer a atividade das crianças, em acompanhar seu processo de desenvolvimento criando sempre vivências e experiências, mas nunca engessando ou substituindo a experiência da criança. O adulto é um criador de mediações entre o mundo da cultura e a criança e, como tal, não pode substituí-la nesse acesso ao mundo de que a criança precisa se apropriar.

Nesse sentido, ao ter conhecimentos apropriados acerca do significado da educação e seu papel para uma prática consciente e intencional, o professor pode se tornar um mediador de relações e de situações propícias à aprendizagem infantil, tal como Lima *et al.* (2013, p.148) afirmam:

[...] a Escola da Infância necessita rever as concepções de criança que embasam o fazer docente. Ao se conceber a criança como sujeito ativo, capaz de aprender desde muito pequena, de gerir ideias, de formular hipóteses e *não* como sujeito espectador, passivo, frágil em comparação ao adulto e dependente, ampliam-se as relações, o acesso da criança à cultura e se torna possível o enriquecimento de suas oportunidades de ação.

Os adultos exercem, desse modo, um papel importante no desenvolvimento da inteligência e da personalidade das crianças, e podem efetivar ações e atitudes autoritárias ou expressivas de negociações com os pequenos.

Na sequência, trazemos uma situação para ampliarmos as discussões até aqui realizadas:

Quadro 7 – Situação 5

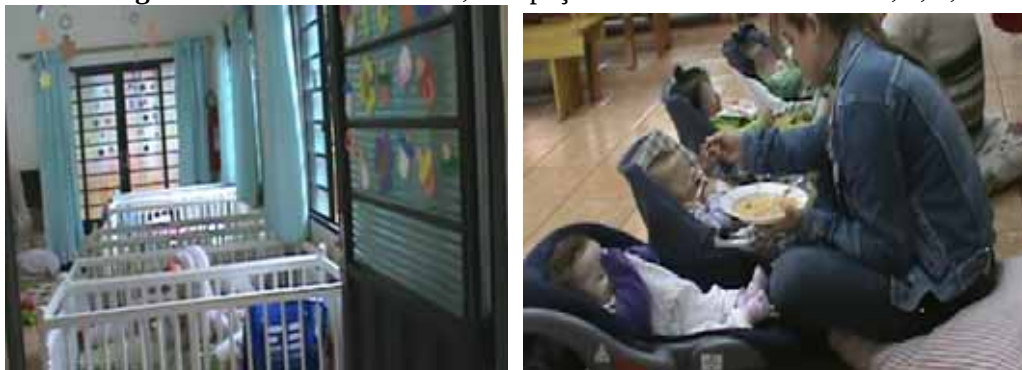
[...] A mudança das turmas e salas ainda é muito nova para as professoras. Uma nova adaptação com novas crianças, novas professoras e nova sala. A turma de berçário com 15 crianças de 4 meses a 1 ano e 10 meses foi dividida num espaço que era apenas para essa turma. As crianças menores de 4 a 6 meses ficaram numa sala e as demais crianças acima de 6 meses em outra. Neste dia, houve um momento em que as professoras acabaram misturando as crianças mais velhas com as mais novas.

É hora do almoço. Enquanto uma professora leva os bebês para o refeitório, outro bebê vem engatinhando, chorando e, vendo a porta aberta, parece querer escapar. A professora 1 que estava levando outro bebê no refeitório aparece e, apressadamente, pega o bebê no colo. A professora 4, educadora dos bebês maiores, aparece, aparentemente preocupada com um bebê de 4 meses no colo, dizendo que a criança foi mordida por outra criança maior. Elas conversam e acham melhor não contar nada para ninguém, mesmo tendo sido uma mordida da qual saiu sangue... As professoras querem omitir o caso, pois “sabem que vão levar bronca”: o bebê não poderia estar com os maiores, porque essa turma foi dividida, devendo ficar os pequeninhos numa sala e os maiores em outra [...] As crianças começam a ser alimentadas. Elas são divididas entre as 5 professoras. Em cada mesa, ficam aproximadamente 4 crianças que são colocadas pela proximidade de idade. A professora fica no centro da mesa, sentada num banco,

e as crianças em cadeiras suspensas. São alimentadas cada qual com seu prato e colher. A professora coloca os alimentos na boca de cada criança. As professoras que estão sentadas no chão parecem desconfortáveis, não têm posição para ficar, mexem-se, procurando uma posição melhor, pois estão sentadas em almofadas.

[Situação 5 - 08/05/2013 – Professoras 1 e 4]

Figuras 15 e 16 – 08/05/2013, O espaço da creche – Professoras 1, 2, 4, 5 e 6



Figuras 17 e 18 – 08/05/2013, O espaço da creche – Professoras 1, 2, 4, 5 e 6



Fonte: A autora

Como já enfatizado, a organização do espaço marca a concepção que o adulto tem em relação às crianças. Essas marcas não são apenas expressas nos elementos e nos objetos disponibilizados aos bebês, mas também nas decisões que os adultos tomam sobre o uso do espaço, indicadores das concepções referentes à criança, que podem, ou não, inseri-las ativamente nas práticas educativas, considerando suas necessidades e seus desejos. Para Horn (2004, p. 15): “[...] O modo como organizamos materiais e móveis, e a forma como crianças e adultos ocupam esse espaço e como interagem com ele são reveladores de uma concepção pedagógica.”

O espaço bem organizado amplia o contato das crianças com outras crianças, com os materiais, com os objetos, com os brinquedos, favorecendo seu desenvolvimento e possibilitando uma nova relação entre criança e professora. No entanto, se o espaço está cheio de móveis, impedindo que a criança se movimente e atue

com os objetos e brinquedos, essa realidade pode prejudicar as possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento cultural na infância.

Na situação 5 apresentada anteriormente, fica evidente como o espaço, que era amplo, foi dividido para contemplar um número maior de crianças, prejudicando as ações de professores e dos pequenos. No momento da filmagem, parecia difícil ser servido o almoço num espaço cheio de berços, por isso as crianças foram levadas pelas professoras para o refeitório das crianças maiores. A troca de local, aparentemente, não foi acolhedora nem para as crianças nem para os adultos: as professoras ao se deslocarem da sala precisaram levar as crianças no colo, muitas delas ainda no bebê-conforto. As crianças são, assim, levadas para um lugar com o qual, embora amplo, elas não estão habituadas, ocasionando estranhamento e dispersão.

Com a mudança para esse novo espaço, o berçário foi dividido em duas turmas Berçário I e II. Com esse procedimento, os brinquedos também foram divididos e nas paredes, onde havia painéis (de foto, tampinhas, figuras), foram encostados os berços. Os brinquedos foram guardados dentro dos armários ou dentro dos berços, sendo disponibilizados para as crianças apenas pelas professoras. Desse modo, o espaço ficou limitado, dificultando o movimento e a ação autônoma das crianças.

Neste ponto da reflexão, assinalamos a aparente relação da prática pedagógica observada com marcas de um atendimento assistencialista para a educação de bebês. Como assegura Kulhmann Jr. (2007, p. 51-65), trata-se de um modelo de educação voltado para atendimento de uma parcela da população brasileira e expressivo da falta de atenção aos espaços, tempos, materiais e objetos escolhidos para a criança pequena. O foco são os cuidados básicos de alimentação e higiene. Nessa perspectiva de atenção à infância, cabe uma disposição de berços e de brinquedos como retratada na situação apresentada, revelando o exercício do controle por parte das professoras com relação aos bebês: estes só conseguem pegar brinquedos, por exemplo, se a professora pegar para eles. Essa realidade permite indagar: que outra atitude docente poderia deflagrar um lugar educativo promotor de desenvolvimento infantil, especialmente o desenvolvimento motor? E os berços? Estão ocupando o espaço onde as crianças poderiam brincar e se movimentar?

Para Falk (2011, p.19), é preciso:

Assegurar-lhe, desde o início, todas as possibilidades de [o bebê] ter iniciativas autônomas, de movimento livre e de jogo independente. [...] que tivesse sempre a possibilidade de espaços e lugares necessários para a liberdade de movimentos [...]

No dia da filmagem da situação 5, ao chegarmos, as professoras discorreram sobre as mudanças em relação ao espaço e ao número de crianças matriculadas. Mostraram-se cansadas, pois precisavam se movimentar até o refeitório para fazer as refeições. As crianças eram levadas uma a uma para fora e choravam, pareciam famintas, pelo horário (hora do almoço). Vale ressaltar que o tempo se estende para as crianças que aguardam porque o almoço só é servido quando todas elas chegarem ao local determinado para essa rotina.

Depreendemos da situação 5 transcrita e do recorte da filmagem que originou as imagens apresentadas um aparente cansaço das professoras, sobretudo, pela posição na qual duas delas ficam para alimentar os bebês: elas estão sentadas em almofadas e têm os pratos disponibilizados no chão. Sobre essa questão, podemos nos perguntar: a escola pode se tornar um espaço de atividade da professora em que ela se sinta parte de um espaço provocador de situações de ensino e de aprendizagem? Nesse sentido, torna-se importante que a professora se reconheça como sujeito capaz e que compreenda o valor de seu papel para o pleno desenvolvimento das crianças, oportunizando experiências enriquecedoras.

Para Singulani (2009, p. 68):

Infelizmente, nem sempre o espaço foi compreendido, como um local de vida, onde tanto a criança quanto o adulto pudessem se relacionar, vivenciar sensações, emoções, sentimentos e experiências, com direito de agir sobre ele e tendo a sua liberdade respeitada pelos demais.

A professora, como um dos sujeitos do processo educativo, torna-se sujeito de sua atividade, para, assim, provocar a atividade no outro, nesse caso a criança pequena.

Ampliando nossas discussões, Goldschmied e Jackson (2006, p. 33-34), afirmam:

O ambiente físico exerce uma grande influência sobre a maneira como as pessoas que trabalham em creches percebem o seu trabalho, e também sobre a qualidade das experiências que elas são capazes de oferecer às crianças. [...] Diferentemente de uma escola maternal, a creche é um lugar para viver, além de trabalhar e brincar. [...] Sua aparência como um todo deve ser interessante e prazerosa tanto para as crianças quanto para os adultos.

Devido às reclamações das professoras em relação à situação 5 em que se encontravam para alimentar os bebês, sentadas em almofadas, sem encosto para descanso de suas costas, e com pratos no chão, a experiência relatada na situação acima perdurou poucos dias. Com a nova mudança, as refeições voltaram a ser feitas mais

próximas das salas do berçário, no solário, conforme destacamos na imagem seguinte (figura 19). Embora seja um espaço com duas laterais abertas, a equipe gestora do CEIM teve o cuidado de colocar toldos, para que as crianças ficassem protegidas do vento e da chuva. Assim, permaneceram num local adaptado e conhecido por elas, e as professoras tiveram a oportunidade de melhor se acomodar para servi-las.

Figura 19 – Solário – onde as crianças são alimentadas



Fonte: A autora

Antes da divisão do berçário, os berços ficavam apenas numa sala, usada como um espaço para dormir. Nessa divisão de salas, os berços também foram organizados em duas salas, deixando ambos os espaços cheios de móveis, o que, aparentemente, limita o acesso das crianças para se movimentar livremente. Estudos revelam que essa forma de organização do espaço da Instituição de Educação Infantil não favorece condições essenciais ao desenvolvimento da personalidade e da inteligência da criança pequena, por limitar sua experiência, impedindo-a de ter condições e liberdade para se movimentar (FALK, 2011; HORN, 2004; GOLDSCHMIED E JACKSON, 2006). Assim, podemos pensar: como a criança poderá aprender a engatinhar, andar e fazer tentativas se o espaço não permite suas tentativas e experimentações?

No entendimento de Goldschmied e Jackson (2006), na primeira infância, a criança se desenvolve mais rapidamente quando há liberdade de movimentos permitindo ao bebê assumir pequenos riscos: “[...] uma vez que o bebê adquira a capacidade de movimentar-se, ele precisa, acima de tudo, ser capaz de explorar o ambiente, de maneira

que possa ver o mundo de uma forma nova e diferente [...]”. Comungando dessa compreensão, assinalamos que quanto mais o espaço estiver livre de móveis mais o bebê poderá se arriscar, aprendendo a habilidade de engatinhar.

A partir das situações e imagens acima, podemos concluir que, para uma Instituição de Educação Infantil preocupada em atender às necessidades das crianças e promover seu desenvolvimento, é necessário planejar e organizar suas rotinas, espaços, tempos e materiais, com objetivos definidos para promoção de novas possibilidades e aprendizados infantis. Para Faria e Salles (2007, p. 37):

O planejamento é o instrumento fundamental na previsão e organização do trabalho cotidiano do(a) professor(a) com as crianças no que se refere aos objetivos, aos aspectos do currículo a serem contemplados, aos tempos, aos espaços e materiais, às crianças e às metodologias para o desenvolvimento das ações de cuidar e educar.

Na próxima situação, destacamos uma situação constitutiva de um momento em que os adultos organizam os materiais aparentemente sem foco nas necessidades e desejos das crianças.

Quadro 8 – Situação 16

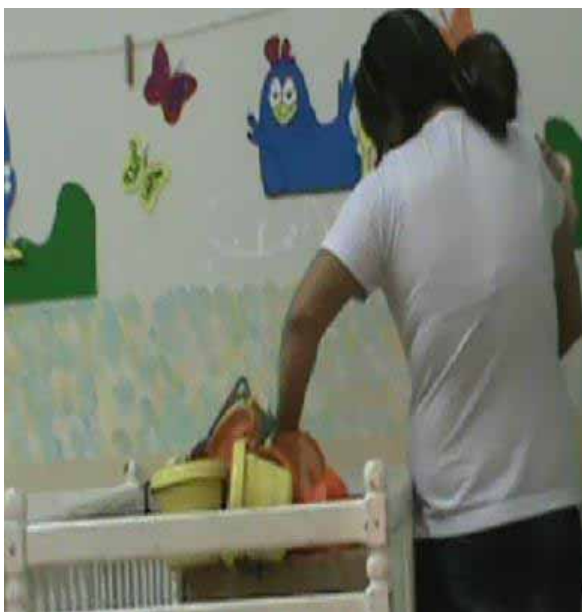
São 08h da manhã. As crianças chegam a partir das 07h. Elas esperam pelas mamadeiras. Chegam num ambiente já preparado, com um tapete grande e almofadas em cima, 6 berços encostados na parede com brinquedos dentro: bonecos de pano, mordedores, baldinhos. Algumas crianças já estão deitadas, esperando, e outras, andando pela sala. A professora 5 chega com as mamadeiras. Ao pegar as mamadeiras, as professoras 5 e 6 sentem que o leite está quente e colocam água no refratário para esfriar. A professora 6 coloca as crianças deitadas no tapete, apoiadas na almofada, posicionadas para mamar. [...] Aos poucos, os espaços dos colchões e almofadas vão sendo preenchidos com as crianças e suas mamadeiras. [...] Dan ainda não tem sua mamadeira. Ele está faz algum tempo deitado, esperando. Levanta-se e reclama, quer sua mamadeira e balbucia para as professoras. Finalmente, ele consegue sua mamadeira e se deita para mamar. As crianças terminam de mamar, tiram a mamadeira da boca e as professoras vão buscá-las. As crianças vão saindo do lugar, levantam-se e procuram alguns poucos objetos e brinquedos que estão no chão.

Fael e Manu estão num espaço brincando. Manu pega um baldinho e coloca de boca para baixo, senta em cima dele e conversa com Fael, balbuciando. [...] Fael e Manu estão concentrados na brincadeira, pegam um boneco de plástico e Manu diz “mamãe”. Fael pega uma garrafinha cheia de papéis coloridos e bate no chão, empurra brinquedos com ela. [...]

As crianças brincam quase todas no mesmo espaço (tapete), e a professora próxima delas traz esses poucos brinquedos espalhados pelo chão para perto, conversando com elas. Brincam e têm a atenção da professora. Depois, ela sai, vai até o banheiro, pega a bolsa de Dan e o coloca no berço para trocá-lo. Eros começa a chorar e, em seguida, Bea também chora. Quando termina a troca de fraldas, a professora pega Bea que para de chorar, vai até um berço e pergunta: “vamos ver o que tem aqui?”. E pega brinquedos variados, bolinhas, carrinhos, chocalhos, sucatas, de uma caixa de papelão que está dentro do berço, no alto. Luz também se aproxima, querendo pegar um brinquedo que a professora disponibiliza para ela. [...]

[Situação 16 - 18/10/2013, Crianças: Fael, Flor, Eros, Dan, Manu, Luz e Bea – Professoras 5 e 6]

Figura 20 – Brinquedos guardados dentro do berço



Fonte: A autora

Esta situação autoriza-nos a confirmar uma percepção comum após a divisão das salas no CEIM investigado e acúmulo de materiais (berços e outros): as crianças passam parte de seu tempo, esperando por tudo, que o adulto satisfaça suas necessidades, que alguém traga brinquedos até ela, que o adulto leve o alimento à sua boca, que disponibilize objetos para ela manusear.

Bondioli e Gariboldi (2012, p. 32) analisam a questão do tempo e afirmam:

[...] é necessário, de qualquer forma, planejar o tempo da jornada, a fim de que seja garantido um esquema recorrente e tranquilizador de momentos cotidianos, sem impedir experiências que permitam atividades com ritmos individuais e imprevisíveis.

Na situação 16 descrita anteriormente, Dan reclama pela demora da mamadeira, que está sendo resfriada no refratário. Por seus gestos e expressões, parece não entender o que acontece ao seu redor, pois as outras crianças já estão com suas respectivas mamadeiras, sendo alimentadas. Pela descrição, é possível perceber como o tempo institucional fracionado, para que todos mamem no mesmo horário, dificulta a ação da professora e propicia situações de espera dos bebês. Conforme assinala Bondioli e Gariboldi (2012, p. 32):

Os tempos da jornada não devem ser qualificados com base em uma repetitividade e rigidez institucional, ou por uma excessiva e fragmentária alternância de experiências, mas oferecer equilíbrio entre variedade e continuidade de situações no âmbito de uma estrutura

cíclica que permita às crianças se situarem em um contexto temporal reconhecível e previsível.

Ao terminar a primeira refeição do dia, as crianças querem brincar. Os poucos brinquedos disponíveis estão espalhados pelo chão: bonecos de pano, mordedores e alguns baldinhos. As crianças choram, ficam inquietas e, pela descrição da situação, exigem a presença e a intervenção da professora constantemente. No entanto, essa exigência é justificada pela falta de disponibilidade e acessibilidade aos objetos e aos brinquedos para as ações infantis. Por isso, só resta às crianças esperar a professora “pegar” os brinquedos e objetos que estão dentro dos berços, infelizmente, “guardados”.

Assim, como a criança poderá exercer atitudes de escolha, por exemplo, acerca de qual brinquedo deseja para brincar, se os objetos e brinquedos estão fora de alcance, “guardados” dentro do berço? Como defendemos em outros momentos, a maneira como o espaço está organizado limita ou amplia as experiências das crianças, ora deixando-as insatisfeitas e exigindo a presença constante da professora, ora possibilitando sua movimentação e ação objetal.

Ao analisar a mesma realidade pesquisada e discutida nesta dissertação, os estudos de Singulani (2009) revelam:

Em todas as salas, a inacessibilidade aos objetos da cultura se reproduzia da mesma forma. Havia poucos brinquedos – em péssimo estado de conservação – e além de poucos e estragados, não ficavam à disposição das crianças. A pequena quantidade de brinquedos disponíveis era colocada dentro dos armários e sobre eles [...]

Em nossa investigação, como já afirmado, os brinquedos estão “guardados” dentro do berço e são disponibilizados somente após o choro das crianças, e, mesmo assim, a caixa não é colocada no chão, mas a professora escolhe que brinquedos entregar à criança que lhe pede. Concordamos com Horn (2004, p. 17):

[...] em um ambiente sem estímulos, no qual as crianças não possam interagir desde a tenra idade umas com as outras, com os adultos e com os objetos e materiais diversos, esse processo de desenvolvimento não ocorrerá em sua plenitude.

Na situação 16 apresentada anteriormente, as crianças Manu e Fael encontram um jeito interessante de brincar. Manu com um baldinho em mãos vira-o para baixo e o faz de banco, sentando-se nele. Eles brincam com um boneco, conversam e balbuciam, pronunciando algumas palavras. Fael ainda consegue brincar com uma garrafinha colorida e empurra alguns brinquedos. No entanto, nem todas as crianças estão

envolvidas como elas: num espaço pobre de objetos, o que resta às crianças é obter a atenção da professora mediante o choro.

De acordo com Tardos e Feder (2011, p. 44):

Para que a vida ativa de uma criança seja satisfatória para ela e para a sua educadora, é necessário que haja dois fatores fundamentais: que a criança tenha liberdade de movimentos e que tenha alguma coisa com que ocupar-se, relacionada com o seu desenvolvimento.

Mello (2002) enfatiza que o espaço do CEIM deve oportunizar para a criança uma grande variedade de objetos para pegar, lambear, tocar, experimentar. Para ela, um espaço com uma diversidade de brinquedos e objetos bem escolhidos para os bebês oportuniza relacionamentos com a cultura criada historicamente e provoca na criança o desejo de agir com os objetos de seu entorno. Sobre essa questão, Horn (2004, p. 37) assevera:

O espaço nunca é neutro, pois carrega em sua configuração, como território e lugar, signos e símbolos que o habitam. Na realidade, o espaço é rico em significados, podendo ser “lido” em suas representações, mostrando a cultura em que está inserido através de ritos sociais, de colocação e de uso dos objetos, de relações interpessoais, etc.

Essa discussão provoca reflexões acerca da necessária profissionalidade do professor, especialmente sobre a atividade docente, o que implica retomar pressupostos da THC sobre a questão da atividade.

Os estudos de Leontiev (2001) apontam que a atividade tem um papel determinante na formação da conduta humana. Isso significa que o desenvolvimento da inteligência e da personalidade humana depende das relações do sujeito, conforme as condições efetivas de atividade da pessoa (LEONTIEV, 2001; VYGOTSKY, 1995).

É pela atividade que o homem se torna homem, apropriando-se dos objetos da cultura humana. A principal atividade do homem adulto, como já vimos, é o trabalho. Para a criança pequena, a comunicação com outras pessoas, a manipulação dos objetos, a brincadeira, são atividades motivadoras de condições físicas, psíquicas e emocionais para sua humanização e, no mesmo processo, para sua inserção no trabalho quando na idade adulta.

Pela atividade, o sujeito age e aprende de forma ativa, orientado por necessidades, motivos e interesses que o satisfaçam. Nesse sentido, diferentes atividades, ao longo da vida, promovem aprendizados essenciais à formação da humanidade nas pessoas desde seu nascimento.

Para Mukhina (1996), o que distingue as crianças de diferentes idades é o tipo de atividade apresentada por elas. É a atividade que caracteriza o desenvolvimento da criança e essas atividades mudam rapidamente. A criança modifica a sua conduta de uma forma rápida e espantosa para o adulto, alcançando conquistas diárias e perceptíveis. Um recém-nascido é um ser indefeso, que precisa de ajuda o tempo todo, diferente de uma criança de três anos que já apresenta uma mudança súbita de comportamento, com vontades próprias, já sabe se defender de alguma forma. São essas mudanças que as definem como crianças e definem as denominadas regularidades do desenvolvimento infantil.

Leontiev (2001) afirma que a criança aprende desde seu nascimento, mas de formas diferentes em cada momento de sua vida. Ele também enfatiza que o lugar que a criança ocupa nas relações sociais tem força motivadora em seu desenvolvimento cultural. Porém seu desenvolvimento é determinado pela atividade, pela relação que a criança estabelece com a cultura, relação essa mediada pelo professor.

Durante a infância, a criança realiza diferentes atividades. Em cada momento de seu desenvolvimento, há um determinado tipo de atividade que se caracteriza como principal. Leontiev (2001, p. 65) define atividade principal como:

[...] a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento.

De acordo com esse autor, atividade é o processo pelo qual a criança se envolve por completo naquilo que está fazendo, interessada, satisfazendo uma necessidade naquele momento. Dessa forma, a atividade acontece quando o motivo que levou a criança a realizar a ação está ligado ao objetivo final. É possível enfatizar que, nesse processo, motivo e resultado coincidem.

Leontiev (2001) traz um exemplo para melhor esclarecer essa questão. Quando a criança pega um livro para ler, motivada por conhecer o assunto do livro, conhecer o assunto se torna o motivo e o resultado da ação que ela tem que realizar para chegar ao resultado, ou seja, ler. Nesse caso, a ação que ela desempenhou está atrelada ao seu motivo (conhecer o assunto do livro) com o resultado das ações desenvolvidas e, portanto se caracteriza como uma atividade.

Outro exemplo: se a criança escolhe um livro para ler, cujo motivo é ler para poder ir brincar depois da leitura, a pedido de sua mãe ou professora, caso contrário não

poderá sair de casa ou da sala na escola, a ação continuará sendo o ato de ler e o resultado da ação continuará sendo conhecer o assunto, porém o motivo não coincidirá com o resultado, com o objetivo final. Nesse caso, a criança não se envolve por inteiro no que está fazendo. Portanto, a atividade não é a leitura em si, mas o sair para brincar.

Leontiev (2001, p. 69) sinaliza que a ação está sempre presente na atividade, a ação “[...] é um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo (isto é, com aquilo para o qual se dirige), mas reside na atividade da qual faz parte.”

Conforme aprendemos, a atividade tem uma relação direta com as aprendizagens e possibilidades de desenvolvimento da criança, e quando determinada atividade não satisfaz mais as necessidades daquela criança, significa que uma nova atividade principal está surgindo. Será preciso, então, uma nova maneira de satisfazer os desejos e necessidades dessa criança.

Ao sinalizar sobre as mudanças de atividades principais, Leontiev (2001) refere-se a dois tipos de motivos: os motivos apenas compreensíveis e os motivos eficazes. Os motivos apenas compreensíveis não impulsionam a criança a realizar a atividade, embora sejam de conhecimento delas. Por exemplo, quando solicitamos que a criança estude para poder brincar e explicamos, ao mesmo tempo, que o estudo é importante para a sua formação enquanto ser humano ativo no mundo em que vive, a criança compreende a importância do estudo, mas, de fato, estuda apenas para poder brincar. No entanto, essa compreensão pode vir a se tornar um motivo eficaz pela mediação do processo educativo e a criança passa a estudar pela sua formação, momento em que ocorrem as mudanças de atividades principais.

De acordo com Leontiev (1978, p. 299-300):

[...] os motivos apenas compreendidos transformam-se, em determinadas condições, em motivos eficientes. É assim que nascem novos motivos e, por consequência, novos tipos de atividade. A criança começou por fazer os seus deveres sob o efeito de um motivo especialmente criado por nós com intenção nela. Mas passada uma semana vemos a criança entregar-se ao trabalho por sua própria iniciativa. [...] A passagem a uma nova atividade dominante só se distingue do processo descrito por uma única coisa: o que se torna realmente agente, no caso da mudança de atividade dominante, são os motivos compreendidos que não pertencem à esfera das relações em que a criança está efetivamente inserida, mas a uma esfera de relações que caracterizam o lugar que a criança poderá ocupar no estágio seguinte do seu desenvolvimento. Estas passagens exigem, portanto, uma longa preparação para que a esfera destas relações novas para ela se abra à consciência da criança com satisfatória plenitude.

Nessa perspectiva, Leontiev (1978) relata que os motivos apenas compreensíveis podem se transformar em motivos eficazes, dirigindo, assim, a uma nova atividade. No exemplo dado, o estudo tornou-se uma atividade.

Na escola, muitas vezes, a tarefa proposta pela educadora converte-se em um conjunto de ações, por não ser conduzido por um motivo. Propõem-se tarefas para as crianças realizarem, sem conhecer suas necessidades e interesses. Assim, as crianças realizam as tarefas, sem contexto ou significação, que se tornam, não ocasionalmente, ações isoladas.

De acordo com a THC, as situações que mais garantem o aprendizado são aquelas quando as crianças se envolvem intensamente naquilo que estão fazendo. Em outras palavras, as crianças estão completamente concentradas, envolvidas no que fazem.

O professor, nessa perspectiva, tem um papel único e essencial no processo de desenvolvimento humano, porque, de forma intencional, pelo processo de ensino, organiza, medeia e realiza ações motivadoras da atividade infantil, capazes de fazer avançar o nível de desenvolvimento, de inteligência e de personalidade da criança (SILVA, 2009).

No próximo item, tratamos sobre o processo de periodização do desenvolvimento humano sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural e, em seguida, tecemos, de modo especial, reflexões sobre a atividade da comunicação emocional do primeiro ano de vida.

2.1 – Periodização do desenvolvimento humano

Ao longo da vida, os seres humanos vivem diferentes momentos/períodos em seu desenvolvimento. Alguns estudiosos debruçaram-se sobre questões referentes a esses diferentes momentos, denominando esses estudos de periodização do desenvolvimento. Dentre esses estudiosos, retomamos neste trabalho, Elkonin (1987). Segundo esse autor (ELKONIN, 1987), o estudo da periodização tem grande importância para entendermos mais profundamente aspectos do desenvolvimento humano, “já que a definição dos períodos de desenvolvimento psíquico e a revelação das leis do trânsito de um período a outro permite resolver as forças motrizes do desenvolvimento psíquico.” (ELKONIN, 1987, p. 104).

Ampliando essa discussão, Elkonin (1987, p. 106) destaca:

[...] Estudar o desenvolvimento infantil significa estudar a passagem da criança de um degrau evolutivo a outro e a mudança de sua personalidade dentro de cada período evolutivo, que tem lugar em condições histórico-sociais concretas.

Para esse autor, a passagem de um degrau a outro não acontece como uma evolução lenta do ser humano, é um processo dialético que acontece revolucionariamente, dá-se por saltos qualitativos, após um acúmulo quantitativo de novas experiências.

De acordo com Elkonin (1987, p. 107):

Os enfoques do problema da periodização, [...] se trata em primeiro lugar do enfoque histórico dos ritmos de desenvolvimento e da questão sobre o surgimento de certos períodos da infância no curso do avanço histórico da humanidade. Em segundo lugar, nos referimos ao enfoque de cada período evolutivo deste ponto de vista do lugar que ocupa no ciclo geral do desenvolvimento psíquico infantil. Em terceiro lugar, temos em conta a ideia sobre o desenvolvimento psíquico como um processo dialeticamente contraditório que não transcorre de maneira evolutiva progressiva, mas que se caracteriza por interrupções da continuidade, pelo surgimento, no curso do desenvolvimento, de novas formações. Em quarto lugar, a diferenciação como crises obrigatórias e necessárias, de pontos críticos no desenvolvimento psíquico que constituem importantes indicadores objetivos das passagens, de um período a outro. Em quinto lugar, a diferenciação de passagens distintas por seu caráter e, em relação a ela, a presença, no desenvolvimento psíquico, de épocas, estágios, fases.

Elkonin (1987) elucida que os estudos de Lisina compreendem, de maneira evidente, que a atividade de comunicação emocional ocorre no primeiro ano de vida e posteriormente a manipulação dos objetos se torna efetiva na vida da criança com a participação do adulto que mostra a ela esses objetos. Segundo o autor (1987, p. 117) “[...] a atividade diretora na primeira infância é a objetal-instrumental, na que tem lugar a assimilação dos procedimentos, socialmente elaborados, da ação com os objetos.”

É nesse período que há um desenvolvimento intenso das formas verbais de comunicação na criança. Nessa perspectiva Elkonin (1987, p. 117; 118) afirma:

[...] a linguagem atua como meio para os contatos “de trabalho” da criança com o adulto. Mas ainda, tem bases para pensar que as mesmas ações objetais, o caráter exitoso de sua realização, constituem para a criança o meio para organizar a comunicação com os adultos. A comunicação mesma está mediatizada pelas ações objetais da criança.

O jogo de papéis sociais assume-se como atividade principal a partir dos três anos, aproximadamente, dadas as condições de vida e de educação vividas pela criança.

Os conhecimentos apropriados no jogo de papéis sociais têm a função de mediar novas aprendizagens infantis sobre a realidade social. Conforme assinala Elkonin (1987, p. 118): “Sobre esta base [constituída formada a partir do jogo de papéis sociais] se forma no pequeno a aspiração a realizar uma atividade socialmente significativa e socialmente valorizada, aspiração que constitui o principal momento em sua preparação para a aprendizagem escolar.” (ELKONIN, 1987, p. 118). Nesse jogo, a criança se interessa pelo uso dos objetos, passando a imitar sua utilização pelos adultos e suas relações sociais com eles. Por intermédio dessa atividade, a criança se apropria do mundo dos adultos sob a forma de brincadeiras.

Com a entrada da criança no Ensino Fundamental, a atividade principal passa a ser o estudo – entre os sete e dez anos de idade. Por meio dela, a criança amplia seu conhecimento sobre o mundo, pensando e reorganizando melhor o seu pensamento (MELLO, 2002).

A partir do estudo, a criança entra em contato com os conhecimentos produzidos historicamente. Segundo Elkonin (1987), mediante a atividade de estudo ocorre a formação das forças intelectuais e cognitivas da criança.

Na adolescência, acontece a comunicação íntima, pessoal com o vínculo de relações entre os companheiros como forma de reproduzir as relações existentes entre os adultos. De acordo com Elkonin (1987), os adolescentes têm um código especial de companheirismo, isto é, as relações se estabelecem sobre a base do respeito mútuo, como também com uma confiança da vida interior como forma de reproduzir, com os amigos, as relações existentes entre as pessoas adultas.

Amparados pela atividade principal do adolescente, surgem novas tarefas e motivos da atividade conjunta, que se convertem na atividade dirigida ao futuro, caracterizada pela atividade profissional/de estudo. Para Elkonin (1987), nesse momento, inicia-se a vida adulta, na qual o indivíduo se torna trabalhador, ocupando um novo lugar na sociedade.

Conhecer a atividade principal em cada momento do desenvolvimento é fundamental para o professor, uma vez que, como já enfatizado, o ensino influencia as qualidades humanas que estão em formação na pessoa e esse conhecimento será essencial para a organização intencional, sistemática e mediadora das ações pedagógicas.

No final do primeiro ano de vida, a criança já não é tão dependente do adulto, tem vontades próprias, percebe coisas de que gosta e de que não gosta, sente-se mais independente e, assim, o adulto não deve mais tratá-la como um bebê.

Para Mukhina (1996, p. 58):

[...] certos traços psíquicos desaparecem e surgem outros que, em determinadas ocasiões, tornam a criança irreconhecível para os que a cercam. Esses períodos de desenvolvimento por saltos são chamados de crises de desenvolvimento. Todas as crianças que vivem em condições similares manifestam essas crises aproximadamente no mesmo período.

A crise dos três anos é marcada pela tomada de consciência da criança de si mesma: ela se identifica no espelho, reconhece-se na foto, adquirindo uma autonomia prática, entendendo que ela realiza algumas ações. Isso significa que a criança começa a se comparar com o adulto e se sente independente para realizar certas atividades. Há mudanças nas relações sociais da criança com as pessoas de seu meio, assinalando uma etapa de emancipação. O adulto, contudo, tem dificuldade de entender a criança, denominando-a de teimosa e rebelde e a crise se instala. Sobre essa questão, Mukhina (1996, p. 62) salienta:

Nesse período surgem dificuldades na educação da criança: ela reage negativamente às exigências do adulto, torna-se teimosa. A magnitude e a duração desse período de dificuldades dependem em grande parte do adulto, chamado a descobrir e levar em consideração os desejos da criança de realizar novas atividades e de estabelecer novas relações. [...]

Quando o adulto entende que a criança passou por mudanças em seu desenvolvimento, dando-lhe autonomia e satisfazendo suas necessidades, a crise é superada, caso contrário pode perdurar durante toda a idade pré-escolar.

A idade pré-escolar ou crise dos sete anos é marcada pela perda da espontaneidade, pois a criança exibia sua ingenuidade e espontaneidade externamente tal como é por dentro. O organismo da criança produz diversas mudanças, como, por exemplo, a mudança da dentição que são mudanças mais complexas do que na crise dos três anos. Vygotski (1996) afirma que a característica mais importante dessa crise é a diferenciação do interior e exterior da personalidade da criança.

Aos sete anos, surge na criança a orientação consciente de suas próprias vivências, ou seja, a vivência adquire sentido, permitindo, por exemplo, a compreensão de seus sentimentos. A criança, nessa idade, necessita de afeto, de amor próprio e ela

não tem consciência de como agir, vivendo uma dúvida interna. Para Vygotski (1996, p. 380):

Formações novas tais como o amor próprio, a autoestima se conservam, mas os sintomas da crise são transitórios. Na crise dos sete anos devido a diferenciação do interior e do exterior, a formação de vivências atribuídas de sentido, se origina uma intenso conflito entre as vivências.

Mediante esses pressupostos para entendermos as forças condutoras do desenvolvimento, parece evidente a necessidade de acompanhamento do lugar ocupado pelo indivíduo no sistema das relações sociais e a mudança desse lugar. Sobre isso, Leontiev (2001) destaca a premência de analisar o desenvolvimento da atividade da criança, construída nas condições concretas de vida, como base para estudar o desenvolvimento da psique infantil.

Como já citado anteriormente, são os primeiros anos de vida que marcam o intenso desenvolvimento dos aspectos intelectuais, físicos, emocionais e morais na criança e, por isso mesmo, ela vai se humanizando (VIGOTSKII, 2001). Assim, o papel da escola é criar necessidades humanizadoras nas crianças, num processo que as valorize como sujeitos e seres ativos no processo de educação coletiva, em busca de humanização cada vez mais plena em diferentes momentos da vida e da infância.

Os subsídios teóricos, relativos às contribuições de diferentes estudiosos acerca da Educação Infantil, são base para as nossas defesas pedagógicas, capazes de impulsionar situações educativas motivadoras do desenvolvimento infantil desde o nascimento da criança. Os apontamentos realizados ao longo deste capítulo implicam, portanto, pensar a Educação Infantil, considerando-a um momento único do desenvolvimento humano.

Com base nessas reflexões, focamos no próximo item aspectos específicos sobre a atividade de comunicação emocional no primeiro ano de vida. Esta atividade é considerada como aquela que melhor provoca o desenvolvimento da criança pequena no primeiro ano de vida, conforme pressupostos da Teoria Histórico-Cultural.

2.2 – Desenvolvimento da atividade de comunicação emocional no primeiro ano de vida

Neste item, expomos aspectos da atividade principal no primeiro ano de vida, com a perspectiva de reflexões acerca da atividade comunicativa entre os bebês e os adultos e entre os bebês, sob o enfoque da Teoria Histórico-Cultural.

Aprendemos dos estudos empreendidos que, após o nascimento, nos primeiros meses de vida, a atividade principal dos bebês é a comunicação emocional com os adultos. Mediante a intervenção dos que cuidam da criança, ela adentra no mundo. O bebê se relaciona com o entorno social por meio das ações que o adulto estabelece com ele. A atitude de falar com a criança antes que seja capaz de responder ou entender e de aproximar objetos para ela ver e pegar, cria a necessidade de se comunicar e de manipular objetos.

Mukhina (1996) ressalta que toda a vida da criança depende do adulto, principalmente, no primeiro ano de vida, gerando motivações para o andar, falar e utilizar os objetos. Não só as ações práticas, como também os atos psíquicos são resultados de aprendizagens efetivados em relações com os adultos e com os objetos da cultura. Assim, a atuação do adulto com a criança torna-se imprescindível, pois, somente a partir da atividade mediadora é que a criança, mediante sua atividade, poderá apropriar-se de condições que favoreçam o seu desenvolvimento como ser social.

Nessa ótica, na escola, o professor da criança pequeninha possui um papel fundamental no desenvolvimento infantil, como aquele profissional mediador que organiza e disponibiliza espaços, objetos e situações, mediante os quais as crianças fazem descobertas humanas, por exemplo, sobre os objetos culturais e suas funções sociais.

Em “O Desenvolvimento da Comunicação na Infância”, por meio de um trabalho com bebês de até seis meses, Lisina (1986) compreendeu que o bebê sofre influências por parte do adulto, representativas de etapa prévia da comunicação entre adulto e criança. Inicialmente, a movimentação e a atenção, por exemplo, são reações primárias do bebê. Depois, em contato com pessoas e objetos de seu entorno, ela aprende o sorriso, a vocalização e outros movimentos mais sofisticados do corpo. Sobre essa constatação, a estudiosa ressalta: “pouco a pouco as reações isoladas formam uma certa estrutura geral de conduta originada como resposta a influência por parte do adulto.” (LISINA, 1986, p. 24).

A fala do adulto, que pode ser o professor ou os pais, dirigida à criança é um estímulo vital para seu desenvolvimento nos primeiros anos de vida. Estudos desenvolvidos por Lisina (1986) mostram que, com três meses, o bebê manifesta uma sensibilidade especial a estímulos como a fala. Devido à necessidade de comunicação, a criança emitirá sons, balbucios até originar a fala. Para Lisina (1986, p. 125):

As observações sobre as crianças da primeira infância têm mostrado que nos primeiros dias de sua vida o bebê não mantém comunicação com o adulto. [...]. Ao final do primeiro mês de vida, o bebê começa a formar a primeira, geneticamente a mais inicial e elementar forma de comunicação com o adulto, denominada por nós “comunicação emotiva direta.”

E a autora acrescenta: “[...] a comunicação é direta, já que não se mediatiza por nenhum tipo de atividade conjunta bebê-adulto; é emotiva, já que se reduz a mútua expressão de emoções.” (LISINA, 1986, p. 128). Esse contato emocional está relacionado ao modo como o adulto fala com a criança, o tom de voz que utiliza, a expressão facial ao olhar para ela, a maneira como interpreta seus choros, risos e apontamentos.

Em outras palavras, de acordo com Lisina (1986), nos primeiros dias depois do nascimento, os bebês não revelam necessidade de comunicação. Eles dependem do adulto para todas as suas necessidades, no entanto, não dirigem seus sinais a alguém em particular. Nesse sentido, é o adulto que cria na criança a necessidade de se comunicar, ao falar com ela, sorrindo e acariciando-a, mostrando as coisas a sua volta.

O bebê muda de atitude ao ser estimulado pelo adulto, depois se alegra quando é acariciado e, por volta de cinco meses, os bebês se mostram saciados com esta forma de comunicação. Nesse sentido, a organização da vida do bebê o encoraja a manter uma comunicação com os adultos, ainda que seja uma comunicação silenciosa. (VYGOSTKI, 1996).

Ao longo do primeiro ano, como já apontado, é vital a comunicação estabelecida entre criança e adulto. Quando o adulto alimenta, troca, leva ao colo, conversa com a criança, ela se anima e emite os primeiros balbucios. Nas palavras de Mukhina (1996, p. 47):

A criança se comunica emocionalmente com o adulto antes mesmo de ser capaz das mais simples ações com objetos. A criança ainda não conhece as palavras, não entende a conduta do adulto, mas se alegra com sua presença, observa o adulto por períodos longos, capta as palavras e os sorrisos que esse lhe dirige [...].

Nos primeiros meses de vida dos bebês, os adultos não se devem limitar aos cuidados higiênicos e de alimentação. No entendimento de Lisina (1986, p. 73), “a ausência de influências educativas nas crianças ou sua insuficiência pode conduzir a grandes transtornos em suas capacidades motrizes, sensoriais e intelectuais.”

Temos que considerar que os bebês que ainda não usam a linguagem oral para expressar suas vontades, também precisam de relacionamentos com os adultos, pessoas que cuidam deles, para estabelecer uma comunicação, por meio do olhar, do choro, do sorriso ou por movimentos. Ampliando a discussão, Mukhina (1996, p. 77) destaca que:

A particularidade principal do recém-nascido é sua capacidade ilimitada para assimilar novas experiências e adquirir as formas de comportamento que caracterizam o homem. Se suas necessidades orgânicas forem suficientemente satisfeitas, elas logo passam a ser secundárias; se o modo de vida e a educação forem adequados, a criança experimentará novas necessidades (obter impressões, mover-se e relacionar-se com os adultos) que são a base do desenvolvimento psíquico.

Vygotski (1996) aponta que as possibilidades infantis no primeiro ano revelam-se no aperfeiçoamento de seus movimentos e na aquisição de forças em seus braços e pernas, aparecendo, pois, novas formas de conduta e de comunicação. Nesse processo, ampliam-se seus contatos com a realidade e diversificam-se suas possibilidades de comunicação com o adulto. “Tudo isso influi necessariamente para que a nova formação básica do período pós-natal – a vida psíquica instintiva – se modifique de maneira decisiva e radical.” (VYGOTSKI, 1996, p. 306).

A relação da criança com o mundo exterior está plenamente determinada pela relação por meio de outra pessoa, na comunicação estabelecida com o adulto que será o ponto de partida para o desenvolvimento de sua consciência. Dessa forma, a primeira consciência que surge no bebê é uma consciência do coletivo, do nós, antes do eu, chamada de *protonossotros*. Essa, sim, segundo o autor, é a nova formação esperada para o primeiro ano de vida; é o início do desenvolvimento da consciência (VYGOTSKI, 1996).

Diante da afirmativa do autor, é preciso considerar que o desenvolvimento do bebê só acontecerá a partir da mediação do adulto. Com isso, é imprescindível que o adulto estimule a comunicação verbal do bebê, assim como apresente a ele objetos diversos, considerando seu uso e significado social.

Ao nascer, o bebê passa por momentos críticos, pois antes estava protegido pelo útero materno recebendo todos os nutrientes necessários à sua sobrevivência e agora precisa sobreviver num ambiente social.

O período pós-natal destaca-se por algumas peculiaridades apresentadas pelo bebê. No momento do parto, a criança separa-se fisicamente da mãe, porém permanece biologicamente dependente em suas funções vitais, como a alimentação, considerando-se que o bebê continue sendo alimentado na mãe.

Outra característica importante apresentada por Vygotski (1996), ainda nesse período, é a pouca diferenciação entre sono e vigília. Os recém-nascidos passam 80% de seu tempo dormindo. O sono do recém-nascido é inquieto, rápido e descontínuo. Ao dormir os bebês fazem movimentos impulsivos, comem dormindo, dormem com olhos semiabertos e permanecem com olhos fechados em estado de vigília.

Vygotski (1996) afirma que há o início da vida psíquica, mesmo que de forma rudimentar, já no recém-nascido. Segundo o autor, já é possível observar na criança, nessa fase, os processos básicos vitais que mantêm relação com os estados psíquicos, como alegria, euforia, dor, medo, susto, espanto.

A existência dos estados emocionais agradáveis ou desagradáveis manifesta-se nos primeiros dias de vida da criança, na expressão de seu rosto, na entonação de seus gritos, etc. Vygotski (1996) aponta que, no primeiro mês de vida, não existe para o bebê diferenciação entre pessoas e coisas. Sobre isso, afirma que:

Na percepção inicial do recém-nascido todas as impressões exteriores estão indissoluvelmente unidas com o afeto [...] Podemos formular do seguinte modo a lei básica que regula a percepção do recém-nascido: a princípio a percepção amorfa de toda a situação configura um fundo sobre o qual destaca para a criança um fenômeno mais ou menos limitado e estrutural que percebe como uma qualidade especial nesse fundo. (VYGOTSKI, 1996, p. 282).

No período pós-natal, em seu aspecto social, a criança apresenta uma passividade total, tanto em sua conduta como em sua consciência. Esse período, no entanto, passa imperceptível, sem nenhuma mudança brusca.

Vygotski (1996) indica as peculiaridades de sua sociabilidade diante de tais condições. A conduta social do bebê nesse momento também se apresenta de forma específica e peculiar, pois existe uma necessidade, o que se baseia em uma contradição entre sua máxima sociabilidade, uma vez que todo o seu contato com a realidade é socialmente mediado, bem como suas mínimas possibilidades de comunicação na forma

de linguagem humana, obrigando-o a manter uma comunicação com os adultos sem palavras.

A vida psíquica do recém-nascido possui todas as mudanças típicas das novas formações nas idades críticas (VYGOTSKI, 1996). A nova formação apresentada nesse momento é a formação da atividade nervosa superior, mais diretamente relacionada com a sua vida psíquica e social, que marca o final do período pós-natal.

As relações do bebê com o adulto estão firmemente ligadas, o que é fundamental para seu comportamento social. No segundo mês de vida, no recém-nascido, surgem reações ao ver o adulto. O sorriso, relacionado à voz humana, é um exemplo disso, sobre o qual discutiremos mais adiante com detalhes. Aos três meses emite sons, gritos, e o bebê se manifesta disposto a se comunicar. É a comunicação emocional que se revela como a própria e principal atividade da criança (VYGOTSKI, 1996).

Vygotski (1996) afirma também a manifestação, nessa fase, de novas formas de conduta: a experimentação lúdica, a manifestação da atenção a estímulos sensoriais, aos próprios movimentos, aos próprios sons, aos sons em geral, à presença de outra pessoa. Esse período marca o desenvolvimento das sensações e, conseqüentemente, da atividade sensório-motora. Vygotski (1996) aponta que, nesse período, surgem as impressões visuais, depois as sonoras. O mundo e o próprio corpo despertam no bebê um determinado interesse. Surge, nesse sentido, o mundo exterior para a criança.

O aumento do interesse da criança pelo mundo traduz-se, também, no início de suas atividades comunicativas, uma importante peculiaridade que caracteriza a situação social do desenvolvimento no primeiro ano de vida. Para a organização da vida do bebê, se faz necessária manter uma comunicação máxima com os adultos (VYGOTSKI, 1996).

Por volta do décimo mês, Vygotski (1996) afirma uma importante passagem, ou seja, desaparecem os movimentos e inicia-se o desenvolvimento de formas de comportamento mais complexas: “a primeira utilização da ferramenta e o emprego de palavras para expressar o desejo.” (VYGOTSKI, 1996, p. 288).

Todas essas mudanças no desenvolvimento da criança são possíveis somente com a maturação orgânica do sistema nervoso. Para Vygotski (1996, p. 291):

O desenvolvimento do sistema nervoso no decorrer do primeiro ano de vida é muito intenso; não somente se manifesta um rápido aumento do peso cerebral, como também em diversas mudanças qualitativas na dinâmica do sistema nervoso durante o primeiro ano.

No recém-nascido não estão presentes os reflexos condicionados. A criança, ao nascer, não possui as formas de comportamento de um adulto e é por meio dos reflexos elementares não condicionados e condicionados que ela entra em contato com o mundo externo. Esses reflexos criam condições para os contatos com o adulto e para assimilar diversas experiências sociais. Nesse processo de apropriação da experiência social, os reflexos isolados integram-se em sistemas complexos nos órgãos funcionais do cérebro. Todo esse processo depende da ativação do cérebro, isto é, da educação recebida (MUKHINA, 1996). O reflexo condicionado “[...] pode se formar tão somente desde sua superfície preceptora e ao influir sobre ela se originam no sistema nervoso central as interconexões funcionais de índole dominante.” (VYGOTSKI, 1996, p. 292).

Vygotski (1996) afirma que, entre o processo sensorial e o motor, existe uma conexão estrutural interna, atribuída de sentido e essencial, que é a chave para a compreensão do desenvolvimento sensório-motor, ou seja, o afeto. Em seu entendimento:

As investigações demonstram que o processo central, que no primeiro ano une as funções sensoriais e motoras em uma estrutura única central, é o impulso, a necessidade ou, falando mais amplamente, o afeto. A percepção e a ação estão unidas pelo afeto. (VYGOTSKY, 1996, p. 297).

Assim, podemos afirmar que já em sua denominação o aspecto afetivo, descrito por Vygotski (1996) como impulso ou necessidade, é ressaltado na palavra emocional, uma vez que as emoções estão presentes desde o nascimento do indivíduo.

Para Vygotski (1996), os impulsos afetivos acompanham cada etapa do desenvolvimento da criança, iniciando e encerrando todo o processo do desenvolvimento psíquico e a formação da personalidade. Assim, para o autor, a vida psíquica do bebê é definida “[...] como um sistema de consciência instintiva que se desenvolve pela influência dominante dos afetos e atrações.” (VYGOTSKI, 1996, p. 298). Com relação ao primeiro ano de vida, o autor afirma:

O afeto inicial do recém-nascido limita sua vida psíquica às estreitas margens do sono, à alimentação e ao grito. Já no primeiro estágio do primeiro ano o afeto adota, fundamentalmente, a forma de um interesse receptivo pelo mundo exterior e se transforma, no segundo estágio dessa idade, em um interesse ativo pelo entorno. E, finalmente, a finalização do primeiro ano desemboca na crise do primeiro ano que como todas as idades críticas se distingue por um desenvolvimento impetuoso da vida afetiva e pela aparição do afeto da personalidade própria, que constitui o primeiro passo no desenvolvimento da vontade infantil (VYGOTSKY, 1996, p. 299).

Aos seis meses de vida, a criança não quer brincar somente com um objeto e inicia o processo de manipulação. Ela utiliza seus braços para alcançar determinado objeto, move um objeto com outro objeto. Durante a manipulação, a criança exercita uma série de processos essenciais para o desenvolvimento posterior, sobretudo das coordenações sensório-motoras.

No primeiro semestre de vida da criança, forma-se uma característica complexa para a comunicação com o adulto. É o complexo de animação, também chamado de complexo de excitação ou complexo positivo emocional, o qual define uma série de reações que se manifestam de maneira isolada, formando uma reação de excitação característica do bebê. Nas palavras de Lisina (1986, p. 66): “o complexo de animação se converte em um meio que o bebê se utiliza para cumprir suas tarefas sociais.” O bebê quer atrair a atenção do adulto e manter contato com ele, por isso sorri, movimenta seu corpo e vocaliza. O complexo de animação demonstra a forma mais simples de relação entre a criança e pessoas que a rodeiam. É nesse momento que se desenvolve na criança o processo de preensão. Ao levantar as mãos, ela agarra um objeto segurando-o, apertando-o entre os dedos e a palma da mão.

Esse processo continua durante todo o primeiro ano de vida. A manipulação de objetos vem seguida da preensão, isto é, a criança adquirindo a capacidade de manter o objeto na mão, consegue manipulá-lo, mesmo que de maneira bem simples. Ela agarra o objeto, segura um pouco, solta e pega novamente, coloca o objeto na boca, sacudindo-o e solta. As manipulações, em seguida, se tornam mais complexas.

A concentração é um elemento que aparece no complexo de animação. Para Lisina (1986, p. 68):

A concentração se manifesta quando o bebê capta o estímulo o isola dos demais e se prepara a perceber o melhor possível. Naturalmente quanto mais complexa for a estimulação maior deverá ser a concentração provocada [...]. Um experimentador sorridente atraía a atenção do bebê durante mais tempo que um sem sorrir. Os estímulos verbais conduziam a uma concentração especialmente prolongada.

O sorriso é provocado pela concentração da criança em algum objeto, ou pelo adulto ao se dirigir e sorrir para o bebê (MUKHINA, 1996). Lisina (1986) alerta que o sorriso é um meio de comunicação, pois, ao sorrir, a criança dirige a alguém seu estado de alegria. A vocalização é o último elemento a aparecer e com ela se conclui o complexo de animação.

Como já afirmado, o bebê é totalmente indefeso nos primeiros seis meses de vida. A criança depende do adulto para saciar suas necessidades orgânicas: alimento, banho e acomodação, mostrar os objetos e ajudar em suas ações e a criança se anima, o que influi positivamente em seu desenvolvimento.

Ao final do primeiro semestre de vida, ocorre o primeiro ato voluntário do bebê: ação de apreensão ao alcançar um objeto com certa independência do adulto, satisfazendo uma necessidade. No entanto, as primeiras ações manipulativas com os objetos são escassas e monótonas.

No segundo estágio do primeiro ano, Vygotski (1996) aponta o surgimento de uma característica fundamental para o desenvolvimento da criança – a imitação. Ao ensinar à criança novas formas de manipular os objetos, é estimulado o contato pessoal entre adulto e criança, reforçando a imitação. Nos experimentos realizados por Lisina, (1986) concluiu-se que as crianças imitam as ações do adulto, mostrando interesses por aquilo que o adulto realizava.

Para Mukhina (1996, p. 83):

Na atividade conjunta com o adulto é de grande importância a capacidade de *imitar* o adulto que a criança manifesta durante todo o primeiro ano. Isso proporciona crescentes possibilidades para o ensino. A criança de 7 a 9 meses acompanha com atenção os movimentos e a conversa do adulto. Às vezes, não executa de imediato a ação que lhe ensinaram, mas um pouco mais tarde, eventualmente horas depois. Outras vezes, a imitação se produz após uma demonstração repetida.

A criança inicia uma imitação dos fonemas da linguagem humana. O balbúcio revela o desejo da criança de se comunicar e ela tenta imitar as sílabas dos adultos (MUKHINA, 1996).

No primeiro ano, destacamos que, para Vygotski (1996), a própria situação social de desenvolvimento requer uma necessidade grande e complexa de comunicação da criança com os adultos. Surge, num primeiro momento, o gesto indicativo, por meio dele é possível a comunicação da criança com as pessoas e com seu entorno. Segundo Mukhina (1996, p. 84), “[...] a criança é um grande imitador e repete depois do adulto muitos gestos.”

Sendo assim, no primeiro ano de vida, há algumas formas antecedentes da linguagem verbal propriamente dita, como uma etapa preparatória para o desenvolvimento da linguagem até que a criança assimile a linguagem dos adultos. Para Vygotski (1996, p. 326): “Este período, precisamente nos ajuda a compreender como se

passa do período prélinguístico, no qual a criança somente balbucia, ao período em que domina a linguagem no verdadeiro sentido da palavra.”

Em cada idade, encontra-se sempre uma nova formação psíquica que reorganiza a personalidade da criança sobre uma base nova. Os processos de desenvolvimento que se relacionam de forma mais imediata com esta nova formação foram chamados por Vygotski (1996) de linhas centrais do desenvolvimento – aquilo que a criança desenvolve prioritariamente em cada idade –, enquanto os processos parciais foram denominados de linhas acessórias. Esses processos, em cada idade, modificam-se e o que era principal em uma idade se torna acessória em outra, numa estrutura dinâmica, “a estrutura de cada idade anterior se transforma em uma nova que surge e se forma à medida que a criança se desenvolve.” (VYGOTSKI, 1996, p. 263).

Segundo Vygotski (1996), a nova formação básica do recém-nascido é a vida psíquica com caráter instintivo, a qual se incorporará gradualmente à nova formação do primeiro ano. Para Vygotski (1996, p. 306):

No curso do desenvolvimento se incrementa a atividade do bebê, crescem suas possibilidades energéticas, aperfeiçoam-se seus movimentos, adquirem força seus braços e pernas, amadurecem novos setores de seu cérebro, mais jovens e superiores, aparecem novas formas de conduta, novas formas de comunicação com os demais. Graças a tudo isso se amplia, por um lado, o círculo dos seus contatos com a realidade, aumentam e se diversificam suas possibilidades de atuar através do adulto e, por outro, se faz cada vez mais notória a contradição principal entre a crescente complexidade e diversidade das relações sociais da criança e sua impossibilidade de estabelecer uma comunicação direta com o adulto através da linguagem. Tudo isso influi necessariamente para que a nova formação básica do período pós-natal – a vida psíquica instintiva – se modifique de maneira decisiva e radical.

A criança se relaciona com seu entorno de maneira específica em cada idade. Vygotski (1996) salienta que o entorno não é algo externo e independente à criança, mas entende que a relação que ela estabelece com seu entorno é social e fonte para seu desenvolvimento. Com o desenvolvimento de novas formações, surgidas ao final de determinada idade, muda toda a estrutura da consciência infantil, reorganizando, desse modo, todo o sistema de sua relação com a realidade externa e consigo mesma. Vygotski (1996) denominou essa relação como situação social de desenvolvimento específica de cada idade, ou seja, as relações da criança com a realidade social.

Para Vygotski (1996, p. 264), a situação social de desenvolvimento “é o ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas que se produzem no desenvolvimento

durante o período de cada idade”, e ainda, regula todo o modo de vida da criança ou sua existência social. Para esse autor, quando se conhece a situação social de desenvolvimento determinada pelas relações entre a criança e o meio, é preciso esclarecer também como surgem e se desenvolvem as novas formações próprias da idade dada. As novas formações, que caracterizam a reestruturação da personalidade consciente da criança, são o resultado ou produto do desenvolvimento da idade. E continua o autor:

Uma vez surgidas, as novas formações modificam a personalidade consciente da criança, e influi poderosamente sobre o desenvolvimento posterior. [...] a tarefa de agora consiste em averiguar como influi a estrutura modificada da consciência da criança na reestruturação de sua vida, já que a criança que tem modificado sua personalidade já é outra criança, sua existência social se diferencia essencialmente de crianças de menor idade. (VYGOTSKY, 1996, p. 264).

Nesse sentido, é importante considerar que, devido ao desenvolvimento de novas formações, que surgem ao final de uma idade, a estrutura da consciência infantil também muda, modificando o sistema de relação da criança com o meio. Para Vygotski (1996, p. 304), é no segundo semestre que a criança sente uma necessidade específica de se comunicar.

Mais que uma comunicação baseada no entendimento mútuo, trata-se de manifestações emocionais, de transferências de afetos, de reações positivas ou negativas perante a mudança do momento principal de qualquer situação em que se encontra o bebê – a aparição de outra pessoa.

O aumento do interesse da criança pelo mundo traduz-se, também, no início de suas atividades comunicativas o que caracteriza aspectos da situação social do desenvolvimento no primeiro ano de vida da criança, como já vimos acima.

O adulto mostra o objeto nomeado à criança e ela estabelece relação entre o objeto mostrado e a palavra falada. É importante reforçar que, no primeiro ano, é o tom da voz que determina a compreensão da linguagem. No final do primeiro ano, a criança estabelece a relação entre o objeto e seu nome, sendo essa a forma inicial de compreensão da linguagem.

Conforme estudos desenvolvidos por Lisina (1986), a apropriação da fala pela criança depende de que o adulto fale com ela, fazendo surgir a necessidade de comunicação, assim como é o adulto que aproxima objetos de sua mão, que a leva a lugares diferentes, proporcionando experiências diversificadas.

Mukhina (1996) destaca que, durante todo o primeiro ano, o bebê conquista êxitos em seu desenvolvimento sensório-motor e na manipulação dos objetos. Primeiramente, a criança aprende a sustentar a cabeça, a sentar, engatinhar, ficar em pé, quer alcançar objetos, apontando para eles e logo começa a manipulá-los.

Neste Capítulo 2, tecemos considerações acerca de fundamentos teóricos da Educação Infantil, refletindo sobre a atividade de comunicação emocional no primeiro ano de vida e alguns dados da pesquisa expressivos de situações indicadoras da ausência de compreensão e de conhecimentos acerca da organização intencional de atividades que promovam o aprendizado das crianças. Em nossa compreensão, as lacunas observadas, apresentadas e discutidas revelam indícios de necessárias revisões nos cursos de formação inicial e continuada das professoras investigadas, os quais potencialmente podem dar fundamentos teóricos capazes de orientar atividades docentes intencionais e atitudes de reflexão para constituição de práticas pedagógicas cada vez mais humanizadoras.

Com base nessas assertivas, no próximo capítulo, trazemos algumas vivências elucidativas de ações e atitudes que poderíamos considerar potencialmente humanizadoras e promotoras do desenvolvimento cultural da infância.

CAPÍTULO 3

Possibilidades de relacionamentos e de atividade de bebês: contribuições da Teoria Histórico-Cultural e de autores contemporâneos para a Educação Infantil

Neste terceiro capítulo, focamos a atividade de comunicação emocional entre bebês e professoras de uma instituição de Educação Infantil de um município do interior paulista, trazendo, no conjunto das discussões situações pedagógicas registradas por meio de filmagens consideradas como possibilidades positivas de relacionamentos e de atividades de bebês. Para as reflexões realizadas, destacamos as contribuições da Teoria Histórico-Cultural e de autores contemporâneos.

Antes de iniciarmos as discussões deste capítulo, vale lembrar que o questionamento a partir do qual se efetuou a pesquisa foi: Identificar e compreender quais as possibilidades de atividades de comunicação emocional dos bebês, na idade entre 4 e 12 meses, considerando condições concretas de educação (espaço, tempo, materiais, relacionamentos), organizadas por professoras de um Centro de Educação Infantil Municipal de uma cidade do interior paulista?

Uma das ideias orientadora das ações realizadas neste estudo é que um número considerável de bebês convive em Centro de Educação Infantil Municipal (CEIM) desde muito cedo. Trata-se de espaço social, onde adultos e crianças se encontram cotidianamente, comunicam-se, apropriam-se de conhecimentos e compartilham vivências e experiências. Nesse local, e em outros espaços, como a casa da família, as relações estabelecidas pelos bebês são retratadas a partir de expressões interpretadas pelos adultos. Dentre essas expressões estão, inicialmente, o choro, o sorriso, os gestos, os movimentos e os balbucios.

Em espaços de educação coletiva de bebês, os adultos são referências de ações e atitudes para as crianças; são aqueles que lhes abrem o mundo da cultura produzida historicamente, por meio da música, de objetos diversos, coloridos e com texturas diferentes, da dança, da comunicação, da literatura infantil, dentre outros.

Isso significa que as organizações bem pensadas do tempo, do espaço e dos materiais culturais nos CEMIs oferecem ricas oportunidades de atividade infantil, revelando a atividade docente intencional e consciente.

Com essas premissas, na sequência, apresentamos e discutimos alguns dados produzidos no estudo, mediante situações de filmagens e fotografias baseadas nas possibilidades de relacionamentos e atividades dos bebês. Durante nove meses de filmagem, foram registradas vinte e uma situações.

Como discutido no capítulo 2, um dos conteúdos fundamentais para a educação de bebês é o cuidar educando. Para Kuhlmann Jr. (2007), as ações de cuidado são vitais na educação da criança pequena. Isto é, o bebê não sobrevive sozinho. Precisa de cuidados básicos para garantir seu bem estar físico e emocional, dentre os quais se destacam os momentos de alimentação, sono, banho e higiene. Esses momentos apresentam possibilidades educativas, podendo o professor atuar como motivador da relação da criança com o adulto, com outras crianças e com os objetos da cultura. Trata-se de situar a criança como ponto de partida e de chegada para efetivação do processo educativo humanizador. Em outras palavras, significa organizar situações educativas baseadas nas especificidades de aprendizagem e de desenvolvimento da criança pequena, suas formas de viver e estar no mundo. Além do mais, ações de educação e de cuidado de bebês explicitam particularidades das formas de atuação do professor de crianças de até três anos.

Coadunando com essas assertivas, Kuhlmann Jr. (2007, p. 65) defende:

Quando se indica a necessidade de tomar a criança como ponto de partida, quer-se enfatizar a importância da formação profissional de quem irá educar essa criança nas instituições de educação infantil. Não é a criança que precisaria dominar conteúdos disciplinares, mas as pessoas que a educam.

O autor ainda enfatiza: “para tomar a criança como ponto de partida exigiria compreender que, para ela, conhecer o mundo envolve o afeto, o prazer e o desprazer, a fantasia, o brincar e o movimento [...]” (KUHLMANN JR., 2007, p. 65).

A situação relatada a seguir parece indicar que a relação estabelecida entre adulto e criança pode ser de afeto e de respeito.

Quadro 9 – Situação 2

Antes do almoço, às 09h30, a professora 2 nota que Dan tinha feito cocô e o pega para dar banho. Leva-o até o banheiro e tira-lhe a roupa, limpando-o antes do banho. Está frio. Dan chora ao ser colocado sentado na banheira (que é feita de piso – do tipo lajota). A professora abre a torneira e começa o banho. Dá o banho de luvas, passa sabonete na mão e no corpo dele, Dan imediatamente para de chorar, pois vê a água da torneira cair e quer por a mão na água, porém a professora tira sua mão. Dan coloca novamente a mão na água que espirra nele, fechando seus olhos. A professora coloca uma argola na banheira. Ele pega, brinca com ela. [...] Terminado o banho, a professora deixa a criança brincar na água com a argola, enquanto pega, em um suporte que fica em cima da banheira, o talco, a pomada de assaduras e a fralda, colocando esses objetos em cima do trocador. Volta a jogar água em Dan e, em seguida, coloca-o no trocador enxugando-o. Ele ainda segura a argola e parece conversar com a professora, olhando para ela, ele resmunga, balbucia e emite sons sorrindo, ela chama-o pelo nome e também conversa com ele, perguntando: “gostou de tomar banho? Tá gostoso o banho?” Dan parece responder que sim, emite alguns sons e sorri para a professora, movimentando a argola. Enquanto isso ela passa talco, coloca fralda e estabelece um diálogo com ele: “cadê o nenê bonito?” Ele diz: “ham?” como se estivesse perguntando “O quê?” A professora mantém esse diálogo até finalizar a troca.

[SITUAÇÃO 2 – 28/03/2013 – criança: Dan (11 meses). Professora 2]

A imagem seguinte é reveladora do envolvimento da criança no momento de banho, retratando um excerto filmado na situação 2:

Figura 21 – Dan e a argola, 28/03/2013, Professora 2



Fonte: A autora

Os cuidados dedicados às crianças pequenininhas ou aos bebês são organizados e oferecidos pelo adulto, considerando as especificidades do trabalho educacional na infância, com influências efetivas sobre o que Vigotskii (2001) denomina de desenvolvimento cultural. Para o autor, o cuidado em si vai além da preservação da vida e da saúde, pois, mediante suas necessidades biológicas, o bebê começa a interagir com

as pessoas responsáveis pelos seus cuidados, apropriando-se de significados compartilhados socialmente.

Na situação 2 descrita anteriormente, a princípio, Dan não tomaria banho, pois está frio, mas a educadora percebendo a situação – Dan fez cocô – oferece o banho. Num primeiro momento, Dan chora, está frio e ele sente a temperatura da água. Em seguida, a professora lhe oferece uma argola e o deixa brincar enquanto banha a criança. Ela conversa com Dan, que, mesmo não sabendo ainda falar articuladamente, comunica-se e parece querer estabelecer um diálogo com a professora: dá gritinhos, balbucia e sorri alegre quando ela mexe com ele e o chama pelo nome. Nesse sentido, “traduzir, interpretar e organizar as falas das crianças possibilita ao professor constituir-se em referências de linguagem para elas.” (FARIA; SALLES, 2007, p. 56).

Ao longo do primeiro ano, a comunicação emocional estabelecida entre criança e adulto torna-se vital para o bebê. Quando o adulto alimenta, troca, pega, leva ao colo, conversa com a criança, ela se anima e emite os primeiros balbucios. Segundo Mukhina (1996, p. 47): “[...] A criança ainda não conhece as palavras, não entende a conduta do adulto, mas se alegra com sua presença, observa o adulto por períodos longos, capta as palavras e os sorrisos que esse lhe dirige.”

É essencial, pois, considerar que os bebês, mesmo antes de usar a linguagem oral para expressar suas vontades, precisam de relacionamentos afetivos com os adultos para estabelecer uma comunicação por meio do olhar, de balbucios, do choro, do sorriso ou por movimentos.

Conforme estudos desenvolvidos por Lisina (1986), a apropriação da fala pela criança depende de que o adulto fale com ela, fazendo surgir a necessidade de comunicação oral. Nesse processo educativo, o adulto aproxima objetos de sua mão, leva-a a lugares diferentes e assim proporciona experiências diversificadas.

A imagem a seguir revela a expressão feliz do bebê, explicitando sua satisfação relacionada ao banho e ao relacionamento com o adulto de seu entorno. Mel sorri, denotando sua alegria e envolvimento na proposta educativa. Trata-se de um momento além do cuidado com o corpo, embora envolva esse cuidado e sintetize as possibilidades educativas em turmas de crianças pequenininhas.

Figura 22 – Mel tomando banho, 18/11/2013, Professoras 1 e 2



Fonte: A autora

Outra situação representativa de ações pedagógicas voltadas à articulação do binômio educação-cuidado é a seguinte:

Quadro 10 – Situação 19

São 13h30 da tarde. As crianças estão acordando. Já acordadas, algumas delas esperam dentro do berço, outras são colocadas no chão com o tapete e almofadas. Nesse horário, há apenas uma professora, pois a outra está em seu horário de almoço. A professora 2 oferece mamadeira para as crianças que acordam. Nesta sala, há 14 berços que ficam bem próximos das paredes. Em um berço, há muitos brinquedos como: chocalhos, garrafinhas, ursinhos, bonequinhos, carrinhos, mordedores e também a cesta dos tesouros.

Chega a professora 1 e pega imediatamente uma criança que chora e agrada outra que também chora e está no berço. Ela chega perto da criança, conversa com ela perguntando: “por que chora? O que foi meu bem?” mexe em suas mãos e corpo carinhosamente. A criança para de chorar. As crianças que estão nos outros berços também se mostram impacientes, choram, resmungam, ficam em pé, se movimentam, parecem querer sair daquele espaço e ir para o chão.

Com a chegada da professora 1, iniciam-se as trocas.[...]. A professora 2 pega Mel e a leva para o banheiro, colocando-a em cima do trocador. Tira toda sua roupa e durante essa ação ela vai conversando com a criança: “Oi Mel! Que linda! Vamo tomar banho?, não vai fazer barulho (chorar) quando sair da água não, né?” A menina parece entender o que a professora diz e sorri, presta atenção, olhando firmemente para ela. [...] A criança brinca com a água, tenta pegá-la, passando sua mãozinha e sorri. Quando a professora esfrega sua cabeça, ela se segura na borda da banheira, parece que está com medo de deslizar e cair. A professora aproveita a espuma que cai da cabeça da criança e lava seu corpinho. A criança acompanha esse movimento com os olhos e mexe com a cabeça. Então a professora chama: “Mel, Mel, cadê você Mel?” e a criança olha para cima e sorri, expressando: “ahh”. Agora a professora passa o sabonete e o deixa cair na banheira, a criança quer pegá-lo, mas não consegue, faz nova tentativa, conseguindo alcançá-lo. A professora tira de sua mão e entrega a ela o frasco de shampoo. A criança brinca com o frasco, pega em sua mão, deixa cair na banheira e resmunga, a professora comenta: “que belezinha, tomando banho”, e a menina parece responder, resmunga, conversa. A professora fala: “hum, cadê o nenê?” e ela responde: “nenê”. A professora joga água em sua cabeça para tirar o shampoo e a criança suspira, segurando o frasco de shampoo. Terminado o banho, a professora desliga o chuveiro, tira o frasco da mão da menina e a coloca em cima do trocador, que já está preparado com a toalha. Mel mexe com as pernas não querendo se deitar e chora. A professora entrega a ela o frasco de shampoo e ela para de chorar. Ela enxuga todas as partes do corpo e menciona: “vamo enxuga o nenê?” Senta a criança, questionando “vamo senta um

pouquinho?” e continua a enxugar. A criança resmunga algo como: “na, na” e a professora pergunta: “o que você quer?”. A criança começa a resmunga mais alto e diz: “nenê, nenê” e a professora fala: “cadê o nenê?”.

[SITUAÇÃO 19 – 18/11/2013 – criança: Mel. Professoras 1 e 2]

Nessa situação, num primeiro momento, a professora 2 está sozinha com várias crianças e parece ter dificuldade para agir na ocasião. A chegada da professora 1 revela outra atitude docente: ela, imediatamente, conversa com as crianças que estão chorando, tentando acalmá-las, deixando-as aparentemente seguras. Nesse momento, o diálogo entre adulto/criança se inicia.

Em seguida, a professora 2 leva Mel para tomar banho e sua fala carinhosa e atenciosa deixa a criança, aparentemente, confortável e feliz. Ao falar com ela, a professora estimula a necessidade de comunicação. Para Vygotski (1996), o adulto inicia sua comunicação com o bebê quando este ainda não é capaz de realizar uma atividade comunicativa e, graças a isso, ele se apropria gradativamente dessa atividade.

Para Lisina (1986, p. 161; 162):

[...] é indiscutível que nas crianças maiores de seis meses de vida a mais adequada é a segunda forma de comunicação: provoca uma resposta emocional máxima na criança e contribui na formação das relações mais íntimas entre o bebê e o adulto. A primeira forma de comunicação, a mais pura, diretamente emocional, passa a ocupar uma segunda posição, uma posição de subordinação.

Na situação discutida, o envolvimento da professora despertou na criança vontade de continuar tomando banho, revelando o valor precípuo da atenção individualizada e tornando a relação vivida potencialmente mais prazerosa. Para Becchi (2012, p. 17):

[...] as rotinas não são partes do dia a dia da criança, que a envolve por diversos motivos: não são obrigações elimináveis ou situações, quando muito, de aquisição de boas maneiras e do saber social e nada mais [...] é necessário dizer à criança aquilo que se faz; e não somente aquilo que se pede que ela faça, aquilo que está acontecendo e que talvez ela não esteja em condições de compreender.

Nessas situações, o ato de cuidar parece assumir um caráter educativo humanizador, com base no modo como as professoras inserem as crianças nas situações vividas. A próxima imagem (figura 23) retrata, com clareza, essa possibilidade de inserção ativa da criança na experiência proposta.

A descrição da situação revela detalhes, envolvidos na imagem.

Quadro 11 – Situação 4

Está na hora do almoço. As crianças já estão dispostas nas cadeiras/mesas esperando a comida. A professora 3 foi buscar a comida na cozinha. Quando entra na sala, as crianças olham, Dan sorri alegremente com sua chegada, olha para a pesquisadora e dá gritinhos de alegria.

[...] As 3 professoras colocam a comida nos pratos, dispondo-os numa mesa que está no centro, sob o ventilador, para esfriar. As crianças observam o diálogo das professoras, que estão conversando sobre algo que ocorreu no dia anterior na creche. As crianças olham para elas, acompanham suas conversas. A professora 1, algumas vezes, também conversa com as crianças dizendo: “calma, por que está chorando?”.

Na primeira mesa, onde estão Dan, Flor e Guy, há um diálogo entre elas, as crianças balbuciam, dão gritinhos e sinalizam para as professoras, apontando-as. Flor começa a coçar os olhos, boceja, parece estar com sono. Na segunda mesa, estão Jade, Fael, Eros e Luz, e no bebê-conforto, as crianças Mary e Max.

A professora 1 leva o prato para uma segunda mesa, onde está Jade, e diz “olha, sem bagunça, heim?!”. Jade pega a colher e começa a comer. Leva a cabeça para perto do prato com a e coloca a colher na boca. Aos poucos, consegue fazer a colher ir até à boca. As outras crianças, que estão em sua mesa, não estão comendo, pois ainda não comem sozinhas, apenas Jade come com autonomia. As demais observam a movimentação das professoras, esperando a vez de vir o prato para elas. Dan grita para a professora 3, como se estivesse dizendo que ainda não havia chegado sua comida e a professora fala: “Já vou amorzinho”.

[...]

Finalmente chegam os pratos da mesa de Dan, e a professora 3 dá a comida a todos. Os pratos ficam perto das crianças, mas a professora os alerta, sempre comentando: “Não pode pôr a mãozinha”. Flor quer comer sozinha, mas a professora sempre diz que não. Ela movimenta a cabeça como se estivesse entendendo a professora. Porém, quando a professora deixa seu prato e vai colocar a comida para outro, ela tenta por a mão e logo tira, pois a professora a lembra novamente que não pode pôr a mão.

[...] Jade está comendo (sozinha) há algum tempo. [...] Ela come com autonomia. Coloca a comida na boca, a comida cai no babador e ela bate com a colher no prato dizendo: “pa pa pa”. Depois come novamente, já está conseguindo levar a colher à boca, sem precisar se inclinar até o prato.

[...] Jade terminou de comer. A professora 1 diz que vai pegar mais comida para ela e pede para que segure a colher.

[...] A professora pega mais suco para todos, eles querem tomar sozinhos, ela não deixa. Flor pega o copo sozinha e a professora comenta: “toma direitinho, então”. Flor se mostra feliz, sorri, balbucia e toma. Dan também quer e tenta pegar o copo de Flor, mas a professora chama sua atenção enfatizando “não!”. Dan aponta para o copo de Flor e diz “da, da”, faz isso várias vezes. Flor termina seu suco, vira o copo para baixo, tenta amassar e coloca sua mão dentro dele, balbucia, ameaça dar a Dan, que pede a ela, não entrega o copo, vai amassá-lo. A professora chega pedindo o copo, ela não quer dar e segura, mas a professora o pega. [...]

[SITUAÇÃO 4 – 25/04/2013 – crianças: Dan, Flor, Guy, Max, Jade, Fael, Eros, Mary e Luz. Professoras 1, 2 e 3].

Essa situação mostra a preocupação das professoras com as crianças. A fala carinhosa do adulto presente e a atenção dada a cada uma delas são essenciais para envolvê-las no momento de alimentação, pois estão ansiosas por ser alimentadas e com fome. As crianças esperam pela comida que, embora já esteja na sala, é colocada nos pratos e está sendo esfriada. Enquanto a comida esfria, as professoras conversam entre si sobre outros assuntos. Embora possamos questionar as atitudes docentes, uma vez

que as professoras poderiam estar atentas às crianças, por ser horário de almoço e por sabermos da importância desse momento para aprendizagens infantis, nessa situação 4, as professoras também conversam com as crianças, mostrando-se atentas em relação a elas.

De acordo com Rossetti-Ferreira (2003, p. 12):

[...] o processo de cuidado e de ensino-aprendizagem é muito mais efetivo e prazeroso quando há uma real sintonia entre quem cuida e quem é cuidado, entre quem decide e quem aprende, em que o professor educador é capaz de perceber o momento da criança, de proporcionar condições que a acolham e motivem, envolvendo-a e compartilhando com ela atividades variadas, as quais podem ter partido da iniciativa da criança ou do adulto.

Flor quer comer sozinha e em alguns momentos consegue, sentindo-se feliz com a conquista, porém a professora não deixa e enfatiza um “não” sempre que a menina faz o movimento. Flor está atenta e quando a professora coloca a comida na boca de outro colega, ela, rapidamente, mexe na comida, mas sempre de olho na professora.

Bondioli e Gariboldi (2012, p. 22) destacam que é essencial possibilitar ações autônomas das crianças para que elas ampliem seus aprendizados:

O alcance da autonomia (no comer, na higiene) não é um valor em si, mas o êxito de um processo que se pode dizer obtido quando é acompanhado do prazer de fazer por si, e é para ele que deve tender a organização e a condução da atividade de rotina.

Figura 23 – Jade comendo sozinha, 25/04/2013, Professoras 1, 2 e 3



Fonte: A autora

Na mesma situação, Jade – uma criança maior (1 ano e 7 meses de idade) – come com autonomia (Jade está sentada em outra mesa com outra professora). Para Faria e Salles (2007, p. 56): “O horário das refeições pode ser organizado de forma tal que possibilite, ao mesmo tempo, a aprendizagem de hábitos saudáveis e a autonomia para [as crianças] se alimentarem.” A professora deixa a criança comer e mantém um diálogo com ela, não a deixa sozinha. Mesmo quando o momento de alimentação acontece em condições de coletividade, com várias crianças sendo alimentadas ao mesmo tempo, Jade tem a atenção privilegiada da professora, com momentos de comunicação e de atenção.

Em alguns momentos, a criança não consegue de imediato colocar o alimento na boca, derrubando-o em seu babador; em outras ocasiões, Jade precisa se curvar até o prato para conseguir comer, mas não desiste. Por sua vez, a professora estimula-a, conversando com ela.

Conforme Falk (2011, p. 21) constatou na experiência em Lóczy, “as crianças que se ocupavam com suas próprias tentativas e suas atividades autônomas não exigiam a presença direta e permanente de adultos [...], não se sentiam impotentes.”

Na situação 4, Dan reivindica seu prato de comida e Flor se mostra atenta às ações da professora, aparentemente desejando comer sozinha e esperando por sua aprovação. De acordo com Lisina (1986, p. 162):

Os experimentos permitem determinar que as crianças não somente tratam de conhecer a opinião do adulto como sua pessoa e ganhar sua aprovação, como também manifestar de forma ativa sua opinião sobre o adulto.

Nessa mesma situação 4, algumas vezes, as crianças se mostram irritadas com a demora do almoço e demonstram querer dormir, ao bocejar e chorar. As professoras continuam a dar o alimento e o suco e se mostram pacientes com as crianças, conversam com elas, brincam e terminam o almoço com tranquilidade.

As situações descritas acima e as fotos parecem revelar o binômio cuidar/educar como imprescindível na expressão da ação docente intencional e da atividade das crianças pequeninhas em espaços coletivos de educação. Como defendemos, um dos fundamentos de uma Pedagogia para a Educação de Bebês é cuidar das crianças, educando-as e educá-las, cuidando delas. Contextos potencialmente humanizadores requerem reflexões sobre relações constituídas em CEIMs, tendo o professor como profissional mediador dessas relações com as crianças, expressando sua

intencionalidade na organização do espaço e do tempo, e na disponibilidade e acessibilidade dos objetos.

As relações estabelecidas por adultos e crianças num CEIM podem tornar-se motivadoras de aprendizagens e, conseqüentemente, promover o desenvolvimento da inteligência e da personalidade infantil. Nessas instituições, essas relações podem, no conjunto, expressar a ideia da criança como capaz e ativa no processo educativo. Para Mello (2000, p. 90):

Perceber a criança como um ser capaz e competente abre para ela o direito à igualdade de oportunidades, permite o acesso ao conhecimento e à cultura e afirma a escola em sua função precípua de ensinar o que as pessoas não sabem, de elevar o grau de sua experiência cultural.

Entendemos, assim, que, no CEIM, a professora é a mediadora de diferentes relações: entre a criança e o espaço, entre o tempo da criança e o tempo da instituição, entre a criança e os objetos, entre a criança e outras crianças, enfim, entre a criança e a cultura. Para Lisina (1986, p. 127): “toda relação entre a criança e o mundo é mediatizada pelas pessoas que a rodeiam.” Neste sentido, como bem destaca Vygotski, o bebê pode ser considerado um ser totalmente social.

Nessa perspectiva, no processo de desenvolvimento infantil, o adulto e outros parceiros mais experientes tornam-se mediadores e criadores de mediações entre a criança e o conhecimento a ser apropriado (VYGOTSKI, 1996). Isso significa que:

A constante presença e mediação da geração adulta possibilitam que os processos psicológicos desenvolvam-se [...] nesse processo de internalização, a criança apropria-se dos significados sociais, re-significando-os, ou seja, dando-lhes sentido. (LIMA, 2001, p. 15).

Em um CEIM, essa mediação da geração adulta na educação de bebês é expressa na organização do espaço e do tempo e é, pois, reveladora de concepções diversas, tais como a compreensão de quem é a criança e do valor da Educação Infantil na formação humana. Em virtude dessa defesa das ações educativas, o espaço pode ser palco de uma gama de experiências desafiadoras e o tempo pode contemplar os ritmos e as necessidades tipicamente infantis. Especialmente, o espaço poderá tornar-se um lugar para atuação ativa de adultos e crianças, considerando a disponibilização dos objetos e seu papel na constituição de brincadeiras e outras atividades.

Figura 24 – Brincando com a caixa de papelão, 14/03/2013, Professora 1



Fonte: A autora

Quadro 12 – Situação 1

[...] Num canto da sala, há uma caixa de papelão encapada com recortes de revista, contendo alguns brinquedos: dados grandes de pano e chocalhos de plástico. Eros, Fael e Fred vão chegando e engatinham à procura de brinquedos e objetos e, em pouco tempo, a caixa de papelão se encontra vazia, com os brinquedos espalhados pelo chão[...]. A caixa está sendo movimentada por Eros e Guy que a levam para perto da porta. Eles querem entrar dentro dela, empurram-na, viram-na e fazem suas tentativas. Fred chega e bate na caixa, coloca e tira um dado de dentro dela e toma conta da caixa, pegando-a e levando-a para outro lado.

[SITUAÇÃO 1, 14/03/2013, Crianças: Eros (1 ano), Fael (10 meses), Fred (1 ano e 3 meses), Dan (11 meses), Guy (1 ano e 1 mês). Professora 1]

No CEIM onde a pesquisa foi realizada, todos os dias, ao chegar, a professora organiza o espaço para a chegada das crianças. Nesse espaço, são colocados materiais que as crianças possam tocar, manipular, colocar na boca, deixar cair no chão. Um desses materiais é uma caixa de papelão. Nesta caixa, há objetos diversos, tais como: dados de pano, chocalhos de plástico, bolas, etc.. São materiais que as crianças conseguem movimentar, tirar e colocar de volta na caixa. Quando chegam, as crianças, curiosas, querem ver o que há dentro da caixa e inicia-se a investigação. Em pouco tempo, a caixa é totalmente esvaziada e empurrada para todos os cantos da sala.

No início do processo de produção de dados ora apresentados, o espaço da instituição parceira da pesquisa era amplo, organizado com poucos móveis e grande diversidade de brinquedos, o que permitia a movimentação do grupo de crianças. Nesse espaço, convive um grupo misto de bebês: há os que ainda não andam, e crianças pequenininhas que estão iniciando os primeiros passos e necessitam de um espaço mais amplo para movimentação e conhecimento do mundo ao seu redor.

Por sua organização e disponibilidade de materiais, esse espaço pode garantir brincadeiras, movimentações e aproximações afetivas entre as pessoas que lá passam a maior parte do dia, podendo, ainda, revelar o papel mediador da professora da turma. O modo como está estruturado permite que as professoras observem as reações das crianças diante dos objetos do entorno, bem como a comunicação entre elas, manifestada por gritos, balbucios e olhares curiosos e atenciosos.

A passagem a seguir é reveladora da importância dessa organização espacial como expressão da intencionalidade docente:

Evidentemente, a ação intencional e sistematizada do professor é fundamental para o processo de ensino e assim deve ser considerada. No entanto, é necessário ressaltar que a vivência da criança, em todos os espaços e tempos, na instituição, também se configura como essencial para o processo de aprendizagem. (CHAVES, 2012, p. 46).

Notemos outro excerto da mesma situação 1 na qual essa comunicação acontece:

Quadro 13 – Situação 1

[...] Dan se aproxima da caixa, que está totalmente vazia, mas Fred se afasta rapidamente com ela, porém Dan vai atrás.

Dan e Fael brincam com a caixa e a exploram, conhecendo-a. Viram a caixa, colocam brinquedos dentro como dados e mordedores, depois os tiram e seguram-se na caixa, tentando um apoio para ficar em pé. Parecem estar alegres com a brincadeira, sorriem o tempo todo e balbuciam. A professora 1 traz Eros para perto, e Guy também se aproxima. As crianças parecem atraídas pela caixa, olham-se, comunicam-se entre elas com olhares atentos, gestos com as mãos e balbucios. Na sequência, elas se relacionam com os objetos, batendo na caixa, pegando, virando, entrando dentro, explorando e brincando com eles. Os corpos das crianças aparentemente estão inteiramente na brincadeira, pois elas levam brinquedos com as mãos, colocando-os na caixa, levantam-se, apoiando na borda da caixa, tentam entrar nela, colocando seus pés e pernas. Em seguida, ajoelham-se e sentam-se em volta da caixa, movimentando, dessa forma, todos os membros de seu corpo (mãos, pernas, pés, cabeça).

Guy levanta a caixa e quer entrar, fica algum tempo nessa tentativa, pega um brinquedo e leva com ele. Entra. Dan está, aparentemente, feliz ao ver o amigo, chega e quer fazer o mesmo, mas não consegue e sai. Guy pega pedaços de papel que estão colados na caixa e Dan se concentra em bater na caixa. Guy quer tirar o amigo, empurra seu rosto e as professoras logo chamam sua atenção, dizendo que “não pode bater no amigo”. As crianças continuam a brincar, tentando subir na caixa, batendo e emitindo sons, barulhos. Viram a caixa e a professora atenta (está em outro local com outras crianças, porém olhando as que brincam) percebe que estão tirando pequenos pedaços de papel e então diz: “dá os pedacinhos de papel para mim”. “Se tirar o papel traz aqui”. Guy emite o som “bu”, como se estivesse querendo dizer “aqui está” e entrega a ela, mas Dan apenas olha e esconde seu pedaço de papel, aparentemente explicitando “não, eu não vou entregar”, e então a professora fala “tá, mais tarde eu pego.”

As crianças permanecem nessa atividade por 10 minutos e 51 segundos.

[SITUAÇÃO 1, 14/03/2013, Crianças: Eros (1 ano), Fael (10 meses), Fred (1 ano e 3 meses), Dan (11 meses), Guy (1 ano e 1 mês). Professora 1]

Figuras 25 e 26 – Brincando com a caixa de papelão, 14/03/2013, Professora 1



Fonte: A autora

Essas imagens corroboram a descrição da situação que as antecede. Por meio delas, torna-se perceptível que as crianças se expressam de diversas maneiras: manuseiam os objetos, explorando-os, colocam-nos dentro da caixa e os tiram com facilidade; entram na caixa, saem e se ajoelham no chão, riem, gesticulam e trocam olhares atentos. Em ocasiões como essa, há oportunidades de experimentação do mundo que está a sua volta, com o qual o bebê interage e se relaciona, cheio de desejos e curiosidades.

Na situação e nas imagens, as crianças, aparentemente, estão ativas e são protagonistas das situações vividas, expressando seus pensamentos, necessidades e emoções. Nas palavras de Mello (2010, xi): “[...] desde que nascem, elas [as crianças] se relacionam com adultos, crianças, objetos que aproximamos delas e, nesse processo, transformam suas sensações em percepção, criam uma memória das experiências vividas e pensam [...]].”

Em consonância com essa afirmação, Mukhina (1996, p. 132;133) observa que:

A percepção da criança durante toda a primeira infância está estreitamente relacionada com ações objetais. A criança define com grande exatidão a forma, o tamanho, a posição no espaço ou a cor dos objetos, quando precisa realizar determinada ação, dentro de suas possibilidades.

Nas situações presenciadas na investigação em campo, ficou evidente que a organização do espaço, tempo e materiais torna-se fundamental para provocar a atividade infantil e expressar o papel mediador do adulto. O entendimento de Mello (2010, p. 38) sobre essa questão é destacado na seguinte passagem:

[...] a criança precisa estar em atividade para aprender, para isso precisamos acabar com o tempo de espera [...] Quanto maior for a participação da criança, mais acertamos na atividade que forma crianças curiosas, interessadas, inteligentes e solidárias, educadas, disciplinadas e cidadãs.

Na situação 1, descrita anteriormente, a fala carinhosa da professora e sua atenção com os bebês se destacam: mesmo num grupo grande de crianças, a professora está próxima de algumas e se mostra atenta aos acontecimentos ocorridos com as demais, que brincam com a caixa. Na experiência vivida, é possível verificar indícios da atividade denominada como comunicação emocional, estabelecida entre a criança e a professora, marcada pelo diálogo que vai além da situação de cuidado. Essa experiência é amparada por pressupostos da THC: no primeiro ano de vida, a atividade principal da criança é aquela por meio da qual ela melhor se relaciona com o mundo que a rodeia e se desenvolve, é a sua relação com o adulto.

A situação revela que os bebês conseguem tirar o papel que encapa a caixa e estão prontos para colocar na boca. Atenta à situação, a professora avisa que “os pedaços de papeis precisam ser entregues a ela” e as crianças respondem entregando ou não. Ela, no entanto, não verbaliza de imediato o “não, não pode” para aquela criança que não entregou o papelote, mas enfatiza que “o papel pode ser entregue mais tarde”.

Embora as atitudes e as ações docentes pareçam simples e sem exigir fundamento teórico, assinalam, ao contrário, sua complexidade a partir do papel mediador da professora que, por meio do espaço e do tempo bem pensados, viabiliza uma liberdade de ações infantis, ampliando as possibilidades de encontro e de relações entre os bebês e, também, incentivando a presença do adulto como observador, sem que ele se torne um direcionador constantemente das atitudes infantis. Em momentos e ações como esses, compreendemos as possibilidades das crianças serem protagonistas em seus tateios e experimentações, sem a necessidade da interferência direta do adulto em todos os momentos, uma vez que “[...] as crianças que se ocupam com suas próprias tentativas e suas atividades autônomas não exigem a presença direta e permanente do adulto.” (FALK, 2011, p. 21). Além disso, com base na experiência em Lóczy, Falk (2011, p. 25) sintetiza que os adultos: “[...] não haviam de impor nada às crianças, mas que haviam de fazer esforços para que as crianças tivessem vontade de fazer o que se espera que elas fizessem.”

Um espaço rico de objetos e brinquedos traz às crianças e professoras um ambiente tranquilo, acolhedor e interessante, mantendo as crianças mais calmas e envolvidas naquilo que estão fazendo.

Na situação retratada a seguir, num primeiro momento, temos um espaço vazio, com pouca oferta de materiais, com crianças ociosas e chorosas, porém um olhar atento de uma das professoras faz toda a diferença, e a situação muda radicalmente, como é evidente nas imagens seguintes:

Figuras 27, 28, 29 e 30 – Cesta dos tesouros – 16/07/2013 – Professoras 1, 4, e 6



Fonte: A autora

As imagens são traduzidas no relato da situação conforme segue:

Quadro 14 – Situação 9

Depois do almoço, as crianças são trocadas e colocadas para dormir, por volta de meio-dia. São 14 horas e, aos poucos, todas acordam, são trocadas pelas professoras e levadas para o solário. Bea está brincando num cavaleiro de plástico e outras crianças sentadas no chão. Nesse espaço, os brinquedos que estão disponíveis são cavaleiros, velotrol (triciclo) e algumas sucatas pelo chão como garrafinhas e tampinhas. [...] Algumas crianças estão chorando[...]. Bea parece estar incomodada no cavaleiro e chora, olhando para a professora 4. Esta professora está com Fael no colo, verificando sua temperatura. Eros, que está perto de Gigi, pega seu braço, agarrando-a e brigam. [...] A professora está sozinha com seis crianças. [...] A professora 1 (que está com a turma dos menores no solário ao lado) traz outra criança e, com ela, a cesta dos brinquedos que é colocada no chão. Eros e Gigi, imediatamente, vão para perto da cesta.

[...] Bea quer sair do cavaleiro, ela tenta se levantar e fica olhando para a cesta. Eros pega as garrafinhas com arroz e faz barulho com elas, aguçando a curiosidade dos amiguinhos. Dan se aproxima e brinca com os objetos da cesta junto com Eros e Gigi. [...] Eros entrega a Fael (que está com febre) e ainda está montado no cavaleiro uma escova de dentes. Ele se alegra e brinca com a escova. Dan e Eros estão agachados um em frente ao outro, pegam os objetos da cesta, observam atentamente e trocam, pegando outros. [...] A professora 1 traz um criança que está no bebê-conforto para perto da cesta. O bebê tenta alcançar uma esponja (de banho) e Dan resmunga alguma coisa para a professora, como se quisesse mostrar a ela o bebê pegando o brinquedo. A professora inicia uma conversa com Dan dizendo: “olha, ela quer pegar”. Bea finalmente consegue sair do cavaleiro e vai com os amigos ao redor da cesta. A professora pega alguns brinquedos da cesta e coloca-os na frente de Bea, mas ela quer outros objetos da cesta e vai até lá escolhê-los. Em poucos instantes, não se escutam mais choros, nem brigas. [...]

[SITUAÇÃO 9, 16/07/2013, Crianças Bea, Eros, Fael, Gigi e Dan – Professoras 1, 4 e 6]

Na situação descrita acima, ratificamos que, inicialmente, há poucos objetos oferecidos às crianças, elas parecem estar entediadas, choram e disputam os poucos brinquedos e a atenção dos adultos que cuidam delas. As crianças interagem com os objetos quando há possibilidade para que isso ocorra.

O solário, onde as crianças estão, é dividido por um muro baixo e do outro lado há a turma do Berçário I. As professoras que estão com as crianças menores notam a impaciência das crianças maiores e trazem a cesta dos tesouros. Essa cesta permite que a criança envolva-se numa atividade espontânea, mediante a qual ela explora e descobre objetos. A presença da cesta faz com que as crianças, que estavam brigando, tenham com o que se ocupar. Ao chegar para perto da cesta, escolhem os objetos que querem e se alegram.

Para Majem (2010, p. 1):

A cesta dos tesouros é uma proposta de brincadeira dirigida a meninos e meninas de 6 a 10-12 meses. [...] É uma atividade de exploração. Para realizá-la, deve-se encher uma cesta com objetos de uso cotidiano, escolhidos com a finalidade de proporcionar estímulo e experiência aos cinco sentidos da criança: o descobrimento e o desenvolvimento do tato, do paladar, do olfato, da audição, da visão, e do sentido do movimento do corpo.

Goldschmied e Jackson (2006) destacam que a cesta dos tesouros, redonda, de mais ou menos 12 cm de altura, é composta de uma grande variedade de objetos para que os bebês peguem e manuseiem. No CEIM pesquisado, a cesta foi construída num curso de formação em serviço, no qual foi estudado um artigo do livro de Goldschmied e Jackson (2006), intitulado “Educação de 0 a 3 anos”. Nesse curso, além dos fundamentos teóricos relacionados à cesta dos tesouros, houve uma oficina para sua construção.

Na situação 9 discutida, quando a professora coloca a cesta no chão, as crianças mostram-se interessadas e curiosas, querem pegar os objetos, escolhem, batem, experimentam e se mostram ativas na brincadeira. Ao escolher o objeto que está dentro da cesta, a criança analisa, apalpa, vira o objeto para os lados, coloca-o na boca, bate-o no chão, balança-o, experimenta-o e vivencia os materiais do entorno, parecendo querer saber para que servem.

Segundo Goldschmied e Jackson (2006, p. 114):

Sabemos que os cérebros dos bebês estão crescendo mais rapidamente do que em qualquer outro período de suas vidas, e que se desenvolvem ao responder a fluxos de informações advindas das cercanias, pelos sentidos do tato, olfato, paladar, audição, visão e movimento corporal. O Cesto dos Tesouros reúne e oferece um foco para uma rica variedade de objetos cotidianos, escolhidos para oferecer estímulos a esses diferentes sentidos. O uso do Cesto dos Tesouros consiste em uma maneira de assegurar a riqueza das experiências do bebê em um momento em que o cérebro está pronto para receber, fazer conexões e assim utilizar essas informações.

Goldschmied e Jackson (2006) defendem que a concentração do bebê, diante da cesta dos tesouros, é assombrosa para os observadores, pois a curiosidade da criança, devido à variedade dos objetos, mostra a sua vontade de “tomar posse” daquilo que é novidade para ela.

Na situação 9 descrita anteriormente, a criança que está sentada no “cavalinho” se mostra incomodada, olha a cesta e parece querer sair de onde está para ir para perto dela. No entanto, a professora não percebe e a deixa, por mais alguns minutos, sentada, enquanto as demais crianças, aparentemente, divertem-se. Quando Bea é levada para perto da cesta, alegre-se e, imediatamente, escolhe o objeto com que quer brincar, interagindo com o material escolhido.

Conforme já pontuado, a presença do adulto é essencial nesses momentos para observar as ações das crianças e intervir quando necessário. Novamente, Goldschmied e Jackson (2006, p. 116) ampliam a discussão ao destacar:

O fato de que o adulto não é ativo não significa que simplesmente colocamos o Cesto ao lado do bebê e deixamos que ele brinque sozinho. Ele precisa de segurança que a nossa presença interessada dá, quando ele encarar o desafio que os objetos, que ele pode estar manipulando pela primeira vez, apresentam.

Nesse contexto, o papel do adulto é, além de mediador das relações estabelecidas pelas crianças com os objetos da cesta dos tesouros, o de observador, como já ratificado. E a observação das reações das crianças, perante um objeto novo, oferece elementos de intervenção propícios e necessários. Nesse contexto, concordamos com Faria e Salles (2007, p. 90):

O contato com objetos variados possibilita às crianças experimentar diferentes reações, seja pegando, mordendo, arremessando, rolando, apertando, cheirando, colocando um dentro do outro, em cima ou batendo uns nos outros, além de várias outras formas de experimentação. Por meio dessas ações, mediadas pelos adultos, elas podem se apropriar de conhecimentos sobre suas características físicas e sensoriais e sobre suas propriedades.

Com o uso da cesta, como elemento mediador da intencionalidade docente, as crianças mudaram efetivamente seus comportamentos e tiveram autonomia para escolher com o que brincar no seu próprio ritmo. Com relação a isso, Majem (2010, p. 4) alerta: “com a cesta dos tesouros, as crianças aprendem sozinhas e por si mesmas. O adulto, com sua presença e atenção, dá a elas segurança e confiança.”

Ainda nas palavras de Majem (2010, p. 27):

Ainda que o adulto não intervenha nem interfira nas ações das crianças, será um ponto estável de referência para elas. É importante que observe as transformações e os progressos de cada criança, e que perceba quais objetos querem alcançar e quais meios utilizam para isso. Desse modo, poderá conhecer os interesses, preferências e progressos de cada menino ou menina.

A organização do espaço e do tempo feitas pelo professor de crianças pequeninhas inclui, como enfatizado, não apenas a disposição dos materiais, mas também as decisões sobre como disponibilizar os objetos e os brinquedos, além do que oportunizar para as crianças. Nesse sentido, o professor pode se tornar profissional que observa o que as crianças pequeninhas fazem e suas efetivas novas possibilidades, as quais expressam as necessidades infantis naquele momento. Em outras ocasiões, o professor pode ajudar a criança a avançar em seu desenvolvimento psíquico, por exemplo, levando a ela outros objetos, mostrando particularidades de determinado brinquedo, etc.

No CEIM pesquisado, como ratificado em algumas passagens, a sala dos bebês, após reforma e organização bem pensada, ofereceu situações por meio das quais as crianças pudessem se envolver com o espaço, com os objetos disponíveis e acessíveis e com outras crianças.

Em algumas situações filmadas, foi evidente que o cuidado com os materiais disponíveis evidenciava o respeito pelas crianças pequenas e a preocupação das profissionais, tanto com a segurança quanto com a constituição da autonomia.

No entanto, com a preocupação institucional em atender um número maior de crianças, e com a aparente fragilidade na formação teórica e prática dessas profissionais, o espaço é modificado. Nessa nova organização, percebemos o retorno da velha concepção de criança e de educação: uma criança que não tem voz nem vez e que, aparentemente, não merece ser ouvida. Ao lado dessa compreensão, evidencia-se a ideia de educação sem valor efetivo na formação humana das crianças. As situações assinalaram, em grande medida, profissionais, notadamente, sentindo-se impotentes, sem condições de uma atuação intencional direcionada à atividade infantil e às aprendizagens dela decorrentes.

Essa realidade é, assim, denotativa de aparente falta de fortalecimento teórico dos professores que, fundamentados cientificamente, poderiam reivindicar melhores condições educativas para promover situações reveladoras do envolvimento efetivo de adultos e crianças. Isso remete à questão da necessária articulação entre a formação inicial e a formação continuada dos docentes no processo de constituição da identidade do professor de bebês e, ao mesmo tempo, sinaliza a emergência de pesquisas afetas à temática desta dissertação.

Impulsionadas pelas reflexões ora apresentadas, focamos a seguir como a relação positiva do adulto torna-se capaz de promover a iniciativa antecipadora do desejo de falar da criança.

As crianças revelam que a comunicação humana vai além da linguagem falada. Os bebês apresentam outras formas de comunicação – olhares, gestos, balbucios, choros, sorrisos, movimentos. São formas únicas e complexas de expressão e comunicação com o outro. Os percursos da pesquisa ora discutida revelaram essa afirmativa.

Conforme destacam Bondioli e Gariboldi (2012, p. 27):

Quanto mais rica é a interação verbal entre adultos e crianças em tais momentos, mais as crianças podem aprender com essas trocas

comunicativas. Interações verbais ricas são aquelas em que é favorecida e realizada alguma forma de diálogo com as crianças.

Essas formas de comunicação são os diálogos que as crianças mantêm com os adultos. Embora não seja a fala propriamente dita, de forma diversa elas se comunicam e se fazem presentes. E essa importante relação entre adulto e criança começa desde muito cedo. De acordo com Tardos e Feder (2011, p. 44; 45):

Se o adulto estabelece um contato, falando-lhe ou mostrando-lhe um brinquedo, se começa a brincar com ele, o bebê escuta e participa; [...] Esses momentos são muito importantes e valiosos na vida de um recém-nascido.

Esse diálogo com os bebês e crianças pequenininhas tem valor fundamental para motivá-las a falar e, ao mesmo tempo, para saber o que elas nos indicam sobre o que sentem e do que necessitam.

Nas situações apresentadas a seguir, vemos a preocupação das professoras com as crianças, principalmente no estabelecimento de uma relação emocional positiva, criando nelas uma necessidade de comunicação.

Quadro 15 – Situação 11

São 08h30 da manhã. As crianças chegam e são colocadas sentadas no tapete com alguns brinquedos espalhados pelo chão: mordedores, brinquedos de plásticos, garrafinhas e a cesta dos tesouros. [...] As crianças esperam pelas mamadeiras, que são servidas logo que elas chegam como café da manhã.

Muitas crianças choram, as professoras tentam acalmá-las pegando-as no colo e conversando com elas. Mary vê a professora 2 se aproximando da mesa onde estão as mamadeiras e vai para perto dela. A professora está colocando as mamadeiras num refratário com água para esfriá-las, pois estão quentes. Mary observa atentamente a professora e faz várias tentativas para subir no pé da mesa. A professora conversa com ela e pergunta: “quer seu mamazinho?”, Mary na tentativa de ficar em pé se apoia na perna da professora e consegue se levantar. A professora pega a criança no colo, pega também sua mamadeira e a leva num bebê conforto para mamar. Mary segura a mamadeira e mama sozinha.

[SITUAÇÃO 11, 29/08/2013, Crianças: Mary, Max, Nina, Mel, Lia e Iva – Professoras 1, 2 e 5].

Nessa situação, percebemos a preocupação da professora em esfriar a mamadeira da menina antes de oferecê-la. A criança não entende o que a professora está fazendo, levanta-se e parece querer subir na perna da professora que a acolhe, falando com ela e depois, pegando-a no colo. A atitude da professora parece revelar sua compreensão de quem é a criança. Em nosso entendimento, indica a ideia de criança que tem desejos e vontades e necessita da atenção da professora.

Ampliando essa discussão, Bondioli (2012, p. 38) afirma que:

A confiança que cada criança deposita nas pessoas às quais ela é confiada na creche e a possibilidade para cada criança de instaurar novos laços e novas ligações afetivas são estreitamente dependentes do modo como cada criança se sente escutada, reconhecida, apreciada, encorajada e estimulada.

O adulto que cuida da criança numa instituição de Educação Infantil – neste caso a professora – precisa estabelecer uma relação de parceria com ela. Isto é, uma relação emocional positiva, que revele a compreensão de que as crianças aprendem, em determinadas atividades, com ritmos próprios e com a mediação do outro. Ao lado dessa compreensão, emerge a necessidade de organização intencional do espaço, para que se torne acolhedor e adequado para a atuação ativa da criança, o que requer brinquedos em bom estado espalhados pelo chão e objetos como a cesta dos tesouros, por exemplo. Em outras palavras, um espaço que provoque novas experiências infantis possibilitando novas vivências.

Quadro 16 – Situação 11

E assim, a professora faz, também, com as outras crianças. Algumas, maiores, são colocadas no bebê conforto e outras no tapete apoiadas numa almofada. As crianças vão se acalmando, param de chorar ao serem alimentadas. Aquelas que ainda não conseguem segurar a mamadeira precisam da ajuda das professoras, que tentam se dividir com mais de uma criança para realizar essa função.[...] Mary tenta ficar em pé no bebê-conforto que balança e, ao conseguir, resmunga e gesticula se equilibrando. A professora 1 fala para ela: “e agora?, como você vai fazer para descer?” A criança olha para a professora e parece entender o que ela diz, senta na cadeirinha e faz movimentos tentando descer. Todas as professoras falam com ela, motivando-a a descer, dizendo a ela que pode descer. E ela responde com balbucios [...]

[SITUAÇÃO 11, 29/08/2013, Crianças: Mary, Max, Nina, Mel, Lia e Iva – Professoras 1, 2 e 5].

A criança tem necessidade de se comunicar com o adulto. Na situação descrita acima Mary entende que não pode subir no bebê conforto, mas o faz e olha para a professora, parecendo esperar por uma atitude positiva ou negativa. A professora mantém um diálogo com a menina, mesmo repreendendo a atitude do bebê com receio que ele caia. Mary entende a fala carinhosa e afetiva da professora e, então, responde com balbucios, comunica-se com a professora. Lisina (1986, p. 46) aponta que “entre os estímulos utilizados por nós o mais eficaz é a fala dirigida à criança.”

Além disso, Mukhina (1996, p. 61) acrescenta que:

A necessidade que a criança tem de contar com a cooperação do adulto, surgida na mais tenra infância, bem como seu interesse pelos objetos que a rodeiam, deve-se ao fato de que os adultos, ao levarem

em conta as crescentes possibilidades da criança, mudam o caráter da comunicação, passam para a comunicação *com temática voltada para objetos e ações*. O adulto cria um mundo especial de objetos adaptados (pirâmides, bonecos, cubos) com os quais a criança pode realizar várias ações [...].

Ainda na mesma situação 11 podemos observar um outro acontecimento:

Figura 31 – Crianças brincando – 29/08/2013



Fonte: A autora

Quadro 17 – Situação 11

Enquanto a professora 2 recolhe as mamadeiras, as crianças vão pegando os brinquedos que estão espalhados ou pegam os brinquedos que estão na cesta dos tesouros. Mel, que também terminou de mamar, está apoiada num travesseiro no chão. A professora 5 a pega e a coloca sentada. Mel se arrasta próxima à cesta, puxando-a para perto dela e pegando os objetos. Aparentemente as crianças se mostram interessadas em brincar com a cesta. Tiram objetos, colocam outros, resmungam querendo dizer algo; pegam o objeto observam-no, colocam na boca, batem no chão, no ar.

[SITUAÇÃO 11, 29/08/2013, Crianças: Mary, Max, Nina, Mel, Lia e Iva – Professoras 1, 2 e 5].

O ambiente intencionalmente preparado com variedade de brinquedos e objetos, contidos na cesta dos tesouros e fora dela, proporciona às crianças o acesso a uma diversidade de coisas. Nesse contexto educativo, é possível notar que as professoras apresentam os objetos criados historicamente pelo homem, e, por isso, esses objetos estão disponíveis para que as crianças brinquem, experimentem e aprendam a usá-los.

Figuras 32 e 33 – Crianças interagindo com a professora – 29/08/2013



Fonte: A autora

Figura 34 – Crianças interagindo com a professora – 29/08/2013



Fonte: A autora

Quadro 18 – Situação 11

A professora 1, que está com Max no colo, sentada no chão, começa a cantar e chama a atenção de todas as crianças que estão ao redor da cesta. Nina, que está apoiada na cesta e ajoelhada no chão, dança e bate as mãos no ar. Lia inicia alguns movimentos no ar, gesticulando e se mexendo. Os bebês menores que estão no bebê-conforto também se viram sorrindo para a professora. E, assim, continua por alguns minutos, a professora cantando e as crianças gesticulando, mexendo-se e sorrindo.

[SITUAÇÃO 11, 29/08/2013, Crianças: Mary, Max, Nina, Mel, Lia e Iva – Professoras 1, 2 e 5].

A situação apresentada acima mostra que, mesmo brincando com a cesta dos tesouros e outros brinquedos, a professora percebe que algumas crianças estão impacientes e canta uma canção conhecida por elas. As crianças começam a imitar a professora, primeiramente batendo palmas e, em seguida, movimentando o corpo. Mesmo as crianças que estão sentadas no bebê conforto começam a se movimentar, mostrando-se alegres com a melodia. Como afirmam Faria e Salles (2007, p. 81):

Alguns(umas) professores(as), cientes da importância dessa linguagem, adotam outra abordagem, utilizando-a em toda a sua riqueza, por exemplo, quando trazem canções de ninar para acalantar as crianças, cantigas populares e folclóricas para brincadeiras de roda, bem como se utilizam de estratégias diversas para que as crianças conheçam e valorizem a cultura local, por meio de danças, músicas e artistas de sua região, sem, no entanto, se limitar a ela.

A situação nos impulsiona a questionar sobre o papel da imitação para o desenvolvimento da criança pequena. De acordo com Vygotski (1996), a imitação é fundamental para o desenvolvimento da criança, pois inicialmente ela imita o adulto, ou outra criança, para depois fazer sozinha. Para Vygotski (1996, p. 268):

[...] pode fazer na esfera intelectual muito mais do que pode fazer em sua própria atividade; vimos assim mesmo que sua capacidade de imitar operações intelectuais não é ilimitada, senão que se modifica com estrita regularidade em consonância com o curso de seu desenvolvimento mental, de modo que em cada etapa de idade existe para a criança uma determinada zona de imitação intelectual relacionada com o nível real de desenvolvimento.

Dito de outro modo, a imitação não se caracteriza por repetições de ações, mas por ser uma ação intelectual que atingirá um nível superior.

Para Leontiev (2001), a criança, a princípio, realiza ações, imitando, em conjunto, alguém mais experiente, para depois realizá-las sozinha. De acordo com o autor: “com o auxílio da imitação na atividade coletiva guiada pelos adultos, a criança pode fazer muito mais do que com a sua capacidade e compreensão de modo independente.” (LEONTIEV, 2001, p. 112). Dessa forma, o envolvimento da professora que iniciou as canções foi fundamental, por se tornar modelo a ser imitado pelas crianças.

Oferecer às nossas crianças uma educação que promova efetivamente situações de desenvolvimento físico, afetivo e psíquico é um desafio para a sociedade atual. Um dos aspectos essenciais desse processo é o planejamento intencional das ações e a organização das rotinas, inclusive para os bebês, dando a eles múltiplas linguagens de

atividade, por meio da dança, da música, da pintura, dentre outras. Para Faria e Salles (2007, p. 54):

Portanto, na organização intencional do trabalho de cuidar dessas crianças e de educá-las, os(as) professores(as) devem ter como perspectiva possibilitar que as crianças aprendam determinados conhecimentos, instrumentos, procedimentos e valores da cultura, adequando a prática pedagógica às necessidades específicas e às possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem delas.

Outra questão importante diz respeito à aproximação da criança com o universo da música e da arte. Mas em que momento é possível introduzir Arte e Música para crianças tão pequeninhas? A música deve ser inserida nas Instituições de Educação Infantil logo nos primeiros meses de vida da criança. Segundo Mello (2012, p. 39):

[...] As práticas educativas devem priorizar a musicalização, procedimentos didáticos com telas, o ensinar a encantar-se por personagens de histórias, pelo ritmo e movimento das poesias e canções. [...] Assim, apresentar em detalhes as telas de Portinari, brincar e dançar com as letras de Vinícius e Toquinho, contextualizar autor, ilustrador e obra nos momentos de leitura e contação de histórias e atividades literárias decorrentes, permitir a constituição de autoria do leitor durante os processos de leitura com a retextualização configuram-se como possibilidades de apresentar às crianças as máximas elaborações humanas.

Em consonância com essas proposições, Chaves *et al.* (2012, p. 50; 51) acrescenta:

[...] A arte deve ser apresentada às crianças de forma seletiva, buscando o que há de melhor e mais elaborado. Ressaltamos que as crianças no ambiente escolar tem sido o foco central das atividades, não necessariamente com atividades produzidas em papeis, e sim proporcionando outras práticas educativas, porque sabemos que as crianças aprendem o tempo todo, em todos os espaços e principalmente, em todas as suas vivências.

Na próxima situação, há um exemplo da importância da fala carinhosa da professora dirigida à criança, proporcionando a ela uma conquista.

Quadro 19 – Situação 20

São 14h15. As crianças já acordaram e são levadas para o banho. Lia, que está longe dos brinquedos, fora do tapete, pisa no chão (de piso) descalça. Ela já ensaia os primeiros passos para andar, mas ainda está insegura. De repente, ela fica em pé e dá alguns passinhos. A professora 2 está longe dela, ao vê-la, incentiva-a exclamando: “vem, querida, você consegue!” A menina vem rapidamente e quase cai. A professora incentiva: “vem, mas com calma, muita calma” e a criança vem sorrindo para perto da professora, caindo em seguida no tapete. A professora sorri alegremente para ela e batendo palmas: “muito bem, vamo de novo?” A criança rapidamente se levanta e continua a andar.

[SITUAÇÃO 20, 28/11/2013, Crianças: Mary, Mel, Max e Lia – Professoras 1 e 2]

Figura 35 – Lia sendo incentivada a andar – 28/11/2013



Fonte: A autora

A situação descrita, seguida da imagem (figura 35), mostra um momento em que a menina é encorajada a andar. A professora não está muito próxima da criança, pois nesse momento está atendendo outro bebê. Porém, sua fala positiva incentiva Lia a dar seus primeiros passos. Mesmo distante da criança, a voz da professora traz segurança a ela. Nesse sentido, a criança é tratada como “um ser rico de competências, mesmo se difíceis de serem decodificadas.” (BECCHI, 2012, p. 6).

Ampliando essa reflexão, Falk (2011, p. 26) enfatiza:

A criança pequena saudável e equilibrada não precisava ser ensinada a andar ou brincar, mas que, por suas próprias experiências adquiridas durante atividades anteriores, era capaz de desenvolver-se com alegria e harmonia. As educadoras constataram e compreenderam que o desejo de atividade da criança [...] depende, em grande medida, da alegria, da intimidade e do sentimento de segurança que a criança

experimenta em relação ao adulto, sentimento este que é construído enquanto o adulto se ocupa dela.

Essas motivações positivas da professora indicam interesse pelas necessidades, possibilidades e desejos infantis, revelado na organização de situações promotoras do desenvolvimento das habilidades e curiosidades da criança. Por isso, a professora fala carinhosamente com a criança, assegurando-lhe um ambiente seguro e provocador. Isso revela, também, indícios de aspectos essenciais das qualidades necessárias ao profissional que trabalha com crianças pequeninhas, exigindo dele atitudes de reconhecimento da criança como pessoa capaz, curiosa, cheia de desejos de explorar espaços e objetos que encontra e estabelecer relações com eles e com os adultos.

Uma das especificidades das instituições de Educação Infantil, em relação aos bebês, é a possibilidade das crianças pequenas se encontrarem em espaços diferenciados e interagirem com outras crianças. Para Guimarães (2013, p. 20):

Uma proposta pedagógica e curricular se efetiva em espaços e tempos, através de atividades realizadas por crianças e adultos em interação. Uma educação compartilhada, em que adulto e criança tenham um papel que se diversifica no decorrer da interação.

A autora sinaliza que não é qualquer tipo de interação que promove o desenvolvimento da criança, mas aquela em que o professor é o mediador dessa interação, preparando o ambiente e, também, os encontros das crianças entre si, com os objetos e com os adultos de seu entorno. Com essa defesa, analisamos situações reveladoras de relações dos bebês entre eles, considerando, nesse processo, os bebês e as crianças pequeninhas como sujeitos ativos nesse espaço.

Vygotski (1996) afirma que, no primeiro ano de vida, a criança se apropria da necessidade de se comunicar com coetâneos. O autor assinala, assim, a importância da Educação Infantil e do contato com outras crianças, já que para os bebês “[...] se caracteriza pela ativa busca de contato, não somente com os adultos, como também com as crianças de sua idade, por uma atividade conjunta [...]” (VYGOTSKI, 1996, p. 303).

As proposições de Becchi (2012, p. 7) enfatizam essa defesa de Vigotski:

Uma especificidade da criança na creche é o seu fazer parte de uma pequena comunidade, constituída por crianças pequeninhas de diferentes idades [...]. Diversamente do seu ser em família, a criança da creche é uma criança que está com outras crianças [...]

Percebemos as manifestações comunicativas e a busca pelo outro nas situações descritas abaixo, envolvendo olhares, movimentos, contatos com objetos e balbucios diversos, presentes nas relações que as crianças estabelecem entre elas.

Desde o nascimento, os bebês se relacionam com as pessoas de seu entorno, utilizando diversas expressões comunicativas como choro, balbucios, sorriso, sons, palavras, que vão sendo ampliadas e significadas na relação que constituem com o outro. Na situação descrita abaixo, são mencionadas as possibilidades de relacionamentos e de atividades que os bebês e as crianças pequenininhas realizam.

Quadro 20 – Situação 3

[...] Lia aparentemente não está gostando de sua posição (sentada no tapete, encostada numa almofada). Aparece Guy, pega um chocalho, balança e entrega a Lia, porém o chocalho cai no chão. Lia tenta pegar enquanto Guy pega um paninho da colega que está no chão. Lia alcança o chocalho e brinca com ele, coloca na boca, vira o chocalho explorando-o. Guy pega o paninho e vê uma chupeta pendurada nele. Vira, coloca-a na boca e tenta tirar a chupeta do pano. [...] Lia chora com o chocalho na mão, mexendo-se, parecendo querer sair da posição em que está: sentada e encostada numa almofada. Guy consegue tirar a chupeta do paninho. Observa a chupeta, vira-a de vários lados, olha para Lia e tenta colocar a chupeta na boca da menina. Faz a tentativa, olhando para a pesquisadora. Não consegue acertar, então chega a professora e pergunta “por que ela chora?” Guy imediatamente mostra a ela a chupeta como que pedindo para ela pôr na boca da amiga. Ele, novamente, tenta colocá-la enquanto a professora o encoraja, dizendo para fazer isso mesmo. Guy não consegue, a professora se abaixa, pega a chupeta e coloca na boca da menina dizendo: “pronto, acalmou”. Ela para de chorar e Guy parece ficar satisfeito. A professora sai para atender outras crianças. Nesse momento, ela está na sala, sozinha, com 8 crianças. Guy pega o paninho, dobra e tenta entregá-lo a Lia. Ela não pega, então ele tira a chupeta de Lia e passa o pano na boca da coleguinha, como se fosse limpar. Lia começa a chorar novamente. Ele parece pedir socorro à professora, levanta-se e mostra a chupeta a ela, entregando-a. [...]

[SITUAÇÃO 3, 11/04/2013, Crianças Lia, Mel e Guy, Professora 1]

Figura 36 – Guy dando chupeta a Lia – 11/04/2013



Fonte: A autora

Na situação apresentada, percebemos que Guy se comunica com Lia e se relaciona com ela. Ele nota que algo a desagrada e tenta entregar-lhe alguns brinquedos, assim como tenta lhe dar a chupeta. Guy parece entender que, se colocar a chupeta na boca de Lia, ela vai parar de chorar. No entanto, quando não consegue ou quando Lia deixa cair a chupeta, Guy “pede ajuda à professora”, balbuciando ou olhando para ela. A professora se manifesta, dizendo a ele para tentar novamente e faz-lhe perguntas, motivando-o a seguir em suas ações. Sobre essa questão, Faria e Salles (2007, p. 64) argumentam:

[...] é fundamental que os(as) professores(as) que atuam nessa etapa educacional organizem seu trabalho de forma a favorecer, intencionalmente, a apropriação e o desenvolvimento dessa linguagem pelas crianças, ampliando suas possibilidades de interação com os sujeitos da cultura e construindo sua subjetividade.

A atenção e a fala carinhosa da professora em relação à Guy mostram-se como essenciais para que a criança faça experimentações e se relacione com outro bebê. Guy parece se sentir seguro com a presença da professora, buscando-a nos momentos em que ele não consegue resolver algo. Hevesi (2011, p. 59) alerta para o fato de que: “a criança, com seu olhar atento, *toma a iniciativa* do contato, chama a atenção da educadora”. Ainda, para essa autora (2011, p. 61), “Frequentemente, as crianças se dirigiam à educadora quando percebiam um fato ou quando ao seu redor acontecia alguma coisa que queriam comunicar a ela.”

Na situação apresentada, diferentes linguagens fazem parte das relações estabelecidas entre os bebês. Pino (2005) vê essas linguagens como indícios de ação

cultural que vão constituindo o ser bebê na relação com o outro. Essas manifestações não são naturais em si, dadas biologicamente, mas formadas socialmente.

Como indica a situação, Guy olha o outro a seu lado, observa seu comportamento, vai ao seu encontro, toca-o e espera da menina uma resposta ao seu gesto. Ela, por sua vez, chora, parecendo querer dizer-lhe, também, algo. Essas aproximações expressam atos comunicativos que estão presentes nesse encontro.

Pino (2005) afirma que o ser humano, quando nasce, é o mais dependente da espécie animal. Para esse autor, a princípio, há uma predominância de sua condição biológica natural, que vai sendo modificada socialmente, o que lhe confere um duplo nascimento: o nascimento biológico e o nascimento cultural. Isto é, não nascemos apenas como corpo, mas também culturalmente, ao nos tornarmos humanos pelas relações sociais.

Na situação acima, Lia precisa do outro para sair da posição em que se encontra e o choro é a comunicação que ela estabelece. No entanto, a professora está envolvida com outras crianças. De acordo com Hevesi (2011, p. 62):

Se a educadora entende a importância desses pequenos diálogos, inclusive os mais curtos, na vida das crianças, terá atenção em sua resposta [...]. Essa atitude da educadora repercute no comportamento das crianças do grupo: confirma para as crianças as formas desejáveis de chamar a atenção e estimula o desenvolvimento da relação verbal. Dando resposta à sua iniciativa, oferece-se à criança não apenas muitas informações e explicações gerais, mas também informações ligadas ao fato para o qual elas apontam e no momento preciso em que aquilo as preocupa.

Para Mukhina (1996), a necessidade de se comunicar cria na criança bases para o desenvolvimento da linguagem humana. Sob essa perspectiva afirma que:

Se nos primeiros meses de vida o adulto usa a linguagem para expressar sua simpatia pela criança, na segunda metade do primeiro ano o adulto cria condições específicas que permitem à criança desenvolver a linguagem. (MUKHINA, 1996, p. 85).

As formas com que os adultos se relacionam com as crianças são diversas no contexto de uma instituição. Na situação discutida, Guy vem ao encontro de Lia, leva a ela a chupeta e tenta se comunicar com a menina. Essa relação social é mediada pela professora que, mesmo distante do bebê, fala e se comunica com ele, encorajando-o a entregar a chupeta a Lia.

Quadro 21 – Situação 6

Mary consegue pegar um babador de pano de dentro do berço, ele cai no chão, ela se solta da madeira do berço também caindo no chão. Pega a alça do babador e tenta subir com ele na mão. Não conseguindo, coloca o babador em seu colo e com as duas mãos apoiadas no berço tenta subir, consegue, vira-se, sorrindo com a tentativa conquistada. Olha as mãos, como se estivesse procurando o babador e, não achando, olha para baixo à procura e com uma das mãos desce, pegando-o. Desequilibra-se e cai no chão novamente. Examinando-o, segura o babador em uma das mãos e tenta subir, mas cai e chora. A professora 1 vai até lá, pega-a e a tira do local, colocando-a sentada no tapete. Ela continua a chorar e observa o babador caído no chão. Perto de Mary está Max também chorando. A professora se aproxima com uma caixa de brinquedos: chocalhos, mordedores, carrinhos, bolinhas, etc. e espalha na frente dessas crianças. Imediatamente, elas param de chorar começam a explorar os brinquedos, pegando-os, observando-os, colocando na boca, virando para outro lado, deixando cair no chão, buscando e colocando perto deles. Outras crianças são colocadas em volta desses brinquedos. As crianças brincam por mais de 3 minutos sem chorar e sem precisar da intervenção das professoras.

[SITUAÇÃO 6, 22/05/2013, Crianças: Mary, Nina e Max - Professora 1]

Figuras 37, 38, 39 e 40 – Mary e seu paninho - 22/05/2013



Fonte: A autora



Fonte: A autora

Na situação apresentada anteriormente, podemos observar que Mary se movimenta livremente pela sala, ora engatinhando, ora andando. Nesse livre acesso, observamos que os bebês que têm domínio de seu corpo demonstram interesse por descobrir novos espaços, explorando-os e se relacionando com eles. Mary, ao explorar a grade do berço, descobre que pode brincar com ela e fica tempo nessa atividade exploratória que é significativa para ela. De acordo com os estudos realizados por Pino (2005), podemos afirmar que a relação que Mary estabelece com o entorno em que se encontra é um nascimento cultural. Para Pino (2005, p. 47):

[...] a história do ser humano implica um novo nascimento, o cultural, uma vez que só o nascimento biológico não dá conta da emergência dessas funções definidoras do humano. [...] se as funções culturais têm que se “instalar” no indivíduo é porque elas ainda não estão lá, ao contrário do que ocorre com as funções biológicas que estão lá desde o início da existência, nem que seja de forma embrionária.

E o autor continua:

Aplicando isso a cada ser humano singular e concreto, poder-se-ia dizer que o patrimônio herdado por ele dos seus antepassados já vem marcado com as marcas da cultura. Isso significa que ele carrega um valor cultural agregado que faz dele um ser *humano* em potencial, ou seja, alguém capaz de tornar-se tal desde que seja inserido num meio *humano*, com tudo o que este termo implica. (PINO, 2005, p. 47).

Ao observarmos a situação transcrita e a imagem, percebemos o encontro do olhar de Mary com o objeto desejado, seu corpo em movimento, sua expressão facial e, logo após, seu sorriso, caracterizando uma interação com o objeto que ela encontra: o babador e a chupeta. Na experiência, Lóczy (2011, p. 21) “pôde constatar que as crianças eram, em geral, curiosas, vivas e ativas, que se desenvolviam harmoniosamente [...]”, a expressão contida no rosto de Mary parece confirmar nossas premissas de que a comunicação dos bebês não se dá somente pela fala, mas também por gestos, olhares e movimentos.

Para Tardos e Feder (2011, p. 43):

Os seus movimentos estão adaptados àquilo que deseja fazer. Fixamo-nos em sua agilidade, em sua habilidade, na adequação de todo o seu corpo [...]. além disso, observamos um certo domínio do espaço no deslocamento em direção a algum objeto concreto [...].

Na situação relatada Mary faz várias tentativas para levar o babador ao subir no berço, não consegue e tenta novamente. Sobre isso, podemos perguntar, por que a professora não fez nenhuma intervenção ajudando Mary a pegar o babador? A

professora não age diretamente a favor de Mary, mas está atenta ao que acontece com a menina. As dificuldades que Mary apresenta são importantes para seu desenvolvimento, pois “[...] todo ato desejado e executado ativamente pelo sujeito tem para este consequências imediatas e, ao longo prazo, muito mais enriquecedoras que os atos impostos [...]” (TARDOS; FEDER, 2011, p. 40). Sendo assim, uma intervenção antecipada da professora pode fazer com que seu experimento seja destruído logo no início. No entanto, como revela a situação 6, Mary se relaciona com os objetos ao seu redor e resolve os problemas que aparecem.

Nesse momento, aparentemente está só, não há adulto por perto e ela não espera pela ajuda de ninguém, “a aceitação do fracasso momentâneo e a modificação flexível dos planos de ação também fazem parte da aprendizagem.” (TARDOS; FEDER, 2011, p. 47).

Os estudos de Falk (2011, p. 27) ampliam essa discussão:

As educadoras aprenderam e compreenderam que – segundo palavras de Emmi Pikler – “a criança que consegue algo por sua própria iniciativa e por seus próprios meios adquire uma classe de conhecimentos superior àquela que recebe a solução pronta” e, também, que o não intervencionismo na atividade independente da criança não significa abandoná-la [...].

Na situação citada, apesar de a professora não estar próxima de Mary, havia trocas de olhares, ela não estava abandonada, ao acaso. Vez ou outra, a professora lhe dizia alguma coisa como se estivesse oferecendo ajuda, indicando que a criança é importante para ela. No entanto, Mary não teve ajuda direta da professora para resolver a situação do babador, tendo que resolver o problema sozinha. Depois de minutos em que Mary ficou nessa atividade, a professora tirou-a do local e colocou-a sentada com outras crianças e alguns brinquedos.

Observemos a próxima situação com atenção:

Quadro 22 – Situação 18

[...] Fael brinca atentamente com alguns blocos grandes de cor vermelha e branca. Ele tenta colocar um bloco na extremidade do outro, não consegue. Pega dois blocos em uma só mão, fica em pé, abaixa, pegando outro bloco e sai com três. Senta-se em outro lugar, olha para Lua, que está chorando, e enfileira os blocos no chão. Sai à procura de outros blocos, encontra-os, traz mais um bloco e o arruma junto com os demais. Há agora dois blocos vermelhos e dois blocos brancos. Pega os dois blocos brancos e os leva para outro canto arrumando-os. Depois pega outro (vermelho) e coloca junto. Ao sair para buscar mais um, chuta o bloco vermelho para longe, vai buscar, colocando-o na posição em que estava. Resmunga e vai buscar o último bloco vermelho, colocando-o naquele agrupamento. Senta-se e arruma melhor os blocos. Chega Luz e tira um bloco de seu agrupamento, derrubando-o. Fael parece não gostar, olha para ela, resmunga alto e faz várias tentativas para colocar um bloco dentro do outro. Consegue pôr um bloco vermelho dentro de um bloco branco, fica atento e concentrado nessa ação. Tenta colocar mais um bloco dentro, mas não consegue e tira o outro. Faz várias tentativas. Não conseguindo, pega apenas um bloco e vai para outro lado da sala. Flor se aproxima, agacha e começa a brincar com os blocos que ficaram. Fael volta com seu bloco para perto de Flor que coloca os três blocos encaixados um dentro do outro e Fael quer entregar a ela o seu, como se fosse para ela encaixá-lo também. Flor quer sair de perto de Fael, levando os blocos e não o deixa encaixar seu brinquedo. Mas Fael persiste em se aproximar dela, tenta colocar seu bloco e não consegue. Flor deixa os blocos no chão e Fael os pega, colocando um deles na boca. Desencaixa-os e os agrupa. Depois, pega os blocos e leva para outro local, agrupando-os novamente. [...] Fael pega, de cima da mesa, um rolo de papel toalha e tira pedacinhos. Flor, ao ver o amigo, quer pegar também e rasga um pedaço do papel. Manu, que está do outro lado, já está com um pedaço grande, rasgando-o pela sala. Eles parecem se divertir com a brincadeira. [...] Flor pega um pequeno pedaço de papel e tenta limpar o nariz de Fael, que desvia o rosto. Fael sai com o rolo e coloca-o de volta na mesa, porém, em poucos instantes, pega de volta. Eros também está com um pedaço grande de papel no chão. Flor, que não conseguiu limpar o nariz de Fael, limpa seu próprio nariz. A professora vê as crianças com o papel toalha e vai até elas para retirar, guardando o rolo.[...].

[SITUAÇÃO 18, 04/11/2013, Crianças: Flor, Lua, Fael, Luz, Bea, Manu e Eros - Professoras 5 e 7]

Figura 41– Fael e os blocos – 04/11/2013



Fonte: A autora

Figuras 42 e 43 – Fael e os blocos – 04/11/2013

Fonte: A autora



Fonte: A autora

Na situação 18, todo o corpo da criança está envolvido no seu fazer. Essa criança aparentemente está em atividade, uma vez que, conforme Leontiev (2001), ela se envolve por completo no que está fazendo, está interessada e parece satisfazer uma necessidade de conhecimento naquele momento. As crianças interagem com os objetos, manipulando-os em ações espontâneas.

Leontiev afirma (2001) que, para cada estágio do desenvolvimento psíquico da criança, há um tipo de atividade chamada de atividade principal que engendra a humanização na infância: “[...] alguns tipos de atividades são os principais em um certo estágio, e são da maior importância para o desenvolvimento subsequente do indivíduo, e outros tipos são menos importantes [...]” (LEONTIEV, 2001, p. 63). Assim, a cada etapa do desenvolvimento da criança, haverá uma atividade considerada guia, e a transição de um estágio a outro de desenvolvimento se dá pela mudança do tipo de atividade principal. Por isso, atividade não é qualquer coisa que a criança faça, mas aquilo que tem sentido para ela. Sendo assim, motivos, interesses e necessidades são requisitos necessários para direcionar as atividades infantis.

Na situação 18, Fael está envolvido com os blocos e parece concentrado, quer colocar um bloco dentro do outro, mas, não consegue. Porém não desiste e tenta novamente, fica em pé, senta, procura por mais blocos, separa-os por cores e os agrupa em outro lugar. Quando outra criança pega seu bloco e o tira de onde ele colocou,

parece ficar insatisfeito, comunica-se, resmungando, balbuciando, depois, desenha os blocos e os leva para ser agrupados em outro local.

Conforme Mukhina (1996), a criança aprende nas relações que estabelece com os adultos, com seus pares, com o meio. Nas palavras da autora (1996, p. 44):

No processo educativo, a criança aprende a se enxugar com a toalha, a comer com a colher, a beber da xícara, a colocar as meias, a desenhar com lápis e a construir com blocos. Todas essas são *ações práticas* que conduzem a um resultado externo determinado. Ao mesmo tempo, formam-se na criança as *ações internas*, por meio das quais ela examina os objetos, compreende sua constituição e as relações entre eles, elabora a ideia de um jogo, de um desenho ou de uma construção [...]

Ainda, de acordo com Mukhina (1996, p. 47):

[...] Em primeiro lugar, a criança assimila o mais simples, depois o mais complexo e o nível de complexidade sempre é determinado pelo alcançado anteriormente. Em segundo lugar, para que a criança assimile nova ação, essa deverá corresponder a suas necessidades e interesses, ser atraente para ela.

Ao manipular os blocos, Eros tem a possibilidade de aperfeiçoamento da percepção visual ao tatear os objetos na busca por descobrir suas propriedades. Sobre isso, Mukhina (1996, p. 132) afirma que “a percepção da criança durante toda a primeira infância está estreitamente relacionada com ações objetais”. A percepção irá surgir quando a criança manipular os objetos.

A mesma autora sinaliza que, ao final do primeiro ano de vida, aparece uma particularidade em suas ações com os objetos,

[...] agora a criança superpõe, insere, abre, etc., mas com maior precisão. A diferença está em que, se antes a criança realizava a ação da mesma maneira (via de regra, ensinada pelo adulto) e com os objetos que lhe ofereciam, agora ela tenta repetir a ação conhecida com todos os objetos e às vezes varia a ação de acordo com o objeto. (MUKHINA, 1996, p. 92).

As ações realizadas por Eros irão formar nele ações internas, pois, ao examinar os objetos, no caso os blocos, compreende e os relaciona, constituindo assim o conteúdo do seu desenvolvimento psíquico.

Quadro 23 – Situação 12

[...] Dan se senta no velotrol e sai com os pés no chão, fazendo o movimento de empurrar. Dan solta a fralda [que está em suas mãos] e pega uma bolinha, senta-se de frente para um bebê-conforto, colocando a mão nele e sai empurrando-o. Fael vê e sai alegremente atrás dele. Os dois se sentam no chão e brincam com os brinquedos que estão disponíveis. Dan balança o bebê-conforto e coloca peças grandes de montar dentro dele, vai buscá-las, uma de cada vez, trazendo-as e dispondo-as como deseja. Fael pega todas as peças e examina, cuidadosamente, uma a uma. Dan se senta no chão e também examina as peças. E, assim, eles tiram, colocam, movimentam o bebê-conforto, viram-no para o outro lado, mexem, empurram. Dan pega as peças de montar e joga pela sala. Fael e Dan empurram um cavalinho que está encostado na parede. Dan sobe no cavalinho e desce com muita facilidade. Fael faz o mesmo. Dan desce, pega uma boneca e vai para o outro lado onde há um cavalinho com o qual uma criança está brincando. Ele coloca a boneca dentro do cavalinho, porém ela cai no chão. Dan a pega e leva para outro cavalinho. Sobe e balança com a boneca a seu lado, faz movimentos rápidos, sorri, parece estar feliz. Fael chega e mexe também no cavalinho [...]

[SITUAÇÃO 12, 10/09/2013, Crianças: Fael, Dan, Bea, Gigi e Lua - Professoras 4 e 5]

Figura 44 – Dan e Fael brincando – 10/09/2013



Fonte: A autora

Na situação 12 acima, as crianças exploram o espaço que as rodeia e os objetos ali inseridos, e os gestos infantis aparecem como formas expressivas e comunicativas entre elas. Esses gestos vêm acompanhados de balbucios, sorrisos e trocas de olhares. Para Faria e Salles (2007, p. 67): “A criança apropria-se dos gestos e do repertório de atividades culturais relacionados ao movimento, que lhe permitem a realização de ações e procedimentos, bem como compreender e expressar ideias, sentimentos e desejos.”

De acordo com Mukhina (1996, p. 84):

No final do primeiro ano, a criança é um grande imitador e repete depois do adulto muitos gestos. Observam como limpam com uma flanela o encerado da mesa e, na primeira oportunidade, passará na mesa qualquer pano que estiver à mão. As ações que a criança

assimila orientada pelo adulto criam a base de seu desenvolvimento psíquico [...]

Na mesma situação 12, podemos observar que as crianças pequenininhas não observam somente os gestos e movimentos dos adultos, mas também observam os gestos e movimentos realizados entre elas, formando uma relação de comunicação com o outro adulto e também criança.

Para Vygotski (1996, p. 326):

Nós temos referido que os gestos que surgem na criança a levam ao gesto indicador, é tão importante desde o ponto de vista do desenvolvimento da linguagem. Por meio deles se estabelece a comunicação com as pessoas de seu entorno.

Observando a situação descrita, Dan e Fael se aproximam e se interessam um pela ação do outro: primeiramente imitam um ao outro, participando de momentos de descoberta dos objetos do entorno, e, logo depois, há o início de uma comunicação sem palavras, afirmando possibilidades de crianças pequenininhas estabelecerem interações entre si. No entanto, as possibilidades desses encontros só são possíveis se o espaço permitir, se for organizado para elas interagirem, se as crianças puderem se movimentar livremente.

Nesse sentido, Lisina (1986, p. 163) defende que:

Os meios expressivo-mímicos conservam seu significado durante a comunicação. De forma mais rica e variada: aparecem olhares, sorrisos, a mímica se diferencia e é mais precisa. Não obstante, a diferença da idade inicial, estes meios já não esgotam as possibilidades dos bebês. Aparece toda uma categoria de novos meios de comunicação em forma de locomoção e atividades de objeto transformadas.

O movimento exercido por Dan e Fael não se restringe somente à capacidade de empurrar para frente e para trás um objeto que balança. Ambos realizam movimentos e gestos que expressam e comunicam algo, uma vez que “[...] as crianças de um ano de idade utilizam a locomoção (aproximação ou afastamento) e as ações manuais de objetos (o tocar, palpar as mãos e a roupa do adulto, entregar o brinquedo) para se comunicar.” (LISINA, 1986, p. 284).

Mediante as situações descritas, é possível perceber que os bebês se relacionam não só entre eles, mas, também, com os adultos, os objetos e o entorno. Faria e Salles (2007, p. 56) afirmam que:

[...] diferentemente das interações que as crianças estabelecem no seu cotidiano fora da IEI, no ambiente institucional, os profissionais necessitam organizar intencionalmente a vivência dessas práticas. Assim, conscientes de seu papel de cuidar e educar as crianças, as atividades, os tempos, os espaços, os materiais, as próprias crianças e as metodologias de trabalho devem ser organizados de modo que essas interações possam ocorrer de forma mais rica possível.

Em nossa compreensão, as diversas vivências das crianças envolvem muitas linguagens: o choro, o sorriso, os gestos, os movimentos e os balbucios. A comunicação do adulto com o bebê e a relação entre eles possibilitam o envolvimento desses sujeitos em atividades significativas. Nesse sentido, para nós, torna-se fundamental compreender o bebê e a criança pequena como seres historicamente inseridos e dotados de capacidade e possibilidade para agir e aprender ativamente no processo educativo.

A partir das reflexões elencadas neste capítulo, é possível sintetizar que as relações dos bebês com o meio, com a professora e com outros bebês nos possibilita visualizar uma criança ativa, cheia de possibilidades, manifestada por gestos e sons diversos. Um dos conteúdos fundamentais para a educação dos bebês é o cuidar educando, pois são momentos importantes que precisam ser organizados e pensados pela professora como oportunidade de encontros e trocas entre as crianças e entre os adultos. Nesse sentido, é necessário um planejamento intencional para garantir que o espaço seja utilizado da forma mais vantajosa possível, com uma ampla gama de materiais, brinquedos e objetos acessíveis para que estimulem cada vez mais o brincar e a curiosidade das crianças.

Na sequência, tecemos as considerações finais desta dissertação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa que deu *corpus* a esta dissertação foi impulsionada pelo seguinte objetivo principal: identificar e compreender quais as possibilidades de atividades de comunicação emocional dos bebês, na idade entre 4 e 12 meses, considerando condições concretas de educação (espaço, tempo, materiais, relacionamentos) organizadas por professoras de um Centro de Educação Infantil Municipal de uma cidade do interior paulista.

Com este objetivo, escolhemos um Centro de Educação Infantil Municipal – CEIM na cidade de Santa Cruz do Rio Pardo, no Estado de São Paulo, para ser parceiro de nossa investigação. Nesse espaço, realizamos ações investigativas junto a uma sala de turma de crianças entre quatro meses e um ano e onze meses para tecer reflexões sobre que relações são estabelecidas entre criança e adulto, entre criança e objeto, entre criança e meio e entre criança e criança. Essas ações tiveram como procedimentos metodológicos filmagens e fotografias, como possibilidades para observar e “escutar” as vozes dos bebês nos diferentes contextos do processo educativo.

Amparamo-nos em fundamentos da Teoria Histórico-Cultural (THC), assim como em estudos de autores contemporâneos que oferecem contribuições para repensarmos a criança como sujeito ativo em suas aprendizagens e em seu desenvolvimento.

Conforme pressupostos da THC, desde o nascimento, a criança é capaz de estabelecer relações com o mundo em que vive, sobretudo, é capaz de aprender. Para esta teoria, o homem não nasce humano, mas aprende a ser humano ao se apropriar da cultura historicamente acumulada. Com essa compreensão, a Educação Infantil é momento de formação da personalidade e inteligência da pessoa, e o professor como mediador, intencionalmente, pode criar condições adequadas para realizar uma educação que seja promotora do máximo desenvolvimento humano nos anos iniciais da vida das crianças. Especificamente, na infância, a educação tem o papel de impulsionar o desenvolvimento de capacidades humanas nas crianças.

Antes de iniciar a pesquisa de campo, foi necessário conhecermos mais profundamente a teoria norteadora do entendimento acerca de como a criança se transforma em um adulto capaz de se relacionar com outras pessoas e com o meio. Nesse processo de estudos, tornou-se essencial conhecer aspectos da história da

Educação Infantil, particularmente aqueles relativos ao surgimento das creches e aos marcos teóricos e políticos emergentes nesse contexto histórico e social para pensar as possibilidades de comunicação emocional entre os bebês.

Nesse processo de estudos e sistematizações, foi fundamental discutirmos também sobre elementos inerentes à formação do(a) professor(a) que atua na Educação Infantil, quer seja em nível de formação inicial, quer seja na modalidade em serviço. Nessas reflexões, foram essenciais as contribuições de Arce (2001), Lima (2001), Cerisara (2004), Assis (2006), Faria (2007), Kuhlmann Jr. (2007), Nascimento (2007), Guimarães (2013), dentre outros. Para esses autores, uma ideia central é que, em escolas de Educação Infantil, o professor, assim como a criança, seja considerado protagonista no processo de desenvolvimento para que possa oferecer a meninos e meninas uma educação promotora de situações de desenvolvimento físico, afetivo e psíquico nos anos iniciais da vida.

Para Vigotskii (2001), a criança desde bem pequena é capaz de se relacionar com outras pessoas e coisas, sendo assim, o que move o desenvolvimento humano são as condições concretas de vida e educação que o sujeito possui (VIGOTSKII, 2001; LEONTIEV, 2001), nesse sentido, pode-se entender a criança como um sujeito capaz de comunicar-se, de relacionar-se e de interagir.

A partir de estudos de Leontiev (2001), compreendemos que cada período do desenvolvimento é caracterizado por uma atividade principal. Para o autor, a atividade principal é a forma pela qual a criança melhor se relaciona com o mundo e é por meio dela que ocorrem as mudanças significativas na inteligência e na personalidade infantil.

Conforme pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, a aprendizagem engendra o desenvolvimento humano. Com esta defesa, desde pequeninha, a criança é capaz de estabelecer relações com o mundo que a cerca, e é capaz de aprender e, conseqüentemente, se desenvolver em patamares cada vez mais sofisticados. Nesse sentido, podemos afirmar que a infância é um dos períodos mais importantes da vida porque, nele, se formam as bases orientadoras para as novas aprendizagens.

Uma das reflexões decorrente de nossos estudos é que na Educação Infantil, os momentos de cuidado-educação intencionalmente planejados e efetivados são capazes de impulsionar aprendizagens e desenvolvimento efetivo do bebê. Nesse processo fundamental e com suas especificidades, a professora assume papel único e para o qual é exigida formação sólida e em níveis continuados.

Alguns dados produzidos não pareceram em consonância com essas ideias. A investigação permite destacar que o binômio entre cuidado e educação nem sempre se configura como efetivo nas turmas de bebês pesquisadas, aparentemente isso se relaciona à atuação docente pouco promotora do envolvimento e das possibilidades de aprendizagem de crianças pequeninhas. Isso se revelou com evidência na falta de planejamento das ações docentes de maneira a ser tornarem, em situações de cuidados de rotina, fonte de atenção individual.

As filmagens das situações descritas são denotativas de uma prática docente ainda carente de intencionalidade, no sentido de promover oportunidades efetivas de apropriação de conhecimentos propulsores de humanização na infância.

Como defendemos neste trabalho, as relações de cuidado e educação são essenciais na vida do bebê. Trata-se do cuidado relacionado à higiene, ao sono, e também a outras ações planejadas pelo professor como na organização de espaços acolhedores, na escolha de materiais e objetos para brincar e na sensibilidade de escutar e atender às necessidades das crianças.

Em situações de cuidados básicos, a criança pequena pode, se motivada a isso, estabelecer uma relação interpessoal com o adulto que cuida dela, apropriando-se de significados compartilhados socialmente. Nessa interação, a criança inicia uma comunicação por meio de balbucios, sorrisos, choros e movimentos.

Em nossa compreensão, amparada cientificamente pelos pressupostos teóricos escolhidos, o cuidar e o educar são ações indissociáveis, não tendo como privilegiar apenas uma ou outra, por fazerem parte do processo de educação na infância. Ao educar a criança com intencionalidade, a professora pode possibilitar ações educativas motivadoras da satisfação das necessidades infantis, criando, nesse processo, novas necessidades humanizadoras. Os momentos de cuidado e de educação necessitam, nessa ótica, de planejamento e organização como oportunidades de encontros, trocas entre as crianças e entre adultos e crianças.

Nossas inserções como pesquisadoras na turma do berçário escolhida como parceira da investigação possibilitou-nos, portanto, uma aproximação mais aprofundada para compreendermos que tipo de relações essas crianças tão pequeninhas exercem. Os dados autorizam-nos a enfatizar a existência de uma comunicação, ainda sem palavras, mas baseada nas emoções entre bebês e destes com as pessoas de seu entorno, em especial as professoras. Tal atividade poderia ser mais evidente se houvesse promoção de tempos, espaços e situações para que as crianças se relacionassem

positivamente com os adultos e tivessem possibilidades de agir ativamente em experiências tais como a alimentação. Infelizmente, os dados, em sua maioria, são reveladores de vivências que vão de encontro a essa perspectiva de atividade de comunicação emocional.

Em conformidade à teoria elaborada por Vigotski e colaboradores no primeiro ano de vida a atividade principal da criança é a comunicação emocional com os adultos que se aproximam dela. É o adulto quem medeia todas as relações da criança com o mundo. No grupo pesquisado, alguns bebês no início da pesquisa já entoavam alguns balbucios, outros ainda não, algumas crianças dependiam totalmente das professoras para satisfazer suas necessidades, pois tinham poucos meses, ainda não sentavam e engatinhavam, outras já caminhavam pelo espaço da sala.

Além da linguagem falada, o ser humano se comunica de diferentes maneiras. Nos momentos iniciais da vida, essa expressão se dá por meio de olhares, gestos, balbucios, choro, sorrisos, para citar alguns exemplos. Nos primeiros anos de vida, o desenvolvimento da criança está, pois, ligado à comunicação com os adultos. Quanto mais o adulto falar com a criança mais ela terá vontade de se comunicar. Assim, o professor, em Escolas de Educação Infantil, assume a tarefa de ampliar as possibilidades de interação da criança com as pessoas de seu meio.

Em nossas observações durante a pesquisa, verificamos que as relações entre adultos e bebês são caracterizadas por muitos encontros individuais e coletivos, encontros esses marcados pelas vozes das crianças, pela criança ativa, repleta de potencialidades.

A pesquisa em campo possibilitou-nos, também, perceber o valor das atitudes docentes na estruturação do espaço, do tempo e dos materiais e o impacto delas para o envolvimento da criança nas situações vividas. Com atitudes e ações de planejamento e execução intencionais, a professora se torna mediadora e responsável por apresentar objetos, materiais, pessoas e coisas que estão no ambiente escolar aos bebês. Assim, as relações estabelecidas com as crianças podem se tornar promotoras de aprendizagens e as vivências e experiências estabelecidas em espaços coletivos de educação poderão, conscientemente, contribuir com a formação da autonomia infantil. Enfatizamos, então, que o espaço bem pensado, com uma diversidade e riqueza de materiais e objetos, pode garantir condições efetivas para movimentações e aproximações entre as crianças provocando nelas a curiosidade, permitindo, ainda, à professora observar como as

crianças se relacionam com o entorno, dando às crianças condições para que haja possibilidades de comunicação emocional.

Conforme discutimos ao longo desta dissertação, as situações das crianças brincando com a cesta dos tesouros foram reveladoras da necessidade e do prazer em manusear os objetos, explorando-os, descobrindo-os e vivenciando situações significativas e de aprendizagem. Dessa forma percebemos o quanto se faz importante refletir sobre o trabalho pedagógico que se propõe no CEIM acerca da questão da necessária articulação entre a formação inicial e a formação continuada dos docentes no processo de constituição da identidade do professor de bebês.

Segundo Vigotskii (2001), os primeiros anos de vida marcam o intenso desenvolvimento dos aspectos intelectuais, físicos, emocionais e morais na criança, e, por isso mesmo, a criança vai se humanizando. Desse modo, a educação na infância deve estar voltada para a criação de necessidades humanizadoras nas crianças, percebendo-a como um ser ativo nesse processo. O ensino na infância exerce uma maior influência no desenvolvimento das qualidades psíquicas que o ensino na idade adulta (MUKHINA, 1996) e o papel da educação é garantir a apropriação do conjunto das qualidades humanas.

Como já apontado, a instituição de Educação Infantil é o local onde a criança deve ter contato com as práticas culturais e deve ser preparada com espaços ricos e organizada para a infância, considerando os pressupostos da teoria elaborada por Vigotski e seus colaboradores da qual traz o entendimento de que o desenvolvimento humano é uma conquista histórico-social, engendrada pela educação, pela atividade do sujeito e pelas condições concretas de vida (LIMA, 2005).

A criança pode ser agente de uma rica experiência, uma vez que o papel de espaços coletivos de Educação Infantil é ampliar as aprendizagens infantis, mediante diversidade e enriquecimento das múltiplas linguagens tais como: emocionais, artísticas, intelectuais, motoras.

Nesse contexto, a escola de Educação Infantil vem buscando se tornar um lugar em que a criança seja considerada como pessoa capaz e foco da atenção de adultos que buscam conhecer e atender suas necessidades e interesses peculiares, respeitando suas formas de aprender, viver, descobrir e se relacionar com e no mundo.

Ao finalizar esta dissertação consideramos importante destacar novamente o problema orientador desta pesquisa: quais as possibilidades de atividades de comunicação emocional dos bebês, na idade entre 4 e 12 meses, considerando condições

concretas de educação (espaço, tempo, materiais, relacionamentos), organizadas por professoras de um Centro de Educação Infantil Municipal de uma cidade do interior paulista?

Pelo apresentado e discutido neste trabalho, infelizmente, há carência de possibilidades de atividades de comunicação emocional intencionalmente planejados e de conhecimentos que fundamentem tais práticas pedagógicas.

De acordo com nossa defesa podemos afirmar que os bebês aprendem desde que nascem, aprendem com suas vivências e suas experiências, aprendem com o meio onde estão situados, com outras crianças, objetos da cultura e adultos. Significa assinalar que as crianças estabelecem relações comunicativas apropriadas desde os seus primeiros meses de vida, mediante o choro, o sorriso, os movimentos, os gestos e o balbucio. Para que as crianças adquiram e desenvolvam capacidades especificamente humanas, a tarefa docente é criar condições concretas e efetivas para que os bebês se expressem em suas múltiplas linguagens ao adentrar nos espaços coletivos.

Concordamos com Vygotski (1996) quando afirma que o bebê é um ser maximamente social, a criança nasce com o aparato biológico e somente se desenvolverá pelas mediações que lhe forem inseridas.

Finalizamos este trabalho destacando indícios de um olhar atento para a Educação Infantil, a ser constituída pelo toque, fala, choro, silêncio, movimento, interações, entre muitas possibilidades que se apresentam nas relações de crianças pequenininhas, que são sujeitos históricos e culturais. Nesse sentido, a investigação sinaliza que temos ainda muito que refletir e pesquisar, para efetivamente constituirmos, no dia a dia de instituições de Educação Infantil, uma prática transformadora que possibilite às nossas crianças a apropriação das máximas possibilidades humanas. Depreendemos das discussões realizadas, que essa prática está amparada em programas de formação docente capazes de tornar a atividade pedagógica propulsora de humanização.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A; WAJSKOP, G. *Educação Infantil: creches: atividades para crianças de zero a seis anos*. São Paulo: Moderna, 1999.

ARANTES, P. H. de 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*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009. p. 25-35.

ARCE, A. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 113, p. 167-184, julho. 2001.

ASSIS, M. S. S. Práticas de cuidado e de educação na instituição de educação infantil: o olhar das professoras. In: ANGOTTI, M. (Org.). *Educação Infantil: para que, para quem e por quê?* Campinas, SP: Editora Alínea, 2010. p. 85-104.

BATISTA, R. *A rotina no dia-a-dia na creche: entre o proposto e o vivido*. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

BECCHI, E. *et al. Ideias orientadoras para a creche: a qualidade negociada*. Tradução de Maria de Lourdes Tambaschia Menon. Campinas, S.P: Autores Associados, 2012.

BONDIOLI, A. Os modos de educar. In: BECCHI, E. *et al. Ideias orientadoras para a creche: a qualidade negociada*. Tradução Maria de Lourdes Tambaschia Menon. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 36-43.

BONDIOLI, A; GARIBOLDI, A. *A vida cotidiana na creche*. In: BECCHI, E. *et al. Ideias orientadoras para a creche: a qualidade negociada*.; tradução Maria de Lourdes Tambaschia Menon. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 20-35.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo, Imprensa Oficial do Estado. 1988a.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei n. 8.069/90, de 13 de julho de 1990. São Paulo, CBIA SP.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Lei 9394/96, de 20/12/1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998b, v.3.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2009.

CALLIL, M. R. S. *Formar e formar-se no berçário: um projeto de desenvolvimento profissional no contexto de um centro de educação infantil*. 2010. p. 223. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2010.

CAMPOS, M. M. *A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios*. In: Encontros e desencontros em educação infantil. MACHADO, M. L. A. (Org.). 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 27-34.

CERISARA, A. B. *Por uma pedagogia da Educação Infantil: desafios e perspectivas para as professoras*. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). *Trajetórias e perspectivas da formação de professores*. São Paulo: Editora Unesp, 2004. p. 347-355.

CHAVES, M. *Intervenções Pedagógicas e Promoção da Aprendizagem da Criança: Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural*. In: FAUSTINO, R. C.; CHAVES, M.; BARROCO, S. M. S. (Org.). *Intervenções Pedagógicas na Educação Escolar Indígena: Contribuições da Teoria Histórico Cultural*. Maringá, Paraná: Eduem, 2008. p. 76-89.

CHAVES, M; FRUGERIO, A. V. O; OLIVEIRA, E. S; DIAS, V. E. L. O espaço e o tempo para brincar e aprender. In: CHAVES, M; LIMA, E. A; FERRAREZA, S. (Orgs.). *Teoria Histórico-Cultural e formação de professores: estudos de intervenções pedagógicas humanizadoras*. Maringá – UEM, 2012. p.45-54.

COSTA, F. N. A. O cuidar e o educar na educação infantil. In: ANGOTTI, M. (Org.). *Educação Infantil: para que, para quem e por quê?* Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.p. 61-86.

COUTINHO, A. S. *As crianças no interior da creche: a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação.* Florianópolis, SC. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2002.

CURADO, M. H. S. *Os saberes docentes dos professores de educação infantil no trabalho com as crianças de zero (00) a três (03) anos sob a perspectiva histórico-cultural: um estudo na rede municipal de educação de Goiânia.* Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2009.

DUARTE, N. *A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo.* 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

ELKONIN, D. “Sobre el problema de la periodizacion del desarrollo psíquico em la infância.” In: SHUARE. M. (Org.). *La Psicología evolutiva y pedagogica en la URSS.* Moscú: Editorial Progreso, 1987, p. 104-124.

FALK, J. *Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy.* Tradução de Suely Amaral Mello. Araraquara, S.P: Junqueira & Marin, 2011.

FARIA, A. L. G. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Orgs.). *Educação Infantil pós LDB: rumos e desafios.* Campinas: Autores Associados, 2007. p. 67-100.

FARIA, V. L. B; SALLES, F. R. T. *Currículo na Educação Infantil: Diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica.* São Paulo: Scipione, 2007 – (Percursos).

FISCHER, M. *A concepção das professoras de crianças de 0 a 3 anos sobre os saberes necessários para serem uma boa professora de bebês.* Itajaí, SC. Dissertação de Mestrado. Universidade do Vale do Itajaí, 2007.

FORMOSINHO, J. O. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, M. L. A. (Org.).

Encontros e desencontros em educação infantil. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 133-168.

FRANCISCO, Z. F. de; ROCHA, E. A. C. “Zê, tá pertinho de ir pro parque?” O tempo e o espaço do parque em uma instituição de Educação Infantil. In: Cruz, S. H. V. (Org.) *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 307-311.

GOBBATO, C. “Os bebês estão por todos os espaços”: um estudo sobre a educação de bebês nos diferentes contextos de vida coletiva da escola infantil. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

GOLDSCHMIED, E; JACKSON, S. *Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche*. Tradução Marlon Xavier. Porto Alegre, Artmed, 2006. p. 113-128.

GUIMARÃES, C. M; GARMS, G. M. Z. *Currículo para a educação e o cuidado da criança de 0 a 5 anos?* In: *Revista de Educação Puc-Campinas*. Campinas, SP, 18(1): 19-35, jan/abr., 2013.

HEVESI, K. Relação através da linguagem entre a educadora e as crianças do grupo. In: *Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy*. FALK, J. (Org.). Araraquara, Junqueira & Marin, 2011. p. 55.

HORN, M. G. S. *Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KRAMER, S. *Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil*. São Paulo, SP. Ática, 2009.

KUHLMAN JR, M. Histórias da Educação Infantil Brasileira. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro-RJ, n. 14, p. 5-18, ago. 2000.

_____. M. O Jardim-de-Infância e a Educação das Crianças Pobres. In: MONARCHA, Carlos (Org.) *Educação da Infância Brasileira*. Campinas- SP: Autores Associados, 2004, p. 3-30.

KUHLMAN JR, M. Educação na infância: história e pedagogia. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). *Formação de Educadores: artes e técnicas – ciências e políticas*. São Paulo: Editora Unesp, 2006. p. 399-407.

_____. M. Educação infantil e currículo. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Orgs.). *Educação Infantil pós LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 51-65.

LEITE FILHO, A; GARCIA, R. L. (Orgs.). *Em defesa da educação infantil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LEITE, M. I. Espaços de narrativa: onde o eu e o outro marcam encontro. In: Cruz, S. H. V. (Org.) *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 118-140

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Tradução Manuel Dias Duarte. 3. ed. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. Tradução Maria Penha Villalobos. 7.ed. São Paulo: Ícone, 2001. p. 59-84.

LIMA, E. A. *Re-conceitualizando o papel do educador: o ponto de vista da Escola de Vigotski*, 2001, Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, 2001.

_____. E. A. Infância e teoria histórico-cultural: (des) encontros da teoria e da prática. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília, 2005.

_____. E. A. *et al.* Práticas educativas na Educação Infantil: a busca da profissionalidade. In: CHAVES, M. (Org.). *Intervenções Pedagógicas e Educação Infantil*. Maringá: Eduem, 2012. p. 93-106.

_____. E. A. *et al.* Relações na escola da infância: perspectivas teóricas e didático-pedagógicas. In: *Revista de Educação Puc-Campinas*, Pontifícia Universidade Católica

de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação. Campinas, SP, n.1-v. 18 n.2 maio/ago., 2013. p. 139-150.

_____. E. A, CASTRO, R. M; *Narrativas e atividade docente: perspectivas e desafios metodológicos para a pesquisa em educação e formação de professores. Revista Diálogo Educativo*, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 81-100, jan./abr., 2014.

LISINA, M. I, ZAPOROZET, A. V. *O desenvolvimento da comunicação na infância*. Tradução: Arturo Villa Gutiérrez. Primeira edição. G. Nuñez Editor. Madrid, 1986.

MAJEM, T. A cesta dos tesouros. In: MAJEM, T; ÓDENA, P. *Descobrir Brincando*. Tradução Suely Amaral Mello e Maria Carmem Silveira Barbosa; revisão técnica Ana Lúcia Goulart de Faria. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. p.1-35.

MARX, K. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Martin Claret, 2005.

MATTOS, S. J. N. *Cuidar e educar: concepções de professoras de um Centro de Educação Infantil na cidade de São Paulo*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2009.

MELLO, S. A. *Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a educação infantil. Pro-posições/ Faculdade de Educação-Unicamp*, Campinas, v. 10, n.1, mar. 1999.

_____. S. A. *Concepção de criança e democracia na escola da infância: a experiência de Reggio Emília*. Cadernos da F.F.C, Marília. v.9, n.2, p. 83-94, 2000.

_____. S. A. *O espaço da creche*. Marília, 2002. Mimeografado

_____. S. A. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vigotski. In: FARIA, A.L.G.; MELLO, S.A.(Org.). *Linguagens infantis: outras formas de leitura*. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 23-40.

_____. S. A. Contribuições de Vigotsky para a Educação Infantil. In: MENDONÇA, S. G. L.; MILLER, S. (Org.). *Vigotsky e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Araraquara, S.P: Junqueira & Marin, 2006. p. 193-202.

_____. S. A. *Infância e Humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural*. *Revista Perspectiva do Centro de Ciências da Educação*, Florianópolis, vol. 25, n.1, jan/jul 2007.

MELLO, S. A. *A escola como lugar da cultura mais elaborada*. *Educação*, v. 35, n.1, jan./abr. 2010.

_____. S. A. Apresentação da série. In: MAJEM, T e ÓDNA, P. *Descobrir Brincando*. Tradução de Suely Amaral Mello e Maria Carmem Silveira Barbosa. Campinas, SP: Autores Associados, 2010, xi.

_____. S. A. Vivências imprescindíveis às crianças. In: OLIVEIRA. [et tal] (Org.). *Reorientação Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental*. São Paulo, S.P.: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011. p. 124.

_____. S. A. Uma teoria para orientar o pensar e o agir docentes: o enfoque histórico-cultural na prática de educação infantil. In: CHAVES, M. (Org.). *Intervenções Pedagógicas e Educação Infantil*. Maringá: Eduem, 2012. p. 19-36.

_____. S. A. Teoria Histórico-Cultural e trabalho docente: apropriação teórica e novas relações na escola. In: MILLER, S; BARBOSA, M. V; MENDONÇA, S. G. L. (Orgs.). *Educação e humanização: as perspectivas da teoria histórico-cultural*. Jundiaí, Paco Editorial: 2014. p. 173-182.

MUKHINA, V. *Psicologia da idade pré-escolar*. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996. (Psicologia e Pedagogia).

NASCIMENTO, M. E. P. Os profissionais da educação infantil e a nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Orgs.). *Educação Infantil pós LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 101-120.

OLIVEIRA, Z. M. R. *Jogo de papéis: uma perspectiva para análise do desenvolvimento humano*, 1998. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, SP.

_____. Z. M. R. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez. 2002.

OLIVEIRA, R. C. *O trabalho do antropólogo*. São Paulo: UNESP, 1998.

OLIVEIRA E SILVA, I. de. Identidade profissional: uma questão para a Educação Infantil. In: OLIVEIRA E SILVA. *Profissionais da Educação Infantil: formação e construção de identidades*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 21-37.

OLIVEIRA, B. A. Fundamentos filosóficos marxistas da obra vigotskiana: a questão da categoria de atividade e algumas implicações para o trabalho educativo. In: MENDONÇA, S. G. L; MILLER, S. (Org). *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Araraquara, S.P: Junqueira & Marin, 2006. p. 13.

OLIVEIRA, S. M. L. A legislação e as políticas nacionais para a educação infantil: avanços, vazios e desvios. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 35-42.

OSTETTO, L. E. Planejamento na Educação Infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, L. E. (Org.). *Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiência de estágios*. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 175-200.

PASQUALINI, J. C. *Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin*. Dissertação de Mestrado em Educação – Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” – UNESP, Araraquara, 2006.

PAULA, Ercília M. A. T. de. *Comida, diversão e arte? O coletivo infantil em situação de alimentação na creche*. Dissertação de mestrado. USP-SP, 1994.

PINO, A. *As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotsky*. São Paulo: Cortez, 2005.

PRADO, P. D. *Educação e cultura na creche: um estudo sobre brincadeiras de crianças bem pequenininhas em um CEMEI de Campinas/SP*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 1998.

PRADO, P. D. Quer brincar comigo? Pesquisa, brincadeira e educação infantil. In: FARIA, A. L. G; DEMARTINI, Z. B. F; PRADO, P. D. (Orgs.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. – 3 ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2009. p. 93-112.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. A necessária associação entre educar e cuidar. *Pátio: Educação Infantil*, Porto Alegre: ano 1, n. 1, 2003, p. 10-12.

ROSEMBERG, F. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 63-78.

SCHULTZ, L. M. J. *A criança em situação de berçário e a formação do professor para a Educação Infantil*. Tese de Doutorado. Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” – UNESP, Marília, 2002.

SILVA, G. F. *Formação de Leitores na Educação Infantil: contribuições das histórias em quadrinhos*. Marília, S.P, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP.

SINGULANI, R. A. D. *As crianças gostam de “tudo-o-que-não-pode”*: crianças em novas relações com a monitora e a cultura no espaço da creche. Dissertação de Mestrado em Educação – Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” – UNESP, Marília, 2009.

SPADA, A. C. M. *A educação infantil no contexto da creche* – um estudo sobre a educação, o cuidado da criança de zero a três anos e a formação de professores no município de Marília, SP. Dissertação de Mestrado em Educação – Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” – UNESP, Presidente Prudente, 2006.

TARDOS, A; FEDER, A. S. O que é autonomia na primeira infância? In: FALK, J. *Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy*. Tradução de Suely Amaral Mello. Araraquara, S.P: Junqueira & Marin, 2011. p. 39-52.

TRISTÃO, F.C.D. *Ser professora de bebês: um estudo de caso em uma creche conveniada*. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. Tradução Maria Penha Villalobos. 7.ed. São Paulo: Ícone, 2001. p.103-117.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas III*. Madrid: Visor Distribuciones, 1995.

_____. L. S. *Obras escogidas IV*. Madrid: Visor Distribuciones, 1996.