

**UNESP**

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Campus de Presidente Prudente

Faculdade de Ciências e Tecnologia

José Ricardo Silva

**O MOVIMENTO DO BEBÊ NA CRECHE: INDÍCIO ORIENTADOR DO  
TRABALHO DOCENTE**

Presidente Prudente

2017

José Ricardo Silva

**O MOVIMENTO DO BEBÊ NA CRECHE: INDÍCIO ORIENTADOR DO  
TRABALHO DOCENTE**

Tese de Doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação – Doutorado em Educação, Linha de Pesquisa “Práticas e Processos Formativos em Educação”, da Faculdade de Ciências e Tecnologias “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Campus de Presidente Prudente, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Milton de Lima.

Presidente Prudente

2017

## FICHA CATALOGRÁFICA

Silva, José Ricardo.

S58m            O movimento do bebê na creche: indício orientador do trabalho docente. -  
Presidente Prudente: [s.n], 2017  
217 f. : il.

Orientador: José Milton de Lima

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências  
e Tecnologia  
Inclui bibliografia

1. Bebê. 2. Movimento. 3. Creche. I. Silva, José Ricardo. II. Lima, José  
Milton de. III. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e  
Tecnologia. IV. Título.

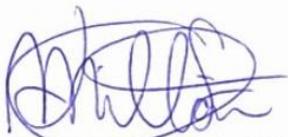
**CERTIFICADO DE APROVAÇÃO**

**TÍTULO DA TESE: O MOVIMENTO DO BEBÊ NA CRECHE: INDÍCIO ORIENTADOR DO TRABALHO DOCENTE**

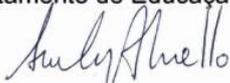
**AUTOR: JOSÉ RICARDO SILVA**

**ORIENTADOR: JOSE MILTON DE LIMA**

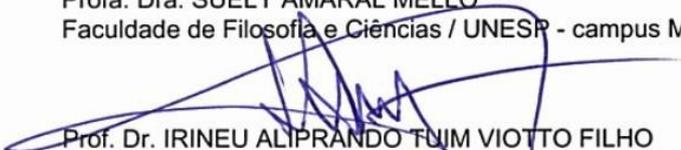
Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Doutor em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:



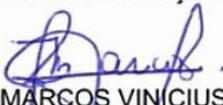
Prof. Dr. JOSE MILTON DE LIMA  
Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente



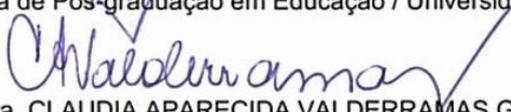
Profa. Dra. SUELY AMARAL MELLO  
Faculdade de Filosofia e Ciências / UNESP - campus Marília



Prof. Dr. IRINEU ALIPRANDO TUIM VIOTTO FILHO  
Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente



Prof. Dr. MÁRCOS VINÍCIUS FRANCISCO  
Programa de Pós-graduação em Educação / Universidade do Oeste Paulista



Profa. Dra. CLAUDIA APARECIDA VALDERRAMAS GOMES  
Psicologia Social e Educacional / Faculdade de Ciências e Letras UNESP/Assis

Presidente Prudente, 20 de junho de 2017

## DEDICATÓRIA

À minha família e a todos os bebês do mundo.

## **AGRADECIMENTOS**

À minha família.

A todos os amigos e amigas.

Ao Professor Dr. José Milton de Lima.

Aos membros da banca de qualificação e defesa, Prof. Dra. Suely Amaral Mello, Prof. Dra. Claudia Aparecida Valderramas Gomes, Prof. Dr. Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho e Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco.

Aos professores das disciplinas da Pós-graduação em Educação.

Aos funcionários da Pós-Graduação.

A todos os membros do grupo de estudos “Cultura corporal do movimento: saberes e fazeres”.

Aos membros do Grupo de Estudos, Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar – teoria histórico-cultural.

A todas as funcionárias da creche, e de modo especial aos bebês participantes da pesquisa.

À Universidade Pública que me possibilitou todo meu processo de formação inicial e continuada.

*“É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança.”  
(Provérbio africano)*

## RESUMO

Esta pesquisa foi desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP – Campus de Presidente Prudente, vinculada à Linha de Pesquisa: Processos formativos, infância e juventude. A presente pesquisa foi motivada a partir de constatações teóricas que indicavam que, no trabalho com bebês em creche, de modo geral, ainda há concepções assistencialistas que caracterizam a rotina como afazeres domésticos, focado na proteção, alimentação e higiene, caracterizando o trabalho docente como não diretivo, espontâneo, embasado no cotidiano e na espera pelo desenvolvimento do bebê que há de vir e que, por isto, não há trabalho pedagógico a ser realizado com ele. Contrariando estas concepções, a teoria histórico-cultural nos auxilia a afirmar que o bebê humano, candidato à humanização, necessita de relações humanas de qualidade que garantam seu desenvolvimento. Para desenvolver este trabalho, o professor pode deixar-se guiar por indícios emitidos pelos bebês como representativos de sua situação social de desenvolvimento. Portanto, defendemos a tese de que os movimentos realizados pelos bebês, podem ser utilizados como orientadores da prática do professor. Assim, o objetivo geral desta tese é apontar a correspondência entre os movimentos externalizados e a situação social de desenvolvimento dos bebês no primeiro ano de vida. Nossa hipótese é que, com isso, os professores poderão incidir sobre as neoformações dos bebês, em sua zona de desenvolvimento potencial e, então, contribuir no processo de humanização destes pequenos. Na busca de demonstrarmos essa tese, adentramos uma instituição de atendimento à bebês para coletar dados. Quatro bebês (07 a 10 meses de idade) foram fotografados e filmados enquanto se relacionavam com o entorno composto por diferentes materiais, tempo e pessoas. O materialismo histórico e dialético, enquanto método de pesquisa, nos auxiliou na compreensão do movimento realizado pelo bebê em suas múltiplas determinações. Desta compreensão, emergiram categorias de análises que apontaram as necessidades internas dos bebês enquanto se moviam (os objetos e os adultos presentes). A partir desse indicativo, realizamos algumas proposições com os bebês com o intuito de demonstrar a tese e contribuir com o trabalho do professor de creche. Em âmbito institucional, faz-se necessário que o professor responsável por bebês planeje, organize, disponibilize tempo, espaço e materiais que promovam vivências que contribuam para o processo de humanização em questão.

**Palavras chaves:** Bebês. Movimento. Teoria histórico-cultural. Desenvolvimento infantil. Intervenção pedagógica.

## ABSTRACT

This research was developed on the Graduate Program in Education of the Faculty of Sciences and Technology, UNESP - Presidente Prudente Campus, linked to the Research Line: Formative processes, childhood and youth. The present research was motivated by theoretical findings that, in the work with infants in daycare, in general, there are still welfare concepts that characterize the routine as domestic tasks, focused on protection, food and hygiene, characterizing the teaching work as Non-directive, spontaneous, based on daily life and waiting for the development of the baby to come and that, therefore, there is no pedagogical work to be carried out with him. Contrary to these conceptions, the historical-cultural theory helps us to affirm that the human baby, candidate for humanization, needs quality human relationships that guarantee its development. In order to develop this work, the teacher can be guided by signs emitted by the babies as representative of their social development situation. Therefore, we defend the thesis that the movements performed by the babies can be used as guiding the teacher's practice. Thus, the general objective of this thesis is to point out the correspondence between outsourced movements and the social developmental situation of infants in the first year of life. Our hypothesis is that, with this, teachers will be able to focus on the new formations of the babies, in their zone of potential development and, then, to contribute to the process of humanization of these infants. In order to demonstrate this thesis, we entered a baby care institution to collect data. Four babies (7 to 10 months old) were photographed and filmed while relating to the environment composed of different materials, time and people. Historical and dialectical materialism, as a research method, helped us to understand the movement carried out by the baby in its multiple determinations. From this understanding, categories of analyzes emerged that pointed to the internal needs of the babies as they moved (objects and adults present). From this indicative, we make some propositions with the babies in order to demonstrate the thesis and contribute to the work of the day care teacher. At the institutional level, it is necessary that the teacher responsible for babies plan, organize, make available time, space and materials that promote experiences that contribute to the process of humanization in question.

**Key words:** Babies. Movement. Historical-cultural theory. Child development. Pedagogical intervention.

## **Lista de imagens**

- Imagem 1 – Júlia, Davi e a câmera fotográfica;
- Imagem 2 – Nicolas e o cordão
- Imagem 3 – Nicolas pesquisa os cordões
- Imagem 4 – O espaço dos bebês
- Imagem 5 – Davi e o trator azul;
- Imagem 6 – Lorenzo e o espelho;
- Imagem 7 – Os bebês e a televisão;
- Imagem 8 – Davi e a TV;
- Imagem 9 – Nicolas e a TV;
- Imagem 10 – Davi e Nicolas procuram por algo;
- Imagem 11 – Os bebês querem sair;
- Imagem 12 – As crianças atrás das grades;
- Imagem 13 – Os bebês desanimados;
- Imagem 14 - Os bebês pesquisam;
- Imagem 15 – Os bebês e as plataformas;
- Imagem 16 – Os bebês e os pneus;
- Imagem 17 – Os bebês e as banheiras;
- Imagem 18 – Os bebês e as garrafinhas;
- Imagem 19 – Pequenos desafios aos bebês;
- Imagem 20 - Outros desafios aos bebês;
- Imagem 21 – Tapete de sensações;
- Imagem 22 – Painel sensorial;
- Imagem 23 – Novas descobertas;
- Imagem 24 – O molho de chaves;
- Imagem 25 – Os bebês e os canos;
- Imagem 26 – Os bebês e as garrafas;

Imagem 27 - O espaço começa a mudar;

Imagem 28 – O cesto de tesouros;

Imagem 29 - Lorenzo e o ferro de passar;

Imagem 30 - Lorenzo “passando” a fralda;

Imagem 31 - Lorenzo “passa” a fralda sozinho;

Imagem 32 – A caixa surpresa;

Imagem 33 - Os bebês descobrem objetos;

Imagem 34 - Os bebês reconhecem alguns objetos;

Imagem 35 – A cultura mais elaborada;

Imagem 36 – Espiral do desenvolvimento;

Imagem 37 - Os bebês querem.

## **Lista de gráficos**

Gráfico 1 – Os movimentos dos bebês;

Gráfico 2 – Os novos movimentos dos bebês.

## Sumário

<b>Capítulo 1 – Introdução</b> .....	14
<b>Capítulo 2 - Problema e método da pesquisa</b> .....	20
2.1 - O que revelam pesquisas sobre os problemas da creche.....	21
2.2 – O materialismo histórico e dialético como método de pesquisa. ....	34
2.2.1 - O processo investigativo. ....	42
2.2.2 - A Creche, a gestão e a educadora.....	50
2.2.3 - Os bebês participantes da pesquisa. ....	59
2.2.4 - A pesquisa com bebês: a adaptação do pesquisador.....	60
<b>Capítulo 3 – Referencial teórico: o processo de humanização</b> .....	68
3.1 - O desenvolvimento humano é social. ....	69
3.2 - A Periodização do desenvolvimento e a teoria da atividade. ....	84
3.3 - O recém-nascido e seus movimentos. ....	106
<b>Capítulo 4 – A pesquisa</b> .....	123
4.1 – Os bebês e seus movimentos: sinais de interesse.....	123
4.2 - Os bebês querem aprender: o papel do professor.....	153
<b>Considerações finais</b> .....	198
<b>Referências</b> .....	206

## Capítulo 1 – Introdução.

*“A maior recompensa para o trabalho do homem não é o que ele ganha com isso, mas o que ele se torna com isso”.*  
John Ruskin

A identificação/aproximação à temática ‘bebê’, começou a ser gestada, indiretamente, em 2008, na incursão em um curso de especialização em Educação Infantil (0 a 6 anos), oferecido pela Faculdade de Ciências e Tecnologia, da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Presidente Prudente, estado de São Paulo. Naquele momento, devido a nossa relação com a educação infantil, permeada por jogos e brincadeiras na graduação em Educação Física, demos continuidade e aprofundamento às leituras que nos remetessem às brincadeiras infantis apoiadas no referencial teórico da Teoria Histórico-Cultural, herança esta, advinda de leituras e discussões realizadas no Grupo de Pesquisa ‘Cultura corporal: saberes e fazeres”.

Novos temas nos chamaram a atenção durante o curso, ganhando destaque a questão do cuidar e educar nas creches. Porém, a brincadeira infantil ainda era o nosso foco. Por meio deste contato com esses novos conhecimentos, decidimos pesquisar as contribuições das brincadeiras dentro da relação entre o cuidar e o educar na pré-escola. Assim, iniciamos uma pesquisa bibliográfica sobre estes dois assuntos, a relação cuidar e educar e a brincadeira, resultando em nossa monografia para obtenção do título de especialista em Educação Infantil.

Àquela altura, tínhamos o conhecimento de que as brincadeiras eram fundamentais para o desenvolvimento infantil e que precisariam fazer parte do universo infantil, pela riqueza de experiências que podiam proporcionar e, desde então, tivemos a compreensão de que a criança que brinca tem oportunidades prazerosas e diferenciadas de desenvolvimento.

No entanto, algumas pesquisas, como as de Vanti (2002), Amaral (2009), Brasil (1998) e Lima (2005), apontavam que a brincadeira encontra-se desvalorizada entre educadores. Para alguns, este tipo de atividade não passa de perda de tempo ou momento de desgaste de energia das crianças; para outros, ferramentas pedagógicas para fins disciplinadores. Sob esta problemática, formulamos o nosso objetivo de pesquisa para aquela monografia

do curso de especialização, tal qual conhecer a concepção e prática que norteia o uso das brincadeiras na Educação Infantil. Nosso intuito naquele trabalho era o de tomar maior contato com os possíveis problemas da realidade investigada, relacionar a teoria há tempos estudada com a realidade e, conseqüentemente, aprofundar, ainda mais, nosso conhecimento sobre o tema.

A aprovação para cursar o mestrado, em 2010, somada à nossa situação de professor efetivo da rede pública estadual, levaram-nos a buscar uma metodologia que não apenas investigasse o trabalho do professor participante da pesquisa, mas que, ao final das investigações, pudesse deixar contribuição teórico-prática para o seu trabalho.

A pesquisa de mestrado desenvolveu-se ao longo do ano letivo de 2011, em uma instituição de Educação Infantil da rede municipal de Álvares Machado, no estado de São Paulo. Contamos com a participação de uma professora que atendia uma média de 25 crianças com idade entre 3 e 5 anos, faixa etária denominada pelos autores da Teoria Histórico-Cultural como pré-escolar. Para os autores da referida perspectiva teórica, nesta idade a brincadeira é a atividade principal, por ser aquela que promove maiores mudanças qualitativas no desenvolvimento infantil.

Dentre os resultados apontados ao fim daquela pesquisa, destacamos a necessidade do envolvimento de setores do ensino superior, das secretarias de educação municipais e dos gestores das instituições no processo de formação inicial, continuada e em serviço dos professores da Educação Infantil.

Esta preocupação, então, acompanhou-nos, também, enquanto na condição de profissional do Ensino Superior, graduação e pós-graduação com disciplinas sobre a Educação Infantil. Em diferentes momentos de formação, a que éramos convidados, a preocupação e ênfase eram a de contribuir com a formação do profissional, sendo que, ao longo desse processo, uma temática se revelou e insistiu em permanecer: a educação dos bebês.

Ao refletirmos sobre nosso processo de formação, percebemos que havia desconsiderado a discussão sobre o papel do professor com o bebê presente nas creches. Constatamos que uma especialização voltada à Educação Infantil, em universidade pública, não se preocupou com a formação de seus especialistas no que tange ao atendimento de bebês. Esta despreocupação, está, também, relacionada ao despreparo por parte dos professores em abordar

tal temática, fato que indica um ciclo que reforça o atendimento de baixa qualidade aos bebês. Enfim, este foi o primeiro dentre outros problemas que descobriríamos, envolvendo a educação dos bebês.

Com a aproximação à temática, outros pesquisadores ajudaram-nos na identificação e na compreensão dos muitos problemas existentes no atendimento dos bebês no Brasil. Em suas pesquisas, apontaram que a atuação docente em creches, mais especificamente com bebês de até 12 meses de idade, de modo geral, ainda apresentava concepções assistencialistas que caracterizavam a rotina como afazeres domésticos, focado na proteção, alimentação e higiene, evidenciando o trabalho docente como não diretivo, espontâneo, embasado no cotidiano, no empirismo, no conhecimento tácito e na espera pelo desenvolvimento que há de vir naturalmente e que, por isto, não há trabalho pedagógico a ser realizado com ele (CAMPOS, FÜLLGRAF, WIGGERS, 2006; SILVA, 2009; DANDOLINI, ARCE, 2009; MARTINS, 2009; RAMOS, 2011; OLIVEIRA, 2014).

Foi preciso, então, associar pontos e elencar teóricos para iniciarmos nossa compreensão acerca do fenômeno. Nossos passos iniciais conduziram-nos a um paralelo com a teoria histórico-cultural. Partimos de conceitos já conhecidos, tais como: atividade principal, mediação, zona de desenvolvimento proximal, internalização, situação social de desenvolvimento, etc. Os bebês começaram a aparecer em nossas discussões nos processos de formação de professores, em participação de eventos com apresentação e publicação de trabalhos. As discussões e reflexões realizadas, mostravam-nos que era preciso mais!

Paralelamente, o interesse pela temática e a oportunidade de concorrer a uma vaga no doutorado elaboramos um projeto de pesquisa que contemplasse o universo dos bebês em creche. Por esta razão, em 2013, elaboramos uma pesquisa do tipo estado da arte (FERREIRA, 2002), com o intuito de conhecermos o que as pesquisas retratavam sobre os bebês. Todavia, as dúvidas eram muitas: o que fazem os bebês de 0 a 1 ano?, como são suas relações com os adultos?, como o professor pensa nas propostas para os bebês?, o que a observação de suas ações nos revelam?, a forma como agem e reagem poderia indicar algo para sua educação?, como podemos exercer a função de professor e contribuir com o desenvolvimento do bebê?

Devido ao nosso processo de formação inicial em Educação Física, o movimento de forma geral e o do bebê em específico, chamou-nos a atenção. Todavia, sobre o trabalho com o desenvolvimento dos movimentos do bebê, entendemos que não deve haver uma dicotomia entre corpo, cognição, emoção e mente que considera o corpo apenas como uma forma mecânica de movimentar-se. Sabemos que experiências motoras podem promover no indivíduo o desenvolvimento de habilidades, por exemplo, de lateralidade, equilíbrio, noções de espaço e tempo, esquema corporal e tônus muscular. A destreza motora, no entanto, aqui explicitada não é apenas motora, mas relaciona-se, de forma mais ampla, com a experiência de vida do bebê, pois encerra a compreensão de si mesmo, dos outros e do ambiente a sua volta, o desenvolvimento da atenção, da memória, pensamento, linguagem entre outras funções psíquicas. O movimento, portanto, não pode e não é, nesta pesquisa, reduzido ao aparato biológico, constituído de músculos, nervos e tendões que se contraem. Mais que isso, é expressão eminentemente humana, de um sujeito pleno e integral. Para nós, “Os objetivos da educação motriz da criança não podem estar limitados ao desenvolvimento físico, a exercitações de seu aparato motor.” (ZAPORÓZHETS, 1987, p. 71).

A aprovação no curso de doutorado, participação em eventos, o mapeamento e orientações, trouxeram-nos indicativos que possibilitaram modificações no projeto até chegarmos no ponto atual. As discussões teóricas aqui estruturadas apontaram que, nos dias que sucedem o nascimento, o aparato biológico do bebê é o guia de sua relação com o meio e fonte representativa de suas possibilidades de estabelecer relações com o entorno. Neste estágio, seus movimentos mostram-se, inicialmente, como reflexos, protetores, orientadores na relação com o entorno, desorganizados, um gesto em si. Os adultos ampliam e modificam as ações práticas dos bebês com o entorno e fazem isso com o auxílio da fala.

De acordo com Vigotski (2000), sob tais influências sociais, o bebê organiza seus movimentos, ou seja, estes adquirem significados sociais, passam a ser utilizados para si. É o mais experiente que promove a humanização no outro, representando a lei geral do desenvolvimento. Este avanço no desenvolvimento dos movimentos, explicou Mukhina (1996), deve ser compreendido como indicador do nível de maturidade alcançado pelo bebê.

Por esta razão, estamos considerando os movimentos como indícios do nível psíquico do bebê, logo, representativo da situação social de desenvolvimento em que se encontra. Portanto, pode ser utilizado como informação para que o professor planeje e organize conscientemente suas ações, contribuindo, então, para que o bebê se desenvolva cada vez mais.

A observação atenta a esses indícios e o acompanhamento permanente dos mesmos, possibilitam a elaboração e acompanhamento mais próximo do atendimento às necessidades e ao desenvolvimento em processo dos bebês. Sendo assim, estes movimentos devem ser observados, captados e compreendidos pelo professor, favorecendo a mobilização e a ação pedagógicas junto ao bebê, ampliando seu desenvolvimento, ou seja, lançando-o a patamares cada vez mais elevados, objetivando sua humanização. Sob esta afirmação, os educadores precisam envolver-se num trabalho sobre si mesmos, que coloque em questionamento seus modos de fazer, sentir, olhar e agir com os bebês.

Nesta pesquisa, portanto, defendemos a tese de que os movimentos realizados pelos bebês, indício de sua situação social de desenvolvimento, podem ser utilizados como orientadores da prática do professor. Nesta situação, o professor é o profissional capaz de observar e captar o nível de desenvolvimento do bebê por meio dos movimentos que este manifesta para, então, guiar o desenvolvimento em questão.

A partir desta tese, fez-se necessário estruturar uma metodologia de pesquisa que nos conduzisse ao encontro dos bebês e tentar entender aquilo que eles nos 'dizem', ou seja, uma metodologia que nos aproximasse daquilo que havíamos encontrado nas referências, possibilitando-nos avanços nas discussões teóricas e nas proposições.

Portanto, uma metodologia que não se eximisse das discussões teóricas, e que também permitisse alcançar indicativos para a prática docente, haja vista a emergência dos profissionais que atuam nas creches com bebês diariamente em tempo integral e que não possuem tempo, investimento e incentivos para o estudo sistematizado.

Assim, no capítulo 2, apresentaremos a problemática e o delineamento metodológico, nossa unidade de análise, o local e os personagens participantes desta pesquisa. Ainda neste capítulo, ensejamos apresentar, justificar e defender a escolha pelo método materialista histórico-dialético e suas

orientações, considerando que esta pesquisa, desde a sua concepção, tem sido articulada a essa matriz teórico-filosófica e metodológica.

No capítulo 3, apresentamos a discussão teórica que orientou nosso trabalho de campo. Nele, relacionamos e organizamos um escopo teórico capaz de orientar as explicações, análises dos dados apresentados, discussões e conclusões elencadas ao longo da pesquisa relatada. A base teórica que aqui se arvora são os fundamentos teóricos e filosóficos da teoria histórico-cultural inaugurada por L. S. Vigotski, ampliada por seus seguidores na União Soviética e pesquisadores contemporâneos.

No último capítulo, 4, apresentamos, descrevemos e teorizamos acerca dos movimentos realizados pelos bebês como indícios de seus interesses, possíveis orientadores do trabalho pedagógico. Para tanto, elencamos um conjunto de informações composto de descrições e atos captados pela câmera fotográfica para que sejam visualizados os movimentos realizados pelos bebês.

## Capítulo 2 - Problema e método da pesquisa.

*Para mim, a questão primária é a questão do método, esta é para mim a questão da verdade...  
(Vigotski em carta a Luria datada em 5 de março de 1926)*

Este capítulo apresenta a problemática e o delineamento metodológico, nossa unidade de análise, o local e os personagens participantes desta pesquisa.

Na busca por uma sistematização do problema desta tese, atentamos para as demais pesquisas que tiveram como foco este tema e assim pesquisar o que talvez ainda não tivesse sido pesquisado. E, com isso, trazer contribuições para a educação, para os professores e, sobretudo, para os bebês. Mesmo cientes de todas as limitações derivadas de nossas vivências, colocamo-nos este desafio, pois, de acordo com Severino (1990, p. 115),

[...] exige-se da tese de doutoramento contribuição suficientemente original a respeito do tema pesquisado. Ela deve representar um progresso para a área científica em que se situa. Deve fazer crescer a ciência. Quaisquer que sejam as técnicas de pesquisa aplicadas, a tese visa demonstrar argumentos e trazer uma contribuição nova relativa ao tema abordado.

Assim, com o intuito de contribuir com estudos e pesquisas, com a academia e o processo de formação inicial de professores, com as práticas pedagógicas e conseqüentemente com o desenvolvimento dos bebês, fizemos uma busca por obras que problematizavam o trabalho institucional da creche. Esta busca não teve como objetivo esgotar todas as pesquisas já realizadas, mas entrar em contato com certo número de produções que pudessem auxiliar na estruturação do problema de nossa própria pesquisa. Por fim, foi a partir de toda a problemática encontrada que emergiu o objetivo desta pesquisa.

Ainda neste capítulo, ensejamos apresentar, justificar e defender a escolha pelo método materialista histórico-dialético e suas orientações, considerando que esta pesquisa, desde a sua concepção, tem sido articulada a essa matriz teórico-filosófica e metodológica. Neste sentido, seremos objetivos na nossa exposição e iremos nos abster em descrever o processo histórico de criação deste método e sua contribuição para o campo científico.

O método empregado orientou-nos no reconhecimento do objeto de pesquisa enquanto fenômeno complexo e multideterminado. Logo, a captação de sua essência conduziu-nos a algumas escolhas teóricas (teoria histórico-cultural, neuropsicologia e anatomia) e ao emprego de técnicas investigativas (câmera filmadora e fotográfica, observação e entrevista) que nos direcionassem à tese apresentada (LOWY, 2000). Nesta organização, identificamos a unidade real a ser investigada, o espaço no qual ocorreu a pesquisa, os profissionais envolvidos, as ações e concepções que exerceram ações, direta e indiretamente, sobre os participantes desta pesquisa, no caso, os bebês.

## **2.1 - O que revelam pesquisas sobre os problemas da creche.**

A Educação Infantil encerra em sua trajetória histórica e ainda nos dias de hoje obstáculos nos âmbitos legais, estruturais e de formação inicial, continuada e em serviço de professores. É nítida, até mesmo aos olhos de observadores comuns, a precariedade da educação infantil pública. Tais obstáculos persistem e marcam seu avanço, sendo denunciados ao longo do tempo por diversas pesquisas (CAMPOS, 1987, 1989; CERISARA, 1999; KRAMER, 2002; SANTOS, 2005; KULHMANN, 2005, 2007; SAYÃO, 2010).

Contudo, alguns desses entraves ainda não foram superados, haja vista que resquícios históricos assistencialistas e de maternagem influenciam as práticas docentes de modo a desqualificá-las, bem como reforçando estigmas históricos. Como exemplos, podemos citar o fato de que os primeiros asilos destinados ao atendimento de crianças objetivaram combater a pobreza, o abandono de menores, famílias carentes, mães trabalhadoras e minimizar o descaso com a educação pública. Com o tempo, outros empecilhos se colocaram, tais como: a forte identificação em relação ao gênero feminino como aquele mais adequado para o trabalho com crianças, vínculo com as Secretarias da Assistência Social, o atendimento de baixa qualidade, consolidando a educação compensatória (KISHIMOTO, 2002; KULHMANN Jr., 2007).

Não podemos, também, ignorar o fato de que não há formação específica para professora de Educação Infantil. De acordo com Ludke e Boing (2004), a formação dessas profissionais tem sido realizada por diferentes instituições e até

mesmo em diferentes níveis de ensino, dentre os quais: cursos oferecidos pelas universidades, como os de licenciatura Pedagogia; Curso Normal Superior, ofertado pelos institutos superiores de educação e ainda o antigo Curso Normal ou Magistério.

Todas estas limitações foram detectadas nos diferentes níveis da Educação Infantil. Embora haja atualmente avanços teóricos e práticos que auxiliam as práticas docentes e de políticas públicas referentes à organização e à gestão deste nível de ensino, notamos que este desarranjo se torna ainda mais preocupante no que concerne ao atendimento de bebês nas creches. Este nível educacional ainda enfrenta uma desvalorização social da profissão, refletindo a pequena procura para exercê-la, uma vez que não se mostra como um campo promissor de trabalho.

Conseqüentemente, há um desajuste, uma crise de identidade em relação às professoras de creche. De um lado, concepções errôneas do imaginário social em relação ao trabalho educativo realizado pelas professoras nas creches que, por vezes, acabam por influenciar as práticas docentes no exercício da profissão. Por outro lado, na compreensão de pessoas envolvidas com a Educação Infantil, de que as responsáveis pelo cuidado/educação de bebês nas creches não precisam ter formação específica, bastando ser mulher e mãe, e gostar de crianças, “ter jeito”, para desempenhar a função (ÁVILA, 2002; CUNHA & CARVALHO, 2002; OLIVEIRA, 2004; COTA, 2007).

Com isso, instala-se no trabalho institucionalizado com bebês uma tendência denominada por Martins (2009) como “pedagogia da espera” (grifos da autora). Esta tendência decorre de uma incoerente percepção do próprio professor acerca de seu trabalho no berçário. Entende que não há nada a ser feito com os bebês, além de prover suas necessidades fisiológicas de alimentação, higiene e sono. Caracteriza-se, desta forma, a rotina da instituição como afazeres domésticos, focado na proteção, alimentação e higiene, tomando o trabalho docente como não diretivo, espontâneo, embasado no cotidiano, no empirismo, no conhecimento tácito e na espera pelo desenvolvimento que há de vir naturalmente, evidenciando a concepção de que o desenvolvimento precede a aprendizagem e, portanto, não há trabalho pedagógico a ser realizado com ele nesta idade.

Campos, Füllgraf e Wiggers (2006) analisaram dados obtidos por meio de levantamento sobre resultados recentes de pesquisas empíricas acerca da qualidade da educação nas instituições brasileiras de educação infantil, divulgadas entre 1996 e 2003. Os dados encontrados apresentaram diversos problemas que englobam a Educação Infantil como um todo.

No que concerne às creches destacaram: creches vinculadas à Assistência Social; falta de vagas para atender os bebês, o que ocasiona a busca por creches não conveniadas e domiciliares; atendimento com características assistencialista, no qual os bebês são entendidos como frágeis, carentes e dependentes; bebês mantidos em longos períodos sem intervenção; salas sem atrativos (ausência de almofadas ou tapetes, cantinhos para atividades, recursos visuais); creches mal equipadas, insalubres e com problemas de segurança; materiais guardados longe do alcance das crianças pequenas; funcionamento precário destas instituições; a criança desconsiderada no planejamento das práticas a serem desenvolvidas (CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006).

Além destes fatores, destacaram-se também o fato de muitos municípios não possuírem propostas pedagógicas para os bebês e, quando as tinham, não passavam de documentos municipais que abrangiam apenas aspectos de higiene, alimentação e saúde; a influência de outros países na organização das práticas pedagógicas; presença de diversidade das características do profissional atuante com bebês, sendo profissionais com baixa escolaridade; desvalorização salarial; hierarquias entre as próprias trabalhadoras da creche (professora, monitora, etc.); problema na compreensão sobre o cuidar, educar e a antecipação da escolarização; confusão por parte dos professores entre o espaço da creche e o doméstico; o despreparo do professor em relação às questões sobre saúde, gênero e sexualidade das crianças; a creche vista como favor aos pais que trabalham; distanciamento na relação escola-família; visão estereotipada e preconceituosa em relação às famílias (CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006). Além destes problemas, outros autores, ao desenvolverem suas pesquisas, identificaram outros, como se observa a seguir.

Ao abordarem o espaço como elemento central no trabalho com bebês, em uma creche pública municipal situada na região sul do estado de Santa Catarina, Simiano e Vasques (2011) perceberam uma carência de mobiliários, equipamentos e brinquedos para educar e cuidar de crianças pequenas. Diante

de um espaço limitador, bebês e adultos transgrediram, subverteram a infraestrutura. Enquanto a professora e auxiliar encontravam-se envolvidas nas ações pedagógicas de cuidado, os bebês transitavam livremente pela sala. Desfrutando de um tempo longe do olhar das educadoras, viveram outras relações além das estabelecidas com os adultos.

Oliveira e Abramowicz (2005) enfatizaram questões voltadas para a infância, o espaço da creche e a temática racial, estruturando as práticas educativas e a relação cotidiana entre adultos e crianças. Os dados coletados mostraram que havia certa comparação/classificação entre as crianças. A questão racial apareceu na relação das pajens com as crianças negras. Havia paparicação com determinadas crianças, baseando-se num todo social homogêneo em relação ao gênero, estereótipo de beleza, cor da pele.

Ramos (2011) problematizou a histórica concepção que coloca o bebê numa posição de incompetência, subordinação e preparação para a vida adulta e a necessidade de entendê-lo como capaz de tomar iniciativas e agir, haja vista que dispõe de amplos recursos, desde seu nascimento, para interagir com e no mundo em suas experiências, com outros sujeitos, sejam adultos, parceiros de idade ou não, sendo capaz de agir/refletir sobre o que produz e o que vivencia culturalmente.

A proposta do trabalho de Guimarães (2008) discutiu a qualidade das práticas de cuidado na creche e a perspectiva acerca dos bebês neste contexto. A pesquisa de campo em um berçário de uma creche pública evidenciou situações nas quais a disciplina e a instrução marcavam as relações dos adultos com os bebês. Por outro lado, havia momentos em que, ao examinarem suas ações e emoções, os adultos abriam espaço para que eles fossem vistos de outra maneira: potentes, ativos e inventivos.

Guimarães (2006) examinou e discutiu a qualidade educacional das creches no trabalho cotidiano com bebês e crianças de até 3 anos. Analisou a caracterização deste atendimento, apontando as tendências formadas historicamente e ainda dominantes: a assistencialista e a de cunho preparatório. Nestas relações, o adulto era aquele que falava e apresentava o mundo, ao passo que a criança era quem reconhecia e repetia, a partir do que era solicitado, evidenciando pouca abertura de para as expressões infantis. Também, a fala dos adultos não respondia às iniciativas das crianças, uma vez que somente

solicitava novas repetições. Havia pouca espera para perceber/escutar o que as crianças apontavam, vocalizavam, observavam por elas mesmas. A fala do adulto ocupava toda a cena, mostrando, sinalizando e perguntando. Parece que a imitação, um processo relevante no aprendizado e uma forma de construir conhecimento, transformava-se ali numa atividade dirigida e exigida (a criança devia imitar o que a professora indicava).

Em outra realidade, Souza (2012) realizou uma pesquisa com professores cursistas do Programa de Formação Inicial para Professores em exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL), em exercício docente nas creches públicas municipais, contratados pela Secretaria Municipal de Educação do município do Rio de Janeiro como Agentes Auxiliares de Creche. A autora percebeu uma cisão entre creche e pré-escola, na qual a primeira instituição ocupa lugar muito mais frágil, haja vista que os equipamentos eram destinados às crianças pobres e às classes populares, com profissionais sem habilitação para o trabalho pedagógico. A identidade desses profissionais tem-se constituído culturalmente relacionada ao papel da mulher, da mãe, da faxineira, da dona de casa.

Roca (2012) pesquisou o processo de formação das professoras de educação infantil que atuam no Brasil e em Portugal, com o intuito de compreender o processo de profissionalização dos professores. Valendo-se das narrativas das professoras, buscou estabelecer comparações entre a formação e ação profissional dos professores do Rio de Janeiro (Brasil) e Aveiro (Portugal). A análise dos dados permitiu a constatação de críticas aos cursos de formação, tais como: ênfase em teorias e distanciamento das práticas, com conteúdos que não se vinculavam às necessidades das crianças e pouco destaque aos aspectos lúdico e afetivo. Segundo a autora, não foi possível destacar diferenças marcantes entre o processo de formação e ação profissional dos professores do Brasil e de Portugal.

Rego e Pernambuco (2004) analisaram os focos de dificuldades apresentadas pelos professores de educação infantil participantes de um curso de formação continuada de 120 horas. Os dados integraram a pesquisa “O Perfil do Educador Infantil e os Principais Desafios na sua Formação”. O curso foi proposto para 29 municípios do Rio Grande do Norte e buscou atingir 1.260 professores. O estudo apontou como desafios a serem superados na formação e atuação profissional dos professores: função da creche e pré-escola, visão de

infância, desenvolvimento infantil, cuidar e educar e conteúdos e metodologias para o trabalho com as crianças.

Em sua pesquisa, Cota (2007) buscou verificar, por meio de estudos de História Oral, os possíveis traços e processos identitários de trabalhadoras de creches, constituídos na trajetória de vida e de trabalho de cinco mulheres/professoras. Verificou-se a grande tensão instaurada entre o real e o idealizado, não só pelo previsto em lei, como também pelo sentimento expresso pelas trabalhadoras de creche em relação ao seu trabalho. Nesse sentido, identificou possíveis traços identitários construídos e reconstruídos ao longo de suas trajetórias de vida. O primeiro possível traço identificado foi a atitude maternal revelada na defesa pela paciência no trabalho com as crianças e pelo sentimento de amor por elas. Um segundo traço marcante foi a condição sociocultural e econômica das trabalhadoras, sendo todas de origem familiar de baixa renda e nível escolar elementar, filhas de pais analfabetos, analfabetos funcionais ou apenas com o ensino primário. O terceiro marcador identitário revelou na formação deficiente. Finalmente, foi possível perceber, diante dos significados expressos por elas, um sentimento de pertencimento a um grupo específico: sentem-se como “professoras de creche” e não como professoras da educação infantil. Os resultados demonstraram, ainda, que o desejo de serem reconhecidas como professoras foi o que motivou o grupo a participar do Programa Emergencial, além de revelar uma dificuldade instalada para o rompimento com a prática da assistência construída a partir da ênfase no cuidado.

Em contrapartida, Silva (2007) analisou as concepções que ancoram e/ou legitimam a atuação das professoras de creche. A pesquisa contou com a participação de seis profissionais, entre as quais cinco estavam em processo de formação. Por meio de entrevistas, constatou-se que a competência para o trabalho como educadora de creche pauta-se nas habilidades pessoais, sobrepondo-se aos elementos promovidos pela formação. Cabe salientar que apenas duas educadoras relataram o acesso à creche e à educação como direito da criança e denunciaram a desvalorização dos conhecimentos teóricos em detrimento do saber-fazer.

Dagnoni (2012) procurou identificar, por meio da técnica de Grupo Focal e entrevistas, as fontes de saberes das professoras de bebês de zero a dois

anos de idade de uma rede pública de ensino. Os resultados apontaram para a predominância de saberes experienciais, conforme a classificação de Tardif (2008). Destacou-se também um saber específico do cotidiano da creche, que se constitui de forma singular durante as práticas com os bebês, agregando as experiências profissionais e pessoais das professoras numa cultura própria da creche.

Nascimento e Santos (2010) se propuseram a questionar sobre a preocupação e intencionalidade para com a educação e o cuidado das crianças nos Centros de Educação Infantil (CEI) conveniados à Rede Municipal de Curitiba, no Paraná, acerca do teor das políticas públicas presentes nos documentos internacionais, norteadores de políticas e práticas. Partiram de problemas históricos que apontavam para o modelo compensatório de atendimento. O movimento histórico, no qual se inserem os CEIs, indica que as tendências e orientações quanto à Educação Infantil preconizadas nos documentos internacionais e no Brasil estão sendo consideradas, paulatinamente, no planejamento e execução institucionais. Todavia, se há lampejos que indicaram avanços, as considerações das educadoras sobre as crianças e sobre suas práticas com elas, evidenciam a permanência de certo cenário histórico que conjuga permanências e avanços no atendimento infantil. Nessa perspectiva, práticas educativas e aspectos da formação inicial e em serviço dos educadores das crianças congregam elementos para a continuação das discussões sobre a qualidade do atendimento na Educação Infantil em instituições como as creches comunitárias.

Cunha e Carvalho (2002) também problematizaram a discussão sobre a indissociabilidade do educar e o cuidar em duas creches, uma filantrópica e outra pública. As pesquisadoras observaram que, na creche filantrópica, revelou-se contato pessoal das monitoras com as crianças sempre com muita rapidez, em decorrência do elevado número de crianças por adultos. Na creche pública, a alimentação e a higienização (banho, escovação, trocas de roupas, etc.) eram realizadas em recintos comuns às turmas, ocasionando uma oportunidade de encontro das diversas educadoras, evidenciando a presença de maior interação entre os adultos do que destes com as crianças. A forma mais afetiva e maternal observada nas monitoras da creche filantrópica, a despeito do grande número de crianças, em relação às educadoras da creche municipal sugeriu que, para

as primeiras, estas atividades são as que lhes dão identidade, para as quais estão seguras de seu fazer. E fazer bem, na perspectiva destas profissionais, é fazer com carinho e afeto. Por outro lado, para as educadoras da creche municipal (habilitadas para o magistério, em sua maioria), estas ações não são as que correspondem ao modelo idealizado de professoras.

As pesquisadoras observaram, em ambas as creches, uma grande preocupação com a integridade física das crianças, justificando ações de contenção e de impedimento de exploração do ambiente. Revelaram-se mais opressoras e impositivas (como uso de toalhas cobrindo o rosto, contenção física ou medidas mais suaves, como músicas e embalos) as práticas que se referiam ao sono. A forma como o brincar era proposto e instituído nas creches pesquisadas, indicou uma concepção de criança e de educação voltada para a necessidade prioritária de adaptação do sujeito ao meio, e não de desenvolvimento a ser realizado em um processo contínuo de interação entre a criança e o ambiente físico e social em que vive, incluindo aí os adultos e as outras crianças.

Ambrosetti e Albieri (2007), com o intuito de investigar a construção da profissionalidade dos professores de Educação Infantil, bem como os elementos constituintes do processo de tornar-se professor, optaram pela abordagem qualitativa e pela técnica de grupo focal com sete professoras. As autoras partiram do princípio de que as referências para a atuação docente neste nível de ensino não eram claras, já que estavam fortemente associadas ao feminino e ao cuidado, requerendo baixa escolaridade e remuneração. Nas entrevistas, os dados apontaram a escolha da profissão como ambiente propício à conciliação da vida pessoal, ser mulher, com a profissional.

Dieb (2006) problematizou a qualificação profissional para o trabalho docente com crianças pequenas. Para a autora, as concepções estão no mesmo patamar das representações sociais, ou seja, “[...] forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 2001, p. 22). Para a coleta dos dados com 26 professoras da rede municipal, a autora utilizou-se do instrumento metodológico conhecido como balanço do saber (CHARLOT, 2000). Constatou-se que os professores apresentaram uma compreensão de que a atividade docente é um trabalho que não deve dissociar

as ações de cuidar e educar, além de compreenderem a família e a criança sob uma perspectiva sócio-histórica, destacando o papel docente no desenvolvimento da criança em parceria com a família. Também demonstraram a consciência de uma necessidade por novos saberes.

Para além da relação professor/bebê, Pantanela (2010) estudou as relações entre família, creche e criança, durante o período de ingresso da criança e família em uma instituição educacional. Mediante etnografia, entrevistas, questionários, observações, fotos, filmagem e leitura do Projeto Pedagógico de um centro de educação infantil, a pesquisadora identificou que a relação professora-criança não tinha intencionalidade pedagógica, pois acontecia em um plano intuitivo. Os bebês não eram “escutados” pelos choros, sorrisos, apatia e balbucios, bem como as manifestações lúdicas dos bebês não foram valorizadas como momento de interação. Outro aspecto marcante residiu no fato de que a formação inicial e continuada não contemplava o estudo da formação dos vínculos. Além disso, a autora apontou que existe escassez de produção científica sobre a temática.

Kopcak (2009) investigou como os conceitos teóricos sobre infância e trabalho com a educação infantil, elaborados pelas monitoras que participaram de um curso de aperfeiçoamento oportunizado pela Rede Municipal de Educação de Campinas mediatizaram a identidade e a prática dessas profissionais. O curso visava articular os conhecimentos práticos das monitoras de educação infantil com os saberes teóricos da área. As narrativas e entrevistas constituíram-se como instrumentos metodológicos e foram analisados com base nos pressupostos de Bakhtin. A participação no curso permitiu a compreensão e constituição das identidades profissionais das monitoras e a reflexão sobre a função profissional. A pesquisa revelou situações que ocorrem em diversos municípios de nosso país, sendo uma delas a presença de professor e monitor responsáveis pelo mesmo agrupamento. A função pedagógica fica sob a responsabilidade do professor e o cuidado, no caso, de caráter higienista, a cargo dos monitores, causando conflitos e oposições entre esses profissionais.

Silva (2008), à luz dos preceitos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, pesquisou se as ações educativas estavam promovendo o cuidar e o educar, considerando a ligação imprescindível entre eles, para a promoção do desenvolvimento psicológico dos menores de três anos. A pesquisa de campo

realizada nas instituições de educação infantil em questão possibilitou à pesquisadora constatar que o trabalho docente ainda está mais voltado para questões assistenciais do que educativas.

A afetividade apresentou-se como um tema recorrente entre os pesquisadores desta faixa etária. Lima (2013) procurou abranger a afetividade na formação e prática do professor de Educação Infantil a partir do toque. A pesquisa foi realizada em uma instituição do interior paulista que atendia crianças de 4 meses a 5 anos de idade, contando com a participação de 22 professoras. Buscando trabalhar a shantala como estratégia de contato afetivo entre professora-criança, a pesquisadora considerou necessário compreender, por meio de vivências e posteriormente de relatos, como as professoras percebiam a afetividade em sua vida pessoal e profissional, o que revelavam as concepções delas sobre esse aspecto do desenvolvimento infantil, bem como a compreensão destas concepções. Em sua investigação, a autora identificou, na fala das professoras, a compreensão da importância de manifestações de afeto para com as crianças pequenas. Porém, a observação da rotina indicou que, na prática, o discurso perde força. As professoras se justificaram dizendo que eram tantas crianças que não havia tempo para dar atenção a cada uma delas. Relatos que se confirmavam no momento do banho muito rápido, e o toque ficava quase mecânico. Pontuou, também, que a afetividade era concebida pelos professores como amor e carinho (maior índice de respostas), bem como a necessidade de haver, na formação inicial e continuada dos professores, conteúdos que considerem a dimensão afetiva, nesse caso, a epidérmica, como uma das linguagens infantis.

Por sua vez, Cacheffo (2012) propôs-se a investigar as concepções de afetividade (emoção, sentimento e paixão) de professoras de uma creche universitária e identificar como lidavam com as manifestações afetivas das crianças, buscando dar visibilidade às práticas educativas que favoreciam o desenvolvimento infantil. A análise dos dados coletados por meio de observações, entrevistas, pesquisa bibliográfica e análise documental revelaram que os professores demonstravam dificuldades na definição do conceito de afetividade, com falta de clareza em relação à terminologia das palavras. A afetividade pautada na relação corporal diminui ao passo que a criança conquista sua autonomia. A partir deste momento, a afetividade passa a ser moral, o que

significa que a criança precisa de atenção, valorização e motivação para um desenvolvimento qualitativo. Diante das concepções presentes nos discursos das professoras, a pesquisadora apontou a necessidade de uma formação continuada que contemple a afetividade como elemento essencial ao desenvolvimento humano e corresponsável pela aprendizagem, para que possam lidar com as manifestações emocionais.

Já Birchall (2010) teve como objetivo investigar a exploração lúdica e a afetividade em crianças de zero e dois anos de idade atendidas em berçários de creche. A autora parte de diversos problemas, tais como: a criança pequena é vista como sujeito passivo, desprotegido e, então, o atendimento é reduzido às suas necessidades físicas, sono, fome, higiene. Advertiu para a falta de ambientes capazes de propiciar segurança e oportunidades de explorações, além da escassez e da precariedade dos profissionais envolvidos. Chamou a atenção para o agravamento destas condições sobre os bebês, pois estes ainda não apresentam autonomia, o que lhes impossibilita se expressarem além do choro.

Borges (2009) investigou em sua tese a influência de um curso de extensão com base na teoria piagetiana na formação continuada de professoras que atuavam em creches. Suas preocupações emergiram pelo fato de que professoras formadas no curso de Magistério ou até mesmo em Pedagogia, no nível superior, não recebem a qualificação necessária para desenvolverem o trabalho educativo, principalmente com as crianças menores atendidas em tempo integral nas creches. Pontuou-se, também, a relevância de cursos direcionados aos professores de creche, já que demonstraram inicialmente desconhecimento sobre as especificidades do desenvolvimento infantil de 0 a 3 anos, bem como sobre os conteúdos e trabalho pedagógico a ser desenvolvido, o que retrata que a formação inicial destes profissionais é insuficiente em relação às disciplinas que abordam teorias e práticas pedagógicas referentes a Educação Infantil (creche e pré-escola).

Costa (2006) retratou em sua pesquisa que, ao se visitar creches, deparou-se com profissionais preocupados com os cuidados básicos de saúde, alimentação, bons hábitos e ênfase em atividades recreativas. Contudo, muitas perguntas ainda pairam sobre estas profissionais no que tange o seu papel como profissionais da educação que atuam com crianças pequenas. Esta preocupação

recai, ainda, sobre a deficitária formação inicial. Como objetivo de sua pesquisa, verificou se a participação dos educadores de creche em um curso de formação continuada promoveu mudanças nas práticas educativas realizadas com as crianças.

Sob a mesma preocupação, Bufalo (2009) apontou a precária formação de professores para atuação na creche, retratando a tênue barreira entre a educação infantil em creche e pré-escola e o fato da forma escolar imperar sobre a forma da educação infantil. Portanto, há na Educação Infantil a necessidade de uma professora de criança, e não de uma professora de disciplina, de matéria escolar. Analisou a formação docente no âmbito político com base nos dados presentes nas atas e documentos do período de 1988 a 2001, disponibilizados pelo Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Campinas, além de três revistas da área de educação e um caderno de poesias que pertenciam à pesquisadora. Constatou as docentes de creche como uma profissão relacionada ao gênero feminino, pautada em uma pedagogia com três atores (criança, família e docente), tendo por função o cuidar e o educar que ocorrem nas relações entre professor-criança, elegendo como atributo especial o brincar. Nas análises documentais e bibliográficas, pontuou que a profissão de docente de creche está sendo construída e que deve basear-se na práxis e não no praticismo. Destacou, ainda, que o docente de creche também pode se constituir nas lutas sindicais que promovem nesse trabalhador uma formação político-pedagógica, sendo o movimento sindical promotor de formação, garantindo a profissionalização docente, que inclui a profissionalidade. Finalizou sua pesquisa destacando que os professores de creches têm clareza de suas funções, atribuições e limitações e que reivindicam aspectos que extrapolam a valorização salarial, como por exemplo, o investimento na formação docente.

De acordo com Moreira (2013), de modo geral, os espaços na creche são organizados a partir da perspectiva dos adultos e suas concepções de infância. Devido à relação de dependência do bebê com o adulto, o bebê se encontra à mercê das determinações do adulto, como aquele que organiza o espaço, sobre quando e com o que interagir.

Silva (2009) identificou que o ensino oferecido às crianças pequenas é condizente com a classe social, ou seja, crianças oriundas de ambientes já empobrecidos de estímulos não encontram no ambiente institucional, um

trabalho preocupado com o desenvolvimento humano. As práticas desenvolvidas nas escolas apenas favorecem o desenvolvimento de aspectos biológicos, ou seja, a maturação de características já dadas biologicamente às crianças.

Como visto, a atuação docente em creches, mais especificamente com bebês de até 3 anos de idade, de modo geral, ainda apresenta concepções, práticas, obstáculos políticos, de formação, de organização espacial que precisam ser superados. Enfim, foram estes problemas que nos incitaram a pesquisar sobre os bebês. Portanto, residiu neste estudo uma preocupação acerca do modo como os adultos (professores, educadores, auxiliar de desenvolvimento infantil, etc.) que atuam nas creches com o cuidado e a educação dos bebês estão realizando o trabalho.

Enquanto nós, profissionais diretamente ligados à educação e ao processo de formação de professores, políticas públicas e a sociedade em geral alimenta este ciclo problemático no atendimento em creche, cotidianamente, as crianças, aqui em especial os bebês, estarão alheios ao processo de humanização nas máximas possibilidades que poderia promover seu desenvolvimento.

Contrariando estas concepções, estamos convencidos sobre a importância de que o bebê seja compreendido e atendido para além dos aspectos biológicos e de suas necessidades fisiológicas. Temos clareza da necessidade e importância de práticas voltadas à higiene e alimentação do bebê, porém insuficientes para garantir o desenvolvimento infantil. Desde o nascimento, o bebê está em relação social, em desenvolvimento. Existe, entretanto, alguém com o bebê que promove o desenvolvimento, adultos cuidadores<sup>1</sup> ou até mesmo outra criança mais experiente e os professores nas creches. Neste quadro, todas as relações sociais podem ser importantes para ele. Todavia, tomando como base Saviani (2008) e Martins (2013b), entendemos que deve existir diferença entre relações cotidianas e espontâneas e as relações estabelecidas em âmbito institucional, com caráter de conhecimento organizado e sistematizado da cultura erudita, a aquisição de instrumentos, saberes e a própria linguagem.

---

<sup>1</sup> O termo 'adultos cuidadores' será utilizado neste trabalho em respeito a todos os modelos de família existentes.

Nesta mesma direção, entendemos a importância de que o bebê seja considerado para além dos aspectos corporais, físicos e biológicos, compreendendo que eles são necessários, composto pelos aspectos motores, afetivos, sociais e cognitivos. Para isso, são necessárias intervenções pedagógicas, sistematicamente planejadas e mediadas intencionalmente pelo professor.

Não poderíamos, contudo, abarcar todas as questões que se referem ao complexo fenômeno acima problematizado. Fez-se necessário, conseqüentemente, orientar o olhar para uma direção na qual as discussões que emergiram, pudessem, mesmo que minimamente, contribuir para a área e com o processo de formação inicial, em serviço e continuada dos profissionais em questão para que os bebês possam, quando em âmbito institucional, desenvolverem-se em suas máximas possibilidades.

Assim, o objetivo geral desta tese foi apontar a correspondência entre os movimentos externalizados e a situação social de desenvolvimento dos bebês no primeiro ano de vida. Como objetivos específicos apresentaram-se:

- 1 – Identificar por meio da análise dos movimentos dos bebês, indícios das suas necessidades, interesses, capacidade e intenções comunicativas;
- 2 – Compreender a estrutura e a dinâmica do processo de desenvolvimento dos bebês no primeiro ano de vida;
- 3 – Analisar as implicações que decorrem da proposição de estratégias dirigidas aos bebês, como forma de explicar suas operações e ações como norteadoras do trabalho docente.

Sendo assim, estes indícios externalizados pelos bebês em suas atividades podem ser captados pelos professores e utilizados como orientadores de suas práticas. Nossa hipótese foi que, com isso, os professores poderão organizar situações e ambientes que incidem sobre as neoformações dos bebês, em sua zona de desenvolvimento potencial e, então, contribui para o processo de humanização destes pequenos em suas máximas possibilidades.

## **2.2 – O materialismo histórico e dialético como método de pesquisa.**

Assumimos como base teórico-filosófica e metodológica para o nosso trabalho de doutoramento os pressupostos do método materialista histórico e dialético, pois conforme apontou Goldman (1979), a explicitação das concepções de mundo e de homem na construção do conhecimento, contribui para a sua objetividade como método de compreensão da realidade e, além disso, ajuda a evitar ecletismos cientificistas que não contribuem para a elucidação das múltiplas determinações do real sobre determinado tema pesquisado (LEFEBVRE,1991).

Segundo Oliveira (2005), o processo de construção de uma dialética materialista-histórica, conforme apregoaram Marx e Engels, enfatiza a prática material, a realidade empírica e objetiva como ponto de partida do conhecimento, uma vez que a atividade prática e sensorial é a base para o surgimento do pensamento humano, prática essa vivida em determinado contexto social e histórico. É importante salientar que esse reflexo da realidade, no método materialista histórico e dialético, não deve se limitar a uma leitura imediata e pragmática dessa realidade, como um mero espelho do real. Pelo contrário, o reflexo da realidade apresenta-se como dinâmico e contraditório, uma vez que o indivíduo reflete a realidade a partir de determinadas condições objetivas de vida, situações essas que encontram-se em constante movimento.

No ponto de partida para a construção desta tese evidenciamos, com o auxílio de outras pesquisas, a problemática acerca do trabalho pedagógico realizado pelos professores de creche, assim como o modo de entender o bebê e seu desenvolvimento e, durante o processo investigativo, revelando-se também outras materialidades, tais como: a precária formação inicial, continuada e em serviço dos professores e gestores, práticas assistencialistas e improvisadas e a desvalorização das manifestações dos bebês. Esta realidade, comentou Martins (2013b), pouco contribui com o desenvolvimento dos bebês. Para a autora, o ato docente pautado por conceitos cotidianos e senso comum não incidem sobre o desenvolvimento das funções psíquicas da mesma maneira que o ato docente pautado por conhecimentos científicos.

Nesse sentido, a problemática identificada na realidade empírica que nos motivou a pesquisar em direção à essência do objeto, pois como apresentado na introdução deste trabalho, para chegarmos até o ponto de decisão do objetivo desta tese, houve momentos de reflexão, investigação, pesquisa e leituras.

Destas atividades de pesquisas científicas, emergiram temas que gostaríamos de estudar, dentre eles: o processo de formação inicial, continuada e em serviço de professores de creche; as experiências estrangeiras de atendimento de bebês; documentos públicos sobre o tema e outros. Contudo, tornou-se necessário optar e focar o olhar na definição do objeto. Extraímos da totalidade existente na creche e do processo de desenvolvimento lá engendrado, um elemento para análise, o movimento dos bebês, sendo que este objeto de pesquisa, tornar-se-ia, então, a materialidade a ser pesquisada.

Consideramos as reflexões de Marx (GIANNOTTI, 1978), ao afirmar que a possibilidade de estudo de determinado objeto deve se iniciar pela esfera real, aquela empiricamente visível e existente e captada pelos sentidos humanos, em que o pesquisador tem as primeiras impressões acerca do objeto investigado e, poderíamos dizer, uma representação inicial e caótica que, certamente, não contempla a essência desse fenômeno.

Para a pesquisa orientada a partir do método, a realidade empírica apresenta-se como manifestação fenomênica da realidade como pseudoverdades. Se a aparência do objeto fosse suficiente para entendê-lo, não seria preciso fazer ciência, ao contrário, o objeto de pesquisa não se explica a si próprio. Contudo a aparência é a primeira evidência do pesquisador, não se descarta, pois faz parte do todo, porém é preciso reconhecê-la como superficial e não representativa da totalidade do objeto de análise (MARTINS, 2007).

Para o pesquisador atento, este momento inicial gera as questões que serão acolhidas para, no decorrer do processo de investigação, serem respondidas. Então, o olhar dialético sobre a realidade investigada, auxiliou-nos a, antes de tudo, indagar sobre o que estava aparente nos movimentos dos bebês: Como e o que possibilita a movimentação do bebê? O que faz o bebê se movimentar? Para que, em seguida, pudéssemos responder às demais indagações: O professor está atento a esses movimentos? Esses movimentos podem orientar o trabalho do professor?

É nesse sentido e a partir destas questões que por optamos ir à campo para observar e conhecer os movimentos dos bebês, assim como aquilo que os move, de modo a utilizar os movimentos como pontos de partida para se pensar em proposições pedagógicas, visando contribuir com o processo de humanização dos pequenos no interior da creche. Todavia, para Marx (1978), o

pensamento humano, ao observar a realidade de forma imediata, ainda não atinge as suas múltiplas determinações, ou seja, mesmo fotografando, filmando e estando entre os bebês ainda não seria possível compreender o objeto de pesquisa. Para avançar os aspectos que são, à primeira vista, observáveis, é preciso perseguir sua existência social, multideterminada. Para isso, torna-se necessário o processo de abstração, a análise crítica e filosófica de determinado fenômeno presente na realidade, pela via do pensamento teórico, pois o pesquisador deverá captar a realidade em seus pensamentos, inicialmente, e não de forma imediata. Esta orientação do materialismo de Marx auxiliou-nos a descartar de imediato, quaisquer tipos de pensamentos, representações sociais de senso comum que pudessem permear a nossa compreensão sobre o objeto de pesquisa. A realidade está dada, é preciso entendê-la cientificamente.

Esta indicação do materialismo histórico dialético também nos orientou na elaboração de um escopo teórico que contribuísse para as análises dos dados coletados. Este corpo teórico principiou com a concepção de desenvolvimento, a teoria da atividade e sua estrutura, para, enfim, aproximarmos do modo como o bebê se relaciona com a realidade. Ainda neste processo de conhecimento, foi preciso considerar elementos que compunham o nosso objeto de pesquisa, pois o método orientou-nos na compreensão dos movimentos do bebê em sua totalidade (primeira lei da dialética), do campo biológico e social, da filogênese e ontogênese, dos movimentos reflexos às ações com significado social.

Como determinações que atuam sobre o objeto a ser estudado, optamos por nos aproximarmos de indicativos teóricos da psicologia, mais especificamente a psicologia vigotskiana, preceitos da neuropsicologia, com destaque para Luria, e da anatomia. Estas múltiplas determinações, contribuíram para o entendimento do desenvolvimento do bebê como processo complexo, marcado por periodicidade, avanços e retrocessos, crises e saltos revolucionários, à mercê da herança biológica e, indissociavelmente, das forças do entorno desde o nascimento. Nesta relação com o objeto de pesquisa, identificamos a unidade mínima de análise: os gestos dos bebês.

Estas mesmas múltiplas determinações auxiliaram-nos na superação do imediatismo e do superficialismo e no entendimento dos movimentos dos bebês em sua essência, ou seja, inicialmente uma manifestação reflexa de ordem

biológica, um movimento em si que, afetado emocionalmente pelos adultos, manifestam-se de forma caótica. Um movimento que avança a outros patamares de exploração e pesquisa para satisfazer a necessidade de impressões e mediado por outros mais experientes, torna-se um movimento para si com significado social.

Nesta revolução qualitativa dos movimentos, queremos apontá-los como indícios que emergem da relação dos bebês com o entorno, composto por pessoas e objetos sociais, e considerá-los orientadores da prática docente. Logo, os seus movimentos, representativos da sua situação social de desenvolvimento, cabíveis de serem observados e utilizados como orientadores do trabalho do professor interessado em promover o desenvolvimento.

A base teórica proporcionou-nos sustentação para nos orientarmos com e sobre o objeto pesquisado. O exercício investigativo embasado no método aproximou-nos e, ao mesmo tempo, afastou-nos dos bebês e seus movimentos, favorecendo uma compreensão mais científica de seus movimentos. Esta orientação do método propiciou-nos a observação dos bebês e seus movimentos, ao passo que buscamos compreendê-los cientificamente, um esforço para superar o aparente em direção à essência do objeto estudado. Esta visão possibilitou-nos descrever e apontar os movimentos dos bebês como indícios, sinais e pistas de seus interesses e necessidades, portanto, possíveis orientadores objetivos e materiais da prática docente. Na perspectiva do materialismo histórico-dialético, portanto, a realidade empírica é o ponto de partida, assim como o ponto de chegada do pensamento, pois para se chegar à realidade concreta e multideterminada, o pensamento humano utiliza-se da análise como estratégia fundamental de elevar-se do abstrato ao concreto e reproduzi-lo como concreto pensado.

A lógica dialética decorre de suas leis gerais e fundamentais que engendram as condições do pensamento humano para explicar os fenômenos, sendo: a lei da totalidade (1ª Lei), a lei da contraditoriedade (2ª Lei) e a lei do movimento ou negação da negação (3ª Lei).

Considerando a 1ª Lei, a totalidade, o método abarca o real como um todo único, no qual os fenômenos articulam-se organicamente. Para se compreender objetivamente os dados da realidade, há que se conhecer os elementos condicionantes dessa realidade (MARTINS, 2008). Para isso, houve a

necessidade de considerarmos as múltiplas determinações que se colocaram sobre os movimentos dos bebês: os indicativos teóricos da psicologia vigotskiana, a neuropsicologia de Luria, preceitos da anatomia, o tempo, o espaço, os materiais e as condições dadas pela professora para os bebês se relacionarem ao passo que se movimentavam. Enfim, estes elementos precisaram ser levados a cabo em nossas análises.

Para a 2ª lei da dialética, a contraditoriedade, todos os objetos e fenômenos da natureza encerram contradições internas. Ao contrário dos pressupostos da lógica formal, para a dialética tudo é e não é ao mesmo tempo. Reconhece a identidade dos contrários, ou seja, afirma a unidade indissolúvel dos opostos que, contrapondo-se a si mesmo, transforma-se continuamente. Todo o desenvolvimento é o movimento sintetizado pela luta dos contrários (MARTINS 2008).

Segundo Oliveira (2005), esta lei enfatiza a importância da superação de algo existente, sem, no entanto, eliminá-lo, ou seja, há que se superar algo, incorporando os aspectos válidos daquilo que existe, pois tais aspectos é que garantem o emergir de algo novo a partir do velho, evidenciando o movimento infinito de construção da realidade.

Esta lei se coloca para nós antes mesmo da imersão à realidade. Nos estudos que contribuíram para a escolha da tese norteadora desta pesquisa, constatamos que, embora haja avanços na produção do conhecimento sobre o desenvolvimento dos bebês, ainda não superamos as práticas problematizadas que nos chamam a pesquisar o tema. Temos conhecimentos disponíveis sobre a temática, mas ainda não alcançaram as instituições responsáveis pela formação inicial, continuada e em serviço. De modo geral, tais instituições são influenciadas pela lógica que prioriza práticas assistencialistas e/ou a inserção de conteúdos escolares no trabalho com os bebês e crianças de tenra idade. Os bebês se movimentam na creche sob os olhares dos professores, mas os professores não leem estes movimentos, haja vista que o trabalho não é orientado pelo conhecimento científico existente.

A 3ª lei da dialética, qual seja, a Lei da negação da negação, enfatiza a importância da superação de algo existente, sem, no entanto, eliminá-lo. Ou seja, há que se superar algo, incorporando os aspectos válidos daquilo que existe. Para Martins (2008), cada fenômeno precisa ser captado em seu movimento,

não apenas no seu estado atual, mas especificamente, como chegou a ser o que é e como poderá ser diferente.

Esta lei se coloca em nossa pesquisa à medida que encontramos na instituição pesquisada práticas que não promoviam desenvolvimento e, portanto, instalou-se uma contradição, uma vez que as observações revelaram uma instituição educacional que não promovia o desenvolvimento humano. Fez-se necessário avançar a outro patamar, de modo que as práticas pedagógicas incidissem sobre as neoformações dos bebês. Para chegar a isso, não se pode descartar a realidade encontrada, com os profissionais, as concepções, as práticas, as condições espaciais, temporais e etc. Não é possível negar toda esta realidade, mas, a partir dela, é preciso avançar. Por mais que os bebês estejam diariamente sob a responsabilidade de uma instituição marcada por toda problemática que assola a Educação Infantil brasileira, é neste terreno que as mudanças devem ocorrer.

É importante salientar que estamos assumindo uma teoria crítica e um método crítico e revolucionário de compreensão da realidade, portanto, um instrumento valioso para a implementação de reflexões e ações transformadora dessa realidade. No nosso caso, remetemo-nos à realidade dos bebês presentes nas creches, nas quais os mesmos estão em processo de formação e desenvolvimento, situação essa de humanização que precisa ser investigada e compreendida nas suas múltiplas determinações, como apregoa o método do materialismo histórico e dialético.

Referenciamo-nos ainda em Marx (1978), quando esclarece que a apreensão do real nas suas múltiplas determinações não é dada de forma imediata e pelo contato direto do pensamento do pesquisador com o objeto, mas sim, decorre de um complexo processo de análise teórico-filosófica, de um intenso pensar criticamente esse objeto, para desvelá-lo nas suas múltiplas determinações e compreender a sua essência.

Podemos afirmar que a lógica dialética e materialista-histórica constitui-se como um modo diferenciado de se pensar a realidade, reconhecendo o sujeito humano como concreto e síntese de múltiplas determinações. Esta lógica permite pensar o ser humano em constante relação e comunicação, vivendo o movimento contraditório presente na sociedade. Ainda, reconhece a incessante transformação da realidade natural, humana e social, portanto, torna-se um

método universal, por excelência, porque procura, pela via do pensamento, apreender a própria realidade no seu movimento histórico e social da forma mais fidedigna possível (VIEIRA PINTO, 1979). O pensamento dialético, conforme Vieira Pinto (1979, p. 212), possui

Um caráter eminentemente existencial, no sentido de que é o homem, sempre existente em situação histórica definida, que se torna capaz de apreender do processo da realidade as categorias e leis lógicas, [nesse processo] presentes, de elevá-las à condição subjetiva e aplicá-las [para] a explicação mais geral da realidade que explora.

Precisamos compreender, considerando as reflexões de Vieira Pinto (1979), assim como de outros autores aqui elencados, que a lógica dialética e materialista histórica precisa ser interpretada como um sistema lógico que, existindo subjetivamente no plano da razão, apresenta-se como produto das ações e reflexões humanas, sendo formulada no curso das operações e intervenções realizadas pelos seres humanos na própria realidade.

É na direção de valorizar o legado marxiano que Paulo Neto (2011, p. 37) enfatiza a importância da sua teoria do ser social e o seu método, o materialismo histórico dialético para a “explicação e a compreensão (mais precisamente: para a re-produção ideal) do movimento do ser social” e, sobretudo considerando as relações na sociedade capitalista. Nesse sentido, a perspectiva teórico-metodológica instaurada pelo método e sua radicalidade histórico-crítica, assim como seus procedimentos metodológicos, permitem, arrancando dos “fatos” objetivados na empiria da vida social, a determinação dos processos que os engendram e as totalidades concretas em que se constituem e se movimentam (PAULO NETTO, 2011).

Podemos concluir que o método enfatiza o pensamento crítico-filosófico, com vistas a superar visões imediatistas, superficiais e pseudo-concretas acerca do objeto, com a finalidade de elucidá-lo nas suas múltiplas determinações concretas e, simultaneamente, criar as condições para se pensar e efetivar a sua transformação. Somente a dialética materialista histórica, desenvolvida por Marx e Engels, possibilita uma compreensão fidedigna da relação entre os homens e dos homens com a realidade objetiva, em decorrência da construção de uma ciência concreta e que viabiliza uma direção teórica adequada à práxis revolucionária, ou seja, à prática social transformadora do real.

Neste sentido, a escolha do caminho investigativo foi estruturada, considerando as preocupações iniciais, o objetivo proposto e, principalmente, os sujeitos que compuseram o cenário investigativo, os bebês. Assim, a especificidade da temática aqui estudada e o objetivo que se colocou, investigá-los com o intuito de captar indícios de seus interesses e necessidades psíquicas, através dos movimentos que realizam, conduziu-nos a um determinado modo de realizar a pesquisa, dividindo-a dois momentos.

No primeiro momento, de cunho investigativo, utilizamos como aparatos técnicos a observação, a filmagem, a fotografia e a elaboração de diário de campo para a sistematização da coleta de dados. O segundo momento, uma aproximação junto aos bebês com caráter propositivo, sob a preocupação de avançarmos, em primeiro lugar, às críticas à escola e, em segundo lugar, articularmos teoria e prática, a práxis, a fim de mostrar que é possível fazer propostas que evoluam a partir do que foi observado haja vista a dinamicidade do desenvolvimento observável (LOMBARDI, 2013).

Entendemos que foi necessário dividir este trabalho nestes dois processos para que os dados coletados pudessem contribuir com as discussões de forma objetiva. Acreditamos que esta divisão das etapas - investigação e proposição – auxiliou-nos em todo processo de aproximação da tese. Além disso, favoreceu para novos apontamentos de modo a contribuir com estudos e a própria prática de professores envolvidos com a temática.

### **2.2.1 - O processo investigativo.**

Pesquisar o bebê na creche direcionou-nos a um modo de captar as informações necessárias por um viés comunicativo que não priorizou a linguagem oral, justamente devido à sua ausência. Tornou-se necessário, portanto, captar as informações de outras formas, por meio de indícios emitidos pelos bebês, mais especificamente, os seus movimentos. Esta premissa, captar indícios, não nos é particular, visto que outros autores já se orientaram por esta direção ao problematizarem a temática bebê em creches. Estes pesquisadores

orientaram-nos e reforçaram a ideia de que no trabalho investigativo com bebês necessita de atenção concentrada e saber 'ouvir o que eles têm a nos dizer'.

Dagnoni (2012) buscou capturar o ponto de vista, as intenções, os interesses e necessidades dos bebês por meio de suas possibilidades expressivas não-verbais. Com base nesse olhar, a autora ressaltou a concepção de educação centrada na criança que vem sendo pensada: aquela que enxerga e acolhe o protagonismo social infantil e que busca aprender com as crianças, conhecer seus gestos, ouvir suas falas, compreender suas interações como bússolas indicadoras de caminhos e traçar rotas a serem navegadas pela Educação Infantil. Esta concepção toma como pressupostos as ideias de que os bebês têm o que dizer.

Para Guimarães (2006), os professores precisam apostar na construção da identidade educacional das creches, considerando a importância de tomar os bebês como ponto de partida. Para isto, basta observar e registrar suas iniciativas comunicacionais. Por exemplo, as brincadeiras que inventam, a forma como se engajam na realidade circundante, a imitação (por iniciativa própria) são indícios que revelam intensa disponibilidade para o contato, a troca e para a aprendizagem com o outro.

Também nesta direção, Eltink (2000) apresentou e discutir indícios (sinais, pistas) de que crianças com menos de dois anos de idade ofereciam aos educadores de berçário suportes para a avaliação da adaptação na creche. Para a pesquisadora, identificar e compreender o que as crianças querem dizer com indícios como, por exemplo, o sorriso, o choro, dormir ou não dormir, agarrar-se na mãe, chamar pela mãe, reagir contra a aproximação da professora ou aceitar o seu colo, fugir dela ou aceitar sua aproximação, reações de protesto à separação dela ou busca de proximidade, reações de estranhamento a professora ou à sua ausência, entre outros, podem ajudar os educadores na reflexão acerca do processo de adaptação dos bebês e das famílias à creche. A observação atenta a esses indícios e o acompanhamento permanente dos mesmos possibilitam a elaboração e a orientação mais adequada para o atendimento às necessidades e ao desenvolvimento em processo dos bebês.

Entender os bebês significa, como afirmam Delgado e Nornberg (2013), observá-los e escutá-los mais, para construirmos um movimento de abertura aos seus pontos de vista, suas potencialidades e seus desejos. Para isto, é preciso

romper concepções históricas que colocam os bebês em patamares de incapazes, incompetentes e em estágio de preparação para a vida adulta.

Nesta mesma direção, Ramos (2011) apontou que o trabalho de escuta e atenção às possibilidades expressivas do bebê emerge como possibilidade para o conhecimento dos modos próprios de pensar e a versatilidade de ações sócio-comunicativas empreendidas para partilhar seus desejos, necessidades e intenções como elementos contextualizadores da organização didática.

Guimarães (2008), ao acompanhar os bebês ao longo da pesquisa por meio de registros fotográficos, observou como eles constituem sentidos no olhar, na imitação, oferta de objetos, e outras diferentes formas de contato e troca com adultos e com outros bebês.

É preciso acolher as expressões do bebê para identificar as suas necessidades. Dar voz à criança significa acolhê-la, compreendê-la. Interações nos momentos de ludicidade, exploração do ambiente contribuem para o bem-estar do bebê, além de favorecerem a adaptação ao ambiente e a formação de vínculo afetivo entre professora/bebê (PANTANELA, 2010).

De acordo com Mendes e Moura (2009), nas últimas três décadas, diversos trabalhos foram realizados com o intuito de entender melhor o desenvolvimento emocional dos bebês, considerando suas expressões faciais. Tais ideias convocam um olhar atento por parte dos pesquisadores e dos professores que trabalham com bebês, um olhar que busca enxergar além do aparente. Portanto, o caminho investigativo por nós adotado, sugere que olhemos para os bebês como indivíduos com capacidades comunicativas por meio de seus movimentos.

Por isso, é preciso saber o que e como olhar. No processo investigativo, os movimentos dos bebês foram observados e captados por meio de aparatos técnicos (câmera fotográfica e filmadora). A partir da base teórica escolhida, buscamos compreender a estrutura e dinâmica do processo de desenvolvimento dos bebês e seus movimentos e realizar análises com vistas a aproximarmos da tese anunciada.

A observação, segundo Lüdke e André (1986), é uma técnica investigativa privilegiada que permite ao pesquisador o contato direto e próximo ao fenômeno pesquisado. Utilizando esta técnica investigativa, torna-se possível aproximarmo-nos das perspectivas dos bebês, do ponto de vista de onde e para

onde olham, enxergar de perto o que os move, as direções e os modos que se movimentam. Ainda, segundo as autoras supracitadas, a observação permite a coleta de dados em situações como esta que se colocou para nós, em que informante, o bebê, não pode falar.

Usada como o principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. Em primeiro lugar, a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26).

Somada à observação, elegemos, também, a filmagem como segunda técnica de coleta de dados. A filmagem ou vídeo gravação foi utilizada devido a dinamicidade dos movimentos e o contingente de bebês no agrupamento pesquisado. Antevimos que esta realidade poderia dificultar a percepção deste pesquisador. “Pela videogravação busca-se apreender as ações do ator (ou atores), o cenário e a trama que compõem a situação” (SADALLA, LAROCCA, 2004, p. 421).

A filmagem mostra-se como valiosa técnica investigativa, pois possibilita ao pesquisador o registro das ações dos sujeitos pesquisados, num determinado cenário e numa determinada situação. Os bebês apresentam sua vivacidade e dinamicidade, para as quais “[...] a videogravação permite registrar, até mesmo, acontecimentos fugazes e não-repetíveis que muito provavelmente escapariam a uma observação direta” (SADALLA; LAROCCA, 2004, p. 423). Pino (2005, p. 190) reitera que:

Os registros em vídeo permitem fazer não só observações muito mais longas e detalhadas que as feitas no ato do registro, como também observações “novas”, pois novas são as situações em que cada exposição aos dados registrados colocam o pesquisador.

Vimos pela via da videogravação, possibilidades múltiplas de enxergar a realidade a partir de ângulos não vistos, detalhes que não foram percebidos no calor das ações. Além disso, as gravações permitem visualizar o registro

perpetuado quantas vezes forem necessárias. Nessa perspectiva, Sadalla e Larocca (2004, p. 423) afirmam que:

No vídeo, o material pode ser exibido em ritmo normal, acelerado, ou podendo contar, inclusive, com a possibilidade de congelar imagens ou repeti-las quantas vezes forem necessárias à boa apreensão. Toda essa versatilidade potencializa a possibilidade analítica, contribuindo para desentranhar os mecanismos subjacentes ao processo analisado.

Ainda, com o intuito de registrar momentos da observação, tivemos em mãos uma câmera fotográfica semiprofissional, utilizada a partir do momento que compreendemos que o registro e a exposição das imagens captadas seriam capazes de nos auxiliar ilustrar e a dar vida ao relato descrito. De acordo com Kramer (2002), a fotografia está impregnada com a realidade para a contemplação do passado toda vez que é revista com os olhos do presente. Devido a sua característica de parar o tempo naquele segundo, permite, aos seus contempladores, olhar diversas vezes para o fato captado.

Todavia, a utilização deste equipamento precisou, ainda, adequar-se ao objetivo e aos sujeitos participantes desta pesquisa. Sabíamos que a máquina em si chamaria a atenção dos bebês, o que aconteceu, de fato. Por isso, todos os bebês tiveram acesso à câmera, viram as fotos, colocavam os dedos nos botões, de modo que, com o passar dos dias, o instrumento já fazia parte do cotidiano. Para que sua utilização não surtisse outras influências ao longo do dia e em respeito à professora responsável, excluímos a utilização do *flash*.

Outras duas posturas foram adotadas, também, em relação às fotografias: a primeira em relação a uma função e, a segunda, em relação ao ângulo da foto. Com o intuito de dividir o observado com os leitores deste trabalho, utilizamos a fotografia em 'modo esporte' para captar os movimentos dos bebês. Esta função auxilia o fotógrafo na captação de imagens de cenas rápidas, muito utilizadas em eventos esportivos, bem como por profissionais que precisam fotografar bebês em festas e estúdios. Com esta função, uma manifestação do bebê que dura menos de minutos ou segundos, pode gerar cerca de vinte ou mais fotos diferentes. Esta função foi utilizada por acreditarmos que as fotos aqui

apresentadas ajudariam a ilustrar movimentos vivos dos bebês, possibilitando que a descrição e a discussão teórica que as acompanham ganhassem vida.

A segunda postura adotada, refere-se ao ângulo das fotos. Neste momento deixamo-nos influenciar pela postura assumida pelo cineasta americano Steven Spielberg, no filme “ET, o extraterrestre”. Para filmar o drama em torno da amizade entre um menino e um ser de outro planeta, o diretor estadunidense posicionou suas câmeras na altura desta e das demais crianças que compunham o enredo. Seu objetivo era o de mostrar o ponto de vista das crianças e demonstrar a conexão existente entre os personagens principais, gerando, assim, maior envolvimento sentimental entre a grande tela e os telespectadores. Deste modo, a maioria das fotos feitas durante todo o período de permanência na creche deu-se no mesmo plano visual dos bebês. Esperamos, com isso, ter ilustrado seu campo de visão, de que posição e para onde olhavam e como enxergavam o mundo e os adultos que os cercavam. Outras fotos, de ângulos mais altos, também compõem o ‘álbum’ em momento que houver necessidade.

Somando estes aparatos investigativos, organizamos, descrevemos e analisamos os dados em situações microgenéticas. Sabemos que os bebês são seres em desenvolvimento e, devido à sua situação social de desenvolvimento, apresentam-se de forma ‘desajeitada’, pouco estruturada e espontânea, sobretudo acerca de sua mobilidade. Assim, alguns episódios apresentaram certa instabilidade. Por esta razão, foram selecionados e recortados alguns fragmentos das filmagens que acreditamos representar situações que apontem o quanto os bebês demonstram seus interesses por meio de seus movimentos. Alguns destes fragmentos duram segundos ou minutos, suficientes para a categorização e análise dos movimentos. Sobre a contribuição da análise microgenética em pesquisas com bebês, Vasconcelos et al (2003, p. 296) aponta que:

O registro em vídeo e a transcrição microgenética dos episódios recortados são ferramentas ideais para observarmos esses episódios de interação. A análise microgenética permite a apreensão dos gestos e olhares que surgem e duram poucos segundos. Através dela, trechos potencialmente mais ricos em fenômenos observáveis, podem ser esmiuçados segundo a segundo.

A partir desse recorte microgenético, os episódios selecionados foram revistos e transcritos, detalhadamente. Neste procedimento, procuramos conduzir os leitores ao local e à situação dos fatos onde os sujeitos pesquisados manifestaram seus movimentos sobre e com determinados objetos e/ou situações. Destacamos, também, a sequência com que ocorreram, as diferentes manifestações nas diversas direções, alvos e intensidades. Considerando-se a ausência da fala como expressão comunicativa, procuramos, em momentos oportunos, levantar possíveis significações comunicativas que ultrapassassem os movimentos em si. Neste momento, não ‘falamos’ pelos bebês, mas buscamos ler as intenções comunicativas dentro do contexto do episódio relatado.

Esta pesquisa partiu da premissa de que é preciso ver os movimentos realizados pelos bebês e não os considerar apenas como manifestação mecânica em que não existe uma relação dinâmica, flexível com o meio ambiente natural e social. Uma máquina pode se movimentar a partir de um comando, uma árvore move os seus galhos sob a influência das forças do tempo. Olhar e considerar os movimentos dos bebês, é entendê-los como carregados de intenções, mesmo que não conscientes, de um ser vivo ativo, como destacado posteriormente.

Portanto, não queremos olhar para os movimentos simplesmente como causa/efeito e reduzir tais manifestações como relações diretas entre bebê e objeto ou adulto. Ao contrário, precisamos considerar estes movimentos como parte de um processo dinâmico, complexo e em desenvolvimento, tendo em vista a identificação do desenvolvimento do bebê em sua estrutura e dinâmica. Isto porque este fenômeno, os movimentos humanos, são históricos e culturais, o que nos permitem considerar que sua realização pelos bebês podem apresentar formas diferenciadas de manifestação do seu desenvolvimento psíquico que, ao ser compreendido dialeticamente, poderá orientar o professor na creche. Segundo Pino (2005, 189):

Na perspectiva histórico-cultural, o processo de constituição cultural é um processo dialético, pois é encontro de duas realidades distintas e opostas, a biológica e a cultural, que se constituem mutuamente ao longo de um tempo histórico. Assim, se interpretar indícios é procurar a significação que eles têm para

o olhar interpretativo do pesquisador, esse olhar deve levar em conta a natureza dialética do processo de que os indícios participam.

Lembramos que este método que apresentamos nos chamou a atenção para o modo de olhar para os movimentos dos bebês, para que estas manifestações não sejam consideradas como meros acontecimentos da rotina de uma creche, mas como sinais daquilo que as crianças se interessam, do que querem e anseiam. Portanto, são passíveis de serem captados, mas requerem um olhar atento para que os fazeres docentes venham ao encontro das necessidades psíquicas deles. O método destacado nos alerta e alerta a todos os professores atuantes com bebês, a se colocarem como observadores no sentido de absorver com atenção os detalhes, pistas, marcas e sintomas que se ligam a uma determinada realidade, qual seja o nível de desenvolvimento dos pequenos.

Observar e assistir ao fenômeno capturado exige do pesquisador um exercício específico, não como mero telespectador, mas de investigador na busca pelos indícios presentes nos detalhes e nos segundos. Ou seja, dispensar um olhar que procura a perspectiva da totalidade com lentes teóricas, auxiliadoras da leitura da realidade de modo científico. Procura, desta forma, descrever a realidade de determinado tempo, espaço e sujeitos específicos. Por isso, torna-se uma tarefa que exige reflexão entre o real observado e a subjetivação teórica. Assim, toda a leitura realizada neste trabalho guiou-se pela perspectiva histórico-cultural, com seus principais conceitos apresentados ao logo do trabalho.

Cientes de que os movimentos realizados pelos bebês na creche estão sob influência do tempo, espaço e objetos organizados conscientemente ou não pelos professores, convidamos a professora responsável pelo agrupamento e a gestão escolar para entrevista. Nosso intuito foi de coletar dados sobre suas concepções, sobre os obstáculos e incentivos que encontravam dentro da instituição na proposição de atividades aos bebês, além de investigarmos sobre a formação inicial, continuada e em serviço que propiciaram e/ou propiciam contribuições teóricas e práticas sobre o tema e, ainda, percebermos se elas observam os movimentos dos bebês, se consideram estes movimentos como meio de comunicação e de interesse deles.

Para tanto, recorreremos à entrevista semiestruturada a fim de facilitar e enriquecer a coleta de dados para a pesquisa. A escolha deste tipo de entrevista deveu-se ao fato de que esta “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34). Ainda sobre as contribuições de entrevistas em pesquisas, Oliveira (2007, p. 86) definiu-a como “um excelente instrumento de pesquisa por permitir a interação entre pesquisador (a) e entrevistado (a) e a obtenção de descrições detalhadas sobre o que se está pesquisando”.

Procuramos conhecer, com a gestão local, suas concepções sobre a importância de propostas pedagógicas que objetivavam o desenvolvimento dos bebês, pois acreditamos que dentro de uma cultura escolar organizacional (TORRES, 2005), a gestão pode influenciar diretamente o corpo docente em uma relação dialética constituída por vezes como autônoma ou com constrangimentos impostos hierarquicamente. Assim, a autora descreve esta relação em uma lógica de “integração”, em que “o ator tende a manter e a fortalecer a sua pertença à organização, interagindo de uma forma convergente e confirmativa, isto é, pautando as suas condutas com vista à manutenção de uma identidade integradora.” (TORRES, 2005, p. 445).

Utilizamos a entrevista semiestruturada e demais aparatos (fotos e vídeos), por entendermos que esta união facilitaria o processo investigativo. O olhar, mesmo que atento, torna-se insuficiente, “(...) faz-se necessário ouvir. Isto porque qualquer conduta observada, sem a compreensão das ideias que a sustentam, não poderá ser compreendida inteiramente.” (SILVA; BARBOSA; KRAMER, 2005, p. 49).

Acreditamos que as informações colhidas e captadas pelas câmeras, juntamente com a base teórica, pudessem nos auxiliar na busca da tese proposta. Nossos esforços caminharam para a máxima aproximação da essência do objeto pesquisado, pois essa é a finalidade máxima do método materialista histórico-dialético.

### **2.2.2 - A Creche, a gestão e a educadora.**

O processo iniciou-se com a escolha da instituição na qual se deu a pesquisa. Como critérios orientadores desta escolha, levamos em consideração a presença de um agrupamento de bebês com menos de um ano de idade e o caráter público da instituição. Este último critério afastou-nos de instituições de vinculação direta à Universidade, organizações não-governamentais e da rede privada. Neste momento, gostaríamos de deixar explícito que nossa preocupação dirigiu-se para as instituições públicas, pois corroboramos com Lombardi (2013, p. 10), quando apontou que

(...) a burguesia tem mecanismos e instituições próprias para o cuidado de seus pequenos – tomados como herdeiros da riqueza e que, por isso, devem ser preparados para o domínio e controle do saber e da gestão do ter -, ao Estado compete o cuidado da massa infantil dos que vivem do trabalho (do proletariado, para usar uma expressão que é própria do referencial marxista).

Além disso, este critério justificou-se pela busca de uma real aproximação com aquilo que a maioria da população brasileira, usuária da creche como serviço público, encontra no cotidiano: determinada estrutura, qualidade e quantidade de materiais e profissionais. Nossa preocupação com este fator também se relaciona com os sentidos evidenciados pelos dados coletados e a aproximação deles com a realidade de professores, pesquisadores e cuidadores interessados por esta pesquisa. A partir destes critérios, aproximamo-nos de uma instituição pública, situada em região periférica da cidade de Presidente Prudente, interior do estado de São Paulo.

A referida instituição de Educação Infantil comporta creche e pré-escola, atendendo crianças em período integral e parcial. A gestão local, no momento da pesquisa, representou-se por uma diretora geral e uma coordenadora pedagógica. Apesar de suas práticas não serem objetos desta pesquisa, estes profissionais serão apresentados por acreditarmos que, suas concepções, reflexos de um processo de formação, influenciam direta e indiretamente nas condições espaciais e temporais que favorecem, ou não, a movimentação dos bebês na creche.

A diretora da instituição possui formação inicial no magistério, pelo Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério (CEFAM), em 1994; graduação em Pedagogia com habilitação em Educação Infantil (1999);

Mestrado em Educação (2005) e, atualmente (2015), é aluna regularmente matriculada na pós-graduação, em Doutorado em Educação na Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciência e Tecnologia (FCT- UNESP), Campus Presidente Prudente, estado de São Paulo. Sua experiência como docente restringe-se aos anos iniciais do Ensino Fundamental e no Ensino Superior no curso de Pedagogia, ministrando disciplinas como Fundamentos da Educação Infantil, Metodologia de Alfabetização. Atualmente, ocupa o cargo de diretora na instituição pesquisada desde sua inauguração, em 2013, tendo ingressado por via de concurso público. Percebe a lacuna em seu processo de formação inicial, continuada e em serviço no que tange ao trabalho pedagógico com bebês. Mesmo porque, afirmou que o trabalho com bebês desafia a nossa visão do que é a Pedagogia dominante, haja vista a predominância da escolarização da infância.

Na entrevista, a diretora deixou claro que no seu processo de formação não houve disciplinas, cursos, oficinas ou qualquer outro tipo de evento que abordassem diretamente o trabalho com bebês. Relatou também que durante a habilitação em Educação Infantil (4-5 anos), houve discussões teóricas acerca do estágio sensório-motor de Jean Piaget e, no Mestrado, questões da Psicanálise, ao se abordar a primeira etapa do desenvolvimento humano. Em ambos os casos, julgou ter sido insuficiente, tal como o estágio obrigatório realizado, já que este fora realizado na pré-escola (4-5 anos) e no Ensino Fundamental.

Avaliou que o assunto “educação de bebês”, pensado de forma pedagógica, é muito recente. O estudo mais pormenorizado sobre a Educação Infantil que teve foi durante uma disciplina cursada recentemente no doutorado. Confessou o desconhecimento sobre estudos e pesquisas que possam orientá-la em seu cotidiano profissional. Citou como exemplo a insegurança de orientar uma professora substituta na ausência de uma professora. Considerou fazer parte do trabalho com bebês, as cantigas, os brinquedos, as brincadeiras, porém imagina que há mais a ser feito.

Em seu entendimento, a professora de berçário precisa estar junto do bebê em todos os momentos, interagindo afetivamente com ele, estimulando com o toque, o olhar, as sensações, conversando, brincando, permitindo que brinquem sozinhos. Deste modo, o bebê se sentirá acolhido pela professora e

esta interação, contribuirá com o seu desenvolvimento. A partir desta relação, a professora apreende as respostas dos bebês para dar continuidade ao seu trabalho.

Para ela, os bebês se comunicam com os adultos e entre eles com o sorriso, com o braço, com o colo, ao mostrarem alguma coisa, ao se despedirem e que todas estas manifestações precisam ser consideradas no trabalho pedagógico. Assim, a creche extrapola o cuidado e estimula os bebês, fornece experiências com diferentes linguagens, texturas e sensações, com a música e com o movimento.

Em seu modo de ver, nesta faixa etária, o movimento é importante e o principal instrumento de interação com as pessoas e com os objetos, tal como a fala das crianças maiores. Além disso, é o movimento que proporciona a autonomia dos bebês em diferentes situações, nos mais diferentes meios. Sendo assim, o movimento precisa ser incentivado pelas professoras do berçário, destacando-se os momentos de comer e de locomoção dos bebês pela creche.

Consciente de que a maioria das profissionais de creche do município não possui formação em nível superior, notou que o trabalho realizado com os bebês é baseado em atos espontâneos, sem fundamentações teóricas, sem olhar pedagógico. No entanto, compreende que, como ela, sua equipe de docentes também teve um processo de formação deficitário. Sabe que, de modo geral, as professoras da creche não tiveram formação para o trabalho pedagógico com bebês. Ressaltou que existe na creche um projeto de leitura que abarca desde o berçário, mas que esta proposta causa estranhamento nas professoras.

Em sua opinião, a creche não possui materiais suficientes para o estímulo dos bebês, visto que eles passam cerca de 8 horas diárias na instituição, além de relatar que o piso do solário é inadequado, áspero para as mãos, joelhos e pés dos bebês. Apontou que há possibilidades de mudanças, mas que os recursos financeiros e a falta de conhecimento do que comprar e/ou como e para que utilizar, são os entraves para novas conquistas.

Acredita que é preciso compreender melhor o bebê para trabalhar com eles. Conseqüentemente, em horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), faz-se necessário que as professoras sejam estimuladas por modelos, que assistam a vídeos sobre experiências de trabalhos pedagógicos com os bebês.

Por fim, a gestora espera que a atual pesquisa possa contribuir na construção de novos sentidos para o trabalho pedagógico com os pequenos.

A coordenadora pedagógica da creche cursou o Magistério; possui graduação em Pedagogia, pela Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciência e Tecnologia (FCT- UNESP), Campus Presidente Prudente, estado de São Paulo e duas especializações: Educação especial e Avaliação. Avaliou que, ao longo de seu processo de formação do magistério e em ambas as especializações, não teve contato com teorias ou práticas de ensino que abordassem o trabalho com os bebês. Embora com tendência para práticas escolarizantes (metodologia de alfabetização), foi na graduação que teve uma disciplina que abordou a temática, com ênfase em bases psicológicas de teóricos como Piaget e Vigotski.

Possui 24 anos de experiência nos anos iniciais da Educação Básica, atuou como docente, orientadora pedagógica, na educação especial e, na data da entrevista, estava há seis meses como coordenadora da instituição. Afirmou que se identificou e gosta do trabalho com os bebês, pois, segundo ela, é gratificante e possível observar o desenvolvimento. Procura, enquanto coordenadora, auxiliar e acompanhar as práticas pedagógicas das docentes. Desenvolve formação continuada com as educadoras dos berçários nos horários de atividades coletivas (HAC) e com as professoras da pré-escola nos horários de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) utilizando-se de textos, reflexões, discussões, trocas de experiências e conhecimentos adquiridos em encontros de formação promovidos pela Secretaria de Educação do município com o intuito de sanar dúvidas e problemas trazidos pelas docentes.

Também avaliou como suficiente a contribuição da Secretaria Municipal no que tange à formação das coordenadoras, no entanto lamentou a falta de oportunidade de participação das próprias educadoras. Embora os encontros com as educadoras e com as professoras ocorram em momentos diferentes, o objetivo é o mesmo. Ela recebe recomendações da Secretaria Municipal de Educação para visitar diariamente os agrupamentos, mas evita, pois considerou ser uma atitude desagradável para as docentes, realizando tal atividade bimestralmente. Relatou que procura observar os agrupamentos e as propostas das professoras que ocorrem fora das salas. No entanto, considerou insuficiente

este processo de formação em serviço. Para ela, os professores deveriam ter outro espaço de formação e incentivo do município para participarem de eventos.

Citou também que, nas reuniões de formação com as educadoras, são discutidos aspectos como o desenvolvimento de crianças de 0 a 6 anos, a fala, o andar, as fases do desenvolvimento, o engatinhar, as atividades psicomotoras, com ênfase no brincar. De acordo com ela, não há dificuldades para encontrar materiais para estudo na internet.

Para ela, faltam muitos materiais na creche, e os espaços são insuficientes e os solários inadequados. Além disso, criticou a falta de espaços para as crianças, principalmente para os maiores. Destacou que a creche possui materiais ricos para a estimulação precoce, tema recorrente, mas não há local para serem montados. Professoras e educadoras usam os espaços externos à sala, por exemplo, a cama elástica.

A creche possui um material de estimulação precoce destinados para a educação especial que serve para trabalhar com os bebês. Em sua concepção, os bebês aprendem com os estímulos, nas experiências. Também avaliou sua atuação como influente no desenvolvimento dos bebês. Comentou que os bebês permaneciam muito tempo deitados no bebê-conforto, mas que em reuniões, procurou enfatizar que este uso deveria restringir-se apenas aos momentos de alimentação e/ou sono, uma vez que os bebês precisam se movimentar, estarem em contato com os brinquedos. Em relação à movimentação dos bebês, afirmou que não há impedimento na creche para tal. Reiterou que há na instituição um projeto semanal que objetiva o desenvolvimento motor das crianças, com circuitos de movimentos, mas apenas para as crianças maiores. Não há, por enquanto, projetos para os bebês além das orientações para a estimulação precoce.

Ela tem claro que os bebês se comunicam com o olhar, com as expressões faciais. Os movimentos deles precisam ser observados para que sejam captadas as suas conquistas e aquelas não desenvolvidas precisam ser estimuladas. Tal como a diretora geral, espera que a pesquisa contribua com o trabalho pedagógico da creche.

Até esta etapa do trabalho, tínhamos, aparentemente, um local e bebês para realizarmos a pesquisa. Por parte da gestão local, fomos recebidos com certa expectativa de que pudéssemos contribuir com a formação da professora

que iria participar do estudo. Todavia, era preciso, ainda, ter a autorização dos pais, da Secretaria Municipal de Educação e das professoras responsáveis pelos bebês. O agrupamento de bebês em questão permanecia na creche em tempo integral. Eles chegam entre às sete e oito horas da manhã e permanecem até às seis horas da tarde. Por isso, o atendimento é dividido entre duas profissionais.

Inicialmente, organizamo-nos para um encontro com os pais e responsáveis por estes bebês, com a intenção de apresentar e descrever o objetivo, a proposta e justificar a necessidade de produzirmos registros (fotos e vídeos) com os seus filhos durante a pesquisa e sua utilização especificamente acadêmica após esta etapa de coleta de dados. Neste encontro, não houve muitas dúvidas, haja vista a realização de reuniões anteriores com a diretora da instituição que, de antemão, apresentou o projeto enquanto aguardávamos a autorização da Secretaria de Educação do município para o desenvolvimento da pesquisa. Os pais apenas questionaram sobre as propostas que seriam realizadas com os bebês e a periodicidade da pesquisa. Todos estes pontos foram respondidos, esclarecidos e os documentos e acordos necessários foram devidamente assinados.

Tendo a autorização dos pais, o passo seguinte foi a autorização e a parceria com as professoras responsáveis pelo agrupamento. Como citado anteriormente, são responsáveis por este agrupamento de bebês duas profissionais que dividem a permanência integral. Uma é responsável pelos bebês no período da manhã, entre sete horas da manhã e treze da tarde e a outra, a partir do meio-dia até as dezoito horas da tarde. No período das doze às treze horas, ambas estão presentes na sala dos bebês. Neste intervalo de tempo as profissionais trocam informações que julgam ser necessárias para a continuidade do dia.

Primeiramente, reunimo-nos com a professora do período matutino para apresentar o objetivo da pesquisa, seu delineamento, explicando a necessidade da presença deste pesquisador no local. Também esclarecemos acerca da tecnologia necessária para a captação dos dados e demais informações relevantes e necessárias para que compreendesse todo o desenrolar da pesquisa. Mesmo assim, não aceitou que a pesquisa ocorresse em seu horário de trabalho.

A justificativa dada pela professora do primeiro período do dia sobre a não participação na pesquisa nos alertou e, também, trouxe-nos preocupação. De acordo com ela, em experiência anterior, participar de pesquisa mostrou-se ser estressante, desmotivante e até mesmo, depressivo, levando-a a afastar-se do cargo temporariamente. Esta professora relatou que a pesquisadora em questão desconsiderava totalmente sua experiência e iniciativas, cabendo-lhe apenas executar suas ordens na nova rotina. Por esta razão, ao convidá-la a participar de nossa pesquisa, prontamente negou a parceria e demonstrou-se sentimentalmente abalada por este tipo de relação.

Este desabafo da professora demonstrou o quanto nós, pesquisadores, precisamos nos alertar com nossas posturas em pesquisas com características de inserção e/ou de intervenção na realidade. Ao fazermos um convite para um profissional participar de pesquisa que propõe intervenção em sua realidade, precisamos, primeiramente, compreendê-los como seres humanos e profissionais em formação, sobretudo os profissionais da educação básica, pois sabemos da precariedade do processo de formação inicial, em serviço e contínua, das condições de trabalho e salarial a que estão submetidos. A Universidade que desenvolve pesquisa, representada pelo seu corpo docente, não pode esquecer-se das faltas cometidas com os profissionais que ali se formaram e continuam a se formar. Por outro lado, não podemos, sem ouvir ambas as partes, desconsiderar a possibilidade de que esta professora não tenha entendido a real proposição daquela pesquisadora. No entanto, coube-nos apenas respeitar a sua decisão e refletir sobre os nossos procedimentos e postura na investigação que se seguiria. Por esta razão, esta pesquisa ocorreu apenas com a educadora do segundo período.

Aline<sup>2</sup>, a professora participante da pesquisa, concluiu o magistério em 2003, cursado no antigo CEFAM. Lá, de acordo com ela, não teve nenhum contato teórico, disciplina ou curso sobre o trabalho com os bebês. Lembra-se apenas que foi apresentado teoricamente fases do desenvolvimento humano tendo como principal apoio Freud. O estudo teórico perpassou pensadores como Piaget e Vigotski. O curso foi voltado para o Ensino Fundamental, com ênfase na alfabetização, com pouca relevância estudos sobre a Educação Infantil.

---

<sup>2</sup>Este e demais nomes são fictícios para a preservação da identidade e imagem dos participantes da pesquisa.

Atua na Educação Infantil há dez anos. Especificamente com bebês, sua experiência é de dois anos em diferentes instituições. Diz gostar de trabalhar com este público infantil afirmando que *“A pré-escola cansa muito a mente enquanto que os bebês cansam mais o físico”*.

Em seus relatos, confessou se identificar mais com a função de educadora infantil devido a experiência adquirida ao longo dos anos. Contou ter participado da elaboração do projeto político pedagógico da instituição, no entanto, não o leram depois de finalizado, e que nos horários de estudos coletivos foram e são trabalhados os objetivos da instituição para com os bebês. Há que se destacar que no momento desta entrevista, não conseguiu citá-los. Além destes objetivos, afirmou que são trabalhados textos sobre narrativas, literatura, leitura. Em sua avaliação, os temas tratados pela coordenadora em horário de estudo coletivo são suficientes e ajudam no trabalho com os bebês.

Em relação ao espaço físico da instituição e os materiais, a educadora afirmou estar, de modo geral, satisfeita. Apontou que os raios do sol incidem diretamente na sala e na área externa dos bebês, há a presença de um obstáculo arquitetônico. Justificou não sair muito da sala devido às limitações de locomoção dos bebês e o interesse (no sentido negativo) que sentem pela terra do jardim e não pelos brinquedos do pátio (cama elástica, casa e escorregador em miniatura), revelado pela fala: *“Eles brincam ali (cama elástica, escorrega e casa em miniatura) muito pouco e, quando cansam, querem mexer na terra”*.

Sinalizou que, no segundo semestre do ano letivo de 2015, com todos os bebês dando os primeiros passos, sairia mais da sala. Esta espera também ocorreu no ano passado. Há um combinado entre educadoras e professoras com a coordenadora de que as propostas seriam externas à medida que todas as crianças atendidas na instituição estivessem adaptadas e, como em 2014, tais propostas se iniciariam no segundo semestre.

Para ela, é possível observar que os bebês aprendem, pois percebem o comportamento e a reação de seus pares e dos adultos, apontam para aquilo que têm interesse, reagem aos avisos. Para que continuem aprendendo é preciso diálogo, conversa, contato e interação, sendo que os materiais da sala são grandes auxiliares neste desenvolvimento. Nesta relação, o papel do professor é de mediador.

Afirmou que *“Para os bebês deixarem a mamadeira e começarem a trocar pela caneca, nós mostramos, tenho conseguido fazer este trabalho no desenvolvimento da independência deles”*.

Mas, devido à inexperiência, não conseguiu apontar o que deve ser trabalhado com os pequenos. Lembrou-se que é indicado pela coordenadora que as educadoras trabalhem temas como o meio ambiente, autonomia e, a partir do segundo semestre, a sacola de leituras, revelando ter desempenhado seu trabalho pedagógico pautado nesses temas, na medida do possível. Questionada sobre algo que tenha ensinado aos bebês em dias em que não houve observação, citou a conquista dos primeiros passos de um deles o que foi expressado por sua fala: *“É a questão de estímulo mesmo, o fato de sermos mediadores, ele viu os outros andarem.”*

Destacou também que não existe uma rotina estabelecida. A educadora comentou que suas ações com os bebês são coordenadas por eles mesmos, assim, troca-os e alimenta-os quando há necessidade. Entre o almoço e o jantar da tarde, é o momento que disponibiliza os brinquedos para eles. Tais objetos são oferecidos de acordo com os interesses deles e com o auxílio da coordenadora nos horários de estudos: brinquedos e objetos que não ofereçam risco de se machucarem ou de engolirem, que são úteis para eles interagirem ou aprenderem alguma coisa (encaixe) e materiais descartáveis (garrafas e embalagens plásticas com outros objetos dentro, como grãos e sementes). Suas expectativas é de que a pesquisa traga contribuições.

### **2.2.3 - Os bebês participantes da pesquisa.**

Consideramos pertinente fazer uma apresentação, mesmo que breve, dos bebês que nos permitiram e nos auxiliaram na consolidação deste estudo. Nosso intuito com isso é identificar quem é o bebê que se movimenta. Assim, ao nomeá-lo nas descrições microgenéticas, os leitores deste trabalho poderão saber de quem são os movimentos dos quais estamos falando.

Participaram desta pesquisa 4 bebês, sendo que três deles (Lorenzo, Davi e Nicolas) estavam presentes desde o primeiro dia, e Júlia que apareceu depois

de algumas semanas. Lorenzo, nascido em 20 de agosto de 2014, tinha no início da pesquisa entre 8 e 7 meses de idade. Davi, nascido em 20 de agosto de 2014, também tinha entre 7 e 8 meses quando iniciamos a pesquisa. Nicolas, nasceu dia 20 de maio de 2014, com cerca de 10 meses de idade. Júlia, nascida em 10 de julho de 2014, tinha, no início da pesquisa entre 8 e 7 meses de idade.

#### **2.2.4 - A pesquisa com bebês: a adaptação do pesquisador.**

A pesquisa no agrupamento ocorreu no período da tarde entre treze e quinze horas. Este intervalo de tempo representa a troca entre a primeira educadora e a entrada de Aline e o ritual de despedida dos bebês: banho, jantar e a chegada dos pais. Mesmo com esta limitação de tempo, acreditamos que os dados colhidos foram suficientes para o propósito da pesquisa, mesmo porque, as análises foram construídas a partir de situações microgenéticas, tal como apontado no capítulo sobre o método.

Esta imersão propriamente dita no agrupamento de bebês ocorreu no início do primeiro semestre letivo de 2015, enquanto eles estavam no período de adaptação<sup>3</sup>. O período de adaptação é uma prática recorrente nas instituições de Educação Infantil que visa o acolhimento dos bebês, para que se sintam bem no novo local de permanência. Sabemos que o processo de adaptação do bebê na creche traz implicações para todos os envolvidos: bebês, cuidadores e professoras.

Ao adentrar na creche, o bebê entra em contato com um mundo diferente, um local estranho com o qual não estava habituado, composto por novos objetos, diferentes mobílias, outros adultos (professores e demais funcionários) e outros bebês, novos sons, novas cores, novos alimentos, nova forma de se alimentar, novos horários e locais para dormir. Será colocado em situações diferentes daquelas que até então estava familiarizado. Estabelecerá novas relações que não lhes eram proporcionadas ou que não eram possíveis. O bebê enfrentará separações diárias com os seus responsáveis, situação esta que pode provocar sofrimento, reações de estranhamento e, dependendo da idade, rejeição dos profissionais da creche, pois são adultos desconhecidos. De acordo com

---

<sup>3</sup>Não utilizamos o termo no sentido de acomodação, mas por ser recorrente na literatura.

Rossetti-Ferreira, Vitória e Goulardins (2009), é comum observar, embora haja diferenças individuais, que o bebê demonstre reações de estranhamento ao que lhe é desconhecido e, por isso, proteste quando é separado de seus familiares.

Possivelmente, este novo meio social causará certa estranheza ao bebê e, por esta razão, sua inserção na creche precisa ser organizada de tal forma que favoreça a integração e o estabelecimento de vínculos afetivos com os professores e com os demais, num ambiente adequado às suas necessidades (AMORIM; VITÓRIA; ROSSETTI-FERREIRA, 1994). Por isso a importância do processo de adaptação. A creche precisa se transformar em espaço onde o bebê sinta-se bem acolhido e protegido, pois de acordo com Amorim, Vitória e Rossetti-Ferreira (2000, p. 122) “Esse novo contexto irá propiciar novos contatos e experiências, além de capturar, confrontar e criar continuamente novos significados, promovendo novos recursos pessoais”. Eltink (2000, p. 03) complementa, apontando que:

Considerando-se as especificidades da faixa etária [...], especialmente a dependência que os bebês têm em relação aos adultos e sua vulnerabilidade, oferecer uma inserção de boa qualidade é um passo importante para a conquista de um atendimento coletivo capaz de promover-lhe um desenvolvimento saudável.

Já para os cuidadores, existe um misto de sentimentos, entre ansiedade e a culpa, por deixar o filho neste ambiente. De acordo com Eltink (2000), por ser um fenômeno recente, o ingresso de bebês na creche ainda gera controvérsias e incertezas.

Amorim, Vitória e Rossetti-Ferreira (2000) destacaram que existe ainda, socialmente, a concepção que o bebê deve ser cuidado pela sua mãe e na sua casa. Logo, esta concepção perpassa o imaginário social destas pessoas que necessitam do atendimento das instituições para poderem trabalhar com o intuito de terem condições financeiras na gestão familiar, o que acaba por gerar uma sensação de desconforto, medo e desconfiança com a nova situação.

Neste momento, recai sobre a instituição e seus agentes, a função de desmistificar junto aos cuidadores a má impressão relegada à creche, como local no qual os cuidados físicos e individuais não serão suficientes para os seus filhos, que os brinquedos e o espaço físico não mais serão individuais como em

casa, mas divididos coletivamente, sem a possibilidade de posse ou privacidade e que o banho e a amamentação serão realizados em público. Além disso, apontaram Amorim, Vitória e Rossetti-Ferreira (2000, p. 119) que:

Há, também, uma indefinição quanto ao papel social e educacional da creche, o que resulta em influências sobre as pessoas que nela trabalham e que dela se beneficiam. Muitas creches, por exemplo, propõem-se a uma atuação como “substituta” da mãe, o que, além de ser impossível, acentua nos pais o temor de que a criança passe a gostar mais das educadoras e do novo ambiente. A educadora, por sua vez, é induzida a uma postura crítica com relação às mães e ao não-exercício pleno da maternidade por essas mães.

O intuito maior é de adaptar bebês e cuidadores à separação que agora se instala nesta nova relação estabelecida com a creche. Para isto, a instituição organiza momentos de acolhimento para que o bebê se sinta seguro com os novos personagens que irão compor a sua rotina, e para que os cuidadores possam conhecer, confiar, estabelecer vínculos e reconhecer a creche como algo seguro e complementar ao ambiente familiar.

Neste processo, a professora auxilia o bebê em sua integração ao novo ambiente, com seus pares, com os objetos, com a rotina, com a alimentação, com o banho, etc. Quando bem conduzido, o processo de adaptação possibilita a todos os envolvidos, relações de confiabilidade, o que contribui para o desenvolvimento do bebê.

Estamos chamando a atenção para esta questão, pois de nossa parte, foi preciso, também, um processo de adaptação enquanto pesquisador no agrupamento. Neste contexto investigativo, ou seja, em um agrupamento de bebês, o pesquisador *in locus* não é uma presença que possa passar despercebida, neutra. Antes de iniciar o trabalho, o pesquisador precisa ser aceito pelo grupo. Se o pesquisador não for aceito pelo agrupamento, os bebês choram por medo do estranho, escondem-se da máquina fotográfica ou ainda, ficam estáticos esperando pelo “socorro” da professora. Todos estes comportamentos foram observados quando estivemos em contato com os bebês do outro agrupamento, em virtude da aproximação entre as profissionais.

Em uma situação investigativa como esta, os dados colhidos apenas apontarão a não aceitação do pesquisador pelos bebês, o que nos leva a

considerar que os bebês são, dentre os seres humanos, participantes de pesquisa que expressam verdadeiramente como se sentem.

Por esta razão, procuramos por uma inserção que, na medida do possível, pudesse favorecer uma relação gradualmente amistosa com os bebês, de modo que nos permitissem ao longo da pesquisa, a permanência no agrupamento e a coleta de dados. Este processo foi necessário porque tratou-se de uma pesquisa com os bebês e não apenas sobre os bebês.

A compreensão de que o bebê é apenas reflexo, e a linguagem oral é o único meio de comunicação, são crenças que foram refutadas já na gênese desta pesquisa. A concepção de desenvolvimento humano que permeou este trabalho não permitiu entendê-los como meros expectadores da vida humana. Os bebês interagem com o mundo em que estão inseridos, de tal forma que nos mostram, além daquilo que os incomodam, os seus interesses, necessidades, curiosidades e anseios, a partir de suas perspectivas. Então, pesquisar com bebês conduziu-nos para a hipótese de que eles têm algo a dizer e este dizer possui importância e significado, mesmo na ausência da linguagem oral. Portanto, deve-se direcionar um olhar diferenciado para o bebê que se comunica, tal como apontou Silva e Pantoni (2009, p. 5-6).

A nova concepção de criança e o olhar para os processos comunicativos e interacionais dos bebês têm emergido dos estudos que revelam a sensibilidade dos bebês às manifestações afetivas e estéticas do seu meio cultural, assim como o compartilhamento da emoção e atenção desde cedo nas relações interpessoais e a capacidade de interagir com o outro por meio dos recursos de que dispõem. Essas ideias romperam com uma concepção da infância como uma fase marcada pela negatividade, pelo vir a ser. O bebê passou a ser compreendido como um sujeito que é agora, inteiro.

Assim, esta capacidade comunicativa deve ser vista e entendida como guia para o trabalho pedagógico a ser realizado. Por isso, o olhar e a postura a ser adotada pelos pesquisadores não pode ser aquela que menospreza o participante da pesquisa ou o sujeito pelo qual sou responsável enquanto professor. Os bebês possuem capacidades que devem ser valorizadas e respeitadas e eles, compreendidos como seres ativos e em desenvolvimento.

De antemão, afirmamos que pesquisar com bebês conduz o pesquisador a uma prática investigativa que se diferencia das demais. Ficou evidente, ao

longo da pesquisa, o quanto eles também nos investigaram com o olhar, com o toque, com a busca do colo, com a curiosidade sobre os aparatos investigativos.

Após a conquista do espaço e ser aceito, outros desafios se colocaram em um ambiente dominado por bebês: o interesse pelos aparatos investigativos. Estamos, a todo momento, salientando o quanto os bebês buscam expressar os seus interesses por meio de seus movimentos e, com a máquina fotográfica em punho, esta tese começou a ser evidenciada. Mesmo porque, a máquina foi apontada na direção dos bebês a todo instante e, com o *click*, sons são emitidos, o que lhes chamam a atenção. Portanto, a máquina fotográfica e sua função de captura de imagens da realidade, são elementos preceptivos que aguçam a curiosidade dos bebês. O modo como pegavam e olhavam a câmera expressava interesse, curiosidade, atenção para com o objeto.

Não foram raras às vezes em que eles direcionaram a atenção à câmera. Esta atenção e curiosidade eram demonstradas por meio do olhar, do deslocamento até nós, de gestos e do toque propriamente dito na lente e nos botões do aparato. Estas situações exigiam calma, paciência e sensibilidade para com o bebê que quer investigar o pesquisador e seus aparatos. Este interesse não pode ser desconsiderado, visto que algo chamou atenção e estes movimentaram-se para descobrir o que era. Nestes episódios, a cena a ser fotografada era um dedo ou a palma de uma mão curiosa.

Imagem 1



Julia (8 meses), Davi (8 meses) e a câmera fotográfica: Silva (2016) acervo particular.

Estes comportamentos não podem ser entendidos como obstáculos para o pesquisador. É necessário valorizá-los, já que estamos defendendo que os bebês são sujeitos de direitos, com capacidades, curiosos e que cada

manifestação gestual e de deslocamento merece atenção e significação. Respeitá-lo, compreendendo-o como sujeito ativo e capaz é não negar-lhe aquilo que é de direito. É cotidianamente usual que retiremos do alcance dos bebês aparelhos eletrônicos. Porém, o berçário é o seu espaço de desenvolvimento. Logo, quando se interessam por algo, não podemos negar tal conhecimento, mesmo quando a “lição do dia” seja disponibilizar relações com os aparatos de pesquisa.

Se há a necessidade de cuidado com o objeto em questão, a presença do adulto pode ajudar a manejá-lo, mesmo porque, o modo de tocar e de olhar não é natural ao ser humano e precisa ser educado. O mesmo se dá com o uso dos objetos. Todos estes indicativos levaram-nos a concordar com Gobbato (2010, p. 2) quando apontou que:

A escolha por pesquisar com os bebês e não sobre os bebês traz subjacente muitos significados. Primeiramente, significa que tenho o que aprender com eles e que, portanto, eles não são inferiores a nós adultos; conforme Zago (2003), eles, assim como os outros informantes da pesquisa, têm formas próprias de marcar o mundo. Em segundo lugar, significa reconhecer que eles não sabem menos, mas que sabem outras coisas ou, ainda, que sabem coisas das quais talvez nós, os adultos, não as saibamos.

No primeiro dia que adentramos no agrupamento para iniciarmos as observações, ficou evidente a necessidade de adaptação do pesquisador junto aos bebês, tal como apontado anteriormente. Esta necessidade ficou latente com os olhares de estranhamento de Davi (8 meses) e Lorenzo (8 meses) e pelo choro silencioso de Nicolas (10 meses), os únicos bebês presentes. Mesmo que este estranhamento não tenha durado muito tempo e tenha se dado de forma tímida, foi preciso considerá-lo como possível manifestação de empatia, medo ou receio por parte deles para com este pesquisador. Afinal, o ambiente e os adultos ali presentes, apenas mulheres, já lhes eram familiares. A chegada de um homem com 1,80 m de altura e com barba no rosto, realmente causava estranhamentos. Era preciso ser aceito pelos meninos!

Na ocasião, havia no chão da sala diversos brinquedos industrialmente fabricados, tais como: carrinhos, bolas, ursos de pelúcia, miniaturas e alguns objetos do cotidiano, como potes e embalagens. Tomando uma distância na qual julgamos assegurar sentimento de segurança aos bebês, manipulamos

aleatoriamente alguns brinquedos, quicamos uma bola de borracha sempre com um sorriso no rosto e olhar direcionado aos três que assistiam à cena. Por vezes, desviavam o olhar, engatinhavam um pouco, mas constantemente, observavam o estranho adulto. Aos poucos se aproximaram. Sinal de que o estranhamento havia diminuído. Davi (8 meses) olhava de longe, do outro lado da sala, porém sua interação com os objetos da sala voltou ao normal. Nicolas (10 meses) foi o primeiro a nos observar de perto. Aproximou-se e olhou fixamente para o cordão preso no tornozelo. Estendeu a mão, mas não o tocou. Antes de se afastar, brindou-nos com um sorriso largo. Na imagem que segue, é possível observar este momento de aproximação de Nicolas.

Imagem 2



Nicolas e o cordão – Silva (2016) acervo particular.

Aos poucos, a nossa presença não era mais sinônimo de incômodo. Os bebês se aproximavam, se distanciavam, olhavam, sorriam. Os aparatos tecnológicos utilizados para o registro dos acontecimentos também foram notados: a câmera em punho que procurava captar seus movimentos e a outra fixa que gravava os movimentos em sala.

Essa aparente e rápida aceitação dos membros do Berçário 1, chamou a atenção da educadora responsável, pois esperava que o estranhamento dos bebês fosse maior e mais duradouro, principalmente de Nicolas. Contudo, confessou seu próprio estranhamento, ao ser observada por um pesquisador em seu próprio *locus* de trabalho, ainda precisaria ser superado. Nossa preocupação para com a educadora sempre foi de tranquilizá-la, lembrando-a de nosso objetivo e papel no desenvolvimento da pesquisa. Este diálogo veio à tona

sempre que sentíamos a necessidade ou o receio da educadora em compartilhar a sua rotina, mesmo não sendo o foco da pesquisa.

Acreditamos que a proposta de pesquisa e intervenção na realidade junto ao profissional responsável, precisa denotar relação de parceria não hierarquizada. Para nós, esta foi e sempre será uma necessidade e um diferencial em pesquisas com profissionais da educação que acontecem no contato direto, no interior da escola.

Antes de iniciarmos nossa descrição e as análises dos dados, apresentamos no próximo capítulo o escopo teórico que emergiu para orientar as discussões deste trabalho.

### Capítulo 3 – Referencial teórico: o processo de humanização

*Se queremos descobrir como as habilidades culturais são desenvolvidas, devemos voltar aos primeiros estágios de sua história e descrever o caminho que elas percorreram na mente da criança (LURIA, 2010, p. 95).*

Este capítulo apresenta-se com o objetivo de iniciar a discussão teórica que orientou nosso trabalho de campo. Nele, apresentamos, relacionamos e organizamos um escopo teórico capaz de orientar as explicações, análises dos dados apresentados, discussões e conclusões elencadas ao longo da pesquisa relatada. A base teórica que aqui se arvora são os fundamentos teóricos e filosóficos da teoria histórico-cultural inaugurada por L. S. Vigotski, ampliada por seus seguidores na União Soviética e pesquisadores contemporâneos.

Na busca por apresentarmos tal perspectiva, deparamo-nos com a dificuldade de estruturar uma discussão dialética em uma organização formal, o que nos levou a dividir o presente capítulo da seguinte forma:

No primeiro tópico, intitulado O desenvolvimento humano é social, procuramos explicitar o pressuposto básico da teoria vigotskiana acerca da concepção de desenvolvimento humano baseado no materialismo histórico-dialético. Iniciamos nossas discussões com este tópico, pois a concepção de desenvolvimento humano guia o trabalho do professor. Portanto, esclarecer este ponto é condição para superarmos concepções inatistas e idealistas de desenvolvimento. Para o autor (2006, 2010a, 2010b), o desenvolvimento humano é de ordem histórica e social. Assim, é na relação que se estabelece na atividade entre os sujeitos e a cultura, mediada pelos instrumentos e signos produzidos historicamente, que se produz a humanidade do e no homem. Esta concepção de desenvolvimento norteou esta pesquisa por entendermos que a práxis pedagógica desenvolvente, essencial para o desenvolvimento humano em suas máximas possibilidades, exige uma compreensão teórica orientadora de concepções e práticas capazes de promover esse desenvolvimento.

Em seguida, constatamos a necessidade de se expor mais detalhadamente a forma como se dá esta relação humana entre os sujeitos e o parceiro mais experiente. Assim, apresentamos a periodização do desenvolvimento proposta por Vigotski, juntamente com o conceito de atividade elaborado por Leontiev. Enfatizamos o desenvolvimento infantil, haja vista que

são os bebês os participantes da pesquisa. Como exposto mais adiante, o desenvolvimento humano apresenta certa periodicidade e, estar em atividade é encontrar-se em relação com os pares no uso dos instrumentos e signos. Estar em atividade, portanto, é estar em desenvolvimento. Com este indicativo, é correto afirmar que não é qualquer relação que lançará o menos desenvolvido em desenvolvimento. Precisamos pensar no papel do mais desenvolvido quando se objetiva a humanização do outro. Neste momento, começaram a emergirem indicativos teóricos para pensarmos o trabalho institucional com os bebês.

No terceiro e último tópico do referido capítulo, há a tentativa de esclarecermos a relação do bebê com a realidade circundante. A partir deste objetivo vieram à tona as orientações teóricas dos autores da teoria histórico-cultural acerca da situação social de desenvolvimento do bebê em seus primeiros meses de vida. Buscamos, então, elencar as especificidades deste período de vida, organizar algumas discussões e indicações sobre os aspectos que o levam a se relacionar com a realidade de determinado modo e como se dá seu desenvolvimento mediante a relação com o ser mais desenvolvido, mais especificamente em âmbito institucional. Nesta relação, buscamos destacar o quanto os movimentos realizados pelos bebês são representativos de seus interesses psíquicos, portanto, passíveis de serem captados pelo professor que objetiva o desenvolvimento infantil. Buscamos nos aproximar ainda mais do nosso objeto de pesquisa, o movimento do bebê, com vistas à compreensão da totalidade do seu desenvolvimento, considerando suas especificidades.

Acreditamos que esta organização teórica poderá auxiliar na aproximação, compreensão e elaboração de discussão sobre o papel do professor que, ao atuar na creche, avança às críticas citadas anteriormente e contribua com o desenvolvimento do bebê em sua totalidade.

### **3.1 - O desenvolvimento humano é social.**

Os animais vivem há milhares de anos nos mais diversos espaços. A relação com a natureza, de alguns grupos sociais, é a mesma que a de seus ancestrais, de dependência, seja para sua alimentação ou para abrigo. Não se

transformaram e não transformam a natureza, adaptando-se a ela (DUARTE, 1993; LEOTIEV, 1978; SAVIANI, 2011). Para ilustrar esta situação, citemos os primatas, animais inteligentes.

Existem hoje em nosso planeta mais de 350 espécies de primatas e, desde que surgiram pela primeira vez, há mais de 65 milhões de anos, se adaptaram-se em diferentes habitats: em florestas, na neve, com as marés, etc. A anatomia de suas mãos permitem que agarrem firmemente aquilo que desejam, seus olhos frontais podem avaliar com precisão distâncias e saltar; habilidades cruciais para a vida que se iniciou e os mantém, por exemplo, no alto das árvores. Sua inteligência é conhecida, visto que supera a dos demais animais. Nesse sentido, podem superar problemas difíceis e construir relações duradoras e, o mais importante, podem se lembrar daquilo que aprenderam através de meios de comunicação emocionais e instintivos que se iniciaram na relação mãe/filhote (HOLMES, 2009).

Os orangotangos das florestas tropicais de Sumatra ficam com suas crias até aos 9 anos de idade, maior tempo dentre os primatas, excetuando-se os humanos. Ao longo deste tempo, a mãe irá ensinar ao filhote tudo o que ele precisa saber para viver na copa das árvores e se proteger de predadores. O filhote irá aprender como pegar formigas e cupins, como identificar cerca de 200 tipos de plantas comestíveis e como distingui-las dentre as venenosas, como saber quando um fruto está maduro ou não, escolher quais os galhos que podem suportar o seu peso, quais ninhos de insetos são seguros para o seu consumo. Para além de sua alimentação, terá que aprender a construir um abrigo entre os galhos para se proteger das chuvas tropicais e isso requer anos de práticas. Pode viver cerca de 50 anos e toda sua experiência vital é passada para seus filhotes antes que morra (HOLMES, 2009).

Segundo Mukhina (1996), quando macacos foram colocados em laboratórios com crianças da mesma idade e em experiências iguais, em que as soluções dos problemas exigiam prática e uso de objetos, era nítida a desvantagem motora e prática das crianças. A zoopsicóloga soviética, Nadezda Ladyguina-Kots, adotou um chimpanzé de um ano e meio e procurou “educá-lo” até os 4 anos de idade. O símio tinha plena liberdade dentro de casa, com brinquedos industrializados e objetos diversos a seu dispor. Sua mãe adotiva tentou ensiná-lo o uso social de tais objetos.

Concluiu em seu diário que os comportamentos nas brincadeiras e nas manifestações emotivas eram muito semelhantes às de seu filho no período de mesma idade. Ao mesmo tempo, o chimpanzé não atingiu a postura vertical, conseguindo apenas imitar, mas não assimilar de modo perfeito as ações com os objetos. Também não assimilou os sons da linguagem humana, ou seja, não apreendeu o significado da ação humana (MUKHINA, 1996).

Livres na selva, por vezes, os primatas utilizam-se de objetos da natureza, tais como galhos e pedras, mas não os transformam em ferramentas de uso entre os membros do bando. O uso destes artefatos da natureza limita-se à ação prática, ao momento, ao imediato. A evolução dos primatas parece não extrapolar o plano biológico. Disso tudo deduz-se que o comportamento do macaco, um dos animais mais inteligentes do planeta, já está em grande medida escrito em seu cérebro, determinado geneticamente, independentemente de seu habitat. Ou seja, não pode desenvolver as qualidades psíquicas humanas, mesmo sob determinantes culturais.

Para Leontiev (1978), diferentemente, a partir do momento em que nosso ancestral sentiu a necessidade de transformar a natureza a sua volta em objetos e ferramentas que supririam suas necessidades vitais, iniciou-se um processo de transformação biológica que culminou com mudanças sociais e culturais de nossa espécie. O homem adaptou-se e socializou-se junto à natureza, transformou-a enquanto, dialeticamente, transformava a si mesmo. As transformações materiais se consolidaram nos homens pela via da atividade vital, o trabalho. Este, diferentemente de emprego, cargo ou função, corresponde à ação junto aos objetos naturais por meio dos quais o homem cria condições de vida, tornando-os objetos sociais e culturais. Tomando a relação homem-natureza e a relação animal-natureza, para explicar o conceito trabalho, Saviani (2011, p. 10) salientou que:

[...] sabe-se que, diferentemente dos outros animais, que se adaptam à realidade natural tendo a sua existência garantida naturalmente, o homem necessita produzir continuamente sua própria existência. Para tanto, em lugar de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la. E isto é feito pelo trabalho. Portanto, o que diferencia o homem dos outros animais é o trabalho. E o trabalho instaura-se a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Conseqüentemente, o

trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois uma ação intencional.

Esta relação ativa do homem com a natureza só foi possível devido a complexificação do sistema biológico ocorrida ao longo da evolução humana. Dawkins (2012) afirma que, indubitavelmente, temos em comum com cada uma das espécies de plantas e animais existentes na Terra, um ancestral. Nossa transformação está datada há cerca de 417 milhões de anos, quando nossos ancestrais ainda viviam em forma de peixe. Os seres vivos, desde os mais simples, adaptam-se ao meio para sobreviverem. Para isso, apresentam uma sensibilidade inata ao meio, pois o organismo possui três propriedades do protoplasma: irritabilidade, condutibilidade e a contratilidade, que possibilitam a relação estímulo/resposta, fornecendo orientação necessária para a sobrevivência frente às condições exteriores. Reações muito rudimentares. Já em outros organismos vivos, podemos encontrar células musculares que se adaptam ao meio de forma diferente, assumindo um caráter de contratação, enquanto que outra parte desenvolveu mais as propriedades da irritabilidade e condutibilidade, isto é, um sistema no qual as partes possuem funções diferenciadas (MACHADO, 2006), favorecendo a vida no intercâmbio com a natureza. Quando excitados na relação com a natureza, os organismos pluricelulares apresentam movimentos diferenciados, favorecendo uma orientação ativa no meio.

Posterior ao plano aquático, a vida na terra mudou e criou novas estruturas necessárias para a sobrevivência. As novas relações, condicionadas à recepção de ações vitais, produziram uma reorganização anatômica, pela multiplicação dos órgãos e o desenvolvimento motor, determinando o surgimento do sistema nervoso primitivo, mesmo que ainda incapaz de perceber os objetos em sua totalidade (MARTINS, 2013a).

No processo evolutivo, há a necessidade de interação, não somente com o objeto em si, mas com o seu entorno. Portanto, as ações se complexificam, a atividade precisa ser otimizada, as propriedades dos objetos se agrupam, a compreensão da totalidade condiciona novas respostas para as operações requeridas. Tais necessidades promovem novas mudanças nos órgãos dos sentidos, acuidade perceptiva e mnemônica e, dentre eles, a visão aliada ao

movimento, o que, conseqüentemente, provoca novas e inúmeras experiências (MARTINS, 2013a).

De acordo com Davýdov (1981), a mudança da sensibilidade humana foi decisiva para o desenvolvimento de sua atividade, qualitativamente diferente da relação animal/natureza. Esta reorganização das sensações, comentou Freitas (2006), fornece ao cérebro informações referentes ao corpo no universo intrassomático e extrassomático, com os quais produzem a motricidade adaptativa e flexível. Nesta relação, surgem novas conquistas, tal como apontou Martins (2013a, p. 24).

Novas complexificações advindas de outras condições de existência conduzem ao aperfeiçoamento dos órgãos da percepção e da ação, bem como do cérebro, criando nos animais superiores a possibilidade para a percepção das correlações objetivas do meio, que passa a ser captado como campo relativo aos objetos, tornando possível o ato intelectual.

Em relação à evolução do homem, Leontiev (1978) destaca três estágios. De acordo com o autor, os estudos paleontológicos indicam que o australopitecus, um dos últimos ancestrais do homem, levava uma vida gregária, conhecia a posição vertical, utilizava-se de utensílios rudimentares não trabalhados e, provavelmente, seu meio de comunicação era primitivo. Neste estágio de desenvolvimento, o homem era ainda regido apenas pelas leis biológicas. Todo esse processo de transformação humana, como um ser em desenvolvimento físico e biológico, é denominado de hominização. Este conceito corresponde às transformações biológicas sofridas por todos os ancestrais do homem, culminando com as características físicas mais próximas ao ser humano que conhecemos hoje. Este é o primeiro estágio de transformação do homem: a preparação biológica, o processo ontogenético humano.

Vivendo em pequenas sociedades, esse ancestral sentiu a necessidade de transformar objetos da natureza (pedras e madeira) em objetos que suprissem algumas de suas necessidades, tais como: quebrar e/ou cortar, configurando, assim, como o segundo estágio de desenvolvimento humano. “A transformação dos objetos naturais em instrumentos, em meios da ação humana, constitui o mais clássico exemplo da apropriação da natureza pelo

homem. ” (DUARTE, 1993, p. 33). Sobre este estágio, Leontiev (1978, p. 262), ressalta que:

Vai desde o aparecimento do Pitencatropo à época do homem de Neanderthal, inclusive. Este estágio é marcado pelo início da fabricação de instrumentos e pelas primeiras formas, ainda embrionárias, de trabalho e de sociedade. A formação do homem ainda estava submetida, neste estágio, às leis biológicas, quer dizer que ela continuava a traduzir-se por alterações anatômicas, transmitidas de geração em geração pela hereditariedade. Mas, ao mesmo tempo, elementos novos apareciam no seu desenvolvimento.

Consequentemente, surgem os primeiros indícios de desenvolvimento do trabalho (LEONTIEV, 1978). É importante ressaltar que o que chamamos de trabalho como atividade especificamente humana refere-se à ação do homem sobre a natureza, transformando-a de acordo com a sua necessidade de resolver novos problemas encontrados, opondo-se ao processo adaptativo tal como os outros animais.

“Em sua análise de atividade humana, Marx falava da necessidade de trabalho não como fonte de meios de subsistência, mas como uma forma de auto-realização” (REPKIN, 2005, p. 6). Por isso, de acordo com Davýdov (1981) e Leontiev (2005), nem todos os processos entre os seres vivos e a natureza são chamados de trabalho, pois deste modo, o orangotango, ao construir “sua casa”, estaria em atividade.

Como veremos mais adiante, na atividade humana e animal existem motivos que levam o animal a estabelecer relação com a natureza. No entanto, esta relação não ultrapassa a satisfação de desejo imediato, como por exemplo, comer ou se abrigar. A atividade do animal é uma relação imediata com o motivo e objetivo. Já a atividade humana, essencialmente mediada, superou esta relação imediatista entre motivo/objetivo, incorporando ações, características de uma atividade mais complexa, com raízes na divisão técnica<sup>4</sup>, no desenvolvimento do trabalho. Mas o homem faz da atividade vital o objeto da vontade e da consciência (MARTNS, 2008). Em outra publicação, Martins (2013a, p. 40) explicou que:

---

<sup>4</sup> A divisão social do trabalho não é foco de análise desta pesquisa, embora reconheçamos que tal divisão influencie as condições de vida e, logo, o processo de desenvolvimento dos sujeitos.

Enquanto a atividade animal radica nos programas hereditários de comportamento e no produto da experiência individual passada, as ações e habilidades humanas resultam das apropriações do legado construído histórico-socialmente.

De acordo com Leontiev (2005), existem características fundamentais que centralizam a atividade trabalho à espécie humana. A primeira característica é o uso de ferramentas e, a segunda, o trabalho em conjunto. Por fim, uma característica essencial, ao passo que o homem transforma a natureza, transforma a si mesmo psiquicamente. Sob ambas as características, o trabalho emerge como atividade de forma social, conseqüentemente, uma atividade especificamente humana, não encontrada em qualquer outro animal.

Nossos ancestrais, ao transformarem a natureza em ferramenta de uso social, na atividade do trabalho em conjunto, sob as condições de um coletivo, sentiram uma nova necessidade, qual seja, de socializá-la com os seus pares. Tais indivíduos precisaram entrar em comunicação uns com os outros para que a ferramenta elaborada fosse mantida e utilizada coletivamente. Uma comunicação não necessariamente verbal em suas formas iniciais, mas no sentido de participação em conjunto da mesma atividade. As ferramentas construídas eram úteis no uso diário, sendo mantidas no acervo social, pois se tornaram portadores de funções sociais. “A atividade vital humana, sendo originariamente uma atividade imediatamente coletiva, exige, portanto, a atividade comunicativa” (DUARTE, 1993, p. 37). A fala em si, portanto, surgiu a partir da necessidade comunicativa requerida na atividade do trabalho.

Devido à relação estabelecida entre os outros indivíduos e à necessidade de comunicação, foi que o homem desenvolveu a linguagem. Assim, nasceram os primeiros indícios da linguagem humana. Em seus primórdios, tal linguagem era emocional, também encontrada em animais, e, historicamente, avançou na direção de uma linguagem social, ou seja, mediada por signos e significados culturais. Podemos, pois imaginar, o quanto as primeiras designações, as mais iniciais, eram como um protótipo da palavra, acompanhadas de gestos na situação real prática muito próxima a movimentos do trabalho. Na mesma direção, complementou Duarte (1993, p. 33)

A atividade de comunicação foi, ao logo da história primitiva, se objetivando em processos que geraram a linguagem. A gênese

da linguagem, enquanto objetivação do pensamento humano é, ao mesmo tempo, a história da apropriação, pelo pensamento, das estruturas de comunicação que vão sendo objetivadas na linguagem. Essas estruturas são apropriadas pelos homens transformando-se em estruturas do pensamento, num processo infinito.

Portanto, foi da necessidade social e do anseio de compartilhar e nomear a ferramenta e seu uso com os demais que nasceu a linguagem. O homem deu início à criação dos objetos, elaborando um signo para codificá-lo e o socializou com seus pares, perpetuando-os ao longo de sua história por meio da linguagem. É, portanto, a atividade humana, o trabalho que possibilita ao homem o seu máximo desenvolvimento, ou seja, desenvolver o pensamento, os instrumentos e a comunicação. Para Martins (2013a, p. 152),

O trabalho, determinando o desenvolvimento da linguagem, o uso da palavra, descortinou as possibilidades para a formação da imagem significada, para a construção de representações mentais sob a forma de conceitos e, igualmente, para a instituição de um tipo especial de reflexo consciente da realidade, ou seja, descortinou as possibilidades para o desenvolvimento do pensamento. Eis, pois, o fundamento da atividade consciente e da própria consciência como sistema de significados e conceitos linguísticos elaborados histórico-socialmente.

A vida em grupo criou condições para a transformação da natureza e o desenvolvimento da linguagem, compondo, deste modo, um terceiro estágio de desenvolvimento. Este avanço suscitava novas modificações anatômicas no homem, como por exemplo, de seu cérebro, seus órgãos do sentido, sua mão e órgãos da linguagem. Ao passo que a relação com a natureza se modificava devido às novas necessidades, o homem evoluía biologicamente, diferenciando-se, em essência, dos demais animais. Foi o trabalho e o desenvolvimento da linguagem que favoreceram o desenvolvimento deste ser de modo mais complexo, com um novo modo de se relacionar com a realidade. O cérebro humano tornou-se qualitativamente mais elevado em eficiência e dimensão, quando comparado ao cérebro do macaco (LEONTIEV, 2005).

Neste movimento, o desenvolvimento biológico do homem tornou-se dependente do desenvolvimento de sua produção social. Complementando esta questão, Leontiev (1978, p. 263) ressalta que:

A biologia pôs-se, portanto, a inscrever na estrutura anatômica do homem a história nascente da sociedade humana. Assim se desenvolvia o homem, tornado sujeito do processo social de trabalho, sob a ação de duas espécies de leis: em primeiro lugar, as leis biológicas, em virtude das quais os seus órgãos se adaptaram às condições e às necessidades da produção; em segundo lugar, às leis sócio-históricas que regiam o desenvolvimento da própria produção e os fenômenos que ela engendra.

A história do desenvolvimento humano passou, ainda, por um terceiro estágio. Este é considerado essencial, a viragem, pois corresponde ao momento “[...] em que a evolução do homem se liberta totalmente da sua dependência inicial para com as mudanças biológicas inevitavelmente lentas, que se transmitem por hereditariedade” (LEONTIEV, 1978, p. 263).

Esse processo de apropriação da cultura liberta o homem de suas raízes biológicas e o constitui como um ser histórico-cultural, o qual dependerá das apropriações oriundas da cultura para se humanizar. Esta relação estabelecida entre o *australopiteco* e a natureza contribuiu para que o homem avançasse na direção de *homo sapiens*. A partir do momento em que notou a necessidade de transformar os objetos da natureza em ferramentas para suprir suas necessidades vitais, deu-se início a uma transformação social e cultural pela via do trabalho. Esta capacidade, tipicamente humana, é resultante de um processo dialeticamente histórico, tal como apontado por Leontiev (2005, p. 58):

Claro que, o surgimento de trabalho foi preparado pelo curso do desenvolvimento que vieram antes dele: andar ereto e para o desenvolvimento das mãos como um órgão muito eficiente, que eram parte integrante do estilo de vida liderada pelo humanoide do homem antepassado - tudo isso criou a possibilidade física para o complexo processo do trabalho. O processo de trabalho também foi preparado noutro caminho. Não surge, naturalmente, num animal vivo sozinho, mas em animais ancestrais do homem humanoide que viviam em grupos, nos quais é possível ver os estágios iniciais de uma certa vida em conjunto, embora estes começos ainda eram, naturalmente, não como o início da verdadeira vida social em suas características internas. Mais tarde, vemos que o desenvolvimento da psique atinge um nível bastante elevado em relação os membros mais avançados do mundo animal (tradução nossa).

Basicamente, esta transformação do homem ocorrida ao longo de milhares de anos pode ser explicitada em três estágios: a preparação biológica; o início da fabricação de instrumentos e as primeiras formas de trabalho e de

sociedade; e o aparecimento do homem atual, o *homo sapiens*. Os ancestrais do homem relacionaram-se com os mais diversos objetos materiais e não-materiais criados para solucionar problemas. Durante esse processo de interação consciente com a cultura criada (ferramentas e a linguagem), interpretaram e internalizaram tais conhecimentos sociais. Deste modo, iniciou-se o processo de humanização de cada um dos seres envolvidos, o qual parte da base biológica, acrescida de manifestações culturais e de vida social. Nesse sentido, Martins (2013a, p. 28) reiterou que:

Esse salto qualitativo, por meio do qual a vida do homem já não mais se fez garantida pela adaptação natural ao meio, tornou-se possível por um modo especial de intercâmbio com a natureza, isto é, pelo trabalho social. Por essa via, a unidade funcional entre mãos, cérebro e linguagem conduziram ao aperfeiçoamento anátomo-fisiológico do córtex cerebral, possibilitando um modo de relação entre o homem e suas condições de existência marcado em definitivo pela mediação da consciência.

O homem faz, pois da sua atividade vital, sua atividade consciente, o que o distingue dos outros animais. É isto que nos distancia qualitativamente dos primatas, pois apesar de sua representatividade no reino animal, sua relação com a natureza não avançou à adaptação. Nas palavras de Luria (2010, p. 196),

[...] a consciência é a habilidade em avaliar as informações sensoriais, em responder a elas com pensamentos e ações críticas e em reter traços de memória de forma que traços ou ações passadas possam ser usados no futuro.

Portanto, consciência aqui é entendida como capacidade eminentemente humana que exige relações mentais entre o real e o simbólico, possibilitando a antecipação dos fatos, a criação e a reflexão de ideias de modo a anteceder a ação, pois há o armazenamento, a análise e o planejamento dos atos, das informações a partir de imagens psíquicas derivadas de vivências anteriores. Logo, a consciência não é um estado primário dado a cada um de nós, uma qualidade subjetiva invariável, destituído da história que foi gradualmente formada ou que suas raízes podem ser encontradas nas profundezas ou nas estruturas neuronais do cérebro (LEONTIEV, 1981; LURIA, 2010). Complementando esta ideia, Martins (2013a, p. 28) pontuou que:

A consciência é a expressão ideal do psiquismo, desenvolvendo-se graças à complexificação evolutiva do sistema nervoso central pela decisiva influência do trabalho e da linguagem, inaugurando a transformação do ser orgânico em ser social. Com o advento da consciência, a realidade - e tudo o que a constitui – adquire outra forma de existência representada pela *imagem psíquica*, pela ideia que dela se constrói (Grifos do autor).

A consciência humana, portanto, constitui-se como a somatória dos processos psicológicos que surgem por meio das relações com o meio externo, sendo então uma elaboração social, um reflexo ativo derivado da relação entre o cultural e o biológico. Para Luria (2010, p. 195), “Não são os processos internos nas estruturas receptoras que se refletem na consciência, mas é o mundo exterior que se reflete”. Disso podemos afirmar que, há diferenças entre a ‘consciência do bebê’ e a consciência do adulto, pois esta possibilidade também não está dada biologicamente ao homem. “A criança [...] ainda não faz distinção entre si e o mundo exterior, e o reflexo dos estímulos diretos recebidos por ela não vai além das impressões elementares ou de respostas motoras difusas” (LURIA, 2010, p. 196). Segundo Asbahr (2005, p. 111),

A consciência é um novo tipo de reflexo psíquico da realidade, é a forma especificamente humana do reflexo da realidade objetiva, pois abre ao homem um quadro do mundo em que ele mesmo está inserido. A consciência refere-se, assim, à possibilidade humana de compreender o mundo social e o mundo dos objetos como passíveis de análise.

Então, conforme os autores da teoria histórico-cultural, a consciência humana, ou seja, a imagem subjetiva da realidade objetiva ou, ainda, o reflexo psíquico da realidade, apesar de ter uma base biológica, desenvolve-se fundamentalmente pela atividade social. “Na relação entre sujeito e objeto reside, portanto, o aspecto fundante da formação da imagem subjetiva e da realidade objetiva e, para tanto, a captação sensorial do mundo desponta como requisito primário” (MARTINS, 2013a, p. 122). Sendo assim, a consciência humana é, ao mesmo tempo, a imagem objetiva, devido ao caráter de seu conteúdo e, subjetiva, pois refrata no psiquismo a realidade do sujeito em suas determinações.

Como sínteses iniciais, podemos apontar que o homem já não se encontra mais preso à sua condição de espécie como os demais animais. As

transformações materiais consolidaram-se nos homens pela via da atividade vital, ou seja, pelo trabalho, tornando-os sociais e culturais por meio da ação junto aos objetos naturais. Corroborando essa ideia, Duarte (1993, p. 31) ressalta que:

Isso significa que a atividade vital humana, já nas suas formas básicas, voltadas para a criação das condições de sobrevivência do gênero humano, não se caracteriza, como atividade vital dos animais, pelo simples consumo dos objetos que satisfaçam suas necessidades, mas sim pela produção de meios que possibilitem essa satisfação, ou seja, o homem, para satisfazer suas necessidades, cria uma realidade humana, o que significa a transformação tanto da natureza quanto do próprio homem.

Segundo Leontiev (1978, p. 162) “[...] as leis sociais tomam maior importância e o ritmo do desenvolvimento social do homem depende cada vez menos do seu desenvolvimento biológico”. Portanto, graças a esse processo que o homem passou à vida em sociedade organizada com base no trabalho. Para Martins (2013a) a atividade, portanto, demonstrou-se central na formação psíquica, visto que produziu a evolução do sistema nervoso e dos órgãos dos sentidos. O homem tornou-se homem humanizado em função da atividade, diferenciando-se dos animais, transcendendo as leis biológicas, e a sua vida passa a ser regida pelas leis sócio-históricas. Ainda sobre a atividade do trabalho, Martins e Eidt (2010, p. 676) apontaram que:

Por meio do trabalho o ser humano desprende-se da natureza, elevou-se além dos seus limites e passou a exercer sobre ela uma ação transformadora. Na medida em que o ser humano altera o mundo externo pelo uso de instrumentos e da linguagem, a relação inversa também se estabelece: os símbolos e os objetos criados pelo homem acabam por modificar seu psiquismo e seu comportamento.

Nessa ótica, o homem dependerá agora de um novo tipo de evolução. Construindo a sua própria natureza, ou seja, as leis sócio-históricas definirão seu desenvolvimento, favorecendo a fixação e a transmissão às gerações seguintes das novas aquisições humanas e regendo a evolução da humanidade e de todo homem em sociedade. Em sua leitura, Leontiev (1978, p. 267) discutiu que:

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.

Partindo deste princípio evolutivo histórico e cultural, a evolução do homem é de ordem infinita. Desde os primórdios da história humana, ele e suas condições de vida não param de se modificarem. Um indivíduo evolui dada a sua vivência histórica e social, baseada em relações e atividades mais amplas e cada vez mais complexa. Ele é determinado socialmente com base nas condições de vida dadas, construindo-as, modificando-as e reconstruindo-as social e culturalmente.

Uma condição necessária para que esse progresso histórico continuasse, amparou-se no pressuposto de que essas aquisições humanas fossem transmitidas de geração em geração.

Todas as transformações e criações sociais são necessariamente perpetuadas e algumas novamente elaboradas

Sem este processo de transmissão das riquezas culturais humanas às gerações seguintes, seria impossível a continuidade do progresso histórico do homem. Portanto, sendo o homem um ser social e histórico, sua cultura, costumes, música, artes, ciências, descobertas, lutas, danças, iguarias, roupas, enfim, tudo que é culturalmente humano corresponde a produtos da cultura social humana historicamente criada e preservada pelo homem. Podemos afirmar, então, que cada geração começa a vida num mundo de objetos e conhecimentos criados pelas gerações anteriores. A nova geração apropria-se desse mundo por meio da participação nas diversas formas de atividades, desenvolvendo, assim, as aptidões especificamente humanas, evitando a vida em cavernas e criando os objetos da cultura (LEONTIEV, 1978; DUARTE, 1993; VIGOTSKI, 2006).

Segundo Leontiev (1978, p. 266), “Está hoje estabelecido com toda certeza que se as crianças se desenvolverem desde a mais tenra idade, fora da sociedade e dos fenômenos por ela criados, o seu nível é o dos animais”. Estas aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarna, mas estão postas para a sua apropriação por intermédio da convivência social mediada pela atividade. Para se apropriarem desses resultados, fazendo deles as suas aptidões, “os órgãos da sua

individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante por meio de outros homens por um processo de comunicação com e entre eles.

Até o momento, podemos inferir que o desenvolvimento humano não ocorre com a simples e direta relação entre homem e a realidade, mas na relação ativa do sujeito com a cultura mediada socialmente com os instrumentos e o signo, ou seja, há a necessidade do outro que contribua para a significação. Portanto, todo o conhecimento humano é elaborado, transmitido e transformado socialmente, possibilitando que as novas gerações se humanizem pelo mesmo processo. Nesta direção, Mukhina (1996, p. 41) indica que “[...] as propriedades naturais da criança não criam qualidades psíquicas, mas, sim, as condições necessárias para sua formação. Essas qualidades surgem graças à herança social”.

Faz-se necessário, portanto, que os bebês, em seu processo de desenvolvimento, apropriem-se gradativamente das formas de expressão do homem para humanizarem-se. O escopo teórico apresentado até aqui, refuta as concepções inatistas que advogam sobre traços ou características natas do ser humano. Sendo assim é correto afirmar que, para a psicologia de Vigotski, na teoria histórico-cultural, o bebê é “(...) “um candidato à humanização”, um ser hominizado, representante da espécie *homo sapiens* (PASQUALINI, p. 75, 2013, grifos do autor), pois possui todo o aparato biológico geneticamente herdado de milhares de gerações que lhe proporciona, a partir de determinadas condições concretas e objetivas, evoluir em direção à sua humanização.

Portanto, pensar sobre o desenvolvimento humano, sobretudo a educação desenvolvvente<sup>5</sup>, carece preocupar-nos acerca das condições reais de vida e de educação, nas quais os indivíduos estão inseridos. Para que haja desenvolvimento, é preciso o estabelecimento de relações humanas que conduzam este processo.

---

<sup>5</sup> A educação desenvolvvente está conectada com Vigotski, Luria e Leontiev. O conceito educação desenvolvvente, cunhado posteriormente, está ligado a nomes como Davidov, Elkonin e Repkin, dentre outros. Construída sob bases filosóficas marxistas da atividade humana, baseia-se em estudos psicológicos e pedagógicos desenvolvidos há mais de 40 anos sobre a atividade de estudo. Orientavam-se pela regularidade do desenvolvimento psíquico e da personalidade e configuração do espaço pedagógico de aprendizagem e educação (DUSAVITSKII, 2014).

Neste sentido, ao objetivarmos a humanização dos bebês, atentamos para as leis psicológicas que fundamentam o aprendizado e as experiências promotoras neste período do desenvolvimento. Estas orientações teóricas foram fundamentais para compreendermos o surgimento e a formação do psiquismo humano no bebê. Na busca por este embasamento, debruçamo-nos sobre a teoria da atividade, pois, segundo Leontiev (1989), somente com o olhar sobre o conteúdo da atividade do indivíduo, reflexo psíquico de sua consciência, torna-se possível captarmos adequadamente a educação enquanto elemento determinante no processo de humanização. Por isso, atentamos para a relação bebê-meio, considerando, o seu desenvolvimento psíquico.

Nesta direção, Leontiev (1989, p. 73) ressalta que:

Uma descrição verdadeiramente significativa e não-formal do desenvolvimento psicológico da criança não pode, por isso, ser abstraída do desenvolvimento de sua atitude presente em face do mundo e do conteúdo de suas relações; a descrição deve começar precisamente com uma análise destas relações e atitudes, porque é impossível compreender de outra forma os traços da consciência da criança.

Partindo deste pressuposto, apresentamos a teoria da atividade iniciada por Vigotski (2006), sistematizada posteriormente por Leontiev (1978, 1989, 2005) e estudada por pesquisadores contemporâneos, num paralelo com a periodização do desenvolvimento infantil. Tais indicativos fundamentam o surgimento e a ampliação dos processos psíquicos humanos mediante relações objetivas, sendo de cabal importância para compreendermos o processo de humanização do bebê em nossa pesquisa.

Para orientar uma melhor compreensão sobre a teoria da atividade, expomos sua estruturação e a relação entre seus componentes, ao passo que abordamos a periodização deste desenvolvimento. Nosso intuito, neste momento, baseou-se no levantamento de subsídios teóricos que possibilitassem a compreensão de quais práticas pedagógicas foram requeridas aos bebês nas creches, quando objetivamos sua humanização em suas máximas possibilidades.

### 3.2 - A Periodização do desenvolvimento e a teoria da atividade.

Como visto anteriormente, o desenvolvimento humano não é natural, não está dado aos seres humanos em sua carga genética. O desenvolvimento do psiquismo humano não é biológico e sim de ordem social, dependente da atividade. O conceito de atividade apareceu inicialmente na Filosofia Alemã, no fim do século XVIII e início do século XIX, nos escritos de Hegel. Esta foi a fonte primária de Marx que, por sua vez, influenciou fortemente a psicologia vigotskiana (REPKIN, 2003).

De acordo com Marx e Engels (1973), a história do homem não é a história das realizações do pensamento, mas a história do modo real como homens reais produzem suas condições de existência em um mundo real. Não é algo do pensamento, mas primeiramente da realidade para que seja possível construir a forma de pensar sobre ela.

O ponto é que antes que este conceito (de atividade) fosse introduzido, a ideia principal de uma pessoa era de um ser totalmente dependente do ambiente ou um criador, isto é, ideias da predeterminação do caminho, destino e vida de uma pessoa predominavam. Fosse essa predeterminação interpretada de uma forma religiosa ou materialista, os seres humanos eram vistos como totalmente dependentes das circunstâncias (REPKIN, 2003, p. 1).

Na concepção marxista, o homem é entendido como um ser histórico receptor e produtor de cultura por intermédio das relações que estabelece dentro da sociedade da qual faz parte, do acesso à cultura e por meio de sua atividade vital, o trabalho. Como discutido no tópico anterior, por meio do trabalho, o homem objetiva-se na realidade objetiva, ou seja, transforma elementos da natureza e, neste processo, humaniza-se de acordo com as suas necessidades vitais, criando e perpetuando a história.

Com origem no período pós-revolucionário da Rússia, a escola psicológica de K. Kornilov, promoveu um movimento no sentido de construir uma psicologia com base nos pressupostos do materialismo histórico dialético de Marx, por entender que, dentro desse pressuposto revolucionário, haveria a possibilidade de uma nova sociedade, com um novo homem formado com bases socialistas. De acordo com Pino e Mendoza (2001, p. 24),

É neste contexto que se destaca a figura de L. S. Vigotski (1886-1934), colaborador neste período do Instituto de Psicologia Experimental, dirigido por Kornilov, e profundo conhecedor do marxismo, que desenrola um curto, mas profundo trabalho no campo da psicologia, que o converte no criador de uma nova escola psicológica: a histórico-cultural.

O pressuposto filosófico pelo qual Vigotski e seus colaboradores partiram para a elaboração da teoria histórico-cultural foi, então, o materialismo histórico dialético. Os ideais marxistas trouxeram a dialética, pois liam a sociedade em movimento. Esta proposta avançou a partir do que foi difundido nas reflexões do positivismo de Hegel que apregoava um pensamento idealista. Assim, para a teoria histórico-cultural, o pensamento humano não surge do nada, mas da ação conjunta entre os homens sobre a natureza e das relações sociais construídas nesse processo. O pensamento surge porque, em grupos, o ser humano constrói símbolos e linguagens decorrentes da necessidade de comunicação posta durante o trabalho e a ação de base material. Portanto, entre os seres vivos, o homem é o único que desenvolveu a linguagem, o que lhe oportunizou, em grupo, construir bens simbólicos que possibilitaram o pensamento e o agir em sociedade. É, portanto, por intermédio da atividade humana criadora/produzida que o desenvolvimento sócio-histórico mantém-se ao longo da história do desenvolvimento da humanidade. É por meio do trabalho que cada homem avança no processo de humanização (ABRANTES, 2008).

Para Marx e Engels (1973), a psique humana corresponde a uma propriedade do homem como um ser material, possuidor de um cérebro, produto do desenvolvimento na matéria, ou seja, um reflexo ativo da realidade objetiva. Por isso, Vigotski afirma que não se deve buscar explicação para a psique humana apenas na evolução biológica, sem as ações do desenvolvimento histórico-cultural.

Valendo-se desta compreensão em Marx e Engels (1973) de homem histórico e cultural, cujos processos psicológicos elementares avançam para os processos psicológicos superiores, tipicamente humanos, Vigotski (2006) formulou a sua psicologia. Tendo como base epistemológica o materialismo histórico e dialético, sua concepção viria opor-se e superar duas concepções psicológicas existentes: as subjetivas, que entendiam os fenômenos psicológicos como criações humanas independentes, ou seja, o homem

totalmente alheio às influências exteriores e às concepções objetivistas, que consideravam a total passividade do homem em relação às influências exteriores, como se este fosse um reflexo direto do meio em que vive (MEIRA, 2008).

Segundo Pino (2005), a vertente histórico-cultural de Vigotski constituiu-se como exceção na compreensão da psicologia, pois introduziu a cultura no cerne da análise e a considerou como matéria-prima do desenvolvimento humano, ou seja, deu-se um salto de uma concepção de desenvolvimento pautado em bases biológicas para um desenvolvimento cultural.

A partir desta concepção de desenvolvimento, Blonsky e Vigotski, por volta da década de 1930, deram início à compreensão da periodização do desenvolvimento. Há que se destacar que entender o desenvolvimento humano dentro de uma periodização não é uma premissa exclusiva de Vigotski e seus seguidores. Em um movimento de superação por incorporação, Vigotski (2004) aproximou-se de diferentes correntes teóricas para elaborar uma nova psicologia. Nesta busca, observou que outros cientistas também constataram certa periodização do desenvolvimento e dividiu-os em três grupos.

No primeiro grupo reuniu os cientistas que entendem a periodização da ontogênese, ou seja, o desenvolvimento do ser individual paralelo ao desenvolvimento da espécie. Deste modo, o mais razoável seria pensar a periodização do ser humano em etapas isoladas de acordo com as etapas fundamentais da história dos homens. Assim, a periodização do desenvolvimento poderia ser marcada de acordo com as etapas da educação tal como está organizada a escolarização de cada país. O erro desta concepção recai sobre a leitura do indivíduo, de modo externo.

No segundo grupo, estão reunidos aqueles que utilizam como critério indícios do processo de crescimento, por exemplo, a dentição e a maturação sexual, facilmente identificáveis. O principal entrave desta tese refere-se à limitação destes sinais externos para condicionar o desenvolvimento em períodos. Assim, a essência dos processos, suas leis internas de desenvolvimento não seriam consideradas (VIGOTSKI, 2004).

O terceiro grupo destaca a compreensão de desenvolvimento de forma gradual, harmonioso, com características evolucionistas, convertendo os primeiros meses de vida como decisivos na formação da personalidade.

Para Vigotski (2006), o maior erro desta compreensão é o método não dialético de compreensão do desenvolvimento humano, quer dizer, há evolução no desenvolvimento, no entanto, este não se dá, necessariamente, de forma harmoniosa, linear e gradual.

Diferentemente destes pesquisadores, para Vigotski (2006), a estrutura da verdadeira periodização deve ser buscada nas mudanças internas do desenvolvimento. Citando Blonski, Vigotski (2006) ressalta a importância de se considerar a dinâmica de uma idade para outra, e que estas mudanças podem se dar de maneira violenta, crítica, lenta ou gradual. Para este autor,

Em idades relativamente estáveis, o desenvolvimento se deve principalmente a mudanças microscópicas da personalidade da criança que vão se acumulando até certo limite e se manifestam mais tarde como uma repentina formação qualitativa nova de uma idade (VIGOTSKI, 2006, p. 255).

Marcada por crises, rupturas e saltos qualitativos, tal periodicidade é derivada das relações estabelecidas com a realidade, já que, histórica e dialeticamente, são estas relações que operam o desenvolvimento humano. Para Vigotski (2006), a crise aguda destes períodos é típica, visto que a existência de um ponto culminante da crise é uma característica de mudança, configurando a passagem de uma etapa estável do desenvolvimento. Do mesmo modo que as vivências possibilitam tal desenvolvimento, as qualidades das relações estabelecidas pelo indivíduo mudam. A criança, no caso, perde o interesse naquilo que ocupava maior parte de seu tempo. Surge o novo, novas formações na estrutura da personalidade e da atividade, configurando-se em mudanças psíquicas e sociais que se produzem a partir das estruturas já fixadas.

Dialeticamente, estas novas formações tendem a ocupar um plano de fundo quando, em desenvolvimento, outras novas formações emergem. São, justamente estas novas formações, estas mudanças na personalidade, o critério fundamental para compreender o desenvolvimento infantil. Nesta perspectiva, o desenvolvimento está em movimento revolucionário (VIGOTSKI, 2006).

Para o autor, os momentos de viragem são, relativamente, os mais difíceis de se educar as crianças. Este seu posicionamento, relaciona-se à crítica ao sistema educacional que não atinge tais mudanças na personalidade, não

contribuindo com o objetivo institucional de contribuir com o desenvolvimento. Portanto,

Os períodos de crises que se intercalam entre os estáveis, configuram os pontos críticos, de viragem, no desenvolvimento, confirmando mais uma vez que o desenvolvimento da criança é um processo dialético onde de um passo de um estágio a outro não se realiza por via evolutiva, mas sim, revolucionária (VIGOTSKI, 2006, p. 258).

Vigotski (2006) salientou ainda que o nascimento configura o momento mais crítico no desenvolvimento humano, a crise pós-natal, que separa o período embrionário até o primeiro ano. Trazendo Blonski mais uma vez para o debate, ilustra que a situação do bebê é tão crítica que este é o momento da vida no qual os seres estão mais próximos da morte.

Tal como nos próximos períodos de desenvolvimento, recai sobre o bebê, as leis gerais do desenvolvimento. Sua situação social de desenvolvimento, com certa organização e composição e múltiplos processos parciais integradores de um todo, determinará o curso de cada um destes processos particulares na direção do todo. São as formações globais e sua dinamicidade em cada idade que determinam o papel e o peso de cada linha específica do desenvolvimento. Com o avanço no desenvolvimento, aspectos isolados reestruturam a personalidade, partindo do isolado para compor o todo. Por isso, em cada período estável, encontramos uma nova formação central que guiará o processo de desenvolvimento em curso, reorganizando uma base nova para os próximos estágios. Vigotski (2006) nomeia de linhas centrais tudo aquilo que se relaciona com a nova formação e, de linhas acessórias, os demais processos (já formados e aqueles em vias de formação).

Estes esclarecimentos revelam que em determinados momentos, as linhas centrais irão se converter em linhas acessórias e vice-versa. Este movimento ocorre porque o particular, as partes isoladas, estruturam-se de tal forma que modificam a relação do indivíduo com a realidade, criando uma nova formação, um novo modo de relacionamento com o entorno. Sua relação atinge um novo patamar. Suas linhas centrais anteriores dão lugar a estas novas e mais desenvolvidas formas, que servirão como linhas acessórias. Por isso, em cada

momento há uma estrutura específica e única. Em suas próprias palavras, Vigotski (2006, p. 264) afirma que:

No início de cada período de idade a relação que se estabelece entre a criança e o entorno que a rodeia, sobretudo o social, é totalmente peculiar, específica, única e irreptível para esta idade. Denominamos essa relação como *situação social de desenvolvimento* da dita idade. 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. Determina plenamente e por inteiro as formas e a trajetória que permitem à criança adquirir novas propriedades da personalidade, já que a realidade social é a verdadeira fonte de desenvolvimento, a possibilidade de que o social se transforme no individual. (grifos do autor, tradução nossa)

Vigotski (2006) entendeu a situação social de desenvolvimento como uma combinação de processos internos, conquistas históricas do sujeito, com processos externos. Partindo do conceito de situação social de desenvolvimento que o referido autor começou o questionamento sobre origem das novas formações em determinadas idades. Para ele, existe um nexo direto entre a situação social de desenvolvimento da criança e a reestruturação da personalidade a partir de sua existência. Uma vez estruturada, a nova formação influenciará o desenvolvimento posterior. Como apontamos, sua relação com o entorno muda qualitativamente. Isto ocorre justamente porque a nova formação, a reestruturação da personalidade, tem lugar no fim da idade e não no início. No fim da idade, a criança é totalmente diferente do que era no início (VIGOTSKI, 2006).

Para Vigotski (2006), a periodização do desenvolvimento consiste no fato de que o desenvolvimento humano é marcado por mudanças na qualidade do tipo de vivências estabelecidas entre os sujeitos e entre os sujeitos e os objetos sociais. Por vivência, Vigotski (2006) entendeu como aquilo que está externo à pessoa e, ao mesmo tempo, como a pessoa vivencia este externo, ou seja, todas as particularidades do meio externo em relação dialética com todas as particularidades da personalidade do indivíduo. “Dessa forma, na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência.” (VIGOTSKI, 2010b, p. 686).

A importância de entendermos a vivência residiu no fato de que o meio corresponde, além do significado ao local, à relação existente entre a criança e o entorno composto de diferentes elementos, pois este entorno modificar-se-á sob a perspectiva da criança ao longo das diferentes etapas do desenvolvimento. Perceba-se que a realidade não se modifica somente no sentido de novos objetos e ampliação do espaço físico, mas no sentido de que a criança já não é mais a mesma e, portanto, sua relação com este meio, mesmo que intacto ou modificado, torna-se diferente devido à situação social de desenvolvimento.

Ela compreende este meio de forma mais elaborada, mais complexa, mudando a sua relação. Se diferentes crianças vivem o meio de formas diferentes, então, a mesma ocorrência terá sentidos diferentes para cada uma delas. Elas vivenciam e dão sentidos ao momento de forma diferente, devido ao diferente nível de desenvolvimento e, conseqüentemente, o meio apresenta-se de forma diferente para cada uma delas. Logo, a cultura afetará o desenvolvimento de forma diferenciada em cada uma delas.

E justamente por isso a vivência consiste num conceito que nos permite, na análise das regras do desenvolvimento do caráter, estudar o papel e a influência do meio no desenvolvimento psíquico da criança (VIGOTSKI, 2010b, p. 687).

Estes indicativos teóricos conduziram-nos a uma reflexão sobre o trabalho com bebês nas creches, haja vista que para Vigotski, estas são leis gerais do desenvolvimento dinâmico de cada idade. O problema da idade é a chave para as questões práticas, pois está ligada direta e estreitamente com o diagnóstico que identifica o nível real alcançado pela idade. “Portanto, determinar o nível real do desenvolvimento alcançado é tarefa principal e básica do diagnóstico do desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2006, p. 266).

Precisamos, então, como profissionais que atuam com bebês, captar a relação que estabelecem com o meio como produto das mudanças em seu nível de desenvolvimento físico e social, ou seja, como expressão global de suas particularidades para, então, contribuirmos à conquista do próximo estágio de desenvolvimento. Isto não quer dizer que devemos forçar a mudança na situação social de desenvolvimento do bebê, pois as mudanças são, inicialmente, psíquicas e não se relacionam à idade cronológica e, tampouco, atentarmos apenas às etapas já alcançadas. Para promovermos o desenvolvimento, faz-se

necessário conhecimento sobre o curso do desenvolvimento infantil, as peculiaridades de cada idade, seus estágios e fases.

Vigotski (2008) destaca que, por meio de suas vivências e experimentações, o ser humano consegue estabelecer e manter um nível de desenvolvimento psíquico. Isto significa que o conhecimento que domina e conhece mentalmente, corresponde ao seu nível de desenvolvimento real. Mas há também momentos de resoluções de problemas ou desafios que a criança só poderá superar com o auxílio de outra pessoa mais preparada (um adulto responsável, um professor ou até mesmo outra criança mais experiente), denominado como nível de desenvolvimento potencial. A dinâmica entre estes dois pontos é denominado, por Vigotski (2008), como zona de desenvolvimento proximal.

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKI, 2008, p. 97).

Preocupados com o desenvolvimento humano, precisamos olhar para o que está por vir, em vias de se estruturar os processos que ainda não se consolidaram. Neste momento, existem possibilidades de apresentação de resultados pela criança com o auxílio de outro mais experiente. Investigar o nível real, aquilo que a criança pode fazer, é investigar o dia anterior de seu desenvolvimento, ao passo que investigar os processos que ainda não se consolidaram, significa investigar o amanhã. “A esfera dos processos que ainda não maduraram, mas em via de, configura a zona de desenvolvimento próximo da criança.” (VIGOTSKI, 2006, p. 269)

Por meio de suas vivências e experimentações o ser humano apresenta um nível de desenvolvimento psíquico, isto significa que o conhecimento elaborado que ele domina e conhece mentalmente, corresponde à sua zona de desenvolvimento real. Mas há também momentos de resoluções de problemas ou desafios que a criança só poderá superar com a colaboração de outra pessoa mais preparada (um adulto, um professor ou até mesmo outra criança), que colabora para que sua zona de desenvolvimento real se amplie ainda mais dentro de suas possibilidades, atingindo a zona de desenvolvimento potencial.

Estes dois conceitos não representam dois momentos que agem de forma separadas, mas representam a capacidade de aprender, tomando como ponto de partida as conquistas apresentadas e as neoformações em processo, ou seja, considerando as particularidades psíquicas. Assim, podemos pensar sobre o papel do professor a partir dos apontamentos de Zaporózhets (1960, p. 503).

Somente sabendo bem o que é próprio das crianças de uma idade determinada, e o que lhes possa ser acessível, em condições determinadas, no grau seguinte de desenvolvimento, tanto de suas perspectivas próximas como do futuro próximo da criança, o pedagogo pode conduzir real e verdadeiramente a evolução da criança.

Precisamos atentar para não entrarmos em contradição com os indicativos da teoria. Temos dito que as novas formações se estruturam no fim da idade e identificar o nível de desenvolvimento real é diagnosticar as capacidades do indivíduo que estão estabelecidas. O risco reside no fato de se compreender que o ensino deve incidir depois que a neoformação esteja formada, já maduro, sob a lógica de que seria mais fácil aprender neste estágio, o que atrapalharia o desenvolvimento. Ao contrário, afirma Vigotski (2006), o período de amadurecimento dos processos psíquicos apresenta-se como o período mais propício para a aprendizagem. E mais,

Um ensino orientado até uma etapa de desenvolvimento já realizado é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento geral da criança, não é capaz de dirigir o processo de desenvolvimento, mas vai atrás dele. A teoria do âmbito de desenvolvimento potencial origina uma fórmula que contradiz exatamente a orientação tradicional: o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento (VIGOTSKI, 2010a, p. 114).

Vigotski (2006) destaca que entender esta situação e compreender sua importância, permite-nos penetrar nas conexões internas dinâmico-causais e genéticas que condicionam o desenvolvimento psíquico. Por isso, acreditamos que o professor pode agir eficazmente com e sobre o bebê, objetivando o seu desenvolvimento psicológico e social, ao trabalhar sob a luz da *zona de desenvolvimento proximal*, ou seja, preocupar-se com o nível de desenvolvimento ainda não alcançado. Este deve ser o alvo do professor. Assim, afirma Mello (1999, p. 22) que “[...] o educador não deve fazer as atividades por

e nem para a criança, mas sim fazer com ela: atuando no papel de parceiro mais experiente que atua em colaboração, mas não em lugar da criança”. É neste nível que deve incidir sua ação.

Em consonância com esta discussão, Mukhina (1996, p. 51) reitera que:

[...] o ensino não tem de se adaptar ao desenvolvimento, não deve ir a reboque do desenvolvimento. O ensino leva em conta o nível de desenvolvimento alcançado, não para se deter nele, mas para compreender até onde impulsionar esse desenvolvimento e dar o passo seguinte, O ensino vai adiante do desenvolvimento psíquico, guiando-o.

Estes indicativos orientaram-nos na direção de se perceber a importância da ação do professor de creche para o desenvolvimento do bebê. Se partimos do pressuposto de que este precisa humanizar-se, e que este processo não está dado biologicamente, recai, pois, sobre o professor a função de fazer incidir sobre a zona de desenvolvimento potencial do bebê propostas de vivências. Para isso, deverá considerar a dinâmica da periodização do desenvolvimento. Essas mudanças de períodos no desenvolvimento também indicam a atividade correspondente de maior importância para o estágio no qual o indivíduo se encontra. Em outras palavras, algumas atividades possuem um papel secundário no desenvolvimento, enquanto que outras, um papel central.

Logo, em determinado período do desenvolvimento humano, uma determinada atividade será responsável por lançá-lo a patamares mais elevados. “Devemos, por isso, falar da dependência do desenvolvimento psíquico em relação à atividade principal e não à atividade em geral.” (LEONTIEV, 1989, p. 63).

Cada estágio do desenvolvimento psíquico é caracterizado por um tipo de atividade principal. Cabe dizer que a atividade principal não é aquela que a criança realiza com maior frequência, mas 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.” (LEONTIEV, 1989, p.65).

De acordo com Mukhina (1996), ao longo dos sete primeiros anos de vida, o ser humano assimila sucessivamente vários tipos de atividades. As três<sup>6</sup> primeiras atividades principais são: comunicação, ação com objetos e jogo. Elkonin (2009), a partir do mesmo entendimento, conceituou as três primeiras atividades principais da criança como: contato emocional direto do bebê, manipulatória objetal e brincadeira de papéis sociais.

Para prosseguirmos com a discussão, fez-se necessárias outras considerações. Ao entendermos o desenvolvimento humano como histórico e dialético, não podemos conceber a periodização indicada pelos autores russos como premissas fixas e universais, mesmo porque se encontravam e estruturaram seus estudos e pesquisas em outro tempo e lugar. Na mesma direção, Dusavitskii (2014) aponta que o desenvolvimento psíquico é uma categoria objetiva, pois depende das condições históricas e, obviamente, dentro de um intervalo de tempo definido. Portanto, a idade do indivíduo não é individual, visto que recebe influências do tempo e pela relação com o tempo.

Leontiev (1989), por exemplo, constatou em seus estudos realizados na antiga União Soviética, ou seja, naquela realidade objetiva, que a sucessão das atividades se deram, a partir da idade pré-escolar, na seguinte ordem: brincadeira de papéis sociais, atividade de estudo e o trabalho. Para ele,

[...] não é a idade da criança, enquanto tal, que determina o conteúdo de estágio, pelo contrário, dependem de seu conteúdo e se alteram *pari passu* com a mudança das condições histórico-sociais (LEONTIEV, 1989, p. 65-66).

Preocupadas com esta premissa, Magalhães e Martins (2013) dedicaram-se no estudo da dinâmica entre a idade e a atividade-guia ou principal correspondente no primeiro ano de crianças de uma instituição de Educação Infantil. Para realizar tal trabalho, as pesquisadoras buscaram captar a realidade dos bebês na rotina da creche através de filmagens diárias e, a partir deste registro, elencaram episódios comportamentais que retratavam operações referentes às mesmas ações das crianças pequenas. Guiadas pelos pressupostos da teoria histórico-cultural, sistematizaram as análises destes episódios. Finalizaram o trabalho concluindo que os estudos que apontavam

---

<sup>6</sup> Citamos apenas as três primeiras atividades principais, pois são estas que compreendem à Educação Infantil, nível educacional ao qual estamos nos dirigindo.

como atividade principal do desenvolvimento a comunicação emocional com o adulto, continuam atuais no que se refere ao primeiro ano de vida.

Sendo assim, mesmo após anos desde os indicativos de Elkonin (2009) sobre as atividades principais que compreendem o desenvolvimento infantil, não houve mudanças significativas na dinâmica operacional entre a idade e a atividade do bebê. A comunicação emocional com o adulto é, ainda, aquela que orienta o desenvolvimento psíquico do bebê deste milênio e, assim será, pois a contradição orientadora do desenvolvimento no primeiro ano de vida não mudou: a criança continua maximamente dependente do adulto e minimamente comunicante. Portanto, a comunicação emocional permanece e permanecerá enquanto essa contradição continuar.

Este dado nos trouxe segurança teórica para darmos continuidade a nossos estudos e pesquisa, utilizando-se como aporte esta teoria, pois mostrou-se atual e relevante para aqueles que se debruçam sobre o desenvolvimento humano, sobretudo, o desenvolvimento de bebês. Por isso, Elkonin (2009) aponta para a necessidade de considerarmos a periodização do desenvolvimento, pois somente desta forma poderemos estruturar um sistema educacional estrategicamente preocupado com o desenvolvimento humano.

Na periodização do desenvolvimento, a própria criança começa a perceber que a relação de rotina não corresponde mais às suas potencialidades, o que faz com que ela perca o interesse pela atividade que realizava e, a partir daí, como cita Leontiev (2010, p. 66), busca potencializá-las.

Surge uma contradição explícita entre o modo de vida da criança e suas potencialidades, as quais já superaram este modo de vida. De acordo com isso, sua atividade é reorganizada e ela passa, assim, a um novo estágio no desenvolvimento de sua vida psíquica.

Esta contradição está relacionada aos novos motivos para a busca de outras experiências capazes de suprirem suas expectativas, pois as anteriores já não satisfazem suas necessidades. Isso quer dizer que, a cada passo dado no desenvolvimento, há mudanças no funcionamento do psiquismo humano, ou seja, há mudanças na relação entre o ser e o mundo externo, caracterizando um novo período no desenvolvimento.

Deste modo, no decorrer do desenvolvimento psíquico dos seres humanos, haverá uma nova contradição, novos interesses e necessidades, entre a situação social de desenvolvimento e sua relação com o meio. Isto porque é a diversidade em qualidade de suas experiências de vida que determinarão seu desenvolvimento psíquico. É esta relação desenvolvvente que gera a chamada crise do desenvolvimento. Leontiev (1989) realizou uma leitura diferente de criança em relação a Vigotski quando discutiu as crises. Para o primeiro autor, a ruptura, o salto qualitativo, pode ocorrer sem que a crise se acentue.

Não são as crises que são inevitáveis, mas o momento crítico, a ruptura, as mudanças qualitativas no desenvolvimento. A crise, pelo contrário, é a prova de que um momento crítico ou uma mudança não se deu em tempo. Não ocorrerão crises se o desenvolvimento psíquico da criança não tomar forma espontaneamente e, sim, se for um processo racionalmente controlado, uma criança controlada (LEONTIEV, 1989, p. 67).

Nesta compreensão, reside o fato de que devemos atentar aos indícios que emanam da situação social de desenvolvimento do indivíduo com quem nos relacionamos. A crise pode ser evitada desde que suas necessidades de desenvolvimento sejam atendidas.

Esta concepção ficou clara quando, por exemplo, Elkonin (2009) expôs a relação da criança com o trabalho e a necessidade de brincar. Para ele, não é possível determinar com exatidão o momento na história da humanidade em que surge a brincadeira de papéis sociais. Por outro lado, está claro que, enquanto as forças produtivas se encontravam em nível primitivo, quando os pais não podiam assegurar o sustento dos filhos, e as ferramentas utilizadas favoreciam o manuseio por parte das crianças sem qualquer tipo de preparação inicial para o trabalho, não havia a referida brincadeira.

Em outro grau de desenvolvimento, a inserção das crianças no labor exigia um preparo inicial, e a aprendizagem de manejo de ferramentas mais complexas ocorria com exemplares reduzidos. Neste momento, os adultos acompanhavam de perto os exercícios das crianças com as ferramentas em miniatura. A seriedade depositada nestes exercícios, por parte das crianças, era a mesma dos adultos, pois enxergavam nestas oportunidades uma relação direta com a prática do labor. Por esta razão, mesmo que o objeto em miniatura tivesse

uma característica lúdica, este ainda não se caracterizava como brincadeira de papéis.

Somente com o sucessivo desenvolvimento da produção – a complexificação das ferramentas, o surgimento da indústria doméstica, a nova divisão do trabalho e das relações de produção –, foi possível afastar as crianças das possibilidades de participação no trabalho produtivo.

Segundo Elkonin (2009), nesta etapa de desenvolvimento da humanidade, ocorreram duas mudanças no caráter da educação e no processo de formação da criança como membro da sociedade. A primeira relaciona-se com a importância de investir no desenvolvimento de capacidades gerais da criança, como por exemplo, as coordenações visiomotoras, movimentos leves e precisos e a destreza. Para isso, a sociedade cria objetos em miniatura para exercitar tais faculdades. O autor ressalta ainda que estes objetos em miniatura já podem ser considerados como brinquedos. A segunda mudança está diretamente relacionada com a primeira: as crianças, no manuseio dos objetos em miniatura, reconstituem as esferas da vida e da produção adulta, ou seja, realizam a brincadeira de papéis sociais. Sendo assim, o surgimento da brincadeira na humanidade está inteiramente ligado à mudança de lugar da criança na sociedade.

Nesta direção, Elkonin (2009), afirma que o jogo protagonizado ou brincadeira de papéis sociais surgiu como consequência do afastamento das crianças do trabalho adulto. A partir deste exemplo, fica evidente a necessidade de considerarmos as vivências possibilitadas aos indivíduos ou o lugar ocupado pelas pessoas nas relações sociais. Esta periodização, portanto, não está alheia às condições concretas de vida. O período de desenvolvimento de cada indivíduo está diretamente ligado à sua situação social de desenvolvimento, ou seja, ao nível de desenvolvimento psíquico. Logo, é correto afirmar que, a mudança no estágio psíquico é, necessariamente, a mudança de atividade na relação entre o homem e sua realidade.

Quando expomos tais olhares sobre a relação com a realidade, não estamos afirmando que, para haver desenvolvimento, basta ao indivíduo toda e qualquer vivência de modo aleatório. Desta forma, poderíamos apresentar um copo plástico para um adulto e um computador de última geração para um bebê e tais relações atribuiriam saltos qualitativos no desenvolvimento de ambos. Esta

ideia é falsa. Sob a sombra desta problemática, Leontiev (1989) definiu atividade humana.

Primeiramente, salientamos que, de acordo com Leontiev (2005a), existem variados tipos de atividades complexas<sup>7</sup> tipicamente humanas que o homem estabelece com o meio (atividade prática, atividade cognitiva, atividade estética, etc.). Dentre estes tipos de atividades, o referido autor definiu-as ainda como *atividades separadas*, diferenciadas de acordo com sua tipicidade (grifos do autor). São elas: atividades cognitivas, com predominância do exercício mental do homem sobre a natureza, por exemplo, na elaboração de teorias, e atividades práticas, com predominância da relação prática do homem com a realidade, presente no esculpir de uma obra de arte, por exemplo. A atividade origina-se a partir da atividade prática externa, e estas não se separam. Ambas possuem a mesma estrutura, sendo o objeto que estimula a atividade, isto é, o motivo. Consequentemente, o motivo da atividade coincide com seu objetivo. E esta é uma característica definidora da atividade: a coincidência entre motivo e/ou objetivo ou resultado.

A atividade, portanto, é a relação que o indivíduo estabelece, conscientemente, com a realidade, com o intuito de atingir um objetivo. Um processo pode ser denominado como atividade somente quando o objetivo coincidir com o motivo que estimulou o sujeito a executá-la. Por atividade “[...] designamos apenas aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele (LEONTIEV, 1989, p. 68).” E continua

Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo (LEONTIEV, 1989, p. 68).

Em seu clássico exemplo, Leontiev (1989, p. 68) destaca que, se um estudante, ao se preparar para um exame de história, descobrisse, hipoteticamente, que o livro até então utilizado seria desnecessário, talvez agiria de duas formas: “[...] o estudante poderá imediatamente pôr o livro de lado,

---

<sup>7</sup> Leontiev (2005a) considera como atividades complexas, aquelas que incluem uma ação.

poderá continuar sua leitura ou talvez desistir da leitura com relutância, com pena. ”

Na referida situação, o autor analisou da seguinte forma: se o estudante colocasse o livro de lado ao descobrir que não seria mais útil para passar no exame, ficaria claro que o motivo de sua leitura não era seu conteúdo em si, mas apenas a condição para ser aprovado. Nesta situação, ler a obra para se apropriar do conteúdo não seria o motivo em si, portanto, a leitura do livro não coincidiria com o motivo de sua atividade. Portanto, a atividade seria a preparação para o exame, ler o referido livro deixou de fazer parte do enredo.

Para clarear ainda mais a ideia, podemos ampliar o clássico exemplo. O motivo que movia o estudante era passar no exame. Para atingir tal objetivo, poderia desenvolver outra atividade, qual seja, decorar somente o conteúdo referente ao exame. Sua ação coincidiria com seu objetivo. Decorar o conteúdo corresponderia à sua atividade.

Se o estudante continuasse a leitura, mesmo após descobrir que o livro não lhe serviria para passar no exame, ficaria claro que o conteúdo em si estimulou o processo, ou seja, de alguma forma o conteúdo do livro satisfizesse alguma necessidade psíquica do estudante. O conteúdo do livro foi o motivo que o levou e conduziu a leitura. Neste caso, ler o livro é o ato ou ação da atividade para se apropriar do conteúdo, visto que a atividade coincide com o motivo. Com isso, é correto afirmar que existe uma relação intrínseca entre a atividade do sujeito e a influência do meio em que vive.

Para os autores da teoria histórico-cultural, a atividade humana nasce, emerge da relação do homem com o meio, do corpo biológico que capta e processa, objetiva, internaliza e transforma estas informações em desenvolvimento quando em atividade. Portanto, quando falamos em desenvolvimento, estamos falando necessariamente em atividade.

A atividade de qualquer pessoa inicia-se com a necessidade, logo, para haver uma atividade é preciso uma necessidade. No senso comum, a ideia de necessidade está ligada ao consumo, como por exemplo, comprar roupas, calçados, aparelhos de última geração, carro e casa. Contudo, explicou Gomes (2008) que a necessidade representa um estado carencial do nível de desenvolvimento do indivíduo, um estímulo, uma excitação geral, e para satisfazê-lo, é preciso identificar qual tipo de relação com a realidade preencherá

esta carência, ou seja, o que irá afetá-lo de modo a suprir esta necessidade. Por isso, é importante ter claro a que se refere o afeto e qual lugar ocupa no desenvolvimento.

A princípio, é preciso superar alguns equívocos na compreensão sobre os afetos. Segundo Gomes (2013) e Gomes e Mello (2010), alguns equívocos na compreensão do afetivo influenciam o processo educacional. Para as pesquisadoras, existe um consenso na defesa do afetivo como visão romântica de determinado momento de vida, no caso a infância, remetendo à ideia de afeição e carinho. Outro equívoco corrente nos espaços escolares reside na separação entre o exercício cognitivo e o afetivo, como se o primeiro ocorresse sem o segundo e, o segundo atrapalharia no desenvolvimento do primeiro.

Gomes e Mello (2010, p. 684) definiram afeto como “[...] àquilo que afeta, o que mobiliza, por isso reporta a sensibilidade, sensações. Podemos ainda referir afeto como ser tomado por atravessado, perpassado, quer dizer: afetado.” O afeto, ou ser afetado, relaciona-se com a noção de encontro com determinado alvo externo que exerce força no campo interno. Esta definição supera as dicotomias entre o subjetivo-objetivo e cognitivo-afetivo. É, então, na atividade que o sujeito irá satisfazer sua necessidade.

Todavia, a necessidade, como estado do organismo, em si não é suficiente para produzir uma atividade. O sujeito precisa estabelecer relações com o objeto que satisfaça sua necessidade. Repkin (2003) explicou que este objeto motivará o sujeito na satisfação de sua necessidade. Assim, afeto e motivo estão presentes na vivência do sujeito e não se separam.

Para Leontiev (1978), analisar psicologicamente a necessidade humana de agir é, necessariamente, fazer uma análise do motivo. A necessidade humana é real, mediada pelo nível psíquico, advinda da vida concreta. Mais uma vez, é a relação com o meio social como ponto fulcral da vida humana, pois é nela que surge a necessidade, o que move o ser. Para Leontiev (1978; 2005), estas relações individuais com o meio e os processos psíquicos ocorrem em dois planos, dependente da motivação da atividade, podendo ser atividade motivada (satisfazendo necessidades complexas) e atividade vital motivada (satisfazendo necessidades naturais).

Compreendemos que há no desenvolvimento do bebê a presença de necessidades inicialmente de ordem biológica, inerentes à sua condição de vida.

Portanto, necessidades vitais de primeira ordem, tal como destaca Leontiev (1978, p. 16).

[...] o ser humano, assim como os animais, tem um estômago e sente fome - uma necessidade que ele precisa satisfazer para poder sobreviver. Mas o ser humano tem, também, outras necessidades, que não são determinadas biologicamente e, sim, socialmente.

Para ilustrar a relação entre as necessidades vitais de primeira ordem e as necessidades históricas e sociais superiores, Leontiev (1978) assinalou que, se fosse possível colocar em cada prato de uma balança estas necessidades, sem dúvida alguma as necessidades superiores pesariam muito mais. Sobre a relação entre estas duas necessidades, Leontiev (1978, p. 17) assevera que:

É fato que o curso geral do desenvolvimento das necessidades humanas começa pela ação humana com vistas a satisfazer suas necessidades vitais elementares; porém, mais tarde isto se modifica, e o ser humano passa a satisfazer suas necessidades vitais para poder agir. Esta é a principal direção do desenvolvimento das necessidades humanas. Entretanto, esta direção não pode ser deduzida diretamente a partir do movimento das próprias necessidades, pois por trás desse movimento se esconde o desenvolvimento de seu conteúdo objetivo, isto é, os motivos concretos para a atividade humana.

Assim, as necessidades e a relação com o meio cultural modificar-se-ão ao longo do desenvolvimento, complexificando-se e humanizando-se, já que são históricas e podem ser socialmente enriquecidas. Logo, a realidade que afeta também se altera. “Suas formas, como objeto material, se revelam pelo homem na ação prática e somente depois se transformam no plano da representação ideal.” (DAVÝDOV, 1981, p. 287).

Lembrando que as necessidades culturais estão dialeticamente relacionadas com o nível de desenvolvimento psíquico do ser, logo, um só existe na existência do outro. Desenvolvimento este, derivado da qualidade de suas relações com o meio. Portanto, o motivo, gerado socialmente, está intimamente ligado aos interesses e necessidades psíquicas do indivíduo em si. Por isso que a atividade está estritamente relacionada às emoções e sentimentos, haja vista que o ser humano se envolve completamente, pois satisfaz uma necessidade, provoca, invoca e desperta sentimento de desejo ou repulsa (quando

negativamente motivado). Por isso demonstra total interesse emocional em atingir o objetivo que o motivou em tal atividade. No desenvolvimento da atividade, as emoções não aparecem como parte de sua estrutura, mas emergem em conexão com as ações realizadas (LEONTIEV, 1989).

Como visto anteriormente, o desenvolvimento humano é de ordem social. Sob esta premissa, ficou evidente claro que os motivos da atividade tipicamente humana não são biológicos, mas também são sociais. Os motivos surgem nas contradições presentes em sua situação social de desenvolvimento, ou seja, os interesses do bebê em estabelecer contato, manipular, conhecer determinados fenômenos sociais, instrumentos e signos decorrem de sua situação social de desenvolvimento (LEONTIEV, 1989). Sendo assim, os motivos surgirão mediante relações estabelecidas com a realidade, com os outros e com os objetos sociais. Logo, é preciso, inicialmente, haver motivos conscientes que façam com que o indivíduo entre em atividade. Sem motivos, não há uma direção ou alvo que o faça 'mover-se' (OBOUKHOVA, 2006).

Havendo motivo, o ser humano buscará atingir os seus objetivos. "Os motivos são os objetos graças aos quais a ação é realizada" (REPKIN, 2003, p. 9). Para tanto, o sujeito irá atuar/agir socialmente para atingir seu objetivo quando movido por um motivo. Suas ações são partes essenciais da atividade complexa realizada, pois serão elas que orientarão o indivíduo no alcance da meta estabelecida. A ação pode ainda ser de ordem teórica ou de ordem prática, dependendo da sua forma. As ações são sempre conscientes, e é esta consciência que mobiliza o indivíduo a agir, já que conecta o objeto e o objetivo, evidenciando um nível elevado de relação com a realidade.

De acordo com Leontiev (2005a, p. 73, tradução nossa), "[...] o objeto da ação sempre aparece para o indivíduo na relação com o motivo, isto é, como um objetivo consciente de ação".

Contudo, quando o objeto não coincide com o motivo, não existe atividade, apenas ação. Esta não coincidência com o objetivo-motivo é o critério para diferenciarmos atividade de ação. Por isso, para Leontiev (1989), quando o ser humano não está em atividade, está em ação.

No caso citado anteriormente, quando o aluno leu somente para passar no exame, ele estava em ação e não em atividade, pois a leitura do livro não era

o motivo, mas a necessidade de passar no exame. Segundo Leontiev (1989, p. 69),

Porque o objetivo de uma ação, por si mesma, não estimula o agir. Para que a ação surja e seja executada é necessário que seu objetivo apareça para o sujeito, em sua relação com o motivo da atividade da qual ele faz parte. Além disso, esta relação também é refletida pelo sujeito de uma forma bastante precisa, a saber, a forma de conhecimento do objeto de ação como um alvo. O objeto de uma ação é, por conseguinte, nada mais que seu alvo direto reconhecido.

Por conseguinte, uma ação orientada por um objetivo e consciente, sempre inclui um conjunto operacional, técnico e organizado para determinado fim. Em geral, as operações são realizadas automaticamente, pois já foram internalizadas. Leontiev (1989, p. 74) define as operações como:

[...] o modo de execução de um ato. Uma operação é o conteúdo necessário de qualquer ação, mas não é idêntico a ela. Uma mesma ação pode ser efetuada por diferentes operações e, inversamente, numa mesma operação podem-se, às vezes, realizar diferentes ações: isto ocorre porque uma operação depende das condições que o alvo da ação é dado, enquanto uma ação é determinada pelo alvo.

De acordo com o referido autor, para o desdobramento das operações, há que se considerar as condições (materiais, físicas e mentais) determinantes da tarefa a ser executada. Quando as operações apresentam um nível alto de desenvolvimento (operações conscientes), preparam a base para ações e assim sucessivamente em direção à atividade. Portanto, se pudéssemos imaginar uma 'escala de hierarquias' entre estes componentes da atividade consciente humana, as operações apareceriam, então, como a 'semente ou o germe da atividade consciente', pois se referem ao caminho, à forma, ao modo como as ações são realizadas. A partir de operações é que nasce a atividade consciente humana<sup>8</sup>.

Para recapitular: a atividade, explicou Leontiev (1981, 1978) não é uma reação ou um conjunto de reações, mas um sistema que possui uma estrutura, passos internos e conversões, desenvolvimento. A atividade, em suas partes interdependentes, composta de motivo, ação, operação com o intuito de alcançar

---

<sup>8</sup> Este assunto foi explorado nos capítulos seguintes.

um objetivo é o modo de relação consciente entre homem e a realidade a partir de suas necessidades. Logo, um questionamento emergiu da aparente contradição: como o bebê pode estar em atividade quando ainda não apresenta pensamento consciente, tal como apontado por Luria (2010) e Martins (2013a)?

De acordo com Martins (2006), Leontiev apoiou-se na teoria da atividade para indicar as atividades humanas desde o nascimento. Para fazer tal afirmação, o autor considerou toda a estrutura da atividade, sua forma mais complexa (necessidade, motivo, ação e operação), para explicar a atividade do bebê, o modo específico de como se relaciona com o adulto e a realidade circundante, a forma menos desenvolvida. Este olhar é característico da análise dialética, explicitado pela conhecida expressão de Marx (1978), “a anatomia do homem é a chave para a anatomia do macaco”, ou seja, o mais desenvolvido explica o menos desenvolvido. Portanto, para olharmos a atividade do bebê, deveríamos, antes, olhar a atividade do adulto.

Sendo assim, analisar a relação do bebê com o entorno a partir da teoria da atividade de Leontiev, demanda compreender que é a partir das operações realizadas por ele, nas vivências possibilitadas por um outro mais experiente, que se iniciará a atividade consciente humana. Apoiados nesta compreensão, Martins e Eidt (2010) indicaram que o bebê atingirá o nível complexo do pensamento humano, ou seja, a atividade consciente, à medida que organizar psiquicamente toda a estrutura da atividade iniciada pelo seu componente mais simples, qual seja, as operações. De acordo com as autoras:

Apenas gradativamente e por associações às experiências sociais essa condição elementar de vida vai sendo superada, ou seja, o mundo deve ser “apresentado” à criança para que nele ela se insira (MARTINS; EIDT, 2010, p. 679).

Todavia, ao nos preocuparmos com o trabalho desenvolvido com bebês em creches, precisamos considerar que, quando ainda não completaram o seu primeiro ano de vida, de modo geral, não apresentam domínio de seus movimentos, concebendo o mundo de forma sincrética e, portanto, podem não operar com/sobre os objetos. Relembremos o exemplo citado por Leontiev (2004) acerca da atividade de um atirador de elite. Para deflagrar um tiro, este profissional lança mão de um grupo de operações, tais quais: ajustar a postura, posicionar a arma, repousar a arma no ombro, mirar, controlar a respiração e

pressionar o gatilho. Para o atirador experiente, estas operações já estão automatizadas, não se exigindo grande esforço.

Ao contrário, um atirador amador tomaria com mais atenção cada etapa citada, pois ainda não domina as operações necessárias para realizar o disparo. Aquelas operações que ainda não se automatizaram, concentram em si toda a atenção de seu executor, ou seja, aparentemente existe a exigência do domínio da concentração, do controle do próprio corpo, uma relação com o objeto que precisa ser incorporada antes que as operações caminhem em direção à atividade.

Nesse sentido, Leontiev (2005a, p. 75) assevera que “A operação leva às formas de capacidade e habilidade.” (tradução nossa). Em outra publicação, de forma mais ampla e aprofundada, Leontiev (1978b, p. 269) explica que:

A apropriação dos instrumentos implica, portanto, uma reorganização dos movimentos naturais instintivos do homem e a formação de faculdades motoras superiores. A aquisição do instrumento consiste, portanto, para o homem, em se apropriar das operações motoras que nele estão incorporadas. É ao mesmo tempo um processo de formação ativa de aptidões novas, de funções superiores, “psicomotoras”, que “hominizam” a sua esfera motriz. Isso aplica-se também aos fenômenos da cultura intelectual.

Por esta razão, para a análise da atividade do bebê, para pensarmos a práxis institucional, não podemos perder de vista a situação social de desenvolvimento dos pequenos quando ainda não completaram o seu primeiro ano de vida. De modo geral, as crianças desta faixa etária, ao adentrarem à creche, ainda não conhecem grande variedade de objetos e, mais importante, não controlam seus movimentos, não podendo operar sobre eles tais como objetos sociais.

Esta preocupação reside no fato de que, para Leontiev (1978), o objeto da investigação dos fenômenos humanos precisa considerar a estrutura interna da consciência como fruto da atividade externa humana, ou seja, a consciência, como reflexo da atividade. Este indicativo teórico ilustrou a importância de considerarmos a intrínseca relação entre os processos fisiológicos, o cérebro e a psique. Assim, ao falarmos dos bebês, consideramos seu estado inicial, predominantemente reflexo que, apenas sob condições humanas de vivência, irão caminhar em direção à condição de operantes, germe da atividade

consciente humana, tal como apontado anteriormente. Ao discutirmos estes pontos, pudemos refletir sobre a possível relação que o bebê estabelece com o entorno, antes de operar sobre os objetos sociais.

Por esta razão, objetivamos no tópico seguinte, apontar algumas considerações teóricas que nos auxiliaram no conhecimento, na reflexão e na compreensão sobre a situação social de desenvolvimento do bebê. Partimos de seu nascimento até o momento de entrada na creche. Neste fio cronológico, expomos como estes movimentos evoluíram e o quanto são representativos de suas necessidades psíquicas, portanto, passíveis de serem captados pelo professor na creche. Este foi um dos principais pontos teóricos para a sustentação da tese a ser demonstrada. Nosso intuito foi salientar que o movimento está presente e em relação com o desenvolvimento do bebê, portanto, indício de sua situação social de desenvolvimento.

### **3.3 - O recém-nascido e seus movimentos.**

Antes de iniciarmos a discussão sobre o desenvolvimento dos movimentos dos bebês, salientamos que nosso intuito é que os leitores deste trabalho, sejam eles professores, pesquisadores ou não, compreendam a intrínseca relação existente entre a psique e os movimentos nas vivências dos bebês, tendo como base uma estrutura biológica geneticamente herdada e que se desenvolve perante as relações sociais estabelecidas. Nossos esforços caminharão, então, em direção à tese e esclarecer o quanto esses conhecimentos podem ser valiosos para o trabalho com os bebês.

Da mesma forma que Leontiev (1981) destaca que os psicólogos devem entender a intrínseca relação entre os processos psíquicos e os processos fisiológicos do cérebro, consideramos, também, que a anatomia humana e preceitos da neuropsicologia<sup>9</sup> não podem estar apartadas das discussões educacionais, haja vista que partimos de pressupostos psicológicos para estudarmos as práticas pedagógicas que lançam os indivíduos, frequentadores da escola, em seu desenvolvimento desde a mais tenra idade. Por isso,

---

<sup>9</sup> Luria (1992) utilizou o termo neuropsicologia para representar a junção entre neurologia e psicologia.

entendemos que os apontamentos educacionais que emergem a partir da anatomia e da neuropsicologia, constituem-se como saberes indispensáveis para a prática docente.

Deste modo, ampliamos a discussão na direção dos indicativos básicos da anatomia e da neuropsicologia, tomando como ponto de partida os teóricos da perspectiva aqui adotada e autores contemporâneos para melhor compreendermos o desenvolvimento da consciência humana.

Como vimos, nos estágios que antecederam e propiciaram o nosso desenvolvimento histórico-social, a necessidade por sobrevivência leva à articulação entre mãos, cérebro e linguagem, possibilitando ao homem uma relação com a natureza de forma diferente dos outros animais: um modo superior, tornando nosso desenvolvimento essencialmente social (MARTINS, 2013a; DUARTE, 1993; LEONTIEV, 1989). Esta ação do homem sobre a natureza, no caso o trabalho, provocou, dialeticamente, uma revolução anatomofisiológico do córtex cerebral. Até hoje, a “ferramenta” que propicia aos seres humanos seu desenvolvimento social, sua humanização, é o sistema nervoso, o mais complexo dentre os seres vivos.

Cadeia complexa de órgãos e sua plasticidade possibilitam-nos o desenvolvimento da nossa capacidade psíquica. Além disso, este sistema é responsável por todas as reações orgânicas, emocionais, pelas ações guiadas pela consciência e viscerais (VICENTINI, STEFANINI, VICENTINI, 2013).

Para fins de uma análise didática, o sistema nervoso pode ser dividido de acordo com alguns critérios: anatômico, embriológico e funcional. A divisão anatômica, de acordo com Machado (2006), é a mais conhecida. Nesta divisão, o sistema nervoso divide-se da seguinte forma: sistema nervoso central, localizado dentro do esqueleto axial (cavidade craniana e canal vertebral) e sistema nervoso periférico, localizado fora deste esqueleto (nervos espinhais, cranianos, gânglios e terminações nervosas presentes na pele, músculos, articulações e vísceras). Esta distinção, embora muito esquemática, não é perfeitamente exata, pois os nervos e raízes nervosas, para fazerem conexão com o sistema nervoso central, penetram no crânio e no canal vertebral. Ademais, alguns gânglios localizam-se dentro do esqueleto axial.

Precisamos considerar que antes de nascer, o feto tem o seu desenvolvimento assegurado pela mãe por via do cordão umbilical. No

nascimento, mudanças drásticas ocorrem em seu modo de respirar. O choro do bebê na sala de parto marca a adaptação muscular dos primeiros reflexos de respiração pulmonar. Imediatamente, manifestam-se reflexos não condicionados, de orientação e protetores que irão assegurar a adaptação do organismo às novas condições. Reflexos necessários, já que o bebê ainda não coordena seus atos e seus sentidos.

O bebê nasce, então, com a herança biológica humana, mecanismos reflexos não condicionados, “formas primitivas e inatas de comportamento, de qualquer maneira necessária para que a criança sobreviva e posteriormente atinja sua maturidade psíquica.” (MUKHINA, 1996, p. 41).

Para a autora, estes comportamentos inatos e primitivos “revestem” o bebê com capacidades de proteção e de orientação no espaço, portanto, são necessários para sua sobrevivência. Entre os bebês, é possível identificar diferentes níveis de reflexos não condicionados, haja vista a multiplicidade de modos e fatores que influenciam o desenvolvimento dos fetos. Como exemplos de reflexos de orientação, podemos citar: reflexo de sucção, reflexo de preensão, reflexo de impulso, o ato de piscar os olhos sob luz forte, assustar-se com altos sons, retraindo mãos e pés sob novas circunstâncias, mover a cabeça em direção ao alimento que lhe tocam os lábios, etc. Dentre estas manifestações inatas do corpo, de adaptar-se e proteger-se no meio externo, os reflexos de preensão e o de se arrastar são considerados *reflexos atávicos* (MUKHINA, 1996).

Para ilustrar esta condição do bebê, Mukhina (1996, p. 77) afirma que

A criança, portanto, está muito pior servida em matéria de formas inatas de comportamento do que o filhote de animal. O comportamento humano, em todas as suas expressões é algo que precisa ser formado nela.

Contudo, é preciso ressaltar que a maturação apresentada pelo cérebro neste estágio da vida não assegura o desenvolvimento dos sentidos que norteiam a relação do bebê em sua sociedade. Disso, deduz-se que o cérebro do bebê não nasce pronto. Seu cérebro estará em desenvolvimento, pois diferentemente do animal, o cérebro humano continua a se formar ainda depois do nascimento (MUKHINA, 1996). Apoiada no referencial histórico-cultural, Martins (2009, p. 99) ressalta que:

Aos seres humanos não bastam os atributos que dispõe no ato de seu nascimento, como os demais animais. As características biológicas presentes neste ato são meramente preparatórias para a sua interação com o mundo social, da qual tudo o mais dependerá, quer no plano biológico, quer no plano psicológico e social.

Ainda sobre o cérebro humano, vale destacar que, para Luria (2010), diferentemente da corrente localizacionista, o cérebro humano e seu psiquismo compõem um sistema complexo que funciona de forma dinâmica. Para ele, o cérebro, a herança biológica decorrente da atividade humana, apresenta três unidades morfofuncionais que orientam o desenvolvimento desde o nascimento: a unidade do tônus do córtex cerebral, a unidade receptora e a unidade efetora. Estas unidades funcionais encontram-se organizadas de forma hierárquica em três zonas corticais: primária, secundária e terciária. Portanto, todo este aparato biológico orientará o bebê humano em suas primeiras relações com a realidade objetiva. Ao descrevê-lo, Luria (1979, p. 27) salienta que:

Com alguma aproximação à verdade elas podem ser descritas como uma unidade para regular o tônus ou a vigília, uma unidade para obter, processar e armazenar as informações que chegam do mundo exterior e uma unidade para programar, regular e verificar a atividade mental. Os processos mentais do homem em geral, e a sua atividade consciente em particular, sempre ocorrem com a participação das três unidades, cada uma das quais tem o seu papel a desempenhar nos processos mentais e fornece a sua contribuição para o desempenho dos referidos processos.

A unidade responsável por esta excitação recebida pelo cérebro do bebê é o córtex. A excitação do córtex cerebral ocorre sob três origens, a saber: processos metabólicos e respiratórios, a chegada do estímulo do mundo exterior, (estes dois comuns a nós e aos animais como reflexo de orientação) e a terceira origem, intenções e planos que se formarão durante a vida social, efetuados com a participação da fala inicialmente externa e depois interna (própria do ser humano). Este terceiro tipo de ativação do cérebro se forma ao longo do desenvolvimento. Assim, o córtex proporcionará ao cérebro esta ativação quando em vigília, mediante as relações com o meio e o armazenamento dos vestígios destas excitações. Para que os processos mentais sigam o seu curso,

o estado ótimo de vigília é essencial. O córtex é responsável, também, pela regulação de processos vegetativos quando o cérebro precisa se 'recarregar' e pelos comportamentos inatos e afetivos (LURIA, 1979).

Há que se lembrar que a primeira semana de vida do bebê é marcada pela vigília e pelo sono, um estado semissonolento, isolando-se quase que totalmente em relação ao mundo (LURIA, 2010). De acordo com Mukhina (1996), neste momento podemos observar um estado puro das formas inatas e instintivas do homem que orientam as necessidades orgânicas de temperatura, respiração e alimentação, garantindo, assim, sua sobrevivência, mas não seu desenvolvimento psíquico.

De acordo com Vigotski (2006) e Martins (2009), passado cerca de 45 dias após o nascimento, o chamado período de passividade, transição entre a vida intrauterina e a vida social, desponta no bebê grande interesse pelo mundo a sua volta, iniciando-se o chamado período de interesse receptivo.

As estruturas que mantêm este estado de vigília do tônus situam-se abaixo do córtex. Estas estruturas desenvolvem uma relação dupla com o córtex: influenciam o tônus e são influenciadas pela própria regulação que exercem. Possuem uma estruturação específica para realizarem tal função, uma rede nervosa, na qual localizam-se neurônios conectados uns aos outros por meio de processos curtos. A excitação proveniente do meio social se espalha gradualmente, modificando e modulando pouco a pouco, todo o sistema nervoso. Algumas dessas fibras, denominadas de sistema reticular ascendentes, correm para estruturas nervosas superiores (tálamo, o núcleo caudado, o arquicórtex e as estruturas do neocórtex), desempenhando papel decisivo na ativação do córtex e na regulação do estado da vigília. Outras fibras de formação reticular, correm em direção oposta, de estruturas superiores (neocórtex, arquicórtex, do núcleo caudado e dos núcleos talâmicos) em direção a estruturas mais baixas (mesencéfalo, hipotálamo e tronco cerebral). Denominadas como sistema reticular descendente, subordinam as referidas estruturas inferiores ao controle exercido por programas que surgem no córtex e que requerem modificação e modulação do estado de vigília para a sua execução (LURIA, 1981).

Essas duas partes da formação reticular constituem, assim, um único sistema funcional verticalmente arranjado, um único aparelho autorregulador construído segundo o princípio do “anel reflexo”, capaz de alterar o tono do córtex mas ele próprio também sob influência cortical, sendo regulado e modificado por mudanças que ocorram no córtex e adaptando-se prontamente às condições ambientais e ao curso da atividade (LURIA, 1981, p. 30).

Esta formação, portanto, contribui para manter o tono cortical e regular o estado funcional do cérebro, ou seja, fator determinante para a vigília. O ser humano consegue, desta forma, ‘selecionar’ aquilo que irá direcionar sua atenção ou não. Ao falarmos sobre bebês, devemos considerar a multiplicidade de estímulos presentes ao seu redor. Devido à sua situação social de desenvolvimento, tudo é novo, assim, todo o entorno poderia lhe atrair, no entanto, seu organismo consegue filtrar estas informações. Esta regulação torna-se essencial, pois, ao passo que ativam, também inibem, afetando igualmente todas as sensações e atos motores. Por esta razão, não podemos considerar o bebê como um corpo passivo em meio social ou que opere sobre o mundo tal como uma máquina opera ações humanamente programadas, de forma mecânica.

A partir desse momento e sobre esta base biológica reguladora, podemos referir-nos ao bebê como um ser *ativo* (grifo nosso). Esta conceituação coloca o bebê em uma situação ativa com e no entorno. Ao entendermos o bebê como ser ativo, o ato educativo com ele muda radicalmente, superando tendências biologizantes, assistencialistas e de caráter doméstico que o reconhecem como subordinado e incapaz. Sob a orientação teórica dialética, o professor entende o bebê como sujeito que está em relação com o meio, composto por indivíduos que representam determinada cultura, que utilizam objetos culturais e os designam com o auxílio de signos. No entanto, os bebês ainda não conseguem significar esse meio em sua complexidade. Não cabe, portanto, ao professor desconsiderar a capacidade deles de estabelecerem relação ativa com o entorno, mas procurar estabelecer com eles uma interlocução que oriente a sua atividade e contribua com o desenvolvimento em decurso.

Será, portanto, a relação com o entorno que propiciará ao bebê seus primeiros contatos com o mundo externo, ou seja, iniciará a captação do externo e caminhará em direção à sua humanização. Contudo, precisamos considerar,

ainda, os mecanismos responsáveis pelas novas formações, pelo surgimento de suas necessidades e motivos que o guiarão nesta relação, ou seja, suas funções psíquicas elementares.

De acordo com teoria histórico-cultural, os homens e os animais apresentam em sua base biológica funções psicológicas denominadas de elementares ou primitivas como, por exemplo, a atenção e a memória, que são funções involuntárias. O bebê humano apresenta funções psíquicas elementares indiferenciadas e, a cada momento de seu desenvolvimento, vão se diferenciando e se destacando de acordo com os requisitos da relação com o meio na atividade, como por exemplo: a sensação, a percepção, a atenção ou a memória. Por esta razão, não podemos dizer que o bebê é apenas sensorial, reduzindo-se em uma leitura empobrecida de suas qualidades psíquicas, pois já existem possibilidades de desenvolvimento de todas as funções psíquicas. Não podemos esquecer que estas funções diferenciar-se-ão nas relações sociais, em desenvolvimento não linear, inseridos em relações complexas (do intersíquico para o intrapsíquico), onde o adulto empresta sua consciência ao bebê, justamente na contradição entre o psiquismo complexo com o psiquismo ainda elementar (VIGOTSKI, 2006; MARTINS, 2013a).

Devido a esta situação social de desenvolvimento, o bebê capta o meio com uma característica sincrética, uma percepção ainda primitiva, em estado caótico, assistemático, desordenado e difuso de percepção com as coisas do mundo exterior, não fazendo diferenciações. Os bebês percebem o mundo de forma desestruturada, não discriminam as partes que formam o todo, pois trata-se de uma captação apenas sensorial (LURIA, 2010). Serão necessárias ativações da atenção e memória involuntária para que, com o passar do tempo, haja registros que possam guiá-los em suas relações.

Sendo assim, no início de seu desenvolvimento, o aparato biológico do bebê torna-se guia de sua relação com o meio e fonte representativa de suas possibilidades. Tomando-o como base, o bebê buscará estabelecer relações com o entorno. Este desenvolvimento é decorrente da quantidade de impressões externas que o cérebro recebe a partir das experiências. Nesse sentido, ao longo do primeiro ano, o cérebro do bebê cresce consideravelmente, de 150 para 950 gramas.

Na compreensão de Bozhóvich (1987), nos primeiros meses, aparecem e se desenvolvem as necessidades de segunda ordem ligadas ao desenvolvimento funcional do cérebro, a necessidade de novas impressões, de movimento, de comunicação, de atenção e afeto. A insatisfação de qualquer uma destas necessidades origina vivências negativas que se expressarão na inquietação do bebê, enquanto que, ao contrário, sua satisfação será expressada na alegria, na elevação do tono vital geral, no aumento da atividade cognoscitiva e na excitação motora.

Esta captação, esta vivência ativa do bebê no meio, é realizada pelos seus órgãos do sentido, orientados pelos sentidos. As nossas sensações são diferenciadas entre interoceptivas (excitações internas provenientes da parede do intestino, estomago, formas menos conscientes) e, aquelas que mais nos interessam, as proprioceptivas e exteroceptivas. As sensações proprioceptivas abarcam informações sobre a posição do corpo no espaço e dos movimentos requeridos. Os receptores desta sensação situam-se no ouvido interno, relacionando-se com a visão. Dentre as sensações exteroceptivas, maior grupo sensorial, existe ainda, um subgrupo composto por sensações de contato, sensações de distância, intermodais e as não específicas.

Condição imprescindível para isso são as influências externas que possibilitarão que tais órgãos sejam afetados e, então, entrem em exercício. São os órgãos dos sentidos, seus analisadores, que farão a conexão entre o mundo externo e o interno do bebê, uma vez que, desde o nascimento, apresentam alto grau de desenvolvimento (MARTINS, 2013a). Portanto, recai sobre as sensações o importante papel de iniciarem a captação das primeiras imagens reais como requisito primário na construção do mundo na consciência humana.

É verdade que irão se desenvolver, em particular, os setores responsáveis pela captação das impressões externas, mas não podemos perder de vista a característica dinâmica dos componentes cerebrais, os órgãos do sentido, organizadores dos outros esquemas sensoriais. De acordo com Farias (2008, p. 115-116):

É nas relações neurossensoriais entre visão e audição, entre a visão e o sentido tátil-cinestésico, que as aquisições básicas de motricidade, linguagem, competência social e cognição vão se desenvolvendo na criança.

De acordo com Elkonin (2009, p. 208), o desenvolvimento de setores sensoriais adianta-se aos atos motores. “Os movimentos da criança ainda são caóticos, ao passo que os sistemas sensoriais já se tornam dirigíveis.” Sua visão e sua audição desenvolvem-se mais rápido que os movimentos do corpo, devido a maturação do sistema nervoso. Para o autor, a primeira metade do primeiro ano de vida é marcada pelo desenvolvimento adiantado do sistema nervoso que se inicia desde a gestação e segue, como apontaram Diamant e Gherpelli (1991), entre 18 e 21 anos de idade.

É curioso observarmos que o corpo humano ‘reconhece’ a necessidade de desenvolvimento adiantado de aparatos sensoriais, frente a outros setores do organismo. Estes setores sensoriais captarão informações externas para o seu desenvolvimento.

Para Luria (1979), a unidade receptora é a responsável pelo registro, processamento e conservação dos vestígios das experiências captadas pelos órgãos dos sentidos na memória. Composta por regiões hierárquicas em graus de complexidade, reúne as regiões occipital, temporal e parietal. Há as áreas primárias receptoras dos estímulos, a especialização modal que recebe uma determinada modalidade de estímulo (auditivos), occipital (visual) e as parietais (os demais estímulos). A secundária recebe os estímulos, podendo reconhecê-los ou não. As regiões terciárias são mais internas e significam socialmente estes estímulos. Elas entram em ativação, resgatando o que já fora memorizado, além de agregar toda a experiência do objeto para compreender o que é o instrumento, a fim de resgatar todos os estímulos que criam condições de relacionamento com este objeto de modo social.

Para se tornar mais ativo, em funcionamento complexo, são necessárias mais experiências mediadas pelas palavras que auxiliam na significação do mundo cultural. A significação é propriamente humana, nisto reside a importância da unidade instrumento/signo mediada pela linguagem.

Por volta do segundo mês de vida, o bebê apresentará uma forma especial de atividade, de comunicação emocional. A reação que aparece nesta fase, mediante a relação com o adulto é, para esta teoria, uma relação complexa que objetiva o contato por meio de seus próprios meios: o olhar, o tato, o sorriso e as manifestações de movimento. Este afeto que o adulto causa no bebê,

segundo Gomes (2008), não é natural e espontâneo, mas estimulado na relação estabelecida por ambos. A autora explica que

Essa relação cria no bebê uma necessidade que ele não tinha até então e que passa a ter a partir do contato e das sucessivas aproximações que estabelece com o adulto; a necessidade do “outro” é, portanto, uma necessidade socialmente criada (GOMES, 2013, p. 513).

Neste período, cabe ao adulto incentivar o bebê a atingir novos patamares em seu desenvolvimento, ou seja, é a relação com o adulto que afeta e move o desenvolvimento. Sobre a importância desta atividade para o desenvolvimento do bebê, Ávila (2002, p. 91) destaca que:

O papel da comunicação emocional da criança com os adultos consiste basicamente em que sob a influência desta comunicação se cria na criança um estado de ânimo alegre, aumenta o tono vital geral, se consolida mais fortemente sua atividade autônoma, e todo isto em conjunto favorece o rápido desenvolvimento locomotor e sensorial da criança (tradução nossa).

Este momento de vida do bebê apresenta-se como sua primeira crise de desenvolvimento, pois encontra-se numa situação em que não possui a capacidade da fala para se comunicar e, ao mesmo tempo, é dependente da relação com o adulto para se apropriar do mundo. Uma contradição, como inferiu Vigotski (2006, p. 286) que impulsiona seu desenvolvimento.

[...] o desenvolvimento do bebê no primeiro ano baseia-se na contradição entre a máxima sociabilidade (devido à situação que se encontra) e suas mínimas possibilidades de comunicação.

Além de satisfazer suas necessidades orgânicas, o adulto cria e satisfaz a necessidade do bebê pelas primeiras impressões auditivas, táteis e comportamentais, favorecendo o surgimento da linguagem/comunicação para a incorporação da criança ao mundo social, caracterizando assim, a comunicação emocional como a primeira atividade principal (MUKHINA, 1996).

Para que haja desenvolvimento, são necessárias aos bebês ações práticas, ou seja, aquelas conduzidas pelo mundo externo que direcionam-se a um resultado determinado, tais como: a troca de roupa, o banho, a alimentação, o toque, o olhar, o diálogo. Formarão nos bebês, ações internas que lhes

permitirão interação com o mundo que os rodeia. Estas orientações psicológicas internas são chamadas de ações de orientação, antecessoras de todas as próximas ações práticas. A ação de orientação tem início na forma externa, tendo seu resultado alcançado mediante as relações que o bebê estabelece (MUKHINA, 1996).

De acordo com Mukhina (1996), a vida da criança depende do adulto para utilizar os objetos, andar, falar, pensar, sentir e se controlar. Não apenas as ações práticas, como também os atos psíquicos são resultados da relação com os adultos.

O projeto cubano *Educa su hijo* (grifo nosso), busca identificar o avanço no desenvolvimento dos bebês nos primeiros meses de vida. Para isso, utiliza quatro áreas básicas observáveis: comunicação afetiva, desenvolvimento intelectual, desenvolvimento dos movimentos e formação de hábitos. Em relação à comunicação afetiva, os profissionais envolvidos buscam constatar se os bebês já podem reconhecer o rosto das pessoas que os atendem e chorarem na presença de estranhos, balbuciar e rir quando estão contentes, seguir olhando as pessoas que se movem. Para eles, estes são sinais de que o bebê está se desenvolvendo, além de evidenciar a importância do papel do nos primeiros meses de vida (GÓMEZ, 2002). Mukhina (1996, p. 47) já complementa esta ideia ao afirmar que:

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 lhes dirige.

Sendo assim, é o adulto quem ‘escolhe’, de forma intencional ou não, aquilo com que o bebê entrará em contato. Portanto, o adulto, como indivíduo mais desenvolvido, é o portador das informações necessárias para que o bebê se desenvolva, “emprestando” sua consciência a ele para que haja desenvolvimento. Por isso, os interesses e as necessidades dos bebês estão ligados aos adultos e, logo cedo, aos objetos que os cercam. A atuação do adulto sobre o bebê torna-se um fato imprescindível para o seu desenvolvimento, pois cria as premissas para o desenvolvimento da linguagem, enquanto estabelece

os primeiros contatos com os objetos. Esta relação toma um caráter desenvolvente, visto que somente por meio da convivência em sociedade e do papel do adulto é que o bebê poderá apropriar-se de condições favoráveis ao seu desenvolvimento psíquico.

O bebê não enxerga o adulto como uma coleção de atributos apartados uns dos outros, mas como alguém que realiza as atividades do cotidiano em relação com os objetos e/ou com outras pessoas. Devido à sua situação social de desenvolvimento, o bebê não capta os motivos e as necessidades psíquicas da atividade do adulto, não antevê aquilo que o adulto planeja antes do ato em si. A ele, é visível apenas o processo e o produto da atividade adulta, de modo imediato. “Assim se origina a necessidade de um processo especial de aprender os objetivos e motivos da atividade humana e as normas das relações humanas às quais as pessoas se conformam enquanto agem” (BISSOTO, 2012, p. 161).

O bebê vê, sente e ouve que objetos compõe as ações rotineiras nas relações que estabelece com os adultos. De acordo com Elkonin (2009), esta concentração nos objetos em movimentos e em direções e distâncias diferentes, faz com que a convergência dos olhos e a contemplação desenvolvam-se antes dos primeiros movimentos, mas são as premissas para as primeiras tentativas.

Nos primeiros meses de vida, (MUKHINA, 1996), o aparelho audiovisual do bebê se torna mais preciso mediante as relações sociais. Este aperfeiçoamento termina, aproximadamente, até o quarto mês. Com este desenvolvimento, o bebê acompanha com o olhar a movimentação dos adultos e dos objetos em diferentes direções e velocidades, configurando os chamados *movimentos de iniciativa visual* (grifos da autora). O bebê, por sua vez, responderá a estas ações externas com movimentos desordenados de braços e pernas, determinando o complexo de animação.

Para Mukhina (1996, p. 82) este tipo de movimento “(...) demarca a fronteira entre o período do nascimento e o do primeiro ano de vida”. Percebe-se que o adulto, como aquele que propicia diversidade de novas impressões a serem captadas por estes órgãos do sentido, possui papel decisivo nas conquistas psíquicas em desenvolvimento.

Na primeira etapa de desenvolvimento de apreensão, o olho é o órgão receptor das impressões externas. Por exemplo, o bebê vê um objeto, mas ainda não consegue determinar a distância nem a direção de seu alcance. Suas

tentativas e erros, ao tentar alcança-lo, orientarão suas ações futuras. “Pouco a pouco, o olho, que segue o movimento da mão, começa a captar a aproximação e o afastamento do objetivo e introduz no movimento correções constantes.” (MUKHINA, 1996, p. 96).

Nesta mesma direção, Elkonin (2009) e Zaporozhets (1960a) apontam para o curso do desenvolvimento das coordenações visomotoras (olho-mão) que facilitarão a relação entre a percepção e o comportamento, por exemplo, no ato de agarrar. Compondo, assim, uma unidade senso-motora do desenvolvimento. Sob influência social, o bebê não se limitará a seguir com os olhos ou mover as mãos e os dedos apenas quando forem tocados, mas buscará coordenar estes dois esquemas, possibilitando associar de maneira dinâmica os diversos afetos, olhos e mãos em uma busca visual e prática. Agora, a visão e os movimentos estarão intrinsecamente interligados. Zaporozhets (1960a) ressalta que, com o uso da visão e das mãos, o bebê consegue alcançar, pegar e bater nos objetos. Neste ato de pegar, a movimentação contribui para o desenvolvimento da coordenação motora e das ações dirigidas pelo bebê. É verdade que esta movimentação representa o primeiro estágio do movimento que precisa evoluir, caracterizado por gestos malsucedidos. Mukhina (1996) descreve este tipo de movimento como a primeira etapa da manipulação de objetos. Vigotski (2000), por sua vez, denominou-o de gesto em si, de exploração, sem significado social.

Com o tempo, o bebê não quer mais ficar no colo de seus cuidadores, passando a esticar as pernas, empurrar os adultos com os braços olhando para o chão e/ou para os objetos. Com as devidas intervenções, no fim do primeiro semestre e começo do segundo, o bebê busca olhar e se movimentar em direção aos objetos que estão próximos, arrasta-se com o intuito de alcançar objetos de seu interesse. Assim, os movimentos que utilizava para se chegar até o objeto, fixaram-se e tornaram-se condutas motoras.

À medida que se desenvolvem nas vivências com os adultos, surge o novo, bem como novas formações na estrutura da personalidade e da atividade, configurando-se em mudanças psíquicas e sociais que se produzem a partir das estruturas já fixadas. Suas novas capacidades entram em contradição com as velhas formas de relação com o entorno, perde interesse pelas coisas que a pouco lhe chamavam a atenção. Dialeticamente, estas novas formações tendem a ocupar um plano de fundo quando, em desenvolvimento, outras novas

formações emergem. São, justamente estas novas formações, estas mudanças na personalidade, o critério fundamental para compreender o desenvolvimento infantil. Nesta perspectiva, o desenvolvimento marcado pela periodicidade, está em movimento revolucionário. Aparecem novas necessidades que irão dirigir a atividade do bebê (LEONTIEV, 1981).

Por isso, posteriormente à comunicação emocional com os adultos, há grande importância a atividade em conjunto com os adultos, vinculadas às manipulações com os objetos. A comunicação pura e livre com os adultos que até então ocupava o lugar de linha central na promoção do desenvolvimento, não corresponde mais aos anseios do bebê, podendo até mesmo aborrecê-lo. Nestas relações em conjunto, o complexo de animação decai, há destaque para os objetos e brinquedos que incentivam os bebês na realização de ações. Ocorre uma ampliação de foco e interesses do bebê, do adulto para os objetos e, mais tarde, às ações com eles (ÁVILA, 2002).

O bebê passa a demonstrar interesse pelos objetos que os adultos utilizam: os objetos utilizados no banho, na alimentação, no cotidiano, os brinquedos, etc. Nesta viragem, os objetos ocupam o lugar de linha central e a comunicação emocional com os adultos como linhas acessórias. Ocorre, então, uma transferência de foco de interesse do pequeno bebê, do adulto para os objetos e as ações com eles, demarcando a viragem de seu interesse, da relação emocional direta com os adultos, para a relação com os objetos mediada por estes. Nessa situação social de desenvolvimento, o adulto medeia a relação do bebê com o objeto, e o objeto medeia a relação do bebê com o adulto.

Este processo demanda muito tempo, pois torna-se necessário que o bebê tenha atingido determinada situação social de desenvolvimento para conseguir esta mudança. Este interesse está ligado às novas formações que surgem no fim do primeiro semestre e começo do segundo, afirma Zaporózhets (1987), ao destacar que as zonas de proteção do córtex cerebral criam premissas orgânicas para a formação das ações objetivas. Quando todas as estruturas psíquicas necessárias da criança estiverem estabelecidas por uma atividade, o interesse dela, automaticamente, passará para uma nova atividade,

a manipulação aleatória dos objetos<sup>10</sup> que se caracteriza como principal nesta etapa (FACCI, 2004).

Por esta razão, Leontiev (1981) explica que, a princípio, a necessidade é uma condição interna do organismo que regula e ativa as correspondentes funções biológicas e a excitação geral da esfera motriz que os bebês utilizam para realizar suas pesquisas frente àquilo que os afeta. Disso, podemos apontar que não é qualquer alvo que irá afetar a necessidade. Para complementar, Gomes (2008, p. 125) ressalta que o afeto representa o quanto determinado “objeto preenche, no sujeito, seu poder de ser afetado, ou ainda o quanto aquele objeto/fenômeno/ideia responde ou não aos seus motivos”. Gomes (2013, p. 513) esclarece que “Nesta fase o que a atrai, controla e determina sua atenção são principalmente os objetos. ” Desta forma, o bebê, motivado, buscará satisfazer sua nova necessidade: a relação, em conjunto com os adultos, com os objetos. Serão, então, os objetos que motivarão os bebês a se movimentarem, ou seja, entrarem em atividade.

Assim, pois, e isso precisa ser ressaltado de forma especial, no primeiro ano de vida não existe atitude indiferente por parte do bebê em relação aos objetos circundantes. Também, os adultos não saem de cena, mas exercem agora uma parceria com o ele no uso dos objetos. Por isso, faz-se necessário a introdução de atividades em conjunto com os objetos, bebê e adultos.

Para Elkonin (2009), a comunicação direta “criança-adulto” que serve para orientá-lo frente ao objeto, cede lugar à indireta “criança-ações com objetos-adultos”, na qual a comunicação mediatiza a relação do bebê com o objeto, surgindo uma nova qualidade relacional conquistada pela criança. De acordo com Ávila (2002), esta nova forma de comunicação com os adultos influencia o desenvolvimento das ações com os objetos, iniciando-se as primeiras manipulações que tendem a se enriquecerem. O adulto é, de acordo com Elkonin (2009), o modelo responsável por afetar qualitativamente o relacionamento do bebê com os objetos por meio de ações. Para isso, a relação adulto-bebê passa a ser estabelecida com um novo elemento motivador das ações do bebê: os objetos e os brinquedos.

---

<sup>10</sup> Esta relação dos bebês com os objetos foi discutida no próximo capítulo, haja vista que se trata da situação social de desenvolvimento dos bebês participantes da pesquisa.

Em síntese, podemos dizer que existe no desenvolvimento do ser uma relação dialética entre o biológico e o social que culmina na humanização do indivíduo singular, ou seja, em uma unidade, o ser humano. A condição biológica sustenta, nas devidas condições, a humanização. Esta maturação que o recém-nascido apresenta em seu sistema nervoso viabiliza o desenvolvimento do aparelho audiovisual e motor e o aperfeiçoamento das relações por meio de estímulos externos.

Contudo, o desenvolvimento destes órgãos está subjugado a relações externas. Os setores do cérebro que não forem exercitados na atividade social, podem ter o desenvolvimento interrompido e até mesmo atrofiado. Se não lhe for dada as devidas condições, não há desenvolvimento, pois, também, o desenvolvimento da visão, da audição, do olfato, do tato e do paladar condiciona-se à exposição de estímulos externos e não somente à sua base filogenética (MUKHINA, 1996). Estes indicativos teóricos precisam ser considerados, pois Martins (2013a, p. 126) alerta que: “Sob privação de estímulos, sobretudo exógenos, o organismo substitui o estado de vigília pelo adormecimento, pela letargia, resultando em um déficit global da tonicidade cortical necessária a qualquer atividade.” Então, em sua gênese, o psiquismo é fundamentalmente sensorio-motor. Nisto reside a importância de contato emocional entre o adulto e o bebê e oferta de objetos.

Assim, ninguém experimenta sensação senão apelando à visão, à audição, ao olfato, à gustação, quando possível. O campo sensorial no qual despontam os objetos é o campo de nossa captação sensorial. A estimulação no campo sensorial do bebê mobilizará motricidade, suscitada sensorialmente. Com isso, instala-se a espinha dorsal do psiquismo do bebê (MARTINS, 2013a).

Para não perdermos de vista o foco desta tese, queremos destacar o quanto os movimentos deste período são passíveis de observações na relação do bebê com o entorno, desde os seus primeiros dias, seja como movimentos reflexos e desordenados, seja pelo complexo de animação e o ato de se arrastar em direção aos objetos no início do segundo semestre de vida.

À medida que crescem e se desenvolvem, por meio de seu contato com o mundo dos adultos, surgem novos interesses que mobilizam novas ações, outros movimentos. Este processo ocorre de forma gradual e revolucionária, pois cada conhecimento elaborado favorece outro e este, apoiado no anterior, faz

surgir o novo, e assim sucessivamente, não de forma direta e linear, mas dialética e contraditoriamente. Retomemos o exemplo do símio, adotado pela pesquisadora citado por Mukhina (1996). Mesmo em circunstâncias humanamente favoráveis, não houve apropriação dos objetos e suas funções sociais. Por esta razão, a diferença entre o filhote de chimpanzé e o bebê humano não pode ser medida somente pela destreza motora (FACCI, 2004; MARTINS, 2013a; MUKHINA, 1996). A partir da mesma compreensão sobre a capacidade de captação do meio pelo bebê, Pino (2005, p. 46) afirma que:

[...] a aparente condição de inferioridade e de prematuridade do bebê humano, em vez de constituir uma perda e um obstáculo ao seu desenvolvimento, representa, pelo contrário, um enorme ganho e um grande meio de desenvolvimento, uma vez que possibilita que possa ser *educado*, ou seja, que possa beneficiar-se da experiência cultural da espécie *humana* para devir um ser *humano* (grifos do autor).

Portanto, sem este complexo aparato biológico não há processo de humanização. Nascemos, pois com um corpo biológico com capacidade de se apropriar da cultura circundante e das conquistas históricas da humanidade, do desenvolvimento humano.

Este capítulo teórico discorreu sobre as premissas básicas da teoria histórico-cultural que sustentam as discussões sobre o movimento dos bebês aqui defendida. As reflexões nos conduziram para o momento de entrada na creche, de forma geral, dos bebês de quatro a seis meses de idade. Contudo, nossa discussão teórica não se encerrou neste ponto, mas se aproximou ainda mais de nossa tese. Doravante, procuramos expor os dados colhidos em um agrupamento de bebês, ao passo que damos continuidade às discussões teóricas. Nosso objetivo foi discutir a tese proposta, descrevendo, demonstrando e discutindo teoricamente, o quanto os bebês se movimentam em busca daquilo que lhes interessa, ou seja, dão indícios de sua situação social de desenvolvimento, passível de ser observada, captada, atendida e ampliada pelo professor preocupado em guiar o desenvolvimento em processo.

## Capítulo 4 – A pesquisa

*Mais que função, o movimento é a expressão da própria vida a qual ajuda a organizar (PINO, 2005, p. 2010).*

O objetivo deste capítulo final consiste em apresentar, descrever e teorizar acerca dos movimentos realizados pelos bebês como indícios de seus interesses, possíveis orientadores do trabalho pedagógico. Para tanto, elencamos um conjunto de informações composto de descrições e atos captados pela câmera fotográfica para que sejam visualizados os movimentos realizados pelos bebês.

Em seguida, sob a perspectiva ampla da câmera filmadora, apresentamos um panorama dos movimentos dos bebês e aquilo que os guiaram a realizá-los, ou seja, seus interesses. Acreditamos que estes dados nos auxiliam no apontamento dos movimentos dos bebês e o que os movem, seus interesses, seus alvos, aquilo que os fazem se movimentar como indícios orientadores para a intervenção do professor. Posteriormente, descrevemos e expomos as proposições que emergiram, tomando como indícios orientadores tais movimentos. Neste ponto, enfatizamos o trabalho do professor como ser mais desenvolvido que, de acordo com a teoria vigotskiana, deve guiar o desenvolvimento dos bebês na creche.

### 4.1 – Os bebês e seus movimentos: sinais de interesse.

No exercício da pesquisa científica ou teórica, pesquisadores e/ou professores, ao se depararem com determinado objeto de trabalho, devem ir além da aparência e buscar entendê-lo em sua essência, uma premissa do materialismo histórico dialético. Esta premissa é válida e necessária para que avancemos à condição relacional imediata e prática com o objeto de estudo. O caminhar destes profissionais em busca da essência do objeto demanda reflexões, tomando como aporte informações provenientes de diferentes fontes, como por exemplo: a leitura sistematizada, a reflexão e a mediação, ou seja, o outro, a história, representada pela cultura humana, encarnada em livros, artigos, teses, dissertações, etc. Portanto, não há história sem o outro e, não há o outro,

sem a história. Sem o outro e/ou sem a história, não há avanço. Na mesma direção afirmaram Zaporózhets e Lisina (1986, p. 07) que: “O ser humano não pode viver, nem existir, nem trabalhar, nem satisfazer suas necessidades, materiais, espirituais, sem comunicar-se com outras pessoas”. Nessa perspectiva, há que se considerar e valorizar as condições humanas de qualidade para que haja avanço, desenvolvimento.

Diferentemente de uma pesquisa científica, estamos denominando como ato de pesquisa dos bebês as relações de aproximação, de olhar e toque que estabelecem com os objetos, determinados e orientados pela sua situação de desenvolvimento social, com características imediatistas, superficiais e práticas. Compartilhou desta mesma compreensão e uso do termo, Ávila (2002, p. 92, tradução nossa), ao afirmar que “A criança, ao manipular os objetos, os investiga até cansar”. Logo, quando apontarmos que os bebês fazem suas pesquisas, estamos considerando que eles estão tomando como aporte investigativo os seus sentidos, com o auxílio de seus movimentos.

Como vimos no tópico anterior, sob relações humanas de qualidade, no início do segundo semestre de vida, o bebê alcança grandes êxitos no seu desenvolvimento sensório-motor. Gómez (2002) revelou que, de modo geral, por volta de seis meses, idade em que começa a frequentar na creche, sinais de desenvolvimento já são possíveis de serem notados através dos movimentos realizados por ele, como por exemplo: permanecer sentado sem apoio, arrastar-se, colocar-se de pé com apoio, estender a mão em direção aos objetos, apanhá-los, manuseá-los, enfim, movimentos que são conquistas humanas.

Mukhina (1996, p. 89) ressalta que este desenvolvimento pode apresentar uma evolução gradual, visto que “Inicialmente, a criança se arrasta com a barriga apoiada no chão; posteriormente, adota uma postura mais elevada e engatinha.”

Neste estágio, o bebê deixou o reflexo de preensão por contração involuntária. A dinâmica do movimento de agarrar é relativamente rápida, perpassando desde a preensão indiferenciada do dedo de seus cuidadores e dos objetos com todos os dedos e a compressão do mesmo contra a palma da mão até a preensão, opondo o polegar aos dedos restantes. Depois da formação do ato de preensão, surgem os movimentos reiterativos e os movimentos concatenados. De acordo com Elkonin (2009), estes dois movimentos não se

diferem, ambos estão relacionados aos movimentos soltos, uma forma de contemplação do objeto que o bebê tem em mãos. Os movimentos reiterativos e concatenados são aqueles realizados aleatoriamente sobre o objeto: dar palmadas no objeto, agitá-lo, passá-lo de mão em mão, balançá-lo quando dependurado, golpeá-lo com outro objeto, segurá-lo e depois soltá-lo, levá-lo à boca, perto dos olhos, sacudi-lo e depois soltá-lo. O bebê que, por exemplo, tem sob seu alcance um aparelho celular de última geração e uma bola de tênis, irá manuseá-los da mesma forma.

Para o bebê, um copo não serve enquanto recipiente que guarda determinado líquido que sacia sede ou fome, uma panela não serve para cozer ou fritar alimentos, uma vez que estes objetos são igualmente manipulados por ele. Neste período de desenvolvimento, a função social do objeto não aparece na relação prática do bebê, não está dada de imediato. Seus movimentos ainda são caóticos, uma simples manipulação, correspondendo à condição em que se encontra, segundo Mukhina (1996). Por tudo isso, repete os mesmos tipos de movimentos da mesma forma generalizada, procurando satisfazer sua necessidade por novas impressões.

No campo das necessidades, o que move os bebês são os adultos e os objetos. Ao serem afetados pelas pessoas e pelos objetos, eles se movimentam de determinada forma que, quando observados, demonstram sua situação social de desenvolvimento. Na atividade, portanto, pode-se observar a zona de desenvolvimento real do bebê. Em nossas observações, constatamos o quanto os bebês se interessaram, deslocaram-se, observaram, tocaram e manusearam os objetos. A necessidade por novas impressões frente aos objetos, motivou-os a estabelecerem relações táteis com os objetos, por meio do deslocamento e movimentação do próprio corpo. Nas imagens abaixo, por exemplo, podemos expor o espírito investigador de Nicolas, afetado pelo que viu, com o uso das mãos e com os olhos o cadarço do tênis e o cordão no tornozelo que tanto lhe chamaram a atenção em nosso primeiro encontro.

Imagem 3



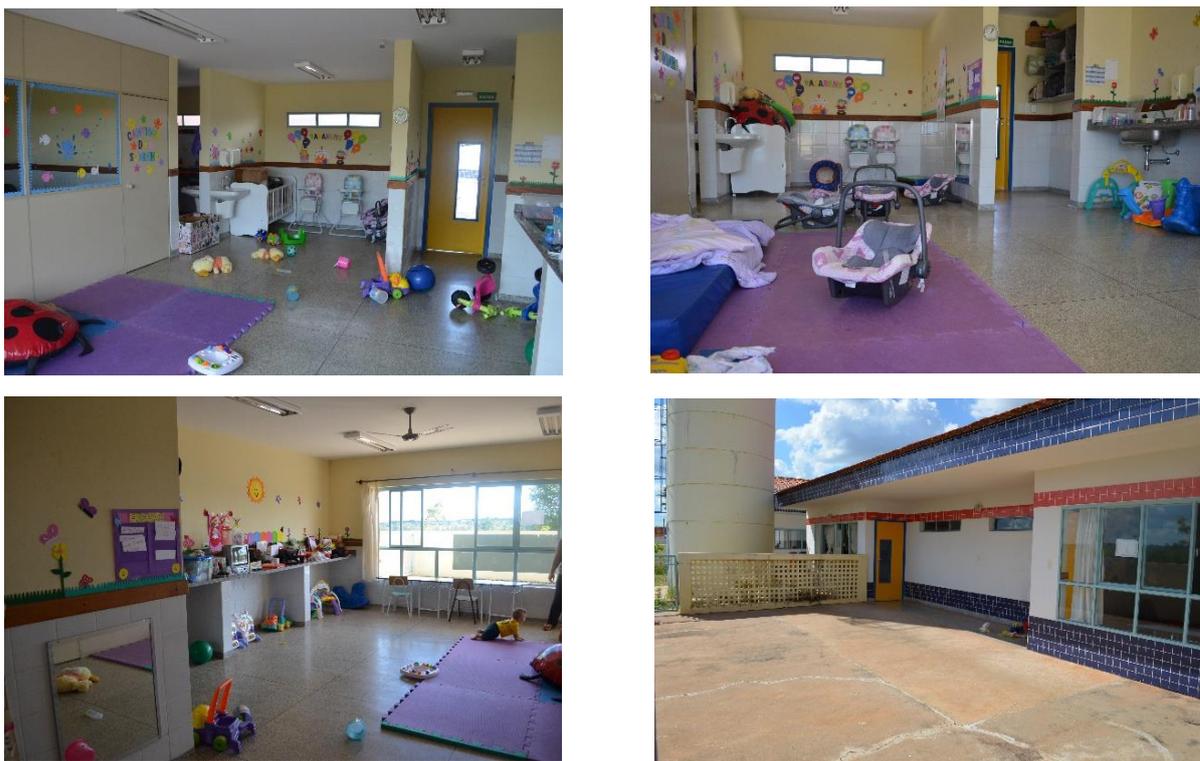
Nicolas pesquisa os cordões - Silva (2016) acervo particular.

Nicolas percebeu estes elementos dias antes, desejou tocar, manusear, teve curiosidade sobre aquilo, demonstrou seu interesse. Quando teve nova oportunidade, aproximou-se e pesquisou. Inicialmente, com a mão direita, ele pegou o cordão que estava no tornozelo, puxou, sentiu a textura dos cordões entrelaçados, tocou as miçangas, mexeu com os dedos como quem dedilha cordas de um instrumento musical. Em seguida, com a mão esquerda, pegou os cadarços do tênis, comparou pacientemente, em seu tempo, cada um dos elementos isoladamente e os dois elementos juntos, um em cada mão. Notavelmente, ele olhou e realizou os seus pequenos movimentos com a atenção de quem queria conhecer aqueles elementos. Ao fim de sua pesquisa, dirigiu-nos o olhar e sorriu satisfeito. Iniciou e finalizou a sua atividade. Nicolas se sentiu intrigado com o que afetou seu campo visual, necessitando de um tempo para se aproximar e de outro tempo para manipular. Desta descrição, alguns indicativos precisam ser considerados pelos professores: aquilo que afeta o bebê, segurança para agir e o tempo para a pesquisa do objeto presente no seu campo visual.

Outros objetos que compunham a sala, também motivaram a movimentação e colocaram os bebês em atividade. Por isso, antes de apresentarmos e descrevermos outros momentos como o que acabamos de expor e relatar, ilustramos os espaços onde os bebês permaneceram ao longo do dia. Considerando a disposição e a escolha dos objetos presentes no ambiente ao longo da pesquisa, foi possível perceber que a organização física não apresentava uma intencionalidade da professora que configurasse objetivos para além dos cuidados físicos e da ocupação do tempo. Havia uma caixa

grande com diversos brinquedos industrializados, embalagens e postes vazios, um bebê-conforto para cada um dos bebês, um espelho pequeno, um tablado, dois colchonetes, uma almofada grande em formato de joaninha, um berço inutilizado cheio de outros brinquedos e almofadas. Um balcão se estendia ao longo da lateral da sala onde Aline preparava as mamadeiras (as refeições eram feitas por outras funcionárias na cozinha) e usava de apoio para o aparelho de televisão, um rádio e materiais diversos como papéis, cola, pastas, lápis de cor, giz de cera, etc. A sala ainda apresentava um dormitório em anexo com os berços e um banheiro. Na imagem 04, intitulada 'O espaço dos bebês', procuramos evidenciar a sala em diferentes ângulos e o solário que o agrupamento participante da pesquisa dividia com outro agrupamento. Foram nestes espaços que realizamos as observações dos bebês.

Imagem 4



O espaço dos bebês – Silva (2016) – acervo particular

Ao chegarmos no agrupamento no horário combinado, ora encontrávamos os bebês dormindo, ora estavam acordados e envolvidos com os objetos e brinquedos industrializados disponíveis na sala, em atividade. O envolvimento deles com estes elementos foi, então, filmado e fotografado para

ser utilizado como dado. Dentre os dados colhidos, elencamos alguns momentos para serem apresentados.

Logo em seguida, com o auxílio da câmera fotográfica, expomos algumas fotos organizadas em álbuns com o intuito de demonstrar como os bebês, dentro de um micro espaço de tempo, organização do espaço físico e com a disponibilidade de determinados objetos e elementos e, até mesmo, na busca pelos adultos presentes, puderam se movimentar, ou seja, dentro destas limitações demonstraram, de forma ativa, o que os motivou e como se movimentaram.

### Álbum 1 – Os bebês, seus movimentos e interesses

Davi engatinhou até a caixa de brinquedos que há na sala. Ele foi motivado a procurar objetos que satisfizessem sua necessidade. Com a mão esquerda apoiou-se na caixa para ficar em pé, utilizou a mão direita para mexer, separar, tirar de cima, puxar de baixo, dentre outros brinquedos, um brinquedo industrializado, um trator azul. Levantou o trator, tirando-o da caixa e o colocou no chão. Ainda apoiado na caixa, ajoelhou-se, sentou-se e, em seguida, deitou-se no chão para manipular o trator azul. Empurrou, levantou, bateu, girou, inventou seu próprio meio de manipular o brinquedo. Davi demonstrou não saber como utilizar o brinquedo, isto é, tal como uma criança de mais idade, ele não “brincou de carrinho”.

Imagem 5





Davi e o trator azul – Silva (2016) acervo particular.

Lorenzo, de oito meses, possui uma sequência de fotos que captaram a sua relação de afeto pelo espelho. Nas fotos abaixo, foi possível observar a diversidade de sua movimentação.

Lorenzo engatinhou até o espelho, viu sua imagem refletida e, mão a mão, ‘escalou’ o espelho, ajustou os joelhos para tomá-los de apoio à medida que ganhava altura, pausou e contemplou sua imagem, seguiu a trajetória, mão esquerda, pé direito, mão direita, pé esquerdo, até a posição bípede. Apoiado com a mão esquerda no espelho, levantou o braço direito e bateu no espelho seis vezes. Pausou, e, em segundos, começou a girar o corpo para a direita de modo a afastar-se lentamente do espelho.

Neste movimento do corpo como um todo, Lorenzo chacoalhou o braço seis vezes, com movimentos reiterativos, como se ainda estivesse batendo no espelho. Sentou-se e dirigiu seu olhar para a professora como quem pedia atenção ou aprovação e, ainda, autorização para continuar o que estava fazendo. A educadora percebeu esta movimentação, devido aos sons das batidas no espelho e nosso direcionamento com a câmera fotográfica. Houve trocas de olhares entre a educadora e Lorenzo, quando este se sentou e se virou para ela. A educadora levantou outro bebê que caiu perto dela, e Lorenzo

percebeu que podia continuar sua exploração. Voltou-se para o espelho e reiniciou sua 'escalada': mão esquerda no espelho, aproximou o joelho direito, mão direita no espelho, aproximou o joelho esquerdo, com as duas mãos no espelho, apoiou-se sobre o pé esquerdo, depois no pé direito. Em pé, Lorenzo sorriu, tirou uma das mãos do espelho, virou-se para nós e sorriu novamente. Ele evidenciou que estava gostando do que está fazendo.

Ainda apoiado com a mão esquerda no espelho, pegou o próprio shorts com a mão direita e girou a cabeça em cerca de 90 graus, observando os demais bebês na sala. Solto o *short*, pegou a barra da camiseta e a levantou até perto do próprio rosto. Virou-se para o espelho novamente, esforçou-se e bateu cinco vezes no espelho com a mão direita em uma altura maior. Riu, virou-se para a educadora em seguida, virou-se para o espelho e bateu cinco vezes no espelho, aumentando gradativamente a força e a altura de seu toque no objeto. Com mais três batidas, colocou-se na ponta dos pés e atingiu o espelho em uma parte mais alta que no início. Com as duas mãos no topo do espelho, olhou para a esquerda e, com a mão esquerda pegou em seu short, largando-o em seguida, voltando-se para o espelho. De frente para o espelho, bateu três vezes e olhou para a Aline. Ao voltar-se para o espelho, chacoalhou o braço direito duas vezes e acertou o espelho três vezes. Virou-se para Aline, chacoalhou o braço, sentou e se afastou do objeto, engatinhando em direção à professora. Seu deslocamento se iniciou da posição sentado e terminou quando conseguiu tocar a perna de Aline.

Imagem 6





Lorenzo e o espelho – Silva (2016) acervo particular

Lorenzo foi afetado pelo espelho. Na sequência de movimentos, pode-se notar que engatinhou até o espelho, tocou, apoiou-se, ficou de joelhos e de pé, bateu, sentou, girou o tronco e a cabeça, puxou, sentou, levantou, bateu mais forte, ficou na ponta dos pés, sentou e engatinhou novamente. Ficou nítido o quanto estava motivado a saciar sua necessidade com o espelho, seu interesse e, o desencadear desses movimentos sinalizou envolvimento, carregado de boas emoções. Demonstrou este interesse por meio de seus movimentos e, ainda, olhou para os adultos que estavam na sala de modo a expressar estado de contentamento e excitação.

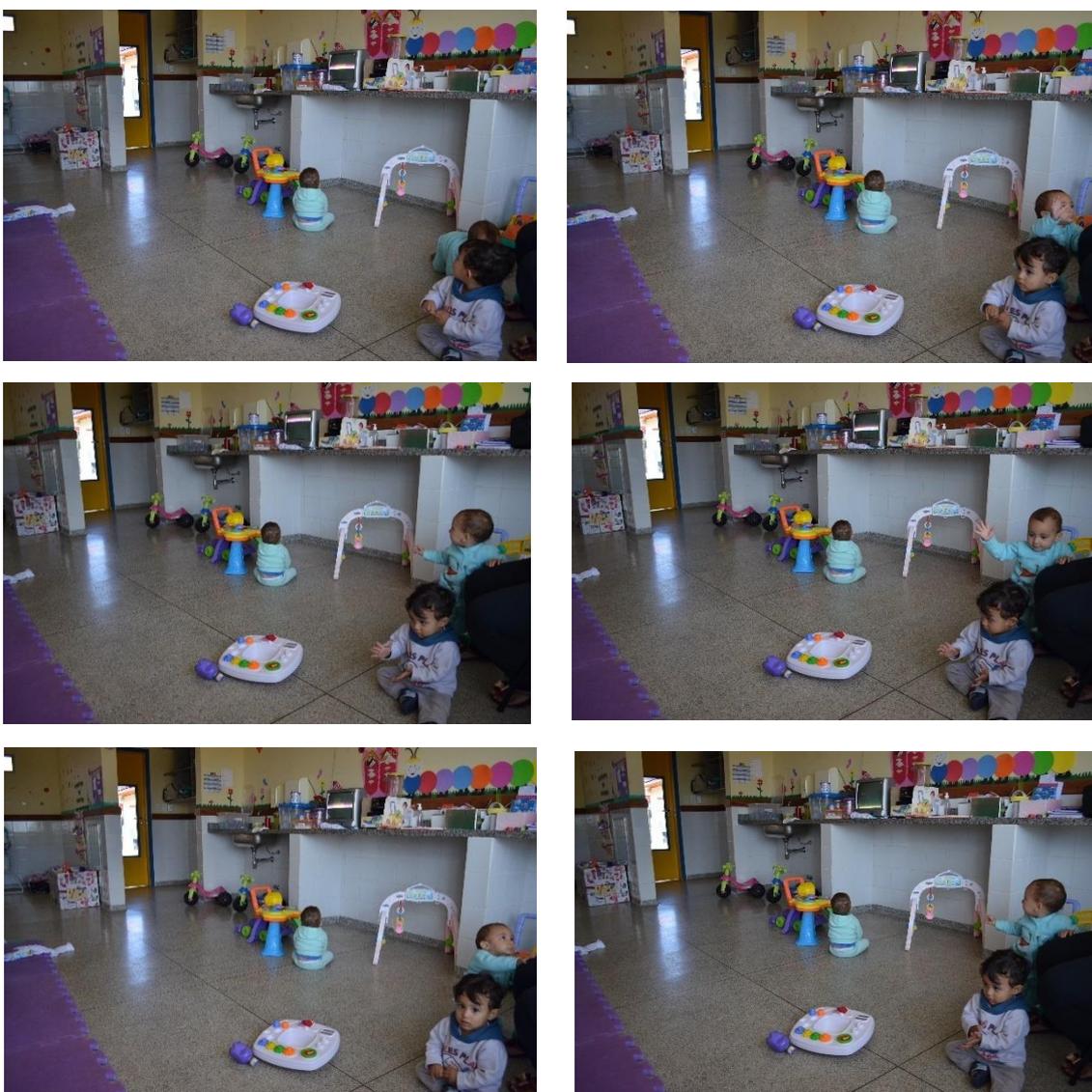
A televisão (TV) é um aparelho utilizado por Aline que também influencia os movimentos dos bebês.

Em uma tarde de observação, a educadora inseriu vídeos infantis musicados na TV da sala. Ela escolheu, aleatoriamente, a animação. Quando as imagens e as músicas começaram a ressoar no agrupamento, os bebês pararam o que estavam fazendo e olharam para o aparelho. Evidenciou-se o quanto a música e a animação afetaram os sentidos dos bebês. Os movimentos realizados pelos bebês demonstraram este interesse, pois se deslocaram de onde estavam para ver melhor a animação, movimentaram pernas e braços devido ao som emitido pelo aparelho. Nesta curta sequência de fotos

observamos os três bebês se movimentando para direcionarem a atenção para a TV, de modo a buscar satisfazer a necessidade por novas impressões. As três movimentações ocorreram concomitantemente.

Davi procurou apoio no colo da educadora para conseguir ver melhor a imagem da TV. De joelhos, colocou as mãos nos joelhos da educadora, que se encontrava sentada em uma cadeira. Quando conseguiu ficar de pé, virou-se para a TV e bateu, repetidamente, com a mão direita na perna da professora. O bebê, sentado, mexeu o tronco para cima e para baixo, batendo palmas. Lorenzo posicionou-se sentado em frente à TV.

Imagem 7



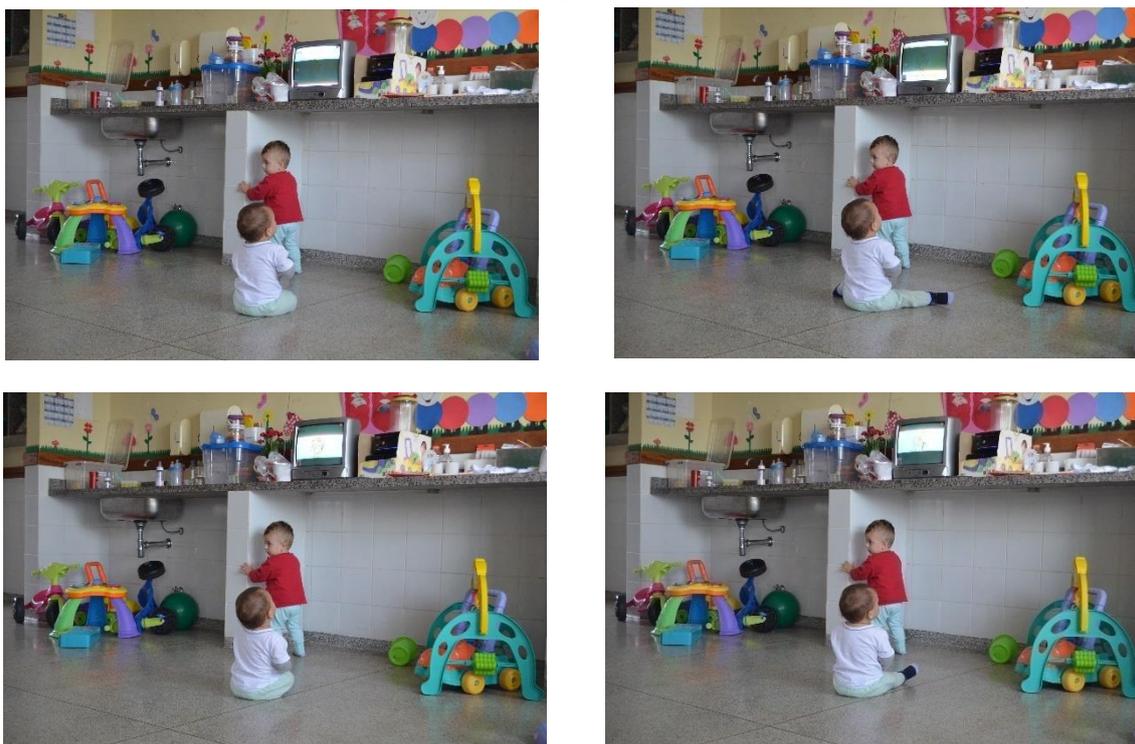
Os bebês e a televisão – Silva (2016) acervo particular

Lorenzo foi o bebê mais afetado com as imagens coloridas e a música emitida. Sentou-se próximo à bancada onde estava o aparelho. Sentado, assistiu

até o momento que não pode mais sustentar a cabeça erguida para enxergar as imagens, devido ao posicionamento da TV. Nicolas e Davi olharam e, em seguida, voltaram a manipular os objetos. Nicolas, mesmo sentado e longe da TV, balançava o tronco, expressando movimento que esboçava referência à dança. Nicolas aparentava bater na lata, mesmo sem ritmo e cadência, devido às batidas da música. A educadora, sentada, achou graça.

Em outras situações, ainda com o uso da TV, foi possível observar o afeto causado pelo aparelho. Mais uma vez, este interesse foi visível pela movimentação realizada pelos bebês. Na sequência de fotos abaixo, podemos notar que Davi “dançava” conforme a música. Seus movimentos eram tão vivos que possibilitou realizar uma comparação entre os movimentos de abrir e fechar de suas pernas ao som da música advinda da TV com a forma que Lorenzo, estático, prestava atenção em outro ponto da sala.

Imagem 8



Davi e a TV – Silva (2016) acervo particular.

Nicolas estava perto da caixa de brinquedos. Abaixado, selecionou uma miniatura de panela de cor azul e um balde de plástico que foram identificados quando se levantou e caminhou em direção ao centro da sala. Em seus primeiros passos, virou o rosto em direção à TV, pois escutou o som da animação, um

movimento de iniciativa auditiva. Caminhou desajeitadamente enquanto colocava a panela dentro do balde. Caiu entre o colchonete e um bebê-conforto, ajeitou-se e permaneceu sentado. Olhou para a TV e sorriu. Percebeu a aproximação de Davi pela esquerda e, mesmo sentado, protegeu seus ‘pertences’, movendo-os de lugar, para o seu lado direito. Bateu a panela quatro vezes no balde e olhou para Davi. Este aproximou-se ainda mais, e Nicolas viu-se obrigado a se deslocar. Segurando a panela com a mão direita e o balde com a mão esquerda, tomou-os como apoio e, sob os impulsos dos pés, deslocou-se para cima do colchonete. Neste momento, acomodou-se, sentando, e trocando olhares com Davi que insistia na aproximação.

Nicolas foi ‘salvo’ pelo afeto auditivo emanado pela TV que dizia: “A Galinha Pintadinha e o Galo Carijó...”, ao passo que Davi, afetado, olhou para trás, levou o dedo à boca, dando atenção à TV. Nicolas e seus pertences estavam “salvos” de Davi. Neste momento, observamos a movimentação do tronco de Nicolas que subia e descia, como quem dança. Em segundos, moveu-se para frente até que conseguiu se sentar à frente do colchonete e deitar sobre ele, ainda com seus pertences em mãos. Ele voltou para a posição de sentado, já que Davi lhe direcionava o olhar. Sentado, sem olhar para a TV, Nicolas continuou sua dança suavemente. Esforçava-se para se apoiar com as mãos no chão, ainda segurando seus objetos, ficando de pé. Também olhou lateralmente para a TV e flexionou os joelhos dez vezes, dando maior movimentação em sua dança. Voltou-se de frente para a TV, firmou sete passos em direção a ela, parou e colocou a panela dentro do balde, balançando este conjunto na altura de seu peito por seis vezes. Pausou e flexionou os joelhos seis vezes.

Após esta ‘coreografia’, virou-se de costas para a TV, caminhou desajeitadamente até sentar-se novamente em frente ao colchonete virado para o aparelho. A introdução da música seguinte (sobre uma barata que diz ter certas coisas, mas não tem), fez com que este bebê voltasse a olhar para a TV e ‘dançasse’ com a movimentação do tronco. Nicolas levantou-se, caminhou em direção à caixa, mas os vocais fizeram-no voltar-se para a TV. Interessante notar como as notas introdutórias da cantiga atraíram a atenção do bebê que dançava, mas foi a força dos vocais que o impediu de prosseguir sua caminhada até a caixa, fazendo-o voltar-se de frente ao aparelho. O som afetou a audição dos bebês.

Nicolas balanceia os dois objetos em punho quatro vezes, para e flexionou os joelhos seis vezes. Girou o corpo e sentou-se. Ajeitou-se os objetos nas mãos, olhou novamente para a TV, manipulou-os em um tempo curto e levantou-se. Caminhou até o colchonete e deitou, girou o corpo e sentou novamente em frente ao colchonete. Inclinou-se para trás até deitar. Olhando para a TV e para nós, colocou a panela dentro do balde, tirou-a e voltou a procurar outra posição. Ele sentou, inclinou-se, deitou novamente, ergueu a panela azul, o balde e tocou-os no ar. O bebê sentou-se novamente, soltando o balde e alcançou uma pequena garrafa pet. Ajeitou este objeto em sua mão esquerda, já que ainda tinha em mãos a panela azul em sua mão direita. Bateu a garrafinha no bebê-conforto repetidamente. Toda esta movimentação ocorreu em 05 minutos e 31 segundos.

Imagem 9



Nicolas, a TV e os objetos – Silva (2016) acervo particular

Diversas vezes os bebês, afetados, olharam para a TV afetados pelo conteúdo visual e sonoro. Nas oportunidades, alguns dançaram, riram e bateram palmas. O DVD chegou ao fim, os aparelhos continuaram ligados, e os bebês continuavam manipulando os objetos. A educadora não enxergou nestas oportunidades um momento para explorar esta interação com os pequenos. Não cantou, dançou ou insistiu para que eles dançassem, batessem palmas. O vídeo

musicado não foi planejado, foi ligado ao acaso objetivando, talvez, a mera distração.

### Álbum 2 – Os bebês e o interesse pelas áreas externas

Os movimentos dos bebês em direção às áreas externas localizadas no entorno da sala do agrupamento demonstraram o grau de interesse pelo que acontece no lado de fora. Os bebês sabiam que pela porta da frente poderiam ver através do vidro o pátio, o parque e as crianças maiores e, ao fundo da sala, veriam o solário através das grandes janelas de vidro e, também, pela porta com vidro.

Estas portas e janelas dividiam a situação real vivida e a necessidade dos bebês: o novo, o diferente. O mundo lá fora, tão perto, as outras crianças, os grandes móveis, a terra, a grama, o parque, eram atrativos diferentes daqueles que estavam acostumados. Os bebês queriam mais e demonstravam isto claramente quando se movimentavam em direção às saídas.

Estes interesses foram expostos no grupo de fotos abaixo. São dois planos de indicativos de interesse em uma situação microgenética. As descrições foram feitas uma de cada vez, mas os fatos ocorreram concomitantemente, tal como demonstrados pelas fotos.

Neste quadro de fotos, observamos Nicolas e Davi se movimentando. Nicolas manipulava um brinquedo industrializado quando, de repente, alguma manifestação na área externa afetou sua audição: outras crianças. Ele então deixou o brinquedo e olhou pelo vidro da porta, abaixou um pouco, colocou o pé sobre o brinquedo e voltou a olhar para fora. Ao mesmo tempo, Davi olhou para dentro da caixa de brinquedos, procurando algo para manipular. Não encontrou nada de diferente, nada novo que o afetasse. Apoiou-se na parede com as duas mãos e virou-se para a sala. Sua procura foi em vão.

Imagem 10



Davi e Nicolas procuravam por algo – Silva (2016) acervo particular.

A porta que dava acesso para o solário limitava a relação dos bebês com os ocorridos com a turma ao lado. Os bebês olhavam quando a educadora da sala ao lado cantava músicas, batia palmas, quando levava seus bebês para fora, quando as educadoras se comunicavam ou quando a “vizinha” nos convidava para sair.

Imagem 11



Os bebês querem sair – Silva (2016) acervo particular.

Lá fora, havia objetos diferentes, tais como garrafas plásticas e, às vezes, bolacha. Os bebês pegavam os objetos, manipulavam, comiam bolacha,

entravam na outra sala para ouvirem música. Eles demonstravam com aproximações e manipulações aquilo que os afetava. Contudo, o solário espaçoso era vazio, cinza devido ao cimento, quente devido ao sol, sem atrativo que os mantivessem ali por longo tempo. Por vezes, assistimos as brincadeiras que as crianças mais velhas realizavam entre elas através do portão de acesso para os serviços gerais e pelos furos do muro que os separavam, construído com tijolo vazado. Os bebês também se interessavam por isto. A experiência no solário chegou ao fim quando a outra educadora recolheu os pequenos para o jantar e, em seguida, irem para casa.

Esta situação descrita desde o momento que Nicolas se interessou pela movimentação na área externa visível pela porta de entrada até a saída dos bebês para o solário, remeteu-nos à outra experiência vivida em nossa pesquisa de mestrado em 2011. Naquele ano, pesquisávamos a brincadeira de papéis sociais, de modo a intervir na prática da professora participante da pesquisa, com o intuito de contribuir para sua formação (SILVA, 2012).

O paralelo que traçamos entre as experiências é que, enquanto propúnhamos brincadeiras de faz de conta para o agrupamento em que realizávamos nossa pesquisa, crianças do agrupamento ao lado (separados por uma grade), assistiam aquela situação. Já naquele ano, conferimos a manifestação infantil de interesse pela situação que corresponde ao seu nível de desenvolvimento psíquico, sua atividade principal.

Imagem 12



As crianças atrás das grades – Silva (2012) acervo particular.

Recordando a situação e olhando novamente a foto que tiramos naquela experiência, entristecemos-nos, refletindo sobre o quanto a Educação Infantil, aqui entendida desde as instituições formadoras de professores, políticas públicas, profissionais e família, envolvidos neste processo, estão negando às crianças desde a tenra idade, principalmente aos filhos dos trabalhadores, aquilo que lhes é de direito, o que lhes afeta verdadeiramente, isto é, aquilo que realmente contribui para o seu processo de desenvolvimento.

As crianças atrás das grades do solário queriam brincar, mas não podiam, impedidas por múltiplos fatores. O mesmo se passou com os bebês, visto que possuem necessidades psíquicas, mas não são plenamente atendidas.

Com o passar do tempo, os bebês não conseguiam identificar algo novo e diferente dentre os objetos e elementos da sala para manipularem. Tudo já foi manipulado, investigado, pesquisado. Acreditamos que, por estas razões, não raro, observamos os bebês em situações de descanso, deitados ou manipulando da mesma forma os mesmos brinquedos, após procurarem por outros.

Por mais que estas descrições tenham características microgenéticas, esta falta de movimentação por parte dos bebês precisa significar algo, haja vista que a movimentação signifique, conforme temos discutido nesta pesquisa, seus interesses. As imagens abaixo preocuparam-nos quando nos remetemos às indicações de Leontiev (1978), ao apontar que na atividade há certa coloração emocional. Tal coloração emotiva torna-se visível na atividade, seja o sorriso ou o choro. Para Ávila (2002), não é possível estudar a criança com menos de um ano de idade desconsiderando suas emoções.

Mendoza (2002), ressalta que as emoções na tenra idade constituem vivências afetivas que se caracterizam por expressar a relação dos sujeitos com os objetos de forma intensa, brusca e de curta duração. Para este autor cubano, são as primeiras formas de expressão afetiva na ordem filogenética e ontogenética, e as mais primitivas e rudimentares. Sendo assim, os objetos e fenômenos do entorno, possuem um valor para o desenvolvimento psíquico.

Mukhina (1996) salientou ainda que, em contraposição à avidez da criança na atividade, existem os movimentos estereotipados. Como exemplos destes movimentos, podemos citar: chupar o dedo, balançar-se de cócoras, apalpar as próprias mãos olhando-as fixamente ou aproximando-as do rosto. Neste tipo de comportamento motor, o bebê permanece imóvel durante muito

tempo, não necessitando desprender de muita atenção para realizar tais ações, o que dificulta a sua relação com o mundo e prolonga o desenvolvimento dos demais movimentos.

Este tipo de comportamento motor deriva de intervenções empobrecidas, opressoras e impositivas do meio social, tendo por exemplo o uso de toalhas cobrindo o rosto dos bebês na hora estabelecida para o sono, como observaram Cunha e Carvalho (2002). Esta postura docente, observada pelas pesquisadoras, impunha ao bebê a imobilidade por longo tempo, onde não necessitava desprender de atenção, obstruindo sua relação com o mundo e prolongando o desenvolvimento de movimentos futuros. Tendo em vista estas manifestações infantis e estas indicações teóricas, estamos nos preocupando, também, com falta de intervenções e proposições aos bebês na creche.

Imagem 13



Os bebês desanimados – (SILVA, 2016) acervo particular

Mesmo que as práticas da educadora não foram nosso objeto de pesquisa, consideramos que a organização do tempo, do espaço e da disposição dos materiais influenciava direta e indiretamente na movimentação dos bebês, logo, no desenvolvimento em processo. Esta contradição precisou ser

considerada para pensarmos sobre o aspecto expressivo do movimento enquanto representativo da situação social do desenvolvimento do bebê.

No período observado, constatamos que a educadora demonstrava calma, além de ser afetuosa com todos os bebês. Levantava-os quando caíam, acalentando-os se chorassem. Também alimentava-os quando estavam com fome e nos horários fixados para lancharem. Atendia um por vez com a mamadeira e na troca de fralda. Abraçava, sorria, conversava, chamava para perto, oferecia biscoito, limpava o nariz, acariciava, apontava para brinquedos e objetos espalhados pela sala, estimulando ações com os mesmos. Este carinho e segurança que os bebês sentiam pela educadora eram fortemente visíveis quando se sentava no chão. Neste momento, os bebês se aproximavam e disputavam seu colo. Não os impedia de tomarem iniciativas com os brinquedos e objetos disponíveis. Os bebês pegavam, jogavam, passavam por cima, subiam em cima, passavam por baixo dos móveis, batiam em latas com as mãos e com outros objetos, tiravam da caixa e os colocavam de volta, enfim, eram livres para se movimentarem e manipularem os objetos disponíveis na sala. Os bebês se interessavam pelo espelho, mas nenhuma atividade ou ação era feita com ele a não ser olhar o próprio reflexo, olhar o reflexo do pesquisador que fotografa e bater no espelho. Não havia quem os convidasse para fazer caretas, sentar próximo a ele, tocar as partes do corpo, tocá-lo com os pés, etc. O espelho estava lá, os bebês também, mas não havia razão maior que os levassem a interagir com a própria imagem, além da relação imediata. Porém, não havia qualquer tipo de impedimento por parte da educadora, com exceção daqueles momentos em que se notava risco de quedas ou de se machucarem e embates entre os bebês pelo território ou posse de determinado objeto.

Porém, desde o momento de troca de educadoras, às treze horas, até o horário de preparação para a despedida do dia, às quinze horas, eram os bebês que decidiam aquilo que iriam fazer dentro das possibilidades postas. Suas possibilidades restringiam-se sempre àqueles objetos presentes na caixa e na sala. Mesmo assim, os bebês escolhiam, manipulavam, soltando ou trocando de objetos, sem qualquer tipo de intervenção da educadora para além dos cuidados físicos, higiênicos e de impedir embates físicos entre eles que, em sua maioria, ocorriam devido à falta de materiais em quantidade correspondente a de bebês.

Importante destacarmos que os materiais a que nos referimos eram potes e embalagens de produtos domésticos.

De acordo com Aline, não havia uma rotina que organizasse, dentre os agrupamentos presentes na creche, aquele que utilizaria o parque, a cama elástica. De certo modo, esta falta de organização dificultava a utilização pelos bebês, destes espaços, pois a educadora participante da pesquisa precisava conduzir quatro crianças a uma determinada distância até a cama elástica e este deslocamento leva cerca de um minuto. Já as demais crianças, com mais idade e com mais autonomia de seus movimentos, levavam segundos para chegar até lá. Crianças maiores, correndo, assustavam os bebês e, mesmo que estes avançassem, encorajados pela educadora, a quantidade de crianças esperando para se divertirem, pulando, era grande. Quando saíam, os bebês se interessavam pelas mesas, pelas outras salas, pelos pássaros.

Assim, percebemos o interesse dos bebês pelos objetos, pela música, pelo adulto. Este interesse ficou claro devido, além de outros indícios, a movimentação que realizavam para pegar e manipular os objetos, como agitavam partes do corpo ao ouvirem uma canção e para chegarem até ao colo, à mamadeira ou ao biscoito oferecido pela educadora.

Este interesse dos bebês pelos objetos, é coerente com o nível psíquico de desenvolvimento. No entanto, há obstáculos a seres transpassados. Por vezes, os bebês precisaram sobrepor alguns objetos e brinquedos grandes, pois atrapalhavam a sua locomoção e da própria educadora, irritando-se com isso. Disputavam objetos: embalagens de xampu, miniaturas de baldes e colheres, mesas que emitiam sons, além dos mesmos brinquedos. Com exceção das mesinhas, motocas, cavalinhos e carrinhos de apoio para andar, que ficam sob o balcão da sala, não havia clara disposição no ambiente dos brinquedos e dos objetos que os bebês podiam utilizar.

A falta de uma proposição mais próxima aos bebês, por parte da educadora, fazia com que eles mesmos procurassem ocupar o tempo. Eles escolhiam aquilo que queriam fazer com os objetos que mais lhes interessavam. Os bebês agiam assim o tempo todo, limitados por suas experiências anteriores, criavam e organizavam as suas vivências no tempo, local e com os objetos escolhidos.

A intencionalidade de Aline não avançava a esfera de oferta de tempo, espaço e materiais, se reservou em disponibilizar os elementos necessários para que os interessados pudessem se distrair. Por vezes, a educadora intervinha para tirar um objeto de dentro do outro, para desencaixar, desenroscar o bebê da mesinha ou do carrinho com apoio para andar, convidando-os para este ou aquele brinquedo. Suas ações, na maioria das vezes, limitaram-se a isto.

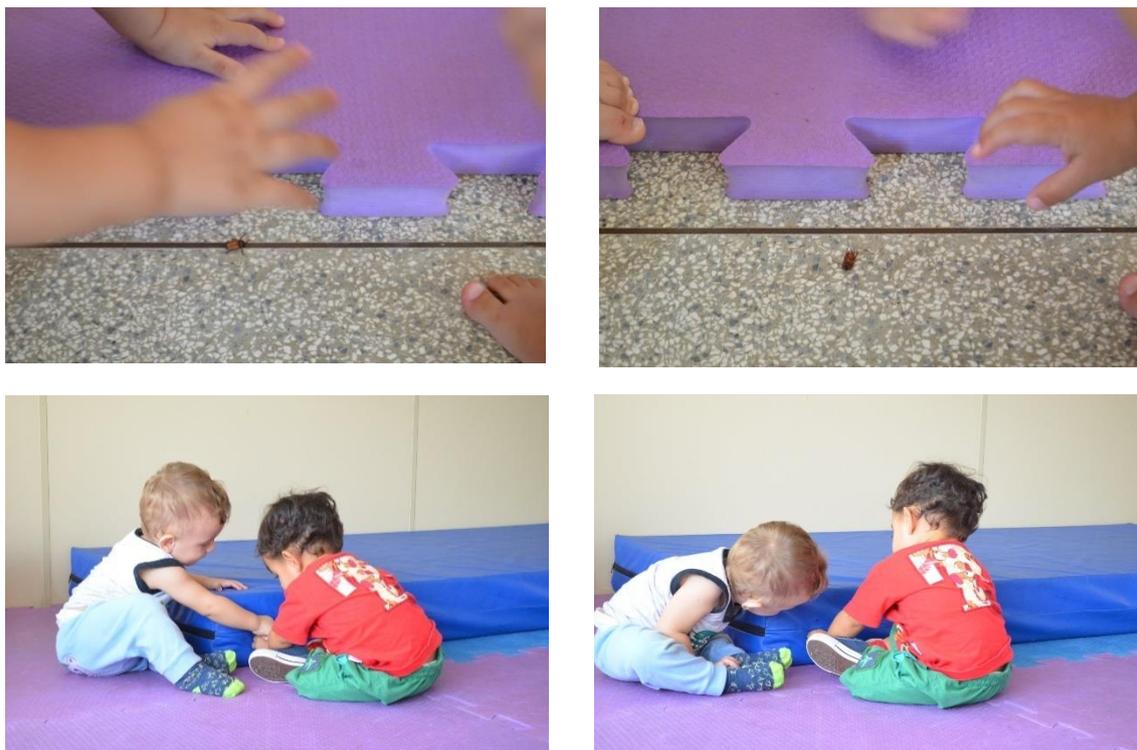
Contraditoriamente a esta postura atenciosa, a educadora não sentou com os bebês para bater na lata, chacoalhar, empilhar, jogar, virar, enfim, manipular os objetos. Também, não dançou ou cantou, não bateu palmas, não assoviou, não fez gestos, não fez proposições. Não houve qualquer tipo de proposta planejada a ser desenvolvida com os bebês, além da rotina de cuidados, higiene e disponibilização de tempo, espaço, objetos e brinquedos. Por isso, os bebês manipularam quase sempre os mesmos brinquedos e objetos e sempre da mesma forma. As relações estabelecidas entre os bebês e os objetos e demais elementos culturais foram simples, imediatas, superficiais e sem significações que os levassem a outro nível de relação. Não houve relação pela qual a consciência do mais desenvolvido pudesse guiar o menos desenvolvido. Em relações como esta, o germe do conhecimento em essência sobre seus “objetos de pesquisa” demandará, então, de um tempo maior, de descobertas solitárias ou fora do âmbito institucional, pois, não há relação mediada com o outro mais desenvolvido, no caso o professor, profissional da educação que representa na creche a história humana encarnada.

As profissionais envolvidas com o atendimento institucional destes bebês apontaram, nas entrevistas realizadas, que a temática bebê, não foi abordada ou tematizada nos respectivos processos de formação inicial. Por esta razão, o caráter assistencialista, doméstico, de conhecimento tácito e improvisado, são marcas deste atendimento.

Em outras situações ou sob outras circunstâncias, os bebês poderiam se movimentar mais ou de diferentes maneiras e demonstrar outros movimentos que orientassem o trabalho da educadora. Como, por exemplo, quando os bebês se interessaram por coisas inusitadas, não preparadas ou pensadas ou trazidas para o agrupamento pela educadora ou até mesmo, compradas pela instituição.

Nas fotos abaixo, podemos ver os bebês se interessando por um besouro morto e por um furo no colchonete.

Imagem 14



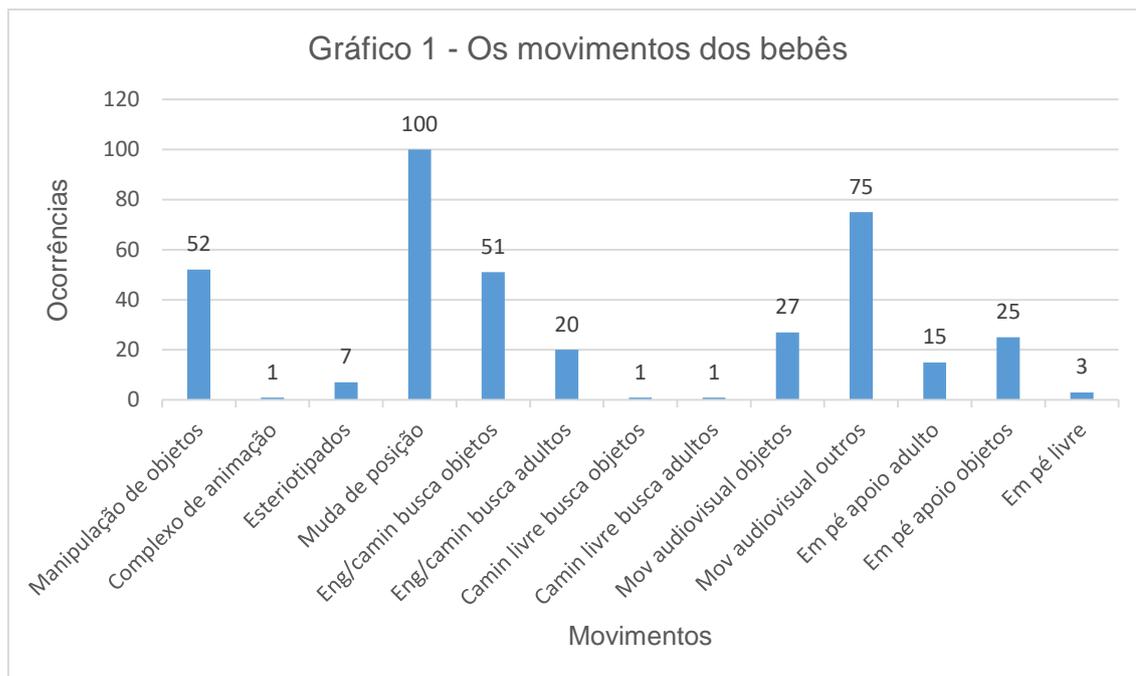
Os bebês pesquisam – Silva (2016) acervo particular

Os movimentos foram, então, extraídos das cenas, agrupados em suas semelhanças e classificados de acordo com os conceitos da própria teoria e, ainda, quantificados. Para a elaboração deste gráfico, recorreremos às filmagens, já que, em um ponto fixo na sala, apresentaram um panorama mais amplo da realidade captada. Acreditamos que este conjunto de dados empíricos possa, juntamente com as descrições realizadas a partir das fotos, demonstrar que os bebês se movimentavam em busca de satisfazer suas necessidades. Evidenciaram-se algumas manifestações de movimento, enumeradas, descritas e organizadas como categorias de análise:

1. Manipulação de objetos: pegar, manusear, bater, jogar, morder, chacoalhar objetos diversos, movimentos repetitivos, concatenados e reiterativos;
2. Complexo de animação: agitar mãos, braços e/ou pernas frente a fortes emoções, seja com adultos ou com objetos;
3. Movimentos estereotipados: chupar o dedo, balançar-se de cócoras, olhar ou apalpar o próprio corpo e vestimentas, deitar;

4. Mudança de posição: da posição bípede para sentado, de sentado para deitado, de sentado para engatinhar, de engatinhar para sentado;
5. Engatinhar/caminhar com apoio em busca de objetos: pequenos ou longos deslocamentos sobre quatro ou três apoios em busca de objetos;
6. Engatinhar/caminhar com apoio em busca dos adultos: pequenos ou longos deslocamentos sobre quatro ou três apoios em busca dos adultos presentes;
7. Caminhar livre em bipedia em busca de objetos: pequenos ou longos deslocamentos em bipedia em busca de objetos;
8. Caminhar livre em bipedia em direção aos adultos: pequenos ou longos deslocamentos em bipedia em busca dos adultos presentes na sala;
9. Movimento de iniciativa audiovisual em direção à objetos: mover a cabeça de um lado para o outro, de cima para baixo, de baixo para cima, mudando o foco do olhar na procura por objetos;
10. Movimento de iniciativa audiovisual em direção às pessoas (adultos e demais bebês): mover a cabeça de um lado para o outro, de cima para baixo, de baixo para cima mudando o foco do olhar ao procurar pelos adultos e demais bebês presentes na sala;
11. Em pé, tomando como apoio o adulto: em pé tomando como apoio os adultos presentes;
12. Em pé, tomando como apoio a parede, móveis e outros: em pé tomando como apoio a parede, os móveis da sala e demais elementos;
13. Em pé sem apoios: em pé sem qualquer tipo de apoio.

No Gráfico 1, mostramos as quantidades de movimentos realizados pelos bebês mediante os afetos causados pelos adultos, outros bebês ou de objetos presentes no ambiente da instituição.



Fonte: Silva (2016)

Estes dados ilustraram as manifestações de movimentos que os bebês realizaram mediante os afetos que receberam. Os movimentos, captados pelos aparatos tecnológicos, ocorreram repetitivamente em diferentes situações, o que nos levou a categorizá-los. Para categorizá-los, utilizamos algumas denominações de movimentos apontados pelos autores da teoria histórico-cultural (complexo de animação, estereotipados, manipulação de objetos, movimento de iniciativa audiovisual) e outras definições para facilitar a sua identificação. Este gráfico representou, então, os movimentos realizados pelos bebês e suas incidências em direção aos seus interesses, alvos ou objetivos, ou seja, eles se movimentaram de determinada forma de acordo com sua necessidade. É justamente esta movimentação, compreendida como manifestação externa de seu nível psíquico, que aqui nos orientou.

É visível a qualquer observador, seja ele pesquisador ou não, que os bebês se movimentam, até mesmo dentro do ventre da mãe. Contudo, o objetivo de captar, apresentar e agora, descrever estes movimentos realizados pelos bebês na creche, permitiu a discussão de que estes movimentos podem orientar o trabalho dos professores na creche, ao passo que representam a busca por satisfação de sua necessidade.

O indício de que o bebê muda sua posição é dominante no gráfico. Conseguir mudar de posição autonomamente é uma das primeiras e importante conquista motora que permite a ele mudar sua perspectiva e sua relação com o mundo. Sua percepção do espaço, quando na posição decúbito dorsal, é uma: o alto, o teto, em cima, por vezes, o impossível de ser tocado. Quando em decúbito ventral, tomando como apoio mãos e braços de modo a sustentar a cabeça afastada do solo, sua visão é outra: a parede, os objetos no chão, o outro (demais bebês e o adulto), mais próximos de serem alcançados. Com isso, há que se lembrar, porém, da importância de colocarmos os bebês em decúbito dorsal quando estes ainda não conseguem mudar autonomamente sua posição.

De acordo com Falk e Tardos (2002), a posição em decúbito ventral contribui para a má-formação da cabeça, impedindo o bebê de mover as pernas e os braços livremente. Esta imobilidade não favorece o desenvolvimento da musculatura do ventre, além de limitar o campo de visão do bebê, ou seja, o afeto visual nesta posição fica prejudicado.

De modo geral, podemos dizer o mesmo sobre o bebê que conseguiu mudar sua posição e engatinhar, sentar, ficar de joelhos, ficar em pé com ou sem apoio. Para esta categoria, consideramos todas as mudanças de posicionamento antes e depois de seu deslocamento, antes e depois de manipular um objeto. Assim, além de figurar o princípio da intensidade da movimentação dos bebês pela sala da creche, sinalizou, também, a autonomia de seu deslocamento e de manipulação de objetos, seja ele em quadrupedia, seja em bipedia com e sem apoios.

Os bebês se movimentaram o tempo todo, tomando como pontos de partidas e pontos de chegadas diferentes posições e posturas, visualizados pelas ações de sentar-se, engatinhar, colocar-se de joelhos, arrastar-se, levantar-se, tombar-se para o lado ou para o outro. Toda a movimentação dos pequenos na sala iniciava-se e terminava com uma mudança em sua posição. Por esta razão, este movimento mostrou-se dominante no gráfico. Os motivos que os levaram à mudança de posição, será melhor figurado em paralelo com as demais categorias.

A movimentação de iniciativa audiovisual é tipificada pela movimentação da cabeça dos bebês em direção àquilo que lhes afetava a audição e/ou a visão. Como apresentado, esta categoria surgiu e foi firmada, devido às ocorrências de

mudança na direção do olhar dos bebês. Várias vezes, eles mudaram o foco de seus olhares da direita para a esquerda, de cima para baixo e vice-versa. Então, esta categoria não foi representada quando o bebê apenas mudava o foco do olhar, apenas com o globo ocular, mas quando ele movia sua cabeça para outra direção.

De modo geral, observamos que os bebês direcionavam suas atenções para as pessoas presentes na sala com grande intensidade, sejam elas adultas ou os outros bebês, como também para os objetos. Esta movimentação da cabeça do bebê em direção aos adultos e a seus pares foi guiada nas situações observadas pela voz da educadora ao conversar com outros bebês ou com eles mesmos, na situação de choro, grito e barulho realizado por outro bebê no uso de brinquedos e objetos. Este modo de procura pelos objetos e pelas pessoas dirigiu o deslocamento das crianças, seja de modo a atraí-los ou afastá-los.

Destarte, esta categoria precisou, ainda, ser dividida em duas, pois, nosso intuito foi demonstrar o que afetou e fez os bebês se movimentarem. Ao fazermos esta divisão, foi possível observar o quanto os interesses dos bebês se ligavam aos outros (75) e aos objetos (25), confirmando, assim, que a necessidade destes bebês residia nos objetos e nos adultos.

Em seguida, com 52 incidências, verificamos a manipulação dos objetos. Esta categoria emergiu para expor a incidência do movimento realizado pelo bebê sobre um objeto. A cada mudança de objeto, contamos uma incidência. Ao alcançar um objeto, o bebê manipulava-o por um determinado tempo.

Há que se destacar que a manipulação objetual, compreendida pelos movimentos concatenados e reiterativos realizados pelos bebês nos trechos analisados, não compreendeu o tempo ou a quantidade de vezes que um movimento foi realizado sobre o objeto, tal como descrevemos nas fotos expostas, mas sim a quantidade de incidências dos bebês sobre e com os objetos. Se considerássemos o tempo utilizado em suas ações, poderíamos afirmar, indubitavelmente, que a manipulação de objetos configurou-se como a categoria predominante observada nas filmagens. O afeto causado pelos objetos, tal como afirma a teoria histórico-cultural, é o fator motivador para os bebês, aparecendo também nas demais categorias.

Um dado que corroborou a afirmação de que os bebês foram afetados pelos objetos coincidiu com a categoria de engatinhar/caminhar com apoio em

busca de objetos. Esta categoria configurou 51 manifestações de movimentos dos bebês, demonstrando que eles se movimentaram em pequenos e longos percursos em busca dos objetos. Então, ao se deslocar pela sala, houve mudanças no posicionamento, na largada e na chegada até ao objeto. *Pari passu*, o deslocamento do bebê foi motivado a satisfazer a necessidade por determinado objeto. Chegando até seu interesse, mudava seu posicionamento, sentando, como na maioria das vezes, além de explorar, pesquisar e manipular o objeto. Neste deslocamento, engatinhar ou caminhar com apoios em busca dos adultos, representou apenas 20 incidências.

Em seguida, ocorreram 25 incidências dos bebês ao ficarem em pé, tomando as paredes, os móveis e outros elementos da sala como apoios, ao passo que, ficar em pé tomando como apoio a educadora, representou apenas 15 incidências. Estes dados são interessantes à medida que demonstram diferentes interesses dos bebês ao ficarem em pé.

Ficar em pé, tomando como apoio a educadora, apresentou um percentual menor que engatinhar/caminhar em direção a ela porque, por vezes, ela já pegava o bebê no colo antes mesmo que ele pudesse ficar em posição ereta. A incidência desta categoria ganhou destaque devido às inúmeras vezes que os bebês se movimentaram em busca do afago, carinho, proteção, à alimentação e ao colo, decorrentes de algum incômodo (mal-estar, incômodo com a fralda, choro).

Quando os bebês estavam de pé, tomando como apoio as paredes e demais elementos da sala, exploravam o espaço, sobretudo em busca de objetos. Como exemplo, podemos citar ocasiões repetidas em que os bebês ficavam em pé, tomando como apoio a porta de entrada e saída e o parapeito das janelas com a intenção de observarem o que se passava nas áreas externas, a grande caixa de papelão que guardava os brinquedos industrializados e demais objetos e as paredes da sala que possibilitava a chegada mais rápida até certos objetos. Mais uma vez, os objetos aparecem como elementos motivacionais e que afetam os bebês.

Os movimentos estereotipados apareceram com baixa incidência, 7. Acreditamos que esta baixa porcentagem de incidência estava diretamente relacionada com a autonomia de movimentação dos bebês. Seus interesses se voltavam para os objetos, permitindo-lhes que se movimentassem até eles para

manipulá-los. Neste sentido, os movimentos de pegar as próprias mãos e pés, foram pouco observados. Contudo, embora houvessem brinquedos industrializados e objetos, acreditamos que esta incidência, mesmo que baixa, ocorreu devido à falta de proposições ou aproximação da educadora junto aos bebês, levando-os à falta de interesse nos objetos, tal como afirmaram Cunha e Carvalho (2002).

O caminhar livre em bipedia, sem qualquer tipo de apoio, também teve pouca incidência, 1. Os bebês, na ocasião, apresentavam dificuldades em dar passos sem apoios, o que foi dificultado ainda pela presença de objetos, brinquedos grandes e mobília na sala. Por esta razão, o ficar em pé livre, sem apoios, teve uma incidência maior que o caminhar em si. Houve 3 incidências em que os bebês conseguiram ficar em pé, parados, sem apoios. Ainda, pela mesma razão, o caminhar livre em busca dos objetos e em busca dos adultos, não configurou índices maiores que 1 incidência. Ainda em tempo, as observações permitiram-nos a constatação de que os bebês já avançaram a condição de complexo de animação. A incidência deste tipo de movimento, 1, demonstra que a relação com os objetos já não era apenas de chacoalhar aleatoriamente, mas, por exemplo, de manipulação, de pesquisa, etc.

A partir dos dados apresentados, desde as fotos, suas descrições e o gráfico elaborado, tomando como fonte as filmagens, notamos a predominância dos interesses dos bebês pelos objetos e pela relação com os objetos em conjunto com os adultos. Tais interesses, provocaram seu movimento. A intensa movimentação demonstrou o quanto os objetos e os adultos afetaram os bebês que, dentro das possibilidades, procuraram satisfazer sua necessidade por novas impressões. Por isso, os bebês se movimentaram de diferentes formas em direção aos objetos da sala e aos adultos ali presentes. De antemão, podemos afirmar que os objetos e a relação bebê-objeto-adulto representaram a força motivadora da atividade dos bebês participantes da pesquisa.

Esta situação social de desenvolvimento observada remeteu-nos, inicialmente, à periodização do desenvolvimento. A teoria histórico-cultural destaca que, na periodização do desenvolvimento humano, algumas atividades são mais importantes que outras, regendo qualitativamente o desenvolvimento humano em relação às demais (MUKHINA, 1996; FACCI, 2004; ELKONIN, 2009). Para que este salto qualitativo no processo de desenvolvimento ocorra

nos bebês, faz-se necessário, então, tempo, condições concretas, materiais que, sob orientação do mais desenvolvido, guiam o desenvolvimento infantil. Frente às condições humanas de qualidade humanizadora de vida, há mudanças no tipo de relação que o sujeito estabelece com o entorno.

Este momento é a sua viragem, sua nova contradição. Como vimos, a viragem representa uma ruptura entre o momento anterior e um novo modo de se relacionar com a realidade. A nova condição exige outro patamar de relações sociais, pois agora existe outro modo de se objetivar, visto que houve um avanço em relação com a atividade anterior, demarcando a nova necessidade do bebê, da relação emocional com os adultos, para a relação com os objetos. Sobre este assunto, Mukhina (1996, p. 47) aponta que “Na primeira infância, o interesse pelo adulto se transfere para os objetos. A criança se incorpora à ação com os objetos”.

Mukhina (1996) explica que existe uma força interna, ou seja, a necessidade motivadora do bebê a estabelecer relações com os objetos. O próprio bebê que, tendo um órgão do sentido afetado por determinado objeto, fixa no objetivo de pegá-lo, evidenciando uma motivação interna. Nesse caso, a ação é orientada pelo desejo de pegar, e o objetivo e a motivação coincidem. Ao alcançar o objeto, o bebê satisfaz sua motivação, porém ele pode desviar sua atenção facilmente porque circunstâncias externas podem afetá-lo de outra forma. Assim começa o desenvolvimento das manipulações e aparecem movimentos e ações que se enriquecem.

Em suas manipulações, notamos, como aponta Mukhina (1996), as ações dos bebês pretendiam pesquisar as propriedades externas dos objetos, por isso manipulavam-nos da mesma maneira. Este nível psíquico, captado pelos movimentos realizados, apontava que o bebê ainda não capta a essência social dos objetos. Nestas afirmações, verificamos a importância que tem a relação objetual em conjunto com os adultos, pois o bebê apenas conhecerá os objetos à medida que estabelecer esta relação em conjunto.

Nesse sentido, Mukhina (1996, p. 87) afirma que “O importante é que a criança não procura o objeto somente para vê-lo, mas também para prosseguir sua relação com o adulto”. Isto só se tornou possível graças às ações práticas realizadas no uso de seus movimentos em conjunto com os adultos. Deste modo, o desenvolvimento da manipulação é caracterizado pela mudança na relação do

bebê com o objeto. Inicialmente, o bebê se orienta para o objeto e, posteriormente, buscará, em parceria com os adultos, um resultado em sua ação para conseguir resultados mais complexos.

Na atividade dos bebês, as relações com os objetos começaram a emergir como linha central, enquanto a relação emocional com os adultos passou a ocupar um papel de linha secundária. Com os dados coletados, foi possível observar que os objetos são importantes para eles a ponto de protegê-los, um dos outros, revelando a força motivacional que o objeto exerce neste estágio do desenvolvimento.

Contudo, no desenvolvimento humano, a atividade principal não desaparece, mas serve de base para o surgimento da próxima. Nesta revolução, a atividade que anteriormente era principal, passa a ocupar um patamar de linha secundária. O adulto não desaparece, mas exerce um papel de auxiliar na relação do bebê com o objeto. O adulto que era sua fonte de desenvolvimento ocupa agora uma importância secundária, um pano de fundo, quando os interesses dos bebês passam a ser os objetos. Na relação bebê-objeto, são os adultos que disponibilizam tempo, espaço e materiais para que os pequenos possam realizar as suas pesquisas com os objetos, suas propriedades e, ainda, podem auxiliar na compreensão e domínio da humanidade encarnada nestes elementos culturais.

Por isso, a relação do bebê com os objetos em conjunto com os adultos destacou-se nos dados encontrados. Esta relação em conjunto, constituiu-se como primordial no desenvolvimento das ações com os objetos. É claro que, devido às vivências de cada bebê, o afeto causado pelos objetos, sons, pessoas, TV, dentre outros elementos, geraram movimentos diferentes. Estavam no mesmo local e no mesmo horário, receberam a mesma impressão externa, mas foram afetados de formas diferentes, com vivências reveladas distintamente. Por esta razão, alguns se movimentaram de forma mais intensa que os demais, mesmo com a falta de objetos novos e diferentes que afetassem os bebês a se moverem mais. Por vezes, eles não tiveram com o que satisfazer sua necessidade interna, evidenciando o estado de vigília do tônico num processo de decaída, o que não contribuiu para o seu desenvolvimento.

Se os movimentos dos bebês foram categorizados e analisados e, destas análises, os objetos e a relação com estes em conjunto com os adultos

apareceram enquanto interesses dos bebês, quais são, então, os indicativos que emergem para a prática docente a partir destes dados?

Com o intuito de apontarmos algumas possibilidades para o trabalho docente na creche, no próximo e último tópico deste capítulo, expomos com fotos e descrições, as proposições que realizamos na creche, tomando como ponto de partida os dados obtidos ao longo de nossa pesquisa, bem como apontamos como as proposições podem contribuir com o desenvolvimento em processo.

#### **4.2 - Os bebês querem aprender: o papel do professor.**

Todas as propostas aqui apresentadas foram planejadas, preparadas e colocadas em práticas com os bebês participantes da pesquisa, considerando seus interesses psíquicos, captados por meio de seus movimentos. Assim, fizeram-se presentes, objetos, brinquedos e a participação dos profissionais que, à luz da teoria histórico-cultural, são os responsáveis pela promoção do processo de humanização nas vivências destes bebês. Defendemos, que o professor estabeleça uma relação de interlocução com o bebê de modo a captar sua necessidade para identificar o nível de sua situação social de desenvolvimento, ampliando as experiências, diversificando, mudando o entorno.

Desta forma, novas experiências, novas sensações, diferentes emoções e percepções, outras vivências, emergiram para a consolidação das neoformações em processo de formação. Estas novas formações psicológicas, conforme Bozhóvich (1987), são sistemas integrados de diferentes níveis de complexidade, cuja composição entram funções psíquicas menos complexas. Precisamente estes sistemas, como certo “mecanismo” integral, determinam a conduta e a atividade do homem, suas inter-relações com as pessoas, sua atividade com o entorno e consigo mesmo.

Algumas de nossas proposições consideraram a possibilidade de movimentos amplos e livres para além da sala e o deslocamento dos bebês para que pudessem, frente àquilo que os afetava, vivenciar a bipedia (principal forma de deslocamento no espaço) dentro da situação proposta. Segundo Mukhina (1996), a ação de andar favorece o contato mais livre e independente, desenvolvendo a capacidade de orientação no espaço, ampliando a

compreensão do mundo dos objetos e aumentando o número de objetos a serem manipulados. Ainda segundo a autora, ao andar,

A criança se dá conta, por experiência própria, de que para ir do portão até a árvore é preciso passar perto de um arbusto com espinhos, que no trajeto encontrará uma valeta que precisará evitar, que a superfície do banco pode machucar sua mão, que os pintinhos são muito macios e, ao contrário, a galinha tem um bico bem duro, que o triciclo se movimenta se for conduzido pelo guidão e que não há forma de mover o carrinho de mão, etc (MUKHINA, 1996, p. 106).

Além disso, proposições que valorizem movimentos como este, podem contribuir para que os passos desajeitados se tornem condutas motoras, auxiliando na autonomia dos pequenos. Às vezes, explica Vigotski (2006), o bebê ensaia os primeiros passos e cai, levanta e cai novamente, engatinha e anda, anda mal e com esforço, demonstrando que a bipedia ainda não está dominada. Por esta razão, o desenvolvimento e domínio da bipedia, o andar tipicamente humano, insere-se como uma necessidade do bebê, um objetivo a ser atingido pela creche.

No entanto, diferentemente de outros níveis da Educação Básica, o ato docente com bebês dispensa a orientação sistemática, os comandos ou ditames do como o aprendiz deve proceder. Este tipo de orientação do professor perde sentido no trabalho com bebês. Ao objetivar o desenvolvimento da bipedia, por exemplo, o professor não dirá ao bebê 'ande' e, tampouco, irá sentá-lo ou colocá-lo de pé. Este tipo de procedimento, segundo Falk (1969), não traz contribuições para a aquisição desta capacidade.

É preciso ter claro que no trabalho com bebês, o objetivo do professor está implícito na organização do espaço, na proposição de vivências. Este profissional deve ter a clareza de seus objetivos e, para atingi-los, deve organizar vivências que crie a necessidade de andar. Neste tipo de proposta, o caminhar deixa de ser um adestramento, uma repetição de movimentos sem sentidos para o bebê. Quando o objetivo está implícito na vivência, a criança reage a ele da sua forma, em seu tempo, dentro de suas possibilidades, sem que o professor precise ordenar, obrigar, dirigir a ação do bebê.

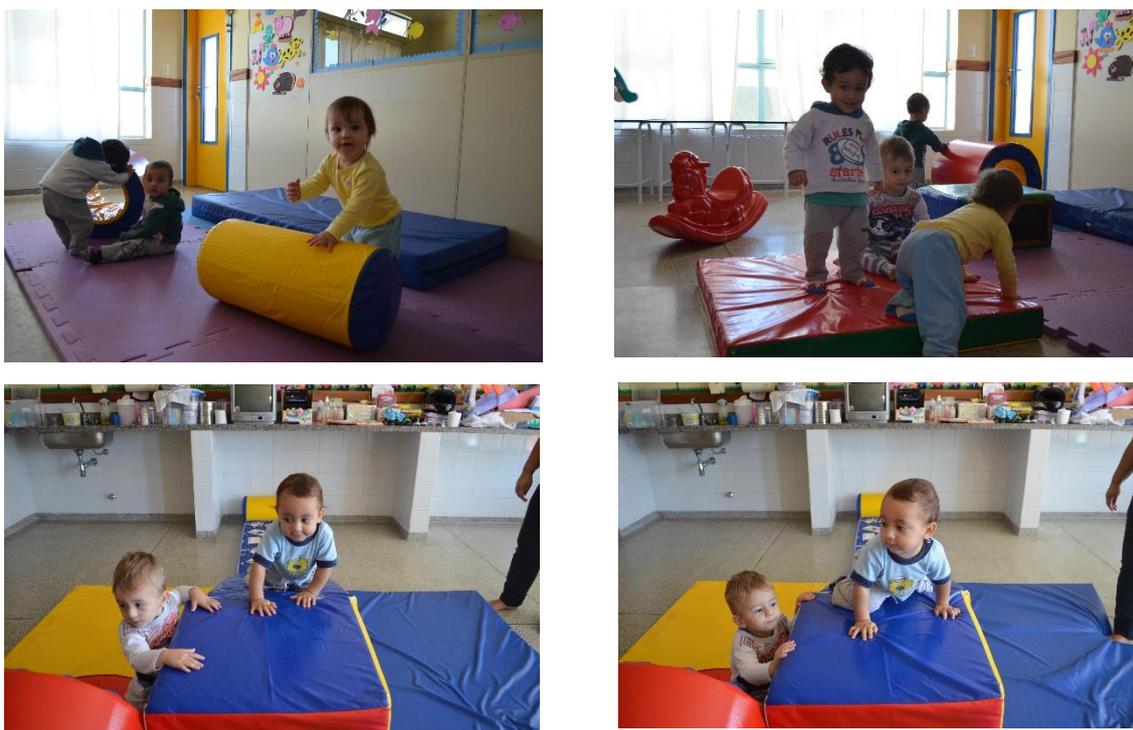
Para isso, providenciamos diferentes plataformas e obstáculos para que os bebês pudessem se movimentar: rampas, túneis, bloco, cilindro e um tablado.

Por mais que estes elementos remetiam-nos a circuitos de 'treinamento', em nenhum momento os bebês foram orientados sobre como deveriam proceder. Houve a proposta, a consideração do tempo necessário de exploração pelos bebês e a liberdade para realizarem suas pesquisas, evidenciando o aparecimento do movimento na vivência, pois os bebês se sentiram afetados pelos elementos. Cada um dos elementos foi inserido após percebermos um possível declínio de interesse por parte dos participantes da pesquisa. Aos poucos, a sala, que antes constava com os mesmos objetos, com os mesmos brinquedos e a TV, tornou-se desinteressante com todos estes elementos presentes. Com a inserção de novos elementos físicos neste espaço, a sala começou a tornar-se uma área viva, que se transformava e que possibilitava o movimento, marcando a presença da interação, da experiência, da vivência e da coloração emocional forte e alegre da atividade.

Portanto, com estas atitudes didático-pedagógicas, ficou latente que o papel do adulto deve extrapolar o planejamento e a execução da proposta, haja vista que os bebês precisam da ajuda de alguém que lhes dê segurança, que os motive a subirem, a descerem, a transpassarem, a passarem por dentro, a se esconderem, enfim, alguém que os oriente na atividade, à medida que o adulto compreenda que existe um modo específico do bebê interagir, um tempo diferente, um 'desajeito' proveniente do movimento em desenvolvimento. O professor está próximo ao bebê, instigando-o, incitando-o, convidando-o, encorajando-o com palavras, gestos, sorriso, amparo, o que lhe dá segurança e consequentemente promove avanço no desenvolvimento.

Neste sentido, Aline demonstrou iniciativas, esteve ao lado dos bebês, segurou na mão, encorajou-os. Em minutos, estes já não precisavam mais dos adultos presentes para vivenciarem as plataformas e superarem os obstáculos. Falk (2010) destaca a importância do professor que estimula, que cria as condições emocionais e afetivas, que estabelece um vínculo profundo e de segurança, que conversa, que gesticula, que respeita o ritmo, o tempo, as limitações, ou seja, que considera o bebê como sujeito em desenvolvimento.

Imagem 15



Os bebês e as plataformas – (SILVA, 2016) acervo particular.

Ao fim da proposição, Aline solicitou que estes elementos fossem guardados, pois: “*são grandes, pesados, ocupam espaço na sala, outras educadoras podem querer utilizar.*” Embora tenha observado a experiência, não percebeu o afeto causado neste tipo de vivência para o desenvolvimento dos bebês. Não considerou os movimentos deles como indícios de envolvimento na atividade.

Da mesma forma e sob a mesma orientação teórica citada acima, procedemos com a oferta de novos obstáculos: pneus coloridos. Estes elementos também foram inseridos, um a um, para que os bebês pudessem vivenciá-los a seu modo e tempo. Um pneu pode possibilitar ao bebê que ele adentre, suba, desça. Dois e três pneus empilhados possibilitaram ao bebê tomá-los como apoios, subir como escadas em um patamar mais alto, entrar, esconder-se, brincar, sendo assim atividades de experimentação mais desafiadoras.

Imagem 16



Os bebês e os pneus – (SILVA, 2016) acervo particular.

Ressaltamos que estes elementos foram doados para a instituição. Ao fim da proposição, Aline solicitou que eles fossem colocados no solário, pois: “*são grandes, ocupam espaço na sala.*”

Outra proposição que permitiu movimentos amplos foram as banheiras com água. Esta proposta foi autorizada pela gestão institucional, haja vista a temperatura da região, a presença de dois adultos, a quantidade de água nas banheiras e o espaço com sombra onde foram posicionadas. Tendo a proposta autorizada e colocada em prática, o que percebemos com o auxílio das fotos, foi o envolvimento dos bebês na vivência. Os movimentos vivos, como complexo de animação frente àquilo que gerou fortes e boas emoções, evidenciadas nas ações de tocar na água; na liberdade de bater nela; jogar água para cima, no outro; sentir a água no piso do solário; molhar-se; estar imerso na banheira; encher e esvaziar pequenos recipientes com a água, ou seja, manipular este elemento da natureza.

Tomando os autores da teoria histórico-cultural, apontamos que os bebês possuem necessidades de novas impressões. Sendo assim, a água e os objetos satisfizeram esta necessidade interna, e o encontro desta com o objeto de satisfação tornou-se um feito extraordinário. O encontro, segundo Leontiev

(1981), é um feito de objetivação da necessidade, de “realização” da mesma com o conteúdo, por isso, a coloração emocional é visível. As fotos externalizaram a coloração emocional expressa no sorriso de Davi e a diversidade de movimentos que os bebês realizaram (complexo de animação e movimentos concatenados), indicando a interação e o quanto foram afetados pela vivência proposta.

Imagem 17



Os bebês e as banheiras – (SILVA, 2016) acervo particular

Pequenos objetos também foram oferecidos aos bebês. Nosso intuito com estes elementos era desafiá-los em novas pesquisas, com pequenos movimentos realizados com os dedos, com as mãos, com o olhar, com a atenção. Não eram os mesmos objetos da sala, porém continham pequenos desafios, pequenas surpresas. Três grupos de pequenos elementos foram oferecidos aos bebês, um a um, para que fossem manuseados e explorados do mais simples para o mais complexo. O primeiro grupo era constituído de garrafinhas que continham tecidos coloridos presos no gargalo e com sementes dentro que produziam barulho. Preparamos o colchonete para dispor as garrafinhas, enquanto os bebês estavam com os mesmos objetos e brinquedos da sala, ao som da TV. Foi notável o afeto causado pelas garrafinhas. Ao serem dispostos no colchonete, imediatamente os pequenos bebês literalmente

deixaram o que estavam fazendo e se deslocaram até o colchonete. Pegaram as garrafinhas e manusearam-nas, ouviram o barulho, balançaram forte, deixaram cair no chão, pegaram de volta, mostravam para os adultos. Com esta vivência, demonstraram alegria, por meio da manifestação visível de envolvimento pleno com os objetos.

Imagem 18



Os bebês e as garrafinhas – (SILVA, 2016) acervo particular.

Isto revelou que o interesse dos bebês pelos objetos é evidente e rápido, dando pistas quanto à oferta pedagogicamente planejada e orientada, com a proposição de experiências práticas. Outras garrafinhas foram oferecidas, contendo e um pequeno desafio: retirar de dentro um tecido. Sentamos próximos aos bebês, disponibilizamos as garrafinhas, mostrando o seu conteúdo. Nós os incitamos, convidamos e encorajamos a pegarem a ponta do tecido com os dedos, puxarem, esticarem (eram longos), até que saíssem de dentro das garrafinhas. Os bebês se animaram, conseguindo realizar a atividade proposta.

Imagem 19

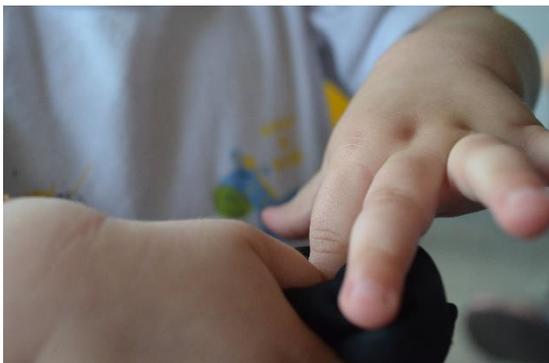


Pequenos desafios aos bebês – (SILVA, 2016) acervo particular.

Em seguida, propusemos que eles colocassem de volta o tecido dentro das garrafinhas. O movimento era outro, mais difícil, detalhado, demorado, necessitando de maior atenção, calma, tempo e paciência. Aos poucos, eles os bebês conseguiram, alguns autonomamente, outros com a ajuda dos adultos presentes que os encorajavam e orientavam. É importante sinalizar que este papel do professor de creche, que propõe a experiência prática e, com o uso da fala, dialoga com o bebê é, para Vigotski (2006), condição organizadora da essência da conduta complexa humana. Para o autor, a unidade entre estes dois sistemas, a experiência prática e a linguagem, possui uma função organizadora da psique humana.

Imagem 20





Outros desafios aos bebês – (SILVA, 2016) acervo particular.

Propusemos, ainda, experiências às quais pudessem explorar, pesquisar, envolver-se com mais calma e tempo. Neste sentido, oferecemos o tapete sensorial, o painel e a parede sensorial. Tais propostas nasceram e se consolidaram a partir dos indicativos da pesquisa empírica, do envolvimento dos bebês com os objetos, por elementos que pudessem manusear, manipular, mexer, balançar, pegar, puxar, enfim, que dentro de suas possibilidades, de acordo com a situação social de desenvolvimento, pudessem estabelecer relações. Uma a uma, estas propostas foram inseridas no agrupamento.

Imagem 21



Tapete de sensações – (SILVA, 2016) acervo particular.

O painel sensorial foi uma proposta que afetou a atenção dos bebês de modo a diferenciar-se do tapete sensorial. Este painel, apesar do tamanho, possibilitou que todos os bebês se aproximassem, tivessem acesso aos seus diferentes elementos. Nele, os pequenos experimentaram sensações, movimentaram suas partes, tocaram, produziram sons. Outra vantagem deste painel é o posicionamento próximo ao responsável da sala. Em nossa experiência, o objeto ficou no colo de Aline e, posteriormente, no chão. Em ambos os posicionamentos, foi possível a conversa dos adultos presentes com

os bebês, de modo a conectá-los com o painel, seus elementos, seus mecanismos e suas funcionalidades. A aproximação bebê-educadora-objeto permitiu que a vivência se tornasse dinâmica para além da relação imediata entre bebê-objeto, pois as experiências foram ampliadas, diversificadas e ganharam vida.

Imagem 22



Painel sensorial – (SILVA, 2016) acervo particular.

Nesta experiência, a mão, o toque, o olhar e a atenção constituíram a ação dos bebês. O material, o tempo, os adultos foram as condições materiais e humanas para o desenvolvimento infantil, uma vez que não ocorre desenvolvimento sem o outro. No trabalho com bebês, é nítida a necessidade de um determinado tempo para que a vivência ocorra, porém para que haja significado e promova o desenvolvimento, a organização do espaço, dos materiais e das condições precisa considerar os interesses dos bebês.

Não estamos defendendo que o bebê fique livre na creche de qualquer tipo de intervenção do professor, mas que este compreenda que o bebê possui um tempo próprio, um modo particular de agir com e sobre a realidade. A relação contraditória entre o plano biológico e social é presente e determinante na individualidade de cada um. Assim, há que se considerar a base biológica do bebê e vivências significativas que contribuam em seu processo de humanização.

Em âmbito institucional, este tempo que o bebê necessita e requer, faz-se latente diante das vivências propostas. Por isso, o professor precisa compreender que o trabalho com os bebês na creche pode ser comedido no que se refere à quantidade de propostas, estímulos, informações. Logo, antes de nos preocuparmos com o ensino de conteúdos escolares, temos que atentar para o

desenvolvimento das funções psíquicas superiores que possibilitarão ao indivíduo a apropriação das objetivações humanas. Sobre o desenvolvimento destas funções superiores, de suma importância para o desenvolvimento da consciência humana, Leontiev (1987, p. 64) afirma que “[...] sabe-se que estas capacidades se educam e não se formam sozinhas.” Corroborando esta ideia, Gomez (2002, p. 68), ao ressaltar que “As influências pedagógicas devem estar dirigidas, em primeiro lugar, para a formação dos fatores que regem o desenvolvimento.”

Recordemos as contribuições de Luria (1981, 2010), ao assinalar que a consciência do bebê não tomará as qualidades psíquicas da consciência do adulto apenas com o aparato biológico herdado e muito menos a partir de um desenvolvimento espontâneo, pois o desenvolvimento mental do bebê não é resultado apenas da realidade objetiva de forma associativa ou de uma simplificada relação imediatista.

Sabemos que mesmo com a aparente condição limitada de estabelecer relações, o bebê humano é suficientemente capaz de captar informações e processá-las dentro das possibilidades dadas. Com o passar do tempo e através de estímulos necessários<sup>11</sup>, tendo como eixo norteador o adulto que significa seus atos por meio do uso da fala, o bebê passará a agir com e sobre os objetos e suas funções sociais, caminhando em direção à atividade humana.

As vivências proporcionadas pelo adulto transformar-se-ão em estímulos químicos a partir de seus órgãos de sentido que atuarão sobre os músculos em desenvolvimento, que, por sua vez, contrair-se-ão e excitarão células condutoras desta energia química até os neurônios, entrando em contato uns com os outros por meio de sinapses. No cérebro, informações difusas começarão a se conectar devido ao armazenamento de experiências anteriores, sinais químicos tornar-se-ão signos, sendo de suma importância o desenvolvimento da atenção e da memória (LURIA, 1981; MARTINS, 2013a; VICENTINI, STEFANINI, VICENTINI, 2009).

Portanto, será a relação com o meio que possibilitará a automatização das operações isoladas, elevando seu conhecimento de mundo, organizando suas ações e orientando sua atenção para o campo endógeno, voluntariamente.

---

<sup>11</sup> Sobre o conceito ‘estimulação necessária’, ver Arce e Silva (2009).

Como discutido no tópico anterior, este é o germe da atividade humana, pois ao orientar sua atenção, escolhe o motivo de sua ação. Lembrando que somente cabe aos seres humanos esta relação consciente com a realidade utilizando-se de funções psíquicas superiores como a atenção. Sobre esta questão Martins (2013a, p. 149) indica que:

A atenção involuntária, subjugada à intensidade dos estímulos do campo perceptual, é comum aos homens e animais, limitando-se ao atendimento dos determinantes naturais da percepção, no que se incluem seus mecanismos neurofisiológicos. Seu cunho natural compreende, para ambos, procedimentos requeridos à adaptação do organismo ao meio. Diferentemente, a atenção voluntária é específica dos seres humanos, possibilitando-lhes concentrar a atenção, intencionalmente, sobre determinados estímulos em detrimento de outros.

Ao memorizarmos, de forma involuntária e imediata um determinado estímulo externo, colocamos em ação uma função psicológica elementar, como quando um ruído desperta a atenção de um cachorro. Mas, quando um signo, por exemplo, um toque, um olhar, o som de uma voz conhecida, possibilita o desenvolvimento da atenção voluntária, uma função psicológica superior essencial está em ação neste momento. Neste caso, a atenção dedicada corresponde a uma possibilidade exclusiva e distinta do homem de exercer controle racional sobre a própria conduta. Este funcionamento é realizado pela unidade efetora, que programa, regula e controla a atividade intelectual organizada do homem (MARTINS, 2013a). Nossa relação extrapolou o âmbito do imediato e do prático, o homem consegue planejar antecipadamente suas ações. Para Luria (1979, p. 60):

O homem não somente reage passivamente a informações que chegam a ele, como também cria *intenções*, forma planos e programas para as suas ações, inspeciona a sua realização e regula o seu comportamento de modo a que ele se conforme a esses planos e programas; finalmente, o homem *verifica* a sua atividade consciente, comparando os efeitos de suas ações com as intenções originais e corrigindo quaisquer erros que ele tenha cometido.

Só ao homem cabe controlar o seu comportamento, de forma consciente, analisar o processo e fazer uma autocorreção. A atividade consciente necessariamente possui este movimento de análise. Só estará em ativação na

adolescência, pois é nesta idade de transição que este sujeito, dentro de condições de educação, desenvolve o pensamento conceitual. O indivíduo já superou, por processo de acúmulos, um processo que ocorre desde sua inserção na escolarização. A criança carrega muitos conceitos como pseudoconceitos, produzindo mais à frente novas sínteses conceituais de modo a enxergar as relações existentes. Esta formação dos conceitos científicos contribuirá para o avanço do indivíduo no pensamento dialético, entendendo as relações entre os conceitos e a realidade e percebendo que as coisas não são separadas, fragmentadas (DUARTE, 1993; MARTINS, 2013a; SAVIANI, 2011).

No entanto, reside no imaginário das professoras que atuam com bebês a errônea concepção de que não há tempo ou possibilidades para desenvolver atividades com eles, uma vez que afirmam que o tempo disponível é ocupado para a recepção, a alimentação, a troca, o sono, o banho, a despedida, etc. Esta ideia corrobora Tristão (2006, p. 52), ao afirmar que:

No imaginário das profissionais da educação e, mesmo no senso comum, há a noção de que deve haver a produção de algo para estar caracterizado um processo educativo, bem de acordo com a noção da sociedade capitalista onde vivemos, que valoriza os resultados como lógica estruturante.

No entanto, as possibilidades estão presentes e latentes em todos os momentos do bebê na creche, desde a chegada até o momento da despedida. No trabalho com os bebês, é preciso ter claro que toda relação estabelecida torna-se fonte rica de possibilidades de desenvolvimento. Portanto, reside nesta concepção, a responsabilidade de que toda ação docente com e para o bebê deve ser antecipada e conscientemente planejada.

O bebê, como vimos, possui um regulador biológico que o ajuda a selecionar o seu foco, visto que ele não consegue se concentrar em todas ou em muitas informações ao mesmo tempo. Se o professor não considerar estes indicativos, pode se estressar e, ainda, não contribuir para o desenvolvimento do pequeno. É preciso que o professor respeite o seu tempo, que pare, escute, preste atenção ao que ele quer dizer através de seus indícios para que, em seguida, possa oferecer a cultura humana a ser apropriada por este destinatário. Este olhar atento e cuidadoso torna o professor capaz de captar a interatividade

e o anseio do bebê em aprender por meio de suas ações sobre o mundo que o rodeia.

A atenção voluntária, por exemplo, é uma função psicológica muito requerida pela escola atual. Todavia, é preciso considerar que ela precisa ser desenvolvida. A atenção primitiva, função psicológica elementar, é natural, instintiva e reflexa. A atenção natural será sempre mobilizada pelas características do estímulo (novidade do estímulo, movimento, contraste, intensidade de som alto, baixo), o que significa que ela, involuntária, é guiada a partir de fora. A atenção que não está dada é a complexa, adquirida num determinado alcance do desenvolvimento psíquico. Não é fácil prestar atenção, selecionar, manter e inibir os estímulos concorrentes, uma vez que a atenção apresenta característica flutuante. Lamentavelmente, concentração e desvio são características da atenção, cabendo ao professor a criação de estratégias para desenvolver a atenção das crianças, por exemplo, com a comunicação (MARTINS, 2013a).

É papel do professor mobilizar a atenção daquele que está sob sua orientação. Quanto maior a distribuição de estímulos, menor a concentração e quanto menor a concentração, menor a apreensão. Apenas a seleção dos materiais não é suficiente para mantê-la, é preciso, também, auxiliar os bebês a manterem o foco, sinônimo de inibir concorrência para a atenção.

Nas fotos destacadas abaixo, observamos o quanto os bebês se concentraram nesta proposta. Júlia percebeu a tampa preta que poderia ser girada, mas precisou de incentivo que veio com a ajuda da mão de outro, estava frente a outros elementos do painel, viu e ouviu o que os outros bebês estavam fazendo. Para que não perdesse o foco de sua ação, foi preciso convidá-la e incitá-la para que não parasse de tentar. O foco de sua atenção foi, com o auxílio dos adultos presentes, mantido no mesmo objeto e na mesma ação. Nesta relação em conjunto, o objeto de interesse perdurou por mais tempo. Ao 'abrir', ela viu outro elemento, tocou, puxou, puxou e puxou.

Imagem 23



Novas descobertas – (SILVA, 2016) acervo particular.

A parede interativa foi uma proposta de intervenção fixa no solário. Queríamos que, ao saírem para aquela área cinza e vazia, houvesse atrativos para os bebês, possibilitando-lhes diferentes interações e encantamentos. Composto por diferentes elementos, esta instalação foi construída com baixo custo, já que seus componentes eram materiais simples e descartáveis. Esta instalação é apenas um exemplo de como um muro ou uma parede pode atender aos interesses de pesquisa dos bebês. Há que se destacar que cada uma de suas partes foram pesquisadas pelos bebês.

Em outra vivência proposta, um molho de chaves foi dependurado com retalhos coloridos, como mostrado nas fotografias abaixo (Imagem 24). Os bebês se aproximaram e puderam sentir, balançar e ouvir o som deste conjunto.

Imagem 24



O molho de chaves – (SILVA, 2016) acervo particular.

Na outra extremidade, foram instalados canos com diâmetros para que os bebês pudessem colocar pequenos objetos dentro deles. Aos poucos, os bebês descobriram, com o auxílio dos adultos presentes, que aquilo que era colocado no diâmetro de cima, caía pelo diâmetro de baixo, conforme verificado nas fotografias abaixo (Imagem 25).

Imagem 25





Os bebês e os canos – (SILVA, 2016) acervo particular.

Como se pode observar, na Imagem 25 e mais especificamente na Imagem 26 abaixo, entre as chaves e os canos, um cordão de nylon percorria o muro na horizontal e diagonal. Este cordão transpassava pequenas garrafas e carretéis. Os bebês puderam pegar, deslizar as garrafinhas e os carretéis para cima e para baixo, de uma extremidade à outra. Puderam, também, bater, chacoalhar, puxar e balançar.

Imagem 26



Os bebês e as garrafas – (SILVA, 2016) acervo particular.

O visual do solário mudou com o passar do tempo. Ao longo das proposições, alguns materiais passaram a compor os espaços da creche. Na foto abaixo (Imagem 27), é possível notar, junto ao muro de interações, os pneus coloridos. Para Falk (2010), o entorno também deve acompanhar os estágios de desenvolvimento das crianças. Tem-se claro que o ambiente é um elemento educador, portanto este deve ser de possibilidade mutável.

Imagem 27



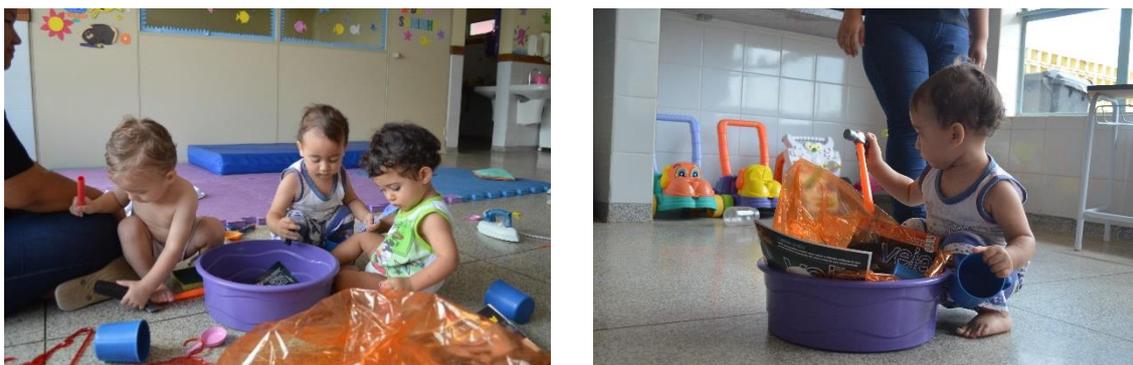
O espaço começa a mudar – (SILVA, 2016) acervo particular.

Assim, esta proposta de trabalho pedagógico com o entorno é apenas uma demonstração prática de que é possível utilizar-se dos espaços, objetos e elementos presentes dentro e fora da instituição infantil. A sala, o solário, seus móveis, objetos e brinquedos, precisam ser pensados para o bebê, a partir das necessidades emitidas por eles. Por esta razão, o espaço pensado, torna-se um espaço vivo, que se modifica, que se altera e em parte se mantém, haja vista a dinâmica do desenvolvimento do bebê. A perspectiva não pode ser pautada na visão, no interesse e na comodidade dos adultos.

Outras experiências marcaram, também, esta etapa propositiva da pesquisa. A experiência a seguir, surgiu, obviamente de acordo com os indicativos orientadores provenientes da pesquisa sobre os movimentos dos bebês, mas, além disso, de uma proposta já conhecida. Trata-se do cesto de tesouros. De acordo com Singulani (2016), esta proposta nasceu do intuito de duas pesquisadoras do Instituto Rosa Sensat, Barcelona, Majem e Òdena, de possibilitar oportunidade de brincar às crianças que ainda não se movimentavam autonomamente.

Nosso cesto adaptado com o uso de bacia plástica, conforme mostrado na Imagem 28, tinha como objetivo oferecer um conjunto de objetos para serem manuseados pelos. Dentro destas duas bacias plásticas colocadas no centro da sala, havia objetos diversos, tais como: revistas, potes, miniaturas, brinquedos, objetos, etc.

## Imagem 28



O cesto de tesouros – (SILVA, 2016) acervo particular

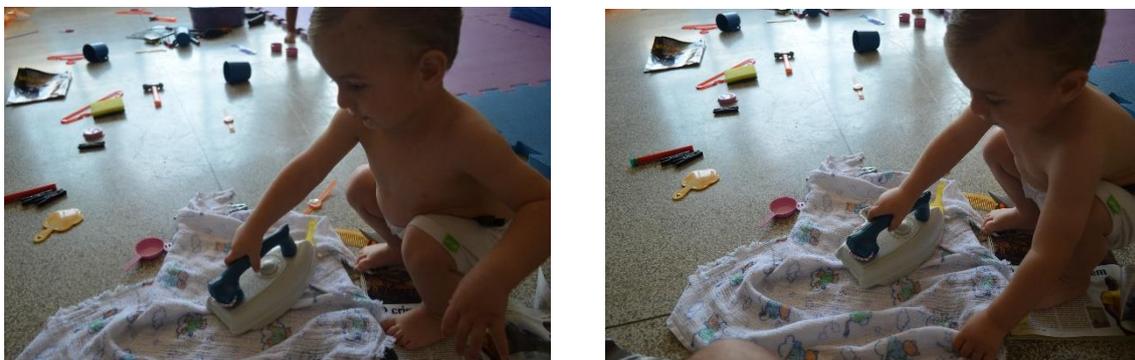
Esta experiência evidenciou uma sequência de fatos que julgamos de total relevância para ser compartilhada. Dentro de uma das bacias, um objeto afetou a atenção de Lorenzo, uma miniatura de ferro de passar roupas. Este bebê, agachado, pegou o ferro de passar, levantou-o e realizou movimentos concatenados. O “fio” do brinquedo balançava à medida que o bebê manuseava o objeto. Lorenzo, com o brinquedo em mãos, aproximou-se como quem busca atenção, um diálogo, uma relação entre bebê-objeto-adulto. Neste momento, estou deitado, fotografando os bebês em suas experiências e pesquisas. Olhei para Lorenzo, dei um sorriso para ele. Ele se voltou em direção ao cesto, para perto dos outros bebês. Lorenzo, com o ferro de passar roupas em mãos, abaixou-se, pegou outro objeto, mas deixou-o cair. Então, pegou outro de cor vermelha, levantou-se, realizou uma pesquisa rápida e abaixou novamente. Ele tocou o ferro de passar novamente e o esfregou no chão. Levantou-o, encostou-o no rosto e se abaixou perto do cesto. Mais uma vez, Lorenzo se levantou e caminhou em nossa direção com o ferro em mãos. Após observar a relação de manipulação e pesquisa sobre o objeto, optei em pedir a ele: “- *Pegue sua fralda Lorenzo. Traga aqui*”.

Neste momento, Lorenzo caminhou até sua fralda, pegou-a e trouxe-a até mim. Estendi-a e disse, enquanto demonstrava: “- *Lorenzo, isto é um ferro de passar roupas. Olhe, um ferro de passar*”. Este momento não foi possível fotografar as ações e vivências.

A câmera filmadora captou a atenção de Lorenzo que estava em pé, observando os meus movimentos com o ferro sobre a fralda. Devolvi o objeto a

ele, que prontamente abaixou-se e realizou, desajeitadamente e rapidamente, movimentos de vai e vêm sobre a fralda, conforme a Imagem 29, abaixo.

Imagem 29



Lorenzo e o ferro de passar – (SILVA, 2016) acervo particular.

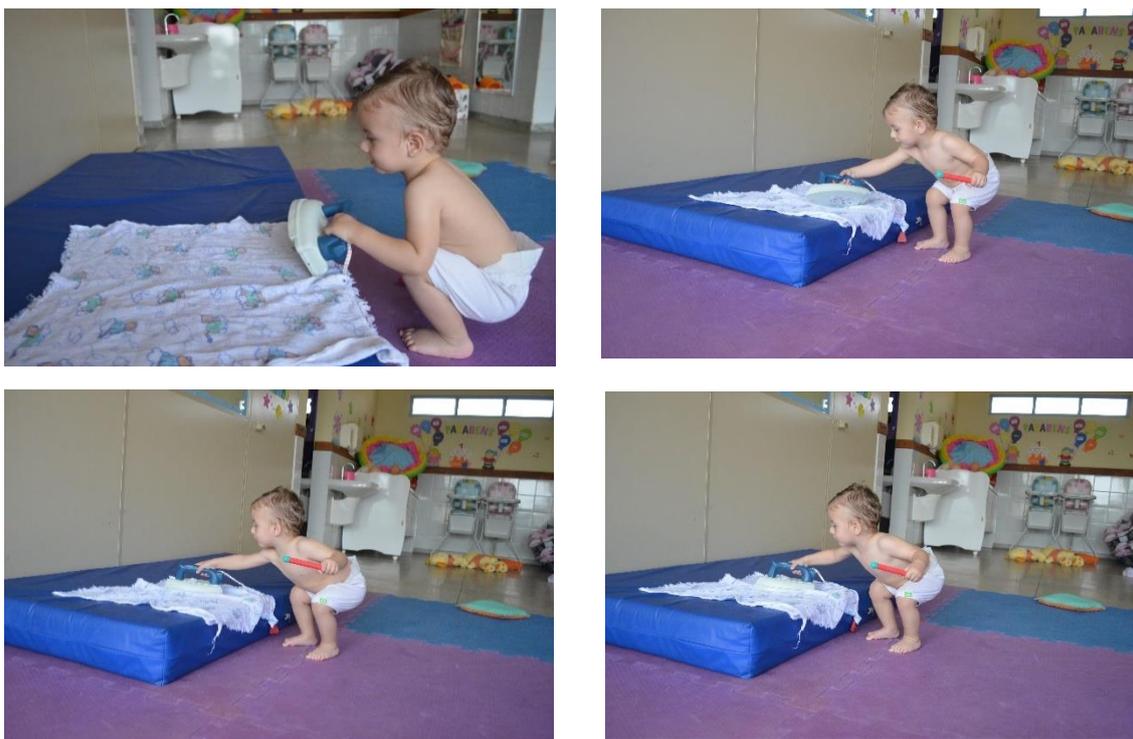
Nosso intuito com isso, não era que Lorenzo apreendesse toda a estrutura da atividade de passar roupa (necessidade, motivo, ação, operações), ou seja, que tomasse consciência do uso do objeto. O que realizamos consistiu apenas em correspondermos à aproximação do bebê com o objeto. Esta aproximação foi feita nesta situação e, também, por outros bebês, com outros objetos. Sobre esta aproximação dos bebês com os objetos em mãos, Tomás (2002, p. 117) explica que:

[...] mesmo que não possua (o bebê) uma linguagem oral que lhe permita expressar seu pensamento, dispõem de uma linguagem emocional, mímica e gestual, através da qual se comunica com o adulto. A valorização, orientação e regulação das ações com os objetos se apoiam nestas primeiras formas de comunicação que se expressam no processo das ações em conjunto entre a criança e o adulto.

Em situações como esta, evidenciamos o chamado dos bebês para que o adulto adentre à atividade de modo a compartilhar, incentivar, ampliar e modificar a manipulação objetal que o bebê realiza e, quando possível, expor o uso social do referido objeto. Nestes momentos, o professor empresta sua consciência ao bebê. Na atividade em conjunto, o professor objetiva o desenvolvimento das funções psíquicas superiores ao passo que apresenta aos bebês a cultura humana encarnada no objeto.

A riqueza do dado observado e analisado está no fato de que este interesse de Lorenzo não se esgotou nestes segundos. Paulatinamente, aumentava a intensidade de seus movimentos com o ferro de passar sobre a fralda. Para evidenciar isto, eu e a professora pedimos para que ele realizasse os movimentos com mais calma, vagorosamente, como demonstrado por mim novamente. Lorenzo afastou-se e caminhou em direção ao cesto em busca de outro objeto. Aparentemente o interesse cessou. Diante desse desinteresse, tomei outra posição para captar outras imagens. Lorenzo abaixou-se perto da bacia onde estavam os “tesouros”, porém não encontrou nada de seu interesse. Então, levantou-se, caminhou até o ferro de passar que estava sobre a fralda estendida, abaixou-se e realizou movimentos de vai e vêm, conforme explicitado na Imagem 30.

Imagem 30



Lorenzo “passando” a fralda – (SILVA, 2016) acervo particular.

Rapidamente soltou o ferro de passar, levantou-se, agitou os braços e voltou para a bacia. Após 12 segundos, levantou-se novamente, olhou para o ferro que continuava no mesmo lugar, aproximou-se, abaixou-se e repetiu os movimentos de vai e vêm. Após esta ação, levantou-se com o ferro em mãos,

depois de dois passos, soltou-o, retornou à bacia e abaixou-se em busca de outros objetos.

Esta relação entre o ferro de passar e Lorenzo prolongou-se por mais alguns minutos. Neste tempo, ele pegou e chacoalhou o ferro a fralda, voltou-se para TV e para a bacia, manuseou outros objetos conhecidos e desconhecidos. Após certo tempo, voltou-se para o ferro que estava entre os objetos espalhados pela sala. Em pé, com o ferro em mãos, olhou para a fralda estendida, caminhando até ela, num total de 11 passos e um tropeço. Chegando até ela, abaixou-se e repetiu os movimentos de vai e vêm. Nesta vivência, fiquei mais distante, porém observando que Lorenzo realizava os movimentos sozinho, sem ninguém por perto e de costas para os adultos. Ao se levantar, indiquei a ele: “- *Passa roupa Lorenzo. Passa a roupa*”. Neste instante, ele retornou e repetiu os movimentos.

Toda a descrição da ação de Lorenzo com o ferro de passar, remeteu-nos aos indicativos levantados por Ávila (2002), em sua pesquisa com bebês e os objetos. Em consonância com os nossos dados, a pesquisadora cubana apontou que na atividade em conjunto, a relação do bebê com os objetos mudava ou sinalizava mudanças. Tais mudanças foram visíveis pela superação dos movimentos aleatórios, concatenados e reiterativos, quando cediam lugar para a atenção e o tempo investido em movimentos de pesquisa com as mãos e os dedos, movimentos de exploração ou sinalizadores de reconhecimento do uso social do objeto em questão.

Segundo Ávila (2002), esta relação em conjunto possibilita ao bebê o desenvolvimento de sua autonomia, de sua independência em relação ao adulto e modifica qualitativamente seu nível de ações, expresso na relação com os objetos. Ainda, a comunicação estabelecida entre o adulto e o bebê na manipulação dos objetos, além de elevar o tônus geral do bebê em relação à atividade, mesmo quando a criança não reproduz os modos de ação demonstrados pelo adulto.

A comunicação também influencia no interesse do bebê pelo objeto, mesmo cansado de manipulá-lo ou porque nunca se interessou por ele; é um ato onde a intervenção da educadora traz um valor particular do objeto ao interesse do bebê; o objeto adquire um valor maior (ÁVILA, 2002, p. 97).

Imagem 31



Lorenzo “passando” a fralda sozinho – (SILVA, 2016) acervo particular.

Outra proposta de vivência baseada no cesto de tesouros e que também expôs alguns dados interessantes, foi a caixa surpresa. Esta proposta consistiu em um conjunto de caixas que continham brinquedos e objetos do cotidiano. A diferença era o acesso dos bebês a estes objetos, sendo que eles precisavam colocar a mão dentro da caixa, por uma única abertura flexível, para pegar, às cegas, o objeto tocado.

Tal como em outras proposições, ao adentrarmos à sala com três caixas em mãos, os bebês rapidamente se dirigiram até nós, dificultando nossa locomoção. A esta altura de nossa imersão no agrupamento, as caixas, os embrulhos e as sacolas que trazíamos em mãos, tornaram-se motivo de grande movimentação e aproximação por parte dos bebês. Esta movimentação evidenciou o quanto os objetos afetavam os bebês. O interesse deles era instantâneo frente ao novo e à diversidade. Sobre a relação da criança de tenra idade e os objetos diferentes do usual, Elkonin (2009, p. 214) alega que:

As ações da criança de um ano são estimuladas pela novidade dos objetos e sustentadas pelas novas qualidades dos objetos que vão sendo descobertas durante a sua manipulação. O esgotamento das possibilidades de novidade implica a cessação das ações com o objeto.

Ao dispormos as caixas no centro da sala, espaçadamente, os bebês começaram a manipulá-las e explorá-las, sem perceberem, de imediato, que o conteúdo poderia ser interessante, conforme retratado nas fotografias da Imagem 32 abaixo.

Imagem 32



A caixa surpresa – (SILVA, 2016) acervo particular.

Com o passar dos minutos, os bebês descobriram que podiam colocar a mão dentro da caixa por uma abertura flexível e retirarem aquilo que conseguisse tocar, no caso, alguns objetos, de acordo com o evidenciado na Imagem 33.

Imagem 33



Os bebês descobriram objetos – (SILVA, 2016) acervo particular.

O enfoque dado a esta proposição, para além do interesse dos bebês pelos objetos, foi a relação estabelecida com alguns objetos já conhecidos, do cotidiano. Este dado coletado corroborou a exposição feita sobre a relação de Lorenzo com o ferro de passar roupa. Pouco a pouco, os bebês retiraram objetos de dentro da caixa, sendo que alguns destes objetos já eram conhecidos por eles, visto que indicavam sinais iniciais de como *operar* com tais objetos, conforme evidenciados na Imagem 34.

Imagem 34



Os bebês reconheceram alguns objetos – (SILVA, 2016) acervo particular

Cotidianamente, em casa com a família, desde cedo, os bebês entram em relação com os objetos, tais como: mamadeira, roupas, utensílios de cozinha e de higiene. Não raro, na creche, eles conseguem nos mostrar que identificam qual a sua mamadeira, fralda, chupeta, 'cheirinho', etc. Isto foi aprendido pelo bebê. Demonstram que estão iniciando ou dominando as operações de determinados objetos e iniciando pequenas ações. Pegam, manuseiam e utilizam determinado objeto tal como fora concebido culturalmente, tal como o copo para beber algo, o celular para falar, a escova de dente para a higiene bucal.

Quando eles demonstravam, por meio de seus movimentos, o reconhecimento dos objetos, tal como ilustrados pelas fotos acima, enquadravam-se na segunda fase de manipulação objetal, apontada por Mukhina (1996). Nesta fase, os movimentos infantis estão subordinados ao uso do objeto de acordo com sua função direta, ou seja, não realizam qualquer movimento com o objeto, mas o movimento adequado a cada objeto. Nas palavras da autora,

Na etapa inicial da atividade objetual a ação e o objeto se acham muito rigidamente ligados entre si: a criança realiza a ação assimilada apenas com o objeto designado para isso. Se lhe propõem, por exemplo, pentear-se com um pau ou beber de um cubo de madeira, será incapaz de atender o pedido (MUKHINA, 1996, p. 108).

Esta relação de identificação estabelecida pelos bebês com alguns objetos antes de completarem o primeiro ano de vida, apenas reforça a capacidade que possuem para aprender ou, como assinalou Mukhina (1996), evidencia-se também para os movimentos, a lei geral do desenvolvimento, segundo à qual processos e qualidades psíquicas se formam no bebê sob influência da cultura humana. Os movimentos realizados pelos bebês com os objetos, tendem, mediante relações humanas de qualidade, a apresentar características sociais. Nesta situação social de desenvolvimento frente a objetos já conhecidos pelos bebês, os movimentos realizados serão aqueles que se aproximam ao uso social realizado pelos adultos.

Para Vigotski (2000), os movimentos que eram para si, perpassam a relação com os outros e aos poucos se tornam para si. Nesta relação, o professor representa a cultura, sem a qual não ocorre processo de humanização dos bebês. “Quando o movimento se torna expressão, o ato motor torna-se o signo de humanidade que permite diferenciar, sem sombras de dúvidas, a criança de qualquer filhote de mamífero (PINO, 2005, p. 210).”

Cada objeto da cultura guarda em si qualidades humanas, que estão postas, não dadas nos objetos. Neste processo, surge a necessidade do bebê em apreender cada vez mais a atividade humana nas suas múltiplas manifestações. Sua procura pelos objetos e sua atuação tipicamente humana sobre eles aumentará e se diferenciará qualitativamente. Serão estes atos generalizados que o bebê tomará como base e procurará estabelecer comparações com os atos dos adultos, principalmente com o auxílio da linguagem. Quando age assim, está adentrando a estrutura da atividade. Com o passar do tempo, reconhecerão as necessidades de tais usos, sendo motivados a utilizá-los conscientemente.

Imersos na cultura humana e sob a mediação do outro mais desenvolvido, a criança de tenra idade iniciará a compreensão dos motivos e as necessidades culturais que regem a atividade humana. É a relação com o conhecimento

encarnado no outro que engendra o desenvolvimento do menos desenvolvido. Logo, a cultura é a fonte das qualidades humanas (LEONTIEV, 1978).

O desenvolvimento humano carece da materialidade, de condições objetivas e reais. Isso quer dizer que as relações precisam ser de qualidade humanizadora. Por esta razão, o adulto é o portador da atividade humana para o bebê, e é nesta relação que aprenderá a manipular e utilizar os objetos sociais para orientar-se no mundo.

Aqui, é preciso lembrar a concepção materialista histórica e dialética deste aprendizado. Como salientamos, o bebê é um candidato à humanização, visto que seu aparato biológico não lhe proporciona o desenvolvimento humano, apenas cria bases para isso. A consciência humana não nasce do plano das ideias, mas da relação com o material. Faz-se necessário, então, que o bebê estabeleça relações com a cultura humana mediada por outro mais desenvolvido, possibilitando assim o avanço no sentido de se apropriar dessa riqueza. Até mesmo o desenvolvimento cerebral, sua expansão e organização, são materiais e reais. Sobre a importância da materialidade no desenvolvimento da consciência humana, afirmam Marx e Engels (1973, p, 36) que:

A produção de ideias, de representações, da consciência, está, de início, diretamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, como a linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens, aparecem aqui como emanção direta de seu comportamento material.

Neste momento, há destaque para os adultos que compõem o entorno. São os adultos que, conscientemente ou não, apresentam os objetos aos bebês no dia a dia e, ao fazerem, utilizam-se da linguagem, mais uma vez, conscientemente ou não. São relações como estas, afirma Vigotski (2006), que contribuem para o desenvolvimento da inteligência, na convergência entre a atividade prática e a linguagem.

O que queremos chamar a atenção com esta discussão reside na importância do professor em estabelecer ato de conversa com o bebê, que está junto a ele, próximo e acessível para atender às suas necessidades, os seus interesses, que realiza atividades práticas em conjunto, mas, também, que guia

esta situação social de desenvolvimento a outro patamar. Sobre a importância do papel do adulto junto aos bebês, Barbosa (2010, p. 06) ressalta que:

Os adultos são responsáveis pela educação dos bebês, mas, para compreendê-los, é preciso estar com eles, observar, “escutar as suas vozes”, acompanhar os seus corpos. O professor acolhe, sustenta e desafia as crianças para que elas participem de um percurso de vida compartilhado. Continuamente, o professor precisa observar e realizar intervenções, avaliar e adequar sua proposta às necessidades, desejos e potencialidades do grupo de crianças e de cada uma delas em particular.

Neste desenvolvimento, a linguagem do adulto dirigida à criança tem um papel de destaque, pois ela provocará uma revolução do sistema psíquico do bebê. É por meio da linguagem que se formarão complexos processos de regulação das ações humanas. Vai, pois gradualmente, transformando a atividade humana, haja vista que é o principal signo de organização psíquica do homem (VIGOTSKI, 2006; MARTINS, 2013a).

De acordo com Luria (2010), por meio da linguagem verbal, a criança dará início a um diferente modo de se relacionar com o meio, qualitativamente. Diferentemente das relações mantidas enquanto bebê, analisará, classificará e examinará as impressões recebidas, a memória se tornará lógica e intencional, surgirá a atenção voluntária e novas formas de experiência emocional com a realidade. Aos poucos, a linguagem irá se configurar como forma de organização da atividade sociológica humana. Portanto, a linguagem tem papel de destaque na relação entre o adulto e o bebê, pois além de conduzir o desenvolvimento da fala em si, reorganiza, de forma revolucionária, a estrutura e os processos psíquicos, recriando imagens reais no plano ideal.

Em relação à importância da fala para o desenvolvimento psíquico do bebê, Zaporózhets e Lisina (1986, p. 07) indicaram que “A comunicação é uma condição indispensável para a existência do homem, por sua vez, um dos fatores básicos e a principal fonte de seu desenvolvimento psíquico na ontogenia.” Ao contrário, em um déficit de comunicação, alertaram os mesmos autores, que a criança pode apresentar um atraso em seu desenvolvimento psíquico, com formas neuróticas de conduta, fisicamente debilitado e propenso a diversas enfermidades.

Nesse sentido, sendo a linguagem o sistema de signos pelo qual a imagem do real conquista representação simbólica, fundamentalmente por meio da palavra, esta ajuda-nos a subjetivarmos a imagem do real, ou seja, representamos mentalmente em forma de palavras o que existe na realidade. Quando dominamos uma imagem de forma significada, forma-se um signo, que são as ideias representativas, abstratamente, da realidade concreta. Assim, signos são ideias que precisam ser aprendidos. O desenvolvimento do psiquismo humano é produzido pela internalização dos signos, conectados com a realidade. O mediador é o signo, a internalização deste é a promotora do desenvolvimento cabendo ao professor portá-lo para que ocorra esse desenvolvimento. Portanto, aqueles que não criam mediações, não lançam o outro no desenvolvimento.

No trabalho com bebês, o diferencial é a formação da imagem subjetiva do real. Quando o objeto está sendo apresentado à criança com o uso da fala acontece ao mesmo tempo um pareamento entre o som (a palavra) e o objeto. Isto significa dizer que a palavra conquista a possibilidade, por exemplo, de orientar o bebê na ausência visual do objeto. Mesmo porque, o objeto real, não cabe dentro da cabeça, mas sua imagem mental, resgatada pela palavra, sim.

À medida que começamos a representar o mundo com a palavra, libertamo-nos do campo sensorial, afastando-nos dele (MARTINS, 2013a). Dando destaque à linguagem, Vigotski (2010b, p. 690) ressalta que:

[...] a criança não inventa sua própria língua, mas encontra palavras já prontas, asseguradas por coisas prontas, e assimila nossa língua e o significado das palavras do qual são portadoras na nossa língua. Então, a criança relaciona essas palavras àqueles mesmos objetos aos quais relacionamos.

Destas indicações teóricas, podemos chamar atenção do quão importante é a linguagem verbal para a humanização dos bebês. Mesmo que eles ainda não dominem esta função, entendemos ser imprescindível que os educadores falem com eles em todas as ocasiões possíveis para que, com o tempo, consigam relacionar os objetos, os atos, comportamentos com o som que os representam socialmente.

Nessa perspectiva, ao tratar da importância do professor que fala ao bebê, Pikler (1969, p. 9-10) indica

Claramente, é preciso falar à criança pequena, é preciso que ambos (bebê e adultos) "se falem", há que se prestar atenção às suas iniciativas e responde-las. Você tem que satisfazer a sua curiosidade com respostas e explicações. Há que satisfazer sua curiosidade mediante respostas e explicações. Devemos estimulá-los para que os sinais que nos enviam sejam cada vez mais numerosos e ativos.

Há várias possibilidades para o fazer do professor que devem contribuir para o desenvolvimento do pensamento humano, que se dá por meio da linguagem, ora individualmente, ora de forma coletiva. Aos poucos, com o passar do tempo, o bebê, ativo no meio, significará os significados que os outros lhe dão sobre o mundo, sobre as coisas, sobre os objetos. Não estamos afirmando o significado simbólico, mas significados elementares, que o orientarão no espaço, contribuindo para a organização dos seus movimentos em relação aos objetos, elementos e mobiliários, reconhecendo-se e reconhecendo o outro, externo a si. Assim, desenvolverá maior compreensão no diálogo com os adultos, fará suas solicitações e perguntas. A palavra passa a ganhar forma orientadora da conduta da própria criança.

Com o auxílio da linguagem na atividade prática, contribuiremos para o desenvolvimento de uma função psicológica superior, a percepção. Para percebermos algo, precisamos nos apropriar de algo e antes disso, há que se possibilitar relações materiais, sensoriais, concretas. Por isso, a importância de entender a vida sensorial destacada anteriormente. Mas, é preciso avançá-la na direção da abstração, pois esta é o ponto de partida para desenvolvermos o pensamento abstrato, fundamental para relações humanas mais complexas. Nós, adultos, não precisamos nos prender às partes, visto que somos capazes de perceber o todo. Quando não conhecemos algo que está em nossa frente, prevalece a sensação. Toda percepção visa identificar o objeto. O bebê não capta o mundo da mesma forma que o adulto. Sobre este modo dele se relacionar com o entorno, Vigotski (2006, p. 379) descreve que:

O bebê é carente da percepção atribuída de sentido: percebe a casa, mas não por isolado as cadeiras, a mesa, etc. sua percepção é totalmente diferente da percepção dos adultos que analisam as figuras que se destacam sobre o fundo.

Portanto, não há desenvolvimento natural da percepção primitiva para a percepção mais evoluída. A percepção, afirma Martins (2013a), já está convocando duas outras funções: linguagem e pensamento. A linguagem identifica o objeto, ou seja, quanto maior seu conhecimento sobre o objeto, maior será o domínio. A percepção é subjugada ao conhecimento que se tem do objeto. Ao estimular o bebê com objetos, mediado com o uso da linguagem, modificamos a relação dele com o objeto, que o faz extrapolar o imediatismo, ou seja, promovemos o desenvolvimento. Dentro deste contexto, há o desenvolvimento da percepção.

A percepção é um desdobramento, uma especialização das sensações, ou seja, estas gestam aquela. Passamos a perceber o objeto em sua totalidade, que se destaca no campo sensorial como algo mais complexo, a partir da integração de analisadores, fornecendo-nos uma visão de totalidade, isto é, a relação com o objeto muda.

De acordo com os autores da teoria histórico-cultural, o desenvolvimento da percepção de determinado objeto se dá do todo para as partes, ou seja, somente com as devidas vivências é que o bebê, no decorrer de seu desenvolvimento, compreenderá as relações das partes com a complexidade do referido objeto (MARTINS, 2013a; FACCI, 2004; DUARTE, 2000). “O desenvolvimento da percepção requer, portanto, a formação dos referidos mecanismos – dentre os quais se destacam os conhecimentos acerca dos objetos” (MARTINS, 2013a, p. 137).

Esta nova relação proporcionará ações manipulatórias e o início da percepção com traços de seletividade. Com o desenvolvimento da percepção complexa, através da manipulação dos objetos, surge, pouco antes da idade pré-escolar, a função simbólica e generalizadora da linguagem, período de distinção entre o eu e o mundo, a autoconsciência e o controle voluntário consciente do movimento (LURIA, 2010).

A partir da premissa da lei genética geral do desenvolvimento cultural, sabemos que as funções psíquicas antes devem existir nas relações sociais para que existam no psiquismo do indivíduo. A realidade existe independente da condição de sua leitura pelo indivíduo, portanto, as pessoas desenvolvem as funções e não estas que desenvolvem aquelas.

As funções psíquicas só se desenvolvem à medida que são ‘chamadas’, interpondo-se entre a fusão estímulo-resposta. Estas funções são socialmente formadas, visto que as internalizações dependem do processo de objetivação e apropriação. A teoria histórico-cultural entende que o processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores é construído pelas condições concretas, logo, a criança desde muito cedo precisa entrar em contato com elementos e situações que provoquem este avanço. Sobre esta questão, Martins (2013, p. 235) revela que:

O que se põe em pauta é que a formação da atenção voluntária, da memória lógica, enfim, de todos os processos funcionais superiores, se realiza “de fora para dentro”. Ou seja, esses processos se originam e se estruturam graças à vida social durante o processo de desenvolvimento sociocultural e, a princípio, seu desenvolvimento compreende operações forçosamente externas realizadas sob orientação do outro. A esse serviço se impõe, portanto, o ensino escolar que de fato visa a superação do funcionamento elementar, primitivo.

Esse resultado da passagem das experiências práticas e externas para o interior do bebê é denominado por Vigotski (2006) e Mukhina (1996) de processo de internalização. Esta internalização do patrimônio cultural humano, material para o plano ideal, é compreendido como premissa para o desenvolvimento humano, formação da inteligência e da personalidade, pois ao nascer o bebê humano não dispõe de propriedades que lhe assegurem por si só o desenvolvimento complexo de sua psique. Ao mesmo tempo, este processo não se estrutura sob condicionantes biofísicos ou simplesmente com o fato de pertencerem à espécie humana.

O que estamos querendo reiterar é a importância de alguém, neste caso da creche, o professor que se coloca como ser mais experiente com o bebê e propõem vivências que desenvolvam as funções psíquicas superiores por intermédio da experiência prática, plástica e lúdica, com o uso linguagem falada. Para Vigotski (2008), as representações e noções sociais que os seres humanos desenvolvem são resultado da *relação intrapessoal*, acrescida de *relações interpessoais*, configurando-se, assim, como o seu conhecimento de mundo.

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira

vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas (VIGOTSKI, 2010a, p. 114).

A relação intrapessoal corresponde à relação estabelecida pela criança com ela mesma, enquanto a relação interpessoal corresponde à relação estabelecida com as outras pessoas, os objetos e qualquer outra influência do mundo. Podemos destacar, como exemplo, o desenvolvimento da linguagem humana, à qual se origina, primeiramente, como meio de comunicação entre os adultos e o bebê. Posteriormente, esta linguagem será convertida internamente como uma função mental, ou seja, “[...] são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança. ” (VIGOTSKI, 2010a, p. 115).

É por meio de construções internas, anteriormente externas, que o bebê consegue resolver problemas específicos de suas etapas de desenvolvimento. Este processo ocorre de forma gradual, periodicamente, em que cada conhecimento internalizado e assimilado favorece outro, e este a outro, e assim, sucessivamente. Este avanço ocorre, não de forma linear ou circular, mas em espiral, haja vista que, segundo Vigotski (2006), a linha do desenvolvimento perpassa sempre o mesmo ponto em cada nova revolução.

Portanto, é correto afirmar que o bebê irá se desenvolver valendo-se de relações externas por meio do processo de internalização, propiciado em âmbito de creche, pelos seus atores e pelas vivências proporcionadas. Ainda sobre esta questão, reitera Asbhar (2005, p. 110):

A atividade interna é constituída a partir da atividade prática sensorial externa, ou seja, a forma primária fundamental da atividade é a forma externa, sensório-prática, não apenas individual, mas fundamentalmente social. A transformação da atividade externa em interna acontece por meio do processo de internalização.

Posteriormente, a internalização das informações, ou seja, quando, ao longo de seu desenvolvimento, a criança possui total estabilidade e independência ao que conheceu sobre o mundo, por meio da apropriação, incorporação e interpretação dos elementos da cultura, por exemplo, algumas

ações e objetos não serão mais novidades para ela. Passará, então, a se relacionar de modo intrapessoal com estes elementos da cultura, como explica Martins (2009, p. 100),

Para este autor (Vigotski), é graças à interiorização que os processos interpessoais, mediadores da relação da criança com seu entorno social, transmutam-se em processos intrapessoais. Sendo assim, as características, os conteúdos simbólicos, os domínios e habilidades próprios a alguém não se estruturam nele a partir de si mesmo.

Portanto, é de extrema importância que, durante a relação interpessoal com que o bebê participa e conhece o mundo que o cerca por intermédio dos adultos, ocorra de modo que favoreça sua vivência com os objetos, com suas funções, com seus pares e demais elementos que se fazem presente em todos estes cenários, almejando cada vez mais transformá-lo em um ser humanizado.

Quanto mais enriquecedora for a relação interpessoal, melhor será estruturada a relação intrapessoal, ou seja, a qualidade desta depende da qualidade em que ocorre aquela. Nesta direção, torna-se correto afirmar que, para a teoria histórico-cultural, o entorno possui papel fundamental para o desenvolvimento dos seres humanos, independente de sua faixa etária, pois o que deve orientar o ato docente são as particularidades dos sujeitos (VIGOTSKI, 2010b).

Vale lembrar que, para esta teoria é a aprendizagem que promove o desenvolvimento. Logo, a relação do professor com o bebê é indispensável para a promoção do desenvolvimento. Para isso, esse profissional precisa lançar mão daquilo que seja capaz de promover este desenvolvimento. Guiado por essa teoria, poderá oferecer aos pequenos, diferentemente da vida cotidiana, a cultura humana em suas máximas possibilidades. Este é outro desafio que se coloca no trabalho com bebês: transpor a barreira que nós, adultos, colocamos sobre suas capacidades, limitando-os e subordinando-os às nossas concepções que os colocam como seres incapazes. A cultura está dada, precisamos oferecê-la a eles.

Nesta direção, Mello e Farias (2010, p. 66) enfatizam que, “Sendo a cultura, isto é, a herança cultural da humanidade, a fonte das qualidades

humanas, o espaço da escola da infância deve ser o lugar dessa herança cultural nas suas formas mais elaboradas”. Por isso, não podemos empobrecer a relação dos bebês apenas com o uso da TV para expor a música e a imagem. Posturas como estas apenas negam-lhes contato com a música e com a arte. As imagens abaixo ilustraram momentos nos quais instrumentos musicais foram apresentados aos bebês e o contato com o traço.

Imagem 35



A cultura mais elaborada – (SILVA, 2016) acervo particular.

É o professor, enquanto mediador desta cultura mais elaborada, quem organiza e disponibiliza as descobertas humanas, os hábitos, os comportamentos, os objetos e suas funções sociais, as normas sociais, enfim, o início de todo o acervo humano de conhecimento. Este profissional, ao reconhecer e efetivar este papel na creche, poderá fazer com que o bebê se aproprie da cultura humana. Neste momento, a TV deixa de ser o único aparato que emite sons e desenhos, passando a proporcionar experiências onde a música extrapole o âmbito televisivo e ganhe vida em outros sentidos além da audição, pois convida à atividade prática de manusear o instrumento, variar a

amplitude do som com batidas mais fortes no pandeiro, os diferentes sons de cada corda do violão e a descoberta dos traços com diferentes colorações. É a atividade prática do e com o bebê.

O desafio para a educação escolar desde a infância é, então, oferecer tempo, espaço, condições e materiais para que os bebês estabeleçam relações de qualidade que promovam envolvimento, participação e que desenvolvam as funções psíquicas superiores. Nesta direção, reiteramos o papel do professor de creche como aquele que planeja, organiza, prepara e disponibiliza a cultura encarnada nos objetos, na fala, nos comportamentos, enfim, na vivência como um todo. Mais uma vez, emerge o papel das Instituições de Educação Infantil como local de educação desenvolvente, diferente do que ocorre cotidianamente nas famílias e sociedade em geral.

A educação informal possui, também, objetivos, mas são aqueles do cotidiano, que não exigem planejamento. No entanto, os objetivos da educação formal devem ultrapassar este âmbito. O professor não pode ser como qualquer outro que habita na esfera cotidiana das crianças pequenas. A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica brasileira, precisa proporcionar, intencionalmente, vivências onde os bebês avancem para além da condição biológica da espécie.

Se a consciência humana, a inteligência e a personalidade são formadas socialmente, não há, dentre os espaços e instituições humanas, local mais privilegiado para isso do que a escola, mesmo que seus frequentadores sejam bebês. Escola aqui entendida como lócus privilegiado de socialização do conhecimento elaborado, independente da faixa etária (MARTINS 2009). Logo, entendemos que no trabalho com bebês, também cabe a definição de Saviani (2015, p. 287) quando diz que

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

Trata-se de se ter claro, como afirma Saviani (2011), daquilo que é acidental e o essencial. Sobre o conhecimento essencial e o papel da escola, informou o autor que “[...] a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não

ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular (SAVIANI, 2011, p. 14). ”

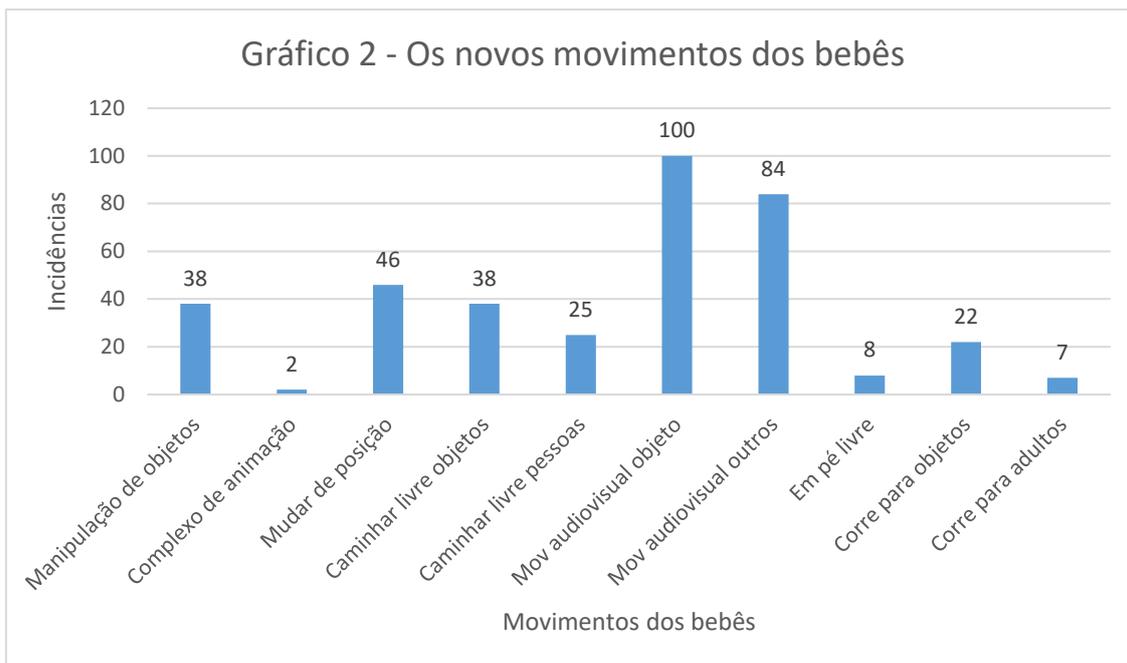
Contudo, para que as descobertas humanas sejam apropriadas pelos frequentadores da escola da infância, é preciso viabilizá-las de forma que sejam internalizadas e, no caso da mediação do conhecimento com os bebês, este trato toma um patamar diferenciado em relação às outras etapas do desenvolvimento humano. Martins (2009) defendeu que estes conhecimentos não devem encerrar-se em si os objetivos escolares, caso contrário, seriam vazios de significados e não passariam de meras ocupações às crianças. Para a autora, no trato pedagógico com o bebê os saberes devem ser entendidos como *conteúdos de formação operacional*. Estes conteúdos devem estar sob o domínio do professor, permeando suas propostas como saberes interdisciplinares, não devendo ser transmitidos em seu conteúdo conceitual, pois produziria uma *aprendizagem indireta* (grifos do autor). Como exemplo de conteúdos com esta natureza, destacamos a acuidade perceptiva e sensorial, domínios psicofísicos e sociais e destreza psicomotora, dentre outros. Na relação bebê-professor há, então, a predominância de conteúdos de formação operacional. Por isso, defendemos que no trabalho com bebês, faz-se necessário garantir tempo, espaço, materiais, objetos e a mediação do professor. Nestas condições, ao longo do tempo, a relação que os bebês estabelecerão com o entorno mudará qualitativamente. Na mesma direção, afirma Pasqualini (2015, p. 204) que:

É objetivo da escola de educação infantil promover a complexificação da estrutura da atividade da criança, possibilitando a superação do funcionamento operacional e determinado pela situação visual presente em direção à formação de ações subordinadas a finalidades determinadas, encadeadas e articuladas ao motivo da atividade.

Ao fim de nossas proposições, próximo ao fim do ano letivo<sup>12</sup>, foi possível observar *in loco*, tal como demonstraram também algumas fotos, que os movimentos dos bebês avançaram, manifestando outros modos de se relacionarem com seus interesses, conforme explicitado no Gráfico 2 abaixo.

---

<sup>12</sup> Neste momento Lorenzo, Davi e Julia estão com 1 e 3 meses de idade e Nicolás com 1 ano e 5 meses de idade.



Para a elaboração deste gráfico, foram necessárias mudanças nas categorias de análises em relação à anterior. As categorias ‘engatinhar/caminhar com apoios em busca de objetos, engatinhar/caminhar com apoios em busca dos adultos, movimentos estereotipados, em pé apoiado no adulto e em pé apoiado nos móveis e caixas” presentes no gráfico anterior, não aparecem. Engatinhar e tomar os adultos e elementos altos da sala como apoios para ficarem de pé, constituíram movimentos que já foram superados pelos bebês. Nos vídeos, não houve incidências de movimentos estereotipados. Neste momento, os bebês já completaram o primeiro ano de vida, vivenciaram diferentes situações, aprenderam e se desenvolveram.

Reforçou-se, neste gráfico, o interesse dos bebês pelos objetos, conforme as categorias manipulação de objetos (38), movimentos de iniciativa audiovisual em direção aos objetos (100) e correr em direção aos objetos (22). Os bebês participantes desta pesquisa, ainda no fim do semestre, demonstraram grande interesse pelos objetos. Deste dado, não podemos esquecer que a atividade do bebê, do referido período estável, faz-se presente por um longo período. A mudança de atividade resultou de sua complexificação psíquica, de saltos qualitativos, de rupturas, da viragem, por meio de um processo lento e gradual, visto que os bebês não mudariam o foco de interesse, enquanto não houvesse condições para tal.

Podemos notar que, neste momento, os bebês estavam caminhando livremente sem apoios (38) e correndo. Agora, os bebês já possuíam mais autonomia para se deslocarem em direção aos seus interesses. Este caminhar foi guiado e orientado ao seu alvo, ao seu interesse. Por isso, torna-se relevante que o professor reconheça nos bebês pelos quais é responsável, suas capacidades, seus interesses para que, assim, possa inserir e mudar elementos de acordo com a situação social de desenvolvimento. Os bebês caminharam e correram em direção aos objetos, ficaram em pé livremente (8) quando sentiram a necessidade de observar o entorno e se orientarem nos espaços da escola.

Não obstante, a necessidade em relação ao adulto ainda se fez presente. O adulto foi a fonte de interesse em duas categorias: caminhar livre em direção aos adultos (25) e iniciativa audiovisual em direção aos outros (84). Neste momento, foi interessante notar a relação que os bebês buscaram conosco, trazendo os objetos, mostrando, solicitando ajuda e/ou informações.

Outros momentos também foram evidenciados em que os bebês se aproximavam, batiam palmas e nos direcionavam sorrisos após realizarem alguma ação criada por eles próprios e que apresentava um certo resultado, como por exemplo, ao inserirem bolinhas nos canos de PVC e observarem o seu movimento. Os bebês demonstraram tentativas de diálogos com estas aproximações. As palavras dos adultos começaram a demonstrar maior sentido para as atividades dos mesmos, além disso, os balbucios apareceram mais fortemente como uma tentativa de estabelecer comunicação.

A mudança de posição do corpo no espaço, apareceu com uma queda (46) se comparada com o gráfico 1. Este dado ilustrou e confirmou o domínio da bipedia como posição tipicamente humana para o estabelecimento de relações com o entorno. No segundo gráfico, as mudanças de posição corporal corresponderam aos momentos que os bebês tiveram que se abaixar e pegar algo no chão e se levantar.

De modo geral, foi possível observar que estes novos indícios sinalizavam avanços no desenvolvimento psíquico dos bebês, quando comparado ao primeiro gráfico, sobretudo porque a mudança qualitativa dos movimentos implica novas relações com o entorno, consigo mesmos e com os outros na tentativa de estabelecer comunicação, ainda que elementar. Mais uma vez, não estamos afirmando que foram as nossas propostas as únicas responsáveis por

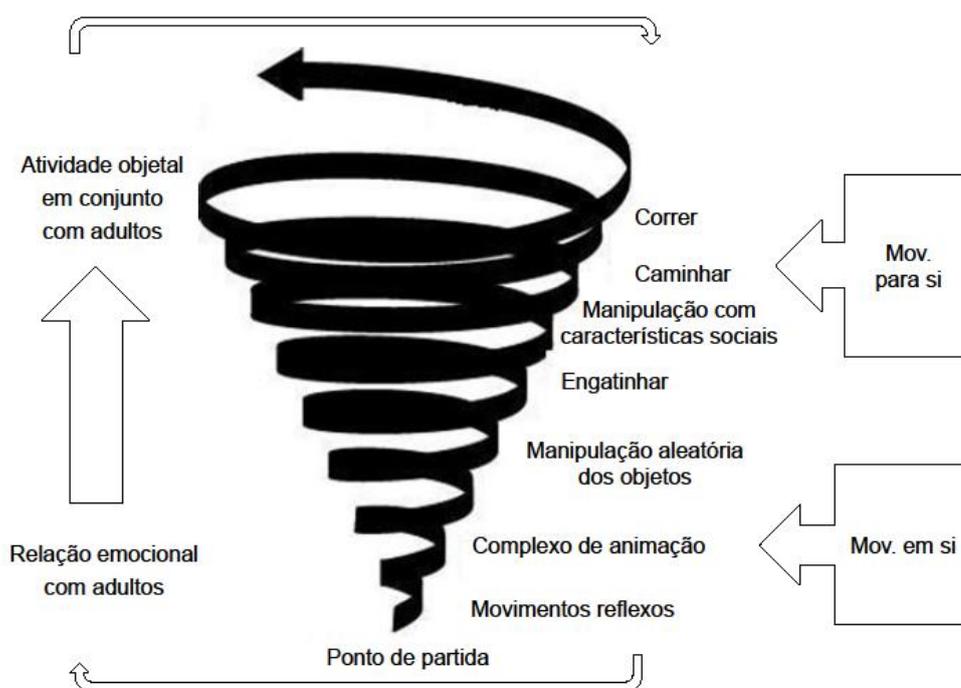
promover este desenvolvimento. No desenvolvimento revolucionário humano, precisamos considerar as múltiplas determinações que influem sobre os indivíduos, logo, precisamos considerar o todo: as relações que os bebês mantiveram em casa, na relação com a educadora e, também, sob nossas proposições. Assumimos esta limitação da pesquisa, pois focamos no modo como os movimentos realizados pelos bebês cotidianamente na creche, podem orientar as práticas docentes. Todavia, a teoria auxiliou-nos na afirmação de que, mediante relações de qualidade humanizadoras, tal como procuramos propor a este grupo de bebês, há possibilidades de avanços, por isso, os objetos e a atividade prática em conjunto entre bebês-objetos-adultos foram oferecidos e, segundo nossas observações, implicaram mudanças qualitativas e quantitativas nos movimentos dos bebês.

Uma vez que os movimentos realizados pelos bebês demonstraram avanços, cabe aos professores que atuam na creche, adotarem a postura de observadores e captarem os movimentos como indícios da situação social de desenvolvimento dos bebês. Considerando os dados observados, os professores poderão planejar e propor vivências que ampliem as vivências na creche, contribuindo ainda mais com a aprendizagem e desenvolvimento dos pequenos. É este o papel do professor que atua em creche: conhecer e identificar as necessidades psíquicas dos bebês considerando os seus movimentos, e propor vivências que promovam sua aprendizagem e desenvolvimento. Esta relação foi ilustrada por meio de um espiral por entendermos o processo de desenvolvimento humano ocorre em movimento no espaço e no tempo e considerando as relações, apropriações e objetivações humanas.

O espiral é uma figura que apresenta em uma ponta a base e na outra ponta o “desenrolar” que não cessa, segue avançando em seu movimento, evidenciando que o processo de desenvolvimento humano não é linear mas repleto de avanços e retrocessos e submetido às condições objetivas e contraditórias da realidade vivida. A espiral na sua base é um ponto de partida, o seu desenrolar ocorre em processo ascendente, contínuo e contraditório. Identificamos a base como a situação social de desenvolvimento do bebê em sua forma mais incipiente. Neste período, a teoria histórico-cultural ajudou-nos a entender que os movimentos possuem um caráter desordenado, caótico, com

reflexos, um movimento em si. Desde o nascimento do bebê as relações sociais e histórico-culturais contribuem para o desenvolvimento de neoformações que modificam a relação do bebê com o seu entorno, logo, como sistemas integrados, os movimentos também mudam. Esta dinâmica e processo dar-se-á ao longo do desenvolvimento humano, ao passo que, na creche, quando os bebês ainda não falam, os movimentos realizados podem ser utilizados como indícios das necessidades de cada situação social de desenvolvimento. Cada mudança nos movimentos do bebê requer a intervenção do professor para que o mesmo aprenda e avance ao próximo nível de desenvolvimento.

Imagem 36



Espiral do desenvolvimento dos bebês (SILVA, 2016)

Ao observar os bebês e identificar desde os movimentos em-si (reflexos) até os mais elaborados como os movimentos para-si (andar e correr), o professor poderá compreender as necessidades dos bebês e orientar a sua prática de modo a contribuir intencionalmente com o desenvolvimento infantil. Ao se movimentar, o bebê demonstra necessidades, procura atingir seu objeto, alcançar aquilo que o motiva, desde os adultos, os objetos ou a atividade objetal em conjunto com os adultos. Estas manifestações do bebê precisam ser

consideradas para a proposição de vivências na creche e que promovam situações de aprendizagem e desenvolvimento.

Se tivéssemos que continuar com nossas intervenções e proposições na creche, teríamos que ir ao encontro das novas necessidades dos bebês, pois os seus movimentos mudaram, como apontamos, logo, implica afirmar que a situação social de desenvolvimento também mudou e, portanto, as vivências também precisariam ser outras.

Os movimentos observados ao final da intervenção demonstraram que os bebês reconheceram objetos do cotidiano. O andar firme e consolidado orientamos planejar vivências futuras compostas de objetos em miniatura para que as crianças possam manuseá-los, tal como sua função social. Os cantinhos ou as miniáreas começariam a aparecer na sala ou no próximo ano letivo. Os carrinhos, as bonecas, as roupas, os utensílios domésticos, as ferramentas das mais variadas profissões poderiam aparecer e contribuir para que os bebês aprendessem e manuseassem os diferentes objetos sociais.

Ficou claro, portanto, que toda a bagagem identificada como humana é adquirida socialmente, mediada por um indivíduo mais experiente e capacitado, o que permitiu-nos a compreensão do indicativo de Mukhina (1996), ao apontar que o processo de aprendizagem tem origem desde nosso nascimento. Sendo assim, é correto afirmar que uma análise do desenvolvimento apartada da aprendizagem pode ser um equívoco.

Na perspectiva da teoria histórico-cultural, há a valorização da aprendizagem no processo de desenvolvimento, sendo este mais amplo que aquela, ou seja, para cada passo dado na aprendizagem, dois se dariam no desenvolvimento.

Neste sentido, afirmam Mello e Farias (2010, p. 55) que, “o desenvolvimento deixa de ser entendido como natural e passa a ser entendido como cultural, social e historicamente condicionado”. Há, portanto, decisivo papel na relação entre o indivíduo mais experiente com aquele em desenvolvimento. Ainda, segundo as autoras

Com isso, a educação das crianças – ou seja, a forma como organizamos as experiências que propomos às crianças – assume o caráter de impulsionadora do desenvolvimento infantil. Com esses pressupostos, falamos em educação desenvolvvente,

ou seja, uma educação intencionalmente organizada para impulsionar positivamente o desenvolvimento infantil (MELLO; FARIAS, 2010, p. 55).

Este processo de aprendizagem e desenvolvimento demanda, então, a apropriação por parte dos bebês das particularidades e do patrimônio cultural humano. Por esta razão, é que entendemos a importância de relações que devem ocorrer em um contexto que contribua, efetivamente, para o desenvolvimento dos bebês. Desde o nascimento, o bebê está em relação social, em desenvolvimento, e, conseqüentemente, em aprendizado. Existe, entretanto, alguém com ele, que o lança em desenvolvimento, no caso os adultos cuidadores ou até mesmo outra criança mais experiente.

Neste quadro, todas as relações sociais podem ser importantes para o bebê, todavia, a diferença das relações pedagógicas institucionais é que elas devem evoluir sistematicamente mediadas por um profissional capacitado para esta função. Não enxergamos outros contextos senão as instituições de Educação Infantil. Assim, também, assevera Vigotski (2010a, p. 110) que:

Pela sua importância, este processo de aprendizagem, que se produz antes que a criança entre na escola, difere de modo essencial do domínio de noções que se adquirem durante o ensino escolar.

Neste contexto, mais uma vez, destacamos a mediação do professor na Educação Infantil, sendo ele o profissional que deverá qualificar e complexificar as relações com as crianças para que avancem em seu desenvolvimento. Quando se trata de uma instituição de Educação Infantil, a atuação do profissional, a ação pedagógica, a proposta pedagógica e os recursos disponíveis fundamentam-se, então, como um dos principais meios de apropriação do mundo. O bebê conhecerá o mundo valendo-se das relações externas por meio do processo de internalização propiciado por esta instituição, seus atores e pela vivência.

Ao entender esta situação, Vigotski (2008) ressalta que o professor pode agir eficazmente com e sobre o bebê, objetivando o seu desenvolvimento psicológico e social, ao trabalhar sob a luz da zona de desenvolvimento proximal. Quando o professor responsável consegue identificar este nível, através das

atividades do bebê ou pelos seus movimentos, como objetivamos demonstrar neste trabalho, suas propostas podem ir ao encontro das necessidades da criança.

Em nossa experiência de imersão na creche, foi possível notar uma inversão na relação entre os bebês participantes da pesquisa e os bebês do agrupamento vizinho. Inicialmente, os bebês participantes da pesquisa não eram afetados pelas vivências organizadas da educadora responsável, por isso, eram afetados pelas atividades que os outros bebês faziam. Este quadro viria a se reconfigurar quando nossas proposições se iniciaram e os bebês do agrupamento vizinho perceberam e foram afetados causando, mais uma vez, uma postura anteriormente vista em crianças maiores em nossa pesquisa de mestrado, o interesse motivado pela atividade proposta pelo professor.

Na Imagem 37 abaixo, foi possível captar dois bebês que não participaram da pesquisa, assistindo Julia e Davi pesquisando o molho de chaves, que propusemos. Estes são possíveis sinais que os professores devem ficar atentos ao trabalharem com bebês. Os bebês querem, são ativos em sua relação com o meio, mas dependem do outro que disponibilize esta cultura.

Imagem 37



Os bebês querem – (SILVA, 2016) acervo particular.

Por esta razão, a intervenção pedagógica do professor torna-se imprescindível para o desenvolvimento dos bebês. Quanto mais as intervenções dos professores irem ao encontro das necessidades internas das crianças,

maiores serão suas conquistas. O foco pedagógico, portanto, será o conhecimento a ser ampliado a partir de conquistas adquiridas em seu desenvolvimento. A experiência social é a fonte do desenvolvimento psíquico do bebê, pois é na realidade objetiva, tendo o professor como mediador, que ele desenvolverá suas qualidades psíquicas e as propriedades de sua personalidade (MUKHINA, 1996). Somente desta maneira os professores poderão, realmente, contribuir para o desenvolvimento dos bebês e atingir os objetivos propostos pela instituição na qual exercem a sua função.

Todo o fazer pedagógico que favoreça o processo de ensino e aprendizagem precisa considerar a situação social de desenvolvimento no qual se encontra o indivíduo. O professor precisa respeitar as especificidades e conhecer as possibilidades que se colocam e não superestimar ou subestimar as capacidades inerentes ao estágio de desenvolvimento do sujeito. Somente assim, atuando na totalidade desses fatores, conhecendo e identificado a necessidade de cada um dos períodos e, também, atuando sobre a zona de desenvolvimento proximal, o professor terá seu trabalho efetivado.

Com tais indicativos, a intervenção pedagógica do professor torna-se imprescindível para gerar possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento, ao passo que cria novas necessidades aos bebês. Para captar este nível psíquico do bebê, o movimento aparece, então, ao professor atento, como um possível indicador e orientador.

## **Considerações finais**

Ao longo dos capítulos e tópicos apresentados neste trabalho, procuramos expor alguns indicativos básicos da teoria histórico-cultural, principiada por Vigotski, para embasarmos a fundamentação teórica necessária à discussão da tese, o movimento do bebê como orientador do trabalho do professor. Nesse sentido, ao nascer o bebê humano apresenta uma carga genética que lhe proporciona uma herança biológica que, quando em relação social de qualidade, desenvolve-se em direção à humanização.

Esta humanização decorre da relação com o presente que representa, ao mesmo tempo, revoluções do passado, a história humana encarnada nos signos e objetos culturais. Nesta relação social, o conceito de atividade demonstrou-se ser norteador deste desenvolvimento que está condicionado a esta materialidade histórica produzida pela humanidade.

Este desenvolvimento apresenta, ainda, uma periodização marcada por atividades principais que guiam as revoluções psíquicas em determinados estágios. A relação entre estas atividades, denominadas de principais e a periodicidade do desenvolvimento, encerra uma relação de dependência dialética. É preciso haver uma base que sustente determinada atividade, visto que o desenvolvimento é lento e gradual.

Estar em atividade é, portanto, estar em relação com a natureza humanizada, com a realidade, com a materialidade produzida pelo homem, o que nos levou a assumir que o desenvolvimento humano é histórico e social. Contudo, não há desenvolvimento humano sem o mediador entre o sujeito e o signo cultural. Na relação direta entre sujeito e objeto, não há avanço, por isso, a necessidade da presença do mediador mais experiente, mais preparado, que guie o outro, que ensine, portanto, que organize as condições para promover o desenvolvimento.

Sendo assim, há que se considerar a qualidade destas relações e o papel do outro mais desenvolvido para o avanço daquele em desenvolvimento. A história humana está posta, toda riqueza cultural produzida pelo homem está dada, contudo, faz-se necessário o indivíduo mais experiente disponibilizar ao outro esta cultura.

Ao aproximarmos-nos teoricamente da temática aqui abordada, deparamo-nos com diversos problemas, entraves e obstáculos que marcaram e marcam o atendimento institucional de bebês, dentre eles: concepções assistencialistas que caracterizam a rotina como afazeres domésticos, focado na proteção, alimentação e higiene; trabalho docente não diretivo, espontâneo, embasado no cotidiano e na espera pelo desenvolvimento do bebê que há de vir e que, por isto, não há trabalho pedagógico a ser realizado com ele.

Dos indicativos teóricos acima mencionados e as problemáticas acerca do atendimento de bebês em creche, emergiu uma contradição: de modo geral, os profissionais responsáveis pelos bebês em creche estão contribuindo de forma limitada com o seu desenvolvimento. Na busca pela superação desta contradição, ou seja, em defesa de uma qualidade educacional que inicie desde os primeiros meses de vida, torna-se imprescindível que os professores entendam e incidam sobre o desenvolvimento do bebê. Para isso, devem conhecer e identificar as necessidades psíquicas destas crianças.

Neste sentido, estamos entendendo os movimentos realizados pelos bebês na creche como indícios, sinais, pistas desta situação social de desenvolvimento, portanto orientadores do trabalho do professor. Frente a estas preocupações é que surgiu a tese a ser debatida neste trabalho: os movimentos dos bebês como indícios orientadores do trabalho do professor. Não o movimento mecanicamente realizado, mas um movimento ligado à psique. Nossa hipótese inicial era de que o movimento realizado pelo bebê, expressão de seus interesses, podia ser observado, captado e orientar o trabalho do professor.

Um conceito que colaborou no caminho pela compreensão do desenvolvimento do bebê, baseou-se naquele denominado por Vigotski como situação social de desenvolvimento. Este conceito diz respeito ao modo único e irrepetível, termos do próprio autor, de como o bebê se relaciona com o entorno em determinado estágio de seu desenvolvimento. Representa as conquistas de suas estruturas internas, conquistadas socialmente. O movimento aparece como uma manifestação externa deste nível psíquico do bebê.

A neuropsicológica esclareceu que a relação que o bebê estabelece com o entorno é de forma ativa. Esta relação é realizada por vias que captam o meio externo, ou seja, pelos seus órgãos do sentido. Suas funções psíquicas, ainda

elementares, carecem de organização para o desenvolvimento do pensamento mais complexo. Devido à esta situação, os bebês se relacionam de forma elementar com a realidade e construindo paulatinamente a sua atividade consciente. Os movimentos, embora caóticos, direcionam-se àquilo que lhes afetam, carecendo, então, do outro, da cultura, dos objetos para satisfazer suas necessidades internas ao passo que constroem sua forma de pensar e reconhecer o mundo a sua volta. Sem esta relação, os órgãos orientadores e o próprio cérebro não se desenvolvem adequadamente, não há processo de humanização, evidenciando, então, que o desenvolvimento humano é dependente da cultura. Por isso, entendemos que os apontamentos educacionais que emergem a partir da anatomia e da neuropsicologia, constituem-se como saberes necessários para a prática docente.

Esta teoria orientou-nos, ainda, que os bebês nascem com funções psíquicas. Porém, estas funções possuem um caráter primitivo, necessitando avançar a patamares superiores. Assim, faz-se necessário desenvolver aquelas funções que o bebê apresenta ao nascer, a atenção e a memória, além de desenvolver outras funções, como por exemplo, a linguagem e o pensamento abstrato na direção da construção de sua consciência e personalidade. Todavia, este desenvolvimento apenas ocorrerá quando estas funções forem “chamadas” a atuar na relação do bebê com o entorno. Mais uma vez, a qualidade das relações com o entorno e o outro que medeia são imprescindíveis para o desenvolvimento do bebê.

Pois bem, após a captação dos dados colhidos na creche, estes foram categorizados e analisados. Dentre os movimentos realizados pelos bebês (sentar, engatinhar, caminhar com apoios, ficar em pé com apoios, movimentar a cabeça, ficar em pé, caminhar e correr), pudemos demonstrar, estatisticamente, que os maiores interesses nesta movimentação deram-se em direção aos objetos e a uma atividade em conjunto com os adultos. Mesmo com toda limitação motora, a ausência de novos objetos, a falta de intervenção da educadora próxima aos bebês, foi possível evidenciar os objetos como principal fonte de interesse dos bebês e os adultos presentes como fonte secundária nesta relação.

A partir destas constatações teóricas e empíricas, realizamos algumas proposições aos bebês de modo a contribuirmos com a superação das práticas

pedagógicas problematizadas. Estas proposições consideraram, então, os interesses dos bebês captados, os objetos e as indicações da teoria histórico-cultural sobre o papel do outro como mediador, bem como a situação social de desenvolvimento destes bebês.

Assim, procuramos oferecer a eles, novos objetos para manipularem, objetos que desafiassem, incitassem, convidassem ao estabelecimento de uma nova relação. Não obstante, preparamos alguns espaços para que os bebês pudessem vivenciar novas experiências, tentar novos movimentos, novas investigações e pesquisas. Os objetos de uso cotidiano indicaram a sua importância quando foram inseridos. Foram propostos, então, o novo, o diferente, o desafiador e os objetos de uso sociais de modo a acolher e ampliar as possibilidades das crianças.

Nestes momentos, o professor apareceu como aquele que organiza, propõe, senta próximo e dialoga com o grupo ou com o bebê individualmente. Nesse sentido, cabe ao professor oferecer, convidar, incitar o bebê a se relacionar com o objeto de modo qualitativamente diferente. Os autores cubanos (ÁVILA, 2002; TOMÁS, 2002) que compareceram nas discussões, ajudaram-nos a entender que a presença do professor conserva a presença do objeto, tornando-o mais interessante ao bebê.

Vigotski e seus seguidores possibilitam-nos a compreensão do papel da linguagem como signo organizador da relação bebê/entorno. A linguagem aparece, então, como principal signo que orienta o bebê em suas relações com os elementos sociais. Obviamente, a linguagem do bebê ainda estará em desenvolvimento, no entanto, se a fala humana não aparecer como necessidade comunicativa a ele, seu desenvolvimento pode ser prejudicado. Por vezes, os bebês se aproximaram dos adultos presentes no agrupamento oferecendo determinados objetos, como quem queria informações sobre aquilo, um momento de parceria sobre o uso dos objetos. Não podemos negar este fato, logo, não podemos ficar alheios frente a este interesse. Por isso, o professor, ao atuar com bebês, deve falar com eles.

Destas indicações, discutimos, ainda, que as proposições advindas do mais experiente, ou seja, do professor, por se tratar de uma instituição de educação, precisam levar em consideração o nível de desenvolvimento psíquico do bebê. Tal como apontado, ao nascer, o bebê apresenta funções psíquicas

elementares que precisam se desenvolver a níveis superiores, enquanto que outras, precisam surgir. Para tanto, é preciso colocar o bebê em situações onde estas funções são requeridas, tais como: momentos, situações, objetos que demandam, por exemplo, o uso da atenção e da memória, haja vista que antes de serem internas, as funções são exercidas externamente.

As formas iniciais e primitivas do bebê precisam entrar em contato com as formas mais complexas e evoluídas do entorno. O que não quer dizer, também, que não se deve disponibilizar grande quantidade de objetos e elementos que dificultam o foco da atenção, o deslocamento no espaço, mas observar a relação do bebê com os objetos e captar esta relação como informação possível de orientar as próximas proposições. Portanto, o professor responsável precisa estar atento a estes indícios lançados pelos bebês. Será, pois, na convivência coletiva que as funções superiores serão desenvolvidas.

Podemos, assim, pensar para além da manipulação livre dos objetos e defender a inserção e intervenção do professor junto ao bebê e propiciar relações diferentes com estes elementos culturais, já que estão carregados de significados humanos. Obviamente, não estamos defendendo a escolarização dos bebês no que tange à antecipação daquilo que se refere às crianças maiores, mas sim o domínio do uso social dos objetos para então, futuramente, desempenharem brincadeiras de papéis sociais. Mas, as experiências cotidianas e a experiência aqui desenvolvida, apontaram a capacidade dos bebês de manusearem os objetos tal como foram criados, tendo por exemplos: telefones celulares, controle remoto, pentes, escova de dente, copo. A relação entre estes novos objetos e novos elementos dispensará de um tempo para que o bebê possa investigar, pesquisar e conhecer as suas propriedades, mas o professor não pode se furtar do compromisso de se juntar a ele e, com o auxílio da linguagem, na atividade prática em conjunto, principalmente quando sua participação for requerida pelo próprio bebê, contribuir para que a criança estabeleça relações mais evoluídas com estes elementos da cultura.

Queremos aqui fazer uma ressalva em relação à defesa deste tempo do e para o bebê. Diariamente, dentro e fora das instituições educacionais, podemos assistir à relação que os bebês estabelecem com o entorno. Nesta relação, eles dispensam um tempo para aquilo que se interessam, para realizar as suas pesquisas, eles entram em relação com os objetos, eles requerem nossa

atenção ou não. Este tempo que o bebê requer para ele está ligado às suas características, à sua situação social de desenvolvimento.

Com o tempo, os bebês tomarão contato com maior quantidade de objetos e suas denominações sociais e com uma gama maior de palavras, já que os professores os significam. O professor não será aquele que irá proferir 'palestras ou aulas' sobre os objetos, mas aquele que, no oferecimento e na organização do espaço composto por objetos, irá apresentá-los, nomeando-os para que possam ser identificados e, ainda, quando for oportuno e/ou necessário, sentar-se próximo aos bebês e iniciar um diálogo acerca do objeto e seu uso de forma calma e paciente, haja vista o modo caótico e sincrético do bebê de perceber o entorno. Neste momento, o bebê não estará em relação direta com o objeto, no entanto, sua relação com o objeto e sua carga social, será mediada pelo professor. Perpassam nesta relação, o bebê, o professor, a linguagem, o objeto e sua cultura.

Logo, não são chamados para o trabalho com bebês, propostas de caráter escolar ou pré-escolar, como por exemplo, a escrita, os números, noções de espaço, de volume, peso, conceitos, enfim. Tais objetivos não fazem sentido para a educação da creche. É preciso que nos atentemos antes para a formação destas funções psicológicas superiores para que, mais adiante, as crianças pequenas consigam estabelecer relações mais complexas com a cultura humana e, dentre ela, os conhecimentos mais elaborados.

Para Vigotski, a lei fundamental do desenvolvimento radica nas contradições instaladas entre os processos biológicos e os culturais. O papel do professor que atua com bebês desponta, então, como condição para o desenvolvimento. Todavia, não são quaisquer relações sociais que promoverão tal desenvolvimento. Apesar da prática em si da educadora participante da pesquisa não ser nosso objeto de pesquisa, percebemos que sua postura, concepção e propostas, de modo geral, apresentavam características das problemáticas apontadas neste trabalho, que não contribuem efetivamente para o desenvolvimento dos pequenos.

A creche não pode mais se prender à maternagem, aos cuidados físicos ou práticas estereotipadas. A observação atenta e constante daquilo que os bebês nos dizem é que irá guiar a organização do espaço, dos materiais, do tempo, da proposta, da postura, do tom de voz, do toque, etc. São eles que

devem ser atendidos e não nós, os adultos. Os professores não podem mais decidir, escolher ou orientar suas práticas a partir do espontaneísmo, do improviso, fazer por fazer, fazer porque achou interessante o que outra professora fez ou porque viu na internet, fazer porque fez ano passado. Mais uma vez enfatizamos que o trabalho com bebês e crianças pequenas, precisa ter um caráter diferente do cotidiano e daquele proposto para crianças maiores.

Um dos desafios que se coloca para a prática pedagógica do professor que atua com bebês é entender que a comunicação não está somente ligada à capacidade da fala. A linguagem oral não pode ser única e exclusiva forma de comunicação entre aquele que ensina e aquele que aprende. No entanto, aparentemente, a relação bebê/professor, está embasada na relação de alguém que pede com alguém que não entende e, por isso não pode atender ao pedido. Por um lado, querer pedir, traz algumas implicações, visto que quem pede, pede algo, pois sente interesse de algo. Como vimos, os bebês possuem interesses, sejam eles vitais ou sociais. Conceber a ideia de que os bebês querem, é algo muito importante e significativo para o trabalho a ser desenvolvido. Por outro lado, isto demanda, por parte do professor, conhecimentos teóricos que lhe possibilitem desenvolver uma prática que atenda a estas necessidades infantis.

Se estamos considerando o bebê como um ser ativo na relação com o entorno, isso quer dizer que deve haver uma interlocução para que o desenvolvimento seja guiado pelo professor. Contudo, esta interlocução não pode ser negada pelo próprio adulto responsável quando, seja no exercício da sua função profissional ou enquanto membro familiar, não possibilita ou interrompe as vias que possibilitam ao bebê dizer aquilo que quer. Ao buscar a interlocução com o bebê, o professor precisa considerar as possibilidades de comunicação dos bebês.

Se, nesta tese, estamos defendendo o movimento como este viés, então, não poderá faltar espaço, condições, materiais, tempo e, principalmente, o outro que “escuta” o que os bebês têm a dizer. Outro ponto relevante a ser considerado é a ausência da linguagem falada no modo de expressão do bebê. Contudo, isto não quer dizer que ele não queira estabelecer diálogo com aqueles que estão a sua volta. Assim, faz-se necessário que o seu responsável esteja atento, seja um ouvinte dos sinais emitidos de diferentes formas, expressos pelo olhar, pelo

sorriso, pelo choro, pela mordida, pelo silêncio e pelos movimentos gestuais e de deslocamento como procuramos destacar.

Esta consciência do outro que fala mesmo na ausência da palavra dita, perpassa pela construção, por parte do(a) professor(a), de uma sensibilidade em relação à criança, tendo como perspectiva uma atitude investigativa em que o adulto profissional busca entender a ação infantil, perscrutando seus mecanismos sociais, afetivos e mentais. E mais: destaca uma sensibilidade que é possibilitada pela atenção às manifestações de interação do bebê aliada à investigação da ação docente desenvolvida.

A partir da captação destes sinais, ele deve planejar, organizar e propor outros objetos, outras vivências para que os bebês tenham novas experiências e avancem cada vez mais em direção à psique mais desenvolvida. Para esta perspectiva teórica, o humano precisa ser adquirido pelo bebê, haja vista sua incompletude ao nascer. Faz-se necessário, então, que o professor guie este desenvolvimento, por meio da consideração dos interesses dos bebês e dos movimentos como um dos sinais de sua situação social de desenvolvimento.

Assim, a contribuição da pesquisa, mesmo que mínima, está em demonstrar que é possível captar o nível de desenvolvimento psíquico do bebê por meios dos movimentos externalizados em suas atividades. Ao captar estes sinais, o professor pode organizar o seu trabalho de modo a incidir sobre a zona de desenvolvimento potencial deste que está em processo de humanização. Acreditamos que, desta maneira, o trabalho docente avança aquelas problemáticas apontadas no início deste trabalho. Longe de esgotar a temática aqui abordada, é imprescindível continuarmos a olhar para a educação destes pequenos, haja vista as limitações postas sobre este trabalho. Existe, sobretudo, uma emergência sobre o processo de formação de professores para atuarem nesta etapa da Educação Básica.

## Referências

ABRANTES, A. A. O existir humano não é sem educação. In: MARTINS, L. M. (Org.). **Sociedade, educação e subjetividade**: reflexões temáticas à luz da psicologia sócio-histórica. São Paulo: Cultura Acadêmica, Universidade Estadual Paulista, 2008. p. 91-118.

AMBROSETTI, N. B; ALMEIDA, P. A. de. A constituição da profissionalidade docente: tornar-se professora de educação infantil. In: Reunião Anual da ANPED, 30ª, 2007, Caxambú. **Anais...** Caxambu: Anped, 2007. p.1-16. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT08-3027--Int.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2014.

AMORIM K. de S. VITORIA T. ROSSETTI-FERREIRA M. C. Rede de significações: perspectivas para análise da inserção de bebês na creche. **Cadernos de Pesquisa**, nº 109, p. 115-144, março/2000. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742000000100006&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742000000100006&script=sci_abstract&tlng=pt) Acesso em: 15 de jun. de 2014

ARCE, A. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 251-283, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a14v2274.pdf> Acesso em: 15 de jun. de 2014

ASBAHR F. da S. F. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. **Revista Brasileira de Educação**, Maio /Jun /Jul /Ago, nº 29, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a09.pdf> Acesso: 12 de jan. de 2015

ÁVILA E. A. Premisas de la actividad com los objetos em el primer año de vida. In GOMÉZ A. MA. Et al. **Estudio sobre las articularidades del desarrollo del niño pré-escolar cubano**. Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana, 2002.

BARBOSA, M. C. Especificidades da ação pedagógica com os bebês. In: **Programa Currículo em Movimento**. Disponível em:[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1096&id=15860&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1096&id=15860&option=com_content&view=article). Acesso em: 05 dez. 2010.

BIRCHAL, P. de S. Exploração lúdica e afetividade em crianças de creche. **Tese** (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2010, 204f.

BISSOTO M. L. Enfrentando o problema dos estágios no desenvolvimento mental das crianças. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 43, p. 149-172, jan./mar. 2012 Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/14535/17613> Acesso em 13 de maio de 2014.

BORGES, R. R. Curso de Extensão Universitária PROEPRE: contribuição para a formação de professores de creche. 2009. 327 f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, 2009.

BOZHÓVICH, L. – As etapas de formação da personalidade na Ontogênese. In DAVIDOV, V. e SHUARE, M. (orgs) - **La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS (Antologia)**. Moscou: Editorial Progreso, 1987

BUFALO, J. M. P. Nem só de salário vivem as docentes de creche: em foco as lutas do Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Campinas (STMC 1988-2001). 2009. 179 f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, 2009.

CACHEFFO, V. A. F. F. Manifestações afetivas nas concepções e práticas educativas no contexto da creche: reflexões a partir da perspectiva walloniana. **Dissertação** (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia - Presidente Prudente, 2012, 115 f.

CAMPOS, M., M., FULLGRAF J., WIGGERS V. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Caderno de Pesquisa**;36 (127): 2006 p. 87-128. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742006000100005&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742006000100005&script=sci_abstract&tlng=pt) Acesso 13 de jan. de 2014

CAMPOS, M. M. A educação infantil frente aos seus desafios. Fundação Carlos Chagas; **Difusão de Ideias**; maio/2009; páginas 01-14.

CERISARA, A B. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. especial, p. 11-21, jul./dez. 1999. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10539/10082>. Acesso em: 05. jun. 2010.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

COSTA, D. P. L. P. da. A influência de um programa de formação continuada no desempenho de profissionais de creches assistenciais com vistas à implantação do Proepre. 2006. 167 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, 2006.

COTA T. C. M. “A gente é muita coisa para uma pessoa só”: desvendando identidades de “professoras” de creches. **Anais** da 30ª Reunião anual da Anped, Caxambú 2007 Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT07-3129--Int.pdf> Acesso em: 15/05/2014

CUNHA B. B. B., L. F. CARVALHO. Cuidar de crianças em creches: os conflitos e os desafios de uma profissão em construção. **Anais** da 25ª Reunião

anual da Anped, Caxambú, 2002 Disponível em:  
<http://25reuniao.anped.org.br/beatrizbrandocunhat07.rtf> Acesso em: 16/05/2014

DAGNONI A. P. R. Quais as fontes de saberes das professoras de bebês?  
**Anais**, 35ª Reunião anual da Anped, Porto de Galinhas, 2012. Disponível em:  
 <[http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT07%20Trabalhos/GT07-1910\\_int.pdf](http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT07%20Trabalhos/GT07-1910_int.pdf)> Acesso em: 02 maio 2014.

DANDOLINI, M. R; ARCE, A. A formação de professores de Educação Infantil  
 In: ARCE, Alessandra; MARTINS, L. M. **Ensinando aos pequenos: de zero a três anos**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009. 207p

DAWKINS R. **A magia da realidade**. São Paulo, Cia das Letras, 2012.

DELGADO A. C. D.NORNBERG M. Do abrir-se aos pontos de vista e forças do desejo dos bebês e crianças bem pequenas. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 19, n. 38, p. 147-167, jan./abr. 2013. Disponível em:  
<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/8924> Acesso: 12 de fev. de 2015

DIAMENT A., GHERPELLI J., L., D. Introdução à neurologia infantil. In. NITRINI R., BACHERESCHI L., **A. neurologia que todo médico deve saber**. Santos livraria Editora, 1991.

DIEB, M. Educação infantil: espaço de representações sociais e de relações com o saber. In: Reunião Anual da ANPED, 29ª, 2006, Caxambú. **Anais...** Caxambu: Anped, 2006. p.1-13. Disponível em:  
 <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT08-1774--Int.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2014.

DUARTE N. **A individualidade para si**. Campinas: Autores Associados, 1993.

\_\_\_\_\_. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n 71, julho, 2000. Disponível em:  
[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302000000200004&script=sci\\_abstract&tlng=es](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302000000200004&script=sci_abstract&tlng=es) Acesso: 12 de fev de 2014

DUSAVITSKII A. K. Educação desenvolvvente e a sociedade aberta. **Ensino Em Re-Vista**, v.21, n.1, p.77-84, jan./jun. 2014. Disponível em:  
<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/25053/13890> Acesso: 04 de jul 2015

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (Antología)**. Moscou: Progreso, 1987. p. 125-142

\_\_\_\_\_. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fones, 2009.

ELTINK C. F. Índícios utilizados por educadores para avaliar o processo de inserção de bebês em uma creche. **Anais** da 23ª Reunião anual da Anped, Caxambu 2000 Disponível em: <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/0709t.PDF>>. Acesso em: 15 maio 2014.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, abr. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 07 jun. 2010.

FARIAS, G. C. O que os bebês sabem? Um modo diferenciado de pensá-los. **Pensar a prática** 11/2: 115-124, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/2396/4068> Acesso: 07 de jun de 2010

FALK J. TARDOS A. **Movimentos livres: atividades autônomas**. Octaedro, Barcelona, 2002.

FERRARI, M. Um percurso de formação em Pistóia. In: BECCHI, E.; BONDIOLI, A. (Orgs.). **Avaliando a pré-escola**. Campinas: Autores associados, 2003. p.7-36.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXIII, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf> Acesso: 12 de dez de 2013

FREITAS N. K. Desenvolvimento humano, organização funcional do cérebro e aprendizagem no pensamento de Luria e de Vygotsky. **Ciências & Cognição**, vol 09, 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cc/v9/v9a10.pdf> Acesso em: 28 de setembro de 2014.

GIANNOTTI, J.A. Marx – **Vida e Obra**. In: Marx – Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 2ª. Ed., 1978.

GOBBATO, Carolina . Pesquisar com os bebês na creche: reflexões trilhadas nesse exercício. In: **VI SEPESQ** - Semana de Extensão, Pesquisa e Pós-Graduação: Construindo a interdisciplinaridade, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <[http://www.uniritter.edu.br/eventos/sepesq/vi\\_sepesq/arquivosPDF/27917/2280/com\\_identificacao/trabalho.pdf](http://www.uniritter.edu.br/eventos/sepesq/vi_sepesq/arquivosPDF/27917/2280/com_identificacao/trabalho.pdf)> Acesso em: 28 mai. 2011.

GOLDMAN, L. **Ciências Humanas e Filosofia**. Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1979.

GOMES C. Ap. V. O lugar do afetivo no desenvolvimento da criança: implicações educacionais. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 18, n. 3, p. 509-518, jul./set. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v18n3/v18n3a11.pdf>. Acesso em: 05 de jan 2017.

GOMES C. Ap. V.; MELLO S. A. Educação escolar e constituição do afetivo: algumas considerações a partir da Psicologia Histórico-Cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, 677-694, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p677>. Acesso em: 05 de jan 2017.

GÓMEZ A. M. S. Educa sua hijo. Um programa para la família. In GÓMEZ A. MA. Et al. **Estudio sobre las articularidades del desarrollo del niño pré-escolar cubano**. Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana, 2002.

GUIMARÃES, D. de O. Entre a instrução e o diálogo: a construção da identidade educacional das creches. **Anais** da 29ª Reunião anual da Anped, Caxambú, 2006 Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT07-2328--Int.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2014.

\_\_\_\_\_. No contexto da creche, o cuidado como ética e a potência dos bebês. **Anais** da 31ª Reunião anual da Anped, Caxambú, 2008. Disponível em: <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT07-4807--Int.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2014

HOLMES, M. Primatas. (In) **Life** (BBC TV Series), Inglaterra, 580 min., 2009.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro, Ed. UERJ, 2001, p.17-44.

KOPCAK, S. C. P. No encontro, os sentidos: efeitos da formação de monitores de Educação Infantil. 2009. 224 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, 2009.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2002.

KRAMER S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 41-59, julho/2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14398.pdf> Acesso: 12 de maio 2012

LEFEBVRE, H. Lógica formal Lógica dialética. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, consciência y personalidad**. Impreso, La Habana, 1981.

\_\_\_\_\_. Uma Contribuição para a Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: Vygotsky, L. S., LURIA A. R., LEONTIEV A., N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone/Edusp, 1989.

\_\_\_\_\_. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. 2.ed. São Paulo: Centauro, 2004.

\_\_\_\_\_. The Genesis of Activity. **Journal of Russian and East European Psychology**, vol. 43, no. 4, July–August 2005, pp. 58–71.

\_\_\_\_\_. The Fundamental Processes of Mental Life. **Journal of Russian and East European Psychology**, vol. 43, no. 4, July–August 2005a, pp. 72–75.

LIMA, M. P. “VITÓRIA VAI À ESCOLA: O papel da afetividade na formação de professores da educação infantil”. 2013. 164 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, 2013.

LOMBARDI J. C. Notas sobre a educação da infância numa perspectiva marxista. (In) MARSIGLIA A. C. G. (org.) **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP, Autores associados, 2013.

LOWY, M. **Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista**. São Paulo: Cortez, 14<sup>a</sup> Ed., 2000.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE M.; BOING L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22616>>. Acesso em: 17 fev. 2015.

LUKÁCS, G. **Introdução a uma estética marxista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2<sup>a</sup>. Ed., 1978.

LURIA A. R. **Fundamentos de Neuropsicologia**. Tradução de Juarez Aranha Ricardo. - Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1981.

\_\_\_\_\_. O cérebro humano e a atividade consciente. (In) VIGOTSKI L. S., LURIA A. R., LEONTIEV A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo, Ícone Editora, 11<sup>a</sup> ed., trad. Maria da Pena Villa lobos, 2010.

MACHADO, M. L. de A. Desafios iminentes para projetos de formação de profissionais para educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, nº 110, p. 191-202, julho/2000. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742000000200009&script=sci\\_abstract&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742000000200009&script=sci_abstract&lng=pt) Acesso: 29 de jun de 2014

MAGALHÃES G. M. Análise do desenvolvimento da atividade da criança em seu primeiro ano de vida. **Dissertação de Mestrado**, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, 2011.

MAGALHAES G. M. MARTINS L. M. A análise histórico-cultural da atividade infantil: teoria, pesquisa e implicações pedagógicas para o primeiro ano de

vida. (in) MARSIGLIA A. C. G. (org.) **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP, Autores associados, 2013.

MARSIGLIA A. C. G. Contribuições para os fundamentos teóricos da prática pedagógica histórico-crítica. (In) MARSIGLIA A. C. G. (org.) **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP, Autores associados, 2013.

MARTINS, L. M. A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade. In A. Arce & N. Duarte (Orgs.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. (pp. 27-50). São Paulo: Xamã, 2006.

\_\_\_\_\_. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. In: **Anais da 30a Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação**. Cd-rom. Caxambu: ANPED, 2007.

\_\_\_\_\_. Introdução aos fundamentos epistemológicos da psicologia sócio-histórica. (In) MARTINS L. M. (org.) **Sociedade, Educação e Subjetividade: reflexões temáticas à luz da psicologia sócio-histórica**. São Paulo, Cultura Acadêmica, Universidade Estadual Paulista, Pró-reitoria de graduação, 2008.

\_\_\_\_\_. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. (In) ARCE, A.; MARTINS, L. M. **Ensinando aos pequenos: de zero a três anos**. Campinas: Alínea, 2009.

\_\_\_\_\_. O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica. **Tese de Livre Docente**, Unesp de Bauru, 2011.

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, Autores Associados, 2013a.

\_\_\_\_\_. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, dez. 2013b. Disponível em:  
<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9705> Acesso em: 19 de abril de 2017

MARTINS L. M. EIDT N. M. Trabalho e atividade: categorias de análise na Psicologia Histórico-Cultural. **Psicologia em Estudo**, vol. 15, núm. 4, outubro-dezembro, 2010, pp. 675-683. Disponível em:  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-73722010000400003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722010000400003) Acesso em: 12 de fev. de 2015

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã (Feuerbach)**. São Paulo: Hucitec, 1973.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos** (Coleção Os pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1978.

\_\_\_\_\_. **O método da economia política**, tradução de Fausto Castilho. In *Crítica Marxista*, no. 30, p. 103-125, 2010.

MEIRA, M. E. M. A teoria de Vigotski: conceitos e implicações para a psicologia da educação. In: MARTINS, L. M. (Org.). **Sociedade, educação e subjetividade: reflexões temáticas à luz da psicologia sócio-histórica**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Universidade Estadual Paulista; pró-reitoria, 2008. p. 145-173.

MELLO S. A., FARIAS M. A. **A escola como lugar da cultura mais elaborada**. Educação, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 53-68, jan./abr. 2010  
Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacao> Acesso em: 12 abr. 2012.

MENDES D. M. L. F. MOURA M. L. S. de. Expressões faciais de emoção em bebês: importância e evidências. **Estudos e pesquisas em psicologia**, UERJ, RJ, ano 9, n. 2, p. 307-327, 2º sem. 2009.

MENDOZA F. M. Formación de una relación emocional positiva hacia las tareas cognitivas em la edad temprana. Su influencia em el desarrollo intelectual del niño. In GÓMEZ A. MA. Et al. **Estudio sobre las particularidades del desarrollo del niño pré-escolar cubano**. Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana, 2002.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

NASCIMENTO, E. R.; SANTOS A. V. dos. Cuidado ou educação? A prática educativa nas creches comunitárias de Curitiba. **Anais da 33ª Reunião anual da Anped**, Caxambú, 2010. Disponível em:  
<<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT07-6838--Int.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2014.

NETTO, J. P. **Introdução aos estudos do método de Marx**. 1. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OBOUKHOVA, L. A teoria de Vigostki: o novo paradigma na investigação do desenvolvimento infantil. In: I Conferência internacional: o enfoque histórico cultural em questão. (**Anais eletrônicos**). Santo André, 2006. pp. 16-25.  
Disponível em: <http://www.historicocultural.br> Acesso em: 15/01/2013.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

OLIVEIRA R. P. de. Entre a fralda e a lousa: um estudo sobre identidades docentes em berçários. **Dissertação de Mestrado**, Programa de Pós-graduação em Estudos Culturais, Escolas de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, 2014.

OLIVEIRA, F. de; ABRAMOWICZ, A. A 'paparicação' na creche enquanto uma prática que invisibiliza a construção de uma educação da 'multidão'. **Anais da 28ª Reunião anual da Anped, Caxambú, 2005.** Disponível em: <<http://28reuniao.anped.org.br/gt07.htm>>. Acesso em: 15 maio 2014.

PANTALENA, E. S. O ingresso da criança na creche e os vínculos iniciais. **Dissertação** Mestrado – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2010.

PASQUALINI J. C. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. (In) MARSIGLIA A. C. G. (org.) **Infância e pedagogia histórico-crítica.** Campinas, SP, Autores associados, 2013.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: GIMENO SACRISTÁN, J. & PÉREZ GÓMEZ, A.I. **Compreender e transformar o ensino.** Porto Alegre, Artmed, 1998.

PIKLER, Emmi. **Moverse em Libertad: desarrollo de la motricidad global.** Tradução de Guilherme Solana. Madrid: Narcea, 1969

PINO, M. D.; MENDOZA, F. M. **Principales modelos pedagógicos de La educación pré-escolar.** La Habana: Pueblo y Educación, 2001.

PINO A. **As marcas do humano: Às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski.** São Paulo, Cortez, 2005.

RAMOS, C. de M. M. N. O papel da professora no desenvolvimento humano da criança pré-escolar sob o enfoque da teoria histórico-cultural. **Tese de doutorado** – Marília, 2011.

RAMOS T. K. G. Possibilidades de organização de práticas educativas na creche em parceria com os bebês: o que “dizem” as crianças? **Anais**, 34ª Reunião anual da Anped, Natal, 2011. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT07/GT07-1092%20int.pdf>>. Acesso em: 14 maio 2014.

REGO, M. C. F. D. PERNAMBUCO, M. M. C. A. Formação do educador infantil: identificando dificuldades e desafios. In: Reunião Anual da ANPED, 29ª, 2006, Caxambú. **Anais...** Caxambu: Anped, 2006. p.1-15. Disponível em: <<http://27reuniao.anped.org.br/gt08/t0814.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2014.

REPKIN V. V. Ensino de desenvolvimento e atividade de aprendizagem. **Journal of Russian and East European Psychology**, vol. 41, no. 4, July–August 2003, pp. xx-xx.

ROCA, E. C. de L. A formação do professor de educação infantil: interfaces luso-brasileiras. In: Reunião Anual da ANPED, 35ª, 2012, Caxambú. **Anais...** Caxambu: Anped, 2012. p.1-17. Disponível em:

<<http://www.35reuniao.anped.org.br/trabalhos/108-trabalhos-gt08-formacao-de-professores>>. Acesso em: 15 jun. 2014.

ROSSETTI-FERREIRA M. C., VITORIA T., GOULARDINS L. G. Quando a criança começa a frequentar a creche ou pré-escola. (In) CLOTILDE M. ROSSETTI-FERREIRA M. C. (et al). **Os fazeres na educação infantil**. 11 ed. rev. e ampl., São Paulo, Cortez, 2009.

SADALLA A. M. F. de A. LARocca P. Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de Formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 419-433, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a03v30n3.pdf> Acesso em: 15 de jun de 2015

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11.ed.rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SILVA, I. de O. Trabalho docente na educação infantil: dilemas e tensões. In: Reunião Anual da ANPED, 30<sup>a</sup>, 2007, Caxambú. **Anais...** Caxambu: Anped, 2007. p.1-18. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT08-3509--Int.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2014.

SILVA, J. C. Práticas Educativas: a relação entre cuidar e educar e a promoção do desenvolvimento infantil à luz da Psicologia Histórico-Cultural. **Dissertação** (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2008

\_\_\_\_\_. O que o cotidiano das instituições de educação infantil nos revela? O espontaneísmo X o ensino. In: ARCE, A.; MARTIS, L. M. (Orgs.). **Ensinado aos pequenos**. Campinas: Alínea, 2009. p. 21-50.

SILVA, J. R. A Brincadeira na Educação Infantil (3 a 5 anos): uma experiência de pesquisa e intervenção. 2012. 171 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2012

SILVA J. P., BARBOSA S. N. F., KRAMER S. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 41-64, jan./jul. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9694/8905> Acesso: 12 de set de 2012

SILVA, A. S. da; PANTONI, R. V. Apresentação da série Educação de crianças em creches. In: BRASIL, **Ministério da Educação**. Educação de Crianças em Creche Salto para o Futuro. TV Escola. XIX, n.15, p. 5-16, 2009. Disponível em:<<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/18165615-Educricancascreches.pdf>> Acesso em: 20 mai. 2015

SIMIANO L. P., VASQUES C. K. Sobre importâncias, medidas e encantamentos: o percurso constitutivo do espaço da creche em um lugar para os bebês. **Anais**, 34<sup>a</sup> Reunião anual da Anped, Natal, 2011. Disponível em:

<<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT07/GT07-410%20int.pdf>>. Acesso em: 14 maio 2014.

SINGULANI R. D. A situação social de desenvolvimento das crianças de dois a três anos: um estudo com enfoque nas experiências vivenciadas na escola de educação infantil. **Tese** de doutorado, Programa de Pós-graduação em Educação, Unesp, Marília, 2016.

SOUZA, A. C. WEISS, V. Aprendendo a ser professora de bebês. (In) OSTETTO L. E. (org.) **Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores**. Campinas, Papirus Editora, 2008.

SOUZA M. P. de C. O proinfantil e a formação dos agentes auxiliares de creche do município do Rio de Janeiro. **Anais**, 35ª Reunião anual da Anped, Porto de Galinhas, 2012. Disponível em: [http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT07%20Trabalhos/GT07-1895\\_int.pdf](http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT07%20Trabalhos/GT07-1895_int.pdf)>. Acesso em: 02 maio 2014.

TOMÁS L. C. **La noción de objeto en el niño durante la edad temprana**. In GÓMEZ A. MA. Et al. **Estudio sobre las particularidades del desarrollo del niño pré-escolar cubano**. Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana, 2002.

TORRES, L. L. Cultura organizacional no contexto escolar: o regresso à escola como desafio na reconstrução de um modelo teórico. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 49, p. 435-451, out./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v13n49/29240.pdf> Acesso em: 12 de fev de 2012

TRISTÃO, F. C. D. A sutil complexidade das práticas com bebês. (In) MARTINS FILHO A. J. et al. **Infância plural: crianças do nosso tempo**. Porto Alegre, Mediação, 2006.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11ª ed. rev. Campinas, Autores Associados, 2011.

VASCONCELOS, C. R. F., et al. A Incompletude como Virtude: Interação de Bebês na Creche. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2003, 16(2), pp. 293-301 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n2/a09v16n2.pdf> Acesso em: 13 de junho de 2016

VICENTINI C. A. STEFANINI M. VICENTINI. Considerações morfofuncionais do desenvolvimento do sistema nervoso. (In) ARCE, A.; MARTINS, L. M. **Ensinando aos pequenos: de zero a três anos**. Campinas: Alínea, 2009.

VYGOTSKI, L. S. **Imaginacion y el arte em la infância**. Mexico, Hispânica, 1987.

\_\_\_\_\_. Lev S. Vigotski: Manuscrito de 1929. Trad. de Alexandra Marenitch; Luís Carlos de Freitas; Angel Pino. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 71,

Julho de 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a02v2171.pdf>  
Acesso em 28 de nov de 2016.

\_\_\_\_\_. **Obras escogidas**. Tomo IV. 2. ed. Madrid: Machado Libros. 2006. 427 p.

\_\_\_\_\_. **Formação social da mente**, 2008

\_\_\_\_\_. **Teoria e método em psicologia**. 4ª ed., Martins Fontes, São Paulo, 2004.

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra, 2ª ed., Martins Fontes, São Paulo, 2010a.

\_\_\_\_\_. Quarta aula: a questão do meio na pedagogia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha, **Psicologia**, USP, São Paulo, 2010b, 21 (4), p. 681-701.  
Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-65642010000400003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642010000400003) Acesso em: 12 de fev. de 2012

ZAPOROZHETS, A. V. Característica general de desarrollo psíquico de los niños. In: SMIRNOV, A. A. et al. **Psicología**. México: Editorial Grijalbo, 1960. p. 493-503

\_\_\_\_\_. Desarrollo psíquico del niño desde el nacimiento hasta el ingreso en la escuela. In: SMIRNOV, A. A. et al. **Psicología**. México: Editorial Grijalbo, 1960a. p. 504-522.

\_\_\_\_\_. Importância dos períodos iniciais da vida na formação da personalidade infantil. In DAVIDOV, V. e SHUARE, M. (orgs) - **La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS (Antología)**. Moscou: Editorial Progreso, 1987  
ZAPOROZET A. V. LISINA M. I **El desarrollo de la comunicación en la infancia**. G. Núñez, Madrid, 1986.