

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E  
INCLUSÃO SOCIAL

Luciana da Silva de Oliveira

**UM *LOCUS* DE CONSTITUIÇÃO DO HUMANO: VIVÊNCIAS E AFECÇÕES DE  
BEBÊS E EDUCADORAS NA CRECHE**



Belo Horizonte

2016

Luciana da Silva de Oliveira

**UM *LOCUS* DE CONSTITUIÇÃO DO HUMANO: VIVÊNCIAS E AFECÇÕES DE  
BEBÊS E EDUCADORAS NA CRECHE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

**Linha de Pesquisa:** Psicologia, Psicanálise e Educação.

**Orientadora:** Profa. Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes

Belo Horizonte

Faculdade de Educação da UFMG

2016

Ficha catalográfica

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social

Tese intitulada *Um locus de constituição do humano: vivências e afecções de bebês e educadoras na creche*, de autoria da doutoranda Luciana da Silva de Oliveira, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

---

Profa. Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes – Orientadora  
Faculdade de Educação (FaE/UFMG)

---

Profa. Dra. Maria Carmen Silveira Barbosa  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

---

Profa. Dra. Magali dos Reis  
Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ)

---

Profa. Dra. Maria Inês Mafra Goulart  
Faculdade de Educação (FaE/UFMG)

---

Profa. Dra. Vanessa Ferraz de Almeida Neves  
Faculdade de Educação (FaE/UFMG)

Belo Horizonte, 30 de junho de 2016.

Universidade Federal de Minas Gerais  
Av. Antônio Carlos, 6.627 – Campus Pampulha – 31270-901 – Belo Horizonte/MG  
Telefone (31) 3409.3409 – Fax (31) 3409.5326

*Para minhas grandes bases: José e Fátima Oliveira.*

*Para todos que ainda acreditam na educação e em sua beleza.*

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por sua bondade e fidelidade, o tempo todo, todo o tempo.

Aos meus pais, José e Fátima, minhas grandes bases, meus maiores incentivadores. Agradeço o cuidado, o carinho, a compreensão, as orações e o apoio incondicional, mesmo diante da grandeza das tempestades da vida.

À minha orientadora, querida Mafá, pelo acolhimento, pelo rigor acadêmico, pelo carinho e por continuar acreditando em mim e neste trabalho, mesmo quando todas as circunstâncias mostravam-se contrárias.

Ao meu irmão, Lucas, e a todos os meus familiares, pelo carinho, incentivo e compreensão.

Aos amigos do GEPSA, pela acolhida e pelo partilhar de tantos saberes e alegrias que constituíram essa tese e que integraram minha vida.

Às queridas Alessandra Corrêa, Canhici, Denise Araújo, Isabela Dominici, Luciana Silva, Maíra Tomaíno e Rita Cândido, pela parceria construída nas alegrias, angústias e confidências que perpassaram nossos anos de pós-graduação.

Aos amigos Adriana Silva, Álisson Berbert, Angélica Marção, Bruna Caroline, Bruno Alvim, Carlos Alexandre, Eliezer Isidoro, Emanuel Reis, Raquel Rohr, Renata Lima e Simone Peron. Em todos os momentos, ainda que fisicamente distantes, vocês se fizeram e se fazem presentes, trazendo mais colorido à vida! Obrigada por vibrarem a cada conquista e por se constituírem como grande suporte nas horas difíceis.

Às amigas Carla Lima, Eliângela Gomides, Juliana Barros e Paola Lili, pelo carinho e incentivo em meio aos nossos trabalhos de todo dia.

À Dona Ana e sua família, que tão carinhosamente me acolheram e me apresentaram BH.

À Secretaria de Educação de Juiz de Fora e à coordenação da Creche Luz, pela anuência para realização dos estudos empíricos deste trabalho. Um agradecimento especial às educadoras e aos bebês que me auxiliaram a compreender um pouco mais sobre a constituição do humano.

Aos professores Léa Stahlschmidt, Ilka Shapper, Núbia Shapper, Beatriz Teixeira, Jader Janer, Mariângela Inocência, Rita Oliveira e a todo o LEFOPI, grandes referenciais construídos ao longo de minha formação na UFJF: obrigada!

Aos professores que participaram dos momentos de qualificação e defesa deste trabalho: Maria Carmen (UFRGS), Isabel Oliveira (UFMG), Carlos Gerken (UFSJ), Maria Inês (UFMG), Vanessa Neves (UFMG), Lívia Vieira (UFMG) e Magali Reis (PUC-MG): muito obrigada pelas contribuições!

A todos os colegas, professores e coordenação do Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão Social em Educação, da UFMG, muito obrigada pelas partilhas e aprendizagens.

A todos que fazem parte de minha história, vejam-se presentes nas entrelinhas deste trabalho. Muito obrigada a todos e todas!

*A palavra é o nascedouro que acaba compondo a gente.*

Manoel de Barros



## RESUMO

A inserção do bebê na creche, cada vez mais demandada, especialmente por famílias trabalhadoras, constitui-se como ampliação do círculo de relações interpessoais de um ser humano ainda muito jovem. A partir dos pressupostos da abordagem histórico-cultural, compreende-se que, além da filogênese e da ontogênese, a constituição do ser humano também possui dimensões sociogenética e microgenética. As funções psicológicas superiores que caracterizam a espécie *homo* são constituídas por meio da internalização de apropriações das relações interpessoais. O eu é constituído pelo outro, pelas vivências e afecções entre nós. No contexto da creche, bebês e educadoras mutuamente afetam-se e constituem-se. Considerando tais premissas, o presente estudo teve por objetivo investigar que tipos de afecções as vivências ocorridas no meio cultural - creche provocam na constituição de bebês e educadoras como seres humanos. Para tanto, foi realizado um estudo etnográfico de uma turma com 12 bebês, entre oito e 24 meses de idade, e cinco educadoras de uma creche pública do município de Juiz de Fora, ao longo de um ano, em toda a sua rotina. A base teórico-metodológica foi constituída, sobretudo, pelo diálogo entre a perspectiva histórico-cultural e os pressupostos da etnografia interacional. Os instrumentos de investigação foram a observação participante, mediada pela filmagem e pelo caderno de campo. Foi possível constatar que: i) a creche constitui-se como extensão da família para os bebês e, portanto, como importante contexto de relações interpessoais em seu início de vida, o que afeta seu processo de desenvolvimento como ser humano; ii) os choros, sorrisos, balbucios e movimentos corporais dos bebês ganham significação primeiramente para as educadoras: só posteriormente o bebê chega à consciência de si; iii) a construção da autonomia dos bebês, quanto a se locomover e alimentar-se, é altamente incentivada, ao longo de todo o ano, na creche; iii) as educadoras possuem uma rotina de trabalho extensa e exaustiva na qual atuam como instrumentos de mediação dos processos de desenvolvimento cultural de vários bebês, ao mesmo tempo; v) as interações sociais das educadoras com os bebês afetam os processos de significação deles e delas mesmas; vi) a necessidade de se discutir a visibilidade que as políticas educacionais vêm conferindo aos bebês e às educadoras no contexto da creche.

Palavras-chave: bebês, educadoras, creche, vivências, afecções, constituição histórico-cultural do ser humano.

## ABSTRACT

The baby insert in the day care center, increasingly demanded, especially for working families, is constituted as expanding of the circle of interpersonal relationships of a human being still very young. From the assumptions of historical-cultural approach, it is understood that in addition to the phylogeny and ontogeny, the constitution of the human being also has sociogenetic and microgenetic dimensions. The higher psychological functions that characterize the *homo* species are constituted by internalization of appropriations of interpersonal relationships. The self is constituted by the other, by the experiences and conditions between us. In the context of the day care center, infants and educators mutually affect and constitute themselves. Considering these assumptions, this study aimed to investigate what kinds of conditions the experiences that took place in the cultural environment - day care center cause in the constitution of babies and educators as human beings. To that end, we conducted an ethnographic study of a group of 12 babies between eight and 24 months old, and five educators of a public day care center of the Juiz de Fora city, over a year, throughout your routine. The theoretical and methodological basis was constituted mainly by dialogue between the cultural-historical perspective and the assumptions of interactional ethnography. The research instruments were the participant observation, mediated by shooting and the field notebook. It was found that: i) the day care center is constituted as a family extension for babies and therefore how important the context of interpersonal relationships in his early life, which affects their development process as a human being; ii) the cries, smiles, babbles and body movements of the babies gain significance primarily for educators: only after the baby comes to self-consciousness; iii) the construction of autonomy of babies, as getting up and eating, is highly encouraged throughout the year in the day care center; iii) the educators have an extensive and exhaustive work routine in which act as mediation tools of cultural development processes of several babies at the same time; v) social interactions of educators with babies affect them and themselves signification processes; vi) the need to discuss the visibility that educational policies have been giving to babies and educators in the context of the day care center.

Key-words: babies, educators, day care center, experiences, conditions, historical and cultural constitution of the human being.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – 11/12/13: Tia Corinha, cercada por alguns bebês, guarda as mochilas sob a bancada maior. Ela não havia percebido, ainda, que Pablo arrastava sua mochila pela sala	36
Figura 2 – 11/12/13: Tia Amélia e Tia Corinha preparam o lanche da manhã, sob a bancada maior da sala, rodeadas por alguns bebês	37
Figura 3 – 03/10/13: Brandon tomando sua mamadeira no colchonete da sala	38
Figura 4 – 25/06/13: Dois ângulos do lanche da manhã: no primeiro, Tia Corinha, com quatro bebês à mesa e, no segundo, no colchonete, Tia Raimunda alimenta Edite enquanto Pablo, que já havia mamado, aproxima-se	39
Figura 5 – 05/11/13: Na extremidade esquerda, porta principal da Sala do B-I	40
Figura 6 – 01/08/13: Bruno R. passando pelas janelas da Sala do B-I	41
Figura 7 – 09/12/13: Rodinha conduzida por Tia Sineli e Tia Corinha	42
Figura 8 – 29/11/13: Tia Sineli e bebês no solário	43
Figura 9 – 09/05/13: Tia Sonia, Tia Corinha e bebês no pátio da entrada da creche	44
Figura 10 – 05/09/13: Banho de Brandon	45
Figura 11 – 08/08/13: Bandeja com o almoço do B-I: arroz, feijão, sopa de macarrão e legumes, angu e carne	46
Figura 12 – 04/09/13: Almoço do B-I em diferentes ângulos	47
Figura 13 – 09/12/13: Florência dormindo	48
Figura 14 – 19/06/13: Tia Corinha troca a fralda de Melissa, após o repouso	50
Figura 15 – 01/08/13: Bebês brincando com “meleca” no Pátio Central. Estão acompanhados por uma colega do B-II B	51
Figura 16 – 19/06/13: Melissa jantando com o auxílio de Tia Corinha	52
Figura 17: Organograma dos indicadores que compõem a proposta da ANEI.	65
Figura 18 – Mapeamento da Creche Luz	80
Figura 19 – Mapeamento da Sala do Berçário I em 2013	83
Figura 20 – A presença da câmera no B-I	86
Figura 21 – Caderno de campo	87
Figura 22 – Representação da atividade mediadora para Vigotski	101
Figura 23 – 10/07/13: Cartaz da rotina do B-I, primeiramente em sua visão geral, e, abaixo, com <i>zoom</i> em cada imagem	177
Figura 24 – 10/07/13: Educadoras apresentam a rotina aos bebês, a partir do cartaz disposto na parede da sala do B-I	184
Figura 25 – A tipologia das práticas culturais observadas na rotina do B-I 2013	188
Figura 26 – 29/10/13: À bancada maior, Tia Sineli e Tia Amélia preparam o	194

lanche da manhã. No colchonete, cercada pela maioria dos bebês presentes, Tia Corinha começa a dar o lanche de Brandon, o caçula da turma	
Figura 27 – 10/07/13: Benjamin sai da rodinha para o colo da mãe	199
Figura 28 – 10/07/13: Benjamin, de azul, e Valentina, de rosa, brincam no chão	200
Figura 29 – 10/07/13: Pablo estava apoiado nas pernas de Tia Corinha. Posteriormente ele se apoia nas pernas da pesquisadora e dá seus primeiros passos	211
Figura 30 – 04/08/13: Yara jantando	218
Figura 31 – 04/08/13: Bebês jantando com o auxílio das educadoras	218
Figura 32 – 23/05/13: Bruno R. pega o bico de Melissa	222
Figura 33 - 25/06/13: Yara, com 1 ano, 2 meses e 7 dias, fala ao “telefone”	224
Figura 34 – Mediadores semióticos que marcam a hora do almoço e a hora do jantar	235
Figura 35 – <i>A creche não é um cabideiro</i> (TONUCCI, 2003, p.38)	247

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Marcos legais da educação promovida em creches no Brasil	58
Quadro 2 – Organização das turmas da Creche Luz em 2013	82
Quadro 3 – Composição do Berçário I em 2013	84
Quadro 4 – Educadoras do Berçário I em 2013	85
Quadro 5 – Definição dos afetos em Spinoza	110
Quadro 6 – Sinais utilizados nas transcrições	132
Quadro 7 – Revisão de literatura: bebê e educadora	139
Quadro 8 - Recursos comunicativos utilizados por um bebê ao longo de seu primeiro ano de vida, com diferentes interlocutores, na perspectiva de Elmôr (2009)	151
Quadro 9 – Rotina do B-I da Creche Luz em 2013	184

## **LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS**

Gráfico 1 – Número de matrículas na Educação Infantil no Brasil 2007-2013	61
Gráfico 2: Porcentagem das crianças entre zero e três anos na educação infantil no ano de 2013 e no ano de 2014	62
Tabela 1 – Pesquisa de campo na Creche Luz – 2013 e 2014	92

## LISTA DE SIGLAS

AMAC - Associação Municipal de Apoio Comunitário  
ANEI - Avaliação Nacional da Educação Infantil  
ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação  
B-I – Berçário I  
B-II – Berçário II  
BNCC - Base Nacional Comum Curricular  
BTDC - Banco de Teses e Dissertações  
CAEd – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação  
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CF - Constituição Federal  
CEB - Câmara de Educação Básica  
CNE - Conselho Nacional de Educação  
COEP - Comitê de Ética em Pesquisa  
CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação  
CLT - Consolidação das Leis de Trabalho  
CME - Conselho Municipal de Educação  
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente  
EFoPI - Grupo de Pesquisa Educação, Formação de Professores e Infância  
DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil  
DCNGEB - Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica  
DVD – *Digital Versatile Disc*  
EMEI - Escola Municipal de Educação Infantil  
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação  
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério  
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação  
GEPSA - Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia Histórico-Cultural na Sala de Aula  
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
LBA - Legião Brasileira de Assistência

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LEFoPI - Grupo de Pesquisas Linguagem, Educação, Formação de Professores e Infância

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PEPPE - Projeto Especial de Promoção do Pré-Escolar

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP - Projeto Político-Pedagógico

Proinfância - Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SE - Secretaria de Educação

SCIELO - *Scientific Electronic Library Online*

SCPC - Supervisão de Coordenação Pedagógica de Creches

TCLE - Termo de Compromisso Livre e Esclarecido

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora

UFPR - Universidade Federal do Paraná

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

ZDI – Zona de Desenvolvimento Iminente



## SUMÁRIO

RESUMO	9
ABSTRACT	10
LISTA DE FIGURAS	11
LISTA DE QUADROS	13
LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS	14
LISTA DE SIGLAS	15
INTRODUÇÃO: PARA COMEÇO DE CONVERSA	18
CAPÍTULO I - APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS DE UM CENÁRIO VIVO: NOTAS SOBRE O OBJETO, O <i>LOCUS</i> E OS TRAÇADOS INICIAIS DE UMA PESQUISA	31
1.1- O objeto: vivências de bebês e de educadoras na Creche Luz	32
1.2- O <i>locus</i> : a Creche Luz e o sistema	54
1.2.1- O <i>locus</i> na dimensão macro: um panorama histórico da educação promovida em creches no Brasil	54
1.2.2- O <i>locus</i> na dimensão meso: contextualização histórica da educação promovida para pequena infância no município de Juiz de Fora	68
1.2.3- O <i>locus</i> na dimensão micro: a Creche Luz	77
1.3 – Ação e câmera: traçados iniciais de uma pesquisa e a constituição de uma pesquisadora	86
CAPÍTULO II - TESSITURAS DE UMA CARTOGRAFIA TEÓRICO-METODOLÓGICA	94
2. 1- Meio cultural e vivência: espaço-tempo de encontros do <i>eu</i> com o <i>outro</i>	96
2.2- Mediações semióticas: conhecendo e (re) construindo o meio, o outro e o eu	99
2.3- Emoção, afeto e afecções: sobre a primeira linguagem e a potência humana de agir	105
2. 4- Funções psíquicas superiores: a condição humana do outro e do eu	113
2. 5- Pensamento e fala: sobre o elo que possibilita o inter e o intrapessoal	116
2.6- Sobre a vida do bebê: dialogando com Vigotski e Wallon	120
2.7- Sobre a questão do método: uma articulação entre a abordagem histórico-cultural e a etnografia interacional	128
CAPÍTULO III - BEBÊS E EDUCADORAS: DIALOGANDO COM ALGUMAS CONCEPÇÕES	134
3.1- Bebê e educadora: uma revisão da literatura contemporânea	136
3.2- Notas sobre o bebê: visibilidade da pequeníssima infância na história	157
3.3- Notas sobre a educadora - ou a tia?: identidades em des/re/construção	
CAPITULO IV - VIVÊNCIAS E AFECÇÕES DE BEBES E EDUCADORAS NA CRECHE LUZ: UMA ANÁLISE	
4.1 – A rotina como guia do trabalho promovido no B-I: algumas indagações	173
4.2 - Vivências de bebês e de educadoras em meio às práticas culturais promovidas na creche	189

4.2.1 - Práticas culturais de acolhimento	190
<i>Bom dia!</i> A chegada rotineira à creche	190
Sobre a chegada – ou o processo de adaptação à creche	197
4.2.2 - Práticas culturais de higiene	205
E o que começaria em meio a uma troca de fralda...	207
O banho de Pablo	211
4.2.3 - Práticas culturais de alimentação	217
4.2.4 - Práticas culturais de repouso	220
4.2.5 - A brincadeira como prática cultural	223
4.3 - Afecções de bebês e de educadoras a partir das vivências na creche: encontros e embates entre o biológico e o cultural	231
APRECIÇÕES FINAIS – OU NOTAS PARA UM ACABAMENTO	243
REFERÊNCIAS	251
APÊNDICES	257
Apêndice 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Termo de concordância dos pais	238
Apêndice 2 - Termo de concordância da instituição	240
Apêndice 3 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Termo de concordância do professor/professora	241
Apêndice 4 – Quadro da revisão de literatura	260

## INTRODUÇÃO: PARA COMEÇO DE CONVERSA

*Já podaram seus momentos  
Desviaram seu destino  
Seu sorriso de menino  
Tantas vezes se escondeu  
Mas renova-se a esperança  
Nova aurora a cada dia  
E há que se cuidar do broto  
Pra que a vida nos dê flor e fruto*

Milton Nascimento (1983)

Começar é sempre difícil. São muitas as ideias, são muitas as angústias e são muitas as questões a enquadrar na tessitura de uma tese. Escolhi<sup>1</sup> começar pela memória de algumas vivências que contextualizam o broto do que se tornaria uma pesquisa.

Dentre os momentos e as marcas que me imprimiram, que me constituem como Luciana, ressalto, aqui, uma fala que ouvi no ano de 2009: “a criança pequena vai para a creche como o trabalhador vai para a fábrica. Só lhe falta a marmita”. Esse foi um enunciado crítico de uma então coordenadora de creche, do município de Juiz de Fora, em um contexto de formação, na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), mediado pelo Grupo de Pesquisas Linguagem, Educação, Formação de Professores e Infância (LEFoPI<sup>2</sup>). Como disse, essas palavras me afetaram e podem ter sido o grande momento desencadeador da presente pesquisa.

Também é fato que, desde criança, eu fui atravessada pela imagem da Creche Luz<sup>3</sup>. Micro *locus* da presente pesquisa é uma das primeiras creches públicas do município de Juiz de Fora, Minas Gerais, onde foi fundada em 1984. Não fui eu uma de suas crianças-alunas, mas seu primeiro prédio se localizava em um terreno muito próximo à casa em que morava, logo na esquina. No final dos

---

<sup>1</sup> Inspirada em Santos (2010), a escrita da tese foi constituída na primeira pessoa do singular, enfatizando a relação de minhas vivências com a gênese da pesquisa, além dos meus exercícios de investigação no *locus*. Tal premissa, no entanto, não desconsidera que *eu* é sempre constituído por *nós* (VIGOTSKI, 1989) e, aqui, gostaria de destacar a contribuição de outros estudiosos, especialmente os membros do GEPSA. Ao longo do texto, em alguns momentos, procurando estabelecer um diálogo de maior afinco com o leitor, utilizo a primeira pessoa do plural.

<sup>2</sup> Para saber mais: <http://www.ufjf.br/lefopi/>.

<sup>3</sup> Os nomes da instituição e de todos os sujeitos da pesquisa serão preservados, sendo adotados nomes fictícios, conforme estabelecido no Termo de Compromisso Livre e Esclarecido – vide Apêndice 1A, 1B e 1C.

anos 1980, fase de minha primeira infância<sup>4</sup>, recordo-me de ver a movimentação de muitas crianças que frequentavam a instituição, especialmente nas ocasiões de festa para as quais fui convidada a participar, algumas vezes. Com a proximidade física, minha família tornou-se amiga das educadoras, da coordenadora e das demais funcionárias. Delas não me recordo muito, mas, sim, dos momentos em que eu integrava as “festinhas” e ganhava “lembrancinhas”, além de construir novas amizades.

Chegaria, no entanto, o tempo em que minha família e eu nos mudaríamos para outra casa e, também, que a Creche Luz seria instalada em outro espaço. Permanecemos todos no mesmo bairro, porém, o contato visual foi distanciado. No caminho para a escola que frequentei, a partir de 1991, pude, outra vez, ver um pouco da movimentação das crianças indo e vindo da creche. Todavia, eu já estava “crescidinha” e o interesse pelas festas com os pequeninos foi diminuindo.

O tempo, como sempre, continuaria a passar. Imediatamente após o Ensino Médio, ingressei no Curso de Pedagogia, na UFJF, em 2003. Logo no início da faculdade, eu teria a vivência do meu primeiro emprego em uma escola privada de Educação Infantil. Estava situada no mesmo bairro em que continuava – e continuo – morando e em que continuava – e continua – instalada a Creche Luz. O meu olhar de estudante, de professora em formação, não mais se deslumbrava como o olhar da menina de cerca de 12 anos atrás. Minhas percepções foram agregadas por inquietações.

Ao longo dos dois anos em que atuei como professora auxiliar de uma turma de Maternal II e III<sup>5</sup>, tive muitas vivências e afecções, muitas aprendizagens. Ocorre que comecei a confrontar as discussões das quais participava na faculdade com as práticas consolidadas na escola em que trabalhava. Desde a tenra idade, os corpos das crianças deveriam ser “docilizados” (FOUCAULT, 1987<sup>6</sup>) e acomodados nas

---

<sup>4</sup> Em acordo com a Rede Nacional Primeira Infância - que tem, dentre seus membros, o Ministério da Educação -, por primeira infância compreendo o período entre zero e seis anos de idade.

<sup>5</sup> A turma na qual atuei era composta por crianças entre dezoito meses e três anos e onze meses de idade.

<sup>6</sup> Embora a abordagem de Michael Foucault não se constitua como parte do embasamento teórico do presente trabalho, compreendo que seu conceito de docilização dos corpos aplica-se ao contexto em questão. Nas palavras do autor, “é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (1987, p.163). Pude perceber que as crianças deveriam

carteirinhas, na maior parte do tempo. Muitas folhas a colorir dentro dos contornos das muitas imagens xerocadas. Muitos recortes a colar no espaço delimitado em páginas dos cadernos ou portfólios. Muitas linhas a sublinhar estritamente na direção definida. Muitos livros nas prateleiras que só poderiam ser pegos, lidos e manuseados pelas “tias”. Poucas massinhas a dividir, sendo enfatizada a proibição de se misturarem as cores. O tempo ocioso era reservado às “brincadeiras livres”, com todas as turmas reunidas no pátio, de modo que as professoras pudessem conversar, ter uma folga e, ao mesmo tempo, manter todas as crianças sob o alcance dos olhos.

Comecei a questionar que concepção de educação estava orientando as práticas que eu mesma adotava, que tipo de educação estava sendo oferecida. Os pais das crianças da minha turma contavam, orgulhosos, que, em casa, os filhos repetidamente falavam os nomes das cores e das figuras geométricas. No caso dessas últimas, também gesticulavam para mostrar o delineamento de cada uma. Embora essas palavras não me soassem bem, eu não tinha muitas ideias formadas a respeito. Não sabia como tecer uma prática docente diferente. Minhas dúvidas, aliadas a situações de trabalho instáveis – salário defasado e atrasado, não adoção da Consolidação das Leis do Trabalho -, levaram-me a decidir não retornar para aquele que seria meu terceiro ano de trabalho, em 2005.

Entre 2005 e 2007, tive meu primeiro contato com o universo da pesquisa educacional, enfocando a gestão escolar. A bolsa de iniciação científica tornou-se meu ganha-pão em um período de novas e importantes aprendizagens na UFJF. Já no final da faculdade, entre 2007 e 2008, foi a vez de conhecer a atuação do pedagogo no ambiente do hospital. Apesar de jamais ter tido a pretensão de atuar nesse ambiente, de um estranhamento inicial, passei a uma plena satisfação profissional na área.

Meu ingresso no mestrado em Educação, também na UFJF, ocorreu em 2008. A partir da minha vivência profissional naquele momento, minha opção foi investigar o brincar da criança enferma, o brincar no contexto do hospital<sup>7</sup>. No

---

aprender a se submeter inquestionavelmente às regras, o que supostamente as levaria a aprender as competências necessárias que as tornariam cidadãs produtivas no futuro.

<sup>7</sup> Minha dissertação, defendida em 2010, intitulada Brincar(es) na infância: possibilidades em contexto da doença falciforme e da hemofilia, foi orientada pela Professora Doutora Léa Stahlschmidt Pinto Silva.

entanto, eu não presumia que novamente me aproximaria do campo da Educação Infantil. Geralmente, o pós-graduando *scriptu sensu* ingressa no grupo de pesquisa do qual seu orientador faz parte. No meu caso, tornei-me integrante do então Grupo de Pesquisa Educação, Formação de Professores e Infância (EFoPI). Desde 2010, como sinalizado anteriormente, tal grupo nomeia-se LEFoPI. Há cerca de dez anos o *locus* das pesquisas desse grupo tem sido as creches públicas do município de Juiz de Fora. Nesse contexto, durante todo o período do mestrado e, até o final de 2013, compartilhei das discussões sobre a criança pequena e a creche. Foi nesse cenário que pude ouvir as palavras da coordenadora de creche que mencionei no início deste texto.

A tais vivências se somam o fato de que, a partir de 2009, comecei a atuar na Unidade de Formação do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd/UFJF<sup>8</sup>), na qual permaneci até maio de 2016. Através da educação *online*, trabalhei com a formação continuada de professores e diretores de escola, além de profissionais de secretarias de educação de vários estados e municípios do país. Para além dos conteúdos ministrados, os processos de aprendizagem e de desenvolvimento do ser humano são questões que cotidianamente me intrigam em minha prática profissional.

Enfim. Memórias da infância. Dois anos de trabalho com crianças entre um e três anos de idade, em uma escola privada de Educação Infantil. Um ano e meio de iniciação científica. Um ano e meio desenvolvendo o acompanhamento pedagógico de crianças e adolescentes no contexto do hospital. Seis anos de participação em um grupo de pesquisa voltado às questões da formação de professores e da infância. A atuação como formadora de profissionais da educação. Essas são as principais vivências - o broto, para fazer analogia à epígrafe - que me levaram a traçar, entre 2011 e 2012, um projeto de pesquisa voltado para o desenvolvimento do ser humano no seu primeiro contexto educacional formal possível: a creche.

Após o curso da graduação e do mestrado em uma mesma instituição, apesar dos bons frutos, questioneimei-me sobre a importância de dialogar com outros estudiosos. Decidi, ao final de 2011, apresentar um projeto de tese à linha de pesquisa Psicologia, Psicanálise e Educação, do Programa de Pós-Graduação

---

<sup>8</sup> Para saber mais: <http://institucional.caed.ufjf.br/>.

Conhecimento e Inclusão Social em Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A partir de uma breve análise das produções dos professores, encontraria, na Professora Doutora Maria de Fátima Cardoso Gomes e no Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia Histórico-Cultural na Sala de Aula (GEPISA<sup>9</sup>), uma abertura para novas interlocuções – na dimensão da academia e da vida. O interesse pela obra de Vigotski<sup>10</sup>, principal ancore da abordagem histórico-cultural, constituiria o elo que uniria meus estudos iniciais no mestrado e no LEPoPI com o ingresso no doutorado e no GEPISA. Nesses dois últimos desenvolvi, a partir de 2012, a investigação que deu origem à presente tese.

A perspectiva histórico-cultural, premissa ontológica<sup>11</sup> aqui adotada, compreende que o ser humano é continuamente constituído por uma dimensão biológica, permeada e transformada pelas relações sociais. Por sua vez, o social está sempre situado em um determinado tempo histórico e em um determinado espaço, meio cultural. Outros tempos históricos e outros espaços culturais, inclusive, fazem parte da constituição de um tempo-espaço em questão. E assim, continuamente, o ser humano afeta e (re)constitui a si e a outro(s) ser(es) humano(s), em um movimento dialético, verso e reverso.

A creche, como instituição, apesar de não demandar ingresso obrigatório, é a primeira instância de educação formal do cidadão. É fato que, em geral, desde os primeiros instantes de vida, o bebê humano passa a ser educado pela mãe, pelo pai, pelos familiares mais próximos e pelo ambiente doméstico que o rodeia. A aprendizagem e o desenvolvimento não podem ser compreendidos como inerentes à escola, exclusivamente, mas como processos vivenciados nos vários cronotopos – para utilizar o conceito bakhtiniano (BAKHTIN, 1979/2011) – da vida. Todavia, também é fato que a educação formal é diferenciada da educação informal em função de vários aspectos, tais como a estrutura organizacional, a sistematização

---

<sup>9</sup> Para saber mais: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8539807347932482>.

<sup>10</sup> Devido às diferentes traduções realizadas do original russo, o sobrenome do autor Lev Semionovitch Vigotski possui diferentes grafias. No presente trabalho, adoto a grafia Vigotski que, na análise de Prestes (2010), seria a mais coerente para a língua portuguesa. Nas referências, ao final do texto, são respeitadas as diferentes grafias das fontes citadas.

<sup>11</sup> De acordo com Packer e Goicochea (2000), enquanto epistemologia diz respeito a concepções de conhecimento, ontologia é uma dimensão mais ampla que engloba suposições sobre o mundo do saber e o saber humano. Epistemologia diz respeito ao que conta como verdade, enquanto que ontologia se remete ao que possui significação para alguém ou para alguma coisa.

dos conhecimentos, a relação entre professores e alunos. Nesse sentido, para um número cada vez maior de bebês, a creche tem se constituído não simplesmente como primeira instância de educação formal, mas como um primeiro espaço de vivências cotidianas longe do seio familiar.

Enquanto no reino animal podemos assistir a várias espécies vivenciando uma autonomia precoce em relação aos pais e, mesmo em relação à sua comunidade, o ser humano, em seu início de vida, é absolutamente dependente do outro, de quem lhe cuide, de quem o alimente, de quem lhe assegure a sobrevivência. A extensão de um primeiro ambiente familiar ao ambiente da creche exige que ao bebê sejam assegurados o acolhimento e o cuidado necessários tanto ao seu desenvolvimento e aprendizagem como, sobretudo, à sua sobrevivência e à sua progressiva construção de autonomia como ser humano.

Ainda que observados e assegurados todos os requisitos primordiais, o ambiente da creche não se constitui tal qual o ambiente doméstico. A começar pelos atores envolvidos, a figura do cuidador/educador não se remete mais à exclusividade, dada por uma mãe de “primeira viagem”, ou ao protagonismo, dado pela mãe de um bebê em relação aos demais filhos. O bebê passa, afinal, a receber cuidados de alguém que cuida, ao mesmo tempo, de outros bebês, tais como ele. Aos poucos, o choro passa a ser respondido não tão prontamente como dantes. Por vezes, o colo tem que ser dividido com outro – ou mesmo outros – bebê(s), tornando-se cada vez mais breve o tempo em que é possível permanecer nesse colo.

Ser alimentado ou ter a fralda substituída, exatamente quando necessário, também começam a ser vivências não tão imediatas quanto se queira ou se necessite. Receber o brinquedo exato que se almeja, ser trocado de posição, ser paparicado... todas essas vivências ocorrerão de modo diferenciado na creche com relação ao que tipicamente se espera que ocorra no lar. Nesse contexto, o círculo social do bebê, inicialmente circunscrito aos familiares mais próximos, é quebrado e ampliado ainda em um momento muito recente da vida humana.

Por um lado, temos uma propícia abertura para a ampliação e a diversificação das relações sociais que afetarão o desenvolvimento inter e intrapsíquico do bebê. Por outro lado, trata-se de seres humanos muito jovens e ainda altamente



dependentes de cuidado e atenção. Tais ponderações nos remetem a algumas questões: como o ambiente da creche está estruturado para atender aos bebês? Quais são os eixos que estruturam a proposta pedagógica desse tipo de instituição? Quem são os profissionais que atuam com os bebês? Como é organizada a rotina da instituição?

Se, no ambiente doméstico, a figura materna é tomada como referência pelo bebê, na creche, é a educadora quem se torna seu alvo especial de atenção. Desde já, friso que, no presente estudo, quando falo de educadora, falo de uma professora, tal qual aquela profissional que recebe essa nomeação nos demais segmentos da Educação Básica. Apesar das especificidades que a educação promovida para bebês demanda, a educadora não deixa de ser uma profissional do magistério. Além disso, a evidência do gênero feminino foi constatada tanto no *locus* direto de investigação, bem como nas pesquisas de que tive conhecimento enquanto procedia à revisão de literatura<sup>12</sup>.

Ao longo de sua construção histórica, a educação promovida em creches foi tipicamente tomada como responsabilidade de cuidadoras disponíveis e que gostassem de crianças. A suposta predisposição do feminino ao exercício do maternal e do cuidado contribuíram para a propagação de uma ideologia de desmerecimento da profissional que atua na creche. Aliado a isso, o desafio cotidiano de atender às demandas de vários bebês e/ou crianças pequenas, ao longo de uma ampla jornada, por vezes com precárias condições de trabalho, têm contribuído para a desvalorização dessa profissão até os presentes dias.

Em seu artigo sétimo, a Constituição Federal (CF), de 1988, pela Emenda Constitucional número 53, de 2006, estabelece “assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas”. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº. 9.394 de 1996, reafirma esse direito e esclarece que, para crianças de até três anos de idade, a Educação Infantil deve ser promovida nas creches, sob a incumbência dos municípios. Assim, a creche é estabelecida legalmente, no Brasil, como primeira instância de promoção da educação formal, em detrimento de seu histórico marcado

---

<sup>12</sup> A sistematização dos dados e a discussão desta revisão de literatura serão apresentadas no Capítulo III.

pelo assistencialismo às classes trabalhadoras ao longo do século XX. Cabe a discussão se esse ideário vem sendo concretizado na práxis educativa.

O século XXI, nomeado por alguns como tempo pós-moderno, dispara em avanços de tecnologia, mas ainda convive com uma série de dilemas remanescentes de séculos passados. A educação é um deles. Se, por um lado, o Brasil praticamente universalizou o acesso ao Ensino Fundamental, por outro, a busca pela qualidade desta torna-se incessante. Tal qualidade, afinal, é atravessada por uma série de questões urgentes. A complexidade que o cenário da creche envolve, em termos de promoção de educação e cuidado, de promoção de aprendizagem e desenvolvimento de bebês, seres humanos ainda tão jovens, é parte integrante da agenda política.

A Educação Infantil vivenciou um amplo processo de expansão nas décadas finais do século XX. No entanto, foi uma expansão, de fato, “sofrida”, por não serem disponibilizados recursos suficientes para tanto. Refiro-me, no caso, a recursos de ordem financeira, material e humana. Os impactos recaem especialmente sobre o público-alvo: as crianças que, como aponta a revisão de literatura, tornam-se “receptoras” de práticas pedagógicas descontextualizadas às suas especificidades. Diante disso, como o bebê, na creche, o mais jovem educando, é atendido, considerando seu processo de se tornar humano, de se constituir como ser histórico-cultural? Como sustenta Angel Pino (2005), além do nascimento biológico, a criança nasce da/na sociedade, na história e na cultura e são as dimensões dessa gênese no mundo que imprimem, em cada indivíduo, marcas do humano que constituem a gênese de cada indivíduo. Com essa premissa, a creche, para além da casa, é um dos primeiros ambientes em que esse humano se desenvolve como tal.

Consciente de que o cenário da Educação Infantil precisa ser pintado em outros tons, propus-me, no presente trabalho, a conhecer a educadora e o bebê e as transformações que ambos podem sofrer, considerando suas interações sociais, suas vivências e suas afecções no contexto de uma creche. Como seriam as relações interpessoais entre esses sujeitos? Como o bebê vivencia e constrói, no âmbito do berçário, seu desenvolvimento biológico e cultural? Como a educadora (re) constrói, permanentemente, sua identidade na interação com educandos tão jovens? Compreendo que, ao conhecer melhor esse quadro, é possível tecer uma

maior rede de colaboração entre teoria e prática, ampliando o diálogo para se repensar a prática da educadora em suas relações rotineiras com os bebês.

Em suma, o presente trabalho foi tecido em busca de respostas para a seguinte questão: que afecções as vivências ocorridas no meio cultural creche provocam na constituição de bebês e educadoras como seres humanos? **A tese defendida é: as vivências que ocorrem no meio cultural creche afetam a constituição de bebês e educadoras como seres humanos. Os bebês têm seu desenvolvimento orientado, enquanto as educadoras têm sua personalidade modificada.**

Como objetivo geral, proponho-me a investigar que tipos de afecções as vivências ocorridas no meio cultural creche provocam na constituição de bebês e educadoras como seres humanos. Quanto aos objetivos específicos, são:

- i) compreender a rotina de uma creche e as vivências que ela possibilita, cotidianamente, aos bebês e às educadoras;
- ii) analisar como as vivências ocorridas no meio cultural creche afetam a constituição dos bebês e das educadoras como seres humanos;
- iii) contrastar a constituição dos bebês e das educadoras como seres humanos, como membros de diferentes categorias geracionais, no *locus* da creche;
- iv) discutir a creche como *locus* de constituição do humano e sua visibilidade no cenário das políticas educacionais vigentes.

Esta investigação justifica-se porque tais interrogações de partida e anseios dizem respeito ao campo tão pesquisado da formação e das práticas de professores. Nesse contexto, contudo, a educadora do berçário é uma profissional que possui um histórico de desvalorização, vez que, nem sempre, recebe a atenção necessária por parte de nossas políticas públicas e da própria academia. Sua contribuição com a construção da identidade sócio-histórico-cultural do bebê – que complementa a constituição biológica e contribui para sua constituição humana – é inegável, porém, pouco pensada. Além disso, esta investigação atrela-se ao campo de estudos sobre o desenvolvimento do ser humano em sua constante busca por se compreender.

Tanto o nascimento cultural do bebê, como a continuidade da constituição cultural da educadora estão em voga, possibilitando uma forma de vislumbrar como o ser humano se constitui no início e ao longo de sua vida. É essa a proposta aqui apresentada, em busca de contrapalavras...

A respeito do conceito de bebê aqui adotado, conforme minha premissa ontológica, reconheço que se trata mais de uma construção histórico-cultural do que biológica. Como afirma Plaisance (2012), sociólogos redefiniram a pequena infância em função das limitações profissionais e temporais das famílias e das possibilidades de guarda das crianças. No Brasil, o documento preliminar que institui a Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2016) denomina como bebês aqueles que possuem entre zero e 18 meses de idade. Todavia, conforme a cultura da Creche Luz entre os anos de 2013 e 2014, ocasião em que a investigação foi realizada, o indivíduo bebê está aqui sendo compreendido como aquele que possui entre zero e dois anos, ou zero e 24 meses de idade. Conforme será explicitado no primeiro capítulo, quanto ao *locus*, aos dois anos os pequenos eram encaminhados do Berçário II para a Turma de 2 anos.

Com relação ao termo educadora, procurei privilegiá-lo em detrimento de *tia*, amplamente utilizado nos discursos, na língua-cultura<sup>13</sup> da Creche Luz, tanto pelos bebês e crianças, como pelas profissionais entre si. De todo modo, quando nomeio e faço menção às educadoras, a fim de não corromper minha visão da cultura daquele meio cultural, o termo *tia* está presente. A proposta foi evidenciar a profissionalidade dessa docente em contraposição ao seu árduo histórico de desvalorização. Como nos alerta Paulo Freire (1993/1997, p.9, grifos do autor):

Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa *militância*, certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser *tia* é viver uma

---

<sup>13</sup> Agar (2002) apresenta o conceito *languaculture* para evidenciar a relação entre a língua (*langua*), o discurso produzido e a cultura (*culture*), os significados produzidos e compartilhados em um determinado meio. No GEPSA traduzimos esse conceito por língua-cultura, compreendendo que aquilo que se fala não se reduz aos significados dicionarizados das palavras. Os discursos estão sempre atrelados às significações do meio cultural em que são produzidos e compartilhados. Nas palavras do autor, “a linguagem não é um objeto isolado que consiste em palavras e regras para serem colocadas em uma frase. Linguagem é um caminho para que as pessoas se envolvam em uma situação.” (AGAR, 2002, p.92). Nesse sentido, a Creche Luz, sendo um meio cultural, possui sua própria língua-cultura.

relação de parentesco. Ser professora implica assumir uma profissão enquanto não se é *tia* por profissão. Se pode ser *tio* ou *tia* geograficamente ou afetivamente distante dos sobrinhos mas não se pode ser autenticamente *professora*, mesmo num trabalho a longa distância, “longe” dos alunos.

O conceito de vivência, por sua vez, aqui está sendo considerado a partir de Vigotski (1933-34/2010). Trata-se da expressão da unidade que integra a dialética e permanente (re)constituição de cada indivíduo e do meio cultural, da unidade entre afeto e intelecto. No presente estudo, considero as vivências de bebês e educadoras na Creche Luz, compreendendo os diversos momentos da rotina institucionalizada, como também práticas culturais que emergem e extrapolam as predefinições dessa rotina. A proposta, enfim, é compreender as vivências que caracterizam a cultura da Creche Luz como um meio cultural específico.

Conforme dito, essas vivências integram o processo de individuação dos seres humanos envolvidos, uma vez que propiciam o desenvolvimento das personalidades, das pessoas. Para ampliar essa discussão, tomei o conceito de afecção, a partir de Spinoza<sup>14</sup> (1677/2014). De acordo com o autor, afeto diz respeito às afecções do corpo e às ideias dessas afecções. Os corpos mutuamente se afetam e, por conseguinte, têm sua potência de agir diminuída ou ampliada. A constituição do humano, portanto, considerando suas dimensões filo, onto, sócio e microgenética, ocorre na dialética relação entre o aparato biológico e seus primitivos desejos de autopreservação e as afecções suscitadas a partir das vivências e relações interpessoais que ocorrem no meio cultural. Cabe destacar, afinal, que esses conceitos, bem como os demais pressupostos teórico-metodológicos que sustentam o presente trabalho, serão retomados e aprofundados no segundo capítulo.

Após esse prólogo, segue o primeiro capítulo que assume a finalidade de descrever o objeto e o *locus* de pesquisa, assim como os traçados iniciais da investigação. Sem maiores problematizações, *a priori*, apresento um panorama geral do *locus*, nas suas dimensões macro, meso e micro, contextualizando o cenário histórico-político, a Creche Luz e o Berçário I (B-I), na sua configuração de 2013.

---

<sup>14</sup> Reconheço que o conceito afecção foi abordado e desenvolvido por diferentes autores como Merleau-Ponty (1908-1961) e, mais recentemente, pela filósofa brasileira Marilena Chauí. No entanto, no presente trabalho, restringi-me à abordagem spinoziana.

Também abordo o movimento inicial de constituição de uma pesquisa e de uma pesquisadora, em seus muitos desafios.

Como dito anteriormente, a abordagem histórico-cultural foi tomada como aporte ontológico, contribuindo tanto para orientação teórica como metodológica deste trabalho. Nesse sentido, o segundo capítulo apresenta os pressupostos centrais do que intitulo, fazendo alusão ao mapa que orienta o viajante, cartografia teórico-metodológica. Além de Vigotski, dialogo com Spinoza e Wallon, buscando respaldo nos conceitos de meio cultural, vivência, mediação e afecções. O entrecruzamento com pressupostos da etnografia interacional orienta, por fim, os procedimentos de investigação e de análise.

Na sequência, a proposta do terceiro capítulo é interpretar concepções que historicamente perpassam e constituem o *locus* e o objeto de pesquisa. Quem é o bebê? Quem é a educadora-tia? A partir de um trabalho de revisão de literatura, tais questões são problematizadas e contrastadas com alguns dos dados preliminares concernentes à investigação na Creche Luz.

O quarto capítulo apresenta uma análise que visa discutir a tese e a questão de investigação propostas: como as vivências que ocorrem na creche afetam a constituição de bebês e de educadoras como seres humanos, considerando, inclusive, que são membros de diferentes categorias geracionais? Expressões faciais, choro, balbucios, fala e movimentos corporais dos bebês na interação entre si e com as educadoras, além das falas e posturas das educadoras foram considerados. Os dados possibilitam constatar que a inserção do bebê na creche, cada vez mais demandada por mães trabalhadoras, constitui-se como ampliação do círculo de relações interpessoais de um ser humano ainda muito jovem. Nesse poderoso contexto, vivências e afecções atuam na constituição histórico-cultural de cada indivíduo envolvido: bebês e educadoras. Ao contrário do que propõem concepções assistencialistas, a creche precisa ser reconhecida como instituição promotora de cuidado e de educação.

Ao final, para dar um acabamento ao texto, exponho as considerações finais deste trabalho.

Assim encerro o prólogo e deixo o convite aos capítulos a seguir...

## CAPÍTULO I - APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS DE UM CENÁRIO VIVO: NOTAS SOBRE O OBJETO, O *LOCUS* E OS TRAÇADOS INICIAIS DE UMA PESQUISA

*O que se filma é o encontro e não a realidade:  
o encontro de uma equipe de cinema com o  
outro.*

Eduardo Coutinho (*apud* AMORIM<sup>15</sup>, 2001,  
p.23).

Que afecções as vivências ocorridas no meio cultural creche provocam na constituição de bebês e educadoras como seres humanos? Para contextualizar a abordagem escolhida para essa questão, o movimento inicial da pesquisa caminhou para uma aproximação, para um encontro com fios que teciam o cenário. Para textualizar, ora busquei aproximação, ora busquei distanciamento. O primeiro movimento, com relação ao objeto e ao *locus*, especialmente o micro *locus* e seus sujeitos, sem dúvida, foi de aproximação. Como, afinal, se constituiriam? E qual sua relação com o global, com as demais dimensões que os compunham? Instantes após a aproximação, no entanto, foi preciso exercitar o distanciamento, ainda que tenha sido uma atitude relutante. A idealização, *a priori*, precisava ser descentrada, para que houvesse abertura ao novo. O estranhamento ao conhecido e a aproximação ao desconhecido. Essa foi minha constante busca: o movimento de descrição, de interpretação e de análise dos dados. Para tanto, compreender as dimensões meso e macro do cenário foi fundamental, coerente com a lógica da etnografia (GEERTZ, 1926/2014; CASTANHEIRA, 2010) e da perspectiva holística de análise (VIGOTSKI, 1983/2000; 1982/2001).

Nesse sentido, as palavras de Coutinho, que abrem o presente capítulo, vêm ao meu encontro: embora eu não fosse uma equipe de cinema, ocupava um lugar marcado, especialmente, pela lente de uma câmera. O que vi, o que filmei, o que observei foram meus encontros com a Creche Luz, com 12 bebês e com cinco educadoras, ao longo de um ano. Não vi ou filmei a realidade, mas o que constituiu uma realidade que, inclusive, integrei e ajudei a produzir. Diante disso, como ela

---

<sup>15</sup> AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro**: Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa Editora, 2001. A autora cita trecho dito por Coutinho em entrevista a programa televisivo no ano 2000.

poderia ser investigada? Como ela poderia ser analisada? Quais desafios estariam envolvidos na construção de uma dialética de pesquisa que envolvia o *continuum* movimento de me aproximar e me distanciar?

A partir de tais premissas, o objetivo deste primeiro capítulo é *descrever* o objeto e o *locus* de pesquisa para o leitor, assim como os traçados iniciais de uma investigação e os desafios que perpassaram a constituição de uma pesquisadora. Cabe destacar que, nesse momento, *a priori*, restringi-me à descrição do objeto, deixando as problematizações, sobretudo, para os Capítulos III e IV.

### 1.1- O objeto: vivências de bebês e de educadoras na Creche Luz

*Passa, tempo, tic-tac  
Tic-tac, passa, hora  
Chega logo, tic-tac  
Tic-tac, e vai-te embora  
Passa, tempo  
Bem depressa  
Não atrasa  
Não demora  
Que já estou  
Muito cansado  
Já perdi  
Toda a alegria  
De fazer  
Meu tic-tac  
Dia e noite  
Noite e dia  
Tic-tac  
Tic-tac  
Tic-tac...*

Vinícius de Moraes (1970).

Para apresentar o objeto da presente pesquisa, segue uma primeira descrição panorâmica das minhas afecções, das minhas vivências e do meu olhar como pesquisadora, no contexto da Creche Luz, entre 15 de fevereiro de 2013 e 22 de maio de 2014.

O clássico poema de Vinícius de Moraes foi aqui tomado como epígrafe para aludir à cronometria como grande definidora das vivências institucionais observadas. Por volta das 6h30min da manhã, de segunda a sexta-feira, os portões da Creche



Luz eram abertos. Uma das educadoras, residente no mesmo bairro da instituição, era a responsável por recepcionar os primeiros bebês e crianças a chegarem, trazidos por algum familiar, para mais um dia de atividades. O motivo dessa chegada tão próxima da alvorada dizia respeito aos horários de trabalho dos familiares, especialmente das mães, inclusive considerando o tempo de locomoção, geralmente via transporte público, aos seus respectivos empregos. Fizesse sol ou chuva, frio ou calor, bebês e crianças bem pequenininhas eram levados, muitas vezes no colo, muitas vezes ainda dormindo, para o local em que deveriam passar a quase totalidade do seu dia. Para algumas famílias, esta era a única opção de educação e cuidado alternativos aos pequenos.

O quantitativo de recepcionados, nesse horário, não era tão elevado, mas era diverso: desde os bebês do Berçário I (B-I) às crianças da Turma de 3 anos. Essa diversidade e a ausência de outros profissionais, naquele momento do dia, fazia com que todos se acomodassem nas cadeiras do refeitório, localizado na área central da creche. Dali a educadora visualizava o portão, recepcionava quem fosse chegando e “tomava conta” de quem já havia chegado. Quem estava dormindo, acabava acordando para se manter sentado ou apoiava a cabeça sobre a mesa para tentar cochilar. Em alguns poucos e raros casos, bebês permaneciam em seus carrinhos, o que possibilitava a continuidade de um sono mais tranquilo. O ambiente era permeado de bocejos, movimentos espreguiçados, pouca conversa e espera.

Quando as 7 horas iam se aproximando, chegavam algumas das outras educadoras, bem como uma das cozinheiras. Esta logo se dirigia à cozinha a fim de agilizar a organização e o preparo do lanche da manhã e, também, do almoço que começaria a ser servido dali a cerca de apenas três horas. As educadoras, por sua vez, uniam-se àqueles já presentes no refeitório. Gradualmente aumentava o número de famílias deixando suas crianças e bebês. Concomitantemente a esse movimento, os bocejos e movimentos espreguiçados iam cedendo espaço para as expressões faciais e corporais de entusiasmo, sobretudo por parte dos infantes. A pouca conversa começava a alcançar o patamar de falatório, sobretudo por parte das educadoras. A espera tornava-se expectativa por mais um dia de atividades – pelas crianças - e por mais um dia de trabalho – pelas educadoras.

Às 8 horas os portões da Creche Luz deveriam ser fechados. Próximo a essa marcação do relógio, chegavam as últimas educadoras, a outra cozinheira e os

auxiliares de serviços gerais. Chegava, também, a maioria dos bebês e crianças, trazida por suas famílias. Era o auge da primeira agitação da manhã. Algumas mães e pais trocavam palavras e orientações com as educadoras, especialmente se alguma medicação devesse ser ministrada aos pequenos. Cada educadora começava a reunir sua turma e organizá-la para tomar o lanche da manhã. Também era a educadora que reunia as mochilas ou bolsas das crianças, transportando-as à sala correspondente à sua turma.

Não demorava muito para que as cozinheiras servissem o lanche da manhã. Disponibilizavam os alimentos em uma mesa central e cada educadora repartia aos seus. Em geral o cardápio era achocolatado e biscoito. Também houve dias em que havia frutas, iogurte ou pão com manteiga. As crianças eram servidas nas mesinhas daquele mesmo refeitório, comendo a quantidade que quisessem dentro de certo limite, estabelecido pelas educadoras, para que não “passassem mal” e/ou que não deixassem de almoçar. Muitas educadoras aproveitavam, também, aquela refeição, comendo mesmo de pé, enquanto vigiavam suas turmas. Assim se iniciava mais um dia na Creche Luz.

Essa rotina matinal era comum às Turmas de Berçário II (B-II), de 2 e de 3 anos. Com a Turma do B-I, a partir das 8 horas, com a chegada das educadoras responsáveis, as providências eram diferenciadas. O lanche da manhã dos bebês era servido na própria sala da turma.

Voltemos, por um instante, às 8 horas, quando os portões da Creche Luz deveriam ser fechados. Dentre as últimas educadoras que chegaram, estavam as três educadoras do B-I. Algumas mães e pais trocavam palavras e orientações sobre medicação, sobre como tinha sido o sono noturno, sobre como estava o funcionamento do intestino, sobre como o bebê tinha ou não se alimentado em casa, pela manhã. No caso dos bebês que haviam chegado antes das 8 horas, a educadora que os havia recebido repassava os informes – quando existiam - às educadoras regentes. Nem sempre o lembrete emergia à memória de modo imediato. Não raro, os recados eram repassados algumas horas posteriores ao momento da entrada.

O elemento diferenciador, aqui, é que as educadoras do B-I reuniam os bebês que estavam no refeitório, à espera, e levavam-nos para a sala, entrando juntamente

com eles. Isso significava levar seus próprios pertences, os pertences dos bebês e os bebês. Até meados de outubro, nem todos os 12 andavam com autonomia, o que demandava colo(s). Antes de literalmente pisarem na sala, as educadoras ainda trocavam os sapatos<sup>16</sup>. Calçavam o par destinado ao uso exclusivo naquele ambiente, que ficava guardado em um bolsão, pendurado próximo ao lado externo da porta. E assim se iniciava uma rotineira manhã no B-I. Este era o momento a partir do qual, como pesquisadora, estava efetivamente autorizada a realizar registros foto e videografados.

No momento primeiro de abertura da porta principal da sala do B-I, apresentava-se um ambiente limpo e organizado. Na véspera, com a finalização das atividades do dia, enquanto os últimos bebês eram buscados por seus familiares, havia, por parte das educadoras, a prática de guardar todos os brinquedos que haviam habitado o chão, o colchonete ou os berços. Desses últimos, os lençóis eram esticados e os cobertores dobrados. A grande bancada que acomodava ora banho e trocas, ora preparo de papinhas e mamadeiras, mostrava-se devidamente higienizada. A bancada menor, de apoio aos registros e preparo de atividades das educadoras, como também de apoio para organizar almoço e jantar, também se mostrava organizada e higienizada. O chão estava limpo. Nada aparentava estar fora do lugar.

A primeira preocupação das educadoras, pela manhã, era a abertura das janelas para ventilar o ambiente. Ainda que o clima estivesse frio, a estrutura das janelas possibilitava a regulagem da entrada de ar na sala. O passo seguinte era guardar, no armário abaixo da bancada maior, as mochilas e as bolsas dos bebês (Figura 1). Elas traziam as roupas e as fraldas do dia, além de remédios, quando necessário. Vale destacar que as fraldas eram nomeadas e colocadas em um bolsão, pendurado ao lado da bancada maior. Quando as famílias enviavam fraldas em número insuficiente ou mesmo deixavam de enviar, eram notificadas. Enquanto isso, a própria creche supria a demanda das fraldas do dia, mas aguardava a reposição pela família responsável.

---

<sup>16</sup> Dentro da sala do B-I, as educadoras usavam um sapato específico, geralmente do modelo *crocs*. Quando se dirigiam à área externa, por algum motivo, trocavam os sapatos. Desde os primeiros dias, segui a mesma prática. O objetivo era manter o chão o mais limpo e asséptico possível, uma vez que os bebês estavam diretamente em contato com ele e não raramente colocavam mãos e brinquedos na boca.



Figura 1 – 11/12/13: Tia Corinha, cercada por alguns bebês, guarda as mochilas sob a bancada maior. Ela não havia percebido, ainda, que Pablo arrastava sua mochila pela sala.

Dali em diante, o objetivo das educadoras era organizar e servir o lanche da manhã. Para fazerem isso, no entanto, era preciso se certificar de que os bebês estavam bem, especialmente se era necessário trocar a fralda, pois houve casos de bebês que chegaram à creche com a mesma roupa e a mesma fralda colocada na instituição, no dia anterior. Como tais condições eram propícias ao aparecimento de assaduras e alergias, as educadoras agiam ligeiramente, de modo a evitar que isso acontecesse.

Os bebês não eram colocados em seus berços, recebiam liberdade para se movimentarem ao chão, por toda a sala. Logo as educadoras disponibilizavam brinquedos, tirando-os das caixas em que haviam sido guardados. Alguns brinquedos eram lançados ao chão. Outros eram entregues nas mãos de um ou outro bebê. Nem sempre os infantes mostravam interesse imediato. No primeiro semestre, quando as crianças eram menores e ainda não tinham autonomia para andarem sozinhas, destaca-se a busca por apoios para que se colocassem de pé. Os berços e as pernas dos adultos – educadoras e pesquisadora – eram

“instrumentos” amplamente procurados pelos bebês, ao longo de todo o dia na creche.

Nesse ínterim de espera pelo lanche da manhã (Figura 2), muitas vezes ocorriam eventos de choro. O motivo variava entre a negação dos pedidos de colo, a fome, o sono, o desejo pelo brinquedo do outro, a fralda úmida. Também houve choros cuja razão não pude identificar. As educadoras procuravam distrair os bebês, apontando para os brinquedos e solicitando verbalmente: *chora não! / já vai*. E assim, sobre a bancada maior, preparavam mamadeiras e copos com papinhas. Para tanto, uma das cozinheiras entregava, ali na sala, uma jarra com leite já aquecido. As educadoras misturavam o leite ao cereal, que estava no armário da sala, preparando uma mistura mais homogênea e líquida, para as mamadeiras, e mais cremosa e consistente, para as papinhas. Essa última era a opção preferida da maioria<sup>17</sup>.



Figura 2 – 11/12/13: Tia Amélia e Tia Corinha preparam o lanche da manhã, sob a bancada maior da sala, rodeadas por alguns bebês.

<sup>17</sup> Ao ingressarem na Creche Luz, no momento do lanche da manhã e do lanche da tarde, era oferecida mamadeira aos bebês. As educadoras compreendiam que era o alimento mais adequado. No entanto, conforme cresciam, as educadoras começavam a oferecer-lhes a papa, considerando que seria um alimento mais substancioso. Alguns bebês, no entanto, preferiam continuar com a mamadeira, mesmo depois de já terem completado um ano de idade. Esse foi o caso de Pablo e Yara.

Conforme as porções iam ficando prontas, aqueles bebês que estivessem mais perto ou aqueles bebês que mais choravam, iam sendo alimentados. No caso de quem optasse pela mamadeira, eram acomodados no colchonete da sala, deitados, mas tendo a cabeça sustentada por uma almofada alta (Figura 3). Recebiam a orientação de segurar o recipiente com as “duas mãozinhas” e, assim, mamavam, sozinhos, sob o olhar vigilante de alguma educadora que estava ali do lado, à bancada, dando sequência ao preparo das porções.

Quem optava pela papinha, recebia as colheradas das mãos de uma educadora. Montava-se um grupo à mesa de refeições e atividades e outro grupo no colchonete (Figura 4). Não havia configuração rígida, o movimento era sempre de uma educadora pegar vários copos, cada um com sua colher, sentar-se em meio a dois, três ou quatro bebês e ir gerenciando as colheradas para cada um. Havia casos em que alguém queria repetir a porção e o processo tinha de ser interrompido. A educadora voltava à bancada, preparava outra porção e só então voltava a administrar as colheradas. Houve situações, no entanto, em que a educadora esperou todos daquele grupo terminarem para, então, preparar e servir uma nova “rodada”.



Figura 3 – 03/10/13: Brandon tomando sua mamadeira no colchonete da sala.



Figura 4 – 25/06/13: Dois ângulos do lanche da manhã: no primeiro, Tia Corinha, com quatro bebês à mesa e, no segundo, no colchonete, Tia Raimunda alimenta Edite enquanto Pablo, que já havia mamado, aproxima-se.

Todo esse momento do lanche da manhã era dificultado quando uma das três educadoras não estava presente. Não raro, por motivos diversos, havia falta de educadoras em outras salas. As Turmas de B-II tinham duas educadoras cada, enquanto que as Turmas de 2 e de 3 anos contavam com apenas uma, cada. Apenas o B-I tinha três educadoras regentes. Assim, a coordenação da creche realocava uma dessas três educadoras para a turma na qual houvesse necessidade.

Houve, também, dias de remanejamento de crianças. Especialmente nos dias de inverno mais extremo, o índice de presença dos bebês era baixo. Várias famílias ficavam com seus bebês em casa, temendo o contágio por gripes, resfriados e afins, ou mesmo procurando curá-los de tais enfermidades. Vivenciei um dia em que apenas três, dos 12 bebês do B-I, foram à creche. Diante disso, as salas de B-II,

mais cheias e, com um quantitativo menor de educadoras, destinavam, por um dia, algumas de suas crianças para o B-I. O critério de escolha era a calma: as crianças mais calmas poderiam conviver em maior harmonia com os bebês, os chamados *pequeninhos*.

Outro tipo de situação dizia respeito às crianças do B-II que sentiam saudades dos tempos em que estavam no B-I. Houve dias, especialmente no primeiro semestre de 2013, nos quais duas crianças foram autorizadas a passar algumas horas do dia com aquela que tinha sido sua primeira educadora-referência na creche, na sala do B-I. Os horários de alimentação e de repouso eram as situações de maior procura por essa vivência.

Depois do lanche da manhã, as educadoras lavavam os copos, as mamadeiras e as colheres. Reorganizavam a bancada maior, higienizando-a para as trocas de fralda e para os banhos que viriam dali a alguns instantes. Enquanto isso, os bebês exploravam a sala, brincavam, interagiam entre si ou com as educadoras, com a pesquisadora ou com quem vissem passar pela porta ou janelas. Vale esclarecer que a porta da sala permanecia aberta, mas, a fim de impedir entradas e saídas não autorizadas, havia uma espécie de portão de madeira, da altura de meia parede, que não fechava totalmente a visualização do que acontecia no pátio central (Figura 5). Quanto às janelas, no outro extremo da sala, sua altura ocupava três quartos da altura da parede (Figura 6). Eram seis janelas amplas que impediam a passagem dos bebês, mas possibilitavam a visualização do que acontecia no solário. Para esse lado também havia uma porta, na mesma configuração da porta principal, que era aberta somente nos dias de calor mais intenso.



Figura 5 – 05/11/13: Na extremidade esquerda, porta principal da Sala do B-I.





Figura 6 – 01/08/13: Bruno R. passando pelas janelas da Sala do B-I.

Depois do lanche da manhã, seguindo a rotina do dia, era o momento da rodinha (Figura 7). As educadoras, assim que terminavam a organização da bancada e a troca das fraldas “urgentes”, sentavam-se no colchonete onde reuniam os bebês, organizando-os em círculo. Para vivenciar esse momento, os brinquedos deveriam ser abandonados. Quando fosse o caso, eram tomados. Os bebês mais inquietos eram acomodados no colo de uma das educadoras ou sentados próximos a elas. O objetivo era cantar canções infantis, gesticular e contar pequenas histórias. A atividade era desenvolvida em até 15 minutos.



Figura 7 – 09/12/13: Rodinha conduzida por Tia Sineli e Tia Corinha.

Quando as educadoras decidiam que era o momento de encerrar a rodinha, a justificativa nem sempre vinha ao encontro do que fora planejado para aquela vivência. A falta de interesses por parte dos bebês, a constatação de que muitas fraldas precisavam ser substituídas ou, ainda, o choro de um ou mais bebês que ecoava inquietante pelo ambiente poderiam ser elementos decisivos para a finalização daquela atividade. E o momento subsequente dependia, diretamente, do desfecho do anterior.

Tipicamente as educadoras levavam os bebês a algum dos ambientes descobertos da creche a fim de que eles aproveitassem o sol da manhã, presente na

grande maioria dos dias. O solário (Figura 8), o pátio central, o pátio da entrada da creche (Figura 9) e o parque sobre areia eram as opções disponíveis. Ao longo da pesquisa, de uma ou outra forma, todas essas áreas foram exploradas pelas educadoras e pelos bebês.



Figura 8 – 29/11/13: Tia Sineli e bebês no solário.

Para chegar ao local escolhido, especialmente quando se tratava do pátio da entrada da creche ou parque sobre areia, mais distantes da Sala do B-I, as educadoras se organizavam, às vezes, solicitando ajuda aos encarregados de serviços gerais. Até outubro de 2013, muitos bebês demandavam colo. Quanto aos demais, precisavam ter uma de suas mãos unidas à mão de um adulto a fim de manter equilíbrio na caminhada. Havia, ainda, o caso daqueles bebês que se locomoviam andando ou engatinhando de modo suficientemente ligeiro de modo a se dispersar da turma e, possivelmente, adentrar em outras dependências da creche e, até mesmo, envolver-se em situações de apuros, como no espaço da escada de entrada da instituição. Assim, a cada momento de transição de ambientes, havia extrema necessidade de olhares e ações atentos por parte das educadoras – e da pesquisadora.

Chegando ao ambiente escolhido, as vivências ocorriam a partir dos brinquedos levados da própria sala do B-I ou dos brinquedos disponíveis no próprio local, como era o caso dos dois parques. Havia, também, ocasiões em que a

manipulação de revistas ou papéis diversos era propiciada. Sempre que possível, os agasalhos dos bebês eram diminuídos e seus pés, descalços.



Figura 9 – 09/05/13: Tia Sonia, Tia Corinha e bebês no pátio da entrada da creche.

Quando já passava das 9h10min, as educadoras atentavam para não demorar muito, pois, às 10 horas, todos os bebês deveriam estar prontos para almoçar, o que significava estarem de banho tomado, de roupas limpas e de fraldas trocadas. Assim, logo chegava o momento de retornar à sala do B-I seguindo o mesmo protocolo da ida.

Ao entrarem na sala, as educadoras novamente trocavam seus sapatos e, logo, com um pano umedecido por água e álcool, higienizavam as mãos dos bebês. Em seguida, elas ofereciam-lhes água. Os bebês eram orientados a permanecerem sentados, no chão, a fim de que segurassem e tomassem seu copo de água. Muitas vezes esse momento também incluía a oferta de pedacinhos de banana ou mamão aos bebês. As educadoras dosavam a quantidade de modo que o apetite para o almoço não fosse prejudicado.

Feito isso, iniciavam-se os banhos (Figura 10). A prioridade era para aqueles bebês que tinham a fralda e/ou a roupa mais suja ou, ainda, para quem estivesse chorando por algum motivo. Em geral, uma educadora dava o banho, enquanto outra educadora secava, colocava uma nova fralda e vestia roupas limpas, além de pentear os cabelos de cada bebê. Aqueles que aguardavam sua vez deveriam

brincar no ambiente da sala. Cabia às educadoras, que estavam de frente para a bancada e de costas para o grande espaço restante da sala, dar uma olhada em tudo o que acontecia. Muitas vezes os bebês agarravam-se às pernas das educadoras, aparentando uma tentativa de estabelecer contato. Esse era um fator que limitava a movimentação delas, pois um movimento impensado poderia acabar machucando algum bebê.



Figura 10 – 05/09/13: Banho de Brandon.

A vivência do banho, em suma, era extremamente prática e objetiva, a fim de que não houvesse atrasos. No caso dos bebês que gostavam de brincar na água, havia choro ao sair da banheira. A fralda e as roupas também eram colocadas rapidamente. Quanto ao pentear dos cabelos, quanto menos encaracolados, as educadoras viam como mais fáceis de ajeitar. No caso dos cabelos da bebê Yara, havia comentários sobre a dificuldade de desembaraçá-los e mantê-los acomodados. Ainda que os dias de baixa temperatura impedissem que os cabelos fossem lavados, as educadoras viam a necessidade de umedecer os cabelos de Yara com água e com creme de pentear que elas mesmas traziam de casa. A ideia era evitar, ao máximo, no dizer das educadoras, “*a aparência de desleixo e de desarrumação*”.

Em contrapartida, os comentários das educadoras eram de elogios ao aspecto “*deslizante do pente sobre os cabelos lisos e dourados*” da bebê Florência.

As bebês Edite, Melissa e Valentina, por sua vez, diziam as educadoras, “*tinham cachos maleáveis e tão fáceis de cuidar quanto os cabelos dos meninos*”.

Quando os banhos estavam terminando, chegava a “tia da cozinha”, uma das cozinheiras, trazendo a bandeja com recipientes que continham o almoço, além de pratos de alumínio e colheres para cada bebê. O número de refeições necessárias havia sido checado nos primeiros momentos da manhã, quando essa mesma funcionária da creche trouxera a jarra com leite morno para preparo das mamadeiras e papinhas. Assim, a bandeja (Figura 11) era recebida pela educadora – ou pesquisadora - que estivesse mais próxima à porta e colocada sob a bancada menor, disponível próximo à entrada da sala, acima do ângulo de visão dos bebês. Com o tempo, eles associaram a entrada daquela bandeja ao *papá*, ou seja, ao almoço ou ao jantar, significando que era hora de comer. Além disso, demonstravam uma reação instintiva ao associar o cheiro à comida.



Figura 11 – 08/08/13: Bandeja com o almoço do B-I: arroz, feijão, sopa de macarrão e legumes, angu e carne.

Diante disso, se, até aquele momento, os banhos não tivessem sido finalizados, as educadoras se esforçavam para fazê-lo o mais rápido possível. Os dedos dos bebês apontavam para a bandeja, diziam insistentemente *papá* e, demonstrando insatisfação com a espera, começavam a chorar. Algumas vezes,

para acalmar os ânimos, as educadoras colocavam um pedacinho de *carninha* na boca dos bebês para que degustassem e se acalmassem, enquanto aguardavam.

As educadoras organizavam a sala de modo que a mesinha que ficava em um canto, próximo à porta que abria para o solário, fosse o destino dos bebês maiores. Eles eram ensinados e incentivados a comerem sozinhos, mas sempre com a supervisão e com o auxílio de uma educadora, quando necessário. Quanto aos três cadeirões disponíveis, eram colocados no centro da sala, a fim de acomodar os bebês menores, alimentados por uma segunda educadora. Se houvesse outra profissional disponível, ainda havia o espaço do colchonete no qual ela se sentava com alguns outros bebês para alimentá-los. Assim, a mesa, os cadeirões e o colchonete eram os espaços disponíveis para que cada educadora alimentasse o maior número possível de bebês. Tudo dependia, na verdade, do número de educadoras disponíveis e dos ânimos de cada bebê. Dentre eles, quem aparentava estar com mais fome comia primeiro. Quem aparentava sono também comia primeiro, para não dormir com fome. Ao final da refeição, cada bebê recebia um copo com suco. A Figura 12, a seguir, apresenta *flashes* da vivência desse momento.



Figura 12 – 04/09/13: Almoço do B-I em diferentes ângulos.

Após o almoço, as educadoras checavam o estado dos bebês, limpando os rostinhos e as mãozinhas com uma fralda de pano umedecida, verificando se a roupa não havia sujado e, mais uma vez, se a fralda precisava ser trocada. O objetivo era preparar cada bebê para um sono tranquilo e revigorante. Esse momento revigorante também aparentava ser esperado pelas educadoras, que ainda teriam uma longa tarde pela frente. Após as 11 horas, era o momento de acomodar cada bebê em seu respectivo berço, cobrindo-o conforme a temperatura do dia demandava, com lençol ou com lençol e cobertas. Uma dessas peças, inclusive, tinha sido trazida de casa, no início do ano, simbolizando o familiar. As educadoras colocam uma música suave, em volume baixo, para assumir a função de ninar. A luz era apagada e a abertura das janelas regulada, de modo a deixar a sala mais escurecida. Alguns bebês dormiam mais facilmente (Figura 13), enquanto outros insistiam em permanecer acordados. Esses últimos eram mantidos em seus respectivos berços e, ocasionalmente, recebiam um brinquedo das educadoras. Se houvesse alguma criança de outra turma na sala, eram providenciados colchonetes individuais que as acomodassem.



Figura 13 – 09/12/13: Florência dormindo.

Passavam-se, então, alguns ou vários minutos até que finalmente todos os bebês adormecessem. Enquanto isso, a(s) educadora(s) que permanecia(m) na sala - número que variava em função do horário de almoço das profissionais -



continuava(m) desenvolvendo diversas tarefas. Era necessário permanecer em vigília para garantir a segurança dos bebês, mas também era o momento oportuno para reorganizar a sala: captar alguma vasilha que ficara fora do lugar na hora do almoço, varrer os grãos de comida que caíram - se necessário, passar um pano úmido na sala -, retirar o excesso de brinquedos do chão, trocar o saco plástico da lata de lixo - a essa altura do dia, lotado com as fraldas já trocadas - e qualquer outra coisa que demandasse atenção. Ainda era esse o momento em que, por vezes, as educadoras atentavam ao planejamento ou à preparação de alguma atividade que seria feita mais tarde, naquele mesmo dia, ou em breve. Tudo era feito com o máximo de silêncio possível, a fim de que o sono dos bebês não fosse interrompido. O som suave do CD permanecia tocando com o objetivo de acalmar os ânimos.

Quanto ao almoço das educadoras, não foram poucas as mudanças ao longo do ano de 2013. A lógica de revezamento, no entanto, era de que alguma das educadoras regentes do B-I estivesse sempre presente. Nas outras turmas, era comum que diferentes educadoras e auxiliares de serviços gerais se revezassem, mas havia maior preocupação quanto ao estranhamento que poderia ser causado aos bebês. Na maioria dos dias observados, até esse momento do dia, as educadoras regentes não tinham ido ao banheiro ou mesmo bebido água.

Cada educadora dispunha de duas horas de intervalo. Por vezes era o tempo do qual usufruíam para resolver questões pessoais ou mesmo para descansar um pouco, além de almoçar. Tia Corinha, Tia Sônia e Tia Sineli sempre almoçavam em suas respectivas casas, pois moravam no próprio bairro da creche. Tia Amélia e Tia Raimunda, por morarem em outros extremos da cidade, permaneciam na instituição e almoçavam por ali mesmo.

Como esperado, cada dia possuía sua singularidade própria. A rotina, em alguns aspectos, não tinha caráter de monotonia. O despertar dos bebês, à tarde, era gradual. Uns dormiam mais, outros menos. Conforme iam acordando, as fraldas eram checadas - se necessário, já trocadas - (Figura 14) e os bebês iam sendo alimentados com papa ou com mamadeira, conforme a preferência, tal como o lanche da manhã. Alguns acordavam e logo estendiam os braços para o adulto que estivesse por perto, solicitando colo. Outros gostavam de permanecer em seus berços, explorando o espaço, especialmente se houvesse algum brinquedo ao

alcance. Essa postura, por sinal, era incentivada, pois, antes que pudessem explorar a sala novamente, todos os bebês deveriam estar devidamente alimentados, trocados e calçados, e a(s) educadora(s) presente(s) tinha(m) que atender à demanda, quanti e qualitativa. Somente por volta das 14 horas, todas as educadoras já teriam retornado, embora tenha havido dias em que o almoço de alguma delas tenha atrasado, o que passaria seu retorno à sala para as 15 horas.



Figura 14 – 19/06/13: Tia Corinha troca a fralda de Melissa, após o repouso.

Passavam-se vários minutos voltados para esse ritual de início de tarde. Quando, finalmente, todos estivessem prontos, as educadoras decidiam a dinâmica do próximo momento. Muitas vezes os bebês eram encaminhados ao solário, onde brincariam sob um gramado e teriam a quase certa oportunidade de interagir com os colegas do B-II A e do B-II B. Isso facilitaria o turno de 15 minutos do café das educadoras, uma vez que havia sete delas – três do B-I, duas do B-II A e duas do B-II - no mesmo local, possibilitando o revezamento. Ocorriam, também, passeios exclusivos do B-I a diferentes espaços da creche, como a Brinquedoteca, a *LiteraKids*<sup>18</sup>, a Sala Multiuso ou áreas externas. Algumas vezes, especialmente em dias muito frios, educadoras e bebês permaneciam na sala. Além de brincarem, desenvolviam alguma atividade de modo a preencher o tempo até as 16 horas, quando seria servido o jantar. A seguir, a Figura 15 mostra um momento de

---

<sup>18</sup> Nomenclatura escolhida pela própria Creche Luz. É um ambiente com livros diversos e alguns brinquedos.

brincadeira com “meleca”, uma massa feita com farinha, cola e tinta colorida que possibilitava aos bebês experimentarem um tipo singular de textura.



Figura 15 – 01/08/13: Bebês brincando com “meleca” no Pátio Central. Estão acompanhados por uma colega do B-II B.

Em geral, alguns minutos antes das 16 horas, já havia ocorrido o retorno à sala, de modo que houvesse tempo hábil para novamente higienizar as mãos dos bebês, colocar os babadores e sentá-los à mesa ou em algum dos caldeirões para o jantar (Figura 16). Conforme a lógica do almoço, em geral, os bebês mais novos eram alimentados primeiro, enquanto que os outros aguardavam uma segunda ou até terceira rodada. Já teriam se passado muitas horas na instituição e, mesmo com o cansaço, organizar tudo para um bom momento de jantar era rotineiramente necessário.



Figura 16 – 19/06/13: Melissa jantando com o auxílio de Tia Corinha.

Logo após o jantar, nova troca de fraldas. Se necessário, roupas também eram trocadas. Os cabelos ajeitados, os rostinhos e mãozinhas higienizados e, finalmente, as mochilas fechadas. Por volta das 16h30min, os pais e/ou responsáveis começavam a buscar os bebês, em um movimento que poderia se estender até depois das 18 horas. Era mais um momento que demandava a atenção e o equilíbrio das educadoras, alimentando devidamente a todos, ajeitando quem supostamente iria embora primeiro e se esforçando para não deixarem a sala com aspecto “desleixado”, além, é claro, de assegurarem o bem-estar de todos os bebês.

Nesse ínterim, não era raro que houvesse novos choros de sono, de desejo por colo ou de vontade de simplesmente de ir embora, por parte dos bebês. Era um momento um tanto delicado do dia, uma vez que todos, bebês e educadoras, aparentavam estar exaustos. Como pesquisadora, posso dizer o mesmo. Ao mesmo tempo em que mais um dia na creche caminhava para seu fim, era preciso deixar a sala limpa e organizada para o próximo dia de vivências.

Eis uma descrição panorâmica do objeto do presente estudo: vivências da turma B-I 2013, da Creche Luz, e afecções delas decorrentes para bebês e educadoras em sua constituição como seres humanos. Meu objeto de investigação, enfim, tomando palavras de Geertz (1926/2014, p. 7), era como um “manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado”.

A partir da observação participante, foi possível constatar que a rotina diária de dez horas do B-I foi composta por atividades que, em seu devido tempo, tinham a finalidade de acolher, alimentar, higienizar, brincar, dialogar e descansar os bebês. Em suma, era desenvolvida, pelas educadoras, uma proposta de educar e cuidar, uma díade prevista no projeto político-pedagógico (PPP) da instituição e na legislação educacional – como veremos mais detalhadamente na apresentação do *locus*.

A vivência dessas atividades afetava o processo de aprendizagem e de desenvolvimento dos bebês como seres humanos. A construção da confiança nas educadoras, o reconhecimento de expressões faciais e tons enunciativos dos adultos como meios de comunicação, a ampliação e a sofisticação dos balbucios como indícios de linguagem falada, a significação do gesto de apontar, a exploração e a construção de brincadeiras e a conquista da autonomia do movimento pelo engatinhar e pelo andar foram os principais indícios observados, referentes à constituição dos bebês como seres humanos.

Nesse mesmo contexto de vivências, as educadoras, em sua jornada de dez horas diárias de trabalho, eram afetadas pela especificidade das demandas apresentadas pelos bebês e assumiam uma personificação maternal. O esforço para atender, o mais imediato possível, à necessidade de cada bebê, eclodia no adiamento da satisfação das necessidades básicas das educadoras, como sede ou vontade de urinar. Por vezes, aparentemente sem destinatário, falavam sobre dores nas costas devido ao intenso e repetitivo levantamento de bebês. Ao final do dia, as expressões faciais denunciavam o cansaço. As vivências decorrentes do “ser educadora” afetavam a constituição daquelas mulheres como seres humanos.

A *priori* é possível afirmar que a creche constitui-se como um meio cultural de constituição do humano. A questão que emerge diz respeito a que afecções são produzidas a partir das vivências ocorridas nesse ambiente. Para prosseguir com a investigação desse objeto, passamos à apresentação do *locus* em suas dimensões macro, meso e micro.

## **1.2– O *locus*: a Creche Luz e o sistema**

A proposta deste tópico é apresentar uma descrição panorâmica do *locus* que abriga o objeto de pesquisa, compreendendo sua dimensão histórica e política. Como afirma Mainardes (2006, p. 55), “o processo político é entendido como multifacetado e dialético, necessitando articular as perspectivas macro e micro”. Nesse sentido, a dimensão da Creche Luz, inserida no Sistema Municipal de Educação e no Sistema Municipal de Assistência Social de Juiz de Fora, por sua vez situados no cenário político brasileiro, serão, a seguir, abordados. Assim, consideremos, respectivamente, as dimensões macro, meso e micro que abrigam e constituem o objeto de investigação.

### **1.2.1- O *locus* na dimensão macro: um panorama histórico da educação promovida em creches no Brasil**

No cenário histórico que constitui a criança e a infância<sup>19</sup> (ARIÈS, 1981; DEL PRIORE *et al*, 1991; KUHLMANN JR., 2000; FARIA FILHO *et al*, 2011), não podemos nos esquecer de uma instituição que nasceu com o sentimento de infância e que é ainda concebida como local, por excelência, de formação. Refiro-me à escola. Por vários séculos, o acesso a tal instituição era permitido, exclusivamente, às elites. Somente a partir das primeiras décadas do século XX, no Brasil, os “portões de ferro” começaram a ser “destrancados” para as camadas populares da sociedade.

Na perspectiva de Ariès (1981/2006), um primeiro sentimento de infância, voltado para a “paparicação”, surgiu no seio familiar, ao passo que eclesiásticos, homens da lei e moralistas propagavam um sentimento voltado para a disciplina, para a racionalização dos costumes e, posteriormente, uma preocupação com a higiene e com a saúde física das crianças. As famílias também incorporariam esse segundo sentimento, fazendo com que as crianças, a partir dos sete anos de idade, começassem a frequentar os “colégios”.

---

<sup>19</sup> Tal histórico será detalhado no Capítulo III, de modo articulado à abordagem da construção das concepções de criança e de infância.

Gradualmente, as crianças menores também passariam a frequentar instituições escolares. Conforme sinaliza Vieira (2005), os pioneiros foram França e Itália, em meados dos séculos XVIII e XIX, respectivamente. Viabilizadas condições para a amamentação artificial, as creches foram instituídas e propagadas. Coerentes com o contexto europeu no qual o Estado visava civilizar o povo, creches e jardins de infância constituíram-se, afirmaram-se e propagaram-se como instituições modeladoras (KUHLMANN JR., 2000; GOUVÊA e GERKEN, 2010). No Brasil, a primeira experiência republicana e pública do que hoje conhecemos como Educação Infantil foi o Jardim de Infância Caetano de Campos, fundado em 1896, em São Paulo.

É fato que, tradicionalmente, o ambiente doméstico foi concebido como o mais apropriado para o desenvolvimento infantil, mas a expansão da industrialização e da urbanização constituiu-se como contexto que alargou a demanda para o surgimento de creches e pré-escolas. Por várias décadas, prevaleceu o ideário de que somente em função de necessidade econômica a mulher precisaria trabalhar e deixar seus filhos pequenos aos cuidados de outrem. Com essa premissa, a educação promovida em creches foi estruturada, inicialmente, de modo similar ao atendimento dos asilos e internatos, sendo concebida como um favor (COSTA, 2006; OLIVEIRA *et al*, 1992/2011).

Médicos e sanitaristas compreendiam que a creche deveria preocupar-se com a alimentação, a higiene e a segurança física das crianças mais pobres, diante de suas precárias condições de vida. Com essa premissa foi consolidada uma proposta assistencialista, voltada para a população pobre, em que o Estado repassava recursos a entidades que desenvolvessem uma pedagogia da submissão (KUHLMANN JR., 2000). Assim, “como não se discutia a grande desigualdade econômica existente na raiz dos problemas, a criação de creches atuava como uma “arte de varrer para debaixo do tapete”, ou seja, de disfarçar o problema” (OLIVEIRA *et al*, 1992/2011, p.26)<sup>20</sup>.

Os imigrantes europeus que trabalhavam em fábricas no Brasil também passaram a se organizar e a reivindicar creches para seus filhos. Com o tempo,

---

<sup>20</sup> Ainda na atualidade essa é uma questão que integra o debate. A proposta de educação de qualidade para todos é efetivada nas creches públicas brasileiras? São as classes populares devidamente atendidas quanto ao direito à educação de qualidade? São as crianças, na mais tenra idade, assistidas quanto ao seu direito de educação e de cuidado?

reconheceu-se que, mais satisfeitas, as mães produziam melhor. A Consolidação das Leis de Trabalho (CLT), criada em 1943, pelo então presidente Getúlio Vargas, instituiu a organização de berçários nas empresas para atender às operárias e a seus filhos no período de amamentação. Essa determinação também poderia ser cumprida por meio de convênios. Contudo, inclusive por não ter sido fiscalizada, a lei não foi cumprida (KUHLMANN JR., 2000; OLIVEIRA *et al*, 1992/2011).

É importante sinalizar que, de acordo com Vieira (2005), a Educação Infantil não surge no Brasil do setor assistencialista como muitos supõem, mas da própria educação. A questão é que a expansão da educação promovida para a criança pequena ocorreu fora dos sistemas de ensino. Nos anos 1950, por exemplo, enquanto o professor atuava junto aos jardins de infância, era o profissional da saúde e da assistência quem cuidava da creche (VIEIRA, 1999).

A partir da década de 1970, com o crescimento demográfico e a consequente demanda pela escolarização de crianças menores de sete anos de idade, assistimos a uma expansão do número de creches e pré-escolas. O contexto também era influenciado pelas políticas internacionais para o desenvolvimento dos países chamados de Terceiro Mundo. Fator preponderante, no entanto, foi a intensa inserção da mulher no mercado de trabalho, inclusive aquelas provenientes da classe média que não somente ampliaram a demanda pela Educação Infantil, como conferiram-lhe um viés distinto daquele assistencialista, destinado às classes populares. Como afirma Kuhlmann Jr.(2000, p. 12):

Anteriormente não se pensava em generalizar a creche, destinada apenas às mães pobres que precisassem trabalhar. Não se cogitava de que mulheres de outra condição social pudessem querer trabalhar quando gerassem crianças pequenas, e, caso isso ocorresse, a solução deveria ficar no âmbito do doméstico, do privado.

Desse modo, a consolidação de uma proposta para a Educação Infantil foi atravessada por uma série de questões que envolviam tanto a escolarização na primeira infância, como também “a libertação da mulher do jugo das obrigações domésticas, como superação dos limites da estrutura familiar” (*ibid*, p.11). Ao longo da pesquisa de campo, inclusive, por vezes, as educadoras teciam comentários críticos sobre mães que não trabalhavam e, portanto, não precisariam da creche. Mencionavam mães que passavam dias fazendo compras e ainda buscavam o filho



na creche o mais tarde possível. Esses comentários nos permitem inferir que, na concepção das educadoras, apenas as mães que trabalham fora de casa teriam o direito de colocar seus filhos na creche, coincidindo com as premissas da criação das creches nos séculos XVIII e XIX.

É fato que, ao longo da Ditadura Militar no Brasil, gradativamente, a definição de uma proposta educacional torna-se uma preocupação das creches. A criança pequenininha, até então, não havia sido grande alvo de atenção das políticas. Gradualmente, os setores da saúde e do serviço social se movimentaram para abrir instituições que atendessem a esse público. Antes bastava gostar de crianças e saber cuidar delas. Com o aumento da demanda, veio também a preocupação da população com a qualidade do ensino ministrado à criança pequena. Foi reconhecido que era necessário romper com um cenário em que

as crianças dos diferentes grupos sociais eram submetidas a contextos de desenvolvimento diferentes e desiguais nas famílias, nas creches e pré-escolas. Enquanto que as crianças pobres eram atendidas em creches com propostas que partiam de uma ideia de carência e deficiência, as crianças mais ricas eram colocadas em ambientes estimuladores e consideradas como tendo um processo dinâmico de viver e se desenvolver, os jardins de infância (OLIVEIRA *et al*, 1992/2011, p. 28).

Nas décadas de 1970 e 1980, em meio às tensões sociais contra a ditadura militar e a favor da democracia, o poder público brasileiro foi pressionado pelas mães trabalhadoras quanto à expansão do número de creches. Com a Constituição Federal de 1988, a creche foi reconhecida como “um direito da criança, uma opção da família e um dever do Estado” (*ibid*). Assim, rompe-se com a tradição assistencialista, sendo a Educação Infantil apresentada como um direito da criança e da família. Suas instituições educacionais de promoção são a creche e a pré-escola, cujas propostas pedagógicas devem estar ancoradas em uma perspectiva de educação e cuidado.

Ao longo da década de 1990, especialmente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1996, o processo de municipalização da Educação Infantil se expandiu, ficando os municípios incumbidos de organizá-la e mantê-la. Esse processo também vai ocasionar a transferência, em especial das creches, do sistema público da assistência para o da educação.

A legislação educacional brasileira passa a focar a questão da educação e do cuidado como dimensões indissociáveis. Historicamente, no entanto, a visão dicotômica de que educacional/pedagógico devem substituir o assistencial tem prevalecido. Nesse sentido, “a incorporação das creches aos sistemas educacionais não necessariamente tem proporcionado a superação da concepção educacional assistencialista” (KUHLMANN JR., 2000, p.7).

O quadro a seguir apresenta, em suma, os marcos legais que legitimam o atendimento em creches como primeira etapa da Educação Infantil no Brasil.

### Quadro 1 – Marcos legais da educação promovida em creches no Brasil<sup>21</sup>

Constituição da República Federativa do Brasil	<p>Art. 6º São direitos sociais <b>a educação</b>, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, <b>a proteção à maternidade e à infância</b>, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 90, de 2015).</p> <p>Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:</p> <p>I - <b>educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade</b>, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009). [...]</p> <p>IV - <b>educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade</b>; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006). [...].</p> <p>Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. [...]</p> <p>§ 2º <b>Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.</b> (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996). [...].</p>
--	--

<sup>21</sup> Grifos meus.

Lei nº 8.069 de 1990

Estatuto da Criança e do Adolescente

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - direito de ser respeitado por seus educadores;

III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

[...]

IV - **atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;**

[...]

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

a) pré-escola; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

b) ensino fundamental; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

c) ensino médio; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

[...].

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:

[...]

V - **oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental**, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

[...].

Art. 29. **A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.** (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Art. 30. **A educação infantil será oferecida em:**

I - **creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;**

II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Art. 62. A **formação de docentes** para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, **admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.** (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Art. 89. **As creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino.**

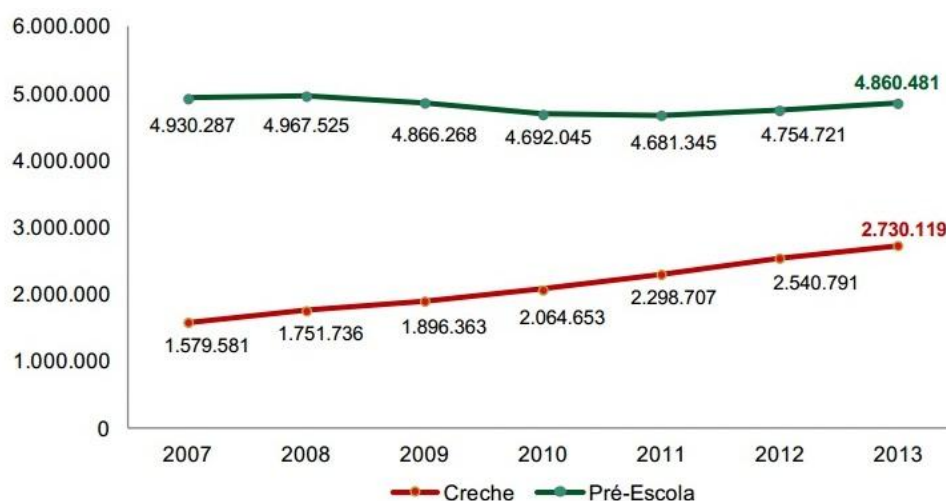
Lei nº 13.005 de 2014

Plano Nacional de Educação

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e **ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.**

O quadro nos mostra que o ensino obrigatório, no Brasil, compreende as etapas da pré-escola, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. A creche, que atende ao público entre zero e três anos, não é uma etapa obrigatória, mas, como se trata de um direito de todo cidadão, sua oferta deve ser garantida pelo Estado. Tal direito, porém, ainda não é efetivado para milhares de cidadãos, apesar do crescimento no número de matrículas. Os gráficos, a seguir, retratam a situação no país:

**Gráfico 1 – Número de matrículas na Educação Infantil no Brasil 2007-2013**



Fonte: MEC.

**Gráfico 2: Porcentagem das crianças entre zero e três anos na educação infantil no ano de 2013 e no ano de 2014**



Fonte: Observatório do PNE.

A respeito do primeiro gráfico, consideremos que, em fevereiro de 2014, o então Ministro da Educação, Henrique Paim, afirmou, em entrevista de apresentação dos dados do censo 2013, que o crescimento do número de matrículas nas creches estaria associado à política de financiamento – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) – bem como ao investimento em infraestrutura nas instituições. Inclusive, o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância<sup>22</sup>), integrante do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), foi instituído pelo governo federal, em 2007, e está plenamente voltado para a construção de creches e pré-escolas, bem como para a aquisição de equipamentos para a rede física escolar desse nível educacional. Assim, há o reconhecimento de que a demanda quantitativa ainda é demasiado ampla, como podemos ver no segundo gráfico. Não por acaso, a primeira meta do último Plano Nacional de Educação envolve a ampliação de matrículas em creches para 50% da população até 2024. Além disso, a demanda qualitativa também ainda é alvo de preocupações. No dia 07 de outubro de 2015, ao reassumir o cargo de Ministro da Educação, Aloizio Mercadante<sup>23</sup> afirmou:

<sup>22</sup> Maiores informações em: <http://www.fnede.gov.br/programas/proinfancia>.

<sup>23</sup> Economista e político, Aloizio Mercadante ocupara a cadeira de Ministro da Educação entre os anos de 2012 e 2014. No último trimestre de 2015, seguindo parte da reforma ministerial anunciada pela presidenta Dilma Rouseff, Mercadante reassumiu o cargo. Em maio de 2016, no entanto, a

É na educação infantil que a criança recebe os estímulos necessários para que desenvolva as habilidades cognitivas e não cognitivas, tão necessárias ao seu processo de alfabetização, em especial os filhos e filhas de pais de baixa escolaridade. Hoje, temos 87,8% dessas crianças matriculadas e precisaremos somar esforços com as secretarias de educação dos Estados e Municípios para garantir o acesso de cerca de 700 mil crianças que, atualmente, estão fora da pré-escola. O CONSED e a UNDIME<sup>24</sup> são parceiros estratégicos nessa empreitada. Nos últimos anos, entregamos mais de 2.860 creches e outras 2.250 estão em obras, mas isso não é suficiente para responder à urgência de nossa demanda. Por isso, o FNDE está elaborando novas diretrizes para a contratação de módulos educacionais básicos, que possam receber essas crianças o mais rapidamente possível. Estou designando uma equipe conjunta da Secretaria de Educação Básica e do FNDE<sup>25</sup> que fará um mutirão permanente para as parcerias com as prefeituras que terão a responsabilidade direta por este imenso desafio (BRASIL, 2015, p.2-3).

Ao se referir à creche e à pré-escola, a fala do ministro expressa uma concepção de Educação Infantil como etapa preparatória para o Ensino Fundamental, especialmente no tocante aos “filhos e filhas de pais de baixa escolaridade”. Sobre a construção de novas creches, dada a alta demanda, o ministro fala em “módulos educacionais básicos”. Tais apontamentos, no entanto, se coerentes com a cidadania da criança como direito constitucional, não podem estar atrelados a uma ideia de educação compensatória. Reconhecer a criança, desde a tenra idade, como sujeito de direitos, envolve reconhecer suas especificidades e consolidar a oferta de uma proposta pedagógica que possibilite seus processos de aprendizagem e desenvolvimento para sua vida e sua leitura de mundo (FREIRE, 1987), não simplesmente como preparação para a consolidação de conteúdos e de habilidades mínimos que a encaminhem ao mercado de trabalho.

No final de 2009, articuladas às Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNGEB)<sup>26</sup>, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares

---

cadeira de ministro foi assumida por Mendonça Filho. Até o fechamento do presente texto não foram noticiadas mudanças diferenciadas da gestão anterior para a creche e a Educação Infantil no país.

<sup>24</sup> Conselho Nacional de Secretários de Educação e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação.

<sup>25</sup> Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

<sup>26</sup> De acordo com Polon (2014), as DCNGEB marcam a reinauguração do ciclo de políticas educacionais no nosso país – sendo que o grande marco anterior foi a promulgação da CF de 1988.

Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). De caráter mandatório<sup>27</sup>, tais diretrizes definem a criança como

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p.12).

É possível constatar que o currículo oficial da Educação Infantil apresenta uma concepção de criança como sujeito histórico e que, portanto, está inserida em uma sociedade e em um meio cultural que a constituem e que ela mesma constitui, desde sua tenra idade. Nesse sentido, a criança produz cultura. No caso dos bebês, especificamente, dada sua autonomia ainda em progresso, essa produção é proporcional às vivências que lhes são propiciadas. A constituição das especificidades inerentes ao humano, no caso do bebê, está na dependência daqueles que o cercam, o acolhem e o educam (PINO, 2005).

Como orientações curriculares complementares às DCNEI, o documento intitulado *As especificidades da ação pedagógica com bebês*, da autoria de Maria Carmem Silveira Barbosa (2010), destaca as potencialidades dos bebês em suas interações sociais e em sua cognição. A partir de uma relação efetiva com as famílias, cabe à creche desenvolver uma proposta educativa que contemple o desenvolvimento integral dos infantes nas dimensões “expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural compreendendo as crianças em sua multiplicidade e indivisibilidade” (*ibid*, p.5).

---

Mainardes (2006), a partir de Stephen Ball, afirma que o ciclo de políticas é constituído, especialmente, por um contexto de influência (construção da política em um campo atravessado por diferentes ideias), um contexto de produção (momento de articulação da ideia proposta pela política com o exercício de compreensão do público em geral) e um contexto da prática (momento em que as políticas são interpretadas e recriadas). Outros dois contextos são o de resultados (no sentido de efeitos) e o de estratégia política (que aponta as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada). Todos esses contextos, embora com características próprias, influenciam-se mutuamente, configurando o ciclo de políticas como um processo dialético. A partir disso, uma análise das DCNGEB revela uma nova visão que enfatiza a dimensão social, história e cultural do educando, diferentemente da lógica “psicologizante” que orientou as políticas educacionais dos anos 1990.

<sup>27</sup> Diferentemente das DCNEI, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998) traz apenas orientações. Juntos, no entanto, RCNEI e DCNEI constituem o currículo formal para a creche e a pré-escola.



Recentemente, em 2015, tivemos a inserção de mais duas questões no campo de debates: a criação da Avaliação Nacional da Educação Infantil (ANEI) e a apresentação do documento preliminar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Discutida desde 2011 pelo Ministério da Educação e prevista no PNE<sup>28</sup>, a ANEI foi apresentada no 15º Fórum Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, com previsão de uma primeira edição no ano de 2016. A ser implementada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a proposta é monitorar as condições de oferta e de infraestrutura das creches e pré-escolas, em todo o país, a partir de seis indicadores: 1) infraestrutura, 2) quadro de pessoal, 3) condições de gestão, 4) situação de acessibilidade, 5) recursos pedagógicos e 6) outros – vide Figura 17. Aguarda-se, somente, a institucionalização da proposta no Ministério da Educação.



Figura 17: Organograma dos indicadores que compõem a proposta da ANEI.  
Fonte: UNDIME.

Em entrevista ao Portal da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), a professora Gizele de Sousa, da Universidade

<sup>28</sup> A sexta estratégia da Meta 1 do PNE é “1.6) implantar, até o segundo ano de vigência deste PNE, avaliação da educação infantil, a ser realizada a cada 2 (dois) anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes” (BRASIL, 2014).

Federal do Paraná (UFPR), que participou do processo de construção da proposta da ANEI, opina:

a ANEI chega para responder tanto a exigência estabelecida pela legislação educacional brasileira, como pela concepção de que a educação infantil como parte do sistema educacional deve compor um processo de avaliação nacional. Mas também esta proposta de avaliação pode deflagrar junto aos municípios, gestores e profissionais que se ocupam diretamente da oferta da educação infantil maior clareza e reflexão acerca daquilo que se vem ofertando para as crianças pequenas e suas respectivas famílias e provocar, de modo indutor, melhorias concretas acerca das condições de acesso e permanência das crianças de 0 a 6 anos nas instituições de educação infantil, do trabalho docente, da infraestrutura física e material pedagógico, dos processos de garantias e gestão democrática. Isso basta para alcançarmos melhorias nas condições objetivas da educação infantil brasileira? Obviamente que não. Todavia, temos com a ANEI uma interessante oportunidade de construirmos uma cultura de avaliação com bases em indicadores de contexto (mesmo que ainda sujeitos a revisão) (ANPED, 2015).

Aqui, concordo com o fato de que a proposta da ANEI pode conferir maior visibilidade à Educação Infantil na agenda política educacional brasileira. As preocupações voltadas às condições de oferta e caracterização do corpo docente são, sem dúvida, elementos fundamentais a serem considerados para que haja avanços. No entanto, tenho preocupações quanto à dimensão quantitativa que leva ao ranqueamento e à disputa por metas que desconsiderem a singularidade dos bebês e das crianças pequenas como sujeitos, além, obviamente, do seu singular processo de desenvolvimento e aprendizagem. Embora uma proposta de avaliação institucional seja uma iniciativa legítima, o conceito de qualidade, desencadeado a partir da ANEI, poderia instaurar uma corrida por altas performances de aprendizagem coerentes com a manutenção da lógica capitalista. Tal ideário poderia contribuir para a oferta de uma educação formal próxima aos moldes do Ensino Fundamental, voltada para o aprendizado precoce de competências e habilidades em detrimento de outras vivências necessárias e fundamentais para a formação e o desenvolvimento integral das crianças, como o brincar.

A BNCC, prevista na LDBEN, tem por princípios orientadores 12 direitos de aprendizagem que devem ser consolidados ao longo de toda a Educação Básica. Tais direitos envolvem, em suma, as múltiplas linguagens, os recursos de informação e comunicação, a vivência da cultura, ciência, democracia, justiça e

equidade. Na Educação Infantil, os direitos a serem tratados estão distribuídos em cinco campos de experiências, a saber: 1) O eu, o outro e o nós; 2) Corpo, gestos e movimentos; 3) Traços, sons, cores e imagens; 4) Escuta, fala, linguagem e pensamento e 5) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Nesse cenário, o documento reconhece que

as crianças, nesse momento da vida, tem necessidade de ter contato com diversas linguagens; de se movimentar em espaços amplos (internos e externos), de participar de atividades expressivas, tais como música, teatro, dança, artes visuais, audiovisual; de explorar espaços e materiais que apoiem os diferentes tipos de brincadeira e investigações. (BRASIL, 2016, p.54).

Se efetivadas tais proposições, a promoção da educação e do cuidado na Educação Infantil, que considera o desenvolvimento integral do bebê e da criança pequena, tem possibilidades de ser efetivada. Há de se considerar que, por muito tempo, educar e cuidar vêm sendo compreendidos como dimensões independentes, sendo a primeira voltada para os processos cognitivos e a outra para a dimensão corporal. O cuidado do corpo estaria vinculado à assistência, enquanto que a educação se ocuparia de ensinar às mentes. Tiriba (2005) problematiza essa questão e constata, a partir de Montenegro (2001)<sup>29</sup>, que, embora cuidar e pensar possuam a mesma origem etimológica, a cisão entre eles estaria vinculada a uma cisão maior entre razão e emoção, uma grande marca da sociedade ocidental. O capitalismo e a ciência foram construídos com enfoque na racionalidade, tendo o cuidado caído em desprestígio. Tiriba, no entanto, nos leva à reflexão de que, do nascimento à morte, não há ser humano sem cuidado e que a proposta de educação e cuidado, para a Educação Infantil, precisa efetivamente estar articulada.

Hoje, em 2016, ainda assistimos a velhos dilemas persistentes, não superados. Conforme já sinalizava Vieira em 2005:

o direito à Educação Infantil ainda não está implementado completamente. Ele está e não está. Ele existe proclamado, mas a prática desse direito ainda precisa caminhar muito. Enquanto a gente tiver crianças trancadas em casa para a mãe e o pai trabalharem; profissionais, pessoas que se ocupam das crianças, que não tem nem a formação básica; creches e pré-escolas que se organizam de forma opressiva com relação à criança, sem nenhuma inventividade,

---

<sup>29</sup> MONTENEGRO, Thereza. **O cuidado e a formação moral na educação infantil**. São Paulo: EDUC, 2001.

que são espaço quase que de confinamento da infância, a gente não pode dizer que o direito à Educação Infantil existe plenamente nas práticas sociais, na sociedade brasileira. Enfim, há várias questões a serem resolvidas ainda (s/p.).

É válido lembrar Pino (2005), quando afirma que o homem tem dificuldades de constatar que há semelhanças, como também diferenças entre adultos e crianças e são justamente essas diferenças que conferem peculiaridade ao infante. É preciso aceitar a criança como alguém que possui o direito de viver no mundo (FERREIRA; GONDRA, 2007). Talvez uma primeira problemática seja referente às concepções de criança que a compreendem como tabula rasa, como alguém que não é, mas um dia será alguém. Não estaria tal concepção presente, inclusive, no espaço da escola? Da creche? E como se apresenta a identidade da educadora da creche na atualidade? Sua formação estaria condizente com os desafios que o contexto suscita? E a partir dessa identidade profissional, qual a identidade da escola, da creche contemporânea? Tais questões serão retomadas no Capítulo III.

### **1.2.2- O *locus* na dimensão meso: contextualização histórica da educação promovida para pequena infância no município de Juiz de Fora**

Parte do movimento de aproximação com o *locus*, específico do presente trabalho, a Creche Luz, foi a investigação do histórico que vem constituindo o sistema de creches públicas do município de Juiz de Fora, Minas Gerais. Zanetti (2010, 2015) e Costa (2006) nos contam a respeito.

Em diálogo com o ideário de estabelecer uma sociedade ordeira e civilizada, em 1925, foi inaugurada a primeira instituição pública de Educação Infantil do município de Juiz de Fora: o Jardim de Infância Mariano Procópio. No entanto, seria somente nos anos 1960 que a educação passaria a ser uma prioridade local, expressa na criação da Secretaria de Educação e na expansão do número de escolas municipais – sendo duas de Educação Infantil.

Para atender à demanda gerada pela crescente urbanização, crescente inserção da mulher no mercado de trabalho e acentuada desigualdade social, em 1975, foi firmado um convênio entre a Prefeitura Municipal e a Legião Brasileira de

Assistência (LBA). Idealizou-se a execução do Projeto Especial de Promoção do Pré-Escolar (PEPPE) que atenderia a crianças entre dois e seis anos de idade, oriundas das classes populares. Gradativamente haveria, também, um aumento do número de Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), para atender à criança entre quatro e seis anos de idade. Vale ressaltar que, até os presentes dias, as EMEIs contam com profissionais integrantes do quadro do magistério municipal, sob regime estatutário: jornada de 20 horas semanais, sendo cinco para atividades extraclasse, 30 dias de férias (em julho), mais 30 dias de recesso (em janeiro), reunião pedagógica remunerada, carreira com adicionais para formação e licença remunerada para estudos.

Tal cenário permanece extremamente diferenciado daquele da creche pública que surgiria, no município, na década de 1980, tempos de luta nacional pela redemocratização do país. Nas palavras de Costa (2006, p.32):

em 10 de outubro de 1983, data da primeira reunião [do Grupo Solidariedade Pró-Creche], efetivamente surgia na comunidade de Juiz de Fora o “Movimento Pró-Creche”. Entretanto, oficialmente, o Programa Especial de Creches e a integração com a rede Pré-Escolar do município de Juiz de Fora, que atendia as crianças na faixa etária compreendida entre três meses e cinco anos e onze meses, foi instituído em 30 de setembro de 1983, pela Portaria 922 da Prefeitura de Juiz de Fora. Com essa determinação legal, o poder público municipal, em 10 de outubro de 1983, assumiu organizar, junto às forças representativas das comunidades periféricas, creches comunitárias. Inicialmente havia apenas duas unidades, e somente em novembro de 1984 foi criada a AMAC, sendo instalada em 8 de janeiro de 1985.

Efetivamente, foi no início de 1984 que cinco creches iniciaram suas atividades, inclusive aquela que se constituiria *locus* da presente pesquisa, entre 2013-14. O poder público encarregou-se do pagamento dos recursos humanos, enquanto que as demais despesas deveriam ser supridas por meio de arrecadações dos movimentos comunitários. Alguns anos depois, parte do financiamento passou a ser realizado por meio do Fundo de Assistência Social, o que se relaciona à criação da Associação Municipal de Apoio Comunitário (AMAC), em 1984. Como afirma Zanetti (2010), esse foi um marco importante no cenário. Como “associação civil de fins beneficentes e não lucrativos, com personalidade jurídica distinta e Estatuto

próprio aprovado em Assembleia Geral<sup>30</sup>”, a AMAC passou a gerir as políticas de assistência social do município, dentre elas, o Programa de Creches. Com relação aos recursos humanos, até os presentes dias,

os profissionais das creches possuem uma condição de trabalho diferenciada daqueles que atuam nas instituições administradas pela Secretaria de Educação. Sua atividade é regida pela Consolidação das Leis do Trabalho, exige o cumprimento de uma jornada de oito horas diárias e não foi construída uma carreira que valoriza sua formação, o que gera uma discrepância salarial em relação aos docentes da rede municipal (ZANETTI, 2010, p.75).

Tais considerações abrem margem para alguns questionamentos peculiares a esse estudo: como a educadora, que possui uma carga horária de trabalho diária de oito horas, com vistas a promover educação e cuidado com, no caso, 12 bebês, constitui-se como ser humano histórico-cultural? Como seria seu processo de aperfeiçoamento profissional? Como seriam compreendidas suas especificações trabalhistas? De que modo ela afetaria os processos de aprendizagem e de desenvolvimento dos bebês?

Com relação aos princípios básicos estabelecidos pelo Pró-Creche, como passou a ser mencionado, foi englobada a participação da família e da comunidade, a manutenção da criança em um contexto histórico-cultural semelhante à sua realidade, bem como a indicação e o recrutamento de trabalhadores no próprio bairro da instituição. A respeito dos profissionais, inicialmente, foram contratadas sete auxiliares por creche, pessoas que comporiam o quadro de servidores da AMAC – não do magistério municipal. Esse número, no entanto, seria reconhecido como insuficiente pela proporção adulto/criança, tornando-se o voluntariado uma constante alternativa.

Para atender à demanda e à expectativa da comunidade, as creches atendiam a crianças entre três meses e seis anos e 11 meses, provenientes de famílias em que seus responsáveis estivessem, formal ou informalmente, empregados e com uma renda mensal de até três salários mínimos. O grau de vulnerabilidade social também passou a ser considerado. Em 1999, a renda *per capita* das famílias atendidas deveria ser de até um salário mínimo, além de ser

---

<sup>30</sup> Maiores informações em: <http://www.amac.org.br/component/content/article/1425-institucional>.

considerado se havia algum responsável que poderia cuidar da criança, se os pais eram solteiros ou viúvos, bem como se a criança possuía algum tipo de deficiência (COSTA, 2006; ZANETTI, 2010).

Logo após o início das atividades do Pró-Creche, foi promulgada a Constituição Federal, de 1988, que acarretou, inclusive, em uma reinauguração do ciclo de políticas educacionais no nosso país (MAINARDES, 2006). Ao longo da década de 1990, especialmente com a aprovação da nova LDBEN, em 1996, foram consolidados novos parâmetros para o sistema educacional. A Educação Básica passou a ser reconhecida como um direito público e subjetivo de todo cidadão, sendo sua primeira etapa promovida nas creches – para crianças entre zero e três anos – e na pré-escola – para crianças entre quatro e seis anos de idade. Esse foi o formato assumido pela Educação Infantil<sup>31</sup>. Creches e pré-escolas passaram a ser responsabilidade das secretarias de educação e não mais das secretarias de assistência social. A lei passa, também, a exigir formação em nível superior para os docentes da Educação Infantil.

O encontro da legislação nacional com o cenário local de Juiz de Fora não ocorreria de modo singelo. Analisando a origem do Pró-Creche, Zanetti conclui que, “para alguns representantes do poder público, o mais importante era evitar a mortalidade infantil e outras situações de risco e não a qualidade do trabalho educativo desenvolvido” (ZANETTI, 2010, p.76). Por vários anos, as creches públicas juizforanas permaneceriam vinculadas exclusivamente à AMAC, o que poderia acarretar implicações, sobretudo, à proposta pedagógica das instituições, como ao quadro profissional que as compunha. Cabe aqui questionar: a creche teria sido criada para institucionalizar, desde a tenra infância, parcelas populacionais colocadas à margem da sociedade? Ou o objetivo seria educar e cuidar dos pequeninos, garantindo a efetivação de um direito da criança e da família cidadãs?

A legislação subsequente a 1996 permaneceria com o estabelecido pela LDBEN. Em 2000, o Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Câmara de Educação Básica (CEB) promulgaram o Parecer 04/2000 com as Diretrizes

---

<sup>31</sup> Lembrando, contudo, que a Lei nº. 11.274, de 2006, modifica a LDBEN e amplia a duração do Ensino Fundamental de oito para nove anos, sendo seis anos a idade de inserção no primeiro ano. Além disso, a Emenda Constitucional nº 59, de 2009, estendeu para a faixa etária entre 4 a 17 anos o ensino obrigatório. Assim, a pré-escola tornou-se etapa obrigatória. A creche permanece como direito facultativo.

Operacionais para a Educação Infantil. Nelas foram enfatizados aspectos quanto à vinculação das instituições de Educação Infantil aos sistemas de ensino, à proposta pedagógica e ao regimento escolar, à formação de professores e outros profissionais, além de espaços físicos e recursos materiais.

Algum tempo depois, já no ano de 2004, professores da rede municipal de Juiz de Fora foram cedidos às creches para atuarem com as crianças entre quatro e cinco anos de idade. Todavia, o confronto entre auxiliares e professores, pelo mal-estar gerado com relação aos diferentes tipos de carreira, foi silenciado no ano seguinte com a transferência das crianças para as escolas da rede municipal. Somente no ano de 2008 houve uma mudança significativa no cenário, devido à política de financiamento da educação nacional. Enquanto que o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), vigente entre 1996 e 2006, priorizou ações voltadas para a erradicação do analfabetismo, para a ampliação e a aceleração da municipalização das redes de ensino, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb - passa a vigorar em 2007, seguindo a lógica do Fundef, mas acrescido de um dispositivo, segundo o qual cada nível de governo concorreria somente aos recursos para as matrículas nas etapas de ensino sob sua responsabilidade constitucional. Somente então a Educação Infantil passa a ser incorporada ao financiamento federal e, sendo atribuição dos municípios, as prefeituras receberiam verbas para gerir creches e pré-escolas. Ocorre que, até então, em Juiz de Fora, as creches estavam vinculadas ao setor público da assistência social, não ao setor da educação – que receberia recursos do Fundeb. Foi nesse confronto, em dezembro de 2008, que

a prefeitura anunciou oficialmente que a SE passaria a ser responsável pela supervisão pedagógica, formação de profissionais e repasse de verbas às creches municipais. Por sua vez, caberia a AMAC a execução direta das demais atividades. Tal medida era condição necessária para que os recursos do Fundo de Manutenção do Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica – FUNDEB fossem repassados ao município em 2009 (ZANETTI, 2010, p.78).

O quadro de tensão permaneceu, uma vez que as educadoras das creches não eram – e não são - concursadas e, portanto, não poderiam migrar para o quadro



profissional da Secretaria de Educação (SE). A solução encontrada foi que os funcionários da AMAC seriam cedidos à SE por tempo indeterminado. As coordenadoras, historicamente indicadas, deveriam, a partir de então, ter formação em Pedagogia. As profissionais que trabalham diretamente com as crianças, como recreadoras e de educadoras sociais, tiveram suas funções, equiparadas.

Assim permanece o cenário até a atualidade. As creches públicas comunitárias, do município de Juiz de Fora, são concebidas hoje, de acordo com a AMAC<sup>32</sup>, como um “serviço de Educação Infantil na modalidade de Creches prestado pela AMAC, em conformidade com convênio estabelecido com a Secretaria de Educação/JF, oferecendo atendimento educacional em horário integral a crianças dos três meses aos três anos e 11 meses, incluindo banho e alimentação”.

Nesse ínterim, em 2009, foi criado, na SE, o Departamento de Educação Infantil, bem como uma Supervisão de Coordenação Pedagógica de Creches (SCPC). A Resolução 00028 / 2009<sup>33</sup>, que aprova o Regimento Interno da Secretaria de Educação de Juiz de Fora, assim institui:

Art. 35. Ao Departamento de Educação Infantil, compete:

II - construir, a partir de estudos e pesquisas, linhas orientadoras para subsidiar o trabalho pedagógico das creches públicas do Município, em consonância com a legislação educacional vigente;  
III - acompanhar o processo de desenvolvimento das crianças da Educação Infantil nas creches e escolas municipais;

XII - subsidiar a discussão, construção e reconstrução do Projeto Político Pedagógico nas creches e escolas que atendem a Educação Infantil no Município.

XXII - participar, juntamente com a coordenação geral das creches públicas, da avaliação dos seus profissionais;

XXIII - participar juntamente com a Assessoria Jurídica da Secretaria de Educação – SE/JF, da avaliação do convênio de cooperação entre o Município e a Associação Municipal de Apoio Comunitário – AMAC no atendimento às creches públicas;

[...]

Art. 38. À Supervisão de Coordenação Pedagógica de Creches, orientada por Supervisor II, compete:

I - dar continuidade à discussão do projeto político pedagógico das Creches, em conjunto com os profissionais e comunidade de cada unidade, considerando as suas especificidades;

II - orientar a construção do projeto político pedagógico de cada unidade de Creche;

---

<sup>32</sup> Maiores informações em: <http://www.amac.org.br>.

<sup>33</sup> Maiores informações em: [http://www.jflegis.pjf.mg.gov.br/c\\_norma.php?chave=0000031021](http://www.jflegis.pjf.mg.gov.br/c_norma.php?chave=0000031021).

- III - acompanhar e avaliar, periodicamente, em conjunto com os profissionais e comunidade de cada unidade, o projeto político pedagógico das Creches;
- IV - acompanhar, por meio de visitas, a ação pedagógica das unidades das Creches e oferecer subsídios para o aprimoramento da prática pedagógica;
- V - acompanhar a realização das atividades docentes nas Creches, por meio dos relatórios elaborados pelos coordenadores pedagógicos;
- VI - acompanhar, por meio de visitas, juntamente com a Supervisão de Acompanhamento de Atividades das Escolas Particulares de Educação Infantil, as atividades das unidades das Creches orientando-as quanto à sua organização e funcionamento;
- VII - realizar reuniões periódicas com os coordenadores e demais profissionais das Creches;
- VIII - criar instrumentos para registro e avaliação da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos das Creches;
- IX - criar instrumentos para registro e avaliação das atividades docentes;
- X - orientar e subsidiar a elaboração de diretrizes que atendam aos alunos das Creches na sua diversidade;
- XI - orientar, juntamente com a Supervisão de Atenção à Educação na Diversidade, os profissionais das Creches sobre os encaminhamentos adequados aos alunos que necessitem de atendimento especializado;
- XII - analisar e aprovar, juntamente com o Departamento de Ações Pedagógicas, o calendário letivo e a proposta pedagógica das Creches de acordo com a legislação vigente;
- XIII - acompanhar o cumprimento do calendário das Creches;
- XIV - analisar as condições da rede física das Creches, em relação à adequação a função pedagógica e administrativa a que se destinam, de acordo com a legislação vigente;
- XV - encaminhar demanda de adequação da rede física das Creches ao setor administrativo das creches;
- XVI - verificar a situação de registro e regularidade de funcionamento das Creches, orientando-as quanto ao procedimento de legalização, se necessário;
- XVII - participar, juntamente com a Supervisão de Acompanhamento de Atividades das Escolas Particulares de Educação Infantil, dos processos de registro de Creches e encaminhá-los ao Conselho Municipal de Educação – CME;
- XVIII - levantar a demanda para a realização de formação continuada dos profissionais das Creches;
- XIX - promover, juntamente com o Departamento de Política de Formação, a formação continuada dos profissionais das Creches, de acordo com as demandas e necessidades;
- XX - acompanhar o processo de formação continuada dos profissionais das Creches;
- XXI - participar de encontros e eventos relativos à Educação Infantil;
- XXII - participar do processo de discussão do atendimento à demanda das Creches;
- XXIII - caracterizar, juntamente com o Departamento de Gestão da Informação, a demanda de Educação Infantil do Município;
- XXIV - receber cópia do cadastro dos alunos, da lista nominal, do projeto político pedagógico e regimento das Creches Públicas;

- XXV - fornecer todos os dados estatísticos referentes às Creches Públicas ao Departamento de Gestão da Informação;
- XXVI - acompanhar, junto ao Departamento de Execução Instrumental, a aplicação dos recursos destinados às Creches, para subsidiar assessoramento aos seus coordenadores a fim de atender à demanda pedagógica e administrativa;
- XXVII - propor ações conjuntas com os demais setores públicos do Município, responsáveis pelo atendimento às crianças de 0 a 3 anos;
- XXVIII - propor, em conjunto com a chefia do Departamento de Educação Infantil medidas de aprimoramento das atividades da Supervisão;
- XXIX - coletar, agrupar dados, analisar dados, construir indicadores e informar ao setor competente;
- XXX - elaborar relatório com informações das atividades da Supervisão.

Dentre as competências do Departamento de Educação Infantil referentes às creches, a referida Resolução aponta o desenvolvimento de estudos e pesquisas com vistas a subsidiar o trabalho pedagógico das creches. A discussão e a reconstrução do Projeto Político Pedagógico – PPP -, como também a avaliação dos profissionais e a avaliação do convênio SE-AMAC são sinalizados. Em todas essas competências, no entanto, não são esclarecidos os instrumentos e as ações para efetivá-las. Cabe destacar, especialmente, o terceiro inciso: o acompanhamento do processo de desenvolvimento das crianças. Quais instrumentos são mobilizados para tal acompanhamento? Com que periodicidade esse trabalho seria realizado? A partir de que recursos materiais e humanos? Pressupondo-se esse como o maior objetivo pedagógico a ser alcançado pelas creches, de que modo é mensurado?

Quanto às 33 competências específicas à SCPC, temos, em primeiro lugar, um enfoque no processo de discussão, elaboração, acompanhamento e avaliação do PPP. Lembrando que a LDBEN dota as escolas de autonomia para tal processo, cabe questionar em que medida a interferência do sistema influi sobre a legitimidade dessa autonomia. No entanto, ao defender uma educação para a diversidade, inclusive considerando a possibilidade de uma proposta especializada, é um fator contribuinte para cada creche como instituição.

De modo geral, a SCPC tem a incumbência de checar as condições das instalações físicas das creches, o cumprimento do calendário, os registros que subsidiarão a construção de indicadores. Aqui há uma pista sobre o acompanhamento do processo de desenvolvimento das crianças pelo Departamento

de Educação Infantil. Uma análise desses relatórios constitui uma proposta de estudos pertinente.

Por fim, destaco o levantamento da demanda e a promoção de formação docente continuada. Uma competência da SCPC é sua própria participação em eventos da área. A cada ano, inclusive, é realizado um evento nomeado Intercâmbio Cultural das Creches Públicas e Conveniadas de Juiz de Fora cujo intuito é o compartilhamento de saberes e boas práticas entre os profissionais das creches, como também entre os estudantes da área. Na edição de 2014, fui convidada a ministrar um minicurso *Desenvolvimento Infantil: estimulação e interação para bebês, mordidas, choro e múltiplas linguagens*.

Em suma, enquanto a AMAC gerencia questões burocráticas, a SE assumiu a parte pedagógica das creches e, por meio da SCPC, passou a desenvolver um trabalho de monitoramento e de formação das ações das coordenadoras e dos funcionários de cada instituição. Ao longo da pesquisa de campo, inclusive, foi possível observar visitas pontuais e participar de momentos de uma das reuniões que envolveu toda a equipe da instituição e uma representante da SE, no mês de outubro de 2013, quando apresentei alguns dos dados iniciais da pesquisa, a convite da coordenação da creche.

Apesar de algum avanço na concepção do trabalho desenvolvido nas creches, verifica-se uma situação paradoxal. Juiz de Fora, um dos primeiros municípios mineiros a criar seu Conselho Municipal de Educação, não havia conseguido, até o ano de 2008, resolver a questão da transferência da administração das instituições de Educação Infantil vinculadas à AMAC para o órgão responsável por prover a educação no município. Hoje, já em 2016, essa situação também não se mostra, no todo, resolvida: os profissionais vivenciam uma situação trabalhista altamente diferenciada daquela do magistério municipal, além do constante assombro de um futuro incerto pela impossibilidade de serem efetivados.

Estamos diante de um cenário que se constituiu, historicamente, tanto como uma proposta de promover a civilidade, quanto de prestar assistência à população mais carente. Os aspectos quantitativos ganharam lugar de centralidade na busca por atender a todos. Todavia, o reconhecimento da criança como cidadã vem contribuindo para que a oferta de Educação Infantil no país seja repensada.

Ainda existe uma demanda qualitativa pela creche pública. Em vários municípios brasileiros – inclusive Juiz de Fora – existe uma fila de espera, especialmente de mães trabalhadoras. Na prática, a creche ainda não tem se concretizado, portanto, como direito.

Acerca da transferência das creches, da área assistencial para a educacional, no que poderia ser um indicativo de resposta, Zanetti (2010, p.82, grifo da autora), defende uma “*política pública de integração*” regida sob os princípios de transparência, publicização dos processos e resultados, estabelecendo critérios de monitoramento e avaliação”. Insta a efetivação da proposta constitucional de educação e cuidado, sendo, para tanto, necessário rever as condições de trabalho do magistério, sobretudo das educadoras de creche.

A creche, mais do que um ambiente educacional, precisa ser reconhecida como espaço de vivência do humano. Bebês e crianças ainda muito pequenos passam ali grande parte de seu tempo. É fundamental que suas especificidades sejam reconhecidas e respeitadas e que seu desenvolvimento e aprendizagem sejam incentivados. Além disso, os profissionais, sobretudo as educadoras, cumprem uma longa e exaustiva jornada de trabalho, não condizente com a legislação trabalhista do magistério da Educação Básica. Urge adequação e reconhecimento do sistema educacional.

Todo esse cenário, tão complexo, influencia as vivências, as mediações semióticas (VIGOTSKI, 1983/2000; SILVA, 2015) que afetam a constituição de bebês e de educadoras como seres humanos histórico-culturais. Como nos lembra Pino (2005), paradoxalmente, o acesso a bens naturais e culturais não é garantido pelo simples ato de nascer, mas depende da competência humana e da vontade política dos homens. Ao longo do presente trabalho, veremos um pouco sobre como isso acontece no contexto de uma creche, marcada por esse histórico intrigante.

### **1.2.3- O *locus* na dimensão micro: a Creche Luz**

Pesquisar é um verbo que pode ser compreendido com uma definição relativamente simples: *indagar, investigar, procurar com diligência*. No entanto, tal simplicidade não é tão intrínseca ao ato de pesquisar e aqui o considero no campo

das Ciências Humanas: pesquisar o outro. Aproximação, negociação, trâmites burocráticos, primeiras conversas, primeiros olhares, primeiras interpretações. Segundos, terceiros e quartos atos ainda seriam imbricados de um grande estranhamento e, ao mesmo tempo, de uma grande vontade e necessidade de aproximação e de compreensão.

Para o desenvolvimento do presente estudo, o tempo e a presença demandados pela abordagem etnográfica fizeram com que o primeiro critério a ser considerado na escolha da instituição a ser tomada como *locus* fosse a distância de locomoção. Dentre as duas creches pré-selecionadas, a primeira procurada, a Creche Luz, logo apresentou interesse e abertura para realização da pesquisa.

Na manhã da sexta-feira, depois do feriado de Carnaval de 2013, agendei uma conversa com a coordenação<sup>34</sup> da Creche Luz. Apesar do recesso quanto à recepção das crianças, havia expediente de trabalho. Muito receptiva, a coordenadora ouviu a proposta e os objetivos da pesquisa, tendo, inclusive, lido o Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE)<sup>35</sup>. Logo autorizou o desenvolvimento da pesquisa no Berçário I – B-I -, contanto que a Secretaria de Educação o fizesse, primeiramente. É válido esclarecer que a nova administração municipal havia sido empossada há menos de dois meses e, talvez por isso, passaram-se quase 30 dias para que eu recebesse a outorga final da SCPC. Imediatamente após tal resposta, retornei à Creche Luz, obtendo, então, a autorização formalizada de sua coordenação. Com a anuência em mãos, ainda era necessário o consentimento do Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Após a resolução de duas pendências, finalmente o desenvolvimento do projeto de pesquisa foi autorizado. Foi um processo moroso e indispensável. Como afirma Corsaro (2011, p.445), “uma vez que entrada, aceitação e participação são processos com histórias de desenvolvimentos, sua documentação fornece a visualização dos processos produtivos e reprodutivos nas culturas locais”.

Haviam se passado cerca de 40 dias desde o primeiro contato com a instituição. Com todos os trâmites burocráticos resolvidos, tive uma nova conversa

---

<sup>34</sup> As atribuições das coordenadoras das creches públicas, no município de Juiz de Fora, englobam tanto aspectos pedagógicos como aspectos burocráticos.

<sup>35</sup> Vide Apêndice 1, 2 e 3.

com a coordenadora a fim de saber quando poderia, efetivamente, iniciar a pesquisa de observação participante. Essa conversa seria mais breve, dados os afazeres da coordenadora, mas não menos gentil ou receptiva. A resposta foi de que poderia começar imediatamente a observação, mas que aguardasse a reunião de pais para apresentar a pesquisa e solicitar autorização para as filmagens dos bebês. Era dia três de abril de 2013 e a reunião de pais seria somente no dia 18. De todo modo, passada toda a preparação burocrática, era o momento do primeiro encontro com pessoas com/sobre quem iria diretamente *indagar, investigar e procurar com diligência* por vários e longos meses.

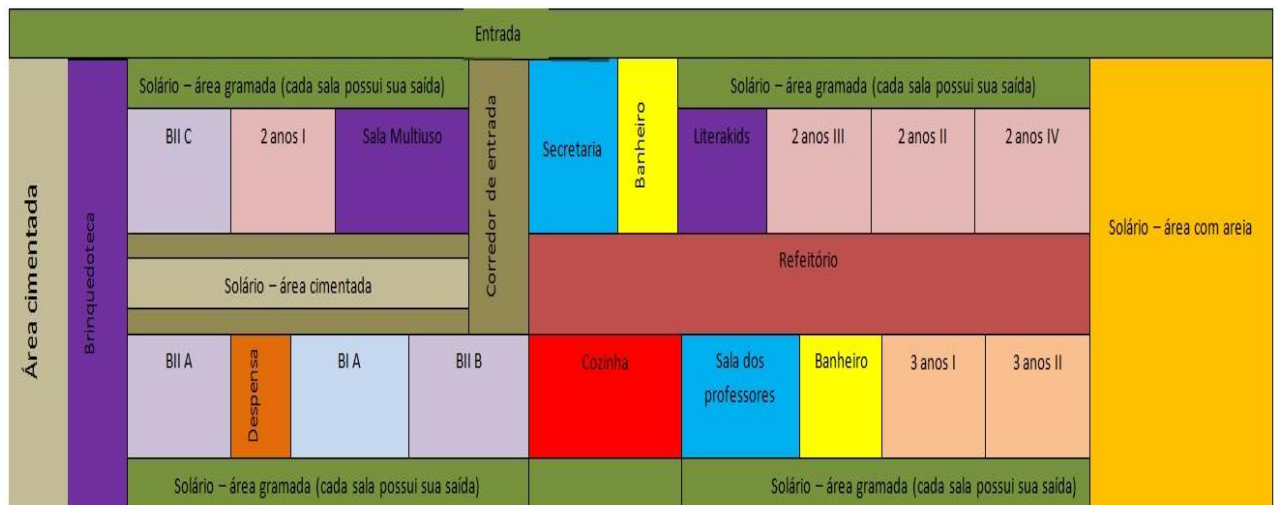
Para investigar que afecções as vivências ocorridas no meio cultural creche provocam na constituição de bebês e educadoras como seres humanos, adotei uma base teórico-metodológica regida pela perspectiva da abordagem histórico-cultural e pela etnografia interacional, tomando por instrumentos de investigação a observação participante, mediada pela filmagem e pelo caderno de campo, além de entrevistas informais com as educadoras. Vale destacar que essa base teórico-metodológica vem sendo desenvolvida pelo GEPSA, coordenado pela orientadora desta tese de doutorado, do qual sou membro participante.

Com respaldo em Vigotski (1982/2001; 1983/2000; 1984/1996), parti do ponto de vista da abordagem histórico-cultural que compreende o ser humano como ser constituído dialética e historicamente por aspectos biológicos, psicológicos, sociais, históricos e culturais. Isso significa romper com uma visão linear de desenvolvimento humano, em detrimento de outra visão multifacetada, histórica e dialética constituída nos movimentos da filogênese, da ontogênese, da sociogênese e da microgênese. Tais conceitos e pressupostos teórico-metodológicos serão apresentados e discutidos nos capítulos II e III. Todavia, fez-se necessário trazê-los à tona desde este primeiro momento de apresentação do cenário, do micro *locus*, especialmente, uma vez que orientam o modo como tal apresentação é feita.

Compreender como a constituição do humano ocorre em um contexto educacional formal, como a Creche Luz, entre bebês e educadoras, foi o grande eixo da investigação. Para tanto, seguindo uma perspectiva histórica, analisei o Projeto Político-Pedagógico (PPP) de 2013 da Creche Luz, uma das primeiras creches públicas comunitárias, fundada no município de Juiz de Fora, em 1984. Em 1992, ela passaria a ocupar suas atuais instalações, antes vinculadas a uma escola

municipal, e, hoje, com absoluta independência estrutural. Nesse contexto, “as crianças contam com um espaço adequado à sua faixa etária, com grande área externa arborizada, parque, jardins e pluralidade de texturas (grama, cimento, areia, piso, etc.)” (PPP 2013, p.6). Abaixo segue uma apresentação geral da organização do espaço da instituição.

**Figura 18 – Mapeamento da Creche Luz**



Fonte: elaboração própria.

Nesse espaço, no ano de 2013, foram atendidas 130 crianças, com idade entre três meses e três anos e 11 meses<sup>36</sup>. Em pesquisa realizada pela instituição, foi constatado que, em termos de pertença étnica, a maioria das famílias atendidas era composta por pessoas que se autodeclararam pardas. Com relação às profissões, havia presença de artesãos, diaristas, pintores, mecânicos, pedreiros, agentes de saúde, educadoras e auxiliares de serviços gerais, com formação em Ensino Fundamental, Médio e Superior, apresentando renda média entre um e dois salários mínimos. As religiões predominantes eram católica e evangélica (*ibid*).

<sup>36</sup> De acordo com o PPP (2013), o ingresso das crianças ocorre, inicialmente, através do Centro Regional de Assistência Social (CRAS) segundo o qual há uma classificação de acordo com os critérios das Normas de Orientação Básica para o Sistema Único de Assistência Social (NOBSUAS). Tal classificação é enviada para a Secretaria de Educação (SE) que, através da Supervisão de Coordenação Pedagógica de Creches (SCPC), faz uma reclassificação por turma, obedecendo à faixa etária da criança em consonância com a Resolução nº 02 de 02/12/2010, do Conselho Municipal de Educação, sendo assim encaminhada para atendimento nas creches.



Para atender à demanda, a creche funciona de segunda a sexta-feira, das 6h30min às 18 horas, entre os meses de fevereiro e dezembro. Em 2013, a equipe profissional era composta por 27 funcionários - entre coordenadora, assistente administrativo, educadoras, cozinheiras e serviços gerais – que cumpriam uma carga horária de oito horas diárias de trabalho e duas horas de intervalo para almoço. Essa equipe, de modo geral, era a responsável por oferecer a cada criança quatro refeições diárias, atividades de estimulação essencial, recreação livre e dirigida. É interessante quando reconhece, em seu PPP, que

A criança que passa por um momento importante de transição entre sua forma própria de viver a vida em casa para conviver em um espaço coletivo; as famílias, que muitas vezes se sentem inseguras sobre o tratamento que será dado a seus filhos e ao aprendizado que será promovido na instituição; e os educadores, que estão conhecendo novas histórias de crianças e famílias, com as quais se relacionarão durante o ano (*ibid*, p10).

Essa preocupação é coerente com o ideário de que a creche constitui-se, afinal, como primeira instituição educacional formal e possui um importante papel na ampliação do círculo de interações sociais do bebê, um ser humano ainda tão jovem. É um contexto muito peculiar que envolve preocupações de cuidado, de afeto e de educação.

Quando a instituição sinaliza, ainda, que compreende “a educação como um processo contínuo e cultural do ser humano” (*ibid*, p.16), podemos identificar um enfoque que não simplesmente reconhece a dimensão histórico-cultural de cada ator institucional, como também preza para que essa concepção de educação seja promovida em suas práticas cotidianas, em seus vários âmbitos, por seus vários atores.

Em termos de organização das crianças, na Creche Luz, a proposta educacional é promovida em quatro tipos diferentes de turma, compostas conforme a faixa etária: Berçário I, Berçário II, 2 e 3 anos, como mostra o quadro a seguir:

**Quadro 2 – Organização das turmas da Creche Luz em 2013**

<b>Turma</b>	<b>Meta<sup>37</sup></b>	<b>Profissionais Atuando</b>	<b>Faixa Etária</b>
Berçário I	12	03	3 meses a 1 ano e 2 meses
Berçário II - A	12	02	1 ano e 2 meses a 2 anos
Berçário II - B	18	03	
Berçário II - C	12	02	
2 anos I	10	01	2 anos a 2 anos e 11 meses
2 anos II	10	01	
2 anos III	8	01	
2 anos IV	10	01	
3 anos I	18	01	3 anos a 3 anos e 11 meses
3 anos II	18	01	
<b>Total</b>	<b>116</b>	<b>16</b>	<b>3 meses a 3 anos e 11 meses</b>

Fonte: adaptado do PPP 2013 da instituição.

Como mostra o Quadro 2, há duas turmas para crianças a partir de três anos de idade, cada uma para até 18 crianças; quatro turmas para crianças entre dois anos e dois anos e 11 meses, com, no máximo, dez crianças cada; três turmas de Berçário II, com até 18 crianças entre 14 e 24 meses e, por fim, uma turma para até 12 bebês de até 14 meses: o Berçário I, o micro *locus* de pesquisa do presente estudo ao longo do ano de 2013 e, de certo modo, também, em 2014, uma vez que os mesmos bebês foram observados no contexto dos Berçários II A e B, a fim de que se completasse um ano de pesquisa empírica.

De acordo com o PPP, nos berçários, cabe às educadoras “desenvolver o currículo da educação infantil: cuidar e educar e responsabilizar-se pela

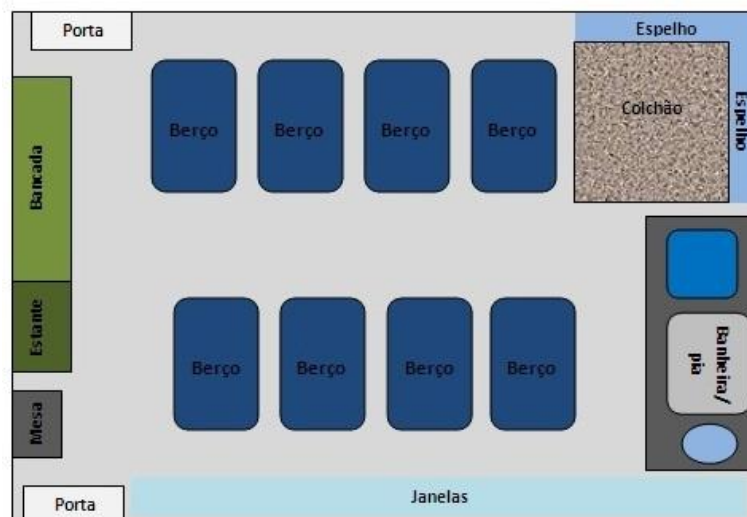
<sup>37</sup> Vale destacar que, embora a meta de atendimento, em 2013, fosse de 116 crianças, 130 foram atendidas, no total, conforme mencionado anteriormente.

conservação do local de trabalho, material pedagógico, brinquedos e mobiliários utilizados” (*ibid*, p.18). Assim, estima-se que o trabalho com os bebês ocorra

a partir de atividades que acontecem naturalmente, de acordo com as preferências ou necessidades das crianças e atividades que seguem a rotina da creche. As crianças participam de momentos de interação, como artes, brincadeiras, histórias, músicas, exploram o espaço externo e visitam diversos lugares onde vivenciam experiências diversas: brinquedoteca, Literakids, cantinho de artes, sala de multiuso, horta... (*ibid*, p.15).

Como vimos anteriormente, a legislação brasileira destaca a proposta de educação e de cuidado como grande eixo da Educação Infantil e o PPP da Creche Luz demonstra uma preocupação em atender a esse eixo. Mais à frente serão detalhadas observações quanto à efetivação dessa proposta no espaço-tempo em que ela se desdobra. Por ora, apresento um mapeamento geral específico da organização da sala do B-I:

**Figura 19 – Mapeamento da Sala do Berçário I em 2013**



Fonte: elaboração própria.

Embora não fosse o único espaço utilizado pela turma do B-I, era o espaço primeiro de vivências. Ali eram desenvolvidas, rotineiramente, as práticas de alimentação, banho, troca de fraldas e repouso, além de atividades como a rodinha, a contação de histórias e brincadeiras diversas. Como veremos ao longo do texto, ali os bebês desenvolviam habilidades sensório-motoras, comunicativas, dentre outras.

No B-I, especificamente, foram 12 os bebês matriculados no ano de 2013, com idade entre sete e dez meses no ato da matrícula. No início da pesquisa, em abril de 2013, eram oito bebês, somente. No segundo semestre houve a entrada de outros quatro integrantes na turma. No entanto, considerando os dias observados, era raro que todos estivessem presentes. Em geral, ao longo do ano, o índice de presença atingiu uma média de 65%. Abaixo, o Quadro 3 apresenta o nome fictício, a data de nascimento e o mês de entrada na creche de cada um dos bebês pesquisados:

**Quadro 3 – Composição do Berçário I em 2013**

<b>Nome dos bebês</b>	<b>Data de nascimento</b>	<b>Mês de inserção na creche</b>
Benjamin	24/09/12	Julho de 2013
Bruno S.	30/08/12	Agosto de 2013
Bruno R.	09/04/12	Fevereiro de 2013
Brandon	27/11/12	Agosto de 2013
Edite	15/04/12	Fevereiro de 2013
Florência	24/06/12	Setembro de 2013
Melissa	08/06/12	Fevereiro de 2013
Pablo	25/06/12	Fevereiro de 2013
Rafael	28/08/12	Fevereiro de 2013
Rui	18/04/12	Fevereiro de 2013
Valentina	28/05/12	Fevereiro de 2013
Yara	18/04/12	Fevereiro de 2013

Fonte: elaboração própria a partir de dados da lista de Frequência Diária do B-I.

Ao longo da pesquisa, cinco educadoras diferentes passaram pelo B-I. Apenas uma educadora esteve presente ao longo de todo o ano letivo de 2013. Houve um caso de licença médica e uma consequente substituição temporária entre os meses de abril e junho. Ao final de junho, houve a entrada de uma nova substituta que permaneceria na turma até o final do ano. Até meados de outubro, o

B-I contava com duas educadoras fixas. A partir de então, dada a extensão da turma, houve a entrada de uma terceira educadora que também permaneceria até o final daquele ano.

Gradualmente, os bebês começavam a chamar cada uma das educadoras de “tia”. As profissionais da Creche Luz, entre si, também utilizavam esse chamamento e, diante disso, a fim de preservar a identidade das educadoras e, ao mesmo tempo, identificá-las de modo distinto aos bebês, foram adotados, na apresentação e na análise dos dados, nomes fictícios seguidos do termo Tia, como já se pôde verificar nas legendas de figuras anteriormente apresentadas. Tal identificação, bem como o período de atuação de cada uma das cinco educadoras no B-I, em 2013, estão expostos no quadro a seguir.

**Quadro 4 – Educadoras do Berçário I em 2013**

<b>Educadoras</b>	<b>Período de atuação</b>
Tia Amélia	De outubro a dezembro
Tia Corinha	De fevereiro a dezembro
Tia Raimunda	De maio a junho
Tia Sonia	De fevereiro a maio
Tia Sineli	De junho a dezembro

Fonte: elaboração própria.

Quanto à observação, no ano de 2014, o objetivo foi dar continuidade ao enfoque nos bebês que já faziam parte da pesquisa. Nove, dos 12, continuaram a frequentar a Creche Luz e passaram a integrar as turmas do B-II. Benjamin, Bruno S., Brandon e Rafael, os mais jovens, foram o B-II A. Já Florência, Melissa, Pablo e Valentina passaram ao B-II B. Apenas Bruno R., o mais velho do B-I 2013, foi destinado ao B-II C. Assim, entre fevereiro e maio de 2014, alternei observações na Creche Luz no contexto do B-II A e no B-II B. Em situações que ocorriam no pátio e no refeitório, além de realocações demandadas pela ausência de funcionários, pude observar Bruno R. As educadoras de tais turmas contribuíram com o presente estudo, mas não foram tomadas como novos sujeitos da pesquisa.

Agora, depois dessa exposição mais formal do micro *locus*, faz-se a apresentação dos primeiros momentos do processo de observação participante, mediado, especialmente, por uma câmera filmadora. Apresento o processo que mostra como gradualmente fui me constituindo como pesquisadora, ao mesmo tempo em que a pesquisa, como um todo, era constituída.

### 1.3 – Ação e câmera: traçados iniciais de uma pesquisa e a constituição de uma pesquisadora



Figura 20 – A presença da câmera no B-I.

Em Ciências Humanas, a prática da observação de um determinado cenário é iniciada em meio à ação dos sujeitos que o habitam, constituem e, permanentemente, transformam-no. Nesse sentido, diferentemente de um filme, a ação é anterior à câmera, à observação de modo geral. Para apresentar o processo inicial de construção da observação, foi necessário retomar as notas de campo, sobretudo as iniciais, e descrever, de modo geral, a rotina do B-I e os desafios enfrentados para pesquisá-la. Assim, o tom enunciativo da escrita das próximas páginas está atrelado ao movimento pressuposto pela etnografia de se tornar nativo (CORSARO, 2011) e integra o processo dialético de constituição de uma pesquisa e de uma pesquisadora.

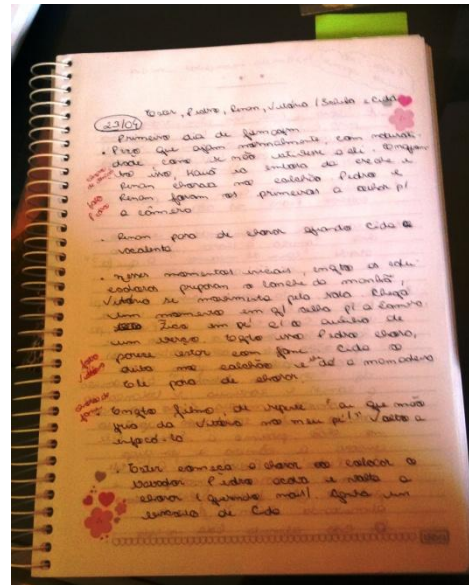


Figura 21 – Caderno de campo

O movimento de descoberta do *locus* envolveu um misto de ansiedade e de receio que dizia respeito ao modo como seria recebida pela instituição. Como eu, com 1 metro e 75 centímetros de altura, iria observar, por um ano, uma turma de bebês e de educadoras, sem causar transtornos pela minha simples presença? Qual seria a concepção construída, por bebês e educadoras, para uma observadora frequente? Seria mesmo vista como observadora? Na faixa etária de poucos meses de idade, os bebês não saberiam me distinguir das educadoras, vendo-me, provavelmente, como uma delas. Como eu poderia dizer não a eles? Como eu poderia me manter focada em desenvolver a pesquisa e, ao mesmo tempo, não ser apática àquele ambiente, especialmente se fosse bem recebida? E as educadoras, como eu lidaria com elas? Como eu iria responder ao chamado delas e como eu poderia interrogá-las, acerca de meus objetivos, em um cotidiano tão atribulado de trabalho? E as mães e familiares, aceitariam minha presença constante? Aceitariam uma câmera constante? E as educadoras, as crianças de outras turmas e os demais funcionários da creche, o que pensariam a meu respeito? Tudo isso “martelava” na minha cabeça preocupada. Mas tinha, também, a expectativa ansiosa. Queria poder começar logo, ver como os bebês eram, qual era sua idade, como se comportavam, o que faziam ao longo de um dia inteiro na creche. Também queria saber sobre como as educadoras trabalhavam, como seria o malabarismo para cuidar de não sei

quantos bebês de uma só vez. Eu imaginava um cenário muito complexo e não sabia exatamente o que iria ver, acompanhar e vivenciar pelos próximos 12 meses.

Nos primeiros dias de observação, vivi outro sentimento dúbio: alívio e pesar. Eu começava a tomar conhecimento do micro *locus* de uma forma que não estava pré-concebida, que eu não tinha lido no histórico da Educação Infantil de Juiz de Fora. Cada segundo era diferente, cada instante era uma descoberta. O alívio era a maior liberdade para visualizar o cenário apenas por meus próprios olhos, sem a câmera – diante da falta de autorização para filmar, que seria negociada na próxima reunião de pais e responsáveis. Não precisava ajustar as lentes, o foco e o tripé, mas apenas a direção para a qual eu me virava e me atentava. Essa, por sinal, foi uma escolha constante e difícil do primeiro ao último dia. Tudo me era tão rico de detalhes que eu só podia me deslumbrar. Cada olhar foi uma escolha difícil. Ora era um deslumbre feliz. Outras vezes era um desejo de mudança. Mas, sempre, era um deslumbre. Justamente por isso, senti também o pesar de não ter podido filmar os primeiros dias.

Desde o início da observação, vivenciei a dificuldade de lidar não somente com a câmera, como também com o caderno de campo em função do nível altíssimo de curiosidade dos bebês. Especialmente com a progressiva mobilidade de engatinhar e do andar, por vezes, o melhor ângulo e o momento altamente propício para anotações eram alterados/adiados. Frequentemente, fui requisitada pelos bebês e, também, pelas educadoras. Apesar de demonstrar empatia, própria da observação participante, foi necessário desenvolver um exercício constante de distanciamento.

Em situações que envolviam alimentação, especialmente, uma necessidade vital dos bebês, era nítido para mim que faltavam mãos. Nos primeiros dias de observação, com a ausência da câmera, por vezes meu auxílio foi requisitado. Foi uma forma interessante de ganhar a confiança das educadoras e dos bebês, sem ser vista como uma presença artificial e estranha. Mais tarde, mesmo com a câmera, o tripé seria o mediador necessário para continuidade da filmagem e, ao mesmo tempo, da minha liberação para me integrar naquele grupo auxiliando no fazer com os bebês.



A figura 4 mostrou um mesmo momento, em diferentes ângulos da sala do B-I. Nesse dia, 19 de junho de 2013, seis bebês estavam presentes. Melissa e Pablo já haviam tomado suas respectivas mamadeiras, deitados no colchonete. Um ângulo retrata um momento em que a educadora atende a vários bebês ao mesmo tempo, especialmente quando se trata de alimentação. As mãos de Tia Corinha se revezam em assegurar que os três bebês sejam não só devidamente alimentados, como que permaneçam sentados nas cadeirinhas. Pablo, que a essa altura já havia terminado de mamar, gradualmente, aproxima-se e logo vai requerer atenção. Enquanto isso, no outro extremo da sala, Tia Raimunda concentra sua atenção em alimentar Edite, no cadeirão. Essa situação de exclusividade não era comum e, geralmente, era dispensada àqueles com menor destreza motora. De repente Tia Raimunda sente uma irritação no nariz e, imediatamente, coça-o com o dorso da mão. Quando se lembra que a câmera está focada nela, sente-se envergonhada e começa a rir, pedindo para eu cortar aquela parte. Eu também sorrio e digo: *já era / tem que ser tudo / isso é ser humano.*

No momento em que expressei essas palavras, não me dei conta exatamente do que elas representavam e do respaldo do qual elas emergiram. Se pesquiso a constituição do humano, é um dado importante reconhecer que um simples automatismo de coçar o nariz, ainda que em um contexto atribulado de trabalho, faz parte da dimensão humana. Por que a educadora apresentou esse constrangimento? Seria o tempo da educadora tão escasso para o cuidado mínimo de si? Ou o fato de coçar o nariz demonstra um aspecto de higiene que não cai bem quando se alimentam bebês?

Nesse sentido, o registro em vídeo permanece fundamental para a presente pesquisa, uma vez que possibilita revisitar cada momento observado tantas vezes quanto se fizer necessário. Mas, digamos, e se eu tivesse abandonado o posto por detrás da câmera nesse momento – tal como o fiz várias vezes ao longo da pesquisa – para, por exemplo, auxiliar Tia Corinha a alimentar os três bebês que estavam à mesa? Provavelmente eu não teria esse dado. Não significa, todavia, que não teria outro dado. Foi justamente esse tipo de desafio que enfrentei constantemente ao longo da observação participante e que me conduziu, cada vez mais, ao exercício de escolhas mais conscientes.

Nas vivências das rodinhas – como ilustrou a Figura 7 - o desafio era posicionar bem a câmera, de modo a captar o evento do modo mais detalhado possível, de um global, mas, também, a singularidade de cada participante. Tudo isso sem causar dispersão. Como? Diferentes ângulos foram testados ao longo da pesquisa, mas nem sempre as atenções para a câmera e para mim foram abandonadas. Especialmente quando algum bebê demonstrava desinteresse pelo que estava sendo abordado na rodinha, o pedido de colo, dirigido a mim, mostrou-se, para eles, como alternativa. Nesses casos, buscava o equilíbrio entre o olhar atento a esse bebê e o olhar ao que acontecia com o restante da turma.

A rodinha, inicialmente, estava no meu grupo de impressões que demandavam mudança. Não seria uma prática opressora manter os bebês sentados e quietos reproduzindo o que as educadoras queriam? Não estariam elas limitando o desenvolvimento motor deles? Gradualmente, fui compreendendo como aquele momento era importante, como os bebês aproveitavam e aprendiam naqueles minutos. No B-II, já em 2014, pude observar como eles participavam da rodinha de modo muito mais ativo que os demais colegas que haviam sido inseridos na creche há menos tempo. A mãe de Melissa, inclusive, relatou-me sobre a filha cantando a música da *baleia* em casa. Aos poucos, percebi que a rodinha, afinal, contribuía sobremodo para o desenvolvimento da linguagem oral dos bebês.

Nos momentos de transição que envolvia a locomoção a uma área distanciada da creche, eu tinha de me preocupar em transportar a câmera, como também ajudar a levar os bebês. Por vezes, eu tinha de “fazer duas viagens” e, ainda, havia a necessidade de trocar os sapatos.

A preparação dos bebês e do ambiente para o almoço e o jantar eram momentos em que os bebês apresentam um alto nível de excitação. Ocorreu de eu ser solicitada, ora por eles, ora pelas educadoras, para que desse colo e procurasse acalmar os ânimos. Também houve momentos em que alguém solicitava que eu desse um brinquedo com o mesmo objetivo. Um momento em que vivia o dilema de me aproximar e acalantar ou de me distanciar e não interferir no modo como as educadoras organizavam a dinâmica cotidiana. De todo modo, muitas vezes o choro incomodava os ouvidos de quem estivesse na sala e mesmo de quem estivesse por perto e apontasse à porta, curioso em saber o que estava acontecendo.

O tempo reservado ao repouso dos bebês e almoço das educadoras, geralmente entre 11h30min e 13h30min, era, para mim, como pesquisadora, o momento de descarregar o arquivo das imagens filmadas pela manhã, recarregar a energia da câmera e dispor de momentos mais calmos para anotações. Era um exercício de exotopia<sup>38</sup> necessário.

Continuando a rotina do dia, não era raro que houvesse novos choros de sono, de colo ou simplesmente de vontade de ir embora por parte dos bebês. Especialmente ao final do tarde, vivenciava um momento um tanto delicado do dia, uma vez que todos, bebês e educadoras, aparentavam estar exaustos. Como pesquisadora, posso dizer o mesmo. Ao mesmo tempo em que mais um dia na creche caminhava para seu fim, era preciso deixar a sala organizada para a próxima manhã, em que novamente os bebês chegariam ansiosos e, muitas vezes, no colo de famílias apressadas. Rotineiramente eu auxiliava as educadoras nesse trabalho.

Esse cenário, de modo geral, foi observado ao longo de 68 dias, contabilizando cerca de 496 horas registradas em vídeo, conforme mostra a tabela a seguir:

---

<sup>38</sup> Conceito de Bakhtin (2003) que diz respeito a olhar um objeto de fora do contexto em que ele se encontra.

Tabela 1 – Pesquisa de campo na Creche Luz – 2013 e 2014

2013											2014			
B-I											B-II A e B			
Fevereiro	Março	Abril	Maio	Junho	Julho	Agosto	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro	Fevereiro	Março	Abril	Maio
15	-	03	07	06	04	01	04	01	05	02	04	11	01	07
		04	09	11	09	07	05	03	12	03	06	13	16	14
		09	16	19	10	08	09	10	29	09	11	19	29	22
		18	21	25	17	16	10	17		11	18			
		23	23		24	19	13	18		19	25			
		30			26	27	18	24		20				
						28	19	29		26				
							24							

Como dito anteriormente, a proposta deste capítulo consistiu em uma apresentação do processo de aproximação e, também, de distanciamento do objeto e do *locus* de pesquisa. A aproximação ocorreu pelo estudo do contexto histórico-político do sistema, do documento que registra a orientação político-pedagógica da creche – o PPP -, como também das primeiras observações. Essas, por sua vez, constituíram-se, também, como primeiro disparador do movimento de distanciamento, de busca por um excedente de visão<sup>39</sup> que ampliasse a condição da análise e de compreensão do objeto de pesquisa. Aqui concordo com Amorim quando compreende a alteridade como

uma dimensão de estranheza porque não se trata do simples reconhecimento de uma diferença, mas de um verdadeiro distanciamento: perplexidade, interrogação, em suma, suspensão da evidência. A atividade de pesquisa torna-se então uma espécie de

<sup>39</sup> Conceito de Bakhtin (2003), que pode ser tomado como complementar ao conceito de exotopia, que diz respeito a um olhar distanciado do objeto de investigação.

exílio deliberado onde a tentativa é de ser hóspede e anfitrião ao mesmo tempo (AMORIM, 2001, p.26).

Apesar de, desde o princípio, os pressupostos teórico-metodológicos terem sido eleitos para este estudo, o confronto com a empiria sempre acarreta em novos desafios e questões. Como o estudo da relação entre creche e desenvolvimento humano estaria sendo abordado por outros estudiosos contemporâneos? E ao longo da história da Psicologia, quais as abordagens mais propagadas? Haveria outros instrumentos de investigação mais adequados para exploração do cenário? A abordagem conferida aos primeiros dados seria condizente com os padrões de cientificidade? Além disso, até então fora feito um resgate histórico da creche e do sistema educacional que a abriga. Quanto ao bebê e à educadora, sujeitos que vivenciam esse espaço, faz-se também necessário um estudo que envolva questões como: o que tem embasado, historicamente, as práticas de educação e cuidado infantis, em instituições formais? O que podemos dizer sobre a trajetória de profissionalização docente das educadoras?

Somente com esse estudo preliminar do *locus* foi possível chegar, de modo menos nebuloso, a tais questões. São muitas e não há pretensão de se esgotar todas elas. Todavia, passaram a constituir o caminho da presente pesquisa e serão abordadas nos capítulos a seguir. O enfoque central permanece sobre as vivências e afecções provocadas na constituição do humano no contexto da creche. Todavia, para melhor analisá-lo, fez-se necessário passar pelas questões espraiadas até então.

## CAPÍTULO II - TESSITURAS DE UMA CARTOGRAFIA TEÓRICO-METODOLÓGICA

*Nós nos tornamos nós mesmos através dos outros.*

Vigotski (1989, p.56<sup>40</sup>).

O que significa ser humano? Nós nascemos ou nós nos tornamos humanos? Para a abordagem histórico-cultural, a esfera do humano se remete à emergência da consciência, à compreensão de que integramos a natureza, mas também de que podemos transformá-la. Pela via da cultura, os aspectos biológicos / naturais e simbólicos / sociais se unem e constituem o ser humano como tal, como um “agregado de relações sociais encarnadas” (PINO, 2000). Não se trata de um processo linear e estático, mas de um movimento complexo e contínuo, permeado por incertezas e transformações, evoluções, revoluções e involuções ao longo de toda a vida (OLIVEIRA, 1997).

Nascer, para o ser humano, é um evento biológico, como nas demais espécies do reino animal, contudo, assume também o viés de um acontecimento cultural. Antes mesmo da descoberta da gravidez, em geral, a possibilidade ora é pensada com receio, ora como expectativa. Como estado confirmado, há uma tendência de procura por um acompanhamento médico, bem como de preparo do ambiente para receber aquele que logo deverá nascer. Outrossim, é preciso considerar que as diferentes sociedades e culturas possuem diferentes rituais para as vivências da gravidez, do parto e da recepção do recém-nascido, tal como pode ser visto no documentário *Babies* (2010)<sup>41</sup>. Todavia, o que venho a aqui destacar é o impacto causado pelo nascimento.

Logo, o embrião “expulso” do ventre materno vivencia o choque de ser inserido pelos seus e, ao mesmo tempo, de ele próprio inserir-se em uma realidade complexa e desconhecida. Pós-parto, os cuidados pueris dão continuidade a essa inserção que, gradualmente, amplia-se do seio familiar para diferentes contextos como as praças, os parques, as instituições religiosas e a creche. Trata-se de um

---

<sup>40</sup> VYGOTSKY, L. S. Concrete Human Psychology. **Soviet Psychology**. 1989, XXII, vol. 2, pp. 53-77.

<sup>41</sup> Trata-se de um documentário (BALMÈS, 2010) que enfoca a vida de quatro bebês, de diferentes países, do nascimento ao primeiro ano de vida. Do nosso ponto de vista, tal obra possibilita vislumbrar o processo de construção histórico-cultural do ser humano, de modo geral, bem como da categoria infância.

movimento que parte dos próprios instintos e caminha para a sondagem e a apropriação do universo que cerca o bebê. Conforme se constitui, ele começa a se conscientizar de que é um ser separado da mãe e do meio e começa a construir sua própria identidade, como também reconstruir esse universo que o abriga.

Como afirma Pino (2005, p.45), “desde os primeiros instantes da sua existência, diferentes mecanismos culturais entram em ação que conferem às ações do bebê humano um caráter cada vez menos automático ou instintivo e cada vez mais imitativo e deliberativo”. Em outras palavras, logo após o nascimento biológico, o bebê vivencia o acolhimento de outrem, o estabelecimento de um laço social. Assim, ser humano é fazer parte de uma sociedade, é ser social, é integrar um meio cultural constituído pelas condições reais de existência (re) criadas, historicamente pelo homem. Logo o bebê começa a se apropriar das significações atribuídas pelos homens ao mundo, começando, ativamente, a (re) constituí-las e a constituir sua própria personalidade.

Nesse sentido, a dimensão biológica, por si, não é exclusiva no processo de nascimento do ser humano, como também não é exclusiva ao longo do seu desenvolvimento. A herança cultural de seus antepassados faz com que o bebê agregue valor cultural à sua existência e é isso que o torna potencialmente apto à condição de humanidade.

A partir de tais premissas, a perspectiva histórico-cultural defende que o psiquismo, função típica do ser humano, está fundado sob um aparato orgânico e também pela internalização/apropriação das significações que produz nas relações interpessoais em um meio cultural.

O presente estudo, voltado a investigar que afecções as vivências ocorridas no meio cultural creche provocam na constituição de bebês e educadoras como seres humanos, busca respaldo teórico-metodológico nessa abordagem histórico-cultural, especialmente no tocante às contribuições de Vigotski (1982/2001; 1983/2000; 1984/1996). A proposta deste segundo capítulo é apresentar e discutir os pressupostos centrais do que intitulo como cartografia teórico-metodológica, fazendo alusão a um mapa orientador de cada ação envolta no movimento da pesquisa. O meio cultural e a vivência, as mediações semióticas, o feto e as afecções, as funções psíquicas superiores e a perspectiva microgenética de análise,

sobretudo do ponto de vista de Vigotski, são os conceitos destrinchados a seguir. Vale destacar que, dialogando com esse estudioso, trago algumas das concepções de Spinoza e de Wallon.

## **2. 1- Meio cultural e vivência: espaço-tempo de encontros do *eu* com o *outro***

Um dos pioneiros da perspectiva histórico-cultural, Lev Semionovitch Vigotski (1886-1934), assumiu a tarefa de contribuir com a formação da nova sociedade soviética, logo após a Revolução Russa, de 1917, com base em princípios socialistas. Juntamente com os demais membros da *troika*<sup>42</sup>, Vigotski propôs a reorganização da Psicologia a partir de fundamentos marxistas (BLANCK, 1996). Para tanto, buscou respaldo no materialismo histórico-dialético e chegou à conclusão de que o “desenvolvimento do comportamento do homem é sempre desenvolvimento condicionado primordialmente não pelas leis da evolução biológica, mas pelas leis do desenvolvimento histórico da sociedade” (VIGOTSKI e LURIA, 1996, p.90). Nesse sentido, para compreender o ser humano e o mundo em que ele vive, é necessário considerar os aspectos biológicos, psicológicos, sociais, históricos e culturais que os constituem. Como afirmam Gomes, Dias e Gregório (2011, p. 3), “é por meio da sociogênese que acontece a constituição da história cultural do ser humano; pela filogênese a construção da espécie humana e pela ontogênese a construção do ser humano, individualmente”.

Vigotski e Luria (1996) destacam que o início do desenvolvimento humano é marcado pelo instinto, estritamente atrelado à satisfação das necessidades básicas do organismo. Um estágio subsequente diz respeito às aprendizagens individuais através dos reflexos condicionados - o que inclui o uso do brinquedo -, que depois cederia espaço para o último estágio do reino animal: o intelecto ou comportamento racional. Em contrapartida, esse não seria o último estágio de desenvolvimento do homem. Vigotski e Luria (*ibid*) pautam-se na abordagem de Engels que vê o trabalho como o grande marco diferencial da constituição humana.

---

<sup>42</sup> Grupo de estudos que se iniciou com Vigotski, Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexis Nikolaevich Leontiev (1903-1979), na década de 1920, na então União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS).



Nesse sentido, o ser humano avançou na sua adaptação ao meio em que vive, transformando esse meio e, ao mesmo tempo, modificando a si próprio, pela via do trabalho, da produção de culturas. Na visão de Pino (2005), os seres humanos vivenciaram a manifestação da consciência e descobriram-se como parte de uma natureza que podem, de certo modo, transformar através da cultura. Essa ação sobre a natureza, a criação de culturas, constitui-se na condição para a constituição do humano como tal.

Portanto, a partir de um grande salto no reino animal, o homem cultural se desenvolveu pela via de processos que caminham do nível interpessoal para o intrapessoal, mediados, sobretudo pela fala, em um meio cultural. Cada indivíduo constitui-se e modifica-se a si próprio, como também ao outro, a história, a sociedade e a cultura. Esse movimento não é progressivo e linear, mas constantemente perpassado por conflitos que desencadeiam evoluções, revoluções e involuções. Assim, o desenvolvimento é perpassado pelas vivências, até o último suspiro de vida do indivíduo. Para outrem, contudo, ainda poderá ser fator de influência.

Conceito central na obra vigotskiana, vivência é a concatenação dos elementos que definem a influência do meio cultural – externo – no desenvolvimento da consciência e da personalidade – interna. É a partir de cada vivência que cada ser humano constrói seu processo social de individuação e a unidade entre afeto e intelecto. Nas palavras do próprio Vigotski (1933-34/2010, p.683-4):

A vivência de uma situação qualquer, a vivência de um componente qualquer do meio determina qual influência essa situação ou esse meio exercerá na criança. Dessa forma, não é esse ou aquele elemento tomado independentemente da criança, mas sim, o elemento interpretado pela vivência da criança que pode determinar sua influência no decorrer de seu desenvolvimento futuro.

A vivência expressa a unidade que integra indivíduo e meio cultural, uma vez que mútua e constantemente (re)constituem-se. É fundamental compreender que o meio cultural não é determinante do desenvolvimento humano, porque o homem é ser ativo. O meio integra a constituição do homem, assim como o homem integra a constituição do meio. Ao nascer, cada indivíduo é integrado a uma vivência que

concatena a herança do velho, do já constituído, com a produção do novo, desencadeada por sua chegada. Desse modo, a constituição do humano não emerge do vazio, mas da confluência dos domínios genéticos desde as primeiras vivências.

Na perspectiva de Rousseau (1712/1995), haveria um estado de natureza anterior ao estado de sociedade. Esse último levaria o ser humano à sua constituição como ser social. Todavia, a própria vivência da gravidez e, especialmente, o nascimento biológico constituem-se como eventos partilhados com o outro, portanto, sociais e vivenciados em um meio cultural historicamente constituído por outrem e, logo, também (re) constituído pelo eu. Nesse cenário, a partir do que é oferecido a cada indivíduo, as funções psíquicas, tipicamente humanas, vão se configurando, desde o recém-nascimento até o final da vida. O ser humano, por conseguinte, é social desde seus remotos princípios de vida.

Dentre os conceitos centrais da abordagem histórico-cultural, Vigotski estabelece relações do social com o cultural, com o simbólico e com as funções psíquicas superiores. Nem tudo o que é social é cultural, mas tudo o que é cultural é social. O social compreende, sumariamente, a relação com outrem e constitui-se, concomitantemente, como condição e como resultado para/do aparecimento da cultura (PINO, 2000; 2005). A natureza psíquica do homem é, nesse sentido, um misto das relações sociais internalizadas e convertidas na personalidade (VIGOTSKI, 1983/2000).

O conceito de cultura, por sua vez, etimologicamente está atrelado ao trabalho da terra, às produções humanas. Como vimos no capítulo anterior, há um viés estereotipado que define culto como antônimo de primitivo, não civilizado. Todavia, o enfoque da abordagem histórico-cultural compreende o cultural como algo diferente do inato, como tudo o que é produto da atividade social do homem. Trata-se da transformação da natureza e da humanização do homem, ambas pela cultura. A cultura torna-se, assim, constitutiva da natureza humana e isso pela via da mediação semiótica (PINO, 2000; 2005), como veremos mais à frente.

O cerne da concepção histórico-cultural é que cada pessoa é uma complexa unidade biológico-cultural e que a constituição da dimensão do humano é um processo que depende do outro, inicialmente devido à herança genética e, também,

pelo fato de que a internalização dos aspectos culturais da espécie ocorre a partir das relações sociais no meio cultural. Gradualmente, o bebê começa a se apropriar das significações que outrem atribui às coisas. Nesse cenário, o outro integra a zona de desenvolvimento iminente do eu, que é um domínio psicológico em constante transformação e tem por característica principal a possibilidade de desenvolvimento a partir de mediações semióticas, tendo como base a zona de desenvolvimento real ou atual das crianças. O bom ensino – instrução - é aquele que se adianta ao desenvolvimento, sempre ocorre com outrem, em um ambiente cultural, e pode – ou não - despertar processos internos de desenvolvimento (VIGOTSKI, 1982/2001; OLIVEIRA, 1997; PINO, 2005; PRESTES, 2010).

Em suma, esse desenvolvimento típico, que diz respeito à esfera do humano, remete-se à emergência da consciência, ou seja, ao fato de o homem compreender que integra a natureza, mas que também pode transformá-la, nas relações sociais, produzindo cultura. Esse processo ocorre por meio das mediações semióticas, como veremos a seguir.

## **2.2- Mediações semióticas: conhecendo e (re) construindo o meio, o outro e o eu**

Ao longo do desenvolvimento humano, as relações com o meio e com o outro não ocorrem de modo direto, mas mediado. Mediação, *a priori*, diz respeito à intervenção de um elemento em uma relação. Diferentemente do que propõe o behaviorismo, Vigotski (1983/2000) afirma que as relações humanas envolvem um processo complexo, mediado por instrumentos e por signos. Tal processo é fundamental e peculiar da humanidade e de cada ser humano específico.

Para compreendermos essa questão, é importante lembrar que, dentre os principais alicerces teóricos de Vigotski, encontram-se Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895). A partir dos estudos de Marx e Engels é que emerge a perspectiva vigotskiana que compreende a sociedade como uma totalidade em constante transformação. As transformações, no entanto, não são simplesmente numerosas, como também qualitativas, e ocorrem por meio de uma síntese dialética em que, a partir de elementos presentes em uma situação, novos fenômenos emergem. Nesse sentido, o modo de produção da vida material condiciona a vida

social, política e espiritual do homem, um ser histórico que se constrói por meio de suas relações com o mundo natural e social.

A teoria marxista compreende que, por excelência, o trabalho é a ação transformadora do homem sobre a natureza, o modo pelo qual cria as culturas e a história da humanidade. Assim, para desenvolver esse trabalho, o homem cria e utiliza instrumentos que são ferramentas mediadoras específicas para cada objetivo. Considerando a necessidade primária de subsistência, rememoremos, à guisa de exemplo, o uso de instrumentos de lavoura, de caça e de pesca como criações fundamentais no desenvolvimento da espécie *homo*. É esse tipo de ação que diferencia qualitativamente o ser humano como tal. Alguns animais podem transformar um ambiente, em um dado momento, porém, não desenvolvem uma relação histórico-cultural com seu meio, tal como o ser humano, pois não fazem uso da mediação semiótica, apenas de instrumentos.

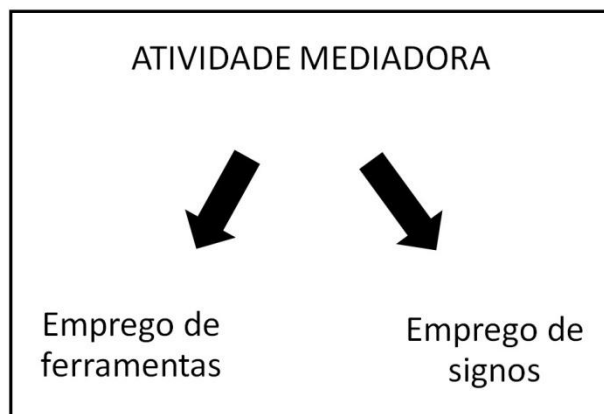
Além dos instrumentos, a mediação pode ocorrer pela via dos signos, também chamados instrumentos psicológicos. Nas palavras de Vigotski (1983/2000, p.83), signos são “os estímulos artificiais introduzidos pelo homem na situação psicológica, que cumprem a função de autoestimulação<sup>43</sup>”. Trata-se de ferramentas internas que auxiliam não nas ações concretas em si, mas nos processos psicológicos intra e interpessoais. O signo representa a realidade, refere-se a objetos, eventos e situações ausentes no espaço-tempo presente, auxiliando o homem em tarefas que exigem memória ou atenção.

Por meio do signo, é possível um maior controle voluntário do sujeito sobre a atividade. A memória, especificamente, enquanto não mediada, é elementar, registra involuntariamente experiências, ao passo que a memória mediada inclui a ação voluntária de apoio a elementos mediadores que a auxiliem a se lembrar de conteúdos específicos (OLIVEIRA, 1997). Na pesquisa de campo na creche, por exemplo, os registros feitos através de filmagens, fotos e notas de campo constituíram-se como mediadores semióticos fundamentais do processo de investigação.

---

<sup>43</sup> “*los estímulos-medios artificiales introducidos por el hombre em la situación psicológica, que cumplen la función de autoestimulación*”.

**Figura 22 – Representação da atividade mediadora para Vigotski**



Fonte: Vigotski (1983/2000, p.93)

Com relação à constituição humana, ao longo da filogênese e da ontogênese, vários signos externos transformam-se em processos internos de mediação, como também sistemas simbólicos organizam signos em estruturas complexas e articuladas. O ser humano histórico-cultural, muitas vezes, passa a utilizar signos internos, em detrimento de marcas externas, de modo que representações mentais substituem objetos reais e possibilitam uma libertação do espaço-tempo presente, bem como do planejamento prévio (OLIVEIRA, 1997). É nesse sentido que Pino (2005, p.91) afirma que “o que caracteriza a ação criadora do homem é conferir à matéria uma forma simbólica e ao simbólico uma forma material”. Assim, o evento determinante da história humana, da qual faz parte a história da criança, é a criação dos mediadores semióticos que operam nas relações dos homens com o mundo físico e social. Significar possibilita a produção da cultura. A dimensão física, material passa a uma dimensão simbólica (*ibid*). Nas palavras de Vigotski (1983/2000, p.84, grifo do autor):

Se a atividade fundamental e mais geral dos grandes hemisférios nos animais e no homem é a sinalização, a atividade mais geral e fundamental do ser humano, a que diferencia em primeiro lugar o homem dos animais desde o ponto de vista psicológico é a significação, ou seja, a criação e o emprego dos signos<sup>44</sup>.

<sup>44</sup> “Si la actividad fundamental y más general de los grandes hemisferios en los animales y en el hombre es la señalización, la actividad más general y fundamental del ser humano, la que diferencia

Instalando-se nos espaços dos sistemas de sinalização natural, os mediadores os tornam espaços representacionais, de modo que emerge um mundo novo, o mundo simbólico ou da significação. Paradoxalmente, sem perder suas características primárias, a natureza converte-se em cultura, enquanto que a cultura materializa-se em natureza. Isso é possível somente pelo caráter simbólico da cultura (PINO, 2000). Como afirma Oliveira (1997, p.35, grifos da autora), “as representações mentais da realidade exterior são, na verdade, os principais mediadores a serem considerados na relação do homem com o mundo”. É esse processo que constitui a sociogênese, ou seja, a gênese da história cultural do homem e, através da mediação semiótica, os processos psíquicos superiores, o funcionamento psicológico tipicamente humano.

Em suma, como disse Pino (2005, p.135, grifos do autor), “assim como Marx e Engels fizeram do *instrumento técnico* o mediador das relações dos homens com a natureza, Vigotski faz do *signo* o mediador das relações dos homens entre si”. A mediação da ação humana sobre a natureza ocorre por instrumentos - o que configura o trabalho, no sentido marxista -, enquanto que, sobre as pessoas, ocorre pelo símbolo: a significação, ou seja, “a criação e o emprego dos signos, ou seja, de sinais artificiais”<sup>45</sup> (VIGOTSKI, 1983/2000, p.84). Na definição de Pino (2005, p.147, grifos do autor):

significar é encontrar para cada coisa o *signo* que a representa para si e para o Outro. É passar do plano perceptível ao do enunciável e do inteligível. É encontrar a razão que permite relacionar as coisas entre si e, dessa forma, conhecê-las. É dizer o que elas são. Em suma, é conferir-lhe existência. Isso é obra, ao mesmo tempo, da palavra e da idéia. O que nos permite dizer que é a ordem *simbólica* que confere à atividade biológica do homem sua capacidade criadora.

No início da vida do bebê, seu contato com o meio social é mais direto, uma vez que ocorre, sobretudo, pelo contato corporal. Todavia, de forma cada vez mais intensa, tem início a apropriação da cultura pela via do signo. À imagem mental o ser

---

*em primer lugar al hombre de los animales desde el punto de vista psicológico es la significación, es decir, la creación y el empleo de los signos”.*

<sup>45</sup> “*la creación y el empleo de los signos, es decir, de señales artificiales”.*

humano contrapõe uma representação simbólica para compreender a realidade. Pela significação, o que é alheio converte-se em próprio, sem deixar de ser alheio. Nesse sentido, o desenvolvimento ocorre em um movimento de passagem do plano da experiência interpessoal para o plano da experiência intrapessoal, o que é possível somente pela mediação semiótica (*ibid*).

Nesse sentido, é válido esclarecer que, etimologicamente, semiótica diz respeito à ciência mais geral dos signos. O objetivo de cada signo – linguístico ou não linguístico - é o conhecimento. De acordo com Pino (*ibid*), foi Santo Agostinho (354-430), entre os séculos IV e V, quem uniu a teoria da linguagem à teoria do signo, reconhecendo que signo é tudo o que significa algo e que toda palavra é signo, mas nem todo signo é palavra. Já no século XIX, F. Saussure (1857-1913) via apenas o signo linguístico, não sua unidade semiótica mais ampla, enquanto que C. S. Peirce (1839-1914) considerou a dimensão cognitiva do signo – perspectiva que também seria adotada por Vigotski (1982/2001; 1983/2000).

O desenvolvimento cultural do ser humano está baseado no uso de signos seguindo uma lógica em que, inicialmente, há apenas sinais. Em seguida, esses sinais afetam o outro e tornam-se signos, primeiramente para esse outro e, posteriormente, para si mesmo. Vigotski (1983/2000) exemplifica com o significado da imitação, questão importantíssima na ontogênese, uma vez que exige que a criança compreenda o significado da ação do outro. No gesto aleatório do bebê de apontar, trata-se, no começo, de um simples sinal, mas alguém pode interpretá-lo como um desejo do bebê de mostrar ou querer algo e cria-se um movimento para buscar atender a esse suposto desejo. Nesse momento, o sinal do bebê tornou-se um signo para outrem e, posteriormente, o bebê também vai, pela interpretação, apropriar-se daquele gesto como um signo. De acordo com a reação provocada no outro, o ato inicialmente biológico – choro, sorriso, olhar, movimento corporal e balbucio - torna-se simbólico e o bebê descobre a significação de seus atos, especialmente nesse momento em que ele já se relaciona socialmente, já em um meio cultural, mas ainda não tem a fala desenvolvida.

Assim, quando um bebê quer um biscoito, por exemplo, inicialmente aponta para o objeto e, depois, para quem lhe dá o objeto. Por fim, o ato de apontar se converte em um gesto e adquire significação para o próprio bebê. O signo é, primeiro, comunicação e, posteriormente, uma conduta do pensamento verbal.

Nesse sentido, podemos dizer que passamos a ser nós mesmos por meio dos outros. O que outrem fez, com relação ao gesto do bebê, foi uma mediação semiótica (VIGOTSKI, 1983/2000; PINO, 2005).

Os signos compartilhados socialmente, especialmente por meio da fala, permitem a comunicação e aprimoram a interação. Os grupos culturais fornecem ao indivíduo um ambiente com elementos carregados de significação. Quanto mais diferenciada a experiência, maior a possibilidade de significação e decifração do mundo. Como afirma Oliveira (1997, p.36), “é o grupo cultural onde o indivíduo se desenvolve que lhe fornece formas de perceber e organizar o real, as quais vão construir os instrumentos psicológicos que fazem a mediação entre o indivíduo e o mundo”.

Podemos concluir, afinal, a partir da abordagem histórico-cultural, que o desenvolvimento humano distingue-se, sobretudo, pelo trabalho e pela fala humana. Ao modificar a natureza, o homem modifica-se a si mesmo. É uma adaptação ativa pela introdução de estímulos artificiais e pela significação da conduta. Com os signos externos – ferramentas ou signos psicológicos - eclodem novas conexões internas no cérebro. Os sistemas simbólicos - especialmente a linguagem, que é o sistema básico e mais importante -, são fundamentais na comunicação e no estabelecimento de significados compartilhados socialmente.

Diante de tais premissas, a origem da constituição cultural da criança ocorre no “encontro das *formas simbólicas* de comunicação adulta, com as *formas biológicas* de comunicação da criança, as únicas de que ela dispõe” (PINO, 2005, p.38, grifos do autor).

Com os signos externos – ferramentas ou signos psicológicos - eclodem novas conexões internas no cérebro. Nesse contexto, entre o plano biológico e o plano cultural, estabelece-se uma relação dialética de ruptura e de continuidade, visto que o signo faz com que as funções naturais operem transformadas pelas leis da história, ao mesmo tempo em que o estabelecimento das funções psíquicas superiores depende da base proporcionada pelas funções psíquicas naturais. Nesse ínterim, há de se considerar a dimensão afetiva do desenvolvimento cognitivo. Esse processo será abordado a seguir.



### **2.3 - Emoção, afeto e afecções: sobre a primeira linguagem e a potência humana de agir**

Henry Wallon<sup>46</sup>, médico e psicólogo francês do século XX, foi um estudioso com o qual Vigotski teceu alguns diálogos, dada sua compreensão da dimensão social do desenvolvimento humano. A grande marca do pensamento walloniano diz respeito ao reconhecimento da relação entre emoção e cognição. Emoção, para Wallon, é a “ação mais confusa, a mais desordenada, a mais subversiva de nossas relações com o meio” (WALLON, 1934/1971, p.59). Ela não diz respeito às formas mais evoluídas da atividade mental, mas “ela nasce e desenvolve na esfera das impressões e dos apetites mais próximos da sensibilidade orgânica” (*ibid*, p.61).

Desde bebê, a emoção possui um papel singular no desenvolvimento humano. As manifestações afetivas voltadas ao bebê são as primeiras vivências que o afetam em sua dimensão biológica e que, com o tempo, passam a ser significadas como dignas de respostas imitativas. O sorriso da mãe ao bebê faz com que esse, de espasmo, aprenda a sorrir para gerar uma resposta positiva no outro. E assim se inicia a comunicação com o outro. Os efeitos componentes da emoção sempre se vinculam às mais variadas circunstâncias sob as quais o meio impõe ao indivíduo e seu desenvolvimento psíquico.

Wallon afirma que, “por intermédio das reações que a exprimem, a emoção de um torna-se a do outro, sem haver necessidade de outro motivo a não ser essas próprias reações” (*ibid*, p.126). Isenta de atividade intelectual, a comunhão estabelecida entre indivíduos, pela emoção, é imediata. É o único meio de comunicação do bebê. Gradativamente, no entanto, a vivência dessa emoção vai afetar o desenvolvimento cognitivo em suas funções mais sofisticadas, como no surgimento da fala, ampliando a potência de agir do ser humano, imprimindo-lhes as marcas de sua especificidade como tal.

Nesse ideário, rompendo com a lógica dos enfoques fisiológicos e racionalistas, Vigotski foi um defensor da Psicologia como uma ciência que estuda a

---

<sup>46</sup> Henri Wallon nasceu em 1879 na França. Antes da Psicologia, passou pelos estudos da Filosofia e da Medicina. Manifestava simpatia pelo socialismo e chegou a integrar o Círculo da Rússia Nova que estudava o materialismo histórico-dialético (GALVÃO, 1995).

psique, a consciência. No texto *Teoria das emoções*, o autor teve por finalidade expor o que compreendia como

as bases primeiras de uma teoria psicológica dos afetos que seja plenamente consciente de sua natureza filosófica, que não se sujeite às generalizações mais elevadas, adequadas à natureza psicológica das paixões, e que seja digna de converter-se em um dos capítulos da psicologia humana<sup>47</sup> (VIGOTSKI, 1933/2010, p.58).

A partir de Spinoza, Vigotski constata a relação existente entre pensamento e afeto, conceito e paixão, o que constitui a dimensão da unidade entre corpo e mente do ser humano. A gênese da linguagem, da consciência, da imaginação, do pensamento e da vontade, dentre outras funções tipicamente humanas, articula a dimensão biológica, interna, como também a dimensão social e cultural, externa. Nesse sentido, os fisiologistas e os racionalistas não compreendiam o significado social e sua influência na consciência individual. Nas palavras do autor, a grande tragédia da Psicologia de seu tempo e da posição organicista de William James (1842-1910)<sup>48</sup> diz respeito ao fato de que “não pode ascender de maneira alguma a compreensão de um nexos realmente racional entre nossos pensamentos e nossas sensações, por um lado, e a atividade do nosso corpo, por outro<sup>49</sup>” (VIGOTSKI, 1933/2010, p.197).

Inspiração adotada por Vigotski, Spinoza (1677/2014) foi um filósofo racionalista holandês do século XVII, que compreendia que os homens são constituídos pelo corpo e pela mente – diferentemente de Descartes (1637/2011). Conscientes de seus apetites e vontades, creem-se livres. Todavia, desconhecem as causas que os levam a ter tais apetites e vontades. Nas palavras do autor, “não há, na mente humana, nenhuma vontade absoluta ou livre: a mente é determinada a querer isto ou aquilo por uma causa que é, também ela, determinada por outra, e

---

<sup>47</sup> “las bases primeras de una teoría psicológica de los afectos que sea plenamente consciente de su naturaleza filosófica, que no tema hacer las generalizaciones más elevadas, adecuadas a la naturaleza psicológica de las pasiones, y que sea digna de convertirse en uno de los capítulos de la psicología humana” (1933/2010, p.58).

<sup>48</sup> William James foi um médico norte-americano que se tornou um dos fundadores da Psicologia moderna.

<sup>49</sup> “Lo trágico de la posición de James, y con él de toda la psicología contemporánea, es que no puede acceder de ninguna manera a la comprensión de un nexos realmente racional entre nuestros pensamientos y nuestras sensaciones, por un lado, y de la actividad de nuestro cuerpo, por el outro”. (1933/2010, p.197).

esta última, por sua vez, por outra, e assim até o infinito” (*ibid*, p.87). O estudioso reconhece, também, que os homens sempre agem em função do que lhes apetece como útil e adequado. A partir do momento em que a mente tem ideias adequadas, o corpo age. Se a ideia for inadequada, o corpo padece. Cada ser humano tem suas verdades e essas serão constituídas a partir de suas afecções.

O afeto é ação ou paixão. Diz respeito às “afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções” (*ibid*, p.98). Os corpos, na visão spinoziana, mutuamente se afetam, de modo que a mente humana conhece o corpo humano somente a partir das ideias das afecções que afetam esse último. Todavia, não existe, no ser humano, uma ideia adequada do corpo exterior e de como ele pode ser afetado.

A respeito da capacidade humana de raciocínio, Spinoza afirma que, por ser limitado, o ser humano forma, distinta e simultaneamente, um número preciso de imagens. Aqui há relação com a significação, com as noções universais. Nesse cenário, “as decisões da mente nada mais são do que os próprios apetites: eles variam, portanto, de acordo com a variável à disposição do corpo. Assim, cada um regula tudo de acordo com o seu próprio afeto [...]” (*ibid*, p.103). É o afeto, nesse sentido, que regula a vida do ser humano.

Enquanto a vontade é o esforço da mente por estar consciente de si mesma (pelas afecções do corpo), o apetite está ligado à essência do homem, ao seu instinto de autoconservação. O desejo, por sua vez, é o apetite atrelado à consciência que dele se tem – (*ibid*). É possível afirmar, assim, que, ao longo de sua constituição, o ser humano vivencia, a partir de seu aparato biológico, seu instinto de autopreservação e, de modo dialético, os desejos de sua consciência, construída especialmente a partir das afecções decorrentes das relações interpessoais, no meio cultural que habita. É essa singularidade que confere ao humano sua especificidade como tal. Nas palavras do autor:

é totalmente impossível que não precisemos de nada que nos seja exterior para conservar o nosso ser, e que vivamos de maneira que não tenhamos nenhuma troca com as coisas que estão fora de nós. Se, além disso, levamos em consideração a nossa mente, certamente o nosso intelecto seria mais imperfeito se a mente

existisse sozinha e não compreendesse nada além dela própria. Existem, pois, muitas coisas, fora de nós, que nos são úteis e que, por isso devem ser apetecidas. Dentre elas, não se pode cogitar nenhuma outra melhor do que aquelas que estão inteiramente de acordo com a nossa natureza. [...] Portanto, nada é mais útil ao homem do que o próprio homem. Quero com isso dizer que os homens não podem aspirar nada que seja mais vantajoso para conservar o seu ser do que estarem, todos, em concordância com tudo, de maneira que as mentes e os corpos de todos componham como que uma só mente e um só corpo, e que todos, em conjunto, se esforcem, tanto quanto possam, por conservar o seu ser, e que busquem, juntos, o que é de utilidade comum para todos. Disso se segue que os homens que se regem pela razão, isto é, os homens que buscam, sob a condução da razão, o que lhes é útil, nada apetecem para si que não desejem também para os outros e são, por isso, justos, confiáveis e leais (*ibid*, p.169).

A citação expressa uma nítida articulação ao que pode ser encontrado no pensamento vigotskiano. Isolada em sua dimensão biológica, a mente não compreenderia nada além de si própria. Isolado, o ser humano desenvolve-se fisiologicamente, a partir de seu instinto de autopreservação, porém, não se desenvolve cognitivamente em sua potencialidade de agir. Habitar um meio cultural no qual são estabelecidas e vivenciadas relações interpessoais afeta o desenvolvimento humano. A filogênese e a ontogênese são superadas em sua potência pela sociogênese, pela dimensão sócio-histórico-cultural que abriga, perpassa e constantemente (re)constitui a humanidade, e pela microgênese, que remete à singularidade e idiosincrasia de cada grupo humano, ou seja, à possibilidade de escaparmos de explicações deterministas de cunho biológico ou cultural para a constituição do humano.

Em suma, na constituição do humano, os afetos expressam o relacionamento de cada ser humano com outrem e com o meio cultural que habita. Sempre que há esse tipo de encontro, desencadeiam-se afecções. E “o homem faz de si mesmo e da coisa amada uma estimativa acima da justa e, contrariamente, de quem odeia, abaixo da justa” (*ibid*, p.114). Desse princípio, emerge a identificação com a alegria ou a tristeza do outro, os afetos primitivos. Os primeiros ampliam a potência de agir do indivíduo, ao passo que as paixões tristes diminuem essa potência.

Wallon (1934/1971), em uma linha de pensamento similar, afirma que o riso e o choro são as emoções primitivas que descarregam o tono. Ele diz que,

ao estalar o riso, os músculos se amolecem perdendo seu poder de resistência, o esforço se desfaz, a preensão e o equilíbrio se afrouxam, os objetos caem das mãos, o pé que tropeça ou o menor empurrão provocam queda e o hipotono, alcançando as vísceras, contribui para que o esfíncter vesical deixe fluir a urina (WALLON, 1934/1971, p.66).

Tais reações puderam ser observadas, na pesquisa na Creche Luz, especialmente no tocante aos bebês, como será mostrado no Capítulo IV.

Todos os demais afetos se relacionam à alegria ou à tristeza e “podem compor-se entre si de tantas maneiras, o que faz surgir tantas variações, que se torna impossível determinar seu número” (SPINOZA, 1677/2014, p.140). O quadro a seguir apresenta as definições spinozianas para o que ele denomina por principais tipos de afeto.

Quadro 5 – Definição dos afetos em Spinoza

Afetos primitivos			
<b>Desejo</b>	“é a própria essência do homem, enquanto esta é concebida como determinada, em virtude de uma dada afecção qualquer de si própria a agir de alguma maneira” (p.140).		
<b>Alegria</b>	“é a passagem do homem de uma perfeição menor para uma maior” (p.141).		
<b>Tristeza</b>	“é a passagem do homem de uma perfeição maior para uma menor” (p.141).		
Principais afetos decorrentes			
<b>Admiração</b>	“é a imaginação de alguma coisa à qual a mente se mantém fixada porque essa imaginação singular não tem qualquer conexão com as demais” (p.142).	<b>Humildade</b>	“é uma <i>tristeza</i> que surge porque o homem considera sua impotência ou debilidade” (p.146).
<b>Desprezo</b>	“é a imaginação de alguma coisa que toca tão pouco a mente que esta, diante da presença dessa coisa, é levada a imaginar mais aquilo que a coisa não tem do que aquilo que ela tem” (p.142).	<b>Arrependimento</b>	“é uma <i>tristeza</i> acompanhada da ideia de uma ação que acreditamos ter praticado por uma livre decisão da mente” (p.146).
<b>Amor</b>	“é uma <i>alegria</i> acompanhada da ideia de uma causa exterior” (p.142).	<b>Soberba</b>	“consiste em fazer de si mesmo, por amor próprio, uma estimativa acima da justa” (p.146).
<b>Ódio</b>	“é uma <i>tristeza</i> acompanhada da ideia de uma causa exterior” (p.143).	<b>Rebaixamento</b>	“consiste em fazer de si mesmo, por <i>tristeza</i> , uma estimativa abaixo da justa” (p.147).
<b>Atração</b>	“é uma <i>alegria</i> acompanhada da ideia de uma coisa que, por acidente, é causa de alegria” (p.143).	<b>Glória</b>	“é uma <i>alegria</i> acompanhada da ideia de alguma ação nossa que imaginamos ser elogiada pelos outros” (p.148).
<b>Aversão</b>	“é uma <i>tristeza</i> acompanhada da ideia de uma coisa que, por acidente, é causa de tristeza”	<b>Vergonha</b>	“é uma <i>tristeza</i> acompanhada da ideia de alguma ação nossa que imaginamos ser

	(p.143).		desaprovada pelos outros” (p.148).
<b>Adoração</b>	“é o amor por aquele a quem admiramos” (p.143).	<b>Saudade</b>	“é o <i>desejo</i> , ou seja, o apetite por desfrutar de alguma coisa, intensificado pela recordação desta coisa, e, ao mesmo tempo, refreado pela recordação de outras coisas, as quais excluem a existência da coisa apetecida” (p.148).
<b>Escárnio</b>	“é uma <i>alegria</i> que surge por imaginarmos que há algo que desprezamos na coisa que odiamos” (p.143).	<b>Emulação</b>	“é o <i>desejo</i> de uma coisa que se produz em nós por imaginarmos que outros têm o mesmo desejo” (p.149).
<b>Esperança</b>	“é uma <i>alegria</i> instável, surgida da ideia de uma coisa futura ou passada, de cuja realização temos alguma dúvida” (p.143).	<b>Gratidão</b>	“é o <i>desejo</i> ou empenho de amor pelo qual nos esforçamos por fazer bem a quem, com igual afeto de amor, nos faz bem” (p.149).
<b>Medo</b>	“é uma <i>tristeza</i> instável, surgida da ideia de uma coisa futura ou passada, de cuja realização temos alguma dúvida” (p.144).	<b>Benevolência</b>	“é o <i>desejo</i> de fazer bem àquele por quem temos comiseração” (p.149).
<b>Segurança</b>	“é uma <i>alegria</i> surgida da ideia de uma coisa futura ou passada, da qual foi afastada toda causa de dúvida” (p.144).	<b>Ira</b>	“é o <i>desejo</i> que nos incita, por ódio, a fazer mal a quem odiamos” (p.149).
<b>Desespero</b>	“é uma <i>tristeza</i> surgida da ideia de uma coisa futura ou passada, da qual foi afastada toda causa de dúvida” (p.144).	<b>Vingança</b>	“é o <i>desejo</i> que nos impede, por ódio recíproco, a fazer mal a quem, com igual afeto, nos causou dano” (p.149).
<b>Gáudio</b>	“é uma <i>alegria</i> acompanhada da ideia de uma coisa passada que se realizou contrariamente ao esperado” (p.144)	<b>Crueldade</b>	“é o <i>desejo</i> que impele alguém a fazer mal a quem amamos ou por quem sentimos comiseração” (p.149).
<b>Decepção</b>	“é uma <i>tristeza</i> acompanhada da ideia de uma coisa passada que se realizou contrariamente ao esperado” (p.144)	<b>Temor</b>	“é o <i>desejo</i> de evitar, mediante um mal menor um mal maior, que tememos” (p.150).
<b>Comiseração</b>	“é uma <i>tristeza</i> acompanhada da ideia de um	<b>Audácia</b>	“é o <i>desejo</i> pelo qual alguém é incitado a fazer

	mal que atingiu um outro que imaginamos ser nosso semelhante” (p.145).		algo arriscado ao qual seus semelhantes ousam se expor” (p.150).
<b>Reconhecimento</b>	“é o amor por alguém que fez bem a um outro” (p.145).	<b>Covardia</b>	“diz-se daquele cujo <i>desejo</i> é refreado pelo temor de um risco ao qual seus semelhantes ousam se expor” (p.150).
<b>Indignação</b>	“é o ódio por alguém que fez mal a um outro” (p.145).	<b>Pavor</b>	“diz-se daquele cujo <i>desejo</i> de evitar um mal é refreado pela admiração pelo mal que teme” (p.150).
<b>Consideração</b>	“consiste em, por amor, ter sobre alguém uma opinião acima da justa” (p.145).	<b>Cortesia</b>	“é o <i>desejo</i> de fazer o que agrada os homens e deixar de fazer o que lhes desagradam” (p.150).
<b>Desconsideração</b>	“consiste em, por ódio, ter sobre alguém uma opinião acima da justa” (p.145).	<b>Ambição</b>	“é o <i>desejo</i> imoderado de glória” (p.150).
<b>Inveja</b>	“é o ódio à medida que afeta o homem de tal maneira que ele se entristece com a felicidade de um outro e, contrariamente, se enche de gáudio com o mal de um outro” (p,145).	<b>Gula</b>	“é o <i>desejo</i> imoderado pelos prazeres da mesa ou também o amor por esses prazeres” (p.150).
<b>Misericórdia</b>	“é o amor à medida que o homem é afetado de tal maneira que se enche de gáudio com o bem de um outro e, contrariamente, se entristece com o mal de um outro” (p,145).	<b>Embriaguez</b>	“é o <i>desejo</i> imoderado e o amor pela bebida” (p.151).
<b>Satisfação</b>	“consigo mesmo é uma <i>alegria</i> que surge porque o homem considera a si próprio e a sua potência de agir” (p.146).	<b>Avareza</b>	“é o <i>desejo</i> imoderado e o amor por riquezas” (p.151).
		<b>Luxúria</b>	“é o <i>desejo</i> e o amor imoderado pela conjunção dos corpos” (p.151).

Fonte: Sistematização própria a partir de dados de Spinoza (1677/ 2014, p.140-151, grifos meus).



A proposta, aqui, foi sistematizar as definições trazidas por Spinoza em *Ética*, ao longo da parte intitulada *A origem e a natureza dos afetos*, de modo a elencar e a compreender o que o autor denominou por afeto. Há de se considerar, contudo, que tais premissas não estão aqui sendo consideradas com o objetivo de enquadramento dos dados empíricos. Desde a tenra idade, dada sua dimensão social, histórica e cultural, o desenvolvimento humano - que envolve as afecções - é sempre constituído em idiosincrasias que variam para cada grupo cultural. É válido ressaltar a dimensão microgenética do desenvolvimento humano. Na perspectiva teórico-metodológica assumida, portanto, é incoerente adotar as definições acima para enquadramentos. Todavia, através da significação, das vivências como unidade, podemos nomear os diferentes tipos de afeto, reconhecendo, porém, que se manifestam em contextos de vivências singulares e sempre de modo pessoal. O intuito do quadro, aqui, enfim, é subsidiar a discussão sobre a presença dos afetos ao longo do desenvolvimento do ser humano.

Em suma, a partir das afecções, portanto, o desenvolvimento psíquico do ser humano é modificado. O aparato fisiológico passa a sustentar uma forma sofisticada de pensamento e de ações, como veremos a seguir.

## **2. 4 – Funções psíquicas superiores: a condição humana do outro e do eu**

Como temos visto, o desenvolvimento do ser humano, além de compreender a dimensão filogenética, estende-se também à ontogênese, à sociogênese e à microgênese. É através do plano interpessoal que o desenvolvimento avança das funções elementares, para o que Vigotski (1983/2000) chama de funções psíquicas superiores. Tais funções surgem “como resultado da progressiva inserção da criança nas práticas sociais do seu meio cultural onde, graças à mediação do Outro, vai adquirindo sua forma *humana*, à semelhança dos outros homens” (PINO, 2005, p.32, grifos do autor). O bebê avança de seus instintos primitivos para reações, manifestações culturais, significadas.

Nesse cenário, contrariamente à lógica da evolução biológica, o bebê humano é o mais indefeso ao nascer, em relação a outras espécies, e seu instinto de sobrevivência não se mostra presente - pelo menos, não do mesmo modo. Esse paradoxo, no entanto, constitui-se em uma grande vantagem: o desenvolvimento

das funções superiores, que são de natureza cultural. Nas palavras de Pino (2005, p.46, grifos do autor):

a aparente condição de inferioridade e 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*. Nesse caso, a aparente desvantagem em termos biológicos constitui uma vantagem em termos culturais. Isso se pode dizer de quase todas as funções biológicas: o fato de não estarem totalmente prontas no momento do nascimento possibilita que elas sofram profundas transformações sob a ação da cultura do próprio meio.

Com o nascimento cultural, “o grupo social trata de introduzir no circuito comunicativo, sensório motor, da criança a significação do circuito comunicativo, semiótico, do adulto” (PINO, 2005, p.65). O que tiver alguma significação para outrem poderá passar a ter significação também para o bebê. Ele passa a se apropriar da cultura já produzida e, ao mesmo tempo, a recriá-la em seu plano intrapessoal. Desse modo, as funções biológicas começam a ser transformadas sob a ação das funções culturais. Somos e pensamos a partir do que os outros são, do que os outros pensam, de como agem em relação a nós (*ibid*).

As primeiras atividades mentais do ser humano apoiam-se em funções elementares e, somente mais tarde, serão desenvolvidas funções mais sofisticadas como a fala. Esse quadro, atrelado à imensa capacidade de plasticidade do cérebro – cuja estrutura e funcionamento moldam-se ao longo da filogênese e da ontogênese - constitui-se como fator primordial na capacidade de adaptação do homem conforme suas diferentes necessidades ao longo de sua história (OLIVEIRA, 1997).

As funções psicológicas superiores, assim, são mecanismos mais sofisticados, mais complexos do que as funções elementares. Trata-se das características que são típicas da espécie *homo sapiens* e envolvem a consciência e o conseqüente controle do comportamento, do que decorre, por exemplo, pensar, falar, memorar. São funções que, embora não dissociadas da natureza, são obra da cultura (OLIVEIRA, 1997; PINO, 2005).

Nessa perspectiva, é interessante lembrar o caso de duas meninas encontradas por missionários em meio a uma família de lobos, na Índia, em 1922. Inseridas na sociedade, elas não conseguiram adaptar-se, de fato, à cultura humana. Ao comentar a respeito, a partir do relato de H. Maturana, Pino (2005) destaca a importância da consolidação das funções biológicas na primeira infância, bem como da aquisição das funções culturais, decorrentes do meio no qual o sujeito está inserido.

Nesse sentido, não devemos nos perguntar como a criança se comporta no meio social, mas como o meio social age na criança? Contrariamente ao que ocorre no mundo biológico, a sociabilidade humana não é simplesmente dada pela natureza, mas assumida pelo homem que procura formas variadas de concretizá-la. A maneira como os homens se relacionam com a natureza e entre si depende dos modos de produção e das suas condições de acesso aos bens produzidos (PINO, 2000).

Considerando que as funções psíquicas superiores “surgem como resultado da progressiva inserção da criança nas práticas sociais do seu meio cultural onde, graças à mediação do Outro, vai adquirindo sua forma *humana*, à semelhança dos outros homens” (PINO, 2005, p.32, grifo do autor), pode-se reafirmar a importância da creche como um dos primeiros meios culturais em que o eu constitui-se pela mediação do outro. Pela mediação semiótica, ocorre a conversão do social em pessoal, sem tirar ao indivíduo sua singularidade. Nesse ínterim, remete-se a uma questão central: como são construídas as relações entre as educadoras e os bebês na creche? Será um simples agrupamento ou podemos dizer que se trata de relações sociais?

De acordo com a abordagem histórico-cultural, para compreender uma conduta humana, é preciso compreender sua história. Através de meios auxiliares, cada conduta diferencia-se de um viés elementar e passa a outro, superior. Com estímulos naturais e culturais, desenvolvemos, continuamente, o traço que distingue a espécie. Em especial, o uso de meios artificiais e auxiliares para memorização diz respeito a um comportamento novo e tipicamente humano, já que o homem passa a dominar seus próprios processos de memorização e reflexão.

Em suma, a existência social humana pressupõe a passagem da ordem natural para a ordem cultural. As funções biológicas não desaparecem com a emergência das culturais, mas adquirem uma nova forma de existência: elas são incorporadas na história humana (PINO, 2000). Nesse cenário, a palavra é, por excelência, um signo cuja primeira função é a comunicação. Afeto o outro e, também, afeto-me a mim mesmo (PINO, 2005). Diante dessas considerações, é importante analisar as palavras que são dirigidas pelas educadoras aos bebês e vice-versa. Nem sempre as palavras estão “prontas”, mas são desenvolvidas formas diversas de linguagem. A seguir, veremos a relação entre pensamento e fala do ponto de vista de Vigotski.

## **2. 5 – Pensamento e fala: sobre o elo que possibilita o inter e o intrapessoal**

Vigotski (1982/2001) critica o ponto de vista do associacionismo, da Psicologia Estrutural, do Behaviorismo e da *Gestalt* pela comum a-historicidade, pelo fato de oscilarem entre os polos do naturalismo e do espiritualismo puros e, também, por considerarem por igual o pensamento e a fala, fora da história de um e de outro. A compreensão do autor é que a relação entre pensamento e fala é a chave para compreensão da natureza da consciência humana e que, como os demais aspectos do desenvolvimento, trata-se de uma relação complexa e em constante transformação. Na filogenia e na ontogenia, a relação entre pensamento e fala varia quanti e qualitativamente ao longo do desenvolvimento. Sua evolução não se configura como um processo linear ou uniforme, mas complexo. Oriundos de raízes genéticas diferentes, pensamento e fala ora convergem, ora divergem, ora se cruzam, ora se mesclam. Por volta dos dois anos de idade, suas curvas começam a coincidir e as crianças têm que descobrir que, para desvendar a fala, é necessário pensar (*ibid*; PINO, 2005).

Como afirma Oliveira (1997, p.43), “a linguagem fornece os conceitos e as formas de organização do real que constituem a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento”. Em um sentido mais amplo, a linguagem possui, como função básica, o intercâmbio social e o pensamento generalizante. Para que haja intercâmbio social, a complexidade do mundo vivenciado precisa ser simplificada e generalizada em um sistema simbólico que possa ser transmitido e que assegure a

comunicação social. Portanto, devem ser utilizados signos compreensíveis. Quanto ao pensamento generalizante, é ele que torna a linguagem, sobretudo a fala, um instrumento do pensamento.

No início da vida, o ser humano, através da interação social, começa a aprender a comunicar desejos e estados emocionais por meio de sons, gestos e expressões. Choro, riso e balbúcio ganham significação e tornam-se formas primárias e difusas de comunicação do bebê com outras pessoas. Trata-se de uma linguagem peculiar que atende à necessidade de comunicação social, mas somente a fala é que, mais tarde, ascende ao pensamento generalizante. Até então, pensamento e fala estão seguindo caminhos que ainda não se coincidiram. Nesse contexto, o intercâmbio verbal com os adultos torna-se um poderoso fator capaz de possibilitar o desenvolvimento dos conceitos infantis (VIGOTSKI, 1982/2001; OLIVEIRA, 1997; PINO, 2005).

Antes de fala e pensamento se associarem, a criança pequena vive uma fase pré-verbal, no desenvolvimento do pensamento, e pré-intelectual, no desenvolvimento da fala. Nesse momento, predomina uma inteligência prática que possibilita a ação no ambiente sem a mediação da fala. Todavia, chega o momento da ontogênese em que a emergência da fala torna-se racional e o pensamento torna-se verbal, o que é possibilitado pelo significado das palavras (*ibid*).

Com a emergência da linguagem falada, inicialmente, a criança utiliza uma fala socializada, disponível em seu meio cultural, a fim de se comunicar, de manter contato social. É uma fala externa, traduzida no processo de transformação do pensamento na palavra, sua materialização e objetivação, porém de cunho predominantemente emocional. Mais à frente, em sentido oposto, a criança passa a utilizar a fala egocêntrica, falando em voz alta a si mesma, independente da presença de um interlocutor. A fala egocêntrica serve à orientação mental, à tomada de consciência, à superação de dificuldades e obstáculos, à razão e ao pensamento. Ela se manifesta como um monólogo coletivo acompanhado pela ilusão de ser compreendida. A criança não a diferencia da fala para os outros e, por isso, inicialmente, confunde-se com a fala social. A fala egocêntrica é, afinal, uma forma de apropriação e (re) constituição da cultura e do eu (VIGOTSKI, 1982/2001).

Posteriormente, essa fala egocêntrica não desaparece, mas se transforma em uma fala interna. Passa-se a uma fala pessoal ligada ao pensamento. Assim, o indivíduo desenvolve o discurso interior, um diálogo consigo mesmo, abreviado e predicativo. Vigotski defende que essa fala interna deve ser compreendida não como linguagem sem som, mas com uma função verbal peculiar de caráter predicativo, com sintaxe simplificada. Ela possui uma função especificamente intelectual, sendo uma linguagem quase sem palavras, vez que nos basta a intenção para saber qual palavra vamos pronunciar. Há preponderância dos sentidos sobre os significados, da frase sobre a palavra, do contexto sobre a frase (*ibid*).

Quando pensamento e fala se unem, originando o pensamento verbal e a linguagem racional, o ser humano desenvolve uma vida psíquica mais sofisticada, mediada simbolicamente. A ideia central de Vigotski é que a relação entre fala e pensamento é um processo do pensamento até a fala e da fala até o pensamento. É um processo-produto dialético. O pensamento não se manifesta na fala, mas culmina na fala na qual se realiza (*ibid*).

Inicialmente, na fala, a criança domina a parte externa, das partes para o todo - palavra, frase, oração -, sendo que uma palavra pode representar uma frase completa. Em contrapartida, no pensamento, essa mesma criança domina primeiramente a parte interna da palavra, do todo para as partes. Nesse sentido, o pensamento da criança surge, em um primeiro momento, como um todo difuso e indiferenciado que se expressa no plano verbal como uma só palavra. A fala, por sua vez, não expressa o pensamento puro, visto que o pensamento se reestrutura ao se transformar em fala. Esse desenvolvimento da fala e do pensamento seguem direções opostas. Entretanto, é justamente isso que não os torna independentes, constituindo a sua unidade interna. Suas correlações jamais serão absolutas (*ibid*).

Nesse cenário, no início, as palavras nomeiam coisas concretas. Posteriormente, diferentes coisas serão nomeadas com a mesma palavra, em função das semelhanças objetivas. Ao longo do desenvolvimento, com o ingresso no jogo simbólico, a criança começa a separar os diferentes componentes do significado e passa a combiná-los como bem entende (PINO, 2005). É nesse sentido que a unidade que retém as propriedades do pensamento verbal é o significado (VIGOTSKI, 1982/2001).

Enquanto que, para a perspectiva behaviorista, a relação entre fala e significado era uma simples associação, uma coincidência, para Vigotski (*ibid*), é o significado da palavra a unidade que reflete a união entre pensamento e fala de modo mais simples. O significado é, ao mesmo tempo, um fenômeno do pensamento verbal e da fala significativa. É o que os une. É o encontro das funções de intercâmbio social e de pensamento generalizante. É o que propicia a mediação semiótica entre o indivíduo e o mundo. Só é fenômeno do pensamento na medida em que o pensamento está ligado à fala, encarnado nela e vice versa. Só é fenômeno da fala na medida em que a fala está ligada ao pensamento e iluminada por ele.

Com o significado tomado como unidade do pensamento verbal, é possível analisar seu desenvolvimento e evolução, sua dinamicidade ao longo do desenvolvimento do ser humano, uma vez que varia de acordo com os modos de funcionamento do pensamento. Se a natureza do significado de uma palavra muda, a relação entre pensamento e fala muda (*ibid*).

Diferentemente da lógica gramatical, qualquer elemento da oração pode tornar-se seu significado psicológico. Como mencionado anteriormente, no início, a criança compreende a palavra e sua estrutura fonética como parte integrante do objeto ou como propriedade inerente de outras propriedades. Na idade chamada por Vigotski de pré-escolar, por outro lado, a criança explica o nome dos objetos a partir de seus atributos. Assim, a palavra da criança está mais próxima da realidade que a palavra do adulto. Ao longo do desenvolvimento, a diferenciação passa a ocorrer em função do desenvolvimento da noção de generalização - significado e conceitos científicos (*ibid*).

O significado, portanto, é social e possibilita a comunicação interpessoal. Por outro lado, é importante esclarecer que Vigotski diferencia esse significado do sentido, que diz respeito à amplitude e multiplicidade possível na significação pessoal. Nas palavras do próprio autor, “significado é somente uma pedra no edifício do sentido (*ibid*, p.333)<sup>50</sup>.”

Concluindo, a relação entre pensamento e fala é um processo que envolve a conversão do biológico em histórico-cultural, não de modo progressivo ou como

---

<sup>50</sup> “*significado es tan solo una piedra en el edificio del sentido*”.

sequência de etapas, mas de acordo com a alternância de níveis de funcionalidade - funções mais fisiológicas ou elementares até as funções com condições mais múltiplas e vice-versa, segundo Wallon e Vigotski. A partir de tais premissas, é importante analisar o que está por detrás das palavras, qual é o subtexto presente em cada frase de um drama. O pensamento não coincide diretamente com as palavras representando, sempre, um todo mais extenso e volumoso que uma só palavra (*ibid*).

## 2.6 – Sobre a vida do bebê: dialogando com Vigotski e Wallon<sup>51</sup>

Quando aborda o primeiro ano de vida do bebê, Vigotski (1984/1996) critica o fato de a teoria evolucionista não reconhecer o salto dialético que ocorre do desenvolvimento intrauterino para o desenvolvimento nos primeiros meses pós-natais do ser humano. Para o autor, trata-se de uma ruptura e, ao mesmo tempo, do início de algo novo. Vigotski refuta, ainda, a hipótese da reflexologia de que não há nenhuma vida psíquica no recém-nascido, argumentando que existem, desde a tenra idade, processos psíquicos primitivos, manifestos por meio das expressões faciais e corporais e da entonação dos choros e gritos. São esses processos, afinal, que possibilitam ao bebê apresentar reações básicas e vitais como fome, sede, satisfação, por exemplo. Ele afirma:

Há dois momentos que devemos assinalar nessa formação nova: a vida é inerente à criança já no período do desenvolvimento embrionário, o novo que surge no período pós-natal é que essa vida se converte em existência individual do ser humano e está imersa na vida social das pessoas que lhe rodeiam. Este é o primeiro momento. O segundo consiste em que essa vida individual por ser a primeira forma de existência da criança, a mais primitiva socialmente é, ao mesmo tempo, psíquica, já que somente a vida psíquica pode ser parte da vida social das pessoas que rodeiam a criança (*ibid*, p.279)<sup>52</sup>.

<sup>51</sup> Aqui serão apresentadas as ideias dos autores sem maiores problematizações, mas compreendo que se trata de ideias datadas. Elas serão problematizadas na análise dos dados obtidos a partir da investigação na Creche Luz.

<sup>52</sup> “Hay dos momentos que debemos señalar en esa formación nueva: la vida es inherente al niño ya en el período del desarrollo embrional, lo nuevo que surge en el período postnatal es que esa vida se convierte en existencia individual del ser humano, está inmersa en la vida social de las personas que le rodean. Este es el primer momento. El segundo consiste en que esa vida individual por ser la



Apesar de criticar a visão progressiva do desenvolvimento, Vigotski aponta a existência de estágios nos quais se sobressaem o instinto, o adestramento e o intelecto. No primeiro, as atividades são ainda instintivas pela ausência de formas de conduta herdadas. A conduta, nessa fase, é inferior à dos outros animais, predominando o aspecto biológico. Com o crescimento das experiências pessoais e, conseqüentemente, das aprendizagens culturais, chega-se ao adestramento e, posteriormente, ao predomínio do intelecto. Nesse contexto, a utilização de mediadores – como o manejo do talher na alimentação - dá início a uma etapa absolutamente nova (*ibid*).

Por algum tempo, logo após o nascimento, o bebê prossegue como um ser dependente, biologicamente ligado à figura materna, sentindo-se fundido a ela. Mais tarde, o bebê passa a perceber objetos sociais e físicos, mas ainda não os distingue individualmente – o que vai acontecer depois (*ibid*).

Nas primeiras atividades, dominadas pelo instinto, há ausência de movimentos especializados e autônomos, ocorrendo uma simples continuação da percepção. Os aspectos sensoriais e motores possuem uma conexão indissociável que constitui uma unidade, sendo que “a parte motora é somente a continuação dinâmica da parte perceptiva” (VIGOSTKI, 1984/1996, p.295)<sup>53</sup>. A percepção, por sua vez, capta os elementos culturais e sociais do todo para as partes através do afeto. É pela aparição do afeto que o instinto começa a avançar para o desenvolvimento psíquico da personalidade, da consciência de si.

Nesse cenário, quando falta um adulto, o bebê encontra-se indefeso, o que se deve à estrutura imatura e incompleta de seus ossos e músculos e à supremacia das funções cerebrais elementares. Assim, no primeiro ano de vida, o adulto é o centro psicológico de toda situação. Vigotski observou, inclusive, que, em geral, já nos primeiros meses de vida, o bebê reage com um sorriso à voz humana. Também chora ao ouvir o choro de outro bebê e deixa de gritar quando alguém se aproxima. Por volta dos três meses, já sorri ao olhar do adulto, estabelecendo, assim, as primeiras interações sociais com aqueles que dele cuidam (*ibid*).

---

*primera forma de existencia del niño, la más primitiva socialmente es, al mismo tiempo, psíquica, ya que solo la vida psíquica puede ser parte de la vida social de las personas que rodean al niño”.*

<sup>53</sup> “[...] parte motora es tan sólo la continuación dinámica de la parte perceptora”.

Diferentemente do que afirmam outros autores, Vigotski compreende que o primeiro ano de vida não é associal e o bebê não é um ser puramente biológico, uma vez que ele já convive em um meio cultural e se relaciona com outras pessoas. Outrossim, o desenvolvimento desse bebê consiste em uma contradição que envolve sua máxima sociabilidade e suas mínimas possibilidades de comunicação. Trata-se de uma sociabilidade absolutamente específica: o contato socialmente mediado. Dadas suas condições fisiológicas, o recém-nascido carece de meios para se comunicar socialmente, sendo imprescindível que ele tome consciência de que existe alguém que cuide dele. A partir disso, para a abordagem histórico-cultural, o ser humano é social desde o princípio, pois depende que se forme uma relação de dependência e de colaboração entre ele e outrem. Através da mediação, o bebê estabelece contatos íntimos, ainda que elementares, com seu círculo social. Eu e outro constituem, a princípio, uma unidade de auxílio mútuo.

Concordando com Wallon, Vigotski (*ibid*) afirma que, logo nos primeiros meses de vida, ocorre uma substituição da motricidade afetiva por uma sensório-motora. Chegam tempos em que o sono diminui e o bebê começa a experimentar novas condutas como o balbucio, a atividade dos órgãos sensoriais, a reação ativa quanto à postura, bem como reações sociais aos gestos que expressam prazer ou surpresa. Assim, o bebê passa a atentar para estímulos sensoriais e para seus próprios movimentos e sons, especialmente na presença de outrem.

Outro fator importante no desenvolvimento humano é o domínio do próprio corpo, pois os limites de uma atividade são diferentes quando o bebê se senta, põe-se de pé e começa a andar. É interessante observar que “se a postura cômoda e segura em que se encontra é mudada para outra que não domina, o bebê dirige toda a sua energia para superar o incômodo” (*ibid*, p.302)<sup>54</sup> e não ao meio cultural no qual está inserido. Assim, o fato de os bebês gradualmente adquirirem forças nos braços e nas pernas, bem como desenvolverem a maturação de áreas superiores do cérebro faz com que eles sejam conduzidos a novas condutas e a novos modos de comunicação social, o que amplia seu círculo social. Até que o bebê aprenda a caminhar por si mesmo, ele permanece com sua consciência ligada à mãe.

---

<sup>54</sup> “si la postura cómoda y segura en que se encuentra se cambia por otra que él no domina, dirige toda su energía a superar incomodidad”.

Posteriormente é que se desenvolve a consciência de si, da própria personalidade (*ibid*).

Esse exercício de desenvolvimento e de domínio do andar constitui o primeiro marco do que Vigotski chama de crise do primeiro ano. O segundo aspecto se refere à construção da linguagem, mais especificamente da fala. O terceiro envolve atos de protesto, oposição e contraposição como manifestação do afeto e da vontade.

Com enfoque maior na aparição da consciência infantil e nas relações sociais do bebê, Vigotski aprofundou a abordagem da fala. Ele analisa que, de acordo com a lógica da inteligência prática, inicialmente o bebê se interessa pelo uso dos objetos e não por seu nome em si. Assim, “o significado da linguagem é anterior a ele mesmo, anterior à ideia da linguagem e das vantagens que poderia proporcionar antes de sua aparição” (*ibid*, p.324)<sup>55</sup>.

Outra constatação, feita a partir de Darwin (1881<sup>56</sup>), foi que, inicialmente, a composição fônica utilizada pelas crianças é diferente da dos adultos e que as palavras das crianças também se diferenciam das dos adultos pelo significado. Diante disso, a comunicação é possível somente em uma situação concreta, com o objeto em questão à vista e, especialmente, com as pessoas que conhecem o código da linguagem infantil. Antes de dominar a linguagem dos adultos, a criança desenvolve uma linguagem autônoma que se distingue em três momentos: i) o aspecto fonético se diferencia da fala adulta; ii) o significado não coincide com os significados utilizados pelos adultos, mas é situacional; iii) a criança, antes de falar, compreende algumas palavras dos adultos. Por fim, a criança assume participação ativa na elaboração dos significados, o que marca o fim da crise do primeiro ano de vida.

Como dito anteriormente, um autor citado algumas vezes por Vigotski, e com o qual também busco dialogar, é Henry Wallon (1879-1962). Grande estudioso do desenvolvimento, especialmente do desenvolvimento infantil, Wallon (1941/2007) compreende que o ser humano é um ser geneticamente social e que seu desenvolvimento é fruto de uma construção progressiva com fases que alternam a predominância do afeto e da cognição. Nesse cenário, o outro, físico e externo,

---

<sup>55</sup> “el significado del lenguaje es anterior al mismo, que la Idea del lenguaje y de las ventajas que podía proporcionar existía antes de su aparición”.

<sup>56</sup> Citado por Celeri, Jacintho e Dalgarrondo (2010).

passa a ser realidade simbólica e interna. Torna-se um eterno sócio – ou *socius* - do eu (PINO, 2005). Nas palavras do próprio Wallon (1975<sup>57</sup>, p.159-160 *apud* PINO, 2000, p.67):

O socius ou o outro é um parceiro perpétuo do eu na vida psíquica. É normalmente reduzido, inaparente, contido e como que negado pela vontade de dominação e de integridade completa que acompanha o eu. No entanto, toda a deliberação, toda a indecisão é um diálogo às vezes mais ou menos explícito entre o eu e um objectante. Nos momentos de incerteza, nas circunstâncias graves que empenham de maneira urgente a responsabilidade, o diálogo pode ser já não íntimo, mas falado [...] No entanto, o sentimento de dualidade pode ser mais vivo.

Na perspectiva de Wallon, desde o início da vida, habitamos um meio social e nele caminhamos de uma socialização máxima para a individuação. A cada idade o sujeito estabelece um tipo de relação peculiar com o meio. O desenvolvimento ocorre não de modo linear ou estático, mas de modo atravessado por conflitos que envolvem o antigo e a novidade. Fatores de origem biológica e social enfrentam-se e implicam-se, sendo que meio social e sujeito individual são constantemente transformados (WALLON, 1941/2007; GALVÃO, 1995).

Ao pensar a ontogênese, Wallon (1941/2007, p.20) analisa que “os progressos de organização que correspondem ao período da infância têm necessariamente por efeito trazer de volta as estruturas ancestrais que garantem ao indivíduo a plena posse dos meios de ação próprios da espécie”. Assim, os fatores orgânicos estariam atrelados a uma sequência fixa do desenvolvimento, apesar de não haver homogeneidade na duração de cada estágio. Temos aqui uma ênfase que se volta mais para a filogênese. Todavia, o autor reconhece que as circunstâncias sociais progressivamente ganham espaço em detrimento do fator biológico – esse, determinante no início - e a cultura e a linguagem fornecem elementos para a evolução do pensamento. Assim, a ontogênese encontra-se imbricada não somente no aparato biológico filogenético, como também na sociogênese e na microgênese. Insistindo, contudo, em uma categorização, Wallon sinaliza que cada estágio do desenvolvimento não é uma simples ampliação, mas uma reformulação do anterior

---

<sup>57</sup> WALLON, Henri. O papel do “outro” na consciência do “eu”. *In: Psicologia e Educação da Infância*, trad. port. Lisboa: Estampa, 1975, pp. 149-179.

pontuada por conflitos endógenos e exógenos, propulsores de desenvolvimento. Nenhum dos estágios é absolutamente superado.

A partir de tais premissas, ao longo do primeiro ano de vida, o bebê vive o chamado estágio impulsivo-emocional, sendo as emoções o elemento que possibilita a interação da criança com o meio, as atitudes correspondentes a cada situação, dando tom ao real. Inicialmente, o enfoque da vida está na sobrevivência. O nascimento biológico expõe o bebê ao resfriamento da temperatura ambiente e logo terá de reagir sozinho. A mamada demanda uma ginástica respiratória. Em suma, a satisfação das necessidades vitais demanda gasto de energia. Assim, o recém-nascido alterna sono – retorno à vida amniótica – e apetite alimentar. A fome leva o bebê a se agitar com gritos e espasmos e o contato com o seio torna a atividade gulosa. O meio social busca interpretar as reações por meio das quais o bebê se comunica com ele. Por meio do outro, espasmos e impulsos convertem-se em expressão e afetividade (WALLON, 1941/2007; GALVÃO, 1995).

Entre o primeiro e o terceiro ano de vida, Wallon compreende que a criança vive o estágio sensório-motor, no qual a autonomia resultante do domínio da marcha e o desenvolvimento da função simbólica e da linguagem ampliam as possibilidades de exploração do meio. De modo muito similar a Vigotski (1984/1996), Wallon (1941/2007) compreende que, inicialmente, o bebê não é capaz de se distinguir de outrem. Com a crescente conquista da autonomia – facilitada pelo domínio da marcha –, é que a consciência de si torna-se distinta. Além disso, a fala constitui-se como suporte indispensável ao desenvolvimento do pensamento.

Wallon (*ibid*) classifica, ainda, o estágio do personalismo (entre três e seis anos, focado na formação da personalidade), o estágio categorial (idade escolar com desenvolvimento do pensamento categorial) e o estágio da adolescência (em que novamente predomina a afetividade). Considerando o enfoque da pesquisa na creche, vamos nos ater a um exercício de melhor compreensão dos dois primeiros estágios.

Dentre os conceitos centrais wallonianos, afetividade e emoção ganham centralidade. Galvão (1995) sinaliza que as emoções são distintas formas de afetividade, uma vez que são acompanhadas de alterações orgânicas. Ao longo do desenvolvimento, essas alterações se ampliam e se diversificam com o domínio da

linguagem e a afetividade ganha relativa independência dos fatores corporais. A grande questão, no entanto, é que, para Wallon, são as emoções que dão origem à consciência.

A emoção é eminentemente social, visto que é sustentada pelo efeito que causa no outro. É o modo pelo qual ocorre a primeira adaptação ao meio, é a primeira forma de contato com o outro. Por meio das interações sociais que propiciam, as emoções tornam o acesso à cultura, ao universo simbólico possível e, mesmo com o domínio da linguagem, ainda serão fundamentais (WALLON, 1941/2007; GALVÃO, 1995).

A afetividade diz respeito às “manifestações psíquicas mais precoces da criança” (WALLON, 1941/2007, p.115). A começar pelo choro do recém-nascido, que é resultado do espasmo da glote que acompanha os primeiros movimentos respiratórios. A tal espasmo, no entanto, também estão ligadas impressões simultâneas. No espasmo, não é possível discernir movimento e sensibilidade, mas prazer ou alívio parecem acompanhá-los, uma vez que uma tensão excessiva é liberada. Gradualmente, a sensibilidade, de puramente orgânica, torna-se mais moral e, finalmente, integra-se ao psiquismo. As influências afetivas que rodeiam o bebê agem de modo determinante em sua evolução mental. Social e orgânico amalgamam-se nesse contexto.

Outro conceito importante em Wallon é o de movimento. Na perspectiva desse autor, o movimento possui um papel fundamental na cognição humana, inicialmente com uma função afetiva e, no final do primeiro ano de vida, como instrumento de exploração e percepção do mundo físico. O próprio movimento da imitação demonstra as origens do ato mental, vez que é a incorporação do outro em si, mas também uma expulsão desse outro rumo à autonomia do eu. Nesse cenário, inicialmente o bebê reage de modo indiscriminado aos estímulos externos, porém, com o desenvolvimento da vontade, ele passa a controlar os estímulos e desenvolve-se a atenção voluntária. Com o desenvolvimento da linguagem, torna-se possível agir além da percepção imediata (*ibid*).

O movimento se inicia já na vida fetal. Pode ser percebido, a partir do quarto mês de gestação, pela mãe. Quanto às gesticulações do bebê recém-nascido, ainda são mal delimitadas. Somente por etapas sucessivas, a função do tônus atinge

completude. A questão é que o movimento, reduzido a contrações musculares, diz respeito apenas a abstrações fisiológicas e mecânicas. Entretanto, é por meio desse movimento abstrato que um ato se insere no instante atual. Diante disso, “o movimento se torna técnico ou simbólico e passa ao plano da representação e do conhecimento” (*ibid*, p.127). É nesse sentido que

a sensorialidade e a motricidade, que vão articulando-se progressivamente ao longo dos primeiros meses, permitem à criança expressar suas necessidades por meio de movimentos que, ao serem interpretados pelo Outro (em particular, a mãe) como *sinais* dessas necessidades, se transformam em atos significativos, mesmo se a criança ainda o ignora (PINO, 2005, p.157, grifos do autor).

Wallon (1941/2007) compreende que a inteligência nasce das emoções, de um acesso afetivo à linguagem, apoiando-se no ato motor que, para ele, é sempre psicomotor. As expressões emotivas constituem a primeira linguagem do bebê, a primeira marca essencialmente social. Com a prevalência dos objetos afetivos, em detrimento da lógica e do objetivo, inicia-se o desenvolvimento do pensamento sincrético.

Nessa perspectiva, é importante, ainda, destacar a relação entre ato e efeito, o brincar como atividade própria, as disciplinas mentais e as alternâncias funcionais. Nesse cenário, os atos da criança podem possuir origens diversas, sendo que os atos elementares não estão atrelados ao aspecto psíquico. Wallon ressalta que não há dissociação do estado afetivo e da reciprocidade imediata com o meio. O efeito favorável do ato elementar gera repetição do gesto útil, ao passo que o fracasso suprime o gesto nocivo. Inclusive, o aparecimento das condutas de oposição faz parte da necessidade de autonomia e constituição do eu, visto que “o sujeito tomará posse de si opondo-se ao outro” (*ibid*, p.124). Essa atitude demonstra o início da evolução da personalidade. Em suma, “o efeito não é exterior ao ato” (*ibid*, p.52), mas o regula e define seus resultados.

Sobre as disciplinas mentais, Wallon considera arbitrário distinguir respostas do organismo de condições externas, já que todo automatismo foi antes apropriado a partir das condições ofertadas pelo meio. A grande questão nesse ponto, todavia, é que o esforço parece estar mais imediatamente implicado na atenção voluntária, o que, na criança, ocorre tardiamente. Assim, “a atividade da criança vai deixando

pouco a pouco de estar exclusivamente dominada pelas ocupações ou solicitações do instante presente. Pode comportar adiamentos, reservas para o futuro, projetos” (*ibid*, p.88).

Finalizando, para Wallon, a pessoa é uma unidade na qual se articulam movimento, inteligência e emoções. As crises ao longo do desenvolvimento operam uma espécie de conversão dos pontos de vista, suscitam sempre o ponto de partida de um novo ciclo e, em suma, “vão se escalonando, das funções mais fisiológicas ou elementares até as funções com condições mais múltiplas, de conseqüências mais complexas, essas alternâncias que acarretam sucessivamente o crescimento próprio, íntimo do indivíduo e a extensão no mundo exterior de seus meios e de seus objetivos” (*ibid*, p.109)<sup>58</sup>.

## **2.7 – Sobre a questão do método: uma articulação entre a abordagem histórico-cultural e a etnografia interacional**

Ao longo da história da humanidade, o mistério da origem das coisas tem sido investigado de diferentes formas, ora na perspectiva do mito, ora na perspectiva da ciência – essa última privilegiada nos últimos tempos. Ambas, no entanto, são fruto da mente humana e “os sistemas mitológicos se assemelham aos sistemas científicos, com a diferença de que nestes a razão explicativa é procurada na realidade interna das coisas, ao passo que naqueles a razão explicativa é procurada fora delas” (PINO, 2005, p.21).

Nesse cenário, o campo da pesquisa das Ciências Humanas é um contexto de conflito dialético em que o homem é, ao mesmo tempo, “espectador e espetáculo, observador e observado, pensador e objeto pensado, *sujeito* do saber e *objeto* da ciência” (*ibid*, p.24, grifos do autor).

Na perspectiva de Vigotski (1983/2000), o problema do método é o alfa e o ômega da história do desenvolvimento cultural da criança. Ele lembra que o esquema estímulo-resposta não é suficiente para compreender o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e da conduta humana, de modo geral, em relação

---

<sup>58</sup> Vale lembrar que, na presente pesquisa, o enfoque recai sobre bebês de até 20 meses, reconhecendo o papel da emoção e o desenvolvimento da inteligência e da pessoa.



à conduta dos animais, uma vez que um ou mais estímulos sempre intervêm em uma relação, podendo, portanto, ocorrer uma ou várias reações ou, ainda, complexas combinações de reações. Diante disso, se a investigação psicológica basear-se na prerrogativa estímulo-resposta, como seria possível investigar a complexidade do desenvolvimento do ser humano sem se restringir às funções elementares? É nesse ponto que Vigotski constata que a investigação dos processos psíquicos superiores é o grande “tendão da Aquiles” da Psicologia Experimental. Instala-se, então, uma crise.

Até aquele momento, primeiras décadas do século XX, a Psicologia estudava a psique humana do ponto de vista natural, biológico. O desenvolvimento cultural era ignorado. A Psicologia Infantil baseava-se ou na Psicologia animal, ou na Psicologia dos adultos ou em acontecimentos cotidianos da vida da criança. Gradualmente, a partir dos estudos na abordagem histórico-cultural, a Psicologia passa a considerar e a valorizar fenômenos cotidianos e minúcias aparentemente insignificantes.

Como vimos, Vigotski (1983/2000) se apoiou em Marx e Engels para afirmar que são as condições históricas, além da natureza, que condicionam o desenvolvimento humano. O homem, por sua vez, atua sobre a natureza, por meio de ferramentas, e a transforma, criando novas condições de existência. É uma atividade especificamente humana. O meio é transformado pelo homem e o homem, por sua vez, por meio do trabalho, modifica-se a si mesmo. Nesse sentido, a proposta de investigação do autor é conhecer os processos envolvidos no desenvolvimento humano. Para tanto, ele sugere um estudo histórico e dialético, compreendendo que o método é premissa e produto e deve ser adequado à peculiaridade do objeto que se estuda. Nas palavras do autor:

estudar algo historicamente significa o estudo obrigado de um ou outro fato do passado. Consideram ingenuamente que há um limite infranqueável entre o estudo histórico e o estudo das formas existentes. No entanto, o estudo histórico, nesse sentido, simplesmente significa aplicar as categorias do desenvolvimento à investigação dos fenômenos. Estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento. Essa é a exigência fundamental do método dialético (VIGOTSKI, 1983/2000, p.67)<sup>59</sup>.

---

<sup>59</sup> “estudiar algo historicamente significa el estudio obligado de uno u outro hecho del pasado. Consideran ingenuamente que hay un limite infranqueable entre el estudio histórico y el estudio de las formas existentes. Sin embargo, el estudio histórico, dicho sea de paso, simplemente significa

Vigotski considerava que a Pedologia era a ciência básica para compreensão do desenvolvimento humano. Trata-se da ciência da criança, que integra os aspectos biológicos, psicológicos e antropológicos. Juntamente com Luria e Leontiev, Vigotski buscou construir uma nova Psicologia que integrasse a perspectiva da Psicologia como ciência natural, bem como a perspectiva da Psicologia como ciência mental. A síntese, resultante, no entanto, não dizia respeito a uma simples justaposição, mas à emergência de algo novo. A nova Psicologia passou a abordar “o homem enquanto mente, enquanto ser biológico e ser social, enquanto membro da espécie humana e participante de um processo histórico” (OLIVEIRA, 1997, p.23). Assim, Vigotski desloca a discussão da Biologia Geral para a Biologia Humana e compreende o homem como emergência da consciência (significação) na natureza (PINO, 2005). Ele desloca o ponto de partida de compreensão do homem como biológico para o ponto de partida do histórico e da cultura.

Já Wallon (1941/2007), para compreender o psiquismo humano, volta-se para o estudo da gênese dos processos psíquicos, o que ocorre na criança pequena. Esse estudo, também desenvolvido a partir do materialismo histórico-dialético – como fundamento filosófico e como método de análise –, tinha por *locus* a escola. A Pedagogia ofereceria, do ponto de vista do autor, um campo de observação e investigação para a Psicologia. Vale destacar que Wallon se preocupava com o enquadramento da Psicologia: ciência do homem ou ciência da natureza? Assim, ele busca explicitar os fundamentos epistemológicos, os objetivos e os métodos e compreende que o estudo da realidade movediça e contraditória beneficia-se do materialismo histórico-dialético. A partir disso, o autor propõe uma Psicologia Genética que estuda o desenvolvimento de modo integrado nas suas relações com o meio. Há o reconhecimento de que o homem é geneticamente social (GALVÃO, 1995).

Em termos de procedimentos metodológicos, Wallon privilegiou a observação com base na Psicologia Genética. Ele afirma que “a psicologia da criança, ou pelo menos a da primeira infância, depende quase exclusivamente da observação”

---

*aplicar las categorías del desarrollo a la investigación de los fenómenos. Estudiar algo históricamente significa estudiarlo en movimiento. Esta es la exigencia fundamental del método dialéctico”.*

(1941/2007, p.15). Há, no entanto, o reconhecimento de que sempre se trata de uma escolha do observador. “Rigorosamente falando, não existe observação que seja um decalque exato e completo da realidade” (*ibid*, p.17). A observação envolve escolhas e sempre está envolta em uma relação – implícita ou não. O observador possui seu próprio quadro de referência construído com base em suas experiências subjetivas. A primeira condição da observação é definir esse quadro de referências que dizem respeito à finalidade do estudo. No caso da criança, é imprescindível a cronologia de seu desenvolvimento. É necessário, portanto, explicitar, ao máximo, os referenciais prévios de que o observador dispõe e, conseqüentemente, influenciarão seu olhar e sua reflexão (GALVÃO, 1995).

A abordagem histórico-cultural, como também a Psicologia Genética de Wallon possibilitam, portanto, o desenvolvimento de alternativas metodológicas que superem as dicotomias entre objetivo e subjetivo, externo e interno, social e individual. Além disso, tanto o pesquisador como os pesquisados constituem uma relação dialógica e fazem parte de um processo investigativo em que se (re) significam (FREITAS, 2007).

Dessa primeira premissa teórico-metodológica, o presente estudo propõe não simplesmente a junção, mas o entrecruzamento com a premissa da Etnografia Interacional, tal como idealizado pelo *Santa Barbara Classroom Discourse Group* (1992). De acordo com Gomes, Dias e Gregório (2011) e com Castanheira (2010), o estudo da sala de aula, em seus aspectos coletivos e individuais, é o foco dessa lógica de investigação que se respalda nos pressupostos da antropologia cognitiva (SPRADLEY, 1980), da sociolinguística interacional (GUMPERZ, 2002) e da análise crítica do discurso (BAKHTIN, 1979/2011; FAIRCLOUGH, 1992/2001/2008), – incidindo a abordagem na cultura, na linguagem e no discurso, respectivamente.

No caso da antropologia cognitiva, a centralidade está na cultura, pois “se refere ao conhecimento aprendido utilizado pelas pessoas para interpretar a experiência e para orientar sua participação como membros de grupos sociais” (CASTANHEIRA, 2010, p.44). Nesse sentido, cabe ao etnógrafo procurar compreender a dinamicidade das relações estabelecidas entre os sujeitos, no caso, no contexto da sala de aula, que pode ser traduzida em um encontro de culturas que produz culturas.

A questão da linguagem em uso na sala de aula, em como os sujeitos a utilizam para se comunicar, para ensinar, para aprender, é objeto de estudo da sociolinguística interacional. Concomitantemente, a análise crítica do discurso busca enfatizar a língua utilizada na sociedade, os diferentes discursos nas e das entidades e relações sociais (*ibid*). Em suma, esse conjunto de pressupostos teórico-metodológicos subsidia o conhecimento e a análise dos eventos que ocorrem na sala de aula. Entretanto, ao se tratar, nesta pesquisa, de bebês e educadoras, não se pode dizer de uma sala de aula, no sentido restrito, mas, sim, de espaços de construção de culturas que nas interações sociais ali se construíram e nos forneceram material empírico para análises e interpretações de suas práticas culturais e discursos.

A etnografia interacional utiliza como instrumentos de investigação a observação participante, as notas de campo, a coleta e a análise de artefatos do grupo, as entrevistas, as fotografias, as gravações em vídeo e áudio (GOMES, DIAS E GREGÓRIO, 2011). O material empírico foi submetido a uma microanálise contrastiva, sendo organizados mapas de eventos, esquemas que “simbolizam como alunos e professoras construíram na ação e interação cada mensagem, as regras sociais de funcionamento da sala e a definição do contexto possível do que significou tal aprendizado” (*ibid*, p.9). Além disso, são transcritas as sequências discursivas ou interacionais produzidas em salas de aulas, na forma de *message units* - a menor unidade mínima nas mensagens produzidas nas e pelas interações sociais (*ibid*). O quadro a seguir apresenta os sinais utilizados nas transcrições.

**Quadro 6 – Sinais utilizados nas transcrições**

Ocorrências	Sinais	Exemplos
Entonação enfática	Letras maiúsculas	VEM
Alongamento de vogal ou consoante	:::	titi:::
Silabação	-	ro-di-nha
Interrogação	?	oi?
Superposição de vozes	{	{ oh Bruno oh Bruno

		Yara vem cá
Unidades de mensagem	/	sentadinho / aqui
Pausa	...	oh Pablo ... Pablo
Incompreensões	(inaudível)	que que foi Pa-pa? (inaudível)
Hipóteses do que a pesquisadora ouviu	(hipótese)	(sono)
Ações	(( ))	((Valentina engatinha pra fora da rodinha))
Musicalização	<i>Itálico</i>	<i>Meu pintinho amarelinho</i>

Concluindo, conforme Gomes, Dias e Gregório (2011, p. 12), na pesquisa etnográfica, é “através do outro que o pesquisador aprende e apreende os significados das tradições culturais do grupo pesquisado, e dessa forma o pesquisador conhece o que é e como se forma aquela cultura”. É possível, então, um diálogo com a teoria histórico-cultural, inclusive na composição de uma cartografia de pesquisa. Desse modo, a teoria histórico-cultural e a etnografia interacional constituem o aporte teórico-metodológico e, portanto, antes da entrada no campo, constituem foco central de estudos.

Para investigar o complexo cenário observado, sumariamente retratado no primeiro capítulo, a partir do problema de pesquisa, adotei essa cartografia teórico-metodológica. No próximo capítulo será apresentada uma revisão de literatura em contraste com algumas análises.

### CAPÍTULO III - BEBÊS E EDUCADORAS: DIALOGANDO COM ALGUMAS CONCEPÇÕES

*Um galo sozinho não tece uma manhã:  
ele precisará sempre de outros galos.  
De um que apanhe esse grito que ele  
e o lance a outro; de um outro galo  
que apanhe o grito de um galo antes  
e o lance a outro; e de outros galos  
que com muitos outros galos se cruzem  
os fios de sol de seus gritos de galo,  
para que a manhã, desde uma tênue,  
se vá tecendo, entre todos os galos.*

João Cabral de Melo Neto (1966/2008,  
p.219).

O famoso poema acima, tomado como epígrafe, pode fazer analogia à tessitura de uma tese: não é construída sozinha, mas sempre em diálogos apanhados e relançados a outrem. Nesse processo, cada voz é sempre afetada, modificada e reelaborada até que se chegue a um constructo acabado, no sentido bakhtiniano, mas nunca definitivamente pronto. Acabamento, para Bakhtin (1979/2011), diz respeito a um todo significante. Esse todo, no entanto, sempre permanece aberto a interpretações e reinterpretações, em especial no campo do sentido.

Quando olho o bebê, bem como a educadora, na atualidade, não os posso olhar, simplesmente. Quem são esses sujeitos? Como vivenciam o ambiente da creche? Quais são os seus saberes? Quais são os seus dilemas? O que os afeta e o que os constitui como seres histórico-culturais no contexto de uma rotina institucional que pode alcançar mais de dez horas diárias? No presente trabalho, quando falo em afeto, estou me remetendo às vivências socioculturais subjetivas que tocam, que, de algum modo, afetam uma pessoa. Não se trata simplesmente do que acontece, mas do que *nos acontece* (LAROSSA, 2002). Como nos sugere Marx (1867/1988), se a aparência e a essência das coisas *coincidissem*, a ciência seria desnecessária. Assim, no movimento da pesquisa, sigo em busca de réplicas, de contrapalavras teóricas e empíricas, compreendendo, contudo, que há dialogicidade entre elas. Essa, inclusive, é uma premissa epistemológica e ontológica deste trabalho, tal como elucidado no capítulo anterior.

A partir de tais pressupostos, a proposta deste capítulo é apresentar e discutir uma revisão da literatura contemporânea concernente à temática que envolve bebês e educadoras no contexto da creche, bem como evidenciar as principais concepções histórico-culturais que vêm constituindo esses bebês e educadoras. Para tanto, foi necessário investigar as produções brasileiras dos últimos anos e revisitar escritos sobre a “invenção” da infância e da oferta de uma educação para a infância. Foram consideradas diferentes abordagens filosóficas, pedagógicas e diferentes aspectos políticos. Notadamente considero o enfoque que a Psicologia tem atribuído ao desenvolvimento humano desde sua sistematização como ciência, no final do século XIX. Esse entrecruzamento de ideias fez-se necessário, uma vez que a questão central desse estudo – que afecções as vivências ocorridas no meio cultural creche provocam na constituição de bebês e educadoras como seres humanos? – encontra-se situada no campo epistemológico da Psicologia da Educação. Assim, busquei conhecer abordagens que argumentassem e abordagens que contra-argumentassem com as minhas, a fim de melhor definir e sustentar os traçados de uma cartografia teórico-metodológica coerente com as especificidades do objeto e do *locus* em questão.

Outro movimento necessário foi a retomada dos caminhos da profissionalização docente na Educação Infantil. Este é mais um eixo para compreender a tessitura do macrocontexto histórico que perpassa e constitui a creche e as relações que ali se estabelecem. Trata-se de uma dialética e contraditória postura de aproximação e distanciamento do *locus* para conhecê-lo e analisá-lo.

Em suma, o objetivo deste terceiro capítulo é *interpretar* as concepções que historicamente perpassam e constituem o *locus* e o objeto de pesquisa. Para tanto, primeiramente, apresento o panorama geral da revisão de literatura realizada, seguida pela discussão das principais temáticas identificadas. Em um segundo momento, desdobrada em dois tópicos, proponho uma discussão sobre o bebê e sobre a educadora, considerando marcos histórico-culturais e seus impactos na construção de concepções ainda vigentes. Tais discussões salientam uma série de indagações e questões que contribuirão para embasar a análise dos dados da presente pesquisa, apresentada, posteriormente, no Capítulo IV.

### 3.1- Bebê e educadora: uma revisão da literatura contemporânea

Na visão de Flick (2013, p.42), no processo de pesquisa, “o encontro de novos *insights* precisa estar baseado no conhecimento já disponível”. A partir de tal premissa, o autor sugere, inicialmente, considerar artigos de imprensa que, apesar de não se constituírem como fonte acadêmica, podem oferecer uma dimensão da relevância popular do objeto. Uma busca geral nos portais de notícias online mais acessados no Brasil<sup>60</sup> revela que o termo “creche” está presente em centenas de milhares de artigos. Dentre os assuntos mais abordados<sup>61</sup>, estão: problemas diversos na dinâmica de funcionamento de instituições, falta de vagas e criação de novas unidades para atender à demanda – essa última, visando atender a uma das metas do PNE 2014-2024, como exposto no Capítulo I.

Após esse panorama popular, também foi essencial pesquisar os trabalhos desenvolvidos nos últimos anos, entre 2009 e 2015, no meio acadêmico. Foi realizado um movimento de busca por pesquisas de mestrado e de doutorado no Banco de Teses e Dissertações (BTDC) da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior<sup>62</sup> -, bem como de artigos disponibilizados no *site* da *Scientific Electronic Library Online*, mais conhecida como Scielo<sup>63</sup>, além de trabalhos apresentados nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, a ANPED<sup>64</sup>, considerando os círculos de três Grupos de Trabalho (GT): o GT7: Educação de crianças de zero a seis anos, o GT8: Formação de professores e o GT20: Psicologia da Educação.

Como afirma Ferreira (2002, p.257), o desafio desse tipo de pesquisa é “mapear e discutir certa produção acadêmica em diferentes campos do

---

<sup>60</sup> Alexa (<http://www.alexa.com/>) é um serviço que contabiliza o número de acessos a um site da Internet. Considerando a listagem dos sites mais acessados no Brasil, em janeiro de 2016, G1 (<http://g1.globo.com/>), Uol (<http://www.uol.com.br/>) e MSN (<http://www.msn.com/pt-br/noticias>) lideram o *ranking* dentre os portais de notícias.

<sup>61</sup> Os assuntos mais abordados foram identificados a partir de uma análise das 50 notícias mais recentes disponíveis no G1, no Uol e no MSN que continham a palavra-chave “creche”. Tal pesquisa foi realizada em 02/02/16.

<sup>62</sup> Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>.

<sup>63</sup> Disponível em: <http://www.scielo.org/php/index.php>.

<sup>64</sup> Disponível em: <http://www.anped.org.br/internas/ver/reunioes-aneais>.



conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares”. É válido ressaltar, todavia, que os dados aqui apresentados não constituem a totalidade das discussões sobre o tema. Não se trata *da* revisão da literatura sobre bebês e educadoras, mas *de uma* revisão da literatura sobre bebês e educadoras. Em acordo com os pressupostos teórico-metodológicos aqui adotados, compreendo que essa literatura está constantemente sendo re/des/construída, coerente com o tempo histórico e os meios culturais em que é desenvolvida. Inclusive, ao longo do meu curso de doutorado, procurei atualizá-la a cada ano. O fato é que, ampliando horizontes, os objetos de pesquisa e os ancores teóricos e metodológicos dos trabalhos encontrados nos trazem uma colaboração que, por vezes, inspira e traz adendos, por vezes, é refutada e leva à busca por uma alternativa construção de argumentos.

No BTDC foram encontradas 48 dissertações e 18 teses, a grande maioria desenvolvida em programas de pós-graduação em Educação. De todo modo, houve a representação dos campos da Psicologia, do Serviço Social, da Educação Física, da Música e da Enfermagem. É curioso observar que, na pós-graduação *stricto sensu*, a creche vem sendo mais pesquisada nos trabalhos de mestrado do que nos trabalhos de doutorado. A presente pesquisa, portanto, é uma contribuição ao conjunto das teses sobre o tema.

Vale mencionar, ainda, que essa produção de teses e dissertações está centralizada em instituições públicas no eixo Sul-Sudeste Brasileiro - o que se repete entre as produções encontradas nas demais fontes. Uma hipótese para tal justificativa é a concentração dos grupos de pesquisa sobre crianças e infâncias<sup>65</sup> nesse território. No caso do GEPSA, grupo no qual foi desenvolvida a presente tese, ainda que o eixo central de estudos não esteja na infância, seu leque de investigações sobre sala de aula é ampliado ao focar a chamada sala de atividades na creche. Há aqui o reconhecimento explícito de que o *locus* em questão também é contexto de formação de culturas e de desenvolvimento humano.

Quanto à ANPED, busquei dados em meio aos trabalhos apresentados nas últimas reuniões anuais. Foram 22 trabalhos encontrados, sendo a grande maioria

---

<sup>65</sup> Conforme dados disponíveis no Diretório do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Para maiores informações: <http://lattes.cnpq.br/web/dgp>.

apresentada no GT7: Educação de crianças de zero a seis anos. Não localizei nenhum trabalho no GT8: Formação de professores, ao passo que apenas um foi encontrado no GT20: Psicologia da Educação.

A partir de indicações expostas pela banca, no meu exame de qualificação, pesquisei, também, os trabalhos apresentados na edição do ano de 2014 das reuniões regionais da ANPED. Coerente com a centralização das produções nas regiões Sul e Sudeste, localizei mais 37 trabalhos que abordam o bebê e/ou a educadora, sendo 16 apresentados na ANPED Sudeste e 21 na ANPED Sul. Infelizmente não tive acesso aos trabalhos da ANPED Centro-Oeste, uma vez que não foram disponibilizados no site, tampouco aos da ANPED Norte / Nordeste<sup>66</sup>, cujo site não está mais *online*.

Por fim, na Scielo, foram encontrados nove artigos publicados em periódicos nacionais. Vale destacar que a maioria dos artigos foi publicada em revistas científicas bem avaliadas na última edição do Qualis/CAPES<sup>67</sup> e integram o campo da Educação e da Psicologia.

A seguir, apresento o quadro geral das produções encontradas nessa revisão de literatura.

---

<sup>66</sup> É válido destacar que, a partir da edição 2016, as regiões Norte e Nordeste realizarão edições próprias, assim como as demais.

<sup>67</sup> Conforme consta no site, <http://www.capes.gov.br/avaliacao/qualis>, o Qualis é “o conjunto de procedimentos utilizados pela Capes para estratificação da qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação. Tal processo foi concebido para atender as necessidades específicas do sistema de avaliação e é baseado nas informações fornecidas por meio do aplicativo Coleta de Dados. Como resultado, disponibiliza uma lista com a classificação dos veículos utilizados pelos programas de pós-graduação para a divulgação da sua produção”. Para conhecer a avaliação do Qualis, acessar: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaGeralPeriodicos.jsf>.

**Quadro 7 – Revisão de literatura: bebê e educadora**

<b>BANCO DE TESES DA CAPES (2009-2015)</b>	
Dissertações	48
Teses	18
<b>SCIELO (2009-2015)</b>	
Artigos	09
<b>REUNIÕES ANUAIS DA ANPED (2009-2015)</b>	
Trabalhos apresentados no GT7: Educação de crianças de 0 a 6 anos	21
Trabalhos apresentados no GT8: Formação de professores	00
Trabalhos apresentados no GT20: Psicologia da Educação	01
<b>REUNIÕES REGIONAIS DA ANPED (2014)</b>	
ANPED Centro-Oeste	--
ANPED Norte / Nordeste	--
ANPED Sudeste	16
ANPED Sul	21

Dentre as produções encontradas<sup>68</sup>, destacaram-se algumas temáticas. Primeiramente, acerca das **concepções de criança e de educação para a pequena infância**, cabe evidenciar o trabalho de Conceição (2014). A autora investigou a institucionalização de bebês e crianças bem pequenas, nas décadas de 1980 e 90, no município de Francisco Beltrão, no Paraná. Ancorado em pressupostos da História Cultural e da Sociologia da Infância, o trabalho discute uma concepção de Educação Infantil assistencialista / compensatória. Respalhado pela Associação de Proteção à Maternidade e à Infância e pela Legião Brasileira de Assistência, o município de Francisco Beltrão expressava um ideário de atendimento à “criança pobre”, “carente” e “submissa”, desenvolvendo práticas de higienização, nutrição e saúde através de educadoras “maternais”. A produção de Batista (2014),

<sup>68</sup> O Apêndice 4 contém o quadro com as referências completas das produções encontradas na pesquisa de revisão de literatura.

enfocando uma creche do estado de Santa Catarina, na primeira metade do século XX, destaca a adoção de um padrão de atendimento médico-higienista à população economicamente menos favorecida.

Tal ideário nos remete à ideia de educação para submissão, para a modelagem dos corpos e dos pensamentos. Nessa mesma linha, Conceição e Fischer (2015) identificaram a creche como um lugar da infância heterogênea, múltipla, em que é possível observar “a expressão de uma política nacional conformadora de corpos”, assim como “a expressão de uma cultura do encontro”. A partir da perspectiva de Vigotski (1982/2001; 1983/2000; 1984/1996), podemos afirmar que, como qualquer instituição social, a creche é um meio no qual o encontro da multiplicidade de atores (re) constitui esses atores. A doutrinação e/ou imposição de pensamentos infringe a proposta de educação para a cidadania, expressa nas políticas, assim como as próprias leis da constituição humana em sua dimensão histórica e cultural.

Santos (2012), por sua vez, analisou concepções de educadores sobre o desenvolvimento infantil, além das interações entre educadora e crianças. O “desenvolvimento por estágios”, o “ambiente sociofamiliar desestruturado” e o “despreparo do educador” foram apontados, pelas educadoras, como principais empecilhos ao desenvolvimento infantil. Foram observadas requisições de resposta, assertivos e diretivos de atenção, por parte das educadoras, e prevalência da linguagem verbal entre as crianças.

A respeito da compreensão progressiva de desenvolvimento, encontramos respaldo no clássico viés biológico, que se limita ao estudo da dimensão orgânica do ser humano. O reconhecimento da cultura como dimensão presente e específica do homem é mais recente na história das ciências, como elucidado no capítulo anterior. Todavia, ao analisar o “desempenho” de seus educandos, as instituições educativas tendem a agregar valor aos elementos contextuais, especialmente com relação às culturas familiares. Na atualidade, vislumbramos a existência de variados arranjos familiares e, ainda que cada família possua sua responsabilidade quanto à formação dos filhos, à escola cabe respeitar a diversidade dessas estruturas de famílias das quais provêm seus alunos, sem se isentar de sua parcela de responsabilidade na formação dos filhos-alunos (COELHO, 2010).

Esse é um dos desafios com os quais o educador contemporâneo precisa lidar. Da creche à pós-graduação, as demandas que o alunado atual apresenta extrapolam a formação já consolidada pelo docente ou, ainda, evidenciam as lacunas deixadas por uma formação retrógrada. Quais seriam, afinal, as competências esperadas da educadora de bebês e crianças pequenas na atualidade? Essa é uma questão que será abordada na análise das observações na Creche Luz.

Acerca dos **vieses metodológicos**, temos uma segunda categoria temática. Destaca-se, inicialmente, o trabalho de Gottlieb (2009), ao analisar o negligenciamento quanto aos bebês na literatura antropológica. De acordo com a autora, o lugar da “dependência”, a “rotina ligada às mulheres”, a suposta “incapacidade de comunicação” e “inferior grau de racionalidade”, além da “falta de controle do que vaza dos orifícios” dos bebês estão dentre as justificativas. O trabalho conclui que uma Antropologia dos bebês, que também considere seus cuidadores, pode contribuir com o papel da educação na vida humana, o que acorda com o movimento de ruptura com uma educação tradicional, assistencialista, compensatória.

No capítulo anterior, foi apresentada a cartografia teórico-metodológica que sustenta o presente trabalho. Um dos ancores da Etnografia Interacional é a Antropologia Cognitiva. O tempo é uma dimensão fundamental em uma pesquisa qualitativa com bebês. A partir dele, a possibilidade de vivenciar – e não simplesmente observar – uma realidade é ampliada. A produção de tal realidade, inclusive, é integrada pelo etnógrafo. A vivência do *locus* pelo pesquisador é precha de afecções que se integram à produção do cenário e que, ao mesmo tempo, possibilitam a esse pesquisador pensar e ressignificar sua compreensão.

Ao vivenciar a rotina da Creche Luz, foi possível que eu ressignificasse o papel da educadora. Cuidar e educar de uma série de bebês, ao mesmo tempo, envolve uma série de atribuições que constituem uma rotina profissional altamente complexa. Dada a alta dependência dos bebês e a clássica concepção feminina das educadoras, a dialética entre as dimensões racional e emocional era extrema. No entanto, não se trata de uma transposição do instinto maternal-doméstico, mas, sim, de se construir uma profissionalidade docente extremamente específica ao público que constitui a pequeníssima infância. Duarte (2011), inclusive, investigou essas

especificidades da ação docente com bebês, destacando as relações de cuidado e a dimensão das relações corporais.

Também me foi possível ressignificar o bebê. Ter seu cuidado e educação compartilhados com uma série de outros bebês demanda-lhe a precoce construção de um senso de paciência e de coletividade não experienciado em casa. Seu tempo passa a ser mais estritamente cronometrado por outrem, considerando as necessidades fisiológicas apresentadas pela maioria da turma. Os objetivos pedagógicos selecionados por sua(s) educadora(s) são incorporados à sua rotina.

Tais percepções só me foram construídas ao longo do tempo em campo, ao me permitir vivenciar a construção das práticas culturais da instituição, ao me deixar ser afetada por elas e ao participar, em maior ou menor medida, de sua constituição. Como afirma Geertz (1926/2014, p.7), “o que chamamos de nossos dados são realmente nossa própria construção das construções de outras pessoas, do que elas e seus compatriotas se propõem”.

Vale destacar, ainda, a obra de Gonçalves *et al* (2014) e Gonçalves (2014), ao investigarem a produção científica brasileira recente referente às práticas pedagógicas desenvolvidas com crianças entre zero e três anos de idade. Os trabalhos selecionados para análise evidenciam contribuições da Antropologia, Filosofia, História, Psicologia e, diferente da hipótese inicial, em menor número, da Sociologia da Infância. Foi ratificado um diálogo significativo com a Psicologia do Desenvolvimento e o avanço da Pedagogia da Infância. A presente tese, portanto, pautada, sobretudo, no pensamento de Vigotski, segue uma tendência científica contemporânea.

Em sua análise, Gonçalves (*ibid*) também identifica a predominância de perspectivas metodológicas que reconhecem as crianças como partícipes legítimos do processo de investigação, dentre as quais a Etnografia e seus instrumentos. A partir dessa premissa, é reconhecida a multiplicidade das infâncias e as idiosincrasias de cada uma delas.

A cartografia dos bebês foi o objeto de investigação de Tachikawa (2014). A proposta foi conhecer por onde andam e o que dizem os bebês. De fato, na Creche Luz, apesar de tenra idade dos bebês, vi possibilidades quanto a ouvir suas “vozes”,

propriamente ditas, e as vozes subliminares que perpassavam suas expressões faciais e corporais. As produções de Agostinho (2014) e Gavião (2014) também destacam a importância não simplesmente de ouvirmos, mas de reconhecermos os pequeninos como partícipes da produção de sua história e de sua cultura.

Do mesmo modo, na Creche Luz, atentei para as vozes expressas pelas educadoras e, ao adotar a perspectiva da observação participante (SPRADLEY, 1980), minha própria voz, ainda que indireta e/ou subliminarmente, tornou-se passível de gerar afetações e, por conseguinte, análise. O discurso produzido no *locus*, enfim, foi vivenciado pelos bebês, pelas educadoras e por mim, pesquisadora. Ao longo do Capítulo IV tais considerações serão ilustradas.

Mais uma contribuição interessante à presente revisão de literatura, também especialmente pela singularidade metodológica, diz respeito ao trabalho de Magalhães (2011). Em uma abordagem quantitativa, a partir de Elkonin, a autora discutiu a atividade de comunicação emocional direta com o adulto como a atividade-guia, para o desenvolvimento do bebê, em seus primeiros seis meses de vida. A partir de então, a interação com objetos ascende significativamente e será a atividade-guia da primeira infância. Tais constatações ocorreram a partir de uma sistematização do número de episódios realizados por cada criança na amostragem.

É importante destacar que Elkonin, um dos parceiros acadêmicos de Vigotski, desenvolveu seus estudos também a partir da abordagem histórico-cultural. Como vimos no capítulo anterior, essa premissa adota o método histórico-dialético, o que nos leva a questionar sua articulação e coerência em uma análise quantitativa. As considerações apresentadas por Magalhães (*ibid*) seriam as mesmas em uma lógica qualitativa?

A autora argumenta sobre as possibilidades adquiridas devido a essa sistematização quantitativa dos dados, enfatizando “a necessidade de partir da realidade concreta, quantificá-la, porém, analisá-la à luz de preceitos teóricos consistentes e comprometidos com o desenvolvimento da ciência, os quais possibilitarão novas intervenções sobre a realidade encontrada” (*ibid*, p.120). Nessa perspectiva, complementa, seria possível uma atualização da teoria.

Ao considerar uma abordagem qualitativa, no entanto, compreendo que os resultados seriam diferenciados, pois a singularidade das vivências e das afecções particulariza o desenvolvimento de cada bebê. Não se trata de mensurar etapas de desenvolvimento, mas de compreender as evoluções, involuções e revoluções que perpassam e constituem o desenvolvimento de cada ser humano.

Essa singularidade dos indivíduos, compreendidos como seres históricos, sociais e culturais, também me levam a questionar as pesquisas que seguem o viés comportamental. Em seu livro intitulado *O bebê filósofo*, Gopniki (2010) apresenta testes psicológicos e análises experimentais a partir dos quais utiliza termos como “sujeito-piloto”, “cobaia” e “experimentadora”. Para a autora, “a experimentação é uma das melhores formas de descobrir novas causas e os seus efeitos, e de compreender as causas já observadas” (*ibid*, p.129).

De fato, o livro nos apresenta contribuições importantes quanto aos estudos da criança e do desenvolvimento humano. Gopniki vê a consciência como algo além de conexões neurais ou como portadora de história evolutiva própria. A perspectiva evolucionista não explica as mudanças históricas na vida do ser humano, pois “mudamos aquilo que nos cerca e aquilo que nos cerca muda-nos a nós. Alteramos o comportamento das outras pessoas, as outras pessoas alteram o nosso” (*ibid*, p.17). A infância é apontada como um período distinto de desenvolvimento, no qual há uma grande dependência, em contraste a outras espécies.

Em suma, Gopniki (*ibid*) concluiu que, gradualmente, de cidadãos do mundo, os bebês passam à apropriação da linguagem compartilhada na cultura que habitam. Bebês testam o mundo por hipóteses e probabilidades, ouvem os adultos atentamente e fazem estatísticas do que vão falar. Eles são como “cientistas protegidos” que, quando crescerem, colocarão em prática o que aprenderam. O hábito das crianças de “mexer em tudo” ou “brincar” são experimentos e, diferentemente do adulto, os bebês conseguem focar sua atenção de forma rizomática. Antes mesmo de falar, desenvolvem atenção e se apropriam de significados produzidos por outra pessoa.

A despeito de dialogar com vários dos apontamentos de Gopnik (*ibid*), uma questão nesse cenário é central: até que ponto as pesquisas experimentais se baseiam apenas no behaviorismo - uma corrente da Psicologia centrada na conduta



em si e não nas relações estabelecidas entre indivíduo, meio cultural e vivências? O pesquisador não poderia atuar como mediador nos experimentos, ainda que inconscientemente? Se sim, quais seriam os impactos dessa mediação? Concordo com Wallon (1941/2007, p. 26), quando analisa:

A experiência vale por sua estrutura, pela exata relação entre suas partes; seu resultado depende das condições realizadas; consiste numa combinação adequada das circunstâncias; suas referências estão numa situação definida e que pode ser mais ou menos complexa. O teste, ao contrário, é um índice cuja significação está baseada na sua frequência relativa em grupos definidos.

É importante sinalizar que os trabalhos experimentais trazem contribuições, mas afastam-se, sobremodo, da linha que adoto: a Psicologia histórico-cultural. Se todo indivíduo nasce, cresce, aprende, se desenvolve, estabelece relações sociais em um meio cultural, como isolar esse meio do indivíduo em sua peculiar e permanente constituição? Tais premissas são centrais para Vigotski e outros estudiosos da abordagem histórico-cultural.

Finalizando os destaques para os vieses metodológicos, vale mencionar Ferraz (2011), Souza (2013) e Andrade (2015), que buscaram respaldo na teoria das representações sociais, assim como Brandão e Kupfer (2014), Maia (2011) e Souza (2014), que tomaram os pressupostos da psicanálise como aporte.

Corroborando com a dimensão cultural e histórica das concepções, Andrade (2015) afirma que são as representações socialmente construídas, ou seja, as significações, que produzem a profissionalidade das educadoras. Do mesmo modo, podemos nos referir aos processos de aprendizagem e de desenvolvimento dos bebês, constituindo-se como seres humanos ainda muito jovens. E, como complementa a análise de Souza (2013), vale frisar que perduram representações sociais de que o trabalho com crianças pequenas não demandaria formação específica. Em muitos contextos, o educar é visto como maternal, o brincar é desvinculado da dimensão educativa e o cuidar é uma atividade a ser realizada somente pelos auxiliares. Urge problematizarmos tais concepções, especialmente nos espaços de formação inicial e continuada de professores.

Acerca do estabelecimento de um enlace entre o bebê e a educadora, foi reconhecido como um processo permeado por impasses, uma vez que, em geral, já fora estabelecido um laço materno. A partir disso e, instalando um ordenamento por meio da alternância presença-ausência,

a criança poderá simbolizar a figura materna, elaborando internamente suas ausências e tomando-as como possibilidades de buscar / criar alternativas para ela. Podendo assim investir, por exemplo, no laço com o educador e disponibilizando-se às experiências educativas no ambiente da creche (SOUZA, 2014, p.89).

O estabelecimento desse enlace inicia-se na vivência do processo de passagem da vivência majoritariamente familiar à vivência na creche. Trata-se do período de **adaptação**, mais uma categoria presente na revisão de literatura em pauta. Martins *et al* (2014) discutem essa questão considerando a necessidade de acolhimento, por parte da creche, e de gradual separação, por parte da díade mãe-bebê.

Dentre os eventos observados e vivenciados na Creche Luz, no início do segundo semestre de 2013, foi possível investigar o processo de adaptação de Benjamin à instituição, no B-I. Em seus primeiros dias na creche, ali permanecia por duas horas, sempre acompanhado pela mãe, mas, ao mesmo tempo, incentivado a se abrir a novas interações e vivências, envolvendo as educadoras e os outros bebês. Gradualmente, esse tempo foi sendo aumentado e a presença da mãe, no ambiente da sala, diminuída. Certamente houve choros que expressavam estranhamento e saudades, mas não demorariam muitos dias para que as novas vivências de Benjamin o afetassem de modo a se sentir seguro e familiar naquele local.

Em contrapartida, no início de 2014, apesar de dar seguimento à pesquisa com os 12 bebês que integravam a turma do B-I em 2013, indiretamente pude vivenciar o processo de adaptação de novos bebês e crianças pequenas à Creche Luz. Apesar de a lógica adotada ser similar à ocorrida com Benjamin, agora o quantitativo de infantes a serem adaptados era maior. As educadoras precisavam se organizar para atender aos veteranos que, de algum modo, se readaptavam à rotina da creche, após as férias, ao mesmo tempo em que os novatos demandavam

grande atenção, ainda que suas mães estivessem presentes. No B-II A e no B-II B, o som dos choros que expressavam estranhamento e saudade perdurou por várias semanas. A adaptação ocorreria, porém, não sem demandar grande esforço, atenção e dedicação por parte das educadoras.

A vivência da adaptação dos bebês e das crianças pequenas à creche, em uma situação mais individualizada ou em uma situação coletiva, enfim, é um processo delicado que envolve uma série de vivências que afetarão a construção das relações sociais e das vivências futuras naquele contexto, bem como a constituição particular de cada infante. Por sua vez, as famílias e os profissionais envolvidos também serão afetados. Para estes, a tendência é o impacto na profissionalidade docente. Para aquelas, o estabelecimento ou a ausência de laços de confiança que possibilitem cuidados secundários a seus filhos.

A chegada e a adaptação à creche podem ser ilustradas com a chegada de um viajante a uma nova localidade. A partir das vivências possibilitadas por aquele novo meio cultural e pelas pessoas que o compõem, são constituídas afecções que orientarão significações. Reconhecerei o familiar no campo desconhecido? Ou nenhum vínculo ali será estabelecido?

É intrigante quando Gopniki (2010, p.166) afirma que, “em vez de determinarem para onde olhar, no mundo, os bebês parecem deixar o mundo determinar para onde olham”. No caso das educadoras, em contrapartida, foi possível constatar que as demandas são especuladas de modo a serem prontamente atendidas. Novamente cabe a interrogação: como o meio e as vivências que nele ocorrem afetam a constituição dos sujeitos como tais? Aqui chegamos a mais uma categoria presente na literatura em questão: **as interações e as significações**.

Almeida e Rossetti-Ferreira (2014), a partir da perspectiva da rede de significações, investigaram comportamentos de bebês significados como preferenciais à mãe e/ou à educadora. Acerca do conceito de rede de significações, esclarecem:

[...] constitui um meio, o qual a cada momento e em cada situação captura/recorta o fluxo de comportamentos do sujeito, tornando-os significativos naquele contexto. Por outro lado, cada sujeito, ao agir, está também recortando e interpretando de forma pessoal o

contexto, o fluxo de eventos e os comportamentos de seus interlocutores, a partir de sua própria rede de significações. Esses recortes são fundamentalmente definidos pelo papel, posição ou perspectiva assumida por/atribuída ao sujeito, nas ações e interações que ocorrem naquele momento. Seu parceiro ou interlocutor, por intermédio de suas ações, pode lançar um recorte ou interpretação diversa, confrontando e negociando novos significados que, por sua vez, irão reestruturar o contexto e a malha de significações de cada sujeito e de cada díade (*Ibid*, p.137-8).

Ancoradas em Vigotski e Wallon, as autoras Almeida e Rossetti-Ferreira consideram as significações, constituídas na história, em um determinado meio cultural, permeadas por interações sociais específicas, como formadoras do comportamento. No estudo em questão, elas concluem que as relações interpessoais precisam ser consideradas como sistemas de comunicação que geram significações. Em outras palavras, as relações estabelecidas entre mãe e bebê e entre educadora e bebê, como qualquer relação social, sempre vão depender das vivências e das significações produzidas. Estas, de um ou outro modo, afetarão a constituição particular de cada sujeito e, por sua vez, sua relação com o mundo.

Corroborando com tais considerações, temos o estudo de Andrade (2015) que investigou o potencial narrativo em lugares destinados à criança, o que inclui a creche. A partir da teoria histórico-cultural, além da teoria das representações sociais, a autora afirma que o berçário pode ser discutido como artefato cultural, um meio no qual as significações “orientam profissões de educadoras e regulam estruturas de oportunidades para os bebês” (*idib*, p.16).

Além da interação educadora-bebê, é fundamental reconhecermos as interações entre bebês. Esse foi objeto de estudo de Costa e Amorim (2015), que verificaram a ocorrência de comunicação (pelo olhar, por vocalizações, expressões faciais, gestos e manifestações corporais) o que possibilitou a produção de significações, em especial, a manifestação de disputas pela atenção da educadora. Atenção conjunta e intencionalidade no comportamento do parceiro também foram verificadas.

A partir da investigação na Creche Luz, foi possível constatar que as significações no contexto do B-I foram produzidas a partir das significações que as educadoras atribuíam às expressões faciais e corporais dos bebês. Por sua vez,

essas significações estavam ancoradas nas concepções e nas representações que constituíam as educadoras. Construídas no ambiente acadêmico, profissional ou familiar, as concepções e as crenças orientavam muitas das práticas culturais desenvolvidas, como o banho, a alimentação e o afago.

Outra produção relevante para o campo foi a de Souza (2013) que avaliou a qualidade das relações promovidas entre educador infantil e crianças entre zero e três anos de idade na creche. Foram consideradas as representações sociais que o educador possuía com relação ao educar, ao cuidar, ao brincar e à criança. Foi evidenciada a percepção de que o trabalho com crianças pequenas não demandaria formação específica. Além disso, o educar seria visto como maternal, o brincar desvinculado da dimensão educativa e o cuidar como atividade a ser realizada somente pelos auxiliares.

Faz-se necessário retornar, por um momento, a uma apreciação dos vieses teóricos e metodológicos em pauta. A Teoria das Representações Sociais, a Psicanálise, a Fenomenologia, assim como referenciais da Música e das Ciências da Saúde têm desencadeado uma série de contribuições que sinalizam, em especial, a concepção assistencialista de atendimento à criança pequena. Há lacunas, no entanto, no estudo sobre como tais concepções perpassam e são (des)consolidadas nas práticas vivenciadas na creche. Essa é uma das premissas consideradas na escolha da abordagem histórico-cultural e da etnografia interacional como ancores da cartografia metodológica no presente trabalho. Compreendo que, a partir desse respaldo, as possibilidades de compreensão das vivências e das afecções suscitadas na creche são ampliadas.

Aqui podemos destacar, inclusive, o trabalho de Ferraz (2011) quando identifica que as educadoras carecem de um espaço de escuta e de reflexão crítica sobre sua prática. Seriam as vivências e as afecções pensadas? Compreendidas? De que modo o estimado enlace entre a teoria e a prática poderia, efetivamente, ser estreitado? Em que medida nossas pesquisas vêm produzindo dados denunciadores de uma suposta realidade sobre a qual nossas educadoras não são, de fato, convidadas a repensar?

De volta à categoria das interações e significações, ressalto a pesquisa de Schimitt (2014), a qual abordou as relações sociais construídas em uma creche

entre bebês, crianças pequenas e educadoras. Ancorada em uma perspectiva teórico-crítica, a análise destaca que a atenção individual aos bebês, dispensada, sobretudo, no cuidado corpóreo-afetivo, foi compreendida como uma atenção que não necessariamente é singularizada. Em contraste, os dados da pesquisa na Creche Luz evidenciam que, apesar de o banho ou a troca de fraldas, por exemplo, serem ações individualizadas, dirigidas a cada bebê, não são, necessariamente singularizadas. Ocorre que a atenção e a escuta nem sempre extrapolam os limites de uma prática de higienização, ao passo que podem constituir-se como práticas de humanização mais significativas.

Nesse sentido, vem ao nosso encontro a produção de Castelli e Delgado (2015), ao discutirem as relações de cuidado, preocupação e carinho, além das resoluções de conflitos entre bebês e crianças mais velhas. Os dados dos colegas evidenciam que as crianças são capazes de cuidar umas das outras, que os conflitos integram suas culturas de pares. Outrossim, novamente contrastando com a pesquisa na Creche Luz, cabe questionar: que referenciais de cuidado estão regendo as práticas adotadas pelas crianças? O cuidado impessoal e pragmático ou o cuidado humanizado? Seja qual for a resposta, o modo como os bebês são cuidados pelas educadoras é parte integrante da justificativa, assim como os cuidados vivenciados em outros contextos. O ponto de partida de uma prática, em suma, será sempre fruto de afecções suscitadas a partir de vivências.

Mais um trabalho peculiar foi desenvolvido por Saullo, Rossetti-Ferreira e Amorim (2013): um estudo de caso de um bebê mordedor. A pesquisa observou que, inicialmente, o comportamento do bebê foi considerado inato ou como problema de personalidade, levando a seu isolamento. As pesquisadoras propuseram a necessidade de se evidenciar o aspecto dialógico constitutivo das interações.

Ao longo da pesquisa na Creche Luz, especialmente nas turmas de B-II, por vezes, era possível ouvir das educadoras: “Cuidado! Aquele ali morde!”. De fato, tal situação era vista como um transtorno no cotidiano, especialmente considerando que nem todas as famílias são compreensivas com os incidentes nos quais seu bebê fica marcado por uma mordida. Nesse cenário, houve rotulação e mesmo isolamento. Contudo, há uma questão intrigante: de que modo poderiam as educadoras, na efervescência de sua rotina de trabalho, adotar uma postura

diferente? O que poderiam fazer? De que modo? Na análise dos dados, retomaremos tais questões em busca de respostas – ou indícios delas.

Uma nova categoria temática, estritamente relacionada à anterior - as interações e as significações – diz respeito à **linguagem**. Elmôr (2009), por exemplo, investigou recursos comunicativos e linguísticos utilizados por um bebê ao longo de seu primeiro ano de vida, frente a diferentes interlocutores, como as educadoras. Na análise dos dados foram identificados 20 diferentes tipos desses recursos comunicativos, como apresenta o quadro a seguir.

**Quadro 8 - Recursos comunicativos utilizados por um bebê ao longo de seu primeiro ano de vida, com diferentes interlocutores, na perspectiva de Elmôr (2009)**

Recurso comunicativo	Total de identificações
Olhar	41
Estender a mão / braço	17
Virar o rosto / corpo em esquiva	12
Deitar no joelho / ombro	09
Engatinhar	08
Esticar os lábios vedados	04
Sorrir	04
Vocalizar e/ou balbuciar	03
Chorar	03
Recuar	01
Esticar os lábios abertos	01
Mexer os lábios vedados	01 (continua)

	continuação
Buscar pelo colo de alguém	01
Apoiar o(s) braço(s)	01
Andar	01
Ater a mão no chão	01
Pegar	01
Mexer o corpo	01
Empurrar	01
Recursos integrados	01

Fonte: quadro sintético adaptado de Elmôr (2009, p.67).

Os recursos comunicativos identificados por Elmôr também se fizeram presentes no contexto investigado por Castro (2011) e no grupo de bebês pesquisado na Creche Luz. Como destacado na apresentação do referencial teórico, a aquisição e o desenvolvimento da fala constituem-se como marco essencial para o ser humano, uma vez que ampliam as fronteiras de seus processos de interação e significação. Todavia, a fala é apenas uma das linguagens do homem e, especialmente no caso dos bebês, outros artifícios são utilizados a fim de estabelecer o processo inicial de comunicação e mesmo de uma primária significação. Os movimentos faciais e corporais, além dos balbucios, são os recursos que o bebê aprende, a partir da interação com outrem, a lançar mão para melhor se inserir no mundo – e não ser passivamente inserido.

Nessa mesma linha, temos as contribuições de Suzin (2014), Bragagnolo (2014) e Pinho (2013). Esse último refletiu sobre as regularidades do desenvolvimento da linguagem oral da criança de zero a três anos de idade, além da percepção das professoras quanto às práticas pedagógicas atreladas a essa linguagem e da comunicação professora-crianças. Foi evidenciada a importância de sensibilizar as educadoras quanto aos diálogos que podem tecer com as crianças,



ouvindo-as e desafiando-as. O repertório de recursos comunicativos dos bebês é absolutamente dependente das interações e dos diálogos estabelecidos com eles. O elevado tempo de convivência com as educadoras as coloca como interlocutoras de destaque para os bebês. Conseqüentemente, é fundamental que essas profissionais compreendam o processo de construção da linguagem e da fala dos infantes.

O trabalho de Lombardi (2011) buscou verificar como tem sido feita a formação de pedagogos no campo da linguagem expressiva corporal voltada para o trabalho pedagógico com bebês. Os resultados evidenciam que a ausência dessa formação contribui para permanência das estruturas de controle e opressão do corpo nas instituições escolares infantis. Beber (2014) e Silva (2014b) trazem adendos à discussão, ao analisarem a relação entre a corporeidade e a formação identitária dos sujeitos.

A partir da pesquisa na Creche Luz, foi possível vislumbrar que, por vezes, prevalecem práticas de enquadramento, de docilização – na visão foucaultiana<sup>69</sup> – dos corpos dos bebês. Ao retomarmos Freire (1987), vemos que tais posturas corroboram com a alienação e a opressão social. Teriam as educadoras consciência disso? Na análise dos eventos retomaremos essa discussão.

A interação de bebês com a esfera literária foi investigada por Salutto (2014), Evalte (2014) e por Escouto (2013). Este, a partir de Bakhtin e Vigotski, concluiu que o papel dos interlocutores no processo de formação do leitor-literário é fundamental. Tal constatação corrobora com o observado na Creche Luz. O interesse dos bebês pelas histórias contadas apenas oralmente, assim como aquelas presentes nos livros, gradualmente foi construído. Com o tempo, os bebês passaram a procurar e a manusear livros por iniciativa própria. Cabe esclarecer que, em meio aos brinquedos, havia alguns livros de plástico disponíveis. O preferido da turma era o livro com a história do *patinho*. Foi em função dele que a canção *Meu pintinho amarelinho* ganhou a variação *Meu patinho amarelinho*. Tais constatações vêm ao encontro da potencialização da produção de sentidos pelos infantes, como analisou Salutto.

No campo da musicalidade, Tormin (2014) investigou o trabalho das professoras, de um Centro de Educação Infantil, no tocante ao uso da linguagem

---

<sup>69</sup> Em sua clássica obra *Vigiar e Punir: nascimento da prisão* (1975), Michel Foucault critica a estrutura social pelo seu constante movimento de vigilância que preza pelo enquadramento.

musical com os bebês. Foi um estudo de caso dentro de uma pesquisa-ação (formação em contexto), respaldado na Psicologia cognitivo musical e nas Neurociências. A concepção de mediação de Vigotski foi utilizada. A autora propõe o investimento na formação musical do professor, ainda que no contexto de creches públicas.

Na Creche Luz, foi possível constatar que, na maioria das vezes, a música é utilizada para marcar o tempo para os bebês. A música *bom dia!*, a música do *lanche*, a música do *papá*, a música do *repouso*, dentre outras, constituíram-se como mediadoras semióticas de práticas culturais institucionalizadas. A exploração da música como uma linguagem não foi evidenciada. Cabe questionar sobre como as educadoras são ou não, de fato, formadas e conscientizadas para trabalhar uma visão mais ampliada e potencializadora da linguagem musical com os bebês.

Mais uma categoria temática presente na revisão da literatura corresponde à **profissionalidade docente**. No contexto do estado do Espírito Santo, Coco (2009) investigou a carreira docente na Educação Infantil. A pesquisadora considerou as diferentes formas de denominação dos cargos, as alternativas de vínculo empregatício, a formação inicial requerida e a formação continuada desenvolvida. Foi evidenciado o fortalecimento dessa etapa inicial da Educação Básica, ao mesmo tempo em que persiste o desafio de pensar a configuração do trabalho docente no desenvolvimento da proposta de educar e cuidar.

Buss-Simão (2015, p. 17), analisando o perfil da formação de profissionais da Educação Infantil em Santa Catarina, concluiu que a diferenciação das categorias profissionais “exige uma melhor definição das funções de cada categoria, de acordo com os diferentes níveis de formação, cargo, carreira, salários e jornada de trabalho”.

De fato, a constituição da profissionalidade docente na Educação Infantil e, especialmente na creche, ainda é campo nebuloso. Embora a legislação estabeleça a formação mínima em nível de Magistério, ainda demanda a consolidação de saberes idiossincráticos concernentes à primeiríssima infância e seus processos de aprendizagem e desenvolvimento. Carece, também, de uma maior articulação entre saberes e práticas, além de uma elucidação acerca das concepções de criança, infância e educação. Uma questão intrigante, nesse cenário, é: como promover essa

formação em meio às condições trabalhistas atuais? Lançam-nos luzes contribuições como as de Barros *et al* (2014), Silva (2014) e Oliveira e Martins (2014), sendo que esse último destaca a formação continuada em articulação com as memórias de vida das educadoras. Essa é mais uma questão que será explorada no próximo capítulo.

Finalizando a presente revisão de literatura, alguns trabalhos constituíram categorias temáticas menores, porém, não menos expressivas. Quanto à **emoção e afeto**, Lima (2013) discutiu a afetividade na Educação Infantil e a importância do toque – encontro afetivo entre professores e crianças - na formação de professores que atuam nessa etapa de ensino.

Essa categoria perpassa toda a relação estabelecida entre cada educadora e os bebês, assim como entre os bebês. Como destaca Wallon (1934/1971; 1941/2007; 1959/1979), a emoção constitui a primeira linguagem do homem. O modo como a educadora desenvolve seu trabalho para com seu público-alvo, os bebês, afeta a constituição desses bebês e afeta a (re)constituição das próprias educadoras como seres humanos. Cada toque, gesto, expressão, por mais ínfimo, mecânico ou impensado, está articulado a uma vivência que, por sua vez, desencadeia afecções. De um ou outro modo, o desenvolvimento do ser humano, infante ou adulto, será impactado.

Acerca da **identidade racial**, temos as produções de Freitas (2015) e Cruz (2015). A primeira analisou como mulheres negras, educadoras infantis, compreendem e significam seu trabalho tendo em vista a construção da igualdade racial e a emancipação humana. O último desenvolveu um estudo em que constatou que crianças mostraram-se pouco sensíveis a diferenças étnico-raciais.

Como sinalizado no primeiro capítulo, a maioria das crianças atendidas na Creche Luz, em 2013, eram pardas, assim como a maioria das educadoras. De fato, as crianças não atentavam para os diferentes pertencimentos étnicos. Quanto às educadoras, por sua vez, enunciavam comentários acerca dos diferentes tipos de cabelo, especialmente das meninas. Houve uma situação na qual Tia Sineli apresentou um livro sobre a cultura afro-brasileira. A abordagem, no entanto, ficou restrita à gastronomia. Em momento algum houve indícios sobre a consciência da relação entre raça e desigualdade social, do papel da educação na emancipação

humana. Aqui cabe citar as contribuições de Carvalho (2014), ao analisar a Educação Infantil como investimento em capital humano na lógica da *expertise* econômica. Essa é mais uma questão que precisa ser explorada no campo, especialmente com as educadoras.

Na temática concernente às **políticas**, Winterhalter (2014) fez uma análise sobre a presença da Educação Infantil nas políticas entre a promulgação da Constituição Federal de 1988 e o mais recente Plano Nacional de Educação. O estudo de Stein (2014), assim como o de Fontana (2014), trazem adendos à discussão, ao evidenciarem as tensões presentes no campo, inclusive no que concerne à implementação do programa do governo federal intitulado Brasil Carinhoso<sup>70</sup>. O objetivo desse programa é contribuir financeiramente com os municípios e Distrito Federal na expansão da oferta de vagas em creches para crianças de até 48 meses de idade. A produção de Rocha (2015), inclusive, aborda esse desafio da garantia do acesso à creche.

Com outro enfoque, Moletta (2014) e Claro e Cittolin (2014) abordaram, especificamente, o campo das políticas curriculares para a Educação Infantil. Estariam, de fato, chegando às creches e pré-escolas? Estariam acessíveis às educadoras? Estariam, efetivamente, sendo apropriadas por essas profissionais? Ao longo da investigação na Creche Luz, foi possível constatar que, apesar de haver certa internalização do discurso oficial, nem sempre há sua efetivação com as práticas desenvolvidas.

Schindhelm e Paula (2014), assim como Rabelo e Oliveira (2014), destacaram a importância da promoção de uma educação para a diversidade desde a tenra idade, tal como definido na legislação. Ainda Zanetti (2014) nos traz uma contribuição importante sobre o conflituoso processo de integração das creches públicas de Juiz de Fora ao sistema municipal de Educação. Esse ponto foi abordado em maiores detalhes no Capítulo I.

Enfim, a revisão sinaliza que há um consenso de que, desde muito cedo, o bebê aprende e que sua inserção na creche impacta no seu desenvolvimento. Também é consenso de que há lacunas na formação do educador infantil que comprometem a potencialidade das práticas educativas que desenvolve. O número

---

<sup>70</sup> Maiores informações em: <http://www.fnde.gov.br/programas/brasil-carinhoso>.

considerável de estudos encontrado corrobora para a legitimação da creche como importante e atual campo de investigação e produção de novos conhecimentos.

Há de se considerar, no entanto, que o enfoque articulado entre as dimensões orgânica e cultural não vem sendo explorado. A constituição poligenética do ser humano é uma premissa da abordagem histórico-cultural que, em aliança com a etnografia interacional como método, pode ser melhor compreendida. No contexto da creche, a peculiaridade da ontogênese do bebê, da sociogênese da educadora e da microgênese de ambos possibilita a criação de um meio cultural muito específico, no qual as práticas culturais eclodem em vivências altamente significativas e afetivas ao desenvolvimento dos bebês, como novos seres humanos, e à (re)constituição das educadoras, como profissionais, mulheres e habitantes de uma sociedade. É nesse dialético e complexo ponto que a presente tese se diferencia, buscando contribuir com a literatura sobre a creche e sobre a constituição do humano.

Cabe ainda ressaltar que apenas dois trabalhos da presente revisão analisaram a **brincadeira** dos bebês: Ghazzi *et al* (2014) e Santos e Aquino (2014). Apesar de estar destacado na legislação educacional como base do currículo da Educação Infantil, o brincar como atividade nem sempre é compreendido. Ancorada na perspectiva histórico-cultural, compreendo o brincar como atividade-guia do desenvolvimento da criança pequena. Ainda que em tenra idade, os bebês aprendem e se desenvolvem a partir da brincadeira. Essa atividade faz parte de sua constituição como ser humano. A partir de eventos observados na Creche Luz, essa discussão objetiva trazer adendos ao tema, como veremos no Capítulo IV.

Enfim, no *continuum* da escrita, sustentando a tese de que as vivências que ocorrem no meio cultural creche afetam a constituição de bebês e educadoras como seres humanos, apresento considerações sobre marcos histórico-culturais e seus impactos na construção de concepções ainda vigentes.

### **3.2- Notas sobre o bebê: visibilidade da pequeníssima infância na história**

Nenhuma história possui caminhos lineares. Na academia, são conhecidos consolidados estudos sobre o histórico da infância e da educação infantil (ARIÈS, 1981; DEL PRIORE *et al*, 1991; KUHLMANN JR., 2000; FARIA FILHO *et al*; 2011).

Fez-se necessário revisitar essa(s) história(s) para melhor compreendê-la(s), bem como analisá-la(s) na relação com o *locus* da presente pesquisa.

Inicialmente, para falar da creche, começo por seu público-alvo: a criança. De acordo com a clássica abordagem de Philippe Ariès (1981/2006), foram muitos os séculos em que a criança permaneceu como sujeito não reconhecido. Até a Idade Média, a criança, vista apenas como um adulto em miniatura, partilhava os mesmos modos de viver que ele. Foi somente com o movimento do Renascimento e, logo, da Revolução Industrial, além da influência dos costumes cristãos, que o olhar da sociedade começou a identificar, com maior ênfase, a singularidade do ser infantil.

Até então, a criança era um não ser, um ser incompleto que não possuía um convívio em família, recebendo cuidados mínimos das pessoas que prestavam serviços domésticos às famílias que possuíam melhores condições financeiras. As taxas de mortalidade infantil eram altíssimas, devido tanto à falta de cuidados com a higiene, vacinação, quanto ao infanticídio. Progressivamente, a criança vai sendo reconhecida como ser dotado de particularidades, passa-se a paparicá-la e, depois, a amá-la e educá-la, especialmente a partir dos séculos XVI e XVII. Nas palavras do próprio Ariès:

embora as condições demográficas não tenham mudado muito do século XIII ao século XVII, embora a mortalidade infantil se tenha mantido num nível muito elevado, uma nova sensibilidade atribuiu a esses seres frágeis e ameaçados uma particularidade que antes ninguém se importava em reconhecer: foi como se a consciência comum só então descobrisse que a alma da criança também era imortal (*ibid.*, p.25).

Apesar da importante contribuição de Ariès, é imprescindível considerar que todo esse ideário foi construído no horizonte social da burguesia. A criança passa a ser paparicada e ocupa posição central na organização familiar das elites. No entanto, a criança pobre prosseguia em seu contexto de escravidão, de falta de cuidado, de falta de reconhecimento como ser diferente do adulto. Sua infância era encurtada com a rápida aprendizagem dos costumes adultos, inclusive no tocante ao apelo ao corpo (FERREIRA; GONDRA, 2007). Nas palavras de Santos *et al* (2009, p. 76):

No final do século XIX e transição para o século seguinte, surgia nos Estados Unidos a concepção de infância, adotada, sobretudo pela classe média, como alguém que precisa de afeto e cuidados, que necessita ser protegida, devendo dispor de um espaço particular e tempo para brincar. Porém, entre as classes populares as crianças eram junto com seus pais, arrimos de família, auxiliando, com sua força de trabalho, a renda doméstica.

Nesse sentido, a categoria infância historicamente vem sendo vivenciada de diferentes formas em diálogo com os diferentes espaços culturais que habita. Nem sempre esse fator foi considerado na(s) história(s) que se conta(m) da infância. Como afirma Gouvêa (2008, p. 99), “a experiência da infância diferencia-se de acordo com categorias sociais definidoras da identidade infantil, como gênero, classe social, etnia, religião, categorias que vêm sendo contempladas no seu entrelaçamento nas investigações mais recentes”. Ao pensarmos em criança e infância, precisamos refletir sobre que criança e que infância idealizamos, tal como pensamos na adultez.

Há certo consenso de que, ao longo da história, por vezes, a pequenez infantil fora atrelada à fragilidade, à incapacidade, ao não saber e, posteriormente, à necessidade de proteção e preparação para o futuro. Nesse cenário, tivemos as contribuições de teóricos como Comenius (1621/2001), Rousseau (1712/1995), Pestalozzi (1797) e Froebel (1826). De modo geral, eles identificaram a criança como sujeito puro, divino e bom que se tornaria um ser humano pelo processo educacional iniciado no lar, pela família. A seguir, tal humanização seria complementada pela escola que, somente por volta do século XVIII, seria criada como um modelo institucionalizado. É ainda Froebel (*ibid*) quem inaugura o que hoje conhecemos como Educação Infantil. Ele cria o jardim de infância com o objetivo de que as crianças, como sementes, sejam educadas e cuidadas para germinar e construir um novo futuro para a sociedade. Nesse sentido, a criança de hoje seria a força de trabalho do amanhã.

Entre os séculos XIX e XX, a escola torna-se, afinal, o principal lugar de aculturação da infância e, gradualmente, o trabalho infantil vai sendo considerado pernicioso. As idades da vida passaram a ser associadas a etapas biológicas, como também a funções sociais. Desenvolveu-se, assim, um movimento pedagógico voltado para a promoção de um desenvolvimento sensorial, intelectual e social –

isso antes do aparecimento e legitimidade da Psicologia Infantil (FERREIRA; GONDRA, 2007).

A compreensão sobre quem é a criança ganhou as contribuições de outros pensadores, hoje considerados clássicos, como Maria Montessori (1949), Freinet (1949/2004), Decroly (1927) e Dewey (1910/1953). Na visão de Gouvêa (2008), emerge, afinal, não um simples sentimento de infância, mas um sentimento de infância característico da Modernidade. Gradualmente, as concepções de criança e de infância ganham novos sentidos. Também começa a ganhar destaque o movimento pela democratização do acesso à educação.

Nesse ínterim, foi a partir do século XIX que a institucionalização da ciência conferiu uma visibilidade superior aos outros modos de pensamento. Nesse cenário, em que a Física e a Biologia eram vistas como as ciências com maior legitimidade, surge uma nova área de estudos para abordar o desenvolvimento humano, especialmente devido ao trabalho de Wilhelm Maximilian Wundt (1832-1920): a Psicologia. Sobretudo a partir das ideias de Darwin (1809-1882), em *A origem das espécies* (1857), o fundamentalismo passa a ser questionado (GOUVÊA e GERKEN, 2010) e indagações relacionadas ao crescimento e desenvolvimento do ser humano entram em pauta em um campo científico concebido, inicialmente, como da natureza e do espírito (SANTOS *et al*, 2009).

O contexto político-econômico da época foi marcado pelo colonialismo e pelo imperialismo, com a mínima atuação do Estado. Ao encontro da perspectiva eurocêntrica, no campo do liberalismo,

a ciência conferiria a sustentação, ancorada no darwinismo social, às políticas de governabilidade das populações, segundo as quais o mundo social era apreendido como análogo ao mundo biológico, caracterizado pela luta pela sobrevivência, em que venceriam os mais aptos (GOUVÊA e GERKEN, 2010, p.21).

Assim, por meio de análises comparativas, procedimentos objetivos e numericamente aferíveis, as Ciências Humanas passaram a explicar e regular o mundo social, o que lhes dotou de autonomia e legitimidade inéditas até então.

As sociedades ocidentais, que vivenciavam os impactos do desenvolvimento técnico e científico, decorrentes da Revolução Industrial, passaram a ser tomadas como modelo de ápice do desenvolvimento da espécie humana. Os conceitos de cultura e de civilização foram tomados como sinônimos e “à educação e à política



colonial caberia corrigir os vícios e polir o comportamento das populações pobres e dos selvagens, universalizando os padrões das camadas superiores europeias” (*ibid*, p.27). Como afirmam Ferreira e Gondra (2007), prevalecia o discurso da necessidade de passagem do estado da natureza (infância) ao estado social (adulto), da vida selvagem à civilização. Esses pressupostos deram respaldo ao ideário de seleção natural, anterior à Darwin e que, inclusive, era por ele refutada. Herbert Spencer (1820-1903) foi o grande responsável por difundir a ideia do evolucionismo, como se estivesse presente em Darwin, com a ambição de governar as espécies. Assim, em meio às Ciências Sociais, o evolucionismo surgiu da necessidade de explicar os processos históricos de transformação das sociedades sob o signo da política imperialista, bem como na busca por compreender as questões subjetivas como o desenvolvimento humano. Em uma premissa biologizante, herdada das Ciências Naturais, compreendia-se que:

Haveria uma origem genética comum, mas em função de processos socioevolutivos diferenciados, construiu-se uma diversidade dos grupamentos humanos hierarquicamente constituída, com hierarquia definida pelo grau de desenvolvimento técnico-cultural. A diversidade humana seria expressão dos diferentes estágios de desenvolvimento das distintas raças (*ibid*, p.43).

Spencer compreendia, afinal, que o universo, em constante movimento, é guiado para evoluir e se aprimorar, o que seria coerente com o aperfeiçoamento da civilização. Nesse sentido, “os diferentes estágios de desenvolvimento civilizatório indicariam não mais um atraso a ser compensado pela lei do progresso, mas um processo degenerativo” (*ibid*, p. 67). Tal premissa dava respaldo ao racismo e às práticas escravocratas, além de colocar os “povos selvagens” e as crianças, dada sua menoridade cognitiva, sob tutela colonialista. Considerava-se que, em função do pertencimento sociorracial, o tamanho e peso do cérebro seriam diferentes e, portanto, haveria desenvolvimentos cognitivos diferenciados (*ibid*). O enfoque recaía exclusivamente sobre a dimensão filogenética.

Quanto ao método de pesquisa, tal como as Ciências Naturais, as Ciências Humanas utilizavam procedimentos investigativos em um viés quantitativo. Cabia à estatística diagnosticar amplos quadros e subsidiar a previsão das ações gestoras do Estado. Diante disso, as nações podiam ser classificadas conforme seu “grau de

civilização”, tendo por referência um padrão de normalidade da população em seus aspectos morais, intelectuais e físicos. Assim, na Europa Ocidental, estaria a civilização com grau máximo de capacidade intelectual (*ibid*).

A partir dos anos 1870, cresceu o interesse pelo estudo da infância e dos processos de desenvolvimento do indivíduo nos seus anos iniciais de vida. Como afirmam Gouvêa e Gerken (2010, p.74), “à medida que passou a haver um paralelismo entre o desenvolvimento do indivíduo e o da espécie, acreditava-se que, através da observação da criança nos primeiros anos de vida, seria possível rastrear a herança da espécie humana”. Uma questão seria central: como as crianças transformam-se em adultos?

Pesquisadores começaram a sistematizar observações de seus filhos, relatando-as em diários – um procedimento que se tornaria cada vez mais comum em fins do século XIX. A emergência da consciência de si e do outro, afinal, torna-se cerne de discussões na Psicologia, envolvendo diferentes pontos de vista.

O próprio Darwin fez um estudo em que detalhadamente descreveu manifestações de crianças pequenas como emoção, razão, movimento e modos de comunicação, enfocando a gênese e a articulação com o comportamento das demais espécies. No artigo intitulado *Um esboço biográfico de uma criança pequena*<sup>71</sup>, ele defende que as formas comunicativas humanas constituem uma evolução e afirma: “um bebê entende razoavelmente e, acredito, num período muito precoce, o significado ou sentimentos daqueles que dele cuidam, pela expressão de suas peculiaridades” (DARWIN, 1877/2010, p.573). Outro estudioso, William Preyer (1841-1897), também fez uma detalhada e rigorosa descrição dos três primeiros anos de vida de seu filho e teria concluído o primeiro estudo monográfico de maior fôlego no campo da Psicologia. Ele via a herança familiar com importância central e defendia que “o ser humano ao nascer, ao contrário do que supunham Locke e os sensualistas, não era uma tábula rasa, mas seu processo de desenvolvimento teria como base fatores hereditários” (GOUVÊA e GERKEN, 2010, p. 83). Preyer, que também achava inútil a comparação com outras espécies, antecipou, de algum

---

<sup>71</sup> Artigo publicado na íntegra, novamente, em dezembro de 2010, pela Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental: <http://www.scielo.br/pdf/rlpf/v13n4/02.pdf>.

modo, conceitos que seriam discutidos mais tarde, por Piaget e Vigotski, concernentes à dimensão social no desenvolvimento humano.

É importante sinalizar, ainda, que, quando fenômenos biológicos e fenômenos psicológicos foram colocados lado a lado nas investigações, houve uma afirmação da ciência psicogenética. Foi James Mark Baldwin (1861-1934), influenciado por William James (1842-1910)<sup>72</sup>, quem compreendeu que o desenvolvimento ocorria por estágios, perpassados pela assimilação e acomodação, e que a consciência emerge do ambiente que, por sua vez, vive em permanente processo de transformação. Baldwin propôs o “estudo do desenvolvimento histórico das formas de consciência humana” (GOUVÊA e GERKEN, 2010, p. 114).

Como vimos, inicialmente, o estudo do desenvolvimento enfocava somente o aparato orgânico do sujeito, compreendendo-se que a filogênese era repetida na ontogênese e que haveria distinção entre as raças. É de modo gradual que os pesquisadores começam a considerar a influência do meio, o impacto da dimensão interpessoal no desenvolvimento intrapessoal, mas, ainda, em uma concepção linear e ascendente.

Quando questionam a compreensão sobre desenvolvimento humano, Oliveira *et al* (2011) apontam a existência de três diferentes concepções, ainda presentes na atualidade: inatista, ambientalista e interacionista. Para o inatismo, o enfoque recai sobre os aspectos biológicos do homem. Os eventos pós-natais não são considerados essenciais para o desenvolvimento humano, uma vez que já nascemos com certos padrões de comportamento. A aquisição de novas funções depende basicamente da maturação do sistema nervoso e de condições ambientais mínimas. Dessa concepção emerge a ideia de que “diante da criança não há nada o que se fazer”. Na creche, por exemplo, essa perspectiva respalda o pensamento de que basta cuidar dos bebês, garantindo-lhe a sobrevivência.

A teoria ambientalista, por sua vez, reconhece a plasticidade do ser humano, compreendendo que ele se desenvolve passivamente frente ao ambiente. Assim, cabe ao adulto promover o desenvolvimento da criança pequena, inclusive, a partir do ideário de estimulação precoce, presente, por exemplo, nos programas de

---

<sup>72</sup> William James, um dos sistematizadores da Psicologia como ciência, interessou-se pela aprendizagem, compreendendo-a como crucial ao desenvolvimento e reafirmou a importância da observação como instrumento, criticando as medidas desenvolvidas nos laboratórios.

educação compensatória. O indivíduo não é reconhecido como ser ativo no seu próprio processo de desenvolvimento.

Em contrapartida, a concepção que Oliveira *et al* (*ibid*) distinguem como interacionista reconhece o bebê como ser ativo no seu processo particular de desenvolvimento, apesar de sua capacidade motora ainda não estar plenamente desenvolvida e haver conseqüente dependência do outro. Nesse sentido, é que “o desenvolvimento humano passa a ser visto como um empreendimento conjunto e não individual” (*ibid*, 2011, p.40). Chegamos, afinal, a uma perspectiva altamente diferenciada dos primeiros estudiosos da Psicologia, dizem as autoras.

Junto à concepção interacionista, o pensamento de Vigotski, baseado no ideário marxista, produz mais uma diferenciação e vai contribuir com os ancores de uma concepção histórico-cultural de criança e de infância, juntamente com a Sociologia da Infância, que possui pensadores na contemporaneidade como Manuel Jacinto Sarmiento (2000) e William Corsaro (1997/2011). Como nos lembra Vasconcelos (2009), a Psicologia do Desenvolvimento foi historicamente construída em diálogo com a infância e com a Psicologia da Infância. Teóricos como Piaget (1896-1980), Wallon (1879-1962) e Vigotski (1896-1934), no início do século XX, passaram a discutir os fatores sociais e culturais, além dos biológicos e sua influência no processo de desenvolvimento humano, segundo Piaget; e o papel dos fatores sociais e culturais na constituição do humano, conforme Wallon e Vigotski. Gouvêa e Gerken (2010, p.118) compreendem, assim, que “cada vez mais se busca estar atento à dimensão semiótica na constituição do indivíduo, em diferentes momentos de seu percurso biográfico”. Aqui há de se considerar, no entanto, a singularidade do pensamento de Vigotski e demais colaboradores da abordagem histórico-cultural.

Compreende-se, de acordo com Vigotski (1982/2001; 1983/2000; 1984/1996), que a criança, como qualquer ser humano, é um ser histórico-cultural, constituidor da história e, ao mesmo tempo, constituído na/pela história, sociedade e cultura. Crianças não são sujeitos passivos que estão se preparando para atuar na sociedade futura. Crianças são sujeitos (inter) ativos que atuam na construção da sociedade, portadores de direitos e que merecem ser respeitados como tais. Além de se apropriarem das culturas já existentes, produzem culturas. E como a sociedade é diversa em culturas, não há uma, mas várias infâncias. Afinal, crescer,

como afirmam Ferreira e Gondra (2007, p. 144), “não significa passar pela experiência delineada por uma mesma perspectiva de infância”.

Quando me propus a investigar bebês e educadoras, na sua constituição como seres humanos, em um ambiente específico, a abordagem histórico-cultural já se constituía como premissa. Desse ponto de vista, é incompatível um estudo do sujeito isolado das variáveis que justamente o constituem como esse sujeito peculiar, que lhe imprimem as marcas de sua identidade. Há um reconhecimento de que cada indivíduo é dotado de especificidades únicas, constituídas socialmente (VIGOTSKI, 1982/2001; 1983/2000).

Todavia, cabe investigar sobre as concepções que orientam as práticas, as mediações desenvolvidas com os bebês na creche. Eles são compreendidos como sujeitos passivos ou ativos? Do ponto de vista das educadoras, que fatores estariam atrelados ao desenvolvimento e à aprendizagem de cada um dos bebês? Como a proposta de educação e cuidado seria vivenciada? Essas são mais algumas questões que vão perpassar a análise de dados, exposta no Capítulo IV.

A despeito desse convite para olhar a criança em suas múltiplas dimensões, nem sempre ela é assim concebida. Concepções clássicas de crianças universais, como as de Piaget, Comenius, Rousseau e Pestalozzi, ainda se fazem presentes na contemporaneidade. Como propõem Santos *et al* (2009), apesar de reconhecermos as contribuições de tais teorias, elas precisam ser refletidas de modo crítico.

Nem sempre a criança é devidamente assistida em suas especificidades e em sua integralidade. Isso pode ser constatado nas práticas voltadas para a criança, seja por parte de um indivíduo, seja por parte de uma instituição, governamental ou não governamental. Temos concepções diversas como: a criança que transformará o mundo no amanhã, a criança “coisinha fofa”, a criança que terá um futuro brilhante e, portanto, precisa se preparar o quanto antes para enfrentar o mundo competitivo. Há também a criança que trabalha para ajudar a família a sobreviver e, devido a isso, muitas vezes acaba por desistir dos estudos. Existe a criança violentada, a criança prostituída, a criança abandonada, a criança maltratada... A criança, afinal, é um ser que passa a integrar e constituir um determinado contexto junto àqueles que a cercam, porque, desde o nascimento, ela é parte integrante da sociedade e vai se constituindo como ser humano.

Com relação à concepção de criança da Creche Luz, seu PPP (2003, p. 4-5) afirma o seguinte:

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), consideramos a criança como centro do planejamento curricular, que assim constrói a sua identidade, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e tece sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Tais considerações dialogam com a abordagem histórico-cultural e com o reconhecimento da criança como cidadã. Cabe discutir, contudo, como essa proposta vem ou não sendo efetivada. De que modo crianças entre zero e três anos de idade podem participar da elaboração do planejamento curricular? Planeja-se *para* as crianças ou *com* as crianças? Além disso, como são realizadas as mediações dos processos de brincar, imaginar, fantasiar, desejar, aprender, observar, narrar e questionar? Como sentidos e significados são produzidos? Como e que tipo(s) de cultura é (são) produzido(s)? Qual a relação de tais vivências com a constituição pessoal e social de cada bebê e cada educadora como seres humanos histórico-culturais? Questões como essas perpassam a análise desenvolvida no Capítulo IV.

É importante considerar, como propõem Gouvêa (2008) e Santos *et al* (2009), que a história que se conta sobre a criança e sua infância não é, propriamente, da autoria dessa criança, mas da perspectiva do adulto. Recentemente é que vem sendo adotada uma perspectiva de se pesquisar *com* as crianças, cabendo aqui frisar o trabalho de Cruz (2008). A perspectiva histórico-cultural, inclusive, pode contribuir na audição das vozes e das múltiplas linguagens dos infantes pelo enfoque que confere à ontogênese no desenvolvimento humano.

### 3.3- Notas sobre a educadora - ou a tia?: identidades em des/re/construção

*Teve um tempo que a gente até era chamada crecheira, assim... quanto tempo já mudou o termo. Agora é recreadora, educadora, e tem pessoas que falam: “Você trabalha lá? Ah! Você é crecheira? Você toma conta de criança o dia inteiro?”. A gente sempre escuta isso!*<sup>73</sup>

Além da criança, a educadora é personagem central no cenário da creche. Ainda é presente em nossa sociedade uma ideia de que, para ser professor das séries iniciais, basta “ter jeito” com crianças e gostar de trabalhar com elas, enquanto que, para o trabalho docente com as séries posteriores, é necessário conhecer os conteúdos a serem “transmitidos” aos alunos. Essa concepção pode ser relacionada à entrada das mulheres no magistério a partir de discursos que apelavam para sua vocação “natural” para a maternidade, como também a identificação da docência com as funções exercidas pela mulher na vida doméstica. A configuração do cenário acarretou em certa negação do caráter de profissionalidade e no esvaziamento do sentido de profissionalismo docente. Foi reforçada a ideia da docência como sacerdócio, como vocação natural das mulheres. O quadro começa a mudar somente nas décadas de 1960 e 1970, com a repressão política e a burocratização das instituições. A imagem materna da professora é substituída, gradualmente, pela ideia de profissional do ensino.

E o que dizer do profissional da educação no contexto da Educação Infantil? Com a rápida expansão, em especial das creches, o quadro de recursos humanos era formado por quem estivesse disponível, possuindo formação condizente com as atribuições do cargo, ou não. O suposto instinto maternal feminino haveria de ser suficiente para cuidar de crianças pequenas enquanto suas mães trabalhassem.

Quando se fala que houve uma profissionalização da profissão docente, é importante sinalizar que o foco foi para os atuantes, a partir do que conhecemos hoje, como primeiro ano do Ensino Fundamental. As creches e as pré-escolas ainda eram relegadas aos disponíveis, aos que pudessem “tomar conta o dia inteiro”,

---

<sup>73</sup> Excerto de fala de uma educadora de creche do município de Juiz de Fora, no contexto de uma sessão reflexiva realizada pelo Grupo de Pesquisa Linguagem, Educação, Formação de Professores e Infância (LEFoPI) da Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, em 07 de agosto de 2006.

como diz o fragmento que abre este momento do texto. É também por esse viés que, até os dias atuais, assistimos à dissociação das práticas de cuidado e educação, estabelecidas nos discursos oficiais. Instauram-se dilemas que hoje nos são velhos conhecidos no campo da Educação Infantil: a falta de recursos financeiros, a defasagem de formação dos profissionais, as práticas pedagógicas descontextualizadas das especificidades infantis. Como aponta Vieira (1999), as creches e pré-escolas, como políticas compensatórias, foram ampliadas para atender a populações pobres. Geralmente, a criança pequena é atendida “com o que resta” e “se existem ‘espaços ociosos’, professores excedentes, listas de espera ou demanda comprovada” (VIEIRA, 2007, p. 12).

Como vimos, gradualmente, com o aumento da demanda, veio também a preocupação da população com a qualidade do ensino ministrado à criança pequena. Assim, a Constituição Federal, de 1988, busca romper com a tradição assistencialista e apresenta a Educação Infantil como um direito. Também a LDB, de 1996, bem como o recém-aprovado PNE, preveem que o profissional da Educação Infantil - a atuar na creche e na pré-escola - apresente formação em nível superior, seja na universidade, seja nos institutos superiores de educação. Ainda assim, “o preconceito com relação ao trabalho manual e aos cuidados de alimentação e higiene associa-se à sua dimensão de *doméstico*, o que resulta na desqualificação do profissional que trabalha com as crianças menores e na divisão de trabalho entre professoras e auxiliares” (KUHLMANN JR., 2000, p.13, grifo do autor).

O documento *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (2009, p. 39) afirma que “os profissionais de creche dispõem de um nível de instrução compatível com a função de educador” e que tal formação “contempla o acesso à cultura e a ampliação dos conhecimentos das crianças como aspectos importante do trabalho da creche”.

O encontro da lei com a realidade, no entanto, ainda não foi, de todo, efetivado. É possível observar, por exemplo, que, em muitos municípios, ainda na atualidade, o processo da municipalização das creches não se efetivou e a formação em nível médio ainda é admitida para os professores de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental (SILVA, 2010; VIEIRA, 1999). Em 2010, o Conselho Nacional de Educação reafirmou algumas questões quanto à Educação



Infantil no tocante à formação e qualificação docente e adequação do currículo (VIEIRA, 2010). Concordo com Kuhlmann Jr., ao afirmar que,

Desde Froebel, que se inspirou em idéias pedagógicas formuladas anteriormente, a história da educação infantil anuncia propostas que dizem acompanhar ou favorecer o desenvolvimento natural da criança. Ao isolar a criança, como único elemento da relação pedagógica, se esquece do quanto o adulto determina as condições no interior da instituição de educação infantil. Aqui, a *experiência* da criança, o seu desenvolvimento, que também é natural e biológico, se “descola” das raízes históricas, culturais e sociais em que acontece (KUHLMANN JR., 2000, p.15, grifo do autor).

Freitas (2010, p. 15) aponta que “o educador é aquela pessoa que tem de estar sempre aberta ao novo, para investigá-lo e ver o que ele representa para o conhecimento e para a aprendizagem”. Também é nessa perspectiva que Silva (2010) discute a abertura de espaços no cotidiano da creche para reflexão sobre a prática, para dialogar não somente com os alunos, como também com seus pares. Conforme Freitas (2009a, s/p.): “ensinar e aprender podem ser compreendidos como partes integrantes de um mesmo processo que se desenvolve na dialética das interlocuções entre seus diferentes atores”. A autora complementa:

Considero que a etapa final do processo de aprendizagem acontece com essa internalização da palavra do outro que se transforma em palavra pessoal. Há, portanto, um processo de apropriação, de tornar próprio o que a princípio foi construído com o outro. O objetivo dessa assimilação da palavra do outro adquire um sentido importante no processo de formação ideológica do homem, portanto também no processo formativo do professor (*ibid*, s/p.)

Silva compreende que tanto a formação inicial, como a formação em serviço, devem contemplar a “formação de base (língua materna, matemática, ciências, história e geografia, além de conhecimentos científicos sobre a infância) e a importância da cultura” (SILVA, 2010, p.377). Nesse mesmo sentido, o conceito de práxis pode ser discutido como ação e reflexão dos homens sobre o mundo, que os torna capazes de tomar decisões, de modificar esse mundo. O processo de reinvenção de si mesmo pela práxis confere ao homem a qualidade de sujeito

responsável pelos seus atos e, ao mesmo tempo, um sujeito que responde, através desses atos, aos atos de outros sujeitos.

Os professores, no exercício de sua profissão, constroem-se como profissionais na interação com outros sujeitos a quem buscam responder com sua prática. Esta se dá em condições sociais e históricas específicas. Em outros termos, a prática do professor se efetiva na relação com outros sujeitos humanos. Essas relações envolvem escolhas, uma vez que o docente se confronta com novas situações a todo momento. Isso exige uma reinvenção da prática, embora alguns valores se mantenham ou se conservem. Assim, os saberes profissionais dos professores se caracterizam por seu inacabamento, na medida em que estão sempre se construindo na interação com outros sujeitos. Há a necessidade de criação de canais de comunicação entre os professores e seus pares e a comunidade para a consolidação dos saberes dos profissionais da educação (*ibid*).

No caso da Creche Luz, como dito no capítulo anterior, cabe às educadoras “desenvolver o currículo da educação infantil: cuidar e educar e responsabilizar-se pela conservação do local de trabalho, material pedagógico, brinquedos e mobiliários utilizados” (PPP, 2013, p.18). Todavia, parte do processo investigativo foi identificar, amiúde, o modo como essa proposta se concretiza, as ações específicas que envolvem a dimensão da educação e do cuidado, além da manutenção dos recursos materiais disponíveis. Além disso, quem seriam as educadoras para além daquela instituição? Qual sua formação? Qual seu histórico profissional? De que modo o trabalho as afeta e as constitui? Vimos alguns detalhes da extensa e complexa rotina, mas, no Capítulo IV, essas questões serão exploradas.

Em suma, a educadora da creche possui, afinal, uma história que não é destituída de importância, mas que precisa ser revista em prol da promoção de uma proposta educacional de qualidade à criança pequenininha. Ela é uma professora, como aquela que atua em qualquer dos outros níveis de ensino. No presente estudo, adoto o termo educadora simplesmente pela nomeação de sua função, mas compreendendo que se trata de uma professora tal como a nomenclatura adotada nas demais etapas da Educação Básica e Superior.

Finalizando esses diálogos, foi possível concluir que, apesar de marcar presença na agenda de estudos científicos, a esfera da creche como contexto de

desenvolvimento humano do bebê e da educadora precisa ser melhor compreendida. As concepções que perpassam o contexto possuem uma historicidade que nem sempre é enfocada. Os vieses teóricos e metodológicos muitas vezes apresentam uma abordagem fragmentada que não considera a unidade entre cuidar e educar. A partir desse panorama, foi possível pensar e argumentar sobre os traçados epistemológicos e ontológicos de uma cartografia teórico-metodológica para a complexidade do presente estudo, como exposto no capítulo anterior, além de apontar questões para a análise dos dados observados na Creche Luz, como será apresentado no capítulo a seguir.

## CAPITULO IV - VIVÊNCIAS E AFECÇÕES DE BEBÊS E EDUCADORAS NA CRECHE LUZ: UMA ANÁLISE

*Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.*

Guimarães Rosa (1956/1994, p.85).

Entre suas chegadas e saídas cotidianas do espaço institucional da Creche Luz, bebês e educadoras atravessam as veredas de uma extensa e intensa rotina. É nesse contexto que os sujeitos em questão são atravessados por vivências e afetados na (re)constituição de sua humanidade. Os bebês aprendem e se desenvolvem, construindo uma autonomia cada vez maior, experienciando e se apropriando do mundo, significando-o. As educadoras, por sua vez, exercem sua profissionalidade, o que impacta em sua identidade como mulheres do século XXI e suas idiossincrasias.

É fato que essa mesma lógica repete-se, rotineiramente, a cada ser humano, variando em função do meio cultural que habita e ocupa, assim como das relações interpessoais que estabelece. A travessia é rotineira, mas sempre singular, ainda que as vivências sejam possibilitadas por práticas culturais rígidas em padrões institucionais. As afecções são sempre individuais, variando em função do concatenado já construído sob o qual o novo se ancora - ou não. O fato, em suma, é que, na travessia de suas vivências e afecções, cada ser humano se (re)constrói como tal e singulariza sua realidade, (re)significando-a, em constante contraste com seu arsenal vivo de significados sociais e sentidos próprios.

Enfatizadas tais premissas, o objetivo do presente capítulo é *analisar* como as vivências que ocorrem na Creche Luz afetam a constituição de bebês e de educadoras como seres humanos, considerando, inclusive, que são membros de diferentes categorias geracionais. A partir de uma seleção dos dados da pesquisa empírica, da cartografia teórico-metodológica proposta e da revisão de literatura realizada, no momento estão sendo apresentadas análises iniciais. O texto está aberto para maior discussão e aprofundamento, além da exposição de outros dados,

o que ocorrerá posteriormente em artigos a serem divulgados em periódicos e eventos acadêmicos.

Cabe destacar que, a partir da exploração dos dados oriundos de 60 dias de observação - especialmente considerando as quase 500 horas de videogravação -, realizei uma seleção a partir do que Mitchell (1984) denomina *telling cases*. No GEPSA, considerando também as contribuições do SBCDG (1992) e de Castanheira (2010), utilizamos por tradução desse conceito a expressão *casos expressivos*, referindo-nos a

[...] narrativas de casos estrategicamente identificados de maneira pormenorizada e refinada, de forma a evidenciar as condições semióticas e sociais de sua ocorrência e fornecer elementos para a produção de inferências teóricas necessárias à construção de conhecimento sobre determinado tema (CASTANHEIRA, 2010, p.15).

Para abordar os casos expressivos selecionados, apresento fotografias, quadros das filmagens, excertos do caderno de campo, além de sequências interacionais. Para essas últimas, utilizo a sinalização apresentada no Quadro 6, exposto no Capítulo 2.

#### **4.1 – A rotina como guia do trabalho promovido no B-I: algumas indagações**

*A gente não quer só comida  
A gente quer comida  
Diversão e arte  
A gente não quer só comida  
A gente quer saída  
Para qualquer parte...*

Arnaldo Antunes/Sérgio Brito/Marcelo Fromer  
(1987).

Ao iniciar a apresentação descritiva do objeto de pesquisa, no primeiro capítulo, destaquei a marca da cronometria como grande definidora das vivências institucionais observadas. Essa descrição, que chega a ser exaustiva, uma marca da Etnografia, evidencia a marcação dos tempos de comer, de tomar banho, de brincar,

de dormir, de esperar, dentre outros, no B-I da Creche Luz. Que afecções seriam desencadeadas nos bebês e nas educadoras nesse contexto de vivências?

Primeiramente, é interessante observar a educação e o cuidado promovidos pela creche, como escolha das famílias para seus bebês e crianças. Como destacado no PPP da Creche Luz, a renda média das famílias atendidas em 2013 era de um a dois salários mínimos. Se, desse total, temos até  $\frac{1}{4}$  de salário mínimo por pessoa, trata-se de famílias de baixa renda, conforme a classificação de indicadores sociais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Apesar de o PPP da instituição não apresentar essa informação de modo explícito, a partir das observações e da análise contextual, é possível inferir que a maioria das famílias se enquadra nessa situação. A creche, enfim, seria a única opção? Quais as implicações políticas desse cenário? Que afecções começam a ser produzidas por essa escolha como alternativa possível?

Em contexto francês, Plaisance (2012) discute sobre a “boa guarda” de crianças pequenas. A partir de uma abordagem sociológica, o autor concluiu que, para as minorias socioeconomicamente favorecidas, a contratação de uma babá é a alternativa adotada. Em alguns casos, quando encontram viabilidade, as mães optam por deixar seus empregos para se dedicar ao cuidado dos filhos. Em contrapartida, para a maioria da população urbana de famílias trabalhadoras, a creche vem sendo adotada como escolha privilegiada em contextos urbanos. Novamente questiono: escolha?

Em que pese o fato de não ter abordado as famílias no presente estudo, é inegável que elas são afetadas pela adoção da creche como escolha para deixar seus filhos. E quais as expectativas dessas famílias? Os filhos devem ser cuidados, alimentados e entretidos enquanto seus responsáveis trabalham? Ou haveria uma conscientização de que esses bebês e crianças estão sendo destinados a um espaço de formação humana? Essas são questões que não foram aqui investigadas, mas, considerando a definição de currículo das DCNEI (2009, p.12), a proposta é desenvolver “práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral [...]”. Essa é a postura a ser assumida pelas creches e pré-escolas.

A partir da pesquisa na Creche Luz, pude constatar que os bebês eram afetados pela instrução de que deveriam aprender, desde tenra idade, uma rotina muito bem demarcada. A ida para a creche imprimia-lhes as regras culturais para uma adequação a sair cedo de casa e a aprender a obedecer a uma rotina institucional. Por vezes, recordei-me da fala daquela coordenadora que mencionei na introdução: “a criança pequena vai para a creche como o trabalhador vai para a fábrica. Só lhe falta a marmita”.

Sendo a creche escolha ou única opção viável para as famílias, seu papel como instituição educacional precisa ser assumido. É fundamental que o ciclo de reprodução social seja rompido. É essencial que a Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 1987) seja superada pela promoção de uma educação para a emancipação. Dos bebês aos adultos, da creche à pós-graduação, educar é um ato político que precisa ser encarado como tal. E, apesar de ter contemplado práticas e vivências interessantes ao longo da rotina do B-I, ainda há várias questões que carecem de maiores problematizações, como veremos a seguir.

Lembre-mo-nos de que, ainda em suas primeiras vivências, cada ser humano é afetado pelo que Pino (2005) denomina como nascimento cultural. Nessa etapa, o meio cultural é mais estrito, familiar, e, em geral, centralizado na figura materna e nos demais parentes mais próximos. O espaço-tempo do lar em que cada bebê dorme, acorda, é alimentado, banhado, higienizado e comunicado ganha uma significação familiar propiciada pela vivência de sensações, sabores e aromas rotineiros. Chega, no entanto, um momento, para muitas famílias, em que emerge a necessidade de deixar aquele bebê sob cuidados alternativos. Consideremos, aqui, a inserção na creche.

A partir do momento em que um bebê ingressa em uma creche, seu meio cultural doméstico perde centralidade e seu círculo social é ampliado. A longa e cotidiana permanência em uma instituição formal, promotora de educação e cuidado, propiciará a esse bebê novas relações interpessoais, novas vivências, novas afecções e novas significações. Qual será o impacto da creche, como constructo vivo, nos processos de desenvolvimento e aprendizagem desse bebê?

Cada educadora, por sua vez, encontra, na creche, seu meio cultural de trabalho. Dada a extensão da jornada, é nesse contexto que terá o maior número de

vivências a cada dia. Sua identidade será afetada a partir das relações interpessoais estabelecidas com os bebês e suas famílias, além dos colegas de trabalho. Suas práticas serão orientadas por suas convicções e, constantemente, confrontadas com as especificidades de cada momento e de cada sujeito envolvido. Qual será o impacto da vivência dessa profissionalidade na constituição da personalidade da educadora?

O trecho tomado como epígrafe deste tópico sinaliza a existência de necessidades do ser humano que extrapolam a dimensão orgânica e adentram a demanda pela partilha e participação na seara cultural da humanidade. A consciência dessa necessidade, no entanto, será construída e redefinida ao longo da vida, a partir das práticas culturais que outrem está disposto a partilhar. Nesse sentido, se a creche é um dos primeiros meios culturais habitados pelo bebê e, ao mesmo tempo, extensivamente habitado pela educadora, estaria tal instituição partilhando práticas culturais que contribuem e expandem a constituição do humano?

Para pensar e analisar as práticas culturais possibilitadas e desenvolvidas na Creche Luz, o primeiro passo é compreender os tempos institucionalizados que compõem a rotina. Na sala do B-I havia um cartaz que ilustrava essa rotina, como mostra a figura a seguir.





Figura 23 – 10/07/13: Cartaz da rotina do B-I, primeiramente em sua visão geral, e, abaixo, com *zoom* em cada imagem.

Quando lhes perguntei sobre a origem das imagens desse cartaz, as educadoras responderam que tinham sido extraídas de revistas e livros. No caso da primeira imagem, podemos observar que apresenta um menino negro, com um babador, segurando uma colher, alimentando-se de algum prato aparentemente à base de arroz. Essa cena, embora recortada de alguma revista, como esclareceram as educadoras, pode ser representativa das vivências de alimentação no B-I, uma vez que a etnia representada contempla a maioria dos integrantes da turma e

considerando que o tipo de alimento servido é similar. Há de se considerar, contudo, que os bebês, até então, não possuem destreza para segurar a colher e levá-la à boca, de modo independente. Em geral, somente quando ingressam no B-II, por volta dos dois anos de idade, que essa habilidade já está mais desenvolvida.

É curioso observar a menção à alimentação já no primeiro quadro do cartaz da rotina. Logo que chega à creche, o bebê é alimentado? A resposta a essa questão depende, na verdade, do momento em que esse bebê chegou à instituição. Considerando que a entrada ocorre entre 6h30min e 8h, o tempo de espera pelo lanche da manhã, servido após as 8h, pode ou não ser considerável. E, nesse caso, não se trata de refeições substanciais como almoço ou jantar, mas de um lanche, pressupondo que, especialmente se sua família o tirou de casa ainda cedo, o bebê já tenha consumido alguma refeição.

A segunda imagem retrata crianças, dispostas em um formato semicircular, com uma criança à frente, segurando um livro, ao lado de uma mulher adulta. Essa, aparentemente, é a professora. Aparentam ser caucasianos e as crianças possuem uma idade mais avançada com relação aos bebês. A proposta, nesse caso, disseram as educadoras, fora remeter à rodinha desenvolvida, cotidianamente, no B-I.

Podem ser apontados contrastes, especialmente considerando a diferença de idade entre os bebês do B-I e as crianças. Enquanto o aparato fisiológico-corporal dos bebês se desenvolve, eles tendem a evoluir na destreza de seus movimentos, o que contribui em sua busca por conhecer o mundo e se apropriar dele. Wallon (1941/2007) afirma, inclusive, que é por meio do movimento que o ato se insere no instante atual. Ao se movimentar, o bebê está se inserindo, ativamente, no contexto que habita. Nesse sentido, ficar quieto e sentado em uma rodinha nem sempre será significativo para o infante.

Com relação ao terceiro quadro, há adultos e crianças, caucasianos, com roupas de ginástica, sentados sobre grandes bolas, com os braços para cima, em um ambiente fechado. *A priori*, não há qualquer identificação com o contexto do B-I. O objetivo das educadoras era de remeter ao lúdico, à brincadeira. De todo modo, as vivências promovidas com esse objetivo eram altamente diferenciadas do que

estava retratado na imagem. Além disso, novamente houve divergência quanto à idade das crianças da foto e dos bebês do B-I.

A quarta imagem capta duas crianças pequenas trabalhando com tinta, em uma parede, e outra, ao lado, aparentemente observando as colegas. Nessa retratação, a idade e a etnia dos sujeitos são mais próximas ao cenário encontrado no B-I. Apesar de as atividades com tinta serem sazonais, promovidas somente nos dias mais quentes, dado o receio de que os bebês se molhassem, constituíam-se como uma prática que captava o interesse dos pequenos.

O banho foi sinalizado na quinta imagem. Há o desenho de uma mulher que afetuosamente segura um bebê. Ele está prestes a ser colocado ou retirado de uma banheira com água. O desenho foi colorido à mão. Ao lado, no mesmo quadro, aparece uma menina, de biquíni, tomando banho de mangueira, próximo ao que parece ser uma piscina.

O banho rotineiro que as educadoras da Creche Luz dão aos bebês, em geral, é ligeiro. Não é destinado muito tempo para o diálogo, para manifestação de afetuosidade. Com relação ao banho de mangueira, o que ocorreu de mais similar foram as brincadeiras com bacias e água, nos espaços ao ar livre da instituição, em dias muito quentes. Há, portanto, nas imagens, uma representatividade parcial das práticas efetivamente adotadas.

Finalmente, no último quadro, aparece a imagem de um bebê, com um bico – ou chupeta - na boca, dormindo. O repouso é um momento bem definido na rotina. Os bebês, ao longo do dia, aparentam cansaço e a necessidade de se aquietarem e dormirem, ou mesmo permanecerem deitados por um tempo. Apesar disso, considero questionável a necessidade de estabelecer um período da rotina em que todos devem dormir.

É fato que percebi a existência do cartaz da rotina logo no início das observações. Apesar de apresentar uma representatividade parcial das vivências que ocorriam no contexto do B-I, aquele constructo me intrigava. Qual seria seu sentido para os bebês? E mesmo para as educadoras? Sua função seria apenas decorativa? A resposta a tais questões seria apresentada no décimo quarto dia de filmagens, no momento da rodinha, quando Tia Corinha e Tia Sineli apresentaram

a rotina aos bebês a partir do referido cartaz. Vejamos a sequência interacional a seguir.

<b>Sequência interacional 1</b>		
<b>Evento interacional: Rodinha</b>		
<b>Subevento interacional: Início da rodinha – 10/07/13</b>		
<b>Linha</b>	<b>Tia Corinha</b>	<b>Tia Sineli</b>
<p>((Tia Corinha e Tia Sineli reúnem os bebês presentes - Benjamin, Bruno R., Pablo, Rafael, Valentina e Yara - no colchonete para iniciar a rodinha. Como era o primeiro dia do bebê Benjamin na Creche Luz, portanto, momento de adaptação, sua mãe também estava presente.))</p>		
001	Ah lá	
002	Ó	
003	Ó nossa rotina hoje	
004	Ah lá	
005	Ó	
006	Lá em cima	
007	Fala pra eles	
008	Tia Sineli	
009		Oi?
010	Mostra pra eles	
011	A nossa rotina aí	
012		Oh
013		Começa com a rodinha

014 Né, Tia Corinha?

015 Peraí

((Nesse momento as educadoras procuram acalmar os bebês que estão dispersos, procurando mantê-los sentados e atentos à rodinha. Alguns são mantidos no colo das educadoras.))

050 Ah lá

051 Oh

052 Agora nós tamo fazendo a rodi-nha::

053 Ah lá

054 Oh

055 Depois vai tomar banho:

056 Ah lá

057 Olha

058 Ah lá

059 Vamos brincar

((Tia Corinha interrompe para pedir à mãe de Benjamin que fique perto do filho. Ele, que estava no colchonete com os demais bebês e as educadoras, começa a chorar. Este era seu primeiro dia na creche, portanto, ainda estava em fase de adaptação.

Aproveitando a pausa, a educadora resolve limpar o nariz de alguns bebês que estavam constipados.))

109 Vamo lá?

110 *A Valentina não lava o pé*

((O cartaz da rotina não é retomado. As educadoras começam a cantar e a coreografar algumas canções com os bebês, dando seguimento à rodinha do dia.))

O discurso acima foi produzido no início da rodinha do dia 10 de julho de 2013. Era o momento de chegada e adaptação de um novo membro à turma do B-I. Era o primeiro dia de Benjamin e, como de praxe nesse processo, sua mãe o acompanhava, permanecendo na sala. Quando Tia Corinha anuncia *Ó nossa rotina hoje*, talvez houvesse a intenção maior de situar a mãe de Benjamin sobre as atividades que eram desenvolvidas com os bebês na creche. Tal afirmação se justifica, ao contrastarmos a vivência de outras rodinhas ao longo da investigação. A abordagem da rotina, através do referido cartaz, não ocorreu novamente.

Além disso, é fundamental frisar que o cartaz não se encontrava no campo visual imediato dos bebês, mas *Lá em cima*. Eles deveriam olhar para cima e, como a qualidade e o tamanho das imagens não estavam tão nítidos, a conversa pode ter-lhes sido abstrata demais. Tanto que a proposta não suscitou grande expressividade por parte deles e, na verdade, nem por parte das educadoras. A dispersão dos pequenos impossibilitou que cada imagem fosse apresentada e explorada e, logo, Tia Corinha e Tia Sineli decidiram começar a cantar. A apresentação do cartaz próximo aos bebês ou, ainda, de imagens maiores representando os variados momentos da rotina, poderiam se tornar estratégias mais coerentes com a proposta.

Ainda assim, cabe reiterar que a fluidez e a dinamicidade das diversas vivências que ocorriam, a cada dia, no contexto do B-I, não se enquadrariam na rigidez daquele cartaz. Seria, talvez, uma tentativa de as educadoras representarem a rigidez dos horários que deveriam seguir, assegurando o cumprimento de cada prática definida institucionalmente. Como veremos a seguir, o B-I cotidianamente vivenciava o paradoxo de cumprir a rotina e ser afetado pelas vivências que produzia.



Figura 24 – 10/07/13: Educadoras apresentam a rotina aos bebês, a partir do cartaz disposto na parede da sala do B-I.

Em suma, quanto ao cartaz, foi possível constatar que houve falhas na abordagem de sua construção, como também na sua apresentação aos bebês. O questionamento que aqui eclode é: que sentidos os bebês e as educadoras produzem para essa rotina que cotidianamente vivenciam?

Em contraste à abordagem desse cartaz, recordo que, no primeiro capítulo, esses vários momentos que compõem a rotina foram descritos de modo geral. Agora passo à sua sistematização e, posteriormente, à análise das práticas culturais desenvolvidas. Vejamos o quadro a seguir.

#### Quadro 9 – Rotina do B-I da Creche Luz em 2013

Horário	Marco	Observações
6h30min	Chegada	Os portões da Creche Luz eram abertos, de segunda a sexta-feira, às 6h30min, por uma educadora. Desse momento, até as 8h, chegavam as crianças e as demais educadoras.
8h	Lanche da manhã	A partir das 8h, as turmas são divididas e é servido o lanche da manhã. A turma B-I é a única que realiza tal refeição em sua própria sala, permanecendo os demais

		no refeitório. Isso significa que, nesse íterim, a sala será aberta, os pertences dos bebês serão guardados, brinquedos serão disponibilizados para entreter os pequenos enquanto esperam. Vale esclarecer que o cardápio do lanche do B-I é diferenciado, sendo servida mamadeira ou papa, conforme a preferência dos bebês.
8h30min	Rodinha	Após o lanche e a troca de fraldas - essa nos casos em que se fizer necessária -, os bebês são encaminhados ao colchonete da sala para a realização da rodinha do dia.
8h50min	Atividade da manhã	Após a rodinha, as educadoras levavam os bebês, preferencialmente em alguma área descoberta da creche, de modo que todos pudessem aproveitar o sol da manhã. Utilizando recursos do espaço ocupado ou artefatos levados da sala, em geral, a atividade desenvolvida consistia em alguma brincadeira.
9h20min	Banho	No retorno para a sala, o foco das educadoras era dar banho nos bebês, um a um. A cada dia escolhiam uma forma de dividir o trabalho: ou uma dava banho enquanto outra vestia as roupas dos bebês, ou desenvolviam todo o processo com um número x de bebês. Enquanto os bebês aguardavam sua vez, assim como o término dos banhos, eram instruídos a brincar na sala.
10h	Almoço	O B-I era a turma que almoçava primeiro e na própria sala. Uma das profissionais atuantes na cozinha da creche levava uma bandeja com os componentes do menu do dia e com pratos e colheres para cada bebê. As educadoras deveriam servir e alimentar cada bebê à mesa ou no cadeirão. Para tanto, cada uma delas ficava responsável por um grupo de bebês.
11h	Repouso	Finalizado o almoço, os bebês tinham suas fraldas trocadas, mãos e rostos limpos e eram encaminhados ao seu berço. O objetivo era que dormissem e descansassem.
13h30min	Lanche da tarde	O lanche da tarde também consistia em mamadeira ou papa, sendo servido conforme os bebês acordassem. Quem optasse pela mamadeira, tomava-a em seu próprio berço. Aqueles que preferissem a papa, eram sentados junto à mesa ou no colchonete.



14h30min	Atividade da tarde	Após nova troca de fraldas, os bebês eram levados, em geral, ao solário. Ali eram desenvolvidas brincadeiras que muitas vezes integravam as turmas do B-II.
16h	Jantar	De volta à sala, de modo similar ao almoço, no momento do jantar, eram recebidos pratos e colheres para cada bebê, assim como os componentes do menu do dia. Esse, em geral, era derivado do almoço. As educadoras novamente deveriam servir e alimentar cada bebê à mesa ou no cadeirão. Para tanto, cada uma delas ficava responsável por um grupo de bebês.
18h	Saída	A partir das 16h30min, os responsáveis começavam a buscar os bebês. Antes de irem embora, no entanto, as educadoras higienizavam os rostos e mãos dos pequenos, ajeitavam seus cabelos e roupas, além de realizarem a troca de fraldas. Aqueles que esperavam por mais tempo, deveriam brincar na sala. Enquanto isso, as educadoras organizavam a sala para o próximo dia de trabalho.

Fonte: elaboração própria.

O quadro acima sistematiza o que seria considerado, pela Creche Luz, como a rotina ideal. Esse era o acordo, a rotina institucional a ser seguida. Ao longo da investigação, pude constatar que as educadoras internalizavam esse sequencial de instruções e adotavam o cumprimento da rotina como guia de seu trabalho, guia do desenvolvimento das práticas educacionais/culturais que desenvolviam. Em contrapartida, também pude observar que, ainda que cada um dos vários momentos da rotina possuía marcas próprias, que os identificam, a idiosincrasia de cada vivência, por cada indivíduo, a cada dia, rompe com a rigidez da “ordem” estabelecida. A constituição do humano, no contexto da creche, ocorre para além dos limites impostos pela cronotopia institucionalizada. Cabe, assim, questionar, quais seriam as implicações da adoção dessa ideologia nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento dos bebês? E das educadoras? E quanto ao próprio desenvolvimento da proposta educacional estabelecida pelas políticas públicas educacionais?

Ao investigar a etimologia da palavra rotina, em dicionários de diferentes áreas de estudo, Barbosa (2006, p.43) encontrou significações que a levaram a questionar:

[...] será que o uso constante da palavra acaba por torná-la tão óbvia para os profissionais que não merece ser tratada como um conceito? Ou será que sua invisibilidade é uma necessidade para a preservação de seu poder? E, ainda, por que apenas nas instituições de educação infantil e nos hospitais essa palavra é usada com frequência maior que nas demais instituições?

Na ocasião em que perguntei a cada educadora, individualmente, sobre a rotina que seguiam na creche, precisei explicar que se tratava do que faziam, cotidianamente, naquele ambiente. As respostas seguiram o sequencial dos momentos e pude, assim, constatar que a rotina fora internalizada por elas de tal modo que são encontradas ínfimas brechas para sua problematização. Aqui há de ser considerada, também, a extensa e exaustiva jornada como elemento que impacta, prejudicialmente, na disponibilidade e no anseio pela reflexão e revisão das práticas culturais adotadas.

Com as observações, no entanto, pude perceber que, apesar da adoção do cumprimento da rotina como o guia das práticas desenvolvidas no B-I, pelas educadoras, a rigidez de cada momento normatizado, a partir das mediações semióticas, eclodia em práticas culturais idiossincráticas que possibilitavam diversificadas vivências, tanto aos bebês, como às educadoras. E isso ocorria, inclusive, sem intencionalidade, sem a compreensão de sua potencialidade.

A problemática aqui destacada não diz respeito ao estabelecimento da rotina, em si. Em um ambiente em que apenas três educadoras são responsáveis por desenvolver uma proposta de educação e cuidado para 12 bebês, a organização e a sistematização do tempo é um ponto indispensável. Todavia, como *locus* de constituição do humano, a creche precisa compreender a potencialidade das vivências que possibilita, tantos aos bebês, como às educadoras. Cada dia e cada momento são únicos e afetam a cada indivíduo de modo estritamente particular. Se a rotina for considerada como sequência de ações, as afecções produzidas não serão consideradas e tendem a contribuir com a formação de sujeitos socialmente

passivos e adaptados. Se queremos educar para emancipar, precisamos reconhecer que há, de fato, uma rotina a ser seguida, mas que cada um de seus momentos envolve vivências e afecções que (re)constituem cada indivíduo envolvido.

A partir da investigação na Creche Luz, pude identificar, enfim, que, ao longo da rotina pré-estabelecida ocorrem práticas culturais atreladas ao acolhimento, à higiene, à alimentação, ao repouso e, por fim, à brincadeira dos bebês, tal como sistematizado na Figura 25.

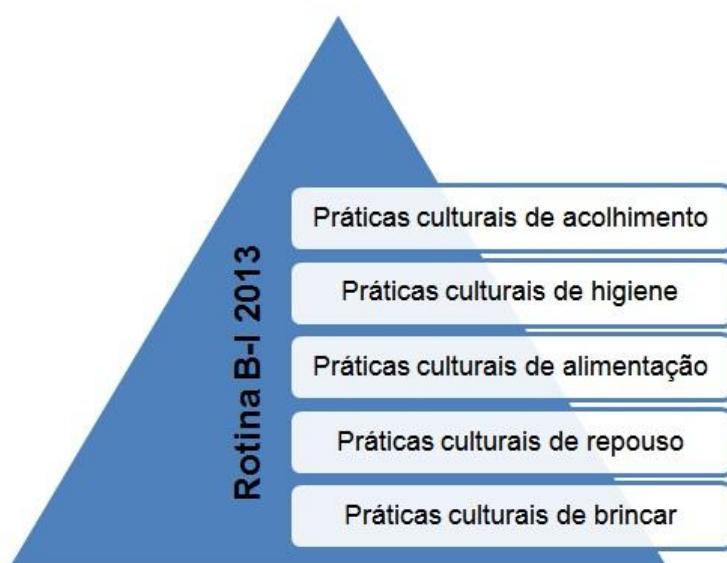


Figura 25 – A tipologia das práticas culturais observadas na rotina do B-I 2013.

Para além dos limites da rigidez demonstrada pelo cartaz presente na sala e pelo Quadro 9, que sistematizei, a rotina do B-I é composta por diferentes práticas culturais. Essas, por sua vez, são atravessadas por diferentes vivências, ou seja, a integração de cada bebê e de cada educadora com a creche como meio cultural e as interações interpessoais ali ocorridas. Nesse movimento fluido e dialético, os sujeitos em questão são afetados e (re)constituídos como seres humanos.

As vivências possibilitadas aos bebês e às educadoras, no contexto das práticas culturais identificadas, bem como seu impacto na constituição da humanidade desses indivíduos, serão abordados no próximo tópico.

## 4.2 - Vivências de bebês e de educadoras em meio às práticas culturais promovidas na creche

*Eu sou um bebezinho (gugu dada)  
Dos mais bonitinhos (gugu dada)  
Que quer muito carinho (gugu dada)  
Que quer bebê conforto (gugu dada)  
Quero comer  
Quero mamar  
Quero preguiça (gugu dada)*

*Não tenho tempo pra esperar a hora  
Tem que aqui tem que agora  
Agora não, já!*

Sandra Peres e Paulo Tatit (2012)

O bebê, a partir de seus instintos primitivos, deseja ser prontamente atendido em suas necessidades. Ainda em seus primeiros meses aprende que, ao chorar, pode receber atenção mais imediatamente. No B-I essa perspectiva estava presente multiplicada por 12. As educadoras, por sua vez, desdobravam-se para atender às necessidades expressas pelos bebês, como também para cumprir a rotina em sua proposta de promover educação e cuidado.

A rotina do B-I, como vimos, fora sistematizada a partir das normas institucionais da Creche Luz. No entanto, para investigar as vivências e as afecções dos bebês e das educadoras no contexto da creche, não pude ater-me a cada momento da rotina em uma lógica de categorização dos dados. Após minhas primeiras análises, compreendi que era necessário esmiuçar as diversas práticas culturais promovidas no B-I, investigando suas significações e suas potencialidades para os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos bebês, como também para os processos de profissionalização e de (re) constituição da identidade das educadoras. Começo a abordagem pelas práticas culturais de acolhimento.

#### 4.2.1 - Práticas culturais de acolhimento

Desde minhas primeiras observações na Creche Luz, as práticas de acolhimento foram evidenciadas como uma cultura da instituição. Especialmente no momento da chegada à creche, as preocupações das educadoras estavam centradas em acolher, em receber bem os bebês e suas famílias. O sorriso, a oferta de colo, a saudação *bom dia!* eram constantemente expressos pelas educadoras no início das manhãs. Aqui há de se considerar, ainda, as conversas informativas sobre a noite anterior do bebê e sobre as recomendações quanto à alimentação e medicação dos pequenos.

Ao longo do dia, como parte de sua atarefada rotina, as educadoras deveriam, também, acolher os bebês em suas especificidades, reconhecendo sua condição de alta dependência. Educar e cuidar, como propostas institucionalizadas na creche, envolviam acolher, de diversificados modos, nos diversos momentos da rotina, a cada bebê. Destaco, aqui, para fins de análise, o acolhimento como prática cultural na chegada cotidiana dos bebês e das educadoras à creche, em contraste com a chegada desses mesmos sujeitos no período de adaptação dos bebês. Cabe destacar, ainda, que o acolhimento dispensado pela instituição às educadoras não se mostrava como uma preocupação, seja no início ou ao longo do dia.

#### ***Bom dia! A chegada rotineira à creche***

Diz o poeta que “todo dia ela faz tudo sempre igual”<sup>74</sup>. Diria sim e não. Na Creche Luz, todo dia, o horário de chegada é o mesmo. Todo dia, entre às 6h30min e às 8h, os bebês eram levados pelas famílias, com sua mochilinha de fraldas e roupas. Todo dia, a maioria das mães, primeiras cuidadoras dos bebês, saía da creche de modo apressado, rumo ao trabalho. Todo dia, as educadoras chegavam e, ligeiramente, iniciavam o trabalho de cuidado e educação dos bebês. Todo dia.

---

<sup>74</sup> BUARQUE, C. **Cotidiano**. Phonogram / Philips, 1971.

Cada dia, no entanto, era constituído de modo singular. O horário de chegada era o mesmo, mas nem sempre a noite fora bem dormida e nem sempre a disposição para viver um novo dia estava em níveis elevados. Incômodo comum relatado pelas mães, os resfriados dos bebês alteravam até mesmo as poucas horas vivenciadas em casa. O apetite, o sono e o bem-estar dos pequeninos era prejudicado. As mães, por sua vez, além de sua jornada diária de trabalho e de seus afazeres domésticos, eram prejudicadas em seu breve período de descanso para dispensar cuidados extras aos bebês. A vivência de uma atribuição extra ao cotidiano afetava a mãe e esta, por sua vez, afetava o bebê. Tia Sineli, educadora e mãe de uma bebê de menos de um ano de idade, relatou ter vivenciado esse tipo de situação mais de uma vez. Seu trabalho na Creche Luz, ao longo do dia, seria afetado. Os bebês do B-I seriam afetados. As colegas educadoras seriam afetadas.

E quando o ônibus atrasava? Tia Amélia, Tia Raimunda e Tia Sineli dependiam do transporte público para chegar ao local de trabalho. As duas primeiras precisavam de dois ônibus. Se houvesse atraso, eram afetadas por uma preocupação extra que poderia repercutir na organização das atividades da manhã, e, até mesmo, na programação prevista para o dia todo.

Cabe destacar que, na perspectiva spinoziana, o afeto diz respeito às afecções do corpo. Quando uma afecção influencia a produção de uma ideia adequada à mente, o corpo age, sua potência de agir é aumentada, estimulada. Isso acontece porque a “a mente e o corpo são uma só e mesma coisa, a qual é concebida ora sob o atributo do pensamento, ora sob o da extensão” (SPINOZA, 1677/2014, p.100). Diante disso, podemos inferir sobre a vivência cotidiana da chegada à Creche Luz e as afecções que ela produz nos bebês e nas educadoras. Especialmente, considerando os afetos primitivos, bebês e educadoras estavam desejosos e felizes de chegar à creche? A partir do material empírico, é possível responder que nem sempre.

É interessante observar que a espera era uma vivência estridente para aqueles bebês e crianças que chegavam mais cedo à creche. Era impressa uma suposta necessidade de aquietação do corpo na cadeira ou no carrinho. O sono, no entanto, tendia a tornar essa espera mais passiva. As educadoras que chegavam nessa primeira hora e meia do dia também esperavam para efetivamente iniciar, às

8 horas, suas atividades com os pequenos. Elas, no entanto, demonstravam alegria, satisfação e alívio por saírem entre as 16h30min e 17 horas.

Nesse início da manhã, já na sala do B-I, todas as preocupações se voltavam para o bem-estar dos bebês. Desde a última hora de seu trabalho no dia anterior, as educadoras se preocupavam em deixar a sala do B-I limpa e organizada. Isso significava guardar todos os brinquedos, esticar os lençóis e dobrar as cobertas de todos os berços, ajeitar as almofadas do colchonete, deixar a bancada maior higienizada e livre para o preparo do lanche da manhã seguinte, deixar a bancada menor sem nenhum artefato fora do lugar, limpar o chão. Quando a porta era aberta, pela manhã, bebês, educadoras e os familiares dos bebês que por ali passassem, viam um cenário organizado. Assim eram recebidos os bebês para mais um dia de vivências na Creche Luz.

Logo as educadoras readequavam o meio às necessidades de mais um dia: disponibilizavam brinquedos para que os bebês se distraíssem, se sentissem acolhidos e não sofressem com a ida das mães ou familiares para além dos muros da creche. As mochilas eram guardadas e iniciava-se o preparo das mamadeiras e papinhas. Os choros, quando existiam, eram respondidos com colo, dando acalento, ou resolvendo, instantaneamente, o motivo causador de incômodo, em geral, fome a ser sanada ou fralda a ser substituída. Com a máxima agilidade, as educadoras faziam o possível para manter e assegurar o bem-estar dos pequenos. No seguinte evento, consideremos o início da manhã do dia 29 de outubro de 2013.

**Excerto 1 - Nota de campo nº44 – 29/10/13**

*Início da manhã.*

*Como preciso começar as filmagens somente a partir do momento em que as educadoras assumem a turma, entrando na sala do B-I, algumas cenas deixam de ser retratadas, especialmente a entrada na sala. Cabe ressaltar que hoje a entrada foi rápida e tranquila. Nenhum bebê estava chorando. Logo começaram a brincar com os brinquedos disponibilizados pelas educadoras, enquanto elas guardavam as mochilas, seus pertences e davam início ao preparo do lanche da manhã.*

*Hoje foi dos raros dias em que as três educadoras regentes – Tia Amélia, Tia Corinha e Tia Sineli – estavam presentes, sem ter de atender à demanda de alguma outra turma. Pude observar a importância da presença das três, por exemplo, na preparação e na ministração do lanche. Houve maior fluidez do trabalho das educadoras, menos espera por parte dos bebês.*

*Atendendo ao pedido de Pablo, segurei-o por alguns minutos no colo, enquanto filmava Tia Amélia e Tia Sineli preparando o lanche e Tia Corinha alimentando Benjamin e Brandon. Nesse ínterim, Bruno R., Bruno S., Melissa, Rui e Valentina aguardavam sua vez, ali por perto. Logo foram atendidos por Tia Amélia e Tia Sineli, assim como Pablo, que não havia tomado sua mamadeira. Em cerca de quatro minutos, todos os bebês já estavam sendo alimentados. Em contrapartida, há dias em que a espera supera dez minutos.*





Figura 26 – 29/10/13: À bancada maior, Tia Sineli e Tia Amélia preparam o lanche da manhã. No colchonete, cercada pela maioria dos bebês presentes, Tia Corinha começa a dar o lanche de Brandon, o caçula da turma.

A partir do subevento em questão, é importante sinalizar, primeiramente, a importância da presença das educadoras regentes na sala do B-I. Na realização de seu trabalho, as educadoras eram afetadas pela ausência de suas colegas, seja porque eram requisitadas para assumir outra turma, seja porque não podiam, porventura, comparecer ao trabalho. Quando estavam em número menor que três, dependendo do número de bebês presentes, elas tinham sua potência de agir limitada. Demoravam mais para atender a todos os bebês. Sentiam-se frustradas cada vez que imaginavam estar demorando ou mesmo terem falhado em responder a uma demanda. No evento em questão isso não ocorreu.

Ao chegarem à sala, nesse início da manhã, as educadoras aparentavam reconhecer a necessidade de os bebês se locomoverem, de explorarem o espaço – após aquele tempo em que aguardavam quietos, no refeitório. Logo elas os colocavam no colchonete ou no chão, possibilitando que se locomovessem pela sala. Eram disponibilizados brinquedos, sendo retirados os agasalhos em excesso. Algumas vezes, especialmente no primeiro semestre de 2013, apenas os bebês mais novos, que ainda não se locomoviam com mais agilidade, solicitavam colo. As educadoras, no entanto, procuravam distraí-los. Várias vezes requisitaram o meu colo – da pesquisadora. Ocorre que, nesse ínterim, as educadoras agilizavam a

preparação do lanche da manhã. Estar com um bebê no colo poderia comprometer o tempo do processo.

Em geral, os bebês mostravam-se acostumados à presença e à interação com cada uma das educadoras regentes. Nesses momentos iniciais na sala do B-I, as afecções dos pequenos estavam centradas na satisfação pelo recebimento do alimento. Ainda que estivessem brincando, distraídos e entretidos, assim que identificavam mamadeiras e copos com papinha nas mãos das educadoras, portanto, mediadores semióticos, significavam que era hora de comer. Caso algum bebê não demonstrasse esse interesse, a razão devia-se ao seu adoecimento. O interesse pela alimentação, portanto, seria um importante mediador semiótico que possibilitava às educadoras avaliar se cada bebê estava ou não se sentindo bem.

A respeito das crianças do B-II que sentiam falta das educadoras-referência que tiveram no ano anterior, no B-I, também foi possível vislumbrar a afetação causada às suas ex-educadoras. Estas permitiam visitas, até mesmo estadias mais prolongadas para que as crianças matassem as saudades. Esse tipo de vivência eclode em questionamentos a respeito dos critérios envolvidos na enturmação na creche. Até que ponto deve ser tão rígida? Até que ponto cada faixa etária deve estar estrita ao seu próprio círculo espacial?

Toda a movimentação das educadoras, toda a agilidade que procuravam dispensar às suas práticas parecia atender ao objetivo de evitar certa reação dos bebês: o choro. Esse, talvez, fosse a vivência que mais afetava as educadoras. Posso dizer o mesmo, como pesquisadora. Ouvir um bebê – ou vários - chorando era tomado como indício, como significado de que algo não estava bem. Por vezes, parecia eclodir como voz, para as educadoras, de “você não está sendo capaz de propiciar o que preciso!”. Assim, as profissionais reagiam imediatamente procurando por fralda a ser substituída, por fome ou sono a serem sanados, por saudades de casa a serem despistadas, por dor a ser curada... enfim, por problema a ser resolvido... era como um teste ao qual respondiam por eliminação de hipóteses. Desse modo, a identidade das educadoras era (re)formulada para que estivessem sempre dispostas a promover o bem-estar social dos bebês naquele ambiente.

Pelas observações realizadas, é possível afirmar que o bebê, um ser humano recém-chegado ao mundo, em geral, torna-se o centro das atenções de um

contexto, mobilizando os demais atores na manutenção de seu bem-estar. É uma prática cultural que, como afirma Pino (2005), procura compensar o fato de o bebê humano ser a mais indefesa das criaturas, dependendo absolutamente de outrem para manter e assegurar sua sobrevivência. Quando esse bebê não é alimentado, higienizado, acalentado, sua capacidade vital é comprometida. Aqui podemos nos referir tanto à sua dimensão fisiológica, como também psíquica. O nascimento biológico não assegura a condição de humanidade ao indivíduo. Sua inserção em um meio cultural e o estabelecimento de relações interpessoais constituem condição *sine qua non* à sua humanização.

A educadora, em contrapartida, chega à creche imediatamente atendendo à demanda dos bebês. Mal possui tempo para tomar uma água, guardar seus pertences e, sequer, para consultar o planejamento do dia. Assim, sua rotina na creche inicia-se de modo pragmático, automatizado, tendendo a perdurar dessa forma ao longo de todo o seu dia de trabalho. Compreendo que ocorre, aqui, certa identificação com a rotina maternal, doméstica, que, apesar de sua importância, é diferenciada da proposta a ser desenvolvida pela creche.

A constituição de um meio educacional formal restrito às práticas culturais tipicamente domésticas limita a efetivação da proposta pedagógica da creche. Embora haja coerência na busca por práticas de acolhimento ao bebê e às suas necessidades, há certa falta de acolhimento às necessidades das educadoras. Tal como apontado pela revisão de literatura, urge que seja construída e propagada uma melhor definição da profissionalidade da educadora infantil.

É fato que a creche precisa estar organizada para atender, ligeiramente, às demandas dos bebês. Todavia, o desenvolvimento das práticas culturais que perpassam esse atendimento educacional precisa ser coerente com a profissionalização docente das educadoras. Tal como os pequenos, elas precisam ser acolhidas, suas necessidades precisam ser consideradas.

Em um dia de trabalho no qual as três educadoras estavam presentes na sala do B-I, com uma melhor divisão das tarefas, havia uma melhor disponibilidade de tempo para sentar com os bebês, observá-los, brincar com eles. A zona de desenvolvimento iminente (ZDI) de cada educadora era potencializada pela qualidade e quantidade de tempo em que estava, de fato, junto com os bebês, não

necessariamente em meio a uma prática cultural definida pela rotina da instituição. Assim, a potência de agir da docência era ampliada, assim como as afecções que ela suscitava aos bebês e às próprias educadoras.

### **Sobre a chegada – ou o processo de adaptação à creche**

Pensar as vivências que ocorrem no contexto de uma turma de berçário de uma creche me remete, primeiramente, a pensar os sujeitos envolvidos nesse cenário, bem como a rotina institucional que vivenciam. Conforme vimos no primeiro capítulo, o início do ano letivo na Creche Luz, em geral, ocorre no mês de fevereiro. É o momento de maior entrada de novas crianças, nas várias turmas. Consequentemente, demanda-se das educadoras e demais membros da equipe, que compõem a instituição um exercício de readaptação das crianças que estavam de férias e, ao mesmo tempo, de adaptação das crianças novatas. Com o início do processo de observação, na minha pesquisa de campo, ocorreu no mês de abril de 2013, infelizmente não foi possível observar esse momento. Foi nessa ocasião que Bruno R. (10 meses), Edite (10 meses), Melissa (8 meses), Pablo (8 meses), Rafael (6 meses), Rui (10 meses), Valentina (9 meses) e Yara (10 meses) deixaram suas casas e foram recebidos, pela primeira vez, no B-I.

Outrossim, a partir do final do primeiro semestre do mesmo ano, houve a inserção de outras crianças na Creche Luz, inclusive no B-I. Já com alguns meses de pesquisa, pude observar a vivência da adaptação de Benjamin (9 meses), Bruno S. (11 meses), Brandon (9 meses) e Florência (15 meses). Como seriam os primeiros momentos dos bebês em um novo meio cultural, com adultos e outros bebês até então desconhecidos? Quais seriam as vivências e afecções envolvidas nesse momento de adaptação do bebê a uma nova rotina em um espaço-tempo até então desconhecido?

No caso de Benjamin, pude observar seu primeiríssimo dia na Creche Luz, como exposto a partir da nota de campo a seguir.

**Excerto 2 - Nota de campo nº19 – 10/07/13**

*Após o lanche da manhã, enquanto Tia Sineli organizava a bancada maior e os bebês se movimentavam livremente pela sala, Tia Corinha entra dizendo: “Vamos lá? Vamos lá? Vamos lá, Benjamin?”. Assim a educadora adentra o espaço, acompanhada por Ana<sup>75</sup>, que carrega seu filho, Benjamin, no colo. Ele iniciava, hoje, seu período de adaptação. Logo Tia Corinha chama todos à rodinha, no colchão. Ana se senta ali perto, deixando Benjamin no colchonete com os outros bebês e as educadoras. Apesar de recém-chegado, ele aparenta estar muito à vontade. Será?*

Para o processo de adaptação, a Creche Luz possuía alguns critérios. O bebê deveria permanecer na instituição, inicialmente, por cerca de apenas duas horas, desenvolvendo atividades com aqueles que seriam seus colegas, bem como com suas educadoras. No entanto, a mãe, ou a pessoa responsável, deveria permanecer próxima a seu bebê, acompanhando tudo de perto. O pequeno era incentivado a interagir com aquele que seria seu novo grupo de convívio, mas, caso quisesse, poderia ficar no colo da mãe ou próximo a ela.

Conforme o bebê ia sentindo confiança em permanecer naquele ambiente, com os novos integrantes de seu círculo social, a mãe saía da sala, mas, permanecia na creche. Caso o bebê chorasse e/ou reclamasse muito a ausência de seu familiar, ela retornava à sala. E, assim, essa parceria com a mãe durava, em média, de uma semana a 15 dias.

Ainda em uma terceira fase, quando o bebê já conseguia ficar somente com as educadoras, seu horário de permanência na creche gradualmente se estendia, até que as educadoras reconhecessem que ele poderia ficar em horário integral.

Benjamin chegou no colo da mãe, mas, quando ela o colocou no colchonete, no qual estava somente Rui, ele começou a se arrastar de bruços e a pegar os brinquedos que estavam à disposição. Poucos instantes depois, porém, Tia Corinha anuncia que é hora da rodinha e, juntamente com Tia Sineli, encaminha todos os

---

<sup>75</sup> Assim como o nome das educadoras e dos bebês, o nome da mãe de Benjamin é fictício.

bebês presentes para o colchonete. O espaço de Benjamin foi, literalmente, ocupado.

Como de praxe, na organização da rodinha, as educadoras recolhiam os brinquedos ali dispostos, como também aqueles que estavam nas mãos dos bebês. Benjamin permaneceu segurando um brinquedo, mas Tia Corinha o chamara para se sentar perto dela. O bebê chorou. A educadora imediatamente disse à Ana, que estava na cadeira ao lado, para pegá-lo no colo. Assim, Benjamin se acalmou.



Figura 27 – 10/07/13: Benjamin sai da rodinha para o colo da mãe.

Ana resolveu segurar Benjamin no colo de modo que ele permanecesse como participante da rodinha. Ela o incentivou a prestar atenção, a bater palmas e a gesticular. De modo geral, o bebê se mostrou animado.

Essa presença e atitude de Ana, bem como a postura das educadoras, reforçam a importância de um estreitamento do laço entre a creche e a família em prol do desenvolvimento do bebê. Como afirma nossa Constituição e LDBEN, a promoção da educação é um dever da família e do Estado. Desde a Educação Infantil esse princípio pode e deve ser efetivado, contribuindo para o desenvolvimento pleno da criança.

Voltando ao subevento em questão, ao final da rodinha, as educadoras propuseram que os bebês brincassem com os brinquedos disponíveis na sala. Ao mesmo tempo, Tia Corinha iniciou os banhos. Cabe destacar que as educadoras não saíram com os bebês para nenhuma outra parte da Creche Luz. Isso ocorria, em geral, nos dias mais frios. Era o caso. Ana e Benjamin permaneceriam na sala.

Benjamin, então, permaneceu no chão, deitado de bruços, arrastando-se pela sala, explorando brinquedos. A todo momento, entretanto, seus olhos procuravam a mãe que se manteve atenta e por perto. Por alguns instantes, ela se abaixou para brincar de carrinho com o filho.



Figura 28 – 10/07/13: Benjamin, de azul, e Valentina, de rosa, brincam no chão.

Apesar de estarem ocorrendo vários subeventos nesse momento posterior à rodinha – brincadeiras entre pequenos grupos, banhos, bebês que me pediam colo -, consegui captar trecho da conversa entre Ana e as educadoras, como mostra a sequência interacional a seguir.

## Sequência interacional 2

### Evento interacional: Brincadeira e banho

#### Subevento interacional: Conversa das educadoras com Ana – 10/07/13

Linha	Tia Corinha	Ana	Tia Sineli
001			Ao outro
002			Tá quase andando
003			Olha
<p>((Tia Sineli está sentada com Yara no colo e comenta com Ana, que está ali perto, sobre Bruno R.. Tia Corinha estava na bancada, finalizando o banho de Rui))</p>			
004	É::		
005	Já pode providenciar um sapatinho pra ele		
006	Também		
007	Já pode vir calçado		
008	Pra não cair		
009	Já tá ficando em pé		
010	Não tá?		
011		Não	
012		Fica nada	
013	Ah		
014	Mas daqui um bocadinho		
015	Vai ficar		
016	Com essa barra aí		
017		É::	



018	Aqui vai ser rapidinho	
019	Mas lá em casa ele não fica muito não	
020	Lá em casa eu morro de medo	
021		Por quê?
022	Eu cismo que eu só tenho que deixar ele só em cima da cama	
023		Hã?
024	Não deixo no chão muito não	
025		Ah
026		Que isso
027	Fico morrendo de medo	
028	Qualquer coisa	
029		Mas os médicos falam
030		O próprio chão
031		Ajuda a criança a criar imunidade
032	Mas uma vez quando ele internou	
033	Eu num (inaudível)	
034	Nesse tempo assim	
035	De frio	
036	Eu não saio com ele não	
037	Se ficar frio  (inaudível)	

038		Eu fico morrendo de medo	
039		Porque ele ficou internado muito tempo	
040		Ele ficou	
041		Foi dez dias internado	
042	Ah		
043	(inaudível)		
044		Não	
045		Já era pra ele ter vindo semana passada	
046		(inaudível)	
047	(inaudível)		(inaudível)
((instantes de silêncio da conversa das adultas. Bebês balbuciam))			
048			Agora
049			Esquentando
050			Ele melhora
051			
	{	Ah	
	{	É	

Ana reconheceu que o filho gostara muito de ficar no chão, mas ela se preocupava com o clima frio e com a possibilidade de ele ficar doente, tal como na

ocasião em que ficara internado devido a uma pneumonia. Tia Corinha chegou a sugerir que a mãe vestisse mais de uma calça no bebê e que a blusa ficasse presa nas calças, de modo que o corpo dele não tivesse contato direto com o chão. A educadora destacou que era interessante que ele ficasse daquela maneira, *à vontade*.

Esse diálogo evidencia, mais uma vez, a importância do estreitamento da relação entre a creche e a família, em prol do bebê. Ao buscar conhecer a rotina doméstica da criança, as educadoras podem melhor compreender quem é cada bebê, suas vivências e afecções. A partir disso, no contexto da creche, podem ampliar o leque de experiências dos pequenos. As famílias, por sua vez, ao conhecerem as práticas desenvolvidas na creche, podem compreender sua importância para o desenvolvimento dos filhos, além de se sentirem seguras quanto ao tratamento que os pequenos ali recebem.

Após a finalização dos banhos, como faltava certo tempo para o almoço, Tia Corinha e Tia Sineli decidiram levar os bebês para a Sala Multiuso, na qual assistiriam a trechos dos DVDs *Xuxa Só Para Baixinhos Circo* e *Xuxa só Para Baixinhos Festa*, juntamente com a turma de 3 anos. Nas ocasiões observadas, embora os vídeos despertassem a atenção dos bebês, essa prática não se estendia por muito tempo. Foi o que ocorreu, inclusive, com Benjamin. Assim, as educadoras não prolongavam esse tipo de vivência.

No retorno para a sala, Benjamin voltou dormindo no colo da mãe. As educadoras propuseram que ela o colocasse em um dos berços da sala. Cerca de 20 minutos depois, quando a turma já almoçava, Ana e Benjamin foram embora. Retornariam no dia seguinte e, em poucos dias, ele estaria presente na creche sem mãe, ao longo de todo o dia.

As primeiras horas de Benjamin na Creche Luz evidenciam, enfim, a importância do acolhimento inicial na instituição de Educação Infantil e, de modo geral, no desenvolvimento humano. De acordo com a perspectiva de Wallon (1934/1971), as manifestações afetivas voltadas ao bebê são as primeiras vivências que lhe afetam em sua dimensão biológica, mas que, com o tempo, passam a ser significadas como dignas de respostas imitativas. Se a creche acolher bem o bebê, ele aprenderá a acolhê-la também.

O autor (*ibid*) constatou que, nos meses iniciais, o sorriso da mãe ao bebê faz com que esse, de espasmo, aprenda a sorrir para gerar uma resposta positiva no outro. E assim se inicia a comunicação com o outro. Quando chega à creche, o bebê já possui alguns artifícios para se comunicar e cabe, em especial, às educadoras, estabelecerem contato com ele. Tal contato, primeiramente, é o acolhimento e as emoções que ele transmite, pois, “por intermédio das reações que a exprimem, a emoção de um torna-se a do outro, sem haver necessidade de outro motivo a não ser essas próprias reações” (*ibid*, p.126). A comunhão estabelecida entre indivíduos, pela emoção é, enfim, imediata.

Em suma, o acolhimento, como prática cultural, é o primeiro laço de diálogo entre o *locus* e o estrangeiro que acaba de chegar. O modo como cada bebê é recebido desde a fase da adaptação e, mesmo cotidianamente, sinaliza-lhe a ideia de segurança de que precisa para integrar aquele meio. Como pesquisadora, o acolhimento que me foi dispensado ao chegar à Creche Luz e, mais especificamente, ao B-I, possibilitou-me ingressar naquele contexto, não apenas visando compreendê-lo, como também ajudando a produzi-lo, de acordo com as regras culturais pré-estabelecidas. Tal acolhida causou-me tanto impacto que, ao desenvolver a análise dos dados, preciso, novamente, colocar-me no lugar do estranhamento, fora da cena.

#### **4.2.2 - Práticas culturais de higiene**

Uma das principais preocupações das educadoras, especialmente ao final do dia de trabalho, na creche, era a limpeza do ambiente. Havia profissionais específicos que realizavam a limpeza de toda a Creche Luz, mas, ainda assim, após cada refeição e, ao final do dia, era comum que varressem o chão. Chegavam até mesmo a passar pano úmido em toda a extensão da sala. Ao longo do dia, a lixeira era esvaziada pelo menos duas vezes. A bancada maior, especialmente em função de sua característica multiuso, era higienizada ao término de cada atividade (preparo de mamadeiras e papas, troca de fralda ou banho).

Como dito anteriormente, a permanência de um adulto na sala do B-I estava condicionada ao uso de sapatos exclusivos àquele ambiente, à higienização dos

sapatos com álcool, ou mesmo, à ausência de sapatos. Aos bebês, no entanto, não era exigida tal norma. Quanto aos brinquedos, de tempos em tempos, aqueles exclusivos ao B-I eram lavados, assim como os tecidos do colchonete e dos berços, e aqueles utilizados para forrar o chão de áreas externas. E aqui é importante informar que, algumas vezes ao ano, a creche era dedetizada por uma empresa especializada.

Quanto aos bebês, suas mãos eram limpas com um pano úmido sempre que eles retornavam à sala, de um ambiente externo, sempre que iam se alimentar e, ainda, após as refeições. Seus rostos também eram limpos após as refeições. Seus cabelos deveriam estar ajeitados ao longo de todo o dia. Seus narizes, que teimavam em escorrer, eram limpos com papel higiênico, pelas educadoras – e pela pesquisadora – a todo instante. Suas roupas não poderiam apresentar aspecto de sujeira.

As educadoras justificavam a adoção dessas práticas de higiene devido ao fato de os bebês estarem constantemente em contato com o chão. As mãos com as quais se apoiavam em algo eram as mesmas que colocavam na boca. O bico que caia no chão logo retornava à boca. Havia, portanto, precauções no sentido de evitar doenças. E, além disso, a boa aparência de todos precisava estar preservada. Tais premissas estavam inclusas na cultura da instituição.

Embora compreenda a coerência de manter um ambiente limpo, organizado e seguro para os bebês, pude identificar que as educadoras eram afetadas pela necessidade de limpeza e organização. Seria, talvez, herança da histórica cultura higienista na qual surgiram as creches. E, adentrando nessa cultura como observadora participante, eu mesma procurei contribuir para manter tudo supostamente limpo e no lugar. As bolsas dos bebês guardadas no armário. Os brinquedos alocados em grandes recipientes quando não estivessem sendo utilizados. Os lençóis esticados e as cobertas dobradas quando os berços estivessem vazios. Cada bico guardado na bolsa de seu dono, quando não estivesse sendo utilizado. E algo que muito me afetou: os bebês deveriam sempre estar com a “cara limpa”: sem nariz escorrendo, sem comida espalhada nos rostos e/ou mãos, especialmente quando eram enfocados nas filmagens e fotografias. De acordo com as educadoras, a não-limpeza, o descuido ou o desleixo não deveriam ter margem, não deveriam aparecer.

O fato é que, após o desejo pela plena satisfação das necessidades dos bebês, as educadoras eram afetadas pelas ações que a manutenção da limpeza e da “ordem” exigiam. Como consequência, o tempo no qual interagiam com os bebês acabava sendo restringido pelo cumprimento da rotina institucionalizada, o que incluía a manutenção da limpeza e da “ordem”. Quais seriam, enfim, as vivências e afecções em meio a essas práticas culturais de higiene? De que modo estariam afetando a (re)constituição dos bebês e das educadoras como seres humanos?

A seguir, dentre as práticas culturais de higiene que destaco para análise, dada a maior possibilidade de uma interação diferenciada entre educadora e bebê, estão a troca de fraldas e o banho.

### **E o que começaria em meio a uma troca de fralda...**

Após o lanche da manhã, após o banho, após o almoço, após o repouso, após o jantar e a cada vez que se fizesse necessário, as fraldas dos bebês eram substituídas. Tomando a média de cinco trocas por dia, para cada bebê, seriam 60 trocas de fralda no total. No entanto, como já sinalizado, a frequência da turma raramente era completa, estabelecendo-se entre seis e oito mais frequentes, média de 30 a 40 trocas de fralda por dia, no total. Nessa tarefa, como nas demais, as educadoras se dividiam, ficando responsáveis por um número  $x$  de bebês, conforme a demanda do dia. De todo modo, esse movimento incluía o levantamento de bebês à bancada e, posteriormente, sua descida ao chão ou ao berço. Por vezes, ouvi queixas das educadoras acerca de dores nas costas. Ainda assim, elas queriam ver todos os bebês bem e confortáveis. Eram afetadas pelo desconforto deles, sendo capazes de sacrificar seu próprio conforto – como a satisfação de uma necessidade fisiológica – para atendê-los e afetá-los positivamente.

Como prática rotineira, a troca de fraldas nem sempre era um momento explorado em sua potencialidade. Nessa ocasião, as educadoras vivenciavam um dos poucos momentos da atribulada rotina no qual poderiam, em geral, dispensar uma atenção mais individualizada a cada bebê, especialmente através do diálogo. Ao longo da pesquisa, foi possível constatar, no entanto, que isso nem sempre acontecia. Como sinalizado no parágrafo anterior, era essa uma prática exaustiva.

Selecionei um subevento bastante singular referente a esse momento da rotina para analisar. Vejamos o excerto a seguir e a Figura 29.

### Excerto 3 - Nota de campo nº19 – 10/07/13

*Como de praxe, após o horário do repouso, as educadoras davam o lanche da tarde aos bebês e trocavam suas fraldas.*

*[...]*

*Após Pablo, era a vez de Bruno R. ter sua fralda trocada por Tia Corinha.*

*[...]*

*Tia Corinha pegou Bruno R. para deitá-lo sob a bancada. Segurando-se em suas pernas, estava Pablo. A educadora pede: “dá licença, Pablo!”, mas ele parece se divertir ao ser notado e ali permanece. Tia Corinha também prossegue com a troca da fralda de Bruno R..*

*Pablo resolve soltar as mãos das pernas de Tia Corinha, conseguindo permanecer de pé. Ele solta um “êêêê!” sorrindo e bate palmas. Enquanto filmava, não resisti e também soltei um “êêêê!” que o bebê percebeu. Poucos instantes depois, Pablo se jogou, novamente, às pernas da educadora para se manter firme e de pé.*

*Enquanto sua fralda era trocada, Bruno R. atentou-se ao meu “êêêêê!” e respondeu com outro “êêêêê!”. Eu, na mesma distância em que estava, voltei-me para ele que começava a gesticular a música “Enrola”. Compreendi que Bruno R. queria minha atenção. Tia Corinha também começou a dialogar com ele. Fiquei centrada nesse subevento até que, de repente, Pablo se achegou até mim, creio que engatinhando, mas já estava de pé se segurando em minhas pernas, como fizera com as pernas de Tia Corinha há instantes. Pareceu-me que ele queria minha atenção de volta.*

*Pablo resolve me estender sua mão. Eu lhe estendo uma minha, enquanto seguro a câmera com a outra. O bebê resolve soltá-la e fica de pé sozinho. Eu, imediatamente dou dois passos para trás, me abaixo e o chamo: “e, agora? Vem!”. Pablo dá seus primeiros passos sozinho e, justamente, em minha direção. Pra mim, pelo menos até então, foi um dos momentos mais emocionantes da pesquisa. Jamais imaginaria que isso ocorreria a partir de uma rotineira troca de fraldas.*

Foi como se Pablo dissesse: “*Atenção! Atenção! todos olhem pra mim / Meu primeiro passinho (ooooaaaa)*”! Esse trecho, assim como o tomado para epígrafe do presente grande tópico, sobre as práticas culturais, é oriundo da canção *Eu sou um bebezinho*, do grupo *Palavra Cantada*. De seu modo peculiar, os bebês se comunicam com o mundo, procuram chamar a atenção dos adultos. Estes, no entanto, em meio ao pragmatismo, à rotina, deixam de ouvir as palavras não ditas, mas expressadas pelos bebês por meio de diferentes linguagens.

Nesse subevento, primeiramente, fui afetada pela alegria de Pablo ao demonstrar que conseguia manter-se de pé sozinho, sem apoio. Em seguida, Bruno R. foi afetado pela alegria que expressei - “êêêê!” – e eu fui afetada por sua resposta. Procurei, assim, dispensar-lhe atenção. Em situações como essa, fica nítida a necessidade de equilíbrio que as educadoras precisam ter para dispensar atenção a todos. O estabelecimento do diálogo e da interação social sempre envolve escolhas. São vivências que consideram afecções prévias. No meu caso, eu estava mais afetada pela possibilidade de Pablo manter-se de pé e começar a andar ou pela possibilidade de ver Bruno R. cantar e gesticular? Eu sabia da importância tanto da nova postura de Pablo, compreendendo que logo ele começaria a andar com autonomia, como também do desenvolvimento da linguagem de Bruno R., sabendo da importância da comunicação. Ambos estavam avançando em seu desenvolvimento. Como poderia escolher focar a atenção em apenas um deles naquele momento?

Pelo diálogo que estabeleceu comigo, pela sua procura por mim como apoio e, especialmente, pela segurança que demonstrou ao ser arriscar a andar sozinho, para alcançar a mão que ofereci, Pablo ganhou minha atenção. Afetou-me e pude afetá-lo no processo dessa conquista tão importante para o ser humano que é o andar, a autonomia para se locomover de pé. Todavia, instantes depois de ter sua fralda trocada, Bruno R. se aproximou de mim e de Pablo engatinhando. Também o convidei a ficar de pé, mas ele não quis. De todo modo, pudemos retomar nossa interação. Outros bebês se achegaram, assim como Tia Corinha. Esta convidou Valentina, que se apoiava em mim, para ir até ela. E assim Valentina também deu seus primeiros passos naquele dia. Uma ZDI foi evidenciada e explorada naquela tarde. A partir disso, pude compreender que, ainda que a todo o tempo sejam



necessárias escolhas, por parte das educadoras, elas podem envolver a turma a partir de vivências inesperadas, que extrapolam os limites da rotina. A receptividade que dispensam às expressões dos bebês é crucial em meio à constituição das afecções particulares, em meio à constituição do humano.

Enfim, esse momento em que Pablo recorreu a mim, pesquisadora, que havia se comunicado com ele por meio do som da repetição da vogal “E”, significou a satisfação de ambos pela conquista do bebê em ficar de pé e, depois, dar os primeiros passos. Conquista fundamental na constituição do ser humano como humano que, ao liberar as mãos ficando em pé com dois pés, pode transformar a matéria prima em cultura. E, no caso de Pablo, como de todas as crianças, significa maior autonomia e independência, de comer com as próprias mãos, de acariciar os entes queridos, de brincar com diversos brinquedos, de explorar espaços maiores do que o berço ou o colo de um adulto. Ficar em pé com os dois pés é algo específico do tornar-se humano. E, na creche, ele pôde vivenciar esse momento, o que nos remete ao papel das educadoras em proporcionar vivências que possibilitem o desenvolvimento mental, corporal e cultural dos bebês.



Figura 29 – 10/07/13: Pablo estava apoiado nas pernas de Tia Corinha. Posteriormente ele se apoia nas pernas da pesquisadora e dá seus primeiros passos.

A seguir, ainda referentes às práticas culturais de higiene e, novamente envolvendo Pablo e Bruno R., apresento outro subevento, em outro dia, no qual Tia Corinha daria banho em Pablo...

### **O banho de Pablo**

Novamente Pablo. Ao longo da pesquisa, ele se mostrou como um caso expressivo, ou seja, que nos permitiu a construção de elementos teóricos na análise da educação e cuidado de bebês em creches.

#### **Excerto 4 - Nota de campo nº19 – 03/12/13**

*Eram 11h20min. Tia Corinha havia terminado de dar almoço aos sete bebês presentes. Antes do almoço, os bebês haviam tomado banho e, logo depois da refeição, as mãos e os rostos haviam sido limpos. As fraldas, caso necessário, haviam sido trocadas. Cinco dos bebês já haviam sido colocados em seus respectivos berços para dormir. Pablo, no entanto, havia chegado à Creche por volta das 10h30min., em função de uma consulta médica, e foi chamado, por Tia Corinha, para tomar banho, antes de ser colocado no berço. Bruno R., que não demonstrava sinais de sonolência, deveria aguardar o banho do colega para ter sua fralda trocada e seu lençol estendido no colchonete, onde dormiria.*

*Passo à observação do banho e, como a atenção de Bruno R. estava voltada para a câmera, convido-o a me ajudar a filmar o evento. Ele estende os braços para que eu o pegue no colo. Depois de uma negociação para bem posicionar a câmera, volto a atenção para o banho de Pablo. Enquanto o despe, Tia Corinha conversa com o bebê sobre quem o buscara no dia anterior – o papai -, quem o trouxera hoje – a mamãe... De repente, Pablo faz xixi no fraldário. Vendo a minha reação de riso, bem como a de Tia Corinha, ele também ri e tateia o líquido que acabara de expelir. Tia Corinha coloca Pablo na banheira, fala para que ele “vá se lavando e dê banho no cachorro, no sapo” – brincados de borracha. Enquanto isso, Tia Corinha guarda a roupa suja*

*e separa uma limpa para o bebê. Também joga no lixo a fralda que acabara de retirar. Eu, por vezes, negociava com Bruno R. a posição da câmera e muitas vezes ele perguntava pra mim: banho?. Eu respondia afirmativamente.*

*Pablo manuseava os brinquedos de borracha na água e balbuciava vários sons que logo se dirigiram também à educadora. Após alguns instantes, ela lhe oferece um sabonete para lavar a barriga e ele aceita o convite. Pablo se esfrega, dá batidinhas na água, manipula sua genitália com curiosidade e sorri. Também continua a balbuciar. Aproveitando o clima quente do dia e o fato de que os demais bebês já haviam tomado banho, a educadora estende o tempo para além do habitual. Foram cerca de oitos minutos de atenção exclusiva a Pablo. Chamado para sair da água, o bebê diz um sonoro não! e também balança a cabeça negativamente. A educadora, no entanto, o retira da banheira e passa a enxugá-lo.*

*Decido deixar a câmera e levo Bruno R., que a essa altura mostrava-se com sono, para deitar no colchonete. Tia Corinha pede para que ele não durma ainda, aguarde para ser trocado, e eu brinco de carrinho com ele.*

*À bancada, Tia Corinha veste Pablo, aplica-lhe a pomada para alergia e logo o deita para colocar a fralda. Dialogando com o bebê, a educadora menciona: tomou injeção, coitado! Continuando a pôr a fralda, ela repete essa fala por mais quatro vezes, acrescentando, foi no doutor, tomou injeção, né, Pablo? Então o bebê começa a chorar e a educadora, inclusive, tem que lhe vestir a calça no colo. Ela reconhece que a palavra injeção lhe trouxera lembranças, sofrimento e procura acalmá-lo e niná-lo, imaginando, também, que estivesse com sono. Pablo chorou, de modo estridente, por cerca de 10 minutos. Inicialmente me mantive juntamente a Bruno R., que aguardava para ter a fralda trocada. Minutos depois, Tia Corinha propôs-se a trocar a fralda de Bruno R., enquanto eu tentaria acalmar Pablo. O bebê continuou chorando, mas me lembrei de que ele tinha por hábito dormir acariciando sua própria barriga. Eu me sentei, deitei-o no meu colo e comecei a niná-lo e a acariciar-lhe a barriga. Cerca de três minutos depois, ele dormiu. Enquanto isso, Tia Corinha também já havia trocado Bruno R. e o ajeitado para dormir. Era 12h e, finalmente, os sete bebês do B-I dormiam.*

Como dito anteriormente, após a atividade da manhã – em sala ou em outro ambiente da creche -, era o momento do banho. As educadoras compreendiam que

o banho era necessário para que os bebês ficassem limpos, com roupas limpas e alinhadas, com o rosto limpo e os cabelos penteados. Tais ideias evidenciam que as educadoras eram afetadas por uma ideia higienista de cuidado. A higienização constantemente foi percebida, ao longo da pesquisa, como uma prática cultural.

O evento descrito acima retrata um momento em que apenas uma, das três educadoras da sala, estava presente. Tia Sineli estava em horário de almoço e Tia Amélia, naquele dia em específico, substituía a ausência de uma colega em outra sala. Coube, afinal, a apenas uma educadora, Tia Corinha, o papel de alimentar, higienizar e conduzir os sete bebês presentes ao período de repouso. O confronto entre a dimensão quantidade de bebês *versus* tempo poderia encontrar na rotina um aliado de luta. No entanto, a chegada tardia de Pablo, naquela manhã, subverteu o pré-estabelecido e conduziu Tia Corinha a uma reorganização imediata de seu trabalho. Tal medida, outrossim, levou em consideração a situação de dois bebês: um deles, Bruno R., que precisava ter a fralda substituída e o outro, Pablo, que precisava de um banho. E, assim, a educadora atendeu primeiro àquele que havia chegado há pouco e, talvez, não tivesse tido sua fralda trocada há várias horas. O outro tinha tomado banho há no máximo duas horas e não apresentava grandes sinais de sonolência como os outros cinco colegas que já estavam em seus respectivos berços.

A educadora assumiu, nesse caso, o papel de interlocutora de Pablo. Uma situação corriqueira, como o banho, pode ser vivenciada como um simples momento do dia ou como uma ZDI do bebê (VIGOTSKI, 1983/2000; PRESTES, 2010). Bruno R. reconheceu que o colega estava tomando banho e demonstrou conhecer o significado daquele evento na banheira com água e sabão, dentre outros artefatos. Além disso, Pablo, com seu choro, ao ouvir a palavra “injeção” ser pronunciada quatro vezes, demonstra ter se lembrado da dor causada por esse artefato. Assim, é imprescindível reconhecer que ele atribuíra um sentido àquela palavra ao se apropriar de uma experiência de dor. Foi uma significação mediada pela palavra repetida pela educadora e pela memória de Pablo.

O choro de Pablo me afetou, de modo que procurei acalmá-lo, contribuindo para que esquecesse a lembrança dolorosa da dor causada pela injeção. Tia Corinha também foi afetada, ficando, inclusive, arrependida de ter dito a palavra “injeção” por tantas vezes, por ter lembrado Pablo, ainda que não intencionalmente,

da vivência da dor. O bebê, por sua vez, afetado pelas palavras da educadora, não conseguiu se acalmar no colo dela. E, assim, a partir da vivência do banho, a afetação pela dor foi retomada pela memória. Criou-se uma trama de sentidos e significados que envolveu Pablo, Tia Corinha e a mim, pesquisadora. Ambos fomos afetados em nossa constituição como seres humanos, como indivíduos que repulsam a dor e as lembranças desagradáveis, mesmo que façam parte da vida.

Todavia, ainda que de modo não intencional, a educadora contribuiu para a aprendizagem de novos conceitos pelo bebê. Compreendo que os significados das palavras “injeção” e “médico” conduziram Pablo a fazer uso da mediação semiótica, produzindo significação para a dor que sentira ao tomar injeção, por meio do choro estridente (linguagem antes da linguagem falada). Em suma, o choro, nesse momento, remeteu-se a algo além de uma mera manifestação biológica, tornando-se uma manifestação social da dor que Pablo sentira ao tomar injeção. Outra ação/significação vivenciada pelo bebê e reproduzida por mim, pesquisadora, ao acalmá-lo com carinhos na barriga, leva-nos a pensar nas relações entre fala, pensamento e interações sociais.

A perspectiva histórico-cultural reconhece que a linguagem possui diversas formas e está presente em diferentes espécies do reino animal. A fala, contudo, é uma linguagem específica do ser humano. O mundo e sua herança são comunicados e transmitidos, a cada geração, especialmente pelo poder da fala. O significado das palavras assegura a unidade dessa comunicação, via pela qual os sujeitos vão constituindo-se e sendo constituídos, continuamente, como seres humanos.

Antes mesmo de falar, o bebê buscará alternativas para se comunicar com outrem, aquele com quem poderá desenvolver-se como humano. Pino (2005) - apoiado em Wallon - destaca que, gradualmente, o choro do bebê passa de uma simples função orgânica para uma forma de expressão, de simbolização, trajetória mais ou menos similar à do sorriso. De reação primitiva, este passa a primeira manifestação ativa pela descoberta de outrem, apesar de não vê-lo. Adotando essa premissa, nos primeiros meses de idade, cabe àqueles que o cercam, especialmente pais e educadoras, uma resposta ativa à sua presença.

Nesse evento especificamente, que envolveu Pablo e Bruno R., respectivamente com 17 e 19 meses de idade, pude observar avanços no tocante à fala e ao processo de significação das palavras. A gradual construção da fala conta, afinal, com a presença de interlocutores, de mediadores que ampliem suas possibilidades. A escuta e a responsividade da educadora continuam como fundamentais, tal como nos primeiros meses vivenciados na creche.

Enfim, o acolhimento, a fala, a estimulação são exemplos de respostas ativas ao bebê que, gradualmente, serão treplicadas. Esse movimento, em sua continuidade, contribui para que o bebê compreenda a existência de outrem, do meio que habita e, mais tarde, a existência de si mesmo. Nesse ínterim, o adulto - no caso a educadora e a pesquisadora -, ainda que com o desenvolvimento biológico e cultural amadurecido ao longo da vida, não deixa também de continuar a se desenvolver como ser humano. Aprender a identificar as pistas da linguagem não verbal dos bebês e a explorar as possíveis formas de interação, por exemplo, constitui sua identidade como profissional da educação, um dos aspectos que a distingue como ser humano único. Trata-se da colaboração de consciências intersubjetivadas que mutuamente se constroem.

Vale destacar que, naquele dia, à tarde, quando acordou, Pablo não demonstrava mais lembrar-se do ocorrido. O bebê interagiu normalmente com Tia Corinha, Tia Sineli – que havia voltado de seu horário de almoço – e os demais colegas, assim como comigo, pesquisadora. A vivência do repouso e demais atividades habituais, na creche, aparentaram ter prevalecido sobre o que havia sido experienciado pela manhã. Tais desdobramentos evidenciam a importância das diferentes vivências possibilitadas pela creche no processo de constituição dos bebês, em especial, mas também das educadoras e demais adultos que integram e constituem aquele meio cultural.

#### **4.2.3 - Práticas culturais de alimentação**

*Dá!* e *Papá!* eram as expressões mais ouvidas da parte dos bebês nos momentos das refeições. A fome, em si, ou o desejo de comer eclodiam a partir dos mediadores semióticos que permeavam as práticas culturais de alimentação. A

aparência de mamadeiras ou copos com colheres sob a bancada, no momento dos lanches, ou a chegada da bandeja trazida pela *Tia da cozinha*, na ocasião do almoço e do jantar... ainda a movimentação das educadoras organizando a mesa e os cadeirões, repartindo as refeições, entoando as canções que marcavam o tempo... e o espalhar do cheiro da comida... tudo isso afetava a construção da significação: *é hora de comer!*

Ainda seguindo a lógica das práticas culturais de higiene, cabe destacar que as educadoras utilizavam toucas descartáveis para prender seus cabelos enquanto ministravam o almoço e o jantar. Na ocasião dos lanches, mais ligeira, não julgavam necessário. Também estavam sempre atentas ao uso individualizado de pratos, colheres, mamadeiras e copos. Ainda que alimentassem a três ou quatro bebês, a cada vez, cada um deles possuía um prato e uma colher específica.

Dentre essas práticas, destaco o evento no qual as educadoras incentivaram, pela primeira vez, que os bebês pegassem a colher e começassem a se alimentar por conta própria, como mostra a figura a seguir.



Figura 30 – 04/08/13: Yara jantando.

Ao servirem o jantar no dia 04 de agosto de 2013, Tia Corinha e Tia Raimunda resolveram incentivar os bebês maiores, Bruno R., Melissa e Yara, a comerem sozinhos. Elas deram as colheres nas mãos dos pequenos e os

acompanharam no processo, auxiliando, quando não conseguiam sozinhos. Rui e Valentina, os mais jovens, receberam a refeição na boca, como de praxe.

Na figura acima, a partir da posição da câmera, consegui focalizar apenas Yara. A figura abaixo contextualiza o todo que contava, inclusive, com a presença de uma criança do B-II – à direita, de pé, de roupa rosa - que já tinha jantado com sua turma e fora visitar suas antigas educadoras.



Figura 31 – 04/08/13: Bebês jantando com o auxílio das educadoras.

De modo geral, dada a preocupação das educadoras em atender a todos os bebês o mais breve possível, uma demanda observada nas práticas de alimentação era a ausência de mãos que ajudassem. Eu, pesquisadora, mais uma adulta, mais um par de mãos que podia ajudar, era vista como alternativa. Por vezes, afetada pela ansiedade e espera dos bebês, eu me dispunha a ajudar. Deixava a câmera no tripé e ajudava a ministrar as refeições dos pequenos. O instinto de atender às necessidades dos bebês, especialmente com relação à comida, gritava na minha cabeça. Pelas observações, acontecia o mesmo com as educadoras.

Enquanto ainda organizavam tudo, afetadas pela ansiedade dos bebês, as educadoras davam-lhes “carninha” e se apressavam, novamente, o máximo que podiam para começar a ministrar a refeição aos pequenos. As afetações, no entanto, possuíam certa hierarquia. Aqueles bebês que estivessem com mais sono eram alimentados primeiros. Aqueles que choravam, também eram tomados como



prioritários. Os mais quietos ou distraídos, por sua vez, acabavam ficando por último. Esses eram os critérios adotados nas práticas culturais de alimentação.

A partir do momento em que as educadoras cogitaram incentivar os bebês mais velhos a se alimentarem sozinhos, além de buscarem contribuir com o desenvolvimento da autonomia dos bebês, era como se conjecturassem auxílio na ministração das refeições. Tal constatação foi evidenciada por suas ações e falas. E, de fato, ao longo do ano, os bebês tinham sua potência de agir aumentada diante da autonomia que, gradualmente conquistavam, ao passo que as educadoras dispensavam maior atenção, em certos momentos, como nas refeições, aos bebês menores. Formou-se, novamente, uma ZDI, uma rede de colaboração, com afetações intra e interpessoais.

Mas, especificamente nas práticas de alimentação, ao mesmo tempo em que buscavam promover a autonomia para que os bebês, por eles mesmos se alimentassem, as educadoras ficavam atentas para se certificar de que eles estavam comendo devidamente, e não apenas brincando com a comida. Assim, dadas as ressalvas quanto às preocupações pela devida nutrição, cabe questionar: não seria interessante permitir, também, a brincadeira com a comida? Fazer uso de instrumentos mediadores como colher e prato insere as crianças em nossa cultura ocidental que, diferentemente de culturas orientais, não enfatiza o uso das mãos ou de *hashi* (pauzinhos) para nos alimentarmos. Há que fazer uso de talheres como expressão da "boa educação", da autonomia, da higienização na hora de se alimentar. Tais práticas estão na contramão da brincadeira com a comida que, possivelmente, envolverá o uso das mãos por parte dos bebês e a sujeira da mesa ou do chão e, portanto, as práticas centradas no higienismo.

Em seu processo de exploração e de apropriação da cultura, do mundo que a cerca, a brincadeira com a comida e os artefatos que a servem, constituem-se como uma atividade-guia para o desenvolvimento do bebê. O conhecimento dos sabores, texturas e cores dos alimentos, do formato dos utensílios e as idiossincrasias envoltas no processo de alimentar-se, em nossa cultura, ainda é algo novo e recente para o bebê. A partir da brincadeira, gradualmente, ele poderá se apropriar dessas normas culturais. Concomitante a isso, assegurando a nutrição dos bebês, as educadoras podem ingressar nessa brincadeira. Sem impor, podem participar

ativamente do processo, demonstrando como nos alimentamos em nosso meio cultural.

#### **4.2.4 - Práticas culturais de repouso**

Conforme já anunciado, após o almoço, as educadoras limpavam as mãos e rostos dos bebês, trocavam suas fraldas e colocavam-nos em seus respectivos berços. Também davam-lhes seus respectivos bicos, caso quisessem. A luz da sala era diminuída e o rádio ligado para tocar músicas instrumentais relaxantes. O considerado ideal era que todos os bebês dormissem, descansassem.

Em contrapartida, ao longo da pesquisa, houve dias em que alguns bebês nada ou pouco dormiam. Os que possuíam mais facilidade para dormir eram aqueles que tinham chegado mais cedo à creche. De todo modo, os pequenos deveriam permanecer em seus berços. Eram afetados pelo silêncio das educadoras e dos colegas, pela música calma e a luz diminuída na sala. Mesmo quando acordados, deveriam os bebês permanecer em seus respectivos berços até que, já à tarde, teriam suas fraldas trocadas, o lanche da tarde – similar ao lanche da manhã - tomado, e os sapatos calçados.

Cabe destacar que ao menos uma das peças da roupa de cama de cada berço era originária do lar do bebê. A proposta era de que reconhecessem algo familiar naquele novo contexto. Não se tratava somente do tecido, mas do aroma que a peça continha, quem sabe, de alguma memória afetiva através daquele mediador semiótico.

Nesse momento do dia, as educadoras saíam para almoçar. Elas se organizavam de modo que uma delas estivesse presente na sala, ainda que contassem com o auxílio das educadoras dos B-II A, B e C. Ao longo da pesquisa, pude observar a importância da presença de, pelo menos, uma das educadoras regentes, de modo que os bebês se sentissem seguros e acolhidos naquele meio cultural que era como sua segunda casa.

Conforme os bebês iam crescendo, ainda no momento de repouso, faziam pequenas travessuras, como nos mostra o subevento a seguir.

<b>Sequência interacional 3</b>		
<b>Evento interacional: Repouso</b>		
<b>Subevento interacional: Bruno R. pega o bico de Melissa – 23/05/13</b>		
<b>Linha</b>	<b>Tia Sonia</b>	<b>Tia Corinha</b>
001	Dá o bico dela	
002	Anda	
003	Dá o bico dela	
004		Olha como é que entende
005	Tudinho	
006	Faz graça não	
007	Devolve o bico dela	
008	Pega Melissa	
009	Pega seu bico	
010	Pega, Mel	
011	Seu bico	



Figura 32 – 23/05/13: Bruno R. pega o bico de Melissa.

O interessante desse subevento é que Bruno R. percebe que está fazendo algo que as educadoras não estão gostando, apesar de Melissa, a dona do bico, não ter reclamado. Ele entende que o bico não é dele e entende que Tia Sonia está solicitando que o bico seja devolvido. É o que ele faz, após um breve período de hesitação.

Segundo Vigotski (1982/2001), será por meio da fala dos adultos que os bebês desenvolverão a sua própria fala e seu pensamento. Isso pode acontecer quando eles começam a compreender os significados das palavras. As educadoras assinalam essa compreensão por parte de Bruno R.. Mesmo sem ele fazer uso das palavras, ele entende e devolve o bico à colega de creche. Para Vigotski (*ibid*), isso ocorre porque fala e pensamento têm origens genéticas diferentes e que podem formar uma unidade – o significado das palavras. Significado que envolve sentido (pessoal) e significado (social). Ao mesmo tempo em que os bebês vivenciam o discurso de outrem, constroem sentidos e significados para si mesmos. Ou seja, a capacidade de produzir significações para as vivências culturais do todo para as partes (pensamento) e das partes para o todo (fala) nos leva a pensar que não há um momento da fala e, depois, do pensamento, os dois momentos acontecem ao mesmo tempo. Por isso, Bruno R. é capaz de responder ao pedido da educadora, mesmo sem ele próprio fazer uso da fala.

A partir desse evento, fica evidenciado que, mesmo em meio ao repouso, momento estabelecido pela rotina, os bebês e as educadoras interagem, experienciam diferentes vivências, são afetados em sua constituição como seres humanos. Ainda com a rigidez e limitação dos berços, relações interpessoais são estabelecidas e a produção de sentidos e significados segue seu curso, burla os limites da suposta “ordem” e amplia os horizontes do desenvolvimento humano.

#### **4.2.5 - A brincadeira como prática cultural**

Foi possível constatar que, ao longo de toda a rotina do B-I, a brincadeira estava inserida como uma prática cultural. Em meio às práticas culturais de acolhimento, de higiene, de alimentação e, até mesmo de repouso, o brincar aparecia. No início da manhã, enquanto os bebês deviam aguardar a preparação do

lanche, as educadoras disponibilizavam brinquedos. Após o lanche, enquanto esperavam a troca de fraldas, os bebês brincavam. Na hora da rodinha, no entanto, a brincadeira era vista com uma seriedade diferente: os brinquedos deveriam ser deixados de lado. Mas as canções e histórias, presentes nas rodinhas, não deixavam de estar situadas no universo lúdico.

Após a rodinha, a brincadeira acontecia na própria sala ou em um dos diversos ambientes da creche. Na hora do banho, brinquedos de borracha era disponibilizados por perto, na banheira. E aqueles bebês que aguardavam sua vez, ou que aguardavam que todos os colegas também tomassem banho, brincavam.

Ao aguardarem que o almoço fosse servido, os bebês brincavam. Ao comerem, os bebês brincavam, ainda que não autorizados, com o prato e a colher. Batiam na mesa, produzindo sons. Após o almoço, enquanto esperavam a preparação para o repouso, os bebês brincavam. Se estivessem sem sono, no próprio berço, os bebês brincavam. Quando acordavam, aos bebês eram disponibilizados brinquedos para que brincassem.

À tarde, em geral no solário, na maioria das vezes com colegas do B-II, os bebês brincavam. No retorno para a sala, enquanto aguardavam o jantar, os bebês brincavam. Novamente tendiam a brincar com o prato e a colher, além da mesa, quando eram servidos. E, enfim, ao final do dia, enquanto aguardavam para ir embora, os bebês brincavam.

Segundo Vigotski (1933/2008), a brincadeira pode se constituir como uma ZDI para as crianças, ela é a atividade-guia desses desenvolvimentos afetivos, culturais, cognitivos e das personalidades das crianças. Como demonstram os dados, não há vivência cultural na creche que não se transforme em brincadeiras pelos bebês, mesmo quando eram impedidos de fazê-lo, como nos momentos de alimentação.

Entretanto, era comum ouvir as educadoras dizerem *vai brincar!* É como se a brincadeira fosse uma aliada que distraía os bebês, enquanto elas cumpriam sua rotina de trabalho, atendendo às demandas de todos. Nesses momentos ocorria uma série de aprendizagens e descobertas interessantes, mas, muitas vezes, não notadas pelas educadoras. Exemplo disso é Yara, caminhando pela sala, com um boneco de borracha ao ouvido, dizendo *a lô*.



Figura 33 - 25/06/13: Yara, com 1 ano, 2 meses e 7 dias, fala ao “telefone”.



Em meio ao momento pós-jantar, enquanto os bebês se locomoviam de um lado para o outro, pela sala, as educadoras juntavam os pratos e talheres, limpavam a mesa e reestabeleciam a “ordem” na sala, pela primeira vez, Yara dizia *alô*, com um boneco de borracha no ouvido. Eu mesma, pesquisadora, tive sorte de captar esse momento, pois as atenções não estavam voltadas, *a priori*, para o que cada bebê fazia nesse momento. Desde que estivessem na sala, seguros, tudo estava certo. Era o momento de agilizar o encerramento do jantar e, em seguida, a arrumação dos bebês que logo começariam a ser buscados pelos pais. A rotina, enfim, por vezes, é seguida tão estrita e automaticamente que as percepções tornam-se mais limitadas.

Como já sinalizado, o momento da rotina no qual os bebês são incentivados a cantar e a gesticular é a rodinha. Cada rodinha observada está permeada de uma série de indícios de aprendizagem e de desenvolvimento dos bebês. As educadoras se esforçam para que isso aconteça. Abaixo apresento a chamada dos bebês, por Tia Corinha, para a rodinha do dia 23 de abril de 2013.

## Sequência interacional 4

### Evento interacional: Rodinha

**Subevento interacional: Chamada para a rodinha – 23/04/13**

Linha	Tia Corinha	Pistas de contextualização
		Após o lanche da manhã, Tia Sonia organizou a bancada maior, enquanto Tia Corinha estava sentada no colchonete, acalentando Edite, Rui e Bento – esse último, da Turma do B-II. Pablo e Valentina brincavam próximo à estante.
001	<i>Meu patinho amarelinho</i>	
002	Aqui Pa-pa	
003	Procê tocar	
004	Pa-pa	
005	Oh	
006	Aqui Pa-pa	
007	Aqui	
008	Pro Pa-pa tocar	
009	Aqui	
010	Pro Pa-pa tocar	
011	<i>Meu patinho amarelinho</i>	
012	<i>Cabe</i>	
013	Oh Pablo	
014	Vem pra nós fazer a rodinha	
015	<i>Cabe aqui na minha mão</i>	

- 016 *Na minha mão*  
 017 *Quando quer*  
 018 *Comer bichinho*  
 019 *Com seus pezinhos*  
 020 *Ele cisca o chão*



- 021 *Ele bate asas*  
 022 *Oh*  
 023 *Ele faz*  
 024 *Piu-piu*  
 025 *Mas tem muito medo*  
 026 *É do gavião*  
 027 *Meu patinho amarelinho*  
 028 *Cabe aqui na minha mão*  
 029 *Na minha mão*  
 030 *Quando quer*  
 031 *Comer bichinho*  
 032 *Com seus pézinhos*  
 033 *Ele cisca o chão*  
 034 *Ele bate asas*  
 035 *Ele faz*  
 036 *Piu-piu*  
 037 *Mas tem muito medo*  
 038 *É do gavião*  
 039 *Não*  
 040 *Bate*  
 041 *Bate Pa-pa*





042	Pode bater
043	Bento
044	Oh

O subevento em questão mostra uma forma interessante de iniciar a rodinha. Tia Corinha se sentou no colchonete e, com um tambor de brinquedo na mão, atraiu a atenção dos bebês que estavam ali por perto. Ao começar a cantar e a tocar, ela foi notada por Pablo e por Valentina. Sabendo da preferência de Pablo pelo brinquedo, ela o chamou. Ainda demoraram alguns instantes para que o bebê atendesse a tal chamado, mas ele não apenas foi, como, ao final da música *Meu patinho amarelinho*, queria tomar o tambor das mãos da educadora e não deixar Bento, criança do B-II, tocar. Nesse ínterim, Valentina, que não fora diretamente chamada até o momento, continuou a brincar próximo à estante.

As canções, especialmente *Meu patinho amarelinho* – mostrada na sequência interacional acima - sempre chamavam a atenção dos bebês. O tradicional pintinho fora substituído por patinho porque havia um livro, na sala, com a história de um patinho amarelinho do qual os bebês gostavam muito. Com o tempo, o que era só uma letra de música foi ganhando certa significação para os bebês, inclusive considerando o fato de que se utilizavam da coreografia para pedir às educadoras que cantassem a música: eles colocavam o indicador de uma mão sobre a palma da outra mão, gesto referente ao trecho *cabe aqui na minha mão*.

Em contrapartida, por vários momentos, a musicalidade foi utilizada apenas para marcar tempos da rotina. A canção *Meu lanchinho*<sup>76</sup> era entoada nos lanches, mas também como *meu almoço* e *meu jantar*. Sem grandes gesticulações, mas como tentativa de acalmar os ânimos, especialmente quando havia choro, essa canção não foi explorada de um modo mais amplo e significativo pelas educadoras.


De modo geral, as práticas culturais de brincadeira, como já sinalizado, ocorriam nos vários tempos e, também, nos vários espaços da creche. O subevento a seguir mostra um momento no qual os bebês estavam na Brinquedoteca, com Tia Corinha, enquanto Tia Sonia chamava os bebês um a um para dar banho.

---

<sup>76</sup> Canção que tem os seguintes versos: “*Meu lanchinho, meu lanchinho / Vou comer, vou comer / Pra ficar fortinho / Pra ficar fortinho / E crescer / E crescer*”. A autoria é desconhecida.

### Sequência interacional 5

**Evento interacional: Brincadeira na Brinquedoteca**  
**Subevento interacional: Trecho das brincadeiras – 07/05/13**

Linha	Tia Corinha	Pistas de contextualização
		<p>Na parte da manhã, após a rodinha, Tia Corinha leva os bebês à Brinquedoteca. Enquanto isso, Tia Sonia buscava os bebês um a um para dar banho.</p>
001	Panelinha	
002	Aqui oh	
003	Fazer papá	
004	Esse aqui é pra lavar	
005	Lavar a mão	
006	Lavar as vasilhas	
007	Bruno	
008	Ah lá	
009	Procê lavar panela	
010	Aí oh	
011	Ah lá	
012	Vai lavar panela	
013	Aí	
014	Vai lá lavar panela	
015	O::pa	
016	Caiu?	
017	Cê tá caindo?	
018	Tá caindo?	
019	Oh	
020	Presta atenção	
022	Tá?	
023	Presta atenção	
024	Ah lá	
025	Oh	
026	Vai	
027	Feijão pra cozinhar	
028	Ah lá	
029	Põe feijão pra cozinhar	
030	Oh Pablo	
031	Vem brincar de carrinho	
032	Oh	
033	Psui	
034	Pablo	
035	Ao bibi aqui	
036	Oh	



037 Bi-bi-bi-bi-bi-bi  
 038 Bi-bi-bi-bi-bi-bi  
 039 Bi-bi  
 040 Fom-fom  
 041 Bi-bi-bi-bi-bi-bi  
 042 Ah lá  
 043 Oh  
 044 Yara  
 045 Ah lá outro carrinho lá  
 046 Bi-bi  
 047 Bi-bi-bi-bi-bi-bi  
 048 Bi-bi  
 049 Fom-fom  
 050 Aqui outro aqui  
 051 Tem mais carrinho aqui  
 052 Oh  
 053 Aqui  
 054 Yara  
 055 Ao carrinho aí  
 056 Oh  
 057 Psiu  
 058 Ah  
 059 Já achou outro  
 060 Bi-bi-bi-bi-bi-bi  
 061 Aí  
 062 Oh  
 063 Vrum  
 064 Bi-bi  
 065 Fom-fom



Nesse evento, diferentemente da rodinha, eram ofertadas aos bebês diversificadas opções de brincadeira. Ainda que a educadora sugerisse, não se tratava de uma imposição. Ela estava ali como mediadora e, também, como observadora. Poderia, até mesmo, assumir o papel de participante da brincadeira, o que o fez quando pegou o carrinho.

A presença de brinquedos próximos a objetos do cotidiano também contribui para que os bebês se apropriem do mundo, signifiquem-no e pensem em possibilidades de transformá-lo. Tal subevento é um importante ponto de partida para o desenvolvimento da imaginação e da criação, qualidades inerentes e tão fundamentais ao ser humano.

É crucial destacar que, de acordo com a perspectiva histórico-cultural, a atividade guia é uma prática social na qual são construídos novos sentidos e significados e são desencadeados processos de constituição de funções psíquicas

superiores. Atividade guia é aquela que guia o desenvolvimento e, na infância, a atividade guia é o brincar (VIGOTSKI, 1933/2008).

Nesse sentido, diante das observações realizadas e com respaldo no referencial teórico adotado, afirmo que não é a rotina, mas, sim, a brincadeira é que guia o desenvolvimento dos bebês do B-I. Cabe considerar sua presença ao longo de toda a rotina, ainda que não seja percebida como uma prática legitimada em certos momentos. A partir da brincadeira, enfim, os bebês estão aprendendo a produzir cultura, a imaginar e a criar situações que ainda não são capazes de vivenciar no dia a dia, como lavar pratos, falar ao telefone, cuidar de uma casa.

A seguir, finalizando o capítulo, veremos uma discussão acerca das afecções suscitadas a partir das vivências dos bebês e das educadoras na Creche Luz, em meio às práticas culturais supracitadas.

#### **4.3 - Afecções de bebês e de educadoras a partir das vivências na creche: encontros e embates entre o biológico e o cultural**

*Que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.*

Manoel de Barros

A partir das práticas culturais desenvolvidas pelos bebês e educadoras no B-I, suas vivências tornam-se mais compreensíveis. A questão que se coloca, no momento, diz respeito às afecções produzidas a partir desse contexto.

Spinoza (1677/2014) afirma que os homens nascem ignorantes acerca das causas das coisas, tendendo a buscar, instintivamente, o que lhes é útil. Como os apetites e os desejos estão presentes desde muito cedo, o ser humano passa a agir em busca do que lhe apetece. Quando retomamos as **práticas culturais de acolhimento**, é interessante observar que a criação de um vínculo com o desconhecido – a creche – é mediada pela presença do conhecido e querido – a

mãe. É considerado que o estranho inquieta o bebê, causa-lhe medo, “tanto mais por ser suscetível de lhe lembrar determinada pessoa do seu ambiente, sem contudo, deixar-se totalmente assimilar por ela” (WALLON, 1934/1971, p.120). Como em qualquer outro meio cultural, na creche, as relações interpessoais serão possibilitadas pela emoção, pelo afeto, pressupondo que há em cada indivíduo “a estreita combinação do gesto expressivo e da sensibilidade correspondente” (*ibid*, p.126), o que envolve a dimensão motora, afetiva e mental.

A partir do diálogo com a mãe ou familiar responsável, a creche terá maiores possibilidades de conhecer quem é aquele bebê recém-chegado e o que lhe apetece. Benjamin, por exemplo, ganhou mais liberdade para explorar o chão, o que não podia fazer em casa, dado o receio da mãe de que o filho ficasse adoentado. Além disso, o contato físico inicia-se desde o momento em que o bebê é passado do colo materno para o colo da educadora. Esta demonstra compreender que o bebê precisa ser aconchegado para se sentir como se estivesse em casa. O aconchego é, portanto, a primeira mediação semiótica realizada no contexto da creche. Rotineiramente, a educadora diz *bom dia*, dá colo e acaricia um bebê sempre que ele chega à sala, no início do dia, ainda que rapidamente, bem como nos momentos em que ele demonstra alguma insatisfação. Gradualmente, esse bebê compreende que pode se sentir seguro na presença da educadora e que, sempre que precisar de algo, será atendido. Nesse ínterim, inclusive, a partir da lógica do pensamento sincrético, a indistinção entre eu e outro provoca uma distinção insuficiente entre quem são os outros. É comum, inclusive, que o bebê identifique a educadora como “mãe” (WALLON, 1941/2007).

Com relação ao que apetece às educadoras, em seu contexto de trabalho, seria possível a efetivação de propostas que lhe assegurassem uma maior profissionalidade docente? A atribulada rotina lhe dificulta o tempo para planejar e para refletir sobre sua prática. Antes disso, o tempo para que satisfaça a suas necessidades fisiológicas, ao longo de suas dez horas de trabalho, é precário ou mesmo inexistente. Com exceção do horário de almoço, é extremamente raro que as educadoras se ausentem da sala. Obviamente, há todo o cuidado com os bebês, porém, o cuidado da educadora, como ser humano que tem fome, sede, necessidade de ir ao banheiro, é pouquíssimo considerado.

As vivências que ocorrem na creche também poderão afetar as vivências que ocorrem fora dela. Esse não foi o foco do presente estudo, mas, em entrevistas informais ao longo da investigação, as educadoras comentaram sobre sua necessidade de dormir cedo para acordar bem no dia seguinte, quando deveriam voltar ao trabalho. No entanto, como donas de casa, mães, assumem outras demandas a serem atendidas. Alguns familiares, por sua vez, relataram sobre como o filho precisava almoçar cedo no final de semana, seguindo o horário da creche, diferenciado do horário adotado pela família. Essas afirmações reforçam a creche como instituição formadora e mediadora das relações entre bebês e suas famílias, como influência na constituição do ser humano que a integra.

A formação propiciada, no entanto, não se restringe a conteúdos educacionais clássicos, mas envolve, por exemplo, a afecção do corpo. Spinoza (1677/2014, p.61) afirma que “o homem consiste de uma mente e de um corpo, e que o corpo humano existe tal como o sentimos”. O bebê sente seu corpo como algo que deve ficar quieto e atender a comandos ou como uma extensão de sua mente a explorar, a desbravar o mundo no qual está recém-chegado? A educadora sente seu corpo como preso a uma rotina institucionalizada de trabalho ou como agente capaz de reestruturar seu trabalho na creche e a concretização de seus anseios de vida? Ocorre, no entanto, que “a mente humana não conhece o próprio corpo humano e não sabe que ele existe senão por meios das ideias das afecções pelas quais o corpo é afetado” (SPINOZA, 1677/2014, p.70). Assim, a educadora estaria ciente de como seu trabalho a afeta, em sua identidade, em sua condição de ser humano? E o bebê, estaria sendo estimulado a ter liberdade de pensamento para refletir, inclusive, sobre o que o afeta? É nesse ponto que cabe destacar a importância das concepções de educação e de cuidado que estão sendo promovidas.

Todo ser humano tem suas próprias verdades construídas, lembrando que “toda ideia que é, em nós, absoluta, ou seja, adequada e perfeita, é verdadeira” (SPINOZA, 1677/2014, p.77). Ocorre que nossas concepções são constituídas a partir de nossas vivências e afecções, sendo que “a mente é determinada a querer isto ou aquilo por uma causa que é, também ela, determinada por outra” (*ibid*, p.87). O que nos afeta, portanto, regula nosso pensamento, nossa vida. Cabe refletir sobre: o que tem nos afetado? E, havendo autonomia para escolher os meios culturais que queremos vivenciar, poderemos, tanto maior for a diversidade do que

encontrarmos, sermos afetados de modos diferenciados. Agora, como adultos, de que forma estamos afetando nossos bebês? E, como educadores, como estamos afetando nossos alunos?

A respeito da capacidade humana de raciocínio, Spinoza (1677/2014) afirma que, por ser limitado, o ser humano forma, distinta e simultaneamente, um número preciso de imagens. Essas imagens dependerão, portanto, das vivências que cada teve e do que o afetou. Cabe destacar, aqui, que o homem constrói uma estimativa acima da justa para aquilo que lhe é amado, e, que parte de seus afetos primitivos de desejo envolvem a inveja e a ambição. Nesse sentido, há de se ter cautela com a estima pelo que se ama, com as preferências, por exemplo, que as educadoras podem ter pelo bebê A ou B. E para o querer, pensando no caso do bebê, justifica-se a disputa pelo brinquedo, pela atenção. Caberá à creche contribuir na mediação desses conflitos e na formação do caráter da criança.

Spinoza reconhece, no entanto, que raramente os homens vivem dominados pela razão, dada a nossa submissão aos afetos. É nesse cenário que eclode a necessidade da definição de regras sociais, de modo que todos “façam concessões relativamente a seu direito natural e deem-se garantias recíprocas de que nada farão que possa redundar em prejuízo alheio” (SPINOZA, 1677/2014, p.181). A creche, como instituição social, deve ter definidas e promovidas regras sociais que integrem a formação dos bebês e, também, das próprias educadoras. É como um grande choque entre demandas orgânicas e o bem-estar social.

Como, então, o ser humano vai aprender, vai desenvolver-se psicologicamente, avançando na constituição de si e na (re)constituição do meio cultural no qual está inserido? Devido à natureza simbólica do ser humano, Vigotski defende que “a união da atividade prática com o signo ou palavra constitui “o grande momento do desenvolvimento intelectual em que ocorre uma nova reorganização do comportamento da criança”” (PINO, 2005, p.137). O modo como as educadoras se comunicam com os bebês, o modo como agem para com os bebês, o modo como organizam o ambiente para acolher os bebês são mediações semióticas que relacionam o *eu* ao *mundo*. O *Eu* não é passivo, mas é afetado em suas verdades, em sua constituição, a partir de cada nova vivência. Esse processo é evidenciado, por exemplo, no evento do banho, no qual Pablo (re)significou a vivência que tivera

com a dor provocada pela injeção. Ou no evento em que Bruno R. reconheceu que deveria devolver o bico de Melissa.

Considerando o banho e as demais **práticas culturais de higiene**, cabe destacar Wallon (1934/1971), ao concordar com Freud, sobre o período oral-anal da criança. De acordo com essa perspectiva, o bebê tende a colocar objetos na boca, o que justifica o cuidado pela manutenção da limpeza da sala, pois possibilita que sejam diminuídas as preocupações com o que os bebês colocam na boca.

O bebê também é, de fato, atraído pelas dejeções, além de ter curiosidade pelos seus órgãos e pelos órgãos do outro. No banho, sob a agitação dos membros na água, o que é impelido, na grande parte do tempo, pelas fraldas, causa satisfação esfuziante. O mesmo sentimento ocorre quando livre de roupas. Mas como as educadoras lidam com essa questão? Ao longo da pesquisa, em nenhum momento, ela foi explorada. Conforme dito anteriormente, os momentos de banho e de troca de fralda são ligeiros devido à grande demanda.

É curioso, entretanto, o fascínio dos bebês pelo pano que limpa a mesa, pela vassoura utilizada para varrer o chão, pelas diferentes práticas exercidas pelas educadoras. Ainda que referente a práticas consideradas comuns, a observação nunca é puramente mecânica e sempre produz significações (WALLON, 1934/1971). Apesar de tal afirmação se aplicar à presente investigação, também pode ser aplicada às imitações construídas pelos bebês a partir de sua observação curiosa e, posteriormente, para o desenvolvimento de sua imaginação e criação.

Acerca da segunda maior preocupação das educadoras - após o acolhimento -, temos as **práticas culturais de alimentação**. O modo pelo qual foram oferecidas as refeições no B-I ilustra claramente o equívoco da ideia behaviorista de estímulo-resposta na construção do pensamento. O processo é atravessado por mediadores semióticos que constituem ZDIs, possibilitando a significação para os bebês e as educadoras de que é hora de comer e do que a hora de comer significa naquele contexto, como mostra a figura a seguir.



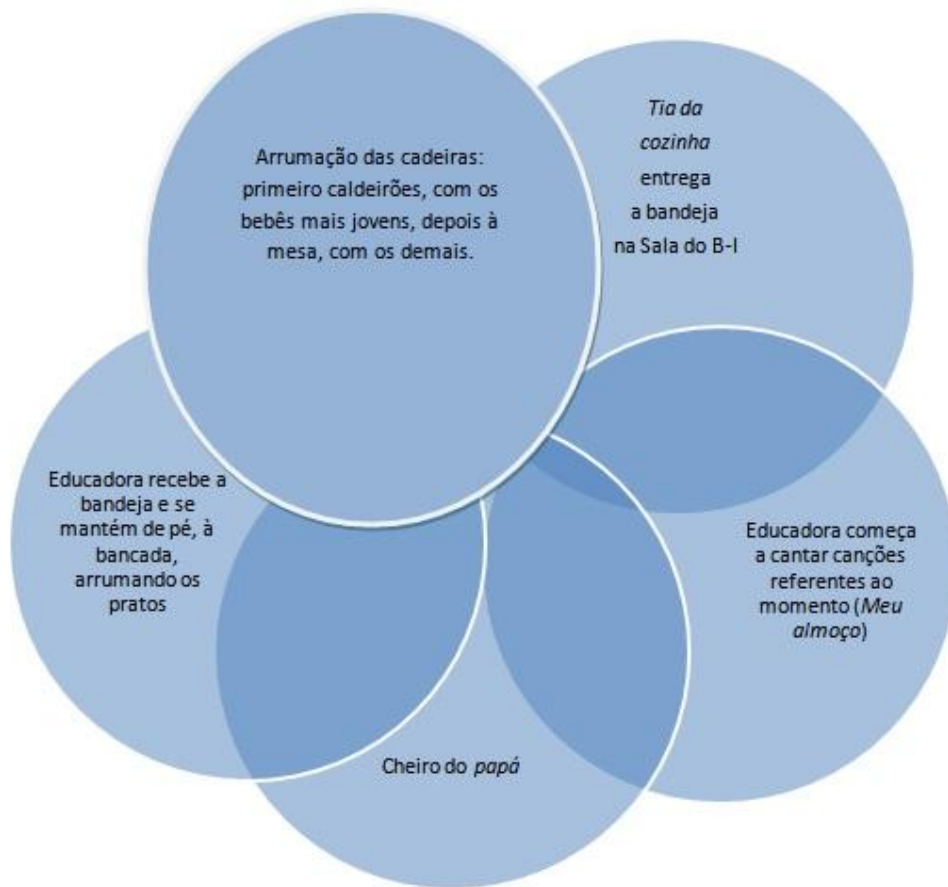


Figura 34 – Mediadores semióticos que marcam a hora do almoço e a hora do jantar

Os bebês aprendem, afinal, a significar que é hora do almoço ou hora do jantar a partir do momento no qual a *Tia da cozinha* entrega a bandeja com o menu do dia. Toda a movimentação das educadoras vai sendo decodificada a partir dos signos que a envolve. Isso acontece, também, em outros momentos da rotina, inclusive referentes às **práticas culturais de repouso**, quando a sala tem sua iluminação diminuída e ganha o som de música instrumental. Os bebês e as educadoras vão sendo afetados por essas práticas culturais vivenciadas e significam-nas como hora disso ou daquilo.

A respeito da **brincadeira como prática cultural**, Vigotski (1933/2008) destaca que não é o brinquedo que provoca exploração lúdica por si mesmo, mas as mediações semióticas. Elas podem ou não provocar desenvolvimento e não apenas exploração lúdica. As mediações semióticas dizem respeito aos sentidos e

significados que as crianças constroem para o brinquedo junto às interações com outras pessoas. Os berços, espaço de dormir, por exemplo, tornavam-se obstáculos em uma brincadeira de pique-pega. Os potinhos de empilhar e encaixar eram tomados como copinhos ou xícaras de café.

É válido lembrar que, historicamente, a partir da natureza, o homem vem criando, produzindo cultura. Vigotski (2009) afirma que já na primeira infância - que ele considera como a idade que vai até os três anos de idade - é possível identificar processos de criação que se expressam em brincadeiras. O autor afirma:

A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseada nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança. Assim como na brincadeira, o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade (*ibid*, p.17).

Vigotski (2009) compreende, enfim, que toda atividade humana é conscientemente orientada a certa finalidade e mediada por instrumentos e signos. Ao analisarmos uma atividade humana, há de se considerar a relação entre a imaginação do homem e sua atividade criadora. Para aprender a imaginar e a desenvolver essa imaginação, contudo, o ser humano precisa conhecer, se apropriar e ressignificar a cultura. As vivências no contexto do existente é que produzirão o novo a partir das afecções suscitadas e das (re)significações elaboradas. Absolutamente tudo o que a criança vê e ouve são os primeiros subsídios para sua futura criação.

Como primeira instituição formal para muitas crianças, a creche possui o essencial papel de ampliar o acesso ao capital cultural<sup>77</sup>, construído pela humanidade, aos bebês, crianças pequenas e suas famílias. Para tanto, primeiramente, as educadoras e demais profissionais da instituição deverão ter vivenciado esse capital cultural. Em suma, a partir do que vivencia e das afecções decorrentes, o pensamento do ser humano amplia sua capacidade de reprodução, bem como de atividade combinatória e criadora. É desse modo que o homem volta-se para o futuro, buscando modificar o presente (VIGOTSKI, 2009).

---

<sup>77</sup> O conceito de capital cultural tem origem em Bourdieu (1998) e diz respeito ao arsenal de saberes acumulados por um indivíduo, a partir e ao longo de suas vivências e interações sociais.

Imaginar é uma capacidade vital para o ser humano. Para a criança, em especial, fantasia e realidade não se separam de modo intransponível. A combinação de elementos na atividade criadora pode ser fantástica, no entanto, os elementos sempre são tomados da realidade. E, conforme se amplia o leque de vivências e relações interpessoais, cada vez mais podem ser feitos novos níveis de combinações. É nesse sentido que Vigotski (2009, p.22) afirma que “a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia”.

Eduardo Galeano (1940-2015) afirmou que “a memória guardará o que valer a pena”. Aqui podemos considerar a memória humana, propriamente dita, mas também, especialmente no contexto contemporâneo, os recursos de memória artificial dos quais lançamos mão. Através das vivências, sobretudo pela mediação da linguagem, *eu* é afetado por *outrem*. *Eu* (re)significa o mundo, em constância com o que fora apropriado a partir de vivências de outrora – ainda que outrora tenha sido há um ou poucos segundos atrás. E, assim, o concatenado de guardados de nossas memórias poderão ser combinados, produzindo a novidade. Essa é a importância da imaginação e, por sua vez, das vivências e das afecções que suscitam a cada um de nós.

De acordo com a concepção vigotskiana, a criação é possível pela inexistência de uma completa adaptação do ser humano ao meio. É a partir dos anseios, desejos e necessidades que emerge a necessidade de criar. Nesse sentido, “o ímpeto para a criação é sempre inversamente proporcional à simplicidade do ambiente” (VIGOTSKI, 2009, p.41). No caso de nossas crianças, ainda recém-chegadas ao mundo, é mais coerente oferecer-lhes artefatos com os quais possam imaginar e criar do que brinquedos prontos.

A maturidade do processo de imaginar ocorre somente na vida adulta. Com um maior arcabouço de vivências, o ser humano adulto possui maior potencialidade para criar. Em contrapartida, apesar de seu arcabouço de vivências menor, a criança confia mais e controla menos os produtos de sua imaginação. Ocorre que a imaginação vai se adaptando à razão e se configura não mais de uma forma pura, mas, sim, mista. Da condição de subjetiva, ela passa a ser objetiva. Eis a justificativa

pelo gradual desaparecimento da paixão pelo desenho, pelas brincadeiras ingênuas, pelos contos de fadas (VIGOTSKI, 2009).

Ao considerar seu papel de formadora para a cidadania, a creche precisa considerar que “todo o futuro é alcançado pelo homem com a ajuda da imaginação criadora. A orientação para o futuro, o comportamento que se apoia no futuro e dele procede é a função maior da imaginação” (VIGOTSKI, 2009, p.122).

Como afirma Oliveira (1997, p.66), “o comportamento das crianças pequenas é fortemente determinado pelas características das situações concretas em que elas se encontram”. Nesse ínterim, a imitação possui um papel primordial. Trata-se da “reconstrução individual daquilo que é observado nos outros” (*ibid*, p.63). Assim, imita-se o que se encontra em ZDI e cria-se algo novo, avança-se no desenvolvimento.

Enquanto não houver percepção, não há imitação. Há de se considerar, no entanto, que inicialmente ocorre mais uma intuição mimética e, entre a observação e a reprodução, podem se passar horas, dias ou semanas. À percepção soma-se uma plasticidade interna. A imitação emperra por muito tempo na reinvenção e, talvez por isso, a criança pequena tenha prazer em repetir atos e rever coisas. É uma operação lúdica que se relaciona a uma perseverança indispensável pela aprendizagem. A criança pequena tem apetite investigativo, como sinaliza Gopnik (2010).

Para alimentar esse apetite investigativo, um fator de essencial importância diz respeito à liberdade de movimento do bebê. A partir da organização do meio cultural no qual está inserido, como das práticas adotadas pelas educadoras, o desenvolvimento da autonomia será tolhido ou incentivado. No B-I da Creche Luz, ainda que com a ocupação dos berços como predominante na sala, percebi que houve incentivo à autonomia. Os bebês ficavam no colchonete, no chão, podendo locomover-se livremente, na maior parte do tempo. Até mesmo os berços, ao invés de empecilhos, tornaram-se apoios auxiliares no processo de ficar de pé e começar a andar.

A respeito do evento em que ocorreram os primeiros passos de Pablo, por exemplo, é interessante retomar Wallon (1941/2007, p.132), quando diz que “o gesto de pé em busca de um contato, de um suporte, quando o outro acabou de se apoiar,

é mais gesto de escalar que de andar”. Foi o que ocorreu quando Pablo se segurou nas pernas de Tia Corinha e, depois, nas minhas pernas. Além disso, como o medo tem origem orgânica, a partir de reações elementares pela sensibilidade, a falta súbita de apoio o desencadeia. O medo de cair parece anterior a toda experiência de movimento e, por isso, o bebê sempre busca apoio (WALLON, 1934/1971). Em momento algum, no entanto, Pablo foi desencorajado.

Por meio do movimento, a criança chega, enfim, a um novo modo de coordenação das impressões que lhe permite categorizar, prever, ou seja, “substituir o polimorfismo e a fugacidade das impressões pela permanência da causa” (*ibid*, p.140). Em outras palavras, a partir do momento em que os movimentos não são mais pura ou simplesmente aleatórios, a criança se apossa do espaço que a circunda. Quando começa a se locomover sozinha, o espaço deixa de ser uma coleção de ambientes sucessivos. Assim, no processo de evolução mental da criança, não se deve esquecer que “o ato motor não se limita ao domínio das coisas, mas, através dos meios de expressão, suporte indispensável do pensamento, submete-o às mesmas condições a que está submetido” (WALLON, 1941/2007, p.153).

Por fim, Wallon (1941/2007) alerta sobre o fato de cueiros muito apertados gerarem mal-estar no bebê, uma vez que prejudicam suas manifestações exuberantes. Ao longo da pesquisa, por mais de uma vez, Tia Corinha comentou acerca de roupas inadequadas à movimentação do bebê. A função motora tem o aspecto de contato e troca com o exterior e, também, de reabsorção e realização subjetiva. Pode haver alternância sem que se mude no meio.

Finalizando a discussão sobre as afecções, é fundamental retomar a abordagem aqui adotada acerca da comunicação e da função mediadora da linguagem/fala. Há de se considerar que, a *priori*, significado diz respeito à generalização, mas “o significado das palavras para as crianças não coincide com nosso significado da palavra” (VIGOTSKI, 1933-34/2010, p.689). As crianças encontram palavras já prontas e relacionam-nas aos mesmos objetos que nós relacionamos. As generalizações como conceito, dada a necessidade de um desenvolvimento maior da capacidade de abstração, se desenvolverão mais tarde. Assim, a criança pequena generaliza somente a partir do concreto. É essa

significação que dita a relação entre o indivíduo, em seu desenvolvimento psíquico, e o meio cultural. Tal relação é exclusiva ao ser humano.

A respeito do desenvolvimento da fala, Vigotski (1933-34/2010, p.696) constatou:

Como regra, em comparação com a criança que passa a primeira infância na creche, a fala se desenvolve antes, melhor e com vocabulário mais rico na criança de mesma idade que é educada em casa. Por quê? Pelo simples motivo de que a criança, em casa, tendo uma mãe ou uma figura que a substitui, digamos, a babá, ouve o tempo todo a fala a ela dirigida, e todo o tempo ela se encontra em processo de interação com a forma ideal da fala. E nas creches, onde há uma educadora para um grupo de crianças, a criança possui muito menos possibilidade de ser diretamente influenciada por essa forma ideal. Mas, ao mesmo tempo, as crianças podem falar umas com as outras. No entanto, elas falam erradamente, falam pouco, de maneira que a conversa entre elas não se torna uma fonte de grande desenvolvimento para elas. Para que o desenvolvimento de suas propriedades humanas específicas possa ocorrer de forma auspiciosa e boa, é obviamente imprescindível que essa forma final ideal guie justamente – se é possível dizer dessa maneira – o desenvolvimento infantil desde o início.

Assim, é fundamental que a comunicação das educadoras com os bebês seja explorada na creche. Os pequeninos devem ser reconhecidos como interlocutores. Ainda que não digam palavras, eles se expressam por meio de movimentos e expressões corporais e faciais preñhas de significações. E para que desenvolvam a fala, é inegociável que ouçam o adulto.

Sobre a linguagem específica do bebê, é interessante retomar Wallon (1941/2007), quando destaca que as formações sensório-motoras permitem ultrapassar o que seus aparelhos fazem de modo independente. Um exemplo é a repetição dos balbucios que gradualmente tornam-se reconhecíveis na formação dos sons. A vocalização do “ê” pelas educadoras passou a ser reconhecido, significado como celebração. Por isso, Pablo, Bruno R. e mesmo eu, pesquisadora, utilizamos essa expressão no evento dos primeiros passos de Pablo.

A aquisição da linguagem, para Wallon (1941/2007, p.145), “não passa de um longo ajuste imitativo de movimentos e seqüências de movimentos ao modelo que, já faz algum tempo, permite que a criança entenda algo do que dizem os que a

rodeiam”. Essa linguagem não é a causa do pensamento, mas suporte indispensável para seu progresso. Ela “superpõe aos momentos da experiência vivida o mundo dos signos” (*ibid*, p.155), o que não ocorre sem conflitos.

Inicialmente, as palavras nomeiam coisas concretas. Posteriormente, diferentes coisas são nomeadas com a mesma palavra, em função das semelhanças; progressivamente, chega-se ao jogo simbólico, no qual a criança separa os diferentes componentes do signo e os combina como bem entende. Um exemplo é quando Yasmin faz um brinquedo de telefone e diz “alô”.

Em suma, a linguagem é a via de acesso ao conhecimento, à cultura. Por meio dela, o indivíduo se relaciona com o meio cultural e, conseqüentemente, passa às vivências e afecções. Por sua vez, integrante da linguagem, o discurso é o campo no qual produzimos sentidos e significados. Trata-se da fala em uso e ocorre em cadeias. Como destacam Agar (1996) e Vigotski (1982/2001; 1983/2000), o discurso é semântico e pragmático. Agar, em especial, propõe o estudo das *languacultures* / línguaculturas que acontecem nos diferenciados contextos.

Para além de palavras e sentenças, o discurso é uma conversa que segue as regras do contexto no qual é produzido. O contexto do B-I foi construído por meio das conversações instrucionais que transmitem mais do que conteúdos. Processos sociais são também construídos, modificados, selecionados, checados, suspensos, terminados e recomendados pelos participantes da conversação (GREEN e WALLAT, 1979; COOK-GUMPERZ e GUMPERZ, 1978). Nesse cenário, as pistas de contextualização foram seguidas por nós: verbais (entonação, pausas, cortes de fala) e não-verbais (gestos, expressões faciais, mímica); assim como co-verbais (prosódia) para compreendermos como os bebês e educadoras afetam e são afetados intersubjetivamente ao se (re) construírem como humanos.

## APRECIÇÕES FINAIS – OU NOTAS PARA UM ACABAMENTO

*Tenho medo de escrever. É tão perigoso. Quem tentou, sabe. Perigo de mexer no que está oculto – e o mundo não está à tona, está oculto em suas raízes submersas em profundidades do mar. Para escrever tenho que me colocar no vazio. Nesse vazio é que escrevo intuitivamente. Mas é um vazio terrivelmente perigoso: dele arranco sangue. Sou um escritor que tem medo da cilada das palavras: as palavras que digo escondem outras – quais? Talvez as diga. Escrever é uma palavra lançada no poço fundo.*

Clarice Lispector (1978, p.6)

O movimento de descrever, interpretar e analisar as vivências e as afecções de bebês e educadoras do B-I, da Creche Luz, e tecer a presente tese, possui absoluta relação com as palavras de Clarice que abrem estas notas para um acabamento da conversa. A escrita é um processo árduo, nebuloso e perigoso que deixa marcas no meio cultural que habitamos e em nós mesmos. Ainda que a cilada das palavras ora evidencie, ora oculte, não podemos deixar de escrever.

A partir dos objetivos específicos propostos, sinalizados na introdução, o presente trabalho buscou focar quatro questões orientadoras: i) como se constitui a rotina da Creche Luz e que vivências ela possibilita, cotidianamente, aos bebês e às educadoras?; ii) como as vivências ocorridas no meio cultural - creche afetam a constituição dos bebês e das educadoras como seres humanos?; iii) quais as semelhanças e diferenças – contrastes - entre a constituição dos bebês e a constituição das educadoras como seres humanos, enquanto membros de diferentes categorias geracionais, no *locus* da creche? e iv) qual a visibilidade da creche no cenário das políticas educacionais vigentes, como *locus* de constituição do humano?

A rotina da Creche Luz, mais especificamente do B-I, foi evidenciada, sobretudo, nos capítulos I e IV, sendo identificada como guia para desenvolvimento do trabalho das educadoras. Essa rotina, no entanto, tinha sua rigidez atravessada pela vivência de diferentes práticas culturais. Acolhimento, higiene, alimentação, repouso e brincadeira foram identificados como eixos orientadores dessas práticas. Todavia, a articulação entre o desenvolvimento de tais práticas e as premissas



políticas de promover educação e cuidado, em suas potencialidades, nem sempre foi efetivada. A mecanização da rotina, por vezes, afeta o modo como as educadoras podem realizar seu trabalho, limitando-o. As implicações recaem, sobretudo, nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento dos bebês.

Apesar da centralidade da rotina, pode observar que a brincadeira é a atividade que guia o desenvolvimento dos bebês. Embora as atenções das educadoras estejam altamente centradas no cumprimento da rotina, as vivências e as afecções possibilitadas pelas brincadeiras são as grandes responsáveis pela constituição dos bebês como seres humanos. Seja a partir da rodinha, das brincadeiras com artefatos próximos do cotidiano, do uso dos brinquedos e objetos disponíveis na sala, de modo individualizado ou coletivo, a atividade de brincar possibilitou a criação de ZDIs e o avanço no desenvolvimento dos pequenos. Tal constatação segue ao encontro do que já havia sido sinalizado por Vigotski (1933/2008).

Acerca de como as vivências na creche afetam a constituição dos bebês e das educadoras como seres humanos, considerando que são membros de diferentes categorias geracionais, a cartografia teórico-metodológica adotada lançou luz à análise dos dados. Foi possível compreender que, a partir dos afetos primitivos e de seu encontro com as vivências possibilitadas e as afecções desencadeadas, temos um embate entre as dimensões orgânica e cultural, entre corpo e mente, o que é inerente à constituição do humano em sua especificidade. O referido embate é ampliado justamente pelo desenvolvimento de cada dimensão, considerando que se afetam mútua e continuamente.

A vivência da creche, em suas diversas práticas culturais, afeta o desenvolvimento orgânico do corpo do ser humano. O bebê paulatinamente constrói autonomia para se movimentar e locomover, assim como desenvolve o pensamento e a fala. Por sua vez, a maior liberdade orgânica de locomoção contribui para a ampliação das vivências e interações, que, por sua vez, ampliam o arsenal cultural particular, possibilitando uma maior abertura às significações, à leitura de mundo, ao desenvolvimento cultural. Essa almejada construção desencadeia, inclusive, o arsenal de travessuras, o que demanda maior atenção das educadoras em prol da segurança e bem-estar dos bebês.

A educadora, por sua vez, adequa sua mente e seu corpo para cumprir uma rotina institucionalizada de trabalho. Conforme já sinalizado, as ações dessa profissional são orientadas para o cumprimento das práticas culturais de acolhimento, higiene, alimentação, repouso e brincadeira, visando ao bem-estar dos bebês. Nesse contexto, os desejos primitivos e orgânicos não mais dominam suas ações e práticas, mas são regrados pelas normas da cultura institucional, pelas políticas educacionais vigentes.

Os bebês ainda não têm ciência de que seus desejos primitivos estão gradualmente sendo regulados pela cultura da sociedade na qual foram inseridos. É fato, também, que muitos adultos não se atentam a essa questão. Todavia, os dados da pesquisa evidenciam que a constituição do ser humano como tal, sua especificidade, é inerente não somente a seu arsenal orgânico, mas, também, ao seu campo de vivências e afecções construídas no meio cultural em que vive. Ocorre, no entanto, que as vivências e as afecções são desencadeadas em um meio cultural que estabelece certas normas que visam regular, de certo modo, o tipo de ser humano que se pretende para a sociedade.

Se temos afetos primitivos que, em suma, visam à autopreservação, como a vivência da cultura nos afeta? A resposta varia em função das vivências culturais que nos são permitidas e, especialmente na infância, possibilitadas. O que podemos vivenciar, de um ou de outro modo nos afeta, produzindo afecções que se ancoram, dialeticamente, no concatenado do que fora vivenciado desde a remota origem de existência orgânica.

O desenvolvimento orgânico, por si só, não implica o desenvolvimento da cognição, a capacidade de (re)significação e/ou a potencialidade de agir do homem. A sua ontogênese, a definição e o estabelecimento de vínculos com a cultura são condições *sine qua non* para a (re)constituição do humano.

O bebê, em uma lógica primitiva, tem o desejo de sobreviver. A alimentação lhe é indispensável. Todavia, remotamente, a cultura contribui para que ele construa uma significação para bem-estar, ancorado no afeto primitivo correspondente à alegria - lembrando que, de acordo com Spinoza (1677/2014) os afetos primitivos são alegria, tristeza e desejo. Ao significar que pode passar para um estado de perfeição maior, esse bebê vai desejar uma maior regulação de sua temperatura

corporal através de roupas, mantas e afins e mesmo pelo contato com o colo de outrem. A presença desse outrem torna-se uma constante demanda, especialmente a figura materna. Com o avançar de seus dias, o bebê ficará mais exigente com a satisfação de seu crescente número de desejos.

Ainda segundo a lógica spinoziana, dos afetos primitivos, e de acordo com as observações realizadas, na Creche Luz, bem como considerando as premissas vigotskianas, as vivências e as afecções possibilitadas aos bebês, em seu meio cultural, desencadeiam a existência de afetos secundários. Eles serão expressos em movimentos faciais, em movimentos corporais, em choros e em balbucios, que, por sua vez, constituem uma primeira linguagem, expressando primeiríssimas significações. O ser humano, começa, assim, a se constituir como tal.

Uma questão que emerge diz respeito à inserção do bebê na creche: seria, para ele, a passagem de uma perfeição maior para uma perfeição menor? Acarretaria, nesse sentido, em tristeza? *A priori*, podemos dizer que sim, pois o amor e o cuidado materno seriam insubstituíveis. A cultura nos alerta: em tese. A maternidade na vida de uma mulher não se restringe a um evento orgânico, mas possuiu uma significativa especificidade cultural. Há mães biológicas que não desenvolvem afeição por seus bebês e decidem transferir os cuidados dos pequenos a outra pessoa. Em casos extremos, como noticiam os jornais, algumas mães abandonam os bebês à própria sorte. Em contrapartida, há mães não biológicas, familiares ou não, que dispensam atenção e cuidado a bebês, adotando-os.

Em suma, a maternidade-padrão, idealizada culturalmente, não pode ser considerada uma premissa. Nesse sentido, a passagem de uma rotina doméstica para uma rotina cotidiana na creche será considerada melhor ou pior de acordo as vivências que se teve até então. Cada caso é um caso. Cada bebê já possui vivências e afecções sociais e singulares.

Outrossim, há de se considerar que, se cada figura materna possui suas referências, a creche, como instituição formal, precisa seguir como referência as definições estabelecidas pela legislação educacional e pelo projeto político-pedagógico da instituição, atendendo, indiscriminadamente, a cada bebê. Então, da cultura própria de seu lar, o bebê passa a ser cuidado e educado, juntamente com

outros vários bebês, de modo supostamente indiscriminado? Sim. Eis a cultura da sociedade de massa, criticada na figura a seguir pelo pensador italiano Francesco Tonucci.



A creche não é um cabideiro

Figura 35 – *A creche não é um cabideiro* (TONUCCI, 2003, p.38).

Mas, reitero, tudo varia conforme as práticas culturais desenvolvidas, as vivências possibilitadas e as afecções desencadeadas. É fato que, na creche, devem ser seguidas as normas institucionais, porém, é inegável considerar que cada educadora - e demais profissionais da creche - possui sua identidade, constituída em seu arsenal particular de vivências e afecções. Assim, podemos questionar: qual o impacto disso?

Ao longo da pesquisa, pude perceber, afinal, o estabelecimento da rotina como um importante mediador semiótico tanto para as educadoras, quanto para os bebês. Por um lado, as educadoras procuravam se organizar e atender às necessidades apresentadas pela turma. Por outro lado, gradualmente, os bebês aprendiam que havia momentos específicos para comer, brincar e ir embora, por exemplo. Ocorre, no entanto, que muitas vezes havia anseio pelo cumprimento rígido e sincronizado de ações, de modo análogo ao que podemos assistir no clássico filme de Charles Chaplin, *Tempos modernos* (1936). Ora, se considerarmos que o surgimento das creches ocorreu justamente para atender às mães

trabalhadoras das fábricas, que realizavam ações repetitivas ao longo de sua ampla jornada de trabalho, imposta pelo modelo capitalista, o sentido da analogia se amplia. A questão que emerge, todavia, é que os processos de aprendizagem e de desenvolvimento do ser humano não ocorrem de maneira rígida, síncrona e universal, mas são, em absoluto, singulares. Por vários momentos, as necessidades dos bebês não coincidem entre si ou mesmo com relação à disponibilidade das educadoras.

Por fim, sobre a visibilidade da creche no cenário das políticas educacionais vigentes, como *locus* de constituição do humano, foi possível vislumbrar que, embora haja avanços para responder à demanda, ainda há lacunas. Podemos afirmar que a creche é um pacto social, pois envolve direitos, deveres e poderes. De acordo com Zanetti (2015, p.62), a partir da CF de 1988, do ECA de 1990 e da LDBEN de 1996, estariam traçados “novos conceitos e preceitos legais que reconfiguraram a Educação Infantil, como espaço educacional, vinculado aos sistemas de ensino, direito da criança, tendo como finalidade seu desenvolvimento integral”. Todavia, como alertaram Rosetti-Ferreira, Ramon e Silva (2002), nos países em desenvolvimento, a baixa escolaridade da população e a propensão a investir em programas de baixo custo, cujo investimento em remuneração e formação de recursos humanos não tem a devida relevância, são fatores preocupantes, pois, ao contrário do anunciado, eles podem contribuir para reforçar a exclusão social das crianças mais pobres e incentivar um quadro de não-profissionalização dos profissionais. A retomada história da creche como instituição no Brasil nos demonstra isso.

Ao longo da pesquisa, foi evidenciada a imagem da educadora como feminina e maternal, aproximada do meio cultural doméstico. Nesse cenário, a sobrecarga de trabalho é incoerente, inclusive, com a baixa remuneração oferecida. O conjunto de fatores vem ao encontro do exposto na literatura: a desvalorização da profissionalidade docente na Educação Infantil, sobretudo na creche (VIEIRA e OLIVEIRA, 2013). Nas palavras de Silva (2008, p.246-7):

No caso das profissionais de instituições comunitárias de Educação Infantil, o pertencimento social das mulheres que se encarregam da função de cuidar, proteger, e educar crianças muito pequenas no espaço público constitui, ao lado das relações de gênero, elemento

fundamental dos processos identitários nessa área. Concebido inicialmente como uma extensão das funções exercidas no âmbito doméstico, a sua realização no espaço coletivo reproduz a hierarquia social no que concerne aos trabalhos relativos ao cuidado de crianças. O exercício remunerado dessa atividade esteve sempre entregue às mulheres dos estratos socioeconômicos inferiores – que inclui mulher, pobre e negra -, tanto no espaço doméstico, quanto no espaço público. Ou seja, entre as profissionais de instituições comunitárias de Educação Infantil estão mulheres das camadas socioeconômicas inferiores, pertencentes ao mesmo meio social que as crianças que freqüentam as instituições comunitárias.

Essas profissionais, com todo o seu contexto paradoxo de trabalho, são grandes responsáveis pela promoção de educação e cuidado de bebês e crianças pequenas, seres humanos ainda muito jovens que estão aprendendo a significar a si, ao outro e ao mundo. Somente assim ocorre o desenvolvimento, a constituição do humano. Como afirma Pino (2005, p.152), a criança “deverá apropriar-se, pouco a pouco, nos limites de suas possibilidades reais, das significações atribuídas pelos homens às coisas (mundo, existência e condições de existência humana)”. Como a creche tem contribuído para ampliar essas possibilidades aos pequenos?

Foi possível vislumbrar que as marcas históricas e culturais que constituem a singularidade creche nos remetem a uma série de concepções que, muitas vezes, constituem-se como paradoxo do que é proposto nas teorias contemporâneas sobre educação e infância, bem como nas políticas educacionais. Vimos que, ainda na atualidade, coexistimos com concepções que não reconhecem as potencialidades da criança pequena. Todavia, nos limites de suas possibilidades, a Creche Luz, mais especificamente o B-I, como meio cultural, propiciou vivências que desencadearam afecções e, conseqüentemente, (re)constituíram bebês e educadoras como seres humanos. A problemática que não deve ser silenciada, no entanto, diz respeito às outras possibilidades emergentes em um possível contexto de valorização docente, de revisão dos tempos e espaços, de reflexão sobre a prática, dentre outros fatores.

Enfim, o Plano Nacional de Educação 2014-2024 almeja atender, no mínimo, a 50% das crianças de zero a três anos, todavia, não evidencia a necessidade de uma revisão da profissionalidade do docente da creche. A jornada de trabalho das educadoras e as condições na quais se concretiza, precisam ser revistas, legitimando o tempo para planejamento e reflexão das práticas culturais que são desenvolvidas. O impacto dessa mudança recairá sobre a identidade da educadora

e, por conseguinte, na implementação da idealizada proposta de educação e cuidado de bebês e crianças pequenas, contribuindo para sua formação como cidadão, como ser humano.

Finalizando, de acordo com as premissas da abordagem histórico-cultural, não é possível responder às questões propostas de modo completo e definitivo. Os objetos da pesquisa estão situados em um contexto que não é inanimado e que, portanto, também torna o objeto continuamente mutável. A certeza que temos com relação ao ser humano e ao meio cultural que habita é a da sua mutabilidade. A própria escrita deste texto ocorre em um momento em que a minha visão é diferenciada daquele momento em que eu observava o *locus* e tende a continuar a se diferenciar a cada revisita aos dados.

Diante disso, almejo visitar os dados, repensar as análises realizadas e adensá-las a partir do diálogo com interlocutores do campo e, também, com as próprias educadoras da Creche Luz. O constructo tese constituiu-se como ponto de partida para muitas outras escritas – ainda que continuem nebulosas e perigosas -, visando contribuir com o campo educacional contemporâneo.

## REFERÊNCIAS

- AGAR, Michael. An ethnography by any other name... In.: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* [On-line Journal]. Disponível em: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/4-06/06-4-36-e.htm>. Acesso em: 22 mar. 2012.
- AMORIM, M. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa Editora, 2001.
- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. 2ªed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BALMÈS, Thomas. *Babies*. França, 2010. Disponível em: <http://vimeo.com/30328533#>. Acesso em: 13 mai. 2012.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 6ªed. São Paulo: Martins Fontes, 1979/2011.
- BARBOSA, M. C. S.. *As especificidades da ação pedagógica com os bebês*. 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6670-asespecificidadesdaacaopedagogica&category\\_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6670-asespecificidadesdaacaopedagogica&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 21 de jun. de 2012.
- \_\_\_\_\_. *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. v. 1. 240p .
- BLANK, G. Vygotsky: o homem e sua causa. In: MOLL, L. *Vygotsky e a educação: implicações educacionais da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre, Artmed, 1996.
- BRASIL. MEC. *Discurso de posse do Ministro da Educação Aloísio Mercadante*. 2015.
- \_\_\_\_\_. *Base Nacional Curricular Comum – versão preliminar*. 2015.
- \_\_\_\_\_. *Plano Nacional de Educação*. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014.
- \_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB 4/2010. Institui *Novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. Brasília, DF 14 de julho de 2010.
- \_\_\_\_\_. Resolução CEB n. 05, 17 dez. 2009. Institui as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, DF, 18 dez. 2009.
- \_\_\_\_\_. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN*. Lei nº. 9394/96. Brasília. MEC, 1996.



BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990.

\_\_\_\_\_. *Constituição da República Federativa do Brasil*, promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, 1988.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. *Crerios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianas*. 6.ed. Brasília : MEC, SEB, 2009.

CAMPOS, M. M. Para que serve a pesquisa em educaao?. *Cadernos de Pesquisa*. 2009, vol.39, n.136, pp. 269-283.

CASTANHEIRA, M. L. C. *Aprendizagem contextualizada: discurso e incluso na sala de aula*. 2ªed. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, Autntica, 2010.

CELERI, Eloisa Helena Rubello Valler; JACINTHO, Antonio Carvalho de Ávila; DALGALARRONDO, Paulo. Charles Darwin: um observador do desenvolvimento humano. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, São Paulo, v. 13, n. 4, p. 558-576, Dez. 2010. Disponvel em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-47142010000400002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-47142010000400002). Acesso em: 04 mar. 2014.

CORDEIRO, A. M. A. de. *O sentido e o significado das prticas de cuidar e educar das educadoras de creche: as condies subjetivas e objetivas*. 2005, 135f. Dissertao (Mestrado em Educao), Universidade Federal do So Carlos, So Carlos, 2005.

CÓRIA-SABINI, M. A.. *Psicologia do desenvolvimento*. So Paulo-SP: Ática, 2ª ed. 2008.

CORSARO, W. A. *Sociologia da Infncia*. 2ªed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, F. C. G. *Educao infantil em Juiz de Fora/MG: o processo de transferncia da administraao das creches da assistncia social para educao*. 2006, 177f. Dissertao (Mestrado em Educao). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2006.

CRECHE L. *Projeto Poltico Pedaggico*. Juiz de Fora, 2013.

CRUZ, S. H. V. (org.) *A crianaa fala - a escuta de crianas em pesquisas*. So Paulo: Cortez, 2008.

DEL PRIORE, M. (org.) *Histria da crianaa no Brasil*. So Paulo: Contexto, 1991.

ELMOR, L. N. *Recursos comunicativos utilizados por bebês em interao com diferentes interlocutores, durante processo de adaptaao à creche: Um estudo de caso*. 2009, 206f. Dissertao (Mestrado em Psicologia). Universidade de So Paulo, So Paulo, 2009.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e Mudana Social*. Braslia: Editora Universidade de Braslia, 1992/2001/2008.

FARIA FILHO, L. M.; ARAUJO, V. C. de (Org.). *História da Educação e da assistência a Infância no Brasil*. Goiabeiras - ES: Editora da Universidade Federal do Espírito Santo, 2011, v. 01, 250p.

FERREIRA, A. G. A.. GONDRA, J. G.. Idades da vida, infância e a racionalidade médico-higiênica em Portugal e no Brasil (séculos XVII-XIX). In.: LOPES, A. *et al* (orgs.). *Para a compreensão histórica da infância*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, pp.127-146.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002.

FLICK, Uwe. *Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes*. Porto Alegre: Penso, 2013.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, P. *Professora sim, tia não*. São Paulo: Olho d’água, 1997.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 17ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, M. T. A. ; RAMOS, B. S. *Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção*. Juiz de Fora, Editora UFSJ, 2010.

FREITAS, M. T. A. Letramento digital e formação de professores. *Educação em Revista* (UFMG. Impresso), v. 26, p. 336-362, 2010.

\_\_\_\_\_. Ser no mundo e responder os desafios da contemporaneidade: diálogo de uma educadora com Bakhtin. In: *Círculo - rodas de conversa Bakhtiniana* 2009, 2009, São Carlos. *Círculo - rodas de conversa Bakhtiniana*, 2009.

\_\_\_\_\_. *A Pesquisa em Educação: Questões e Desafios*. Vertentes (São João Del-Rei), v. 1, p. 28-37, 2007.

GALVÃO, IZABEL. *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis: Editora Vozes, 1995.

GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

GOPNIKI, Alison. *O bebê filósofo*. O que a mente das crianças nos dizem sobre a verdade, o amor e o sentido da vida. Lisboa: Círculo de Leitores, 2010

GOUVÊA, M. C. S. de; GERKEN, C. H. de S. *Desenvolvimento humano: história, conceitos e polêmicas*. São Paulo: Cortez, 2010.

GOUVEA M. C. S. de. Estudos sobre desenvolvimento humano no século XIX: da biologia à psicogenia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 535-557, Aug. 2008. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742008000200013](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742008000200013). Acesso em: 27 dez. 2013.

GREEN, J. L. SKUKAUSKAITE, A. BAKER, W. D. Ethnography As Epistemology. In.: ARTHUR, J. *et al. Research Methods and Methodologies in Education*.

GOMES, M. de F. C.; DIAS, M. T. M.; GREGÓRIO, M. K. de S. V. Psicologia histórico-cultural e etnografia interacional: a busca da coerência. In: *34ª ANPED: Educação e justiça social*. Natal/RN: ANPED, 2011, v.01.

GUMPERZ, J. Convenções de contextualização. In: RIBEIRO, B. T. & GARCEZ, P. M. (org.) *Sociolinguística interacional*. São Paulo: Loyola, 2002.

JUIZ DE FORA, Resolução 00028 / 2009, que aprova o Regimento Interno da Secretaria de Educação de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2009.

KUHLMANN JR., M. Histórias da educação infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 14, Aug. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 06 abr. 2012.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. 2002, n.19, pp. 20-28. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n19/n19a03.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2011.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*. 2006, vol. 27, n. 94, p. 47-69.

MICRELLO, H. A. L. da S. Alterar, alterar-se: o lugar do pesquisador na práxis colaborativa. In.: SILVA, L. S. P.; MOREIRA, J. J. (orgs.). *Diálogos de pesquisas sobre crianças e infâncias*. Niterói, RJ: Editora UFF, 2010. pp.85-96..

MITCHELL, J. C. Typicality and the case study. In.: ELLENS, R. F. (Ed.). *Ethnographic research: a guide to general conduct*. New York: Academic Press, 1984. Pp.238-241.

OLIVEIRA, Z. de M. R de. *et al. Creches, crianças, faz de conta e cia*. Petrópolis - RJ: Vozes, 16ªed. atualiz. 1992/2011.

OLIVEIRA, M. K de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.

PACKER, M. J. & GOICOCHEA, J. Sociocultural and Constructivist Theories of Learning: Ontology, just not Epistemology. In: *Educational Psychologist*, 35 94, 227-241, 2000, Lawrence Erlbaum, a., Inc. *Teoria sociocultural e construtivista da aprendizagem: ontologia, não apenas epistemologia*. Tradução: Moisés de Castro Pena. Revisão técnica: Maria de Fátima Cardoso Gomes e Vanessa Ferraz Almeida Neves.

PINO, A. *As marcas do humano: Às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação e sociedade*. 2000, vol.21, n.71, pp. 45-78. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a03v2171.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2012.

PLAISANCE, E. As crianças pequenas sob uma boa guarda. São Carlos: *Revista Eletrônica de Educação*. v.6, n2, 2012.

PRESTES, Zoia Ribeiro. *Quando quase não é a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil, repercussões no campo educacional*. 2010, 295p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília. Brasília.

\_\_\_\_\_. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança - de Lev Semionovitch Vigotski. Rio de Janeiro: *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, 2008.

RECH, I. P. F. Atividades na Educação Infantil e posturas educativas. In.: MARTINS FLHO, A. (org.). *Criança pede respeito*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SANTA BARBARA CLASSROOM DISCOURSE GROUP. Constructing Literacy in classrooms: Literate action as social accomplishment. In: MARSHALL, H (Ed.). *Redefining student learning: roots of educational change*. Norwood, NJ: Ablex, 1992, p. 119-150.

SANTOS, I. S. *O Fluxo do Significado do Brincar na Cadeia Criativa: argumentação e formação de pesquisadores e educadores*. 2010. 220f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

SANTOS, M. S. dos. *et al. Psicologia do desenvolvimento: teorias e temas contemporâneos*. Brasília: Liber Livro, 2ªed., 2009.

SARMENTO, M. J. . Sociologia da Infância: Correntes, Problemáticas e Controvérsias. *Sociedade e Cultura Cadernos do Noroeste*, v. 13, n.02, p. 145-164, 2000.

SILVA, L. P. *Mediações semióticas em práticas sociais de escrita de crianças em processo de alfabetização*. 2015, 238f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

SILVA, L. S. P.; MOREIRA, J. J. (org) *Diálogos de pesquisas sobre crianças e infâncias*. Niterói, RJ: Editora UFF, 2010.

SILVA, L.S.P. A formação do professor de Educação Infantil: novos tempos, velhos problemas. In: *XV ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*, 2010, Belo Horizonte. Anais do XV ENDIPE - Conver. Belo Horizonte: FAE-UFMG, 2010. v. 1. p.370-388.

SPINOZA, B. de. *Ética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2ªed. 3ªreimp. 1677/2014.

SPRADLEY, J. P. *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart and Winston Ed., 1980.

TIRIBA, L.. Educar e cuidar: buscando a teoria para entender discursos e práticas. In: KRAMER, Sonia. (Org.). *Profissionais de educação infantil: gestão e formação*. 1ed.São Paulo: Ática, 2005, v. 1, p. 66-86.

TONUCCI, F. *Com olhos de criança*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VASCONCELOS, V. M. R de. Infância e Psicologia – Marcos teóricos da compreensão do desenvolvimento da criança pequena. In.: SARMENTO, M. GOUVÊA, M. C. S. de (orgs.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2ªed., 2009, pp.62-81.

VIEIRA, L. M. F. A Educação Infantil e o Plano Nacional de Educação: as propostas da CONAE 2010. *Educação & Sociedade* (Impresso), v. 31, p. 809-831, 2010.

\_\_\_\_\_. Educação Infantil: política de conveniamento e creches no Brasil. In: XV ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2010, Belo Horizonte. *Anais do XV ENDIPE - Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais*. Belo Horizonte: FAE-UFMG, 2010, v.1, p. 21-32.

\_\_\_\_\_. Trabajo y empleo en la educación infantil en el Brasil: segmentaciones y desigualdades. *Fundamentos en Humanidades* (San Luis), v. ano X, p. 221-240, 2009.

\_\_\_\_\_. Educação da criança pequena na legislação educacional brasileira do século XX: abordagem histórica do estado de Minas Gerais (1908-2000). In: *30ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação*, 2007, Caxambu-MG. Portal ANPED. Rio de Janeiro : ANPEd, 2007.

\_\_\_\_\_. *Programa Salto para o Futuro*. 2005. (Programa de rádio ou TV/Entrevista).

\_\_\_\_\_. A formação do profissional da educação infantil no contexto da legislação, das políticas e da realidade do atendimento. *Pro-Posições* (UNICAMP. Impresso), Campinas, v. 10, n. 1, p. 12-20, 1999.

VINHA, Márcia Pileggi; WELCMAN, Max. Quarta aula: a questão do meio na pedologia, Lev Semionovich Vigotski. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas II*. Madrid: Visor Distribuciones, 2ªed., 1982/2001.

\_\_\_\_\_. *Obras escogidas III*. Madrid: Visor Distribuciones, 2ªed., 1983/2000.

\_\_\_\_\_. *Obras escogidas IV*. Madrid: Visor Distribuciones, 1984/1996.

VYGOTSKY, L.S & LURIA, A. R. *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

WALLON, H. *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 1941/2007.

\_\_\_\_\_. *As origens do caráter da criança: os prelúdios do sentimento de personalidade*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1934/1971.

ZANETTI, A. *O processo de transição das creches da Assistência Social para a Educação em Juiz de Fora/MG (2008-2013)*. 2015, 166f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

\_\_\_\_\_. Entre a história e seus desafios: por um contexto da pesquisa. In.: SILVA, L. S. P.; MOREIRA, J. J. (orgs.). *Diálogos de pesquisas sobre crianças e infâncias*. Niterói, RJ: Editora UFF, 2010, pp.69-84.

## APÊNDICES

## APÊNDICE 1

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO E TERMO DE CONCORDÂNCIA DOS PAIS

Aos Pais das crianças que participarão da pesquisa: **A educadora/professora, o bebê e a constituição do humano**

Prezados Pais,

A Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, por meio do Programa de Pós-Graduação, tem o prazer de convidá-los para participar da pesquisa denominada: “A educadora/professora, o bebê e a constituição do humano”, que será realizada na creche de seu filho/filha. A orientação dos trabalhos estará a cargo da professora Maria de Fátima Cardoso Gomes, sendo ela do Departamento de Ciências Aplicadas à Educação.

Esta pesquisa tem como propósito investigar como a educadora/professora e o bebê, de até um ano de idade, (re) constituem-se como humanos no contexto das mediações do berçário da creche. Nós nos constituímos como seres humanos nas relações que construímos com outras pessoas e com o mundo. Como a creche é a primeira instituição educacional fora do âmbito familiar, é importante compreender como a educadora e o bebê ali se constituem como seres humanos, sendo que a legislação afirma que cabe à creche, como primeira etapa da Educação Básica, cuidar da criança e educá-la. Na universidade há interesse por aprofundar os conhecimentos sobre o processo inicial de desenvolvimento cognitivo e cultural do bebê, bem como sobre o trabalho das educadoras da creche.

É por isso que estamos convidando vocês a participarem conosco desta pesquisa.

Para sua realização, serão necessárias filmagens do espaço físico, de atividades realizadas com as crianças de até um ano de idade, e possivelmente, de entrevista com as educadoras. O material que pretendemos coletar se refere às atividades no berçário, das interações entre as crianças e das crianças com a educadora. Por isso, viemos pedir a sua concordância formal para o uso de imagens dos seus filhos e dos demais materiais produzidos por ele para fins de estudo. Os dados analisados serão divulgados por meio da produção e apresentação de relatórios de pesquisa para a comunidade acadêmica da Faculdade de Educação – UFMG; apresentação do trabalho em eventos científicos; produção de artigos para publicação em periódicos nacionais e internacionais, produção de vídeos didáticos. É importante ressaltar que manteremos sigilo quanto à identificação de todos os sujeitos envolvidos bem como da instituição. As filmagens serão armazenadas em CDs (*compact discs*) e comporão uma base de dados que será administrada pelas pesquisadoras responsáveis por um período mínimo de cinco anos.

A permanência na creche será de março de 2013 a março de 2014 e o acompanhamento da pesquisa será feito pela Professora Doutora Maria de Fátima Cardoso Gomes, como orientadora, juntamente com as educadoras que participarão diretamente da



pesquisa. Esta parceria é de vital importância. Por meio dela estaremos não só esclarecendo todo o percurso empreendido como também ampliando nossa formação enquanto profissionais da Educação Infantil. Este será um dos maiores benefícios que a pesquisa irá trazer, além da produção do conhecimento acerca das crianças desta faixa etária. Durante o desenrolar da pesquisa, os pais serão convidados para reuniões onde informaremos os resultados obtidos.

Gostaríamos ainda de acrescentar que se, porventura, ao se iniciarem os trabalhos na creche, vocês não estiverem se sentindo confortáveis com os procedimentos usados pelos pesquisadores, estarão livres para colocar restrições ou mesmo retirar o consentimento da participação de seu filho na pesquisa, sem que haja qualquer tipo de penalização.

Na oportunidade, gostaríamos de esclarecer que a pesquisa não oferece riscos para nenhum dos sujeitos envolvidos e as filmagens não oferecem quaisquer riscos para as crianças e nenhum procedimento invasivo, isto é, que possa causar dor ou dano físico ou moral será utilizado. **Entretanto, segundo a Resolução 196/96, toda a pesquisa com seres humanos envolve riscos (mesmo que relacionados ao desconforto de ser filmado ou ter uma entrevista gravada).** Desde já, vimos agradecer a colaboração de vocês para a realização deste estudo.

Atenciosamente,

Concordo com a participação de meu filho/filha

---

na pesquisa: "A educadora/professora, o bebê e a constituição do humano" realizada pela doutoranda Luciana da Silva de Oliveira sob orientação da Professora Doutora Maria de Fátima Cardoso Gomes, e estou ciente dos objetivos, condições do estudo e uso do material coletado.

Juiz de Fora, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.

---

Pai/Mãe ou Responsável

**APÊNDICE 2****TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO**

Concordo com a realização da pesquisa: “A educadora/professora, o bebê e a constituição do humano” realizada pela doutoranda Luciana da Silva de Oliveira, sob orientação pela Professora Doutora Maria de Fátima Cardoso Gomes, e estou ciente dos objetivos, condições do estudo e uso do material coletado. E concordo em elaborar uma carta de anuência aceitando a permanência da pesquisadora na instituição.

Juiz de Fora, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.

---

Coordenação da Instituição

### APÊNDICE 3

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO E TERMO DE CONCORDÂNCIA DO PROFESSOR/PROFESSORA

Às Educadoras da creche que participarão da pesquisa: **A educadora/professora, o bebê e a constituição do humano**

Prezadas Educadoras(es),

A Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, por meio do Programa de Pós-Graduação, tem o prazer de convidá-los para participar da pesquisa denominada: “A educadora/professora, o bebê e a constituição do humano”, que será realizada na creche de seu filho/filha. A orientação dos trabalhos estará a cargo da professora Maria de Fátima Cardoso Gomes, sendo ela do Departamento de Ciências Aplicadas à Educação.

Esta pesquisa tem como propósito investigar como a educadora/professora e o bebê, de até um ano de idade, (re) constituem-se como humanos no contexto das mediações do berçário da creche. Nós nos constituímos como seres humanos nas relações que construímos com outras pessoas e com o mundo. Como a creche é a primeira instituição educacional fora do âmbito familiar, é importante compreender como a educadora e o bebê ali se constituem como seres humanos, sendo que a legislação afirma que cabe à creche, como primeira etapa da Educação Básica, cuidar da criança e educá-la. Na universidade há interesse por aprofundar os conhecimentos sobre o processo inicial de desenvolvimento cognitivo e cultural do bebê, bem como sobre o trabalho das educadoras da creche.

É por isso que estamos convidando vocês a participarem conosco desta pesquisa.

Vocês são nossas convidadas a participar desse projeto. Para sua realização, serão necessárias filmagens do espaço físico, de atividades realizadas com as crianças de até um ano de idade, e possivelmente de entrevista com vocês, educadoras. O material que pretendemos coletar se refere às atividades em sala de aula, bem como produções das crianças. Por isso, viemos pedir sua concordância formal para o uso de suas imagens e dos demais materiais coletados em sua sala de aula para fins de estudo. Os dados serão divulgados por meio da produção e apresentação de relatórios de pesquisa para a comunidade acadêmica da Faculdade de Educação – UFMG; apresentação do trabalho em eventos científicos; produção de artigos para publicação em periódicos nacionais e internacionais, produção de vídeos didáticos. É importante ressaltar que manteremos sigilo quanto à identificação de todos os sujeitos envolvidos bem como da instituição. As filmagens serão armazenadas em CDs (*compact discs*) e comporão uma base de dados que será administrada pelas pesquisadoras responsáveis por um período mínimo de cinco anos.

A permanência na creche será de março de 2013 a março de 2014 e a parceria entre a pesquisadora e as educadoras da creche pesquisada é de vital importância. Por meio dela estaremos não só esclarecendo todo o percurso empreendido como também ampliando nossa formação enquanto profissionais da Educação Infantil. Este será um dos maiores

benefícios que a pesquisa irá trazer, além da produção do conhecimento acerca das crianças desta faixa etária.

Gostaríamos ainda de acrescentar que se, porventura, ao se iniciarem os trabalhos na creche, vocês não estiverem se sentindo confortáveis com nossa presença, já que compreendemos os riscos e o possível desconforto trazido pela videogravação, ou se a entrada da pesquisadora em sala de aula causar perturbações indesejáveis, vocês estarão livres para colocar restrições ou mesmo retirar o consentimento para o prosseguimento da pesquisa em sua sala de aula, sem que haja qualquer tipo de penalização. Na oportunidade, gostaríamos de esclarecer que a pesquisa não oferece riscos para nenhum dos sujeitos envolvidos e as filmagens não oferecem quaisquer riscos para as crianças e nenhum procedimento invasivo, isto é, que possa causar dor ou dano físico ou moral será utilizado. **Entretanto, segundo a Resolução 196/96, toda a pesquisa com seres humanos envolve riscos (mesmo que relacionados ao desconforto de ser filmado ou ter uma entrevista gravada).** Desde já, vimos agradecer a colaboração de vocês para a realização deste estudo.

Atenciosamente,

Concordo com a minha participação na pesquisa: “A educadora/professora, o bebê e a constituição do humano”, realizada pela doutoranda Luciana da Silva de Oliveira e orientada pela Professora Doutora Maria de Fátima Cardoso Gomes, e estou ciente dos objetivos, condições do estudo e uso do material coletado.

Juiz de Fora, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.

---

Professor/Professora

## APÊNDICE 4 – QUADRO DE REFERÊNCIAS ENCONTRADAS NA PESQUISA DE REVISÃO DE LITERATURA

### DISSERTAÇÕES (2009-2015)

ANZANELLO, J.. *Oportunidades de estimulação, desenvolvimento motor e desenvolvimento social de crianças no primeiro ano de vida em diferentes contextos*. 2010, 161f. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

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

CAMPOS, L. D. S.. *O profissional de Serviço Social na Educação Infantil*. 2012, 105f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Franca, 2012.

CARDOSO, J. G. L.. *A documentação pedagógica e o trabalho com bebês: estudo de caso em uma creche universitária*. 2014, 223f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

CARONI, C.. *Como é ser professor de crianças de 1 a 2 anos?: um olhar crítico-reflexivo sobre uma realidade vivida*. 2011, 162f. . Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

CASTRO, J. S. de. *A constituição da linguagem e as estratégias de comunicação dos e entre os bebês no contexto coletivo da Educação Infantil*. 2011, 207f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

CASTRO, V. M. A. de. *Movimento angular do quadril, joelho e tornozelo durante a aquisição da marcha independente sob diferentes condições de superfície*. 2011, 81f. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

COSTA, C. A.. *Significações em relações de bebês com seus pares de idade*. 2012, 161f. Dissertação (Mestrado em Ciências),

Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2012.

CUNHA, A. G. A. da. *Infecções das vias aéreas superiores: construção e validação de tecnologia educacional com educadoras infantis*. 2014, 176f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem), Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2014.

DIAS, I. de. *A relação educadora – bebê: laços possíveis*. 2010, 92f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

DUARTE, F. *Professoras de bebês: as dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente*. 2011, 288f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

ÊLMOR, L. de N. R.. *Recursos comunicativos utilizados por bebês em interação com diferentes interlocutores, durante processo de adaptação à creche: um estudo de caso*. 2009, 206f. Dissertação (Mestrado em Ciências), Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2009.

ESCOUTO, N. B.. *A formação do leitor-literário na Educação Infantil: a interação da palavra da vida cotidiana com a palavra literária*. 2013, 196f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

FARIA, W. dos S.. *O desenvolvimento das funções psíquicas superiores de crianças de zero a três anos: a atenção e a memória - uma análise histórico-cultural*. 2013, 93f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do São Carlos, São Carlos, 2013.

FOCHI, P. S.. *“Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim?”: documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em contextos de vida coletiva*. 2013, 172f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

GABRIEL, M. R.. *Transformações no envolvimento paterno ao longo dos seis primeiros meses do bebê na creche*. 2012, 80f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

GARCIA, L. T.. *Ensino de discriminações condicionais em bebês: avaliação do responder por exclusão e treino de emparelhamento de identidade com diferentes estímulos*. 2010, 148f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Federal

de São Carlos, São Carlos, 2010.´

GOBBATO, C.. *“Os bebês estão por todos os espaços!”*: um estudo sobre a educação de bebês nos diferentes contextos de vida coletiva da escola infantil. 2011, 223f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

GONÇALVES, F.. *A educação de bebês e crianças pequenas no contexto da creche*. 2014, 202f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

GUIMARÃES, R. M.. *Encontros, cantigas, brincadeiras, leituras*: um estudo acerca das interações dos bebês, crianças bem pequenas e o objeto livro numa turma de berçário. 2011, 259f. . Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

GURGEL, K. M. R.. *A relação mãe-bebê e a adaptação a um berçário*: suas influências mútuas. 2011, 120f. . Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

JACQUES, R. E. H.. *Inserção na creche e relações sociais*: estudo de caso de um bebê recém-chegado. 2014, 203f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

LIMA, M. P.. *Vitória vai à escola*: o papel da afetividade na formação de professores da Educação Infantil. 2013, 152f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

LODI-CORRÊA, S.. *Anália Franco e sua ação socio-educacional na transição do Império para a República (1868-1919)*. 2009, 186f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

LOPES, E. dos. *Os conflitos, barreiras e conquistas das relações de gênero na Educação Infantil* - as relações dos educadores e educadoras de uma creche. 2010, 141f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2010.

MAGALHÃES, G. M.. *Análise do desenvolvimento da atividade da criança em seu primeiro ano de vida*. 2011, 128f. Dissertação

(Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2011.

MAIA, S. H. de R. S.. *Artesãs do desejo: a função das educadoras de creche na constituição subjetiva dos bebês*. 2011, 88f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

MALLMANN, E.. *Materiais potencializadores e os bebês-potência: possibilidades de experiências sensoriais e sensíveis no contexto de um berçário*. 2015, 161f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

MATTOS, S. J. do N.. *Cuidar e educar: concepções de professoras de um Centro de Educação Infantil na cidade de São Paulo*. 2009, 162f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

MOURA, K. R. de. *Abordagem da saúde da criança na Educação Infantil: percepção de educadoras*. 2012, 111f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

NEÓFITI, C. C.. *Educação para a vigilância do desenvolvimento infantil: formação virtual e presencial para educadores de creche*. 2009, 208f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

OLIVEIRA, R. P; de. *Entre a fralda e a lousa: um estudo sobre identidades docentes em berçários*. 2014, 173f. Dissertação (Mestrado em Filosofia), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

PANTALENA, E. S.. *O ingresso da criança na creche e os vínculos iniciais*. 2010, 129f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

PINHO, E. M. R.. *O que você fala, professor, tem importância?: o trabalho pedagógico na creche e o desenvolvimento da linguagem oral da criança*. 2013, 132f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013.

RAMOS, D. D.. *Interação adulto-criança em creches públicas: estilos linguísticos*. 2010, 182f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

SANTOS, M. de L.. *As características musicais da comunicação entre adulto e bebê e suas implicações no desenvolvimento*



*cognitivo musical da criança no primeiro ano de vida*. 2013, 114f. Dissertação (Mestrado em Música), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

SCUDELER, A. P. B.. *Possibilidades de atividades de comunicação emocional entre bebês: um estudo à luz da teoria histórico-cultural*. 2015, 148f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2015.

SEHN, L.. *Do cuidar ao educar na Educação Infantil: efeitos de sentidos*. 2014, 166f. . Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

SILVA, C. A. da. *O cuidado compartilhado entre mães e educadoras de um Centro Municipal de Educação Infantil: uma pesquisa-ação*. 2013, 154f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

SILVA, L. de A.. *O uso do tempo no cotidiano de bebês*. 2015, 107f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

SINGULANI, R. A. D.. *As crianças gostam de "tudo-o-que-não-pode" : crianças em novas relações com a monitora e a cultura no espaço da creche*. 2009, 187f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2009.

SOARES, D. B.. *O diálogo na Educação Infantil: o movimento, a interdisciplinaridade e a Educação Física*. 2015, 209f. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

SOUZA, A. A. O. de. *A inserção de bebês na creche e a separação como operador simbólico*. 2014, 100f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

SOUZA, T. O. de. *Formar e formar-se na Educação Infantil: políticas e práticas*. 2013, 137f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

**TESES (2009-2015)**

BIRCHAL, P. de. S.. *Exploração lúdica e afetividade em crianças de creche*. 2010, 205f. Tese (Doutorado em Psicologia), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

CONCEIÇÃO, A. P. S. da. *Reinvenção e itinerância de uma educadora da infância e constituição narrativa: compreensões implicadas sobre a práxis educativa com crianças, inspiradas em uma concepção de currículo brincante*. 2009, 123f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

CONCEIÇÃO, C. M. C.. *Práticas e representações da institucionalização da infância: bebês e crianças bem pequenas na creche em Francisco Beltrão /PR (1980/1990)*. 2014, 253f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

CORREA, A. L.. *Bebês produzem música: o brincar-musical de bebês em berçário*. 2013, 227f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

FERRAZ, B. M. S.. *Bebês e crianças pequenas em instituições coletivas de acolhimento e educação: representações de educação em creches*. 2011, 333f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

FREITAS, T. P. de. *Tintas pretas e papéis brancos: educadoras negras e emancipação*. 2015, 232f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Franca, 2015.

LEMOS, M. E. S.. *Representações sociais de educadoras de creche a respeito do cuidado em saúde de crianças até cinco anos de idade*. 2010, 66f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

LOMBARDI, L. S. dos S.. *Formação corporal de professoras de bebês: contribuições da pedagogia do teatro*. 2011, 266f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

SANTOS, E. R. F. dos. *Concepções de desenvolvimento infantil e estilos comunicativos nas interações educador-criança*. 2012, 209f. Tese (Doutorado em Psicologia Social), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

SIMIANO, L. P. *Colecionando pequenos encantamentos... a documentação pedagógica como narrativa peculiar para e com crianças bem pequenas*. 2015, 134f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SCHMITT, R. V.. *As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas: contornos da ação docente*. 2014, 282f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

TORMIN, M. C.. *Dubadi bu: uma proposta de formação e intervenção musical em creche*. 2014, 399f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

VARGAS, G. M. S. de. *Bebês em suas experiências primeiras: perspectivas para uma escola da infância*. 2014, 226f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

VENZKE, L. H. D.. *“Já não vos assistirá plenamente o direito de errar, porque vos competirá o dever de corrigir”*: gênero, docência e Educação Infantil em Pelotas (décadas 1940-1960). 2010, 203f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

ZUCOLOTO, K. A.. *Educação Infantil em creches – uma experiência com a Escala ITERS-R*. 2011, 308f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

**SCIELO (2009-2015)**

ALMEIDA, Leila Sanches de; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Transformações da relação afetiva entre o bebê e a educadora na creche. *Análise Psicológica*, Lisboa, v. 32, n. 2, p. 173-186, jun. 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0870-82312014000200004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312014000200004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 15 out. 2015.

ANDRADE, Daniela B. S. Freire. O potencial narrativo dos lugares destinados às crianças: incursões do grupo de pesquisa em psicologia da infância GPPIN. *Fractal, Revista Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, p. 16-21, Abr. 2015. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-02922015000100016&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922015000100016&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 15 out. 2015.

BECKER, Scheila Machado da Silveira; BERNARDI, Denise; MARTINS, Gabriela Dal Forno. Práticas e crenças de educadoras de berçário sobre cuidado. *Psicologia em estudo*, Maringá, v. 18, n. 3, p. 551-560, Set. 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-73722013000300016&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722013000300016&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 15 out. 2015.

BRANDÃO, Daniela Bridon dos Santos Reis; KUPFER, Maria Cristina Machado. A construção do laço educador-bebê a partir da Metodologia IRDI. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 25, n. 3, p. 276-283, dez. 2014. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/89790>>. Acesso em: 15 out. 2015.

COSTA, Carolina Alexandre; AMORIM, Katia Souza. Abreviação em Relações de Bebês com seus Pares de Idade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 31, n. 1, p. 15-23, Mar. 2015. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-37722015000100015&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722015000100015&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 15 out. 2015.

GOTTLIEB, Alma. Para onde foram os bebês?: Em busca de uma Antropologia de bebês (e de seus cuidadores). *Psicologia USP*, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 313-336, set. 2009. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1678-51772009000300002&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51772009000300002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 15 out. 2015.

MARTINS, Gabriela Dal Forno et al . Fatores associados à não adaptação do bebê na creche: da gestação ao ingresso na instituição. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 30, n. 3, p. 241-250, Set. 2014 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-37722014000300001&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722014000300001&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 15 out. 2015.

RAMOS, Deborah Dornellas; SALOMAO, Nádia Maria Ribeiro. Interação educadora-criança em creches públicas: estilos linguísticos. *Psicologia em estudo*, Maringá, v. 17, n. 1, p. 15-25, Mar. 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-73722012000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722012000100003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 15 out. 2015.

SAULLO, Rosaria Fernanda Magrin; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Katia de Souza. Cuidando ou tomando cuidado? Agressividade, mediação e constituição do sujeito - um estudo de caso sobre um bebê mordedor em creche. *Pro-Posições*, Campinas, v. 24, n. 3, p. 81-98, Dez. 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-73072013000300006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072013000300006&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 15 out. 2015.

**ANPED (2009-2015)**

BERLE, S.. Infância e linguagem: educar os começos. In: *36º Reunião Anual da Anped*, 2013, Goiânia. Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: Desafios para as Políticas Educacionais, 2013.

BUSS-SIMÃO, M.. Professoras de Educação Infantil: uma análise da configuração da docência no contexto catarinense. In: *37º Reunião Anual da Anped*, 2015, Florianópolis. Plano Nacional de Educação: tensões e perspectivas para a educação pública brasileira, 2015.

CANAVIEIRA, F. O.. “caos calmo”: (in)constâncias no cenário da política de Educação Infantil brasileira. In: *35º Reunião Anual da Anped*, 2012, Porto de Galinhas. *Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento: o Brasil do Século XXI*, 2012.

CASANOVA, L. V.. O que as crianças pequenas fazem na creche? As famílias respondem. In: *34º Reunião Anual da Anped*, 2011, Natal. Educação e Justiça social, 2011.

CASTELLI, C. M.; DELGADO, A. C. C.. Bebês que se relacionam com crianças mais velhas: cuidados e conflitos na Educação Infantil. In: *37º Reunião Anual da Anped*, 2015, Florianópolis. Plano Nacional de Educação: tensões e perspectivas para a educação pública brasileira, 2015.

CASTRO, J. S. de. A constituição da linguagem entre os e dos bebês no espaço coletivo da Educação Infantil. In: *36º Reunião Anual da Anped*, 2013, Goiânia. Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: Desafios para as Políticas Educacionais, 2013.

CÔCO. Professores na Educação Infantil: inserção na carreira, espaço de atuação e formação. In: *32ª Reunião Anual da Anped*, 2009, Caxambu. Sociedade, cultura e educação: novas regulações?, 2009.

CONCEIÇÃO, C. M. C.; FISCHER, B. T. D.. Berços, fraldas, mamadeiras, chupetas e sucatas: cultura de creche aqui e lá, ontem e hoje. In: *37º Reunião Anual da Anped*, 2015, Florianópolis. Plano Nacional de Educação: tensões e perspectivas para a educação

pública brasileira, 2015.

COUTINHO, A. M. S.. As relações sociais dos bebês na creche: um estudo numa perspectiva sociológica. In: *36º Reunião Anual da Anped*, 2013, Goiânia. Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: Desafios para as Políticas Educacionais, 2013.

CRUZ, S. H. V.. Considerações acerca da discriminação étnico-racial em crianças pequenas. In: *37º Reunião Anual da Anped*, 2015, Florianópolis. Plano Nacional de Educação: tensões e perspectivas para a educação pública brasileira, 2015.

DAGNONI, A. P. R.. Quais as fontes de saberes das professoras de bebês? In: *35º Reunião Anual da Anped*, 2012, Porto de Galinhas. *Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento: o Brasil do Século XXI*, 2012.

FREITAS, M. T. de A.. A linguagem como constituidora da consciência e elemento transformador no processo da vida humana: uma leitura histórico-cultural. In: *35º Reunião Anual da Anped*, 2012, Porto de Galinhas. *Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento: o Brasil do Século XXI*, 2012.

KRAMER, S.; CORSINO, P.; REZENDE, M. F. Políticas públicas municipais de Educação Infantil: um balanço da década. In: *34º Reunião Anual da Anped*, 2011, Natal. Educação e Justiça social, 2011.

MATTOS, M. N. de S. S. de. Leitura literária na creche: o livro entre olhar, corpo e voz. In: *36º Reunião Anual da Anped*, 2013, Goiânia. Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: Desafios para as Políticas Educacionais, 2013.

PELOSO, F. C.; PAULA, E. M. A. T.. Aspectos epistemológicos sobre infâncias, crianças e educação infantil nas obras de Paulo Freire: alguns apontamentos. In: *33ª Reunião Anual da Anped*, 2010, Caxambu. Educação no Brasil: o balanço de uma década, 2010.

RAMOS, T. K. G.. Possibilidades de organização de práticas educativas na creche em parceria com os bebês: o que “dizem” as crianças? In: *34º Reunião Anual da Anped*, 2011, Natal. Educação e Justiça social, 2011.

\_\_\_\_\_. As crianças no centro da organização pedagógica: o que os bebês nos ensinam? Qual a atuação de suas professoras? In: *35º Reunião Anual da Anped*, 2012, Porto de Galinhas. *Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento: o Brasil do Século XXI*, 2012.

SANTOS, N. A. S.. Você não tem motivo pra chorar - conversas sobre o choro das crianças nas creches. In: *35º Reunião Anual da Anped*, 2012, Porto de Galinhas. *Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento: o Brasil do Século XXI*, 2012.

SCRAMINGNON, G. B. S.. O lugar da creche na Educação Infantil. In: *34º Reunião Anual da Anped*, 2011, Natal. *Educação e Justiça social*, 2011.

SIMIANO, L. P.; VASQUES, C. K.. Sobre importâncias, medidas e encantamentos: o percurso constitutivo do espaço da creche em um lugar para os bebês. In: *34º Reunião Anual da Anped*, 2011, Natal. *Educação e Justiça social*, 2011.

SOUZA, M. P. de C. e. O Proinfantil e a formação dos agentes auxiliares de creche do município do Rio de Janeiro. In: *35º Reunião Anual da Anped*, 2012, Porto de Galinhas. *Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento: o Brasil do Século XXI*, 2012.

TEBET, G. G. de C.; ABRAMOWICZ, A.. Constituindo o bebê como um conceito teórico no interior da Sociologia da infância. In: *36º Reunião Anual da Anped*, 2013, Goiânia. *Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: Desafios para as Políticas Educacionais*, 2013.



**ANPED SUDESTE 2014**

ALMEIDA, A. M. S. B. e L. de; FRANCO, V. L.. O programa Primeira Infância Completa e a relação família-creche. In: 11º *Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste*, 2014, São João Del Rei. Culturas, Políticas e Práticas Educacionais e suas Relações com a Pesquisa, 2014.

ALMEIDA, F. M. C. de.; VASCONCELLOS, V. M. R. de. Expectativas e vivências de educadores e famílias na creche. In: 11º *Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste*, 2014, São João Del Rei. Culturas, Políticas e Práticas Educacionais e suas Relações com a Pesquisa, 2014.

BARROS, J.; AQUINO, L. M. L. de; PEREIRA, M. de F.. Creche Universitária: perspectivas de formação docente continuada para Educação Infantil. In: 11º *Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste*, 2014, São João Del Rei. Culturas, Políticas e Práticas Educacionais e suas Relações com a Pesquisa, 2014.

COELHO, F. de O.. Espaços e tempos da Educação Infantil: investigando a ação pedagógica com os bebês. In: 11º *Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste*, 2014, São João Del Rei. Culturas, Políticas e Práticas Educacionais e suas Relações com a Pesquisa, 2014.

LOPES, I. P.. O acesso à Educação Infantil em Creches Universitárias: um estudo de caso na Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro. In: 11º *Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste*, 2014, São João Del Rei. Culturas, Políticas e Práticas Educacionais e suas Relações com a Pesquisa, 2014.

MELO, C. V. de; AQUINO, L. M. L. de. Projetos de trabalho na Creche UFF: articulação com a proposta pedagógica e a produção das crianças. In: 11º *Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste*, 2014, São João Del Rei. Culturas, Políticas e Práticas Educacionais e suas Relações com a Pesquisa, 2014.

OLIVEIRA, C. de.; MARTINS, M. do C.. Mulheres cuidadoras, mulheres professoras: memória e formação profissional no contexto da creche área de saúde. In: 11º *Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste*, 2014, São João Del Rei. Culturas,

Políticas e Práticas Educacionais e suas Relações com a Pesquisa, 2014.

OLIVEIRA, M. das G.. A relação entre a família e a creche pública nos cuidados e na educação das crianças. In: 11º *Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste*, 2014, São João Del Rei. Culturas, Políticas e Práticas Educacionais e suas Relações com a Pesquisa, 2014.

RABELO, D. B.; OLIVEIRA, I. M. de. O bebê surdo na Educação Infantil: um olhar sobre inclusão e práticas pedagógicas. In: 11º *Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste*, 2014, São João Del Rei. Culturas, Políticas e Práticas Educacionais e suas Relações com a Pesquisa, 2014.

ROCHA, L de P.; GARCIA, T. de O. G.. Oferta de vagas em creches no município de Ribeirão Preto no período pós-Fundeb: caracterização e contradições. In: 11º *Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste*, 2014, São João Del Rei. Culturas, Políticas e Práticas Educacionais e suas Relações com a Pesquisa, 2014.

SALUTTO, N.. Leitura literária na creche: negociações e produções de sentidos *entre* as crianças a partir do livro infantil. In: 11º *Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste*, 2014, São João Del Rei. Culturas, Políticas e Práticas Educacionais e suas Relações com a Pesquisa, 2014.

SANTOS, C. C. B.; AQUINO, L. M. L. de. A produção do conhecimento sobre o brincar na creche UFF (1998-2010). In: 11º *Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste*, 2014, São João Del Rei. Culturas, Políticas e Práticas Educacionais e suas Relações com a Pesquisa, 2014.

SCHINDHELM, V. G.; PAULA, M. de F. C. de. Concepções e práticas dos educadores sobre sexualidade e gênero na Educação Infantil. In: 11º *Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste*, 2014, São João Del Rei. Culturas, Políticas e Práticas Educacionais e suas Relações com a Pesquisa, 2014.

TACHIKAWA, J. Y.; ABRAMOWICZ, A.. Trajetórias e caminhos: os desenhos dos bebês. In: 11º *Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste*, 2014, São João Del Rei. Culturas, Políticas e Práticas Educacionais e suas Relações com a

Pesquisa, 2014.

VOLTARELLI, M. A.. Aprendizagem profissional da docência: que saberes o(a) professor(a) tem para atuar em creches? In: 11<sup>o</sup> *Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste*, 2014, São João Del Rei. Culturas, Políticas e Práticas Educacionais e suas Relações com a Pesquisa, 2014.

ZANETTI, A.. Notas sobre a produção da política de integração das creches públicas no sistema de ensino de Juiz de Fora - MG. In: 11<sup>o</sup> *Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste*, 2014, São João Del Rei. Culturas, Políticas e Práticas Educacionais e suas Relações com a Pesquisa, 2014.

**ANPED SUL 2014**

AGOSTINHO, K. A.. Caminhos para a participação das crianças na Educação Infantil. In: *X ANPED SUL*, 2014, Florianópolis. A pesquisa em educação na Região Sul: percursos e tendências, 2014.

ANTONIO, D. G. R. F.; DIAS, P. L. V.. Infância contemporânea, desafios e inquietudes: uma reflexão sobre o processo de escolarização inicial. In: *X ANPED SUL*, 2014, Florianópolis. A pesquisa em educação na Região Sul: percursos e tendências, 2014.

BATISTA, R.. Higiene, instrução e moral na constituição histórica da docência na Educação Infantil em Santa Catarina: uma análise a partir da Creche Conde Modesto Leal. In: *X ANPED SUL*, 2014, Florianópolis. A pesquisa em educação na Região Sul: percursos e tendências, 2014.

BEBER, I. C. R.. Corporeidade e infância: considerações sobre a dimensão ética e pedagógica do cuidado. In: *X ANPED SUL*, 2014, Florianópolis. A pesquisa em educação na Região Sul: percursos e tendências, 2014.

BRAGAGNOLO, A.. Linguagem verbal e interação com crianças de zero a três anos: as pesquisas da Região Sul. In: *X ANPED SUL*, 2014, Florianópolis. A pesquisa em educação na Região Sul: percursos e tendências, 2014.

CARVALHO, R. S. de. A Educação Infantil como investimento em capital humano: governamentalidade e gestão de riscos como pauta da expertise econômica. In: *X ANPED SUL*, 2014, Florianópolis. A pesquisa em educação na Região Sul: percursos e tendências, 2014.

CLARO, A. L. de A.; CITTOLIN, S. F.. O currículo na Educação Infantil: uma análise teórica. In: *X ANPED SUL*, 2014, Florianópolis. A pesquisa em educação na Região Sul: percursos e tendências, 2014.

EVALTE, T. T.. A girafa que cocoricava: uma leitura para um olhar mais reflexivo. In: *X ANPED SUL*, 2014, Florianópolis. A

pesquisa em educação na Região Sul: percursos e tendências, 2014.

FONTANA, I. L. M.. Polemizando o processo das políticas públicas para a Educação Infantil. In: *X ANPED SUL*, 2014, Florianópolis. A pesquisa em educação na Região Sul: percursos e tendências, 2014.

GAVIÃO, J. S. F.. Como uma pesquisa torna-se *infantil*? In: *X ANPED SUL*, 2014, Florianópolis. A pesquisa em educação na Região Sul: percursos e tendências, 2014.

GHAZZI, M. S.; DEWES, N. S.; DIAS, I.. O brincar como articulador de uma experiência no espaço da creche. In: *X ANPED SUL*, 2014, Florianópolis. A pesquisa em educação na Região Sul: percursos e tendências, 2014.

GONÇALVES, F.; BUSS-SIMÃO, M.; ROCHA, E. A. C.. Percursos e tendências da produção científica sobre crianças de 0 a 3 anos na ANPED. In: *X ANPED SUL*, 2014, Florianópolis. A pesquisa em educação na Região Sul: percursos e tendências, 2014.

MANTAGUTE, E. I. I.. Os profissionais atuantes nas creches de Curitiba 1977-1986: a contratação das babás. In: *X ANPED SUL*, 2014, Florianópolis. A pesquisa em educação na Região Sul: percursos e tendências, 2014.

MOLETTA, A. K.. Revista Criança, TV Escola e TV Educativa (MEC): estratégias de divulgação e legitimação do RCNEI. In: *X ANPED SUL*, 2014, Florianópolis. A pesquisa em educação na Região Sul: percursos e tendências, 2014.

MOREIRA, J. C.. Avaliação na Educação Infantil – a constituição da documentação pedagógica como prática avaliativa em turmas de berçário. In: *X ANPED SUL*, 2014, Florianópolis. A pesquisa em educação na Região Sul: percursos e tendências, 2014.

SILVA, D. V. da.. Educação corporal e formação precoce da classe trabalhadora: uma análise a partir do RCNEI. In: *X ANPED SUL*, 2014, Florianópolis. A pesquisa em educação na Região Sul: percursos e tendências, 2014.

SILVA, M. C. da. Formação de professores para a infância: a experiência como constitutiva do “formar-se”. In: *X ANPED SUL*,

2014, Florianópolis. A pesquisa em educação na Região Sul: percursos e tendências, 2014.

STEIN, E. K.. Conteúdos para a Educação Infantil: o que apontam os documentos oficiais. In: *X ANPED SUL*, 2014, Florianópolis. A pesquisa em educação na Região Sul: percursos e tendências, 2014.

SUZIN, L. A. M.. A linguagem na Educação Infantil. In: *X ANPED SUL*, 2014, Florianópolis. A pesquisa em educação na Região Sul: percursos e tendências, 2014.

VARGAS, G.. Dimensões da educação dos bebês e das crianças pequenas: perspectivas para a escola da infância. In: *X ANPED SUL*, 2014, Florianópolis. A pesquisa em educação na Região Sul: percursos e tendências, 2014.

WINTERHALTER, D. F.. A presença da Educação Infantil nas políticas educacionais: da Constituição de 1988 ao PNE (2011-2020). In: *X ANPED SUL*, 2014, Florianópolis. A pesquisa em educação na Região Sul: percursos e tendências, 2014.