



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ESTUDOS ESPECIALIZADOS
ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

MÁRCIA VANESSA SILVA

AS INTERAÇÕES ENTRE BEBÊS EM CRECHE

FORTALEZA

2015

MÁRCIA VANESSA SILVA

AS INTERAÇÕES ENTRE BEBÊS EM CRECHE

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Especialização em Docência na Educação Infantil da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Educação Infantil.

Orientador(a): Profa. Dra. Fátima Sampaio Silva.

FORTALEZA

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

S581i Silva, Márcia Vanessa

As interações entre bebês em creches / Márcia Vanessa Siva. – 2015
142 f.; 30 cm.

Monografia (Especialização) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação,
Especialização em docência na educação infantil, 2015.

Orientação: Profa. Dra. Fátima Sampaio Silva.

1. Educação infantil I. Título.

CDD 370

MÁRCIA VANESSA SILVA

AS INTERAÇÕES ENTRE BEBÊS EM CRECHE

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Especialização em Docência na Educação Infantil da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Educação Infantil.

Aprovada em: ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Fátima Sampaio Silva (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profª. Ms. Jorgiana Ricardo Pereira
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profª. Dra. Maria Cílvia Queiroz
Prefeitura Municipal de Fortaleza

A todos os bebês que, apesar das intempéries que passam em algumas instituições, nos mostram as suas potencialidades e as suas capacidades interativas por meio de seus gestos, trocas de olhares, choros, sorrisos gritos, balbucios, toques e gargalhadas; contribuindo para que, enquanto profissionais atuantes na Educação Infantil, possamos manter firme o propósito de lutarmos e proporcionarmos uma educação de qualidade, que lhes é tão de direito.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, por me dar saúde, força e pessoas maravilhosas no meu caminho. Obrigada, Senhor, por me fazer compreender que a luta por conquistas é grande, desafiadora, contínua, mas nunca impossível!

A minha querida orientadora, Fátima Sampaio Silva, pessoa sensível, admirável e competente, pela paciência, dedicação, compreensão e carinho. Obrigada pela força nos momentos mais delicados! Obrigada pela confiança, por acreditar em mim!

A minha avó, Tereza de Jesus Silva, *in memoriam*. Obrigada por todo amor e dedicação! Em cada conquista de minha vida você sempre estará presente! Saudades eternas.

Aos meus maravilhosos pais, João Roberto Silva e Maria das Dores da Silva, pelo amparo, proteção, amor e dedicação. Obrigada por tudo ! Vocês são minha vida, meus amores para sempre.

A minha doce e meiga irmã, Ana Caroline Silva, amiga certa das horas incertas. Obrigada pela força e auxílio nas transcrições das entrevistas. Você é meu orgulho, me faz sentir a pessoa mais amada desse mundo.

Ao meu amor e companheiro, Marcio Fellipe Silva Almeida, por todos esses anos juntos, por todos os desafios enfrentados, por me fazer feliz, pela compreensão e força. Obrigada, também, pelo apoio na parte tecnológica da pesquisa, sem você não teria conseguido! Amo você, sempre!

Aos meus sogros, Marcos Almeida e Socorro Almeida, e família, pelo acolhimento, apoio e carinho.

A todas as instituições de Educação Infantil, nas quais trabalhei, Creche Lar Antônio de Pádua, Instituto Educacional O Canarinho, EMEIEF Comissário Francisco Barbosa, por terem me proporcionado experiências ricas, desafiadoras e construtivas.

A todos os pequeninos e pequeninas que fizeram e fazem parte da minha caminhada docente na Educação Infantil. Obrigada pelas ricas experiências e por despertarem em mim o desejo por aprofundar meus conhecimentos!

À Secretaria de Educação de Maracanaú, por acolher e possibilitar que a pesquisa fosse realizada no município; por compreender minha curta ausência neste momento tão importante da minha vida acadêmica.

À Equipe de Formação de Educação Infantil da Secretaria de Educação de Maracanaú, a todas que lá trabalham, em especial minhas companheiras de luta Kelly

Cristine, Lúcia Feitosa, Francisca Nepomucena, Ádila Ponte, Solange Maciel, Girliane Dantas, Edlane Chaves e Clarice Costa, pelo apoio, compreensão e carinho. Nossas lutas são árduas, mas não podemos nos render a certas imposições que venham “ferir” a infância de nossas crianças. Não podemos ser uma equipe de execução!

A minha amiga e companheira de trabalho, de lutas e estudo, Girliane Dantas, pelo companheirismo e força. Obrigada, querida, por nunca me deixar esquecer que “tudo coopera para o bem daqueles que amam a Deus”! Você é um ser humano incrível!

A minha amiga, Jorgiana Ricardo, pelo apoio, por não me deixar desistir, por todos os conselhos valorosos. Você é uma pessoa maravilhosa, competência pura!

A minha amiga Ana Paula Morais, pelas brigas e discordâncias, mas muito mais pelo apoio e carinho. Você mora no meu coração, só não quebra minha fita corretiva!

A todas as companheiras do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará. Foi um prazer imenso conhecer todas, aprender e trocar ricas experiências com vocês.

A coordenadora de polo, Kátia Fernandes, pelo comprometimento, competência, apoio, sensibilidade e carinho a todas as estudantes do curso.

A secretária do curso, Luciana Bayer, pelo comprometimento e competência. Obrigada por nos fazer rir e nos dar “puxões de orelha”, quando necessário. Você é inusitada!

Aos professores do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil que contribuíram significativamente e com muita competência para uma formação sólida. Em especial, aos professores: Cristiane Amorim, Socorro Almeida, Idevaldo Bodião, Sandra Schram, Fátima Saboya, Fátima Sampaio, Luciana Goldberg, Rosimeire Cruz e Silvia Cruz. A vocês, minha gratidão.

Aos professores Silvia Helena Vieira Cruz e Idevaldo Bodião, pelas pessoas éticas, comprometidas e maravilhosas que são e pelo diferencial que fazem na formação de todo estudante que passa pelas suas “mãos” sensíveis. Vocês me proporcionaram inspiração na escolha do meu tema.

A todos que trabalham na creche em que a pesquisa foi realizada, pelo bom acolhimento e disponibilidade, em especial às professoras e à coordenadora.

Aos pais dos bebês participantes da pesquisa, por autorizarem a participação de seus filhos, assim, possibilitando a realização do trabalho. Obrigada pela confiança!

A todos os bebês que participaram desta pesquisa. Obrigada por compartilharem cada olhar, cada sorriso, cada toque, cada choro, cada gargalhada, cada gesto... Foram momentos ricos e de intensa aprendizagem. Muito obrigada!

“Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros.”
(Bernard Charlot)

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar as interações entre bebês, na faixa etária de 12 a 18 meses, em uma creche pública em um município do Ceará. Seus objetivos específicos foram: caracterizar a rotina da creche; identificar e analisar episódios interativos entre bebês e investigar as concepções das professoras sobre as interações entre eles. A investigação, que se fundamentou na perspectiva de Vygotsky, foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa. Os sujeitos foram nove bebês, entre 12 a 18 meses, e suas quatro professoras. Realizou-se a coleta de dados mediante a utilização das seguintes técnicas: a observação para a caracterização da instituição e da rotina da turma investigada; a entrevista e o questionário para identificar as concepções das professoras sobre o tema em questão. Os dados foram registrados por meio dos seguintes recursos: diário de campo e videogravação para a identificação e análise dos episódios interativos entre bebês e a audiogravação para o registro das entrevistas com as professoras. Os resultados encontrados revelaram que a rotina da creche se configurou como rotineira e com muitos momentos de ociosidade. Demonstraram também que a rotina não considera as especificidades dos bebês, chegando a limitar as possibilidades de interações entre eles, tão importantes para suas aprendizagens e desenvolvimento. No que concerne aos episódios interativos, os resultados indicaram que as interações entre os bebês ocorreram em um contexto espontâneo e motivacional embasado nas manifestações emocionais dos parceiros; na disputa por um determinado objeto; na imitação; nos convites para brincar e na articulação de papéis. Assim, foi perceptível que o referido contexto estava impregnado de estratégias imitativas, gestos, olhares, toques, gritos, risadas, balbucios que permeavam as ações contagiantes entre os bebês. Em relação às concepções das professoras sobre as interações entre bebês, os dados indicaram que elas, aparentemente, não possuem embasamento teórico sobre o tema e parecem desconhecer o fato de que, como professoras de Educação Infantil, são também responsáveis pela promoção de interações entre os bebês. Assim, constatou-se a necessidade de um maior investimento financeiro por parte das políticas públicas, nas instituições de Educação Infantil e de uma sólida formação inicial e continuada dos professores dessa primeira etapa da educação. Estas condições são indispensáveis para a organização e o funcionamento de creches em que se respeitem os direitos das crianças e se valorizem as suas interações.

Palavras-Chave: Interações. Bebês. Creche.

ABSTRACT

This research aimed at analyzing the interactions between babies whose ages ranged from twelve to eighteen months in a public daycare center, in a city of Ceará state. Its specific objectives were: to characterize the routine of a day care, to identify and analyze interactive episodes among babies and to investigate teachers' conceptions about baby interactions. The research was based on Vygotsky's theory, and it was carried out within a qualitative framework. The subjects were 9 babies aged 12-18 months and their four teachers. The data were collected by means of the following techniques and instruments: observation procedures for characterizing the day care and the routine of the baby group which was being investigated; interviews and questionnaires to identify the teachers' conceptions about baby interactions. For registering the data the following resources were utilized: field diary and video recording for analyzing the interactive episodes among babies and audiorecording to register the interviews with the teachers. The results indicated that the routine of the day care was uneventful and there were many moments of idleness. They also showed that the routine does not consider the specific needs of babies, and restrains the possibilities of interactions between them which are so important to their learning and development. Regarding the interactive episodes, the results indicated that the interactions between babies occurred in a motivational context grounded in emotional manifestations of the peers ; in conflicts related to the ownership of an object; in imitations; in invitations to play and in the articulation of roles. So, it was noticeable that that context was impregnated by imitative strategies, gestures, looks, touches, screams, laughter, babbling which could be observed in the contagious actions of the babies. Regarding the teachers' conceptions about the interactions among babies, the data showed that they have no theoretical basis on the subject. Besides, they are unaware of the fact, that as teachers in day care centers, they are also responsible for promoting interactions among the babies. The research points to the need of a greater financial investment by public policies in early childhood education institutions and a solid initial and continuing teachers' education for this first stage of education. These conditions are essential to the organization and operation of day care centers which respect the rights of children and value their interactions.

Key Words: Interactions. Babies. Day care centers.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - Entrada da sala do berçário I	53
Fotografia 2 - Disposição dos berços no momento de entrada dos bebês.....	54
Fotografia 3 - Painel de boas vindas e cantinho da leitura.....	56
Fotografia 4 - Mural de atividades	56
Fotografia 5 - Berço utilizado para guardar colchonetes, brinquedos, mochilas e espelho...	58
Fotografia 6 - Trocador.....	58
Fotografia 7 - Cena 01.....	79
Fotografia 8 - Cena 02.....	79
Fotografia 9 - Cena 03.....	80
Fotografia 10 - Cena 04.....	80
Fotografia 11 - Cena 05.....	80
Fotografia 12 - Cena 06.....	83
Fotografia 13 - Cena 07.....	83
Fotografia 14 - Cena 08.....	84
Fotografia 15 - Cena 09.....	84
Fotografia 16 - Cena 10.....	84
Fotografia 17 - Cena 11.....	84
Fotografia 18 - Cena 12.....	85
Fotografia 19 - Cena 13.....	86
Fotografia 20 - Cena 14.....	86
Fotografia 21 - Cena 15.....	86
Fotografia 22 - Cena 16.....	87
Fotografia 23 - Cena 17.....	87
Fotografia 24 - Cena 18.....	87
Fotografia 25 - Cena 19.....	88
Fotografia 26 - Cena 20.....	88
Fotografia 27 - Cena 21.....	88
Fotografia 28 - Cena 22.....	88
Fotografia 29 - Cena 23.....	89
Fotografia 30 - Cena 24.....	89
Fotografia 31 - Cena 25.....	89

Fotografia 32 - Cena 26.....	90
Fotografia 33 - Cena 27.....	90
Fotografia 34 - Cena 28.....	90
Fotografia 35 - Cena 29.....	91
Fotografia 36 - Cena 30.....	91
Fotografia 37 - Cena 31.....	91
Fotografia 38 - Cena 32.....	91
Fotografia 39 - Cena 33.....	92
Fotografia 40 - Cena 34.....	92
Fotografia 41 - Cena 35.....	93
Fotografia 42 - Cena 36.....	93
Fotografia 43 - Cena 37.....	93
Fotografia 44 - Cena 38.....	97
Fotografia 45 - Cena 39.....	97
Fotografia 46 - Cena 40.....	97
Fotografia 47 - Cena 41.....	98
Fotografia 48 - Cena 42.....	98
Fotografia 49 - Cena 43.....	98
Fotografia 50 - Cena 44.....	99
Fotografia 51 - Cena 45.....	99
Fotografia 52 - Cena 46.....	99
Fotografia 53 - Cena 47.....	99
Fotografia 54 - Cena 48.....	100
Fotografia 55 - Cena 49.....	100
Fotografia 56 - Cena 50.....	101
Fotografia 57 - Cena 51.....	102
Fotografia 58 - Cena 52.....	102
Fotografia 59 - Cena 53.....	102
Fotografia 60 - Cena 54.....	103
Fotografia 61 - Cena 55.....	103
Fotografia 62 - Cena 56.....	103
Fotografia 63 - Cena 57.....	103

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Localização dos bebês: 1º episódio.....	78
Figura 2 – Localização dos bebês: 2º episódio.....	82
Figura 3 – Localização dos bebês: 3º episódio.....	96

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Função e quantidade de funcionários da creche Pequeno Príncipe.....	46
Quadro 2 –	Número de crianças matriculadas na creche em 2014.....	48
Quadro 3 –	Caracterização das professoras investigadas.....	107

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Art	Artigo
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
CEC	Conselho de Educação do Ceará
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
FACED	Faculdade de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação
MEC	Ministério da Educação
SEB	Secretaria de Educação Básica
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFC	Universidade Federal do Ceará
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	QUADRO TEÓRICO	24
2.1	As interações sociais segundo a perspectiva de Vygotsky	24
2.2	As interações entre bebês à luz das contribuições da literatura	30
3	A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	36
3.1	Natureza da pesquisa	36
3.2	Técnicas para a construção de dados	37
3.2.1	<i>O questionário</i>	37
3.2.2	<i>A observação</i>	38
3.2.3	<i>A entrevista</i>	39
3.3	Instrumentos para o registro dos dados	40
3.3.1	<i>Diário de campo</i>	40
3.3.2	<i>Videogravação</i>	41
3.4	Os sujeitos da pesquisa	42
3.5	Procedimentos metodológicos para a coleta de dados	43
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO: ANALISANDO AS INTERAÇÕES ENTRE BEBÊS NA CRECHE	45
4.1	A creche Pequeno Príncipe	45
4.2	Conhecendo a rotina do berçário I	52
4.2.1	<i>Que bom que você veio: a chegada dos bebês</i>	59
4.2.2	<i>As refeições</i>	62
4.2.3	<i>Chegou, chegou... está na hora da alegria: a ida ao pátio</i>	64
4.2.4	<i>A hora do banho</i>	66
4.2.5	<i>Eu vou ti cutucá neném.... ti cutucá: a hora do sono</i>	69
4.2.6	<i>Atividades “livres” e “dirigidas”</i>	71
4.2.7	<i>A hora da saída</i>	75
4.3	As interações entre os bebês do berçário I	77
4.3.1	<i>Episódio Levi e Paulo: Cadê? Achou!</i>	78
4.3.2	<i>Episódio Naty e Leo: Vem cá! Deixa eu ver o que tem na sua fralda?!</i>	82

4.3.3	<i>Episódio Paulo e Leo: Duplinha do barulho... Como é bom conversar com você!</i>	96
4.4	Conhecendo as professoras da instituição	106
4.5	As concepções das professoras	109
4.5.1	<i>Objetivos da creche enquanto instituição de Educação Infantil</i>	109
4.5.2	<i>Interações entre bebês</i>	112
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
	REFERÊNCIAS	122
	APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA	126
	APÊNDICE B – TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO E ESCLARECIDO	127
	APÊNDICE C - CARTA DE APRESENTAÇÃO DO QUESTIONÁRIO PARA AS PROFESSORAS	129
	APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO DAS PROFESSORAS	130
	APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS	133
	APÊNDICE F – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO	134
	APÊNDICE G – REPRESENTAÇÃO ESPACIAL DA CRECHE	136
	APÊNDICE H – REPRESENTAÇÃO ESPACIAL DA SALA BERÇÁRIO I	137

1 INTRODUÇÃO

O bebê humano é um ser imaturo do ponto de vista motor, porém possui um equipamento sensorial e expressivo que facilita a comunicação, a interação e a aprendizagem com o outro desde o seu nascimento (VASCONCELOS *et al.*, 2003). Portanto, os bebês são capazes de estabelecer contatos sociais, tanto com adultos como com outros bebês¹ ou com outras crianças que se encontram em seu convívio.

Para o bebê, o ambiente em que vive é extremamente importante, pois está imerso em significados sociais que sofrem variações de acordo com a cultura e o grupo social a que ele pertence. Todos os elementos do meio social, isto é, pessoas, objetos, valores, costumes são o espaço de experiência do bebê e constituem, a cada momento, recursos para o seu desenvolvimento. Dessa forma, conforme Vasconcelos *et al.* (2003), a interação social entre bebês está imbuída pelos valores socioculturais e científicos da sociedade em que vivemos. Sobre interações, seus contextos sociais e seus valores socioculturais Amorim, Vitória e Rossetti-Ferreira (2000, p.120) afirmam que:

[...] é por intermédio dos processos interativos que ocorrem nos diferentes contextos sociais, que são significadas e delimitadas as mais diversas características da pessoa, do parceiro, da interação e do contexto em que se encontram inseridos. Assim por exemplo, são atribuídos significados às instituições, e dentre elas a creche. Impregnada por esses significados, ela [a creche] passa a assumir determinadas funções e a estruturar suas atividades, práticas, rotinas e tipos de relacionamento com as crianças, suas famílias e educadoras.

As palavras das autoras clarificam como as interações são importantes no desenvolvimento do indivíduo e como o ambiente em que vive pode propiciar novos contatos e experiências que influenciam na constituição desse ser. Logo, a creche, dependendo das significações que lhes são atribuídas, pode e deve oferecer um contexto especialmente planejado para promover o desenvolvimento infantil.

A creche é uma instituição que tem recebido uma crescente atenção na sociedade contemporânea. Essa atenção decorre das mudanças sociais ocorridas, no último século, no Brasil com a crescente urbanização resultante da migração das famílias do campo para os grandes centros urbanos, a entrada da mulher no mercado de trabalho (cada vez mais

¹ Segundo Barbosa (2009), o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA considera as pessoas de até 12 anos de idade incompletos como crianças. A autora utiliza uma nomenclatura diferenciada para destacar as especificidades requeridas pela faixa etária de 0 a 3 anos. Assim, há uma compreensão de bebês como crianças de 0 a 18 meses e crianças bem pequenas como crianças entre 19 meses e 3 anos e 11 meses. Neste trabalho, o termo “bebês” refere-se, portanto, às crianças que se encontram na faixa etária de 0 a 18 meses.

mulheres trabalham fora de casa), a diminuição da taxa de natalidade (as famílias optam por ter uma menor quantidade de filhos). Além disso, os conhecimentos científicos sobre a criança que ressaltam a importância dos anos iniciais para o seu desenvolvimento posterior, aliados aos fatores sociais citados deram suporte para a grande expansão das creches e pré-escolas no País a partir dos meados da década de oitenta. Depois, então, da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação (LDB), de 1996, que incluiu a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, vem se registrando uma crescente preocupação com a qualidade da Educação Infantil. Dessa forma, com relação à história e concepções do atendimento em creches, Pedrosa (2009, p.10) aborda que:

As concepções sobre infância e o olhar sobre como a criança se desenvolve e aprende mudaram bastante nos últimos anos. Estas mudanças ocorreram em grande parte por exigências sociais dos homens e mulheres e, conseqüentemente, fizeram emergir instituições que compartilham com as famílias a educação das crianças pequenas em ambientes coletivos. Estas novas práticas também foram acompanhadas de novas maneiras de se estudar a criança por parte de diferentes áreas. Os estudos atuais têm mostrado que os bebês apresentam um repertório sofisticado para interagir com o outro (parceiro adulto ou criança), sendo esta interação social um fator de grande importância para o desenvolvimento e aprendizagem dos mesmos.

Assim, foram publicadas pelo Ministério de Educação (MEC) muitas leis, além de documentos e resoluções que definiram os objetivos das instituições de Educação Infantil e estabeleceram princípios e parâmetros para o seu funcionamento. Entre estes, resalto a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Segundo o Artigo 9º, “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira.” (BRASIL, 2009a, p.4).

Ampliaram-se, pois, os estudos relacionados com as interações não só de crianças pequenas como de bebês, registrando-se inclusive muitos enfoques e concepções para os seus estudos. Anjos *et al.* (2004) trazem quatro enfoques diferentes sobre a capacidade interativa das crianças.

O primeiro refere-se às diversas correntes da Psicologia do Desenvolvimento. Estas partem da hipótese de que o alvo de interesse da criança seja prioritariamente o objeto sobre o parceiro social e, portanto, o desenvolvimento cognitivo é condição para a interação social. Esses estudos fazem tais considerações porque podem estar embasados em proposições piagetianas.

O segundo enfoque está centrado em uma gama de trabalhos que investigam a capacidade de interação das crianças com os adultos, especialmente, com a mãe e embasam-se na “Teoria do Apego” (Bowlby, 1969; Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978 *apud* Anjos, 2004, p. 513). Esses estudos pressupõem que a espécie humana possui sistemas comportamentais contribuintes para a sobrevivência da espécie, como por exemplo, os relacionais.

A terceira vertente de estudos também se debruça na relação do bebê com o adulto, porém segundo Fogel (2003 *apud* Anjos, 2004, p. 514) “os bebês, desde o nascimento são participantes ativos em um sistema cultural” e também se comunicam, como o adulto, empregando meios convencionais de movimentos e expressões dirigidos ao outro.

O último enfoque vislumbra as capacidades interativas entre crianças e seus coetâneos. Este, infelizmente, tem fundamentado um menor número de estudos, quando se compara com estudos que tratam da relação dos bebês com os demais parceiros. Esses estudos têm sido considerados relevantes por muitos autores, pois cada vez mais o contato entre bebês e seus coetâneos, em ambientes educacionais coletivos como na creche, é precoce em função das transformações sociais, econômicas e culturais que foram abordadas anteriormente. Assim, essas transformações promovem mais o compartilhamento da educação de bebês entre a família e a creche e fomentam um maior interesse de estudiosos sobre esse tema.

O tema bebês e creche foi abordado por alguns trabalhos apresentados nas Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), bem como em periódicos e dissertações. Como exemplos, citam-se os trabalhos de Guimarães (2008), Ramos (2011) e Coutinho (2013).

Na pesquisa intitulada “No contexto da creche, o cuidado como ética e a potência dos bebês”, Guimarães (2008) teve como objetivo principal discutir a qualidade das práticas de cuidado na creche e a perspectiva acerca dos bebês neste contexto. Sua metodologia foi baseada na observação e na fotografia das relações entre os bebês, que permitia o congelamento de eventos que configuravam o contato entre as crianças e delas com os adultos. A pesquisadora frequentou durante seis meses o berçário da creche, composto por vinte e quatro bebês, entre três meses e um ano e meio. Concluiu que os movimentos em direção aos bebês mostram o quanto e como as imitações, ofertas e trocas de objetos, olhares e gestos comunicativos os deslocam do lugar da necessidade, carência e dependência absoluta, para um lugar de força, iniciativa e comunicabilidade.

Ramos (2011), em seu trabalho intitulado “Possibilidades de organização de práticas educativas na creche em parceria com os bebês: o que “dizem” as crianças?” objetivou examinar e discutir o protagonismo social das crianças no cotidiano da creche para além do que é proposto pelos adultos profissionais, abrindo possibilidades de construção de práticas educativas em parceria com as competências sociocomunicativas reveladas pelo comportamento interativo do bebê. Para isso, elegeu a videogravação como recurso metodológico para apreender as sutilezas do comportamento interativo das crianças com seus pares. Foram realizadas 38 sessões de filmagem, perfazendo um total de 19 horas de observação, realizadas durante um período de três meses. Participaram da pesquisa duas professoras, seis auxiliares de desenvolvimento infantil e trinta e uma crianças de dois Centros Municipais de Educação Infantil da cidade do Recife, de ambos os sexos, com idades entre oito meses e um ano e sete meses, pertencentes ao agrupamento etário denominado de berçário. Em suas conclusões, desvelaram-se indicadores de que os bebês, socialmente engajados, podem participar da configuração das práticas educativas.

Coutinho (2013), em seu artigo intitulado “As relações sociais dos bebês na creche: um estudo numa perspectiva sociológica” buscou compreender a ação social dos bebês no contexto da creche, tendo especificamente a preocupação em identificar a recorrência e o modo como ocorrem tais ações sociais entre os pares. Sua metodologia concentrou-se em uma etnografia visual, desenvolvida durante catorze meses de permanência em campo, no sentido de identificar as marcas das relações sociais entre crianças de cinco meses a dois anos de idade. Desta forma, a pesquisadora mergulhou nos cotidianos infantis e os registrou por meio de vídeo. Em seus resultados, concluiu que as relações sociais têm como característica a escolha de pares e a utilização do olhar e do corpo como forma de mobilização e relação com o outro.

As três pesquisas buscam a identificação, análise e compreensão das relações dos bebês no contexto da creche, baseadas na concepção de que interações de qualidade são indispensáveis para o desenvolvimento infantil completo e saudável dos bebês. Estes são considerados, pelas autoras, sujeitos que têm e produzem sua própria cultura, expressa nos olhares, “falas”, gestos, brincadeiras e em toda interação e produção verbal ou não-verbal que surgem no contexto da creche. Vivenciam, pois, intensos processos de relações e transformações, sempre a reelaborar novos significados e a produzir condições de criação, fundadas em suas relações sociais.

O desejo em pesquisar sobre este tema surgiu a partir da minha trajetória de vida, no campo acadêmico e profissional. Em meu percurso de vida, pude exercer minhas práticas pedagógicas e a minha vida acadêmica concomitantemente. Usufrui desses dois momentos sem que fosse necessário primeiro formar-me para em seguida atuar como docente, como irei relatar a seguir. Essa possibilidade me trouxe inúmeros benefícios, mas também gerou algumas fragilidades em relação à formação.

No final do ano de 2006, aos vinte anos, eu havia recebido a maravilhosa notícia que havia passado no vestibular da Universidade Federal do Ceará (UFC) para o curso de Pedagogia Noturno. Optei pelo turno da noite, pois pretendia trabalhar e estudar, devido às condições econômicas de minha família. Como meu curso era noturno, estava previsto para iniciar no segundo semestre de 2007.

Logo no primeiro semestre do ano de 2007, fui convidada, a trabalhar em uma creche filantrópica. Essa foi uma das minhas experiências mais desafiadoras como professora de Educação Infantil que inspirou o tema do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)² da graduação.

Neste semestre, consegui aliar a minha prática docente à teoria. A princípio, associei os conhecimentos teóricos construídos principalmente, nas disciplinas de Introdução à Psicologia e Psicologia da Infância. Em seguida, por iniciativa própria, busquei indicações de livros, com os professores³ das disciplinas mencionadas, ou procurava por textos, deixados na xérox⁴, por professores de disciplinas voltadas para a Educação Infantil, que me auxiliassem a compreender melhor a dinâmica do desenvolvimento infantil.

Em relação às disciplinas cursadas, apenas duas se relacionavam diretamente à Educação Infantil: Educação Infantil e Propostas Pedagógicas e Práticas de Educação Infantil. Os temas abordados nas duas disciplinas incluíram os fundamentos teóricos da Educação Infantil, histórico, legislação, objetivos, currículo, entre outros. São, portanto, de máxima

² SILVA, Márcia Vanessa. O desenvolvimento afetivo das crianças em creche. 2012. 64 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

³ Na presente pesquisa, os termos professor/es foram utilizados quando me referi aos docentes da Educação Básica e Superior de um modo geral; os termos professora/as foram utilizados quando me referi às professoras da instituição pesquisada, pois todas eram do sexo feminino.

⁴ Cada disciplina, ofertada no curso, possui uma pasta com todo o material que será utilizado pelo professor e estudantes durante o semestre. Este material é selecionado pelo próprio professor e é composto por ricos textos que irão abordar os assuntos, apresentados na ementa, explorados durante o decorrer da disciplina. Esta pasta fica disponível no local onde se faz xérox na Faculdade de Educação (FACED), para que os estudantes tenham acessibilidade ao material utilizado. Ressalta-se que este não é o único método que há para pesquisar ou ter acesso as informações destacadas nas disciplinas. Também têm-se indicações de livros, por parte dos professores, e acesso à rica e vasta literatura da biblioteca da UFC.

importância para a formação de um professor que pretende atuar nesta etapa da Educação Básica.

A minha primeira experiência profissional, portanto, aconteceu antes de ingressar na Faculdade de Educação (FACED), da Universidade Federal do Ceará (UFC). Fui contratada no primeiro semestre de 2007, pela instituição filantrópica, já citada, para assumir uma turma com nomenclatura, na época, maternal⁵. A faixa etária das crianças atendidas era de dois a cinco anos de idade e a creche funcionava em tempo integral. É importante ressaltar que de acordo com a LDB (Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação), Lei nº 9394/96, 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 nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade, Normal.

Mesmo existindo esta lei, pode-se notar como ainda é comum a contratação de pessoas sem formação necessária para trabalhar na Educação Infantil, como no meu caso. Para Campos (2008, p.27), “o divórcio entre a legislação e a realidade, no Brasil, não é de hoje.”. É bastante comum o desrespeito às leis, o que compromete a qualidade do trabalho desenvolvido com as crianças.

No início da minha experiência, senti-me desorientada no trabalho com as crianças, sem ter o mínimo de fundamentação teórica para realizá-lo. Tinha que observar o trabalho das outras professoras para realizar o meu. Essas professoras, embora tivessem titulação em Pedagogia, tiveram uma formação “aligeirada”. Esta formação “aligeirada” consiste em uma formação em rede privada de baixo custo e com um menor tempo de duração, entre dois anos e meio e três anos, o que não qualifica para exercer a função de professor. O curto tempo de duração da formação ocasiona defasagem no conteúdo do curso e no incentivo à pesquisa. Isso é grave porque se sabe que é importantíssimo para o professor contemporâneo ser também um pesquisador (MACHADO, 2008).

Outro desafio a ser destacado nessa experiência era a quantidade de crianças e a estrutura da sala. A sala era bem pequena para comportar as vinte e duas crianças matriculadas, com uma “auxiliar” para todas as turmas, com função de atender, juntamente

⁵ Esta nomenclatura é utilizada por creches com concepção de Educação Infantil ligada à educação compensatória que tem a função de “compensar” supostas “deficiências” ou “carências” que as crianças de baixa renda teriam. Remete, também, a ideia de que a creche é um espaço muito semelhante ao da casa da criança. Neste caso, a professora seria a substituta da mãe.

com a professora de sala, somente aos cuidados físicos das crianças, na hora de tomar banho, escovar os dentes, ajudar no momento das refeições, na hora do repouso, de maneira que ficava bem explícita a cisão entre cuidar e educar. É importante informar que a formação desta profissional era o Ensino Médio, concluído através de supletivo. A auxiliar tinha instruções para dar um maior apoio à turma do “maternal”, mas, na maioria das vezes era humanamente impossível, pois tinha outras turmas, que também eram de crianças pequenas (três, quatro e cinco anos de idade), precisando da sua ajuda imediata.

A Resolução Nº 361/2000 do CEC (Conselho de Educação do Ceará), em seu artigo 5º, inciso IV, alínea e), traz a relação professor x aluno, destacando que a composição das turmas deve respeitar os limites máximos que serão discriminados a seguir. Nos berçários deve haver um profissional para cada dez crianças; para crianças na faixa de dois a três anos um profissional para cada quinze crianças; para crianças entre quatro a seis anos um profissional para cada vinte e cinco. É perceptível que a quantidade de crianças na minha sala (vinte e duas) extrapolava o permitido pela lei, dificultando o atendimento às necessidades básicas e imediatas específicas desta faixa etária.

A creche não possuía proposta pedagógica, o que também dificultava o nosso trabalho. Seguia, apenas, uma perspectiva de educação bastante tradicional, em que o cuidado físico era priorizado e a “boa” educação interpretada como transmissão de conteúdos, havendo clara dissociação entre cuidar e educar.

O capítulo IV da Resolução 361/2000 do CEC versa sobre o credenciamento das instituições e autorização de programas e cursos da Educação Infantil. O artigo 5º, da mesma Resolução, traz a documentação que se deve ter para o credenciamento e autorização do funcionamento da Educação Infantil na instituição. Destaca-se o inciso VI, alínea b), que trata justamente da proposta pedagógica ter:

definição clara de objetivos que, alicerçados nas concepções da letra anterior, explicitem as funções básicas indissociadas de cuidar e educar, voltando-as para a integração dos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, linguísticos e sociais da criança.

A proposta pedagógica é de extrema importância e deve ser um instrumento de trabalho para que todos os direitos sociais e políticos das crianças sejam garantidos. Os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009b, p.35) destacam que:

Para orientar as atividades desenvolvidas, a equipe da instituição de educação infantil deve contar com a proposta pedagógica em forma de documento, discutida e elaborada por todos, a partir do conhecimento da realidade daquela comunidade,

mencionando objetivos que se quer atingir com as crianças e os principais meios para alcançá-los. (BRASIL, 2009b).

Desta maneira, é muito importante que as atividades desenvolvidas com as crianças sejam sempre registradas e documentadas, assim como os desafios devem ser analisados de acordo com as experiências já vividas, de forma que se permita a troca de informações entre a equipe, as crianças e a comunidade, garantindo todos os direitos infantis, previstos por lei.

Permaneci nessa instituição por três anos, devido às dificuldades econômicas, já colocadas anteriormente. As ações inadequadas que presenciei e vivi junto às crianças foram motivos de muitas repreensões e questionamentos sobre as minhas habilidades e afinidades para ser professora, pela coordenadora pedagógica da creche, pois minhas práticas se distanciavam da proposta da creche que era educação para a submissão e não para a emancipação como eu acreditava, mesmo estando no início da trilha da construção de minha práxis.

Todos esses desafios motivaram-me a estudar, a buscar mais conhecimento, para embasar e justificar minha prática diante dos questionamentos e das imposições que me eram colocadas pelas gestoras da instituição. Sou grata a essa experiência por proporcionar meu primeiro contato profissional com as crianças e por me causar inquietações e frustrações diante das quais tive que amadurecer e aprender, fortalecendo-me, assim, pessoal e profissionalmente.

Isso aconteceu quando decidi mudar de instituição de trabalho. Pedi minha rescisão na instituição que trabalhava e fiz seleção para uma escola da rede privada, na qual passei e trabalhei apenas no período da manhã. Essa escola tem uma educação baseada na concepção sociointeracionista.

A experiência na escola particular foi um processo desafiador e valoroso para minha prática e para a minha estima que estava baixíssima, por causa da antiga instituição. Fiquei na escola particular por um ano e quatro meses, com o agrupamento de crianças com um ano e oito meses a dois anos de idade. Vivi experiências riquíssimas e opostas à instituição anterior, como exemplo, posso citar o acolhimento às crianças no momento delicado de inserção desses bebês na instituição. As crianças eram bem acolhidas, tinham direito de ficar com um adulto significativo nesse momento de inserção.

Apreendi bastante com a metodologia e ideologia da escola, mas ao buscar mais conhecimentos, me deleitar com novas leituras sobre Educação Infantil passei a ficar também

mais reflexiva e crítica em relação às minhas práticas e às imposições, no trabalho com as crianças da mencionada instituição.

Então, discordava de algumas práticas que não eram fundamentadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), como por exemplo, o fato de os projetos já serem determinados e não gerados a partir dos interesses das crianças, a ausência do brincar livre, a obrigação de se realizar rodas de conversa com crianças de dois anos que estão em plena fase de exploração, de movimento, de conhecimento de si e do mundo e de constituição da linguagem.

Passsei pouco tempo na instituição particular mencionada porque prestei concurso público, e obtive sucesso, para professor de Educação Básica do município de Maracanaú - CE (duzentos e quarenta horas/aula), em 2012 e assumi a função em duas turmas de Educação Infantil.

Precisei me formar antecipadamente, de forma especial, para assumir o cargo no concurso. Fui avaliada por uma comissão de professores para ter direito à colação de grau especial, pois ainda faltava o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Com muita luta e dedicação, pois continuava trabalhando e estudando ao mesmo tempo, cumpri o meu acordo com a Universidade, e apresentei-o em 25 de setembro de 2012, o trabalho intitulado de “O desenvolvimento afetivo das crianças em creche”.

Enfatizo que as duas disciplinas sobre Educação Infantil, cursadas na graduação em Pedagogia, ajudaram-me a fundamentar e nortear o meu fazer pedagógico, tornando-o mais reflexivo e crítico e despertaram-me para outras questões nesta área de conhecimento, como é o caso da legislação voltada para esta etapa da Educação Básica. Sei que foi apenas um começo, mas continuo buscando aprofundar os conhecimentos referentes à Educação Infantil.

Atualmente (desde o segundo semestre de 2013), estou cursando com muita dedicação, devidamente matriculada, o Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, na Universidade Federal do Ceará. O que mais me motivou a ingressar neste Curso de Especialização foi a possibilidade de realizar uma formação continuada voltada para minha área de atuação, contribuindo assim para a construção e fortalecimento do meu trabalho docente junto às crianças, além de saber da excelência e qualidade do curso em todos os aspectos.

Quando a formação inicial e continuada propicia a aquisição de conhecimentos e habilidades próprias do trabalho docente contribui para a construção do profissional de

educação. Essa formação deve propiciar a apropriação de conhecimentos teóricos que iluminem a sua prática e fomentem a maior competência que ele precisa desenvolver: ser reflexivo e crítico acerca do seu trabalho (CRUZ, 2008a).

Parte da intenção e motivação de trabalhar em creches públicas deve-se à referência de excelentes professores que tive na graduação (e agora na especialização) que compartilharam seus saberes e fazeres com muita qualidade, desmistificando a visão da sociedade que o Ensino Público, por ser precário em diversos aspectos, não conta com profissionais qualificados e compromissados. Assim, tenho-os como referência e busco sempre embasar-me teoricamente, para desenvolver e proporcionar atendimento de qualidade para as crianças e para a comunidade com as quais trabalho.

Após dois anos atuando em uma instituição de Educação Infantil de Maracanaú - CE, fui convidada para integrar a Equipe Técnica e de Formação de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Maracanaú (SME). Tenho enfrentado vários desafios e inquietações nesta nova experiência, além de sentir muita falta de estar em contato direto, pessoal e profissional, com as crianças. Porém, essa nova experiência fortaleceu e instigou mais ainda o desejo em pesquisar o tema deste trabalho, pois acompanho uma creche, que trabalha com crianças a partir de seis meses de idade. Nesses acompanhamentos têm surgido muitas inquietações, indagações e reflexões sobre as práticas pedagógicas com bebês em creches, mais especificamente como essas práticas interferem nas relações, nas interações entre os bebês e seus coetâneos.

Apesar do crescente ingresso de bebês em creche e o interesse de estudiosos sobre esse tema, infelizmente, no Brasil, ainda é incipiente a produção acadêmica sobre as capacidades interativas de bebês com parceiros da mesma idade. Além disso, as pesquisas estão mais voltadas para a área da Psicologia, sendo, portanto necessário pesquisar sobre esse tema, contemplando as contribuições para a área da Pedagogia. É objetivo do campo da Psicologia pesquisar aspectos relativos à identificação das potencialidades dos bebês; cabendo, pois, à Pedagogia realizar estudos relacionados com a construção de práticas diferenciadas em contextos de educação coletiva que promovam interações entre bebês.

Diante do reduzido número de estudos sobre as interações dos bebês com seus coetâneos em ambientes coletivos, destaca-se a importância de estudar esse tema, para ampliar os conhecimentos e para suscitar reflexões sobre práticas pedagógicas desenvolvidas nas creches.

Formula-se, pois para o presente estudo os seguintes objetivos:

Objetivo Geral

Analisar as interações entre bebês na faixa etária de 12 a 18 meses, no contexto de uma creche pública.

Objetivos Específicos

- Caracterizar a rotina da creche.
- Identificar e analisar episódios interativos entre bebês na creche.
- Investigar as concepções que as professoras têm sobre as interações entre bebês.

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) está organizado em cinco capítulos.

O primeiro capítulo versa sobre a escolha do tema da pesquisa, a construção do seu objeto e a sua importância para a formação docente. Neste capítulo, também é feita uma breve caracterização das minhas experiências acadêmicas e profissionais que contribuíram para mobilizar a atenção e interesse pelo tema escolhido. Nesta parte inicial é realizada uma abordagem sobre as intenções da pesquisa.

O segundo capítulo apresenta a fundamentação teórica para o desenvolvimento desta pesquisa. Constitui-se, essencialmente, da perspectiva de Vygotsky acerca das interações sociais, também, com contribuições de pesquisadores como Oliveira e Rosseti-Ferreira (1993); Anjos, Amorim, Vasconcelos e Rosseti-Ferreira (2004) que abordaram mais especificamente os processos interativos entre bebês, embasados em teóricos e em outros estudos relacionados ao tema.

No terceiro capítulo são apresentados os aspectos metodológicos para a realização da pesquisa de campo. Assim, é feita uma pequena menção à abordagem metodológica, que foi realizada de acordo com os objetivos delimitados na investigação. São fornecidas informações sobre as técnicas de coleta de dados: o questionário, a observação e a entrevista e sobre as formas de registro: diário de campo, videogravação e audiogravação.

No quarto capítulo, descreve-se a análise dos dados da pesquisa, a partir das informações construídas em campo, por meio das técnicas de coleta de dados. Ao longo da análise foram descritas e comentadas as características da instituição e da rotina do berçário, os episódios interativos entre os bebês e as concepções das professoras acerca das interações entre bebês.

Encerrando o trabalho, são apresentadas as Considerações Finais que reúnem os conhecimentos e as ideias construídas no decorrer da análise de dados, tendo como eixo organizador, os objetivos que nortearam o estudo.

2 QUADRO TEÓRICO

Elegeu-se como base para o referencial teórico deste trabalho científico, a perspectiva do teórico russo Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934), considerado um dos principais representantes da abordagem sociointeracionista, enfocando especificamente o papel das interações sociais. Seus estudos fornecem muitos subsídios para se refletir qual a importância e como interferem as interações sociais, estabelecidas entre os indivíduos, no processo de aprendizagem e desenvolvimento do ser humano. No caso desta pesquisa, é considerada a interação entre parceiros (bebês) coetâneos.

Para um profícuo aprofundamento específico sobre interações entre bebês, recorreu-se também a alguns pesquisadores com estudos mais recentes sobre o tema, que elaboraram várias perspectivas sobre a importância e o valor das interações entre pares no início de uma fase tão rica e singular que é a infância (OLIVEIRA; ROSSETTI-FERREIRA, 1993; ANJOS; AMORIM; VASCONCELOS; ROSSETTI-FERREIRA, 2004). Em seus estudos, as pesquisadoras Oliveira e Rossetti-Ferreira (1993) embasaram-se na perspectiva sociointeracionista do desenvolvimento humano, “a partir de trabalhos de Mead (1972), Vygotsky (1978, 1986) e Wallon (1942, 1949, 1959)” (OLIVEIRA; ROSSETTI-FERREIRA, 1993, p. 63). Já Anjos, Amorim, Vasconcelos e Rossetti-Ferreira (2004) realizaram uma revisão bibliográfica sobre interações entre bebês na literatura científica que será abordada no decorrer do referencial teórico do presente trabalho científico com a finalidade de verificar diversos enfoques sobre a capacidade interativa do bebê.

2.1 As interações sociais segundo a perspectiva de Vygotsky

A teoria de Vygotsky é essencial para esta pesquisa, pois enfatiza as interações sociais como imprescindíveis ao desenvolvimento humano. Este teórico traz a cultura como aspecto intrínseco às relações humanas; assim, o bebê, desde que nasce precisa apreender o universo cultural em que vive para sobreviver. Para Vygotsky (1982-1984, v. IV, p. 281) *apud* Ivic (2010, p.16):

É por meio de outros, por intermédio do adulto que a criança se envolve em suas atividades. Absolutamente, tudo no comportamento da criança está fundido, enraizado no social. [E prossegue:] Assim, as relações da criança com a realidade são, desde o início, relações sociais. Neste sentido, poder-se-ia dizer que o bebê é um ser social no mais elevado grau.

Portanto, a característica social da criança é a ligação de suas interações sociais com o seu meio cultural. A apreensão desse meio permitirá a internalização das funções psíquicas superiores que surgem das relações reais entre indivíduos humanos, por meio de um processo interpessoal que se transforma em um processo intrapessoal.

Sobre esse processo, Vygotsky (1998, p.75) ressalta que “todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica)”. Dessa forma, o ser humano não pode existir sem o outro, parceiro de interações e portador de cultura; nessa perspectiva ele é um prolongamento desse outro e dele necessita a fim de desenvolver suas funções psíquicas superiores ao longo do processo de internalização das formas culturais de comportamento humano.

A mediação é uma ideia relevante para se compreender o processo de desenvolvimento humano como sócio-histórico. Segundo Vygotsky (1998), a relação do indivíduo com o mundo é sempre mediada pelo outro, que interpreta e atribui significados à realidade e, também, pode ser mediada através de instrumentos e signos.

Os instrumentos possuem a função de mediar à relação com o mundo por meio de objetos. Eles são provocadores de mudança externa, pois possibilitam a intervenção no meio em que se vive, por exemplo, a utilização da mamadeira para o bebê tomar mingau, ou de um copo para beber água (é mais eficiente do que tomá-la utilizando as mãos), ou do berço para dormir. Assim, esses instrumentos realizam a mediação entre a ação concreta do ser humano no seu meio e o próprio meio, já que são auxílios nessas ações concretas.

No que se refere aos signos, são chamados por Vygotsky de “instrumentos psicológicos” e possuem o objetivo de auxiliar nas atividades internas ao indivíduo, ou seja, nas atividades psíquicas. Possuem um caráter simbólico e ajudam na solução de determinado problema psicológico como lembrar, relatar ou escolher algo (VYGOTSKY, 1998).

Logo, a invenção e o uso dos signos são semelhantes ao uso de instrumentos, porém os primeiros agem no campo psicológico e exigem o aparecimento da capacidade de representação mental (característica exclusiva dos seres humanos que nos diferencia dos animais); já o segundo atua no campo das ações concretas. Dessa forma, Vygotsky (1998, p.73) afirma que “nesse contexto, podemos usar o termo função psicológica superior, ou comportamento superior com referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica.”.

Assim, durante o seu desenvolvimento o ser humano, por meio da mediação, vai apreendendo e internalizando formas de comportamento impressas pela cultura em que vive num processo interpsicológico e intrapsicológico (VYGOTSKY, 1998).

O conceito de mediação abordado na teoria vygotskiana contribuiu bastante para este trabalho, pois ressalta que a maior parte da ação humana no mundo em que se vive é mediada pela experiência do outro (parceiro da mesma idade, parceiro mais experiente e/ou o próprio adulto), tornando-se fundamental para a valorização, manutenção e crescimento histórico, além de ser importante para a aquisição de novas aprendizagens (REGO, 1995).

Na teoria de Vygotsky (1987), a linguagem ocupa papel de destaque, pois possibilita a troca entre indivíduos e é por meio dela que o ser humano consegue abstrair e generalizar o pensamento. Rego (1995, p. 63) afirma que “... o estudo das relações entre pensamento e linguagem é considerado um dos temas mais complexos da psicologia”, tendo sido explorado profundamente por este teórico.

A compreensão das relações entre pensamento e linguagem é essencial para compreender o desenvolvimento intelectual, por isso foi brevemente abordada neste capítulo. Ressalta-se que o pensamento e a linguagem possuem origens distintas e se desenvolvem de modo independente. Em um determinado momento do desenvolvimento humano, devido à inserção da criança em determinada cultura, o pensamento e a linguagem se encontram para iniciar uma nova maneira de comportamento, daí o pensamento começa a se tornar verbal e a linguagem racional.

Os recém-nascidos ainda não possuem a linguagem verbal estruturada (a fala) que tem a função principal de estabelecer contato social. No entanto, eles estabelecem contato com os membros de seu grupo por meio de outras linguagens como o choro, o riso, o balbucio, o grito, gestos, as expressões faciais, já que essas manifestações não têm apenas o objetivo de possibilitar um alívio emocional; ao contrário elas possibilitam a comunicação, o contato social. Portanto, desde que nascem os seres humanos “trazem como condição de sobrevivência a necessidade e o desejo de se relacionar e de se comunicar” (RICHTER; BARBOSA, 2010, p. 86).

Bem nos primeiros meses de vida, essas manifestações são difusas e Vygotsky (1987) denomina esta fase de estágio pré- intelectual do desenvolvimento da fala. Assim, por meio de inúmeros contatos e diálogos com adultos que já dominam a linguagem, a, interpretam e dão significado a cada manifestação do bebê, eles vão sendo inseridos no mundo simbólico da sua cultura. Então, aprendem a usar a linguagem verbal como

instrumento do pensamento e como meio de se comunicar, fazendo com que seja organizadora do pensamento da criança.

Barbosa (2010, p.2) define quem são os bebês na cultura contemporânea. Dessa forma,

Sabemos que a idade biológica ou cronológica não pode ser a única referência para definir até quando um ser humano pode ser denominado de bebê, pois as experiências culturais afetam o crescimento e o desenvolvimento das crianças pequenas. Em nossa cultura, talvez possamos identificar a capacidade de andar, deslocando-se com desenvoltura, e a de falar, ainda que apenas através de palavras e pequenas frases, como sinais do final do período da vida que se define um bebê. [...] vamos considerar como bebês as crianças do nascimento até 18 meses. Depois disto elas podem ser chamadas de crianças pequenas ou pequenininhas.

Na presente pesquisa, as crianças em estudo são consideradas bebês, de acordo com a autora supracitada. Considerando a perspectiva de Vygotsky (1987), os bebês do presente trabalho encontram-se no estágio pré-linguístico do desenvolvimento do pensamento, pois eles agem no ambiente para resolverem algumas situações-problemas práticas, utilizando, às vezes, um objeto como instrumento intermediário para alcançarem seu objetivo, como por exemplo, ao tentarem subir na cadeira das professoras para pegarem suas chupetas que são guardadas em cima de uma mesa alta. Essa capacidade é chamada por Vygotsky (1987) de inteligência prática, na qual a ação não é mediada pela linguagem.

Quando a criança aprende a usar a linguagem como instrumento do pensamento e como meio de comunicação, o pensamento e a linguagem se interligam, assim o primeiro se torna verbal e a fala racional. Esse processo evidencia como a criança internaliza as formas de comportamento ofertadas por seu grupo cultural. Apesar de ser um processo dinâmico e não linear, ele passa por alguns estágios que não serão aprofundados, por não corresponderem à faixa etária em estudo.

É importante destacar que o processo pelo qual pensamento e linguagem se associam promove mudanças extremas na criança, pois esse processo possibilita novas formas de se relacionar com o seu meio, de se comunicar com os indivíduos e de organizar o seu modo de agir e pensar.

Segundo Vygotsky (1998), aprendizagem e desenvolvimento são processos distintos, embora estejam interrelacionados, já que a aprendizagem promove o desenvolvimento e este, por sua vez, possibilita novas aprendizagens. Dessa forma, a aprendizagem se distingue do desenvolvimento porque é um processo necessário e indispensável para ele.

Na perspectiva vygotskyana, no processo de desenvolvimento da criança são descritos dois níveis nomeados de real e potencial. O nível de desenvolvimento real é referente às ações que o indivíduo consegue realizar sozinho, utilizando seus conhecimentos consolidados. O nível de desenvolvimento potencial é referente às habilidades que o indivíduo ainda está em processo de elaboração, sendo necessária a mediação do outro para desenvolver certa habilidade.

Desses dois níveis, surge o conceito, formulado pelo autor, de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) que define a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento proximal. Esse conceito viabiliza o delineamento da competência infantil e de suas futuras conquistas, possibilitando a realização de intervenções adequadas para auxiliar no desenvolvimento da criança.

Sobre a ZDP, Vygotsky (1998, p. 113) propõe que,

Usando esse método [ZDP] podemos dar conta não somente dos ciclos e processos de maturação que já foram completados, como também daqueles processos que estão em estado de formação, ou seja, que estão apenas começando a amadurecer e a se desenvolver. Assim, a zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação. O estado de desenvolvimento mental de uma criança só pode ser determinado se forem revelados os seus dois níveis: o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal.

Assim, a ZDP é um conceito relevante para o presente trabalho; na medida em que ela é uma área importantíssima para a atuação do professor, já que por meio de intervenções nesta zona, ele oportunizará significativas contribuições para o desenvolvimento dos bebês, no caso específico desta pesquisa, desse modo auxiliando-os a efetivar novas aprendizagens. Logo, segundo o autor, o bom ensino é aquele que se antecipa ao desenvolvimento (REGO, 1995).

Portanto, o professor é um mediador privilegiado, pois através da mediação bem planejada das interações entre pares e entre bebês e adultos, é possível criar novas ZDPs e aumentar as já existentes, colaborando para que o nível de desenvolvimento potencial dos bebês se torne real, consolidando suas aprendizagens e gerando desenvolvimento para possibilitar novas aprendizagens.

Outro conceito da teoria de Vygotsky imprescindível para esta pesquisa é a imitação, na medida em que é muito utilizada pelos bebês como um recurso de comunicação que possibilita envolvimento social, apreensão e troca de informações e experiências (RAMOS, 2012). Na visão de Vygotsky, a imitação não deve ser compreendida como mera

cópia de um modelo; ao contrário é uma reconstrução individual do que é observado nos outros, por isso, os bebês a utilizam como forma de experimentarem e explorarem ações e posturas dos parceiros (coetâneos, mais experiente e/ou o adulto). Portanto, a imitação promove novas aprendizagens, pois “uma pessoa só consegue imitar aquilo que está no seu nível de desenvolvimento.” (VYGOTSKY, 1998, p. 114).

Sobre a importância da imitação na relação entre aprendizagem e desenvolvimento em crianças, Vygotsky (1998, p.115 e 116) enfatiza que,

As crianças podem imitar uma variedade de ações que vão muito além dos limites de suas próprias capacidades. Numa atividade coletiva ou sob a orientação de adultos, usando a imitação, as crianças são capazes de fazer muito mais coisas. Esse fato, que parece ter pouco significado em si mesmo, é de fundamental importância na medida em que demanda uma alteração radical de toda a doutrina que trata da relação entre aprendizado e desenvolvimento em crianças.

Diante das considerações supracitadas, os professores de bebês precisam planejar e promover práticas pedagógicas que possibilitem e valorizem a imitação deles como um processo que amplia o repertório de cada bebê. Vale ressaltar que a imitação permite o compartilhamento de informações e experiências entre eles e propicia o contato dos bebês com a história e cultura produzidas ao longo do tempo (REGO, 1995).

Na teoria de Vygotsky (1998), há, também, a ênfase da brincadeira como atividade vital para o desenvolvimento humano. Algumas pesquisas em consonância com o teórico abordado revelam que a criança possui uma “motivação específica para brincar propulsora de uma curiosidade investigativa que tem funções peculiares no desenvolvimento infantil” (RAMOS, 2012, p. 81). Ainda, de acordo com a autora, a brincadeira tem uma variedade de funções que propiciam as aquisições infantis como:

avanços do seu pensamento, o desenvolvimento da autonomia, da capacidade de representação e da linguagem, a emergência de partilha de significados, a imitação, a diferenciação de papéis sociais, a transmissão e a (re)criação de elementos culturais e a vivência de situações pessoalmente significativas e coletivamente agradáveis. (RAMOS, 2012, p. 81)

Dessa maneira, a brincadeira é um espaço social promotor de experiências e uma atividade geradora do desenvolvimento infantil. Portanto, constituirá um aspecto relevante para a análise dos dados desta pesquisa, porque, provavelmente, será observado nos episódios interativos entre bebês a apreensão e o compartilhamento de significados no contexto da imitação e da brincadeira. As estratégias imitativas estão muito presentes nas brincadeiras que ocorrem entre os bebês, como recursos viabilizadores da transmissão de significados mútuos

orientados na brincadeira (RAMOS, 2012). Assim, ressalta-se a importância dos professores de bebês possuírem um olhar atento e investigativo aos interesses, necessidades e motivações dos bebês em suas brincadeiras individuais, coletivas, entre pares e com o adulto, a fim de acolher e atender às necessidades e iniciativas infantis nas brincadeiras que surgirem no contexto.

Conclui-se, indubitavelmente, que segundo a teoria de Vygotsky, quanto mais ricas e valorizadas as interações sociais, maior e mais significativo será o desenvolvimento integral das crianças. Esta afirmação é especialmente válida em relação aos bebês já que a construção de conhecimentos é um compartilhamento, pois é por meio do outro social que se estabelecem as relações entre indivíduos e entre indivíduos e objetos, ocorrendo, assim, as aprendizagens que geram desenvolvimento. A seguir, a apresentação de alguns estudos mais recentes sobre o tema, interações entre bebês, elaborados sob várias perspectivas da importância e do valor das interações entre pares.

2.2 As interações entre bebês à luz das contribuições da literatura

As pesquisadoras Oliveira e Rossetti-Ferreira (1993) abordam a perspectiva que os indivíduos desempenham papéis durante toda a sua vida. Elas destacam que o jogo de papéis não pode ser meramente simplificado à brincadeira ou ao faz de conta. Contudo, enfatizam que o estudo dessas brincadeiras infantis constitui um importante recurso para compreender os processos de internalização e para debater a função das interações criança-criança no desenvolvimento infantil.

Elas investigaram como crianças pequenas coordenam os papéis que desempenham nas situações que criam juntas, a partir de um enfoque microgenético que toma gestos, posturas e palavras como índices de transformação e construção de significado pelas crianças, captando a natureza fluída da interação de crianças pequenas e sua evolução.

Em sua pesquisa, embasaram-se teoricamente na perspectiva sociointeracionista para explicitar como as crianças coordenam os papéis que assumem em suas interações e como esta coordenação de papéis se desenvolve com a idade e a experiência. Investigaram, também, qual a função das interações com parceiros no desenvolvimento infantil e como a creche pode desenvolver situações favorecedoras das interações criança-criança. Podem-se perceber essas questões centrais nas descrições a seguir.

Em relação à perspectiva sociointeracionista do desenvolvimento humano, fundamentaram-se nos trabalhos de Mead (1972), Vygotsky (1978, 1986) e Wallon (1942, 1949, 1959). Apesar dos enfoques diferenciados, os referidos autores defendem o postulado que o desenvolvimento e as interações se estabelecem desde o nascimento do indivíduo e, assim, tanto a criança quanto seus parceiros se constroem nas interações que estabelecem.

Nessa perspectiva, segundo Oliveira e Rosseti-Ferreira (1993) o ambiente é um espaço social de experiência e é considerado uma condição e um instrumento para o desenvolvimento do indivíduo. Assim, em cada momento, o indivíduo estrutura sua ação e constrói sua personalidade e cognição através de confrontos com o ambiente.

São por meio das interações indivíduo-ambiente, em atividades práticas socialmente significativas, que são produzidos novos instrumentos psicológicos para os indivíduos. Dentre esses instrumentos, destacam-se os sistemas de signos historicamente desenvolvidos pelas gerações precedentes de uma cultura particular. Esses signos culturalmente elaborados e apropriados são mediadores do comportamento dos membros da espécie humana. Essa mediação envolve representações e valores edificados na interação social, permitindo o processo da construção do pensamento discursivo.

No decorrer da pesquisa, Oliveira e Rossetti-Ferreira (1993) continuam a abordar a perspectiva sociointeracionista, porém do ponto de vista de destaque da interação adulto-criança, pressupondo o adulto como parceiro mais experiente.

Elas fazem um breve histórico da díade mãe-bebê e, em seguida, afirmam que a ênfase dada à interação adulto-criança tem prejudicado a discussão do valor da interação criança-criança no desenvolvimento infantil. Mas, apesar da ênfase apontada, as pesquisas em relação à interação criança-criança têm recebido um crescente destaque, por causa das mudanças do cenário histórico e cultural da sociedade.

Na opinião das pesquisadoras, as interações criança-criança devem ser analisadas em um contexto sociocultural, para aumentar a compreensão dos principais postulados da perspectiva sociointeracionista. Porém, elas citam algumas dificuldades enfrentadas para tais análises, como a visão individualista de alguns estudos, em relação ao processo interacional entre crianças. Esta visão se preocupa mais com o reconhecimento de cadeias sucessivas de ações observadas do que com uma visão transacional das interações humanas, nas quais os parceiros estão sempre sendo constituídos por ações recíprocas com seus significados partilhados em uma situação específica.

De acordo com Mead (1972), a criança imita outras pessoas em uma primeira etapa com frequência. Depois, em uma segunda etapa, a criança envolve-se em jogos e brincadeiras, pois ao assumir vários papéis, ela se percebe como composta de um número de objetos sociais separados. Em um terceiro estágio, a criança desenvolve seu Eu (self), através da capacidade de construir um papel generalizado a partir do qual se percebe a si própria, abstraindo um papel composto dos papéis concretos que pessoas particulares assumem quando interagem com ela.

Vygotsky (1978, 1986) e Wallon (1942, 1949, 1959) inspiraram-se na dialética marxista e destacaram práticas sociais historicamente determinadas como locais de construção de papéis, conforme as necessidades criadas nas situações.

Segundo Vygotsky (1978, 1986), conforme a criança imita o processo adulto de simplificar o assunto e solucionar o problema no sistema funcional de participação adulto-criança, ela é capaz de analisar a experiência conjunta e diferenciar os papéis envolvidos na solução do problema, podendo fazer indicações a si mesma e formando a sua mente, o seu Eu (self).

Wallon (1942, 1949, 1959) explica a base orgânica do pensamento, ligada ao caráter contraditório das emoções vividas em situações interpessoais, como por exemplo, nos primeiros contatos com a mãe. No início, o bebê está imbuído no mundo social; ele é incapaz de distinguir entre seus próprios motivos e o do outro. Gradualmente, conforme aprende a tomar o papel do outro na relação, o bebê forma seu “self”.

A concepção sociointeracionista, na qual Oliveira e Rosseti-Ferreira se fundamentam, parte do pressuposto de que a recíproca constituição do indivíduo e do meio dá origem a situações sempre novas, singulares, construídas pelas interações dos parceiros.

Elas concluem que as crianças, em seu desenvolvimento, não apenas constroem modos mais flexíveis de coordenação de papéis, mas ao fazê-lo, formam e aperfeiçoam suas representações, além de explorar e se apropriar da estrutura dialógica papel/contrapapel definida em sua experiência em certa cultura transformando-a.

Oliveira e Rossetti-Ferreira (1993) discutem a importância integrada das interações entre adulto-criança e criança-criança, assim como a presença de suportes ambientais que favoreçam essas interações, como por exemplo, a organização de cantinhos de atividades. A diversificação de atividades propicia um maior enriquecimento das experiências cotidianas da creche e oferece elementos para as crianças enriquecerem seus jogos de papéis, ampliando os temas aos quais estão expostas. Para isso, segundo as pesquisadoras, é

necessário um adulto atencioso, criativo, sensível e compreensivo à idéia de que cada criança está sempre sendo constituída socialmente.

A pesquisa de Anjos, Amorim, Vasconcelos e Rossetti-Ferreira (2004) aborda alguns estudos sobre a interação de bebês na literatura científica que contribuíram bastante para o referencial teórico do presente trabalho, na medida em que exploraram diversos aspectos da capacidade interativa do bebê. Estas pesquisadoras analisaram trabalhos científicos, relacionados ao referido tema, do período de 1970 a 1990, que são apresentados a seguir.

Nos anos da década de 1970, elas enfocaram trabalhos científicos como de Lewis e Rosenblum (1975) que questionavam a possibilidade de haver contribuições das interações entre pares para o desenvolvimento das competências cognitivas ou interpessoais infantis. Alguns autores não consideravam que o “contato” significasse interação e, também, não compreendiam a função da relação entre pares.

Já para Eckerman, Whatley e Mc Gehee (1979), os bebês buscam contato social, mesmo antes de completarem um ano de vida, por meio de observação do outro, sorrisos e vocalizações para o outro, além de oferecerem e tomarem brinquedos, imitarem e fazerem sons, reforçando a capacidade interativa deles.

Os autores Hartup (1975) e Mueller e Lucas (1975) enfatizam que as amizades recíprocas consistem da relação entre dois bebês ou crianças próximas, repetidas vezes, em que há toque, manipulação do outro e oferta ou recolhimento de algo, assim, estabelecendo uma sequência de comportamentos social e reciprocamente orientados ao outro.

Anjos, Amorim, Vasconcelos e Rossetti-Ferreira (2004) ressaltam que nesse período alguns estudos verificaram a presença do brinquedo e/ou do adulto como mediadores das interações.

Na década de 1980, surgiram novos trabalhos que destacaram o papel do brinquedo nas interações; o termo “interações entre pares” passou a ser referido também aos bebês e as capacidades comunicativas dos bebês passaram a ser estudadas com foco nos gestos, no afeto, na imitação e na comunicação não verbal.

Baudonnière (1988) afirma que o bebê, entre três meses e um ano de idade, já manifesta interesse por parceiros de idade que pode ser observado por meio de comportamentos socialmente orientados, como mencionado anteriormente. No entanto, esse autor acredita ser discutível a capacidade interativa do bebê com coetâneos, pois, para ele, os

comportamentos são isolados e sem articulações que dificultam interações mais longas e sustentáveis.

Hay, Pederson e Nash (1982) acreditam que os bebês podem interagir entre si, ainda que possuam habilidades e recursos limitados, pois na visão deles a capacidade interativa no primeiro ano de vida se revela antes da locomoção, da fala e das habilidades cognitivas maduras.

É nessa década, que vários pesquisadores como Camaioni (1980), Oliveira (1988), Rossetti-Ferreira (1985), Stambak e Verba (1986) passaram a utilizar novos recursos para a observação das crianças, dentre eles destacam-se a videogravação que possibilita a preservação do fenômeno, permitindo que haja repetição das observações e um maior período de tempo para reflexão sobre a cena, enriquecendo, desta forma, as análises do estudo do tema.

Já na década de 1990, pesquisadores como Carvalho e Carvalho (1990), Findji, Pecheux e Ruel (1993), Montagner *et al.* (1990) buscaram aperfeiçoar métodos para investigar os reguladores dos comportamento e dos sistemas interacionais, como também, as estratégias de aproximação social e as habilidades comunicativas.

Foi nessa década que o conceito de interação passou por uma ressignificação, exemplificada pelos trabalhos das autoras Carvalho, Império-Hamburger e Pedrosa (1997). Para elas, esse termo abrange mais do que realizar algo juntos, portanto, trata-se da interação enquanto potencial de regulação entre componentes de um sistema, assim, contemplam a regulação recíproca, implícita e não obrigatoriamente intencional. Logo, os movimentos e as transformações de comportamentos de um bebê não podem ser compreendidos sem que seja considerada a existência, os movimentos e/ou o comportamento de outros bebês, mesmo sem haver, entre eles, troca explícita ou ausência de ação conjunta.

No referido período, destaca-se, também, a teorização dos processos interativos como composição e constituição de outros processos do desenvolvimento no primeiro ano de vida, como os de intersubjetividade. Assim, Fiamenghi (1999) utilizou um sistema de codificação de comportamentos de crianças para realizar estudos longitudinais e transversais com crianças da faixa etária entre três a nove meses. Nesses estudos, observou que elas são capazes de reconhecer no outro coetâneo um parceiro social, manifestando comportamentos indicativos desse reconhecimento e habilidade sensível de comunicação, por meio de troca de gestos e sentimentos, defendendo, assim, que a consciência interpessoal e as emoções regulam todas as trocas e relações humanas, desde o começo da vida do ser humano.

Anjos, Amorim, Vasconcelos e Rossetti-Ferreira (2004) concluem que a descrita revisão bibliográfica aponta para uma carência de estudos sobre processos interativos entre bebês. Perceberam, também, que nos últimos trinta anos houve significativas transformações na maneira de conceituar e apreender as interações que acontecem entre bebês, no primeiro ano de vida, e constataram contradições entre essas concepções. Além disso, não foi possível identificar, nos estudos das interações de bebês com seus pares, a teorização desses processos interativos em uma perspectiva dialógica, como aparece nos estudos da interação mãe-bebê.

Dessa forma, acredita-se que os trabalhos científicos de Oliveira e Rossetti-Ferreira (1993) e Anjos, Amorim, Vasconcelos e Rossetti-Ferreira (2004) também, são essenciais para contribuir como embasamento teórico da presente pesquisa, na medida em que caminham na perspectiva de colaborarem para o crescente e recente campo da educação de bebês em creche, subsidiando práticas pedagógicas de qualidade com bebês, na primeira etapa da educação.

3 A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Após as considerações teóricas acerca das interações de bebês em creche, neste capítulo apresentam-se os passos da pesquisa e as informações sobre a metodologia utilizada para obter os resultados.

3.1 Natureza da pesquisa

A pesquisa realizada neste trabalho científico recorre a uma abordagem qualitativa, buscando descrever e analisar as interações entre bebês na faixa etária de 12 a 18 meses, no contexto de uma creche pública.

Bogdan e Biklen (1994) formulam o conceito de pesquisa qualitativa a partir de cinco características básicas que configuram esse tipo de estudo: i) a pesquisa qualitativa acontece em um ambiente natural, sua fonte é direta e o pesquisador é o principal instrumento; ii) os dados coletados são descritivos; iii) o processo é visto como mais importante do que os resultados; iv) a análise dos dados normalmente acontece de maneira indutiva e v) o significado da vida das pessoas é o foco principal do pesquisador.

De acordo com a primeira característica identificada pelos autores supracitados, os problemas a serem estudados pelo investigador são pesquisados no ambiente natural em que ocorrem, sem qualquer intervenção intencional do pesquisador, o qual é o principal instrumento da pesquisa. No caso do presente estudo, o contexto da creche representou este ambiente no qual, como pesquisadora, não foi feito nenhum tipo de intervenção. A segunda característica significa que os dados coletados são apresentados de forma descritiva, ou seja, devem ser ricos em descrições de pessoas, situações e acontecimentos, os quais são coletados por meio de palavras ou imagens, e que seus resultados constam das informações obtidas sobre o assunto, por meio de citações. A terceira característica ressalta a importância do processo de compreender um determinado problema, verificando como ele ocorre nas atividades e interações cotidianas. Enfatiza-se, assim, a preocupação com o processo e não simplesmente com o produto e a importância de considerar os significados.

Outra característica da pesquisa qualitativa é que os pesquisadores analisam os dados de maneira indutiva e não os coletam com a intenção de confirmar ou rejeitar uma hipótese. A última característica refere-se ao foco principal do pesquisador e, portanto, o

investigador deve dar importância ao significado da vida das pessoas na pesquisa, pois leva em consideração o modo como elas dão sentido às suas vidas e quais as suas perspectivas.

Assim,

A pesquisa qualitativa ou naturalística, segundo Bogdan e Biklen (1982), envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes (ANDRÉ; LÜDKE, 1986, p. 13).

Durante a pesquisa qualitativa, o investigador utiliza estratégias e procedimentos que lhe possibilitem levar em consideração o ponto de vista e as experiências do informador e, assim, o processo de investigação qualitativa acontece por meio da interação entre o investigador e o informador.

Com efeito, a abordagem qualitativa foi utilizada neste trabalho para concretizar o propósito de caracterizar a rotina da creche, identificar episódios interativos entre bebês na creche e por fim, investigar as concepções que as professoras têm sobre interações entre bebês.

Como técnicas de coleta de dados, utilizou-se o questionário, a observação e a entrevista e como formas de registros a videogravação e o diário de campo.

3.2 Técnicas para construção dos dados

3.2.1 O questionário

O questionário é uma técnica de grande valor para a obtenção de dados em pesquisas. Em virtude de haver vários vocábulos para a palavra questionário, é importante analisar o conceito apresentado por Gil (1994, p. 124):

Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.

Com esta definição, torna-se perceptível a diferença fundamental entre o questionário e a entrevista, na qual as perguntas são feitas oralmente às pessoas que respondem no mesmo momento e podem esclarecer, com o pesquisador, caso haja alguma dúvida no processo.

Gil (1994, p.125) cita as vantagens do questionário, tornando-as mais clarificadas quando comparado com a entrevista. Dentre essas vantagens destacam-se: i) a possibilidade de atingir um grande número de pessoas; ii) os menores gastos com pessoal, pois o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores; iii) a possibilidade de que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente; v) a não exposição dos pesquisados à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado.

Segundo o mesmo autor, existem algumas críticas feitas ao questionário, que apontam suas limitações, tais como: i) a exclusão das pessoas que não sabem ler; ii) o impedimento do auxílio ao informante, quando este não entende as instruções ou perguntas; iii) a falta de garantia de que a maioria das pessoas o devolverá devidamente preenchido; iv) a formulação de um número relativamente pequeno de perguntas, pois questionários extensos geram probabilidade de não serem respondidos; v) a possibilidade de problemas em relação à objetividade, já que os itens podem ter significados diferentes para cada indivíduo pesquisado.

O questionário deve ser construído a partir da tradução dos objetivos específicos da pesquisa em itens bem redigidos. Segundo o autor já citado, um questionário bem formulado e redigido deve ter clareza e precisão dos termos, questões bem formuladas, desmembradas, ordenadas e uma boa introdução.

3.2.2 A observação

A observação é uma técnica que possibilita uma relação pessoal e estreita do pesquisador com o objeto pesquisado. Ela também pode facilitar a compreensão do pesquisador acerca do significado que o sujeito investigado tem do mundo, através de suas atitudes e experiências diárias. Outro ponto importante é que, por meio da observação, é possível coletar dados em situações em que a comunicação verbal é impossível acontecer, como por exemplo, quando se investiga um bebê (ANDRÉ; LÜDKE, 1986).

Nesse sentido,

Planejar a observação significa determinar com antecedência ‘o quê’ e o ‘o como’ observar. A primeira tarefa, no preparo das observações, é a delimitação do objeto de estudo. Definindo-se claramente o foco da investigação e sua configuração espaço-temporal, ficam mais ou menos evidentes quais aspectos do problema serão cobertos pela observação e qual a melhor forma de captá-los. Cabem ainda nessa etapa as decisões mais específicas sobre o grau de participação do observador, a duração das observações etc. (ANDRÉ; LÜDKE, 1986, p. 25-26).

Para que a observação se torne um instrumento de confiança, é importante que ela seja controlada e sistemática, por isso é necessário que seja planejada cuidadosamente e o observador esteja bem preparado. No caso particular desta pesquisa, uma observação específica foi realizada visando caracterizar o espaço, o ambiente⁶ e a rotina da instituição.

Segundo Bogdan e Biklen (citado por ANDRÉ; LÜDKE, 1986), os conteúdos das observações devem incluir uma parte descritiva e uma parte reflexiva. É necessário que a parte descritiva contenha um registro do que ocorreu durante a observação, ou seja, deve contemplar os seguintes aspectos: descrição dos sujeitos, reconstrução de diálogos, descrição de locais, descrição de eventos especiais, descrição das atividades e comportamentos do observador. Já a parte reflexiva deve conter as observações pessoais do pesquisador. As reflexões podem ser analíticas e metodológicas, incluindo também, dilemas éticos e conflitos, mudanças na perspectiva do observador e esclarecimentos necessários.

3.2.3 A entrevista

Durante a entrevista, cria-se uma relação de interação entre o entrevistador e o entrevistado, no qual o entrevistado discorre sobre o assunto proposto. Dependendo do clima de interação e estímulo entre os participantes da entrevista, ela ocorrerá de maneira natural (ANDRÉ; LÜDKE, 1986).

Na pesquisa qualitativa, a entrevista pode ser utilizada de duas formas distintas: como um instrumento único de coleta de dados ou em conjunto com a observação, análise de documentos ou outras técnicas. Em todas essas situações, a entrevista é utilizada para coletar dados descritivos, por meio das informações dos próprios sujeitos, permitindo que o investigador tenha suas próprias ideias acerca de como os sujeitos interpretam os aspectos do mundo (ANDRÉ; LÜDKE, 1986).

Como critérios básicos para qualquer entrevista, é preciso que o entrevistador tenha um grande respeito pelo entrevistado. Além do respeito, é importante também que o entrevistador tenha capacidade de ouvir atentamente e estimular de forma natural as informações. Nesse sentido,

⁶ Forneiro (1998, p. 232) define espaço e ambiente da seguinte forma: “O termo espaço refere-se ao espaço físico, ou seja, aos locais para a atividade caracterizados pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelos mobiliários e pela decoração. Já o termo ambiente refere-se ao conjunto do espaço físico e as relações que se estabelecem no mesmo (os afetos, as relações interpessoais entre as crianças, entre crianças e adultos, entre crianças e sociedade em seu conjunto)”.

O entrevistador precisa estar atento não apenas (e não rigidamente, sobretudo) ao roteiro preestabelecido e às respostas verbais que vai obtendo ao longo da interação. Há toda uma gama de gestos, expressões, entonações, sinais não-verbais, hesitações, alterações de ritmo, enfim, toda uma comunicação não verbal cuja captação é muito importante para a compreensão e a validação do que foi efetivamente dito (ANDRÉ; LÜDKE, 1986, p. 36).

De acordo com André e Lüdke (1986), existem três tipos básicos de entrevista: i) a entrevista não-estruturada, que acontece de maneira livre; de acordo com o caminhar da entrevista, as perguntas vão sendo formuladas e acrescentadas; ii) a entrevista estruturada, em que o entrevistador já formulou as perguntas através de um roteiro e as realiza com todos os entrevistados de maneira idêntica e na mesma ordem; iii) a entrevista semiestruturada, que acontece a partir de um esquema básico, porém pode ser modificada de acordo com o decorrer da entrevista.

A entrevista semiestruturada foi utilizada nesta pesquisa e, por meio dela, foi possível explorar de maneira mais específica aspectos considerados relevantes para a exposição da realidade do entrevistado. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 135), “nas entrevistas semiestruturadas fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos, embora se perca a oportunidade de compreender, como é que os próprios sujeitos estruturam o tópico em questão.”

No emprego da entrevista, é importante que o investigador tenha, sobretudo paciência e se mostre um bom detetive, para que obtenha dados relevantes. Além das perguntas respondidas pelos sujeitos, é necessário que o investigador esteja atento à conversa, às histórias e às experiências contadas pelo sujeito, para compreender a sua perspectiva pessoal (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

3.3 Instrumentos para o registro dos dados

3.3.1 Diário de campo

Segundo Bogdan; Bilklen (1982) *apud* ANDRÉ; LÜDKE, 1986, o diário de campo é um relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa durante a recolha dos dados. Essas anotações devem ser realizadas o mais próximo possível do momento em que aconteceu a observação. É importante que o diário de campo possua as informações básicas da observação, como por exemplo, o dia, a hora, o local e o período de

duração. É importante também que se registrem as falas dos sujeitos e as observações pessoais do pesquisador.

O registro no diário de campo foi feito, totalmente, na creche, nos próprios momentos de observação, de acordo com o que foi combinado com as professoras desde a apresentação da pesquisa. As anotações do diário de campo foram compostas por dados coletados durante a observação, guiadas por um roteiro relativo a informações descritivas qualitativas e algumas quantitativas, acerca do espaço, do ambiente da creche e da rotina das crianças.

3.3.2 Videogravação

Segundo Meira (1994), a videogravação possibilita ao pesquisador um acesso privilegiado as ações microscópicas da atividade humana. Esse instrumento permite uma forma de registro do fenômeno estudado, pois transforma imagens tridimensionais em bidimensionais. O presente trabalho utilizou a videogravação para identificar e analisar as interações entre bebês na faixa etária de 12 a 18 meses, no contexto de uma creche pública.

A videogravação “não produz por si própria um registro completo e final da atividade investigada, e a coleta de dados em vídeo não é um problema trivial que pode ser reduzido à quantidade de filmes produzidos” (MEIRA, 1994, p.61). Portanto, ela não substitui outros instrumentos para o registro de dados. O registro em vídeo de ações humanas é um instrumento essencial para resgatar ações sociocomunicativas, gestuais e expressivas com maior densidade e sem o viés do observador.

Meira (1994) destaca, ainda, possíveis influências e efeitos que a câmera pode causar no ambiente de pesquisa, assim como a presença do pesquisador ou de qualquer outra forma de registro. Logo, é importante considerar esses efeitos na análise de dados e avaliar os possíveis impactos da sua influência na pesquisa.

De acordo com Carvalho *et al.* (1996) *apud* Costa (2012), a videogravação permite uma observação sistemática do registro e amplia a análise, destacando que a forma como o registro do fenômeno é realizada depende do objetivo da pesquisa. A partir daí, é determinado o grau de recorte do fenômeno. Nesta pesquisa, objetivou-se analisar as interações entre bebês na creche, para isso o tipo de registro escolhido foi o registro focal da rotina desses bebês, buscando-se identificar episódios interativos entre eles, dentro da sua rotina no contexto da instituição, para posteriormente analisá-los e tecer reflexões.

O banco de imagens é constituído pelos eventos registrados para que o pesquisador realize o recorte das cenas em unidades para serem analisadas. Costa (2012) elenca três passos, sugeridos por Carvalho *et al.*(1996) e Meira (1994), que dão suporte na organização dos dados para análise. O primeiro passo consiste em assistir aos vídeos, familiarizando-se com as imagens e buscando anotar eventos importantes para cada categoria de vídeo, pois este procedimento auxilia na localização de material em categorias específicas do vídeo. O segundo passo envolve a construção dessas categorias para análise. Em seguida, no terceiro passo, o pesquisador seleciona cenas significativas, delimitando os episódios que serão analisados. Enfatiza-se que esses episódios devem atender ao objetivo almejado pela pesquisa.

Como referido, realizou-se nesta pesquisa videograções da rotina dos bebês na creche. Para isso, anteriormente, foi enviado aos pais dos nove bebês participantes da pesquisa, um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido⁷, para explicar os objetivos da pesquisa e sua importância, e, também um Termo de Autorização do Uso de Imagem⁸, para as imagens dos bebês serem autorizadas a constituírem as ilustrações dos episódios interativos registrados.

Do conjunto total de cenas em vídeo, foram identificadas todas as cenas em que apareceram episódios interativos entre os bebês da turma investigada. As cenas foram vistas e revistas e algumas foram selecionadas para serem transcritas e analisadas, pois representam unidades significativas para o objetivo deste trabalho científico.

3.4 Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram nove bebês da turma de berçário de uma creche pública de um município do Ceará e as quatro professoras que atuam juntamente com eles. Os bebês encontram-se na faixa etária entre 12 e 18 meses, em conformidade com os objetivos do estudo.

A opção por uma única turma de berçário e suas quatro professoras ocorreu devido ao limite de tempo disponível para a realização da pesquisa, como mencionado com maiores detalhes, no decorrer do trabalho. A escolha, também, tornou-se restrita por causa da reduzida quantidade de creches no município que trabalham com a faixa etária em estudo.

⁷ Ver apêndice B.

⁸ Ver apêndice B.

Havia apenas duas creches municipais de tempo integral com uma única turma de berçário, em cada instituição, com bebês na idade investigada. A creche escolhida para realizar a pesquisa foi aquela mais acessível em relação à locomoção para chegar ao local. Foram atribuídos nomes fictícios aos sujeitos da pesquisa, bem como à instituição, a fim de que o anonimato de todos seja preservado. As professoras escolheram seus nomes fictícios e os nomes dos bebês com os quais trabalham; já o da creche foi designado pela gestora geral e pedagógica.

3.5 Procedimentos metodológicos para a coleta dos dados

O período de coleta de dados ocorreu, inicialmente, no período de uma semana, do dia 20 a 24 de outubro de 2014 e depois foram acrescentados dois dias para aplicação de questionário e realização de entrevista com as professoras. Vale ressaltar que, ao dirigir-me pela primeira vez à creche selecionada, foi entregue à coordenadora da instituição uma carta de apresentação⁹ da orientadora, explicitando o objetivo da pesquisa e solicitando a contribuição da instituição, de suas professoras e dos bebês que a frequentam. Nesta carta, havia também informações sobre a participação dos sujeitos na pesquisa. A seguir, os procedimentos relacionados com as diversas técnicas de coletas de dados.

A primeira observação aconteceu no dia 20 de outubro, das 6h30min às 18h (período em que as crianças permanecem na creche). A escolha do período também foi limitada pelo o tempo disponibilizado e acordado com a Secretaria Municipal de Educação (SME) na qual trabalho. Para ausentar-me da SME e ir até a creche pesquisada, precisei utilizar um tempo do horário de trabalho, que necessitará ser repostado durante o semestre.

Esta observação objetivou coletar dados para a caracterização da creche e de sua rotina. Durante a observação, que foi guiada por um roteiro¹⁰ pré-estabelecido, foi utilizado o diário de campo para o registro dos dados. Nos outros quatro dias, foram realizadas as filmagens da rotina dos bebês na instituição, com o objetivo de posteriormente identificar e analisar os episódios interativos entre os bebês na creche.

Em relação às outras técnicas de coleta de dados, foram necessários mais dois dias para aplicação de questionário¹¹ com as professoras, a fim de traçar o perfil profissional delas,

⁹ Ver apêndice A.

¹⁰ Ver apêndice F.

¹¹ Ver apêndice C e D.

e, também, para a entrevista¹² que teve o objetivo de investigar quais as concepções que as professoras têm sobre as interações entre bebês.

O registro das observações pode ser feito de diversas maneiras. No caso desta pesquisa, foram feitas anotações escritas no diário de campo, videogravações da rotina da creche e audiogravação das entrevistas das professoras.

¹² Ver apêndice E.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO: ANALISANDO AS INTERAÇÕES ENTRE BEBÊS NA CRECHE

O presente capítulo destina-se a caracterizar a rotina da turma do berçário I da creche tecendo algumas reflexões; identificar e analisar episódios interativos entre bebês na faixa etária de 12 a 18 meses, na creche pública onde foi realizada a pesquisa e investigar as concepções que as professoras têm sobre as interações entre bebês.

O referencial para a análise dos dados, obtidos mediante a utilização das técnicas de observação, entrevista e questionário e registrados por meio dos recursos: diário de campo, videogravação e audiogravação foi descrito no capítulo da fundamentação teórica. Todos os resultados apresentados neste capítulo foram selecionados, organizados e discutidos à luz desta fundamentação por representarem unidades significativas para o objetivo desta pesquisa.

4.1 A creche Pequeno Príncipe

A creche “Pequeno Príncipe”¹³ é uma instituição pública de tempo integral, localizada em um município do estado do Ceará e integra o conjunto de 58 instituições que oferecem Educação Infantil no referido município.

O bairro em que se localiza é periférico, porém encontra-se em uma área bastante urbanizada e movimentada. Trata-se de um local prioritariamente residencial; no entanto, há, também, estabelecimentos comerciais.

Há muitas escolas públicas no entorno da creche; por isso o período de chegada e saída das crianças é sempre bem movimentado, pois é grande o tráfego de ônibus, topiques, carros, motos e bicicletas. A rua é bem sinalizada com faixa de pedestre em frente à creche e com lombadas próximas para que os carros diminuam a velocidade ao se aproximarem da instituição. O asfalto encontra-se bem conservado e a área possui saneamento básico, porém a rua é um pouco suja.

De acordo com os Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças (BRASIL, 2009c), deve-se sempre lutar para melhorar as

¹³ Esse nome é fictício com o objetivo de preservar a instituição pesquisada. Foi escolhido pela coordenadora pedagógica da creche, diante da minha solicitação de um nome para a instituição que julgasse adequado. Ao ser questionada sobre o motivo para a escolha do nome fez menção ao personagem principal do livro “O pequeno príncipe”, justificando que as crianças da creche são inteligentes e perspicazes como o garoto da história.

condições de segurança no trânsito nas proximidades de uma instituição de Educação Infantil. Logo, é de suma importância que a área exterior da creche, também, seja atentamente bem cuidada e preservada. Deve ter boa e correta sinalização, rua limpa, bem conservada e segura, pois as crianças têm acesso direto a esta área, no momento de chegada, no trajeto de casa para a creche, assim como no momento de saída da creche, quando voltam para casa.

A clientela da creche Pequeno Príncipe, uma instituição que funciona há 30 anos, é formada por moradores de seus arredores ou bairros vizinhos, em sua maioria são famílias que têm baixa renda, geralmente, trabalhadores assalariados ou sem renda fixa.

Ao todo são 31 funcionários que trabalham no local, como pode ser observado no quadro a seguir:

Quadro 1 – Função e quantidade de funcionário da creche Pequeno Príncipe

FUNÇÃO	QUANTIDADE
Coordenadora Pedagógica	1
Professora	17
Estagiária ¹⁴	4
Secretária	1
Serviços Gerais	5
Merendeira	2
Porteiro	1

Fonte: Diário de campo da pesquisadora.

É importante destacar que a coordenadora pedagógica pertence ao quadro de funcionários efetivos da rede municipal de ensino e ingressou na instituição, há um ano e dois meses, por meio de uma seleção interna para gestores, realizada pela SME. Ela responde pelo serviço burocrático, administrativo e coordenação pedagógica, contando apenas com o apoio de uma secretária. Isso resulta em um acúmulo de funções, ocasionando um reduzido acompanhamento do trabalho das professoras que não recebem a orientação pedagógica necessária.

Todas as professoras, também, pertencem ao quadro de funcionários efetivos da rede municipal de ensino e ingressaram na instituição por meio de seleção interna¹⁵ realizada,

¹⁴ As estagiárias da creche compõem, também, parte do quadro de funcionários, pois fazem seleção e são remuneradas para exercerem a função de auxiliares de sala, dentro da instituição.

também, pela SME; quanto ao tempo de permanência na instituição há muita diversidade, pois, algumas professoras são bem antigas e outras chegaram mais recentemente.

Os demais funcionários são terceirizados, havendo estagiárias que exercem a função de auxiliares de sala e são estudantes de Pedagogia. Destaca-se que as únicas salas com duas professoras por turma são as salas de berçário; as outras são compostas por uma professora e uma estagiária. Sabe-se que a Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, possui especificidades como a indissociabilidade entre o cuidar e o educar. Barbosa (2009, p. 69) apresenta algumas críticas ao binômio educar e cuidar:

Se insistirmos na afirmação das duas palavras, sugerimos que essas ações sejam separadas e possam ser cumpridas por diferentes profissionais, legitimando a existência de um professor e um auxiliar. Os professores, ocupados com o caráter instrucional: contar histórias, fazer trabalhos, enquanto no âmbito da assistência, o auxiliar envolvido com as trocas de roupa, alimentação, e a saúde.

Portanto, essa função de auxiliar que é assumida pelas estagiárias implica em uma conotação hierárquica entre os profissionais que estão responsáveis por aquela determinada turma de crianças (professora e estagiária), podendo haver separação entre os atos de cuidar e educar. Se “as instituições de Educação Infantil devem assegurar a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo” (BRASIL, 2009d, p. 9) a existência desses dois tipos de profissionais precisa ser repensada.

As cinco profissionais de serviços gerais são divididas para administrar a limpeza da creche: uma é responsável pela lavanderia, três são responsáveis pela limpeza das salas, banheiros e pátio e uma fica no apoio para toda instituição. Assim, se alguma turma está precisando de mais auxílio no momento do almoço, ela tem obrigação de dar um suporte para as crianças e professoras que a solicitaram.

No que se refere ao funcionamento, a creche realiza seus trabalhos no período de 6h30 as 18h e atende um total de oitenta e seis crianças, entre seis meses a três anos de idade. Possui seis salas como informa o próximo quadro:

¹⁵ Essa seleção foi realizada devido à disputa de vagas para se trabalhar na creche por causa do horário diferenciado que as professoras possuem. Elas trabalham seis horas corridas, de 6h30 as 12h30 ou de 12h as 18h.

Quadro 2 – Número de crianças matriculadas na creche em 2014.

TURMA	IDADE	QUANTIDADE DE CRIANÇAS POR TURMA
Berçário I	6 meses	10
Berçário II	18 meses	16
Infantil A	2 anos	15
Infantil B	2 anos	15
Infantil C	3 anos	15
Infantil D	3 anos	15

Fonte: Informações dadas pela Coordenadora Pedagógica da creche.

De acordo com o quadro, constata-se que o número de crianças por turma e a relação professor diverge do que dispõe a Resolução N° 05/2009 do Conselho Municipal de Educação (CME) do município, onde foi desenvolvida a pesquisa. Em seu artigo 11, a Resolução determina que:

Os parâmetros para a organização de turmas decorrerão das especificidades da proposta pedagógica, critério estabelecido, respeitando o que estabelece a Resolução CME03/2006, recomendada a seguinte relação professor / criança:

- I. Criança de zero a um ano – 06 crianças / 01 professor
- II. Crianças de um a dois anos – 08 crianças / 01 professor
- III. Crianças de dois a três anos – 10 a 12 crianças / 01 professor
- IV. Crianças de quatro anos – 15 a 20 crianças / 01 professor
- V. Crianças de cinco anos – 20 crianças / 01 professor

Nas turmas de Infantil A, B, C e D não estão sendo respeitadas as normas do CME no que se refere à quantidade de crianças por professor. Apesar de haver dois adultos com as crianças nessas turmas, um deles tem o cargo de estagiário, o que diverge da legislação vigente do Município que considera a relação professor/ criança e não adulto/criança. Desta forma, o professor é o profissional responsável pelas crianças, sendo preciso reorganizar a quantidade de crianças por turma, de acordo com a resolução. Apenas os berçários estão em consonância com o que recomenda o artigo 11 da referida resolução.

Quanto ao espaço físico¹⁶, em geral, a creche é bem arborizada e na entrada da instituição existe um portão estreito que dá acesso a uma rampa que conecta o portão de entrada ao portão de acesso à estrutura interna da creche. A rampa facilita o acesso das crianças e dos pais à instituição, pois muitas chegam em carrinhos de bebê ou em bicicletas,

¹⁶ Ver apêndice G que contém a representação espacial da creche.

além de ser essencial, caso a creche receba alguma criança com deficiência que precise de adaptação no ambiente.

No final do corredor, ao lado esquerdo há uma pequena área com um banquinho de cimento e outro de madeira que alguns pais utilizam para esperarem seus filhos antes do horário da saída ou as próprias crianças e professoras os utilizam para aguardarem os pais que se atrasam para buscarem os filhos. Ao lado esquerdo desse espaço, há o estacionamento de carros para os funcionários e ao lado direito da rampa, existe um espaço amplo, ao redor de toda a creche com alguns coqueiros e goiabeiras, que parece não estar sendo utilizado, pois havia bastante mato, dificultando o acesso. A parte de trás desse entorno é utilizada para estender roupas, fraldas e toalhas das crianças, guardar bicicletas de funcionários e materiais que restaram da última reforma.¹⁷

No centro da creche, localiza-se o pátio interno a céu aberto. Ele possui um formato quadricular e ao redor deste pátio estão os corredores com as demais instalações internas que são: seis salas de atividade, com banheiros dentro delas; uma sala para atividades diversas (pode ser utilizada por qualquer turma, a qualquer momento do dia); uma sala para a coordenação com banheiro para os adultos; um refeitório; uma cozinha com dispensa e uma lavanderia.

No pátio, não há nenhum brinquedo de parque, como escorregadores, balanços, casinha ou túneis, que deveriam existir e ter mobilidade para permitir a modificação do espaço, sempre que necessário. Tomando a sala da coordenação como referência, o pátio possui um jameiro que dá bastante sombra a um pequeno tanque de areia, ao lado esquerdo da referida sala. Ao lado direito e a frente deste tanque, há uma parte cimentada que está rachada trazendo riscos para os bebês e crianças pequenas que ali podem se encontrar. Em uma ponta do pátio, de frente para o tanque de areia (após a parte cimentada) se encontra uma piscina de formato circular que é bastante utilizada pelas crianças da creche. Quando a utilizam, nunca enchem totalmente e assim, ela fica cheia apenas até o tornozelo das crianças; todavia, seu piso não é antiderrapante o que pode trazer riscos, pois as crianças podem cair e se machucar. O restante do pátio, ao lado direito da sala da coordenação é constituído de areia e capim.

Essa estrutura do pátio está em completa discrepância com o manual de orientação pedagógica “Brinquedos e Brincadeiras nas Creches” (2012). Sobre o parque infantil ou área externa para as crianças brincarem, o manual enfatiza que:

¹⁷ A creche passou por um período de um mês de reforma, no meio do ano de 2014.

Quando se oferecem poucas possibilidades de ação, como subir e escorregar, ou se reduz o piso a um único tipo (cimentado) e os objetos da caixa de areia a simples baldes de plástico (em geral sucata de baixa qualidade), limita-se a riqueza da brincadeira. O brincar, para a criança, é muito importante e não pode ser cerceado, limitado pela pobreza de espaço e material e pela falta de interações do adulto durante as brincadeiras. (BRASIL, 2012, p.119).

Portanto, seria necessário rever a estrutura e os materiais disponibilizados nessa área da creche para que se tornasse um espaço rico para invenções, imaginação e muita fantasia e também para ampliar as interações e as experiências das crianças.

As seis salas de atividades estão distribuídas pelos corredores; os berçários localizam-se entre a sala da coordenação pedagógica e possuem trocador dentro deles. As salas dos berçários, onde se encontram os berços, são retangulares e possuem poucos materiais pedagógicos, poucos brinquedos e quase nenhuma produção das crianças exposta. Quando havia, estavam fora de alcance delas.

As salas de Infantil A e B estão no corredor, que se situa ao lado direito da sala da coordenação. No corredor dessa sala, foi presenciado toalhas das crianças estendidas uma por cima das outras, fato que pode ocasionar riscos de saúde para elas. Essas duas salas compartilham um banheiro que as interliga (o banheiro está entre as salas e as conecta). As salas de Infantil C e D estão no corredor que se situa a frente da sala da coordenação e também compartilham um banheiro. As salas de Infantil A, B, C e D têm o piso cimentado; são pequenas e escuras, pois suas duas janelas, além de pequenas estão localizadas no alto. Nelas não há cadeiras nem mesas para as crianças; é disponibilizada apenas uma mesa pequena e baixa com duas cadeiras pequenas para a professora e a auxiliar sentarem-se. As salas possuem, também, um armário para guardar alguns materiais e um cesto com brinquedos que mais pareciam cacarecos. Assim como as salas do berçário, as referidas salas têm poucos atrativos, materiais pedagógicos e brinquedos insuficientes e quase nenhuma produção das crianças em exposição.

Em relação aos corredores da creche que são essenciais, pois conectam todos os espaços, pude perceber sua utilização apenas como um local para deslocamentos, para estender toalhas das crianças após o banho ou guardar carrinhos de bebês deixados pelos responsáveis das crianças que são utilizados quando vão buscá-las no final do dia. Os corredores podem ser ambientes ricos em potencialidades e melhor explorados como compartilha Barbosa (2006, p.131) no seu diário de viagem sobre a escola Navi, em Barcelona:

Na ala em que atende à educação infantil, o corredor foi todo organizado em pequenos ambiente ou cantos, que são usados pelas crianças das três turmas em momentos conjuntos e separados. Há uma casinha, uma feira, um salão de beleza, um canto de construção e um de pinturas.

Assim, essa experiência constitui um excelente exemplo de como os corredores da creche Pequeno Príncipe poderiam ser utilizados para proporcionar ricas trocas de experiências e aprendizagens entre as crianças.

O refeitório, a cozinha e a lavanderia encontram-se no corredor ao lado esquerdo da sala da coordenação. O refeitório é bem pequeno e não é utilizado por todas as crianças da creche, pois os berçários realizam as refeições em suas respectivas salas. Apenas uma sala por vez utiliza o refeitório, devido à quantidade de cadeiras e mesas insuficientes e porque o espaço é pequeno para comportar duas turmas. A cozinha é bem espaçosa, estava bem organizada e limpa, assim como a despensa. Já a lavanderia, que é bem ampla, estava com um aspecto sujo e desorganizado.

Constatou-se desorganização nos banheiros da instituição, bem como falta de higiene. Estavam lá guardados colchonetes para dormir, brinquedos em baixo da pia, filtro para beber água, com copos armazenados em cima, em um recipiente, inalcançável para o manuseio das crianças, impossibilitando, assim, a sua autonomia para beberem água no momento em que sentem sede. Além disso, em um dos banheiros havia um pequeno varal com diferentes toalhas estendidas molhadas, amontoadas e sem identificação. Ao questionar as professoras como identificam a toalha de cada criança, afirmaram terem decorado a quem pertence.

As pias e os sanitários estão adaptados ao tamanho das crianças, porém os chuveiros não, pois as torneiras de ligá-los encontram-se bem altas, impossibilitando que as crianças alcancem-nas. Também não estavam disponíveis papel higiênico ou sabão para as crianças lavarem suas mãos, o que causa preocupação, pois é necessário higiene para uma boa saúde. Outro fato preocupante é o piso, pois não é antiderrapante, trazendo muitos riscos para quem o utiliza. As professoras enfatizam que a reforma não tornou o ambiente adequado para atender às demandas da instituição, sendo necessárias, ainda, muitas mudanças na estrutura física para atender às crianças com qualidade.

A sala de atividades diversificadas é um quadrado totalmente fechado, sem janelas, o que a torna escura e não arejada, não possuindo nenhum material ou mobília disponível. As professoras levam as crianças para lá geralmente com o intuito de incentivar as

brincadeiras; no entanto, devido à falta de materiais, as crianças apenas correm ou chutam bolas. Aparentemente, não há planejamento para o que propõem às crianças ou diversificação de atividades. Provavelmente, nomearam a sala com esse título por ela ter várias funções: para as crianças “brincarem” ou dançarem, para reunião de pais, como dormitório caso alguma sala esteja suja ou para passar filme.

De acordo com os Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças: as crianças têm direito à brincadeira; ao contato com a natureza, ao contato direto com o sol; devem ter oportunidade de brincar com areia, argila, pedrinhas e outros elementos da natureza; precisam passear ao ar livre; podem e devem olhar para fora através de janelas mais baixas, enfim, todas as crianças devem ter direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante (BRASIL, 2009c).

Nem todos esses direitos estão sendo respeitados pela creche Pequeno Príncipe, pois funciona sem atender a muitos dos critérios de qualidade presentes no documento supracitado e sem a estrutura ideal para atender às crianças que se encontram em uma etapa tão singular de suas vidas, na qual ocorre intenso processo de aprendizagem e desenvolvimento.

4.2 Conhecendo a rotina do berçário I

A caracterização da rotina da turma em que se realizou o estudo é de suma importância para descrever o contexto em que se encontram os sujeitos da pesquisa no qual acontecem às interações entre os bebês dessa turma. Além disso, possibilita a identificação e a reflexão sobre: a) a compreensão dos profissionais da instituição a respeito dos objetivos da Educação Infantil; b) suas concepções sobre o desenvolvimento e aprendizagem dos bebês com os quais trabalham; c) as práticas pedagógicas desenvolvidas com os bebês; e d) o papel do professor. Todos esses aspectos influenciam direta e indiretamente nas interações entre os bebês que são essenciais para suas aprendizagens e desenvolvimento.

Segundo Barbosa (2006), em relação às rotinas pedagógicas, há fatores que fundamentam e apoiam a operacionalização da sua estruturação interna, que ela denomina de elementos constitutivos das rotinas. Estes são: a organização do ambiente, o uso do tempo, a seleção e as propostas de atividades e a seleção e a oferta de materiais. Embasando-se nesta autora, a rotina do berçário I foi descrita e analisada de acordo com os elementos supracitados.

Fotografia 1 – Entrada da sala do berçário I



A sala do berçário I¹⁸ tem um formato retangular, sendo estreita na largura e ampla no comprimento. Possui uma única porta de acesso (fotografia 1) para entrada e saída dos bebês, pais, professores e funcionários e não há nenhuma identificação da turma que ali está todos os dias, nem na porta ou ao lado da sala. Existe apenas um cartaz acima da porta com a frase “Cantinho da Pintura”, que havia sido utilizado para identificar a sala da pintura em uma atividade realizada com pais e crianças, em um sábado letivo há algumas semanas. A sala tem duas pequenas janelas que só estão ao alcance da visão dos bebês, caso estejam dentro dos berços e não são suficientes para tornar a sala arejada e bem iluminada durante todo o dia, sendo necessária a utilização de dois ventiladores de teto, dentre os quais um está quebrado, fato que motivou uma das professoras da turma a trazer um ventilador de sua casa.

Ao entrar no local, depara-se com nove berços espalhados pelo meio da sala. Os berços são de uso individual, ou seja, nove bebês compõem a turma do berçário I e cada bebê possui o seu berço. Apesar disso, um desses berços é utilizado para guardar colchonetes, as mochilas dos bebês, os brinquedos e o espelho da sala. Então, quando todos vêm para a creche um deles precisa ficar em um carrinho de bebê. Em raros momentos dois bebês ocupam o

¹⁸ Ver apêndice H com a representação espacial da sala do berçário I.

mesmo berço, a não ser por uma necessidade da professora ou porque algum berço esteja sujo e não possa ser utilizado. Eles são de madeira, desconfortáveis, forrados apenas com um fino colchonete e não são seguros, pois quando os bebês estão agitados por estarem cansados de ficarem dentro deles, tentam colocar os pés para fora, balançam forte o berço, tiram o colchonete, correndo o risco de enganchar os pezinhos e se machucarem ou até mesmo caírem. Além disso, são altos e não possibilitam autonomia para os bebês saírem ou entrarem no momento que desejam, dependendo de um adulto para isso. Enfim, representam um espaço que restringe a liberdade dos bebês e não oferecem nenhum estímulo para o desenvolvimento deles.

Durante o período de observação, pôde-se notar que a disposição dos berços variava de acordo com determinado momento da rotina; por exemplo, na chegada eles ficavam espalhados pela sala, com cada bebê dentro do seu (fotografia 2). Quando os bebês foram colocados no chão para brincar, correr ou realizar alguma atividade proposta pelas professoras, os berços ficaram dispostos de forma retangular (acompanhando as paredes da sala, encostados nelas); no momento de sono das crianças, as professoras procuraram dispô-los alguns mais próximos das janelas e outros mais próximos do ventilador. Vale ressaltar que a disposição dos berços, em qualquer que seja o momento da rotina da turma, não oportuniza as interações entre os bebês, pois estes ficam longe um do outro e devido à altura dos berços fica difícil o contato corporal e visual entre os bebês nos momentos em que estão dentro deles. Vale destacar que os momentos de permanência nos berços constituíram a maior parte do período de observação.

Fotografia 2 – Disposição dos berços no momento de entrada dos bebês



É um grande desafio saber interagir com os bebês; conhecer suas necessidades específicas, individuais e organizar um ambiente adequado e de qualidade para o seu desenvolvimento. Na sala do berçário I, é perceptível que a quantidade de tempo que os bebês passam nesses berços e a disposição deles durante o cotidiano dessa turma não permitem a estruturação de espaços de aprendizagens, de interações e brincadeiras entre os bebês, limitando o desenvolvimento deles. Para Schmitt (2008, p. 124):

No ato de colocar ou não as crianças nos berços, de disponibilizar ou não objetos à sua altura, de acolher ou não sua presença no espaço, os adultos dizem o que pensam sobre elas e o que esperam de suas relações. De forma não verbal os adultos se posicionam frente aos bebês, acreditando ou não em suas potencialidades comunicativas e relacionais, pela forma como organizam o espaço para elas e para suas relações com elas.

Portanto, para que as potencialidades desses bebês sejam valorizadas, para que vivenciem ricas experiências em um mundo de afetos, de relações positivas e desafiadoras, é essencial estruturar ambientes com áreas para brincar, objetos de qualidade para exploração e espaço livre para circulação (engatinhar, dar os primeiros passos, andar, pular, correr) com segurança. É necessário, pois, repensar a real função desses berços e a rotina do sono. De acordo com as professoras, os berços são utilizados para os bebês dormirem; no entanto, constatou-se que eles passam mais tempo acordados no berço do que simplesmente nos momentos de sono ou repouso.

É preciso refletir sobre a possibilidade de os bebês não dependerem dos adultos para retirá-los dos berços no instante em que acordam ou desejam se movimentar, engatinhar, andar ou procurar um brinquedo ou um amigo para interagir. É necessário que esse ambiente possa permitir aos bebês fazer escolhas e assumir pequenas decisões, devendo ser pensado e elaborado para essa etapa tão singular da vida da criança.

Outro aspecto que se observou na sala em estudo foi o fato de os cartazes estarem dispostos bem no alto das paredes, de difícil acesso até para as professoras. Até o relógio fixado na parede para a orientação do tempo está mais baixo que os cartazes. Estão expostos quatro painéis com cartazes de EVA com o tema baseado nos personagens da Galinha Pintadinha¹⁹. São eles “Que bom que você veio” (fotografia 3) que se localiza na parede bem de frente para a porta; ao lado esquerdo do painel de entrada, encontra-se o painel “Cantinho da Leitura” (fotografia 3); ao direito, há o painel “Feliz aniversário” com as datas de aniversário dos bebês escritas com o dia e o mês, sem nenhum significado para as crianças

¹⁹ Personagem que faz parte de um projeto infantil criado pelos publicitários Juliano Prado e Marcos Luporini (Fonte: Wikipedia).

daquela turma, provavelmente apenas para lembrar as professoras. Ressalta-se que elas não se remeteram a nenhum dos painéis durante os momentos em que se esteve presente na instituição. E por último o painel denominado “Mural de Atividades” (fotografia 4) que fica na parede oposta ao painel dos aniversariantes. Dessa forma, percebeu-se que os murais são apenas enfeites; não havia nenhum registro das crianças, nada que identificasse que aquela sala pertencia aquele grupo de bebês.

Fotografia 3 – Painel de boas-vindas e Cantinho da leitura



Fotografia 4 – Mural de Atividades



Na faixa etária em que essas crianças se encontram e no ambiente em que estão precisam reconhecer a si e ao outro e, se sentir parte ativa e potencial deste ambiente. Para isso, necessitam deixar suas marcas, seus registros. No entanto, estas são inexistentes, pois a rotina não proporciona nenhuma possibilidade de criação, de expressão da subjetividade ou de pertencimento e identidade daqueles bebês que estão ali todos os dias. Destaca-se, assim, o caráter meramente decorativo dos cartazes e sua insignificância para os bebês.

Além disso, desperta a atenção o fato de o espelho da sala estar quase sempre guardado dentro de um dos berços que é utilizado para guardar colchonetes, brinquedos e mochilas (fotografia 5), como já mencionado. O espelho é comprido, estreito e não se encontra acessível aos bebês, pois não é fixo na sala. O fato das professoras terem se

organizado financeiramente para adquirirem o espelho para sua turma, alegando ser importante para o desenvolvimento dos bebês, demonstra a boa vontade delas, porém enfatiza-se sua incipiente utilização com as crianças. Não parecia ter intencionalidade pedagógica; elas apenas passavam com o espelho por cada berço e perguntavam: “Quem é esse(a) aqui?”. Sabe-se que apenas a presença fixa e acessível do espelho não garante a exploração de todas as suas possibilidades pelas crianças. É preciso que o professor possua embasamento teórico para interagir, levantar hipóteses, questionar, planejar ações intencionalmente pedagógicas utilizando esse equipamento como objeto de exploração para trabalhar o esquema corporal, a autoidentificação, as interações dos bebês por meio do espelho, enfim todos os elementos que são importantes para a construção da subjetividade nessa faixa etária (WALLON 2007).

Portanto,

O espelho é um importante instrumento para a construção da identidade. Por meio das brincadeiras que faz diante dele, a criança começa a reconhecer sua imagem e as características físicas que integram a sua pessoa. É aconselhável que se coloque na sala um espelho grande o suficiente para que várias crianças possam se ver de corpo inteiro e brincar em frente a ele. (BRASIL, 1998, p.33).

A sala também apresenta um compartimento que é utilizado para o banho e troca de fraldas das crianças, denominado trocador (fotografia 6). Nesse ambiente, há uma pia de alumínio que é utilizada para dar banho nos bebês, e ao lado, uma bancada para trocá-los. É um espaço de péssimas condições, desconfortável, de precária higienização e não possibilita interações entre as crianças, pois cada uma toma banho individualmente, já que não há espaço. As duas banheiras que existem na sala são utilizadas para reservar água da torneira, pois no período da tarde a água é quente e precisa ser resfriada para que as crianças e professoras não adoçam.

De acordo com os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009b), os ambientes da instituição de Educação Infantil precisam traduzir uma concepção de cuidado e educação que respeitem as necessidades de desenvolvimento das crianças integralmente, em todos seus aspectos. Portanto é importantíssimo que a instituição possua:

Espaços internos limpos, bem iluminados e arejados, com visão ampla do exterior, seguros e aconchegantes, revelam a importância conferida às múltiplas necessidades das crianças e dos adultos que com elas trabalham; espaços externos bem cuidados, com jardim e áreas para brincadeiras e jogos, indicam a atenção ao contato com a natureza e à necessidade das crianças de correr, pular, jogar bola, brincar com areia e água, entre outras atividades. O mobiliário deve ser planejado para o tamanho de bebês e de crianças pequenas: é preciso que os adultos reflitam sobre a altura da

visão das crianças, sobre sua capacidade de alcançar e usar os diversos materiais, arrumando os espaços de forma a incentivar a autonomia infantil. Os aspectos de segurança e higiene são muito importantes, mas a preocupação com eles não deve impedir as explorações e iniciativas infantis. (BRASIL, 2009b, p. 50).

Referindo-se à organização do ambiente como um todo, constatou-se que a sala do berçário I da creche Pequeno Príncipe não está em consonância com os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009b), deixando de oportunizar um ambiente seguro, limpo e confortável, além de limitar situações de interações e intensas aprendizagens, bem como o compartilhamento e a ampliação de saberes que favorecem na constituição do ser humano.

Fotografia 5 – Berço utilizado para guardar colchonetes, brinquedos, mochilas e espelho



Fotografia 6 – Trocador



Com relação à organização dos tempos na Creche Pequeno Príncipe, na sala do berçário I, existem horários específicos, descritos a seguir. Acompanham a descrição reflexões sobre a seleção e a oferta de materiais, assim como, a seleção e a proposta de atividades.

Não havia na creche nenhum quadro que definisse as atividades a serem realizadas com seus respectivos horários, estruturando a rotina da turma. Considerando os horários da rotina da turma, segundo o período de observação, foi possível distinguir os seguintes momentos que são fixos: a chegada, o primeiro lanche, atividade livre, hora do pátio, banho, almoço, sono, segundo lanche, atividade dirigida pela professora e/ou atividade

livre, banho, jantar e saída. Todos os dias as professoras seguiam essa ordem de atividades, de forma mental e mecânica, aparentemente, sem planejamento prévio.

Para melhor sistematização e esclarecimento do que acontece no cotidiano do berçário I, cada um desses momentos foi descrito e discutido separadamente.

4.2.1 Que bom que você veio: a chegada dos bebês

O momento de chegada das crianças à creche iniciou-se um pouco antes da abertura do portão, por volta das 6h20min da manhã. As crianças chegaram acompanhadas de seus pais ou responsáveis e ficaram aguardando, a chegada do funcionário responsável por esta ação, em frente à instituição, sentadas em alguns banquinhos de praça. Quem abriu o portão da creche foi uma funcionária dos serviços gerais, pois o porteiro só inicia seu horário de trabalho às 7h da manhã. Quando os bebês chegaram, as duas professoras do turno da manhã já estavam esperando por eles na respectiva sala. Em nenhum dia do período de observação as professoras atrasaram-se para recepcionar as crianças.

Quando a porta do berçário I foi aberta, as famílias acompanharam os bebês até a sala, deram bom dia para as professoras e os colocaram nos berços. As professoras cumprimentaram rapidamente as crianças: falaram bom dia e o nome das crianças, mas sequer as observaram atentamente. Isso aconteceu durante todos os dias de observação, sempre da mesma forma, não importando como os bebês chegavam à sala.

Segundo Bassedas, Hugué e Solé (1999), é essencial que a professora de Educação Infantil tenha algumas atitudes para acolher bem as crianças e inserí-las no espaço da creche, como: ir recebê-las na porta, ter contato físico e visual; utilizar um tom de voz alegre e brando; manifestar alegria sincera em ver ou rever a criança; comentar positivamente sobre possíveis mudanças como o penteado, a roupa ou sobre algum objeto que a criança trouxe de casa; interessar-se pelo o que ela tenha feito enquanto esteve em casa e sempre fazer referência a quem a acompanha. Atitudes como essas oportunizam um ambiente social de aceitação e confiança, principalmente tratando-se de bebês que estão vivenciando sua primeira experiência em um ambiente coletivo, destinado ao cuidado e à educação.

Após colocarem os bebês nos berços, alguns responsáveis, ajudaram as professoras a retirarem as fardas e, em seguida, as sandálias para guardá-las nas mochilas, pois os bebês passam o dia inteiro de fralda descartável e pés descalços. Poucas famílias trocaram informações com as professoras; geralmente os assuntos restringiam-se à

confirmação do horário para buscarem seus filhos ou o questionamento das professoras sobre algum bebê que adoecera no dia anterior e a família insiste em trazê-lo para creche. De acordo com as professoras, esses casos são bem comuns; os pais, geralmente, justificam que a criança está melhor, pois está sendo medicada e, além disso, não podem ficar com ela em casa porque precisam trabalhar.

Ao tirarem a farda ou roupa de seus bebês e ao trocarem poucas ou nenhuma informação com as professoras, os pais se despediram de seus filhos com beijos e saíram da sala. A turma do berçário I aceitou bem a separação dos responsáveis; um bebê ou outro chorou ao se despedir do familiar, mas logo a professora o acalentou balançando-o em seus braços. Parece-me que essa ação é uma estratégia da professora para que o choro termine logo e não contagie os outros bebês, pois não há uma conversa ou um olhar compreensivo dirigido ao bebê, tentando-o acalmar, dizendo que compreende sua dificuldade daquele momento. Quando o bebê parou de chorar foi recolocado no berço sem mais satisfações.

Depois que os familiares saíram, foi ligada a televisão e o DVD, que passaram o dia inteiro funcionando, com os seguintes desenhos musicais: Galinha Pintadinha 1, 2 e 3, Patati e Patatá²⁰ e Gummy Bear²¹. Terminado um DVD, era colocado outro em sequência, até o final do dia na creche.

Quando os bebês começaram a ficar agitados pela quantidade de tempo ocioso dentro dos berços, passaram a expressar as suas insatisfações: balançaram o berço; vocalizaram gritos com tom de reclamação; tentaram colocar os pés para fora do berço; jogaram fraldas e chupetas no chão; enfim, desenvolveram muitas estratégias para chamar a atenção das professoras, indicando, assim, que queriam ser retirados dos berços.

Esse comportamento foi contagiante, pois quando um bebê expressou sua vontade de sair do berço os outros imitaram e alguns mais tímidos ficaram olhando as reações dos amigos. Diante da postura dos bebês, as professoras chamaram a atenção deles para a televisão e pediram que batessem palmas e dançassem. Por alguns instantes eles ficaram atentos e atenderam às solicitações das professoras, mas por pouco tempo, pois os “protestos” para saírem do berço se reiniciavam a todo instante. As professoras constrangidas com a agitação da turma, logo no primeiro dia da minha presença, disseram: “É... Eles são bem

²⁰ Patati Patatá é uma dupla brasileira de palhaços conhecida como a "dupla de palhaços mais amada do Brasil". A dupla lançou em 2010 o DVD musical “Brincando com Patati e Patatá” (Fonte: Wikipédia).

²¹ Gummy Bear é um ursinho verde personagem de vídeos musicais (Ursinho Gummy, em Portugal e Eu sou o Gummy Bear, no Brasil). Originalmente a canção foi criada na Hungria e acabou por ser editada em vários idiomas. As canções foram apresentadas pela primeira vez na Internet, através do YouTube e do Yahoo e rapidamente chegou em primeiro lugar nas listas de vendas em vários países, tornando-se um sucesso entre as crianças (Fonte: Wikipédia).

danadinhos, querem sair do berço... Tá vendo como são espertos ficam com os pezinhos de bailarina para fora do berço... Mas nós vamos já para o parquinho, né crianças?!”.

As insatisfações dos bebês persistiram em todos os dias, durante vários momentos da rotina, porém a atitude das professoras não se modificou, pois as manifestações dos bebês eram ignoradas ou mal interpretadas, como ilustra a cena a seguir:

Já faz uma hora que os bebês estão nos berços, somente assistindo televisão. Um deles está extremamente inquieto e inconformado por estar tanto tempo no berço sem nada para fazer. Ele balançou o berço e gritou “Mãêêêê”, se referindo às professoras que estavam sentadas em duas cadeiras no meio da sala, conversando sobre fatos pessoais. Depois de muito gritar “Mãe” e balançar o berço uma das professoras olhou para ele e perguntou o que foi. Ele apontou para fora do berço e vocalizou “Ó Ó Ó”, mostrando que queria descer. Elas continuaram perguntando o que foi, como se não estivessem entendendo. Então, ele resolveu colocar um dos pés para o alto do berço e se apoiou com força na outra perna na tentativa arriscadíssima de pular do berço. Nesse instante, uma das professoras correu bem rápido para próximo dele e disse calmamente: “Para onde você vai com esse pé de bailarina, hein?! Cuidado você pode cair”. Então, o bebê insistiu em chamá-la de mãe e a professora respondeu “Oi”. Cada vez que ele falava “Mãe”, ela respondia “Oi”. Em seguida, ele apontou para fora do berço, insistindo que ela o retirasse, mas a professora continuou ignorando as tentativas do bebê em lhe “dizer” o que quer. A minha angústia cresceu, a vontade de intervir era grande, mas lembrei-me do meu papel na instituição. A professora, percebendo que o bebê não ia parar de insistir, pegou uma bola e tentou distraí-lo. Ele jogou a bola no chão e continuou apontando para fora do berço e vocalizando “Ó Ó Ó...”. Ela pegou a bola e entregou a ele dizendo que fosse brincar. O bebê, percebendo que a professora não atenderia a sua súplica, pegou a bola e ficou chutando de um lado para o outro do berço. Era notável a frustração em seu rosto, mas logo deu um sorriso, ao perceber que a bola batia em um lado do berço e voltava ao seu encontro. (DIÁRIO DE CAMPO, 21/10/2014).

Esses longos momentos de ociosidade nos berços constituíram um dos mais angustiantes da rotina, pois os bebês demonstravam desconforto, limitados àquele pequeno espaço de berço sem liberdade de se movimentar. Mesmo assim, os bebês achavam motivos para sorrir, brincando com o próprio corpo, como faziam alguns, ou balbuciando sozinhos, ou batendo palmas demonstrando, assim, que são pessoas dotadas de capacidades sociais, cognitivas e afetivas. De acordo com Barbosa (2010, p. 2) os bebês “...possuem um corpo onde afeto, intelecto e motricidade estão profundamente conectados...”.

Levanta-se a hipótese de que as professoras não têm conhecimentos sobre as características do desenvolvimento infantil da faixa etária com a qual trabalham, nem das especificidades de sua profissão. Seus comportamentos também indicam que não concebem os bebês de sua turma como sujeitos cheios de potencialidades, históricos e de direitos, divergindo da visão explicitada na Revisão das DCNEI (2009d). Assim agindo, não possibilitam que os bebês sejam sujeitos do seu processo de educação, interferindo, de maneira negativa, nesta experiência de educação em ambiente coletivo.

4.2.2 As refeições

Na creche Pequeno Príncipe é servido quatro refeições ao longo do dia: o lanche da manhã, o almoço, o lanche da tarde e o jantar, como mencionado anteriormente.

Quando chegou o primeiro lanche, às 7h40min, os bebês se animaram ao verem as mamadeiras com vitamina de goiaba ou mingau, bateram palmas e vocalizaram “Êêêê...”. As professoras os ajudaram a se deitarem nos berços e entregaram as mamadeiras que foram manuseadas com muita facilidade por eles. Alguns não aceitaram o lanche; as professoras insistiram um pouco, mas ao perceberem que realmente não estavam com fome, respeitaram a vontade deles. Em nenhum momento, foi oferecida outra opção de lanche para os bebês que não quiseram lanchar.

Durante a pesquisa de campo, constatou-se pouca variedade no cardápio da creche. No primeiro lanche é oferecido mingau ou vitamina de frutas; no almoço, sopa de frango ou de carne processada no liquidificador; no segundo lanche, suco com biscoito doce ou salgado e no jantar, novamente, sopa de carne ou frango.

Sempre após as refeições, água foi servida para as crianças. Algumas beberam, outras brincaram com a água, experimentando derramar na sua perna e passar a mão. As professoras com muita cautela pediram que as crianças tivessem cuidado para não derramar e ficaram atentas para que isso não acontecesse. Constatou-se que a água era oferecida apenas após as refeições ou após o pátio, como se os bebês só sentissem sede nesses momentos específicos. Como ficam dependentes do adulto para beber água, provavelmente, não têm satisfeitas suas necessidades biológicas individuais.

Após o primeiro lanche, os bebês continuaram nos berços, esperando ociosos e inquietos, o momento, tão desejado por eles: a ida ao pátio, momento descrito posteriormente.

Às 10 horas, quando foi servido o almoço, os bebês ficaram eufóricos, como no primeiro lanche. Como a sopa ainda chegou quente, foi preciso esfriá-la e assim, a euforia se transformou em ansiedade, choro e balançado de berços. O momento conturbado pareceu angustiar as professoras. Nesse instante, a pedido da coordenadora, vieram mais duas pessoas para auxiliar: uma professora que é readaptada²² e uma funcionária dos serviços gerais. Foi indagado às professoras se elas sempre vinham ajudar e responderam que sim.

²² Professora que não exerce mais sua função em sala com as crianças por motivos de saúde, com recomendação e laudo médico.

Mesmo com esse auxílio extra, os bebês ficaram visivelmente impacientes, pois um ficava olhando o outro comer, desejando almoçar também. Constatou-se este fato por meio dos olhares de alguns bebês e dos protestos e gritos de outros. Dessa forma, os bebês que ficaram só olhando, passivamente, os amigos almoçarem foram os últimos a receber o almoço na boca. Parece que a atenção dispensada a eles, variava de acordo com a manifestação de suas emoções.

Os bebês almoçaram em pé nos berços, enquanto os adultos davam o alimento em suas bocas. Pela desenvoltura do grupo do berçário I, acredito que já seria possível iniciar a experiência de comerem com autonomia. Goldschmied e Jackson (2006) afirmam que uma das questões mais importantes nesse momento de cuidado é estimular o papel ativo do bebê para que ele tenha contato direto com o alimento, logo que possível, e assim, possa adquirir a habilidade de manipulá-lo com os dedos, para depois concentrar essa energia na complexa tarefa de levar a comida do prato até a boca com ajuda de uma colher. As autoras sugerem que antes dessa ação pode-se ajudar o bebê dando uma colher para ele sacudir e segurar, manipulá-la, ao mesmo tempo em que se oferece outra colher já com a comida. Atitudes como essa, por parte de uma professora, demonstram que o cuidar e o educar são dimensões indissociáveis no fazer pedagógico de uma profissional da Educação Infantil.

É necessário refletir sobre uma melhor maneira para as crianças almoçarem com qualidade, conforto e tranquilidade. Uma sugestão seria uma professora ficar na sala e outra levar um grupo de dois ou três bebês para almoçarem no refeitório, revezando, a seguir, para que esse momento deixasse de ser angustiante para professoras e bebês e passasse a ser um momento promotor de ricas interações e aprendizagens.

Como descrito anteriormente, após o almoço foi servido água para os bebês que em geral almoçaram bem, registrando-se inapetência em poucos. Para esses bebês, foi oferecido suco ou mingau e se não aceitassem, as professoras ficaram atentas para observar o motivo da falta de apetite e comunicar aos pais para tomarem as providências necessárias. Em seguida ao almoço, a boca das crianças foi limpa com suas próprias fraldas de pano que usavam junto à chupeta. Depois, entregaram as chupetas para quem as usa a fim de se prepararem para o momento de sono que, também, será descrito posteriormente.

No segundo lanche, geralmente, servido às 13h30min, diariamente, o cardápio dessa refeição foi suco na mamadeira com biscoito doce ou salgado e mais uma vez os bebês lancharam dentro dos berços. Ao término do lanche da tarde, os berços foram reorganizados e

ficaram encostados na parede para que fossem limpos e a sala varrida por causa dos farelos de biscoito.

Entre 15h45min e 16h, chegou o jantar no qual observou-se a mesma sequência de ações do horário de almoço, pela manhã. Os bebês ficaram eufóricos, mas logo se iniciaram o desespero e a conturbação. Após o jantar, as professoras ofereceram água aos bebês e limparam a boca deles com uma fralda de pano e em seguida, os vestiram para irem para casa.

É importante destacar que os bebês realizaram todas as suas refeições dentro dos berços, de forma inadequada, fato que possivelmente, contribuiu para que esse momento fosse atribulado, podendo até trazer riscos à saúde das crianças. Constata-se, assim, divergência em relação aos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009b) que, sobre a promoção de saúde, versam:

A atenção à saúde das crianças é um aspecto muito importante do trabalho em instituições de educação infantil. As práticas cotidianas precisam assegurar a prevenção de acidentes, os cuidados com a higiene e uma alimentação saudável, condições para um bom desenvolvimento infantil nessa faixa etária até seis anos de idade. (BRASIL, 2009b).

A alimentação faz parte de ações orgânicas para o bebê, mas logo se torna social por ser realizada dentro de uma cultura, de um grupo social; portanto, é um momento imprescindível para realizar ações vinculadas às necessidades específicas e subjetivas da criança, ou seja, a promoção de bem-estar. Assim, os momentos de refeição não devem ser uma mera “realização de um procedimento técnico de satisfação de necessidades físicas ou fisiológicas.” (BARBOSA, 2009, p. 95), como foi observado na creche Pequeno Príncipe.

4.2.3 Chegou, chegou... está na hora da alegria: a ida ao pátio

Aproximadamente às 8h20min da manhã, a turma do berçário I saiu dos berços e da sala para ir ao pátio. Destaca-se que os bebês ficaram de 6h30min da manhã até esse momento dentro dos berços, sob a justificativa de que o chão ainda não fora limpo. Somente no momento do pátio, uma funcionária dos serviços gerais lavou a sala e até então, reinavam as tentativas frustrantes das professoras de distrair os bebês, a ociosidade, a ansiedade e a impaciência como relatado anteriormente.

No horário previsto, os bebês deixaram a sala eufóricos, gritando e andando bem rápido; alguns se desequilibraram e caíram, mas as professoras os ajudaram a se levantarem e

finalmente chegaram ao pátio. Esse momento foi de regozijo para eles, demonstrado pelas expressões faciais e pelos gritos de satisfação.

Todos da turma já andam, alguns ainda se desequilibram, mas conseguem andar com o auxílio da mão, apoiando nas paredes ou muretas, e, portanto, conseguem explorar o pátio inteiro. Demonstraram gostar de explorar o tanque de areia, passando a mão na casca áspera do jambeiro ou atravessando uma mureta que separa o tanque da parte cimentada. Alguns, que se equilibravam bem, correram de um lado para o outro na parte cimentada do pátio e tentaram subir as escadinhas que levam até a piscina. As professoras ficaram atentas para que não subissem e os trouxeram de volta ao tanque de areia, possivelmente, para evitar acidentes.

Em alguns momentos, as professoras ficaram sentadas com um ou dois dos bebês no colo observando, se o restante da turma não se machucava e ao mesmo tempo conversando informalmente entre si. Em outros, quando alguns dos bebês estavam correndo, ficaram de pé acompanhando para que não caíssem.

Eram visíveis o foco e a preocupação das professoras unicamente com a integridade física dos bebês. Em nenhum momento, elas propuseram alguma brincadeira com as crianças. Os únicos materiais selecionados e ofertados no pátio foram tampas de lata de leite que os bebês utilizavam para transportar areia de um lado para o outro do tanque ou ficavam observando a areia cair da tampa, quando a viravam.

O excessivo cuidado físico com os bebês, a precária seleção de materiais, a falta de propostas brincantes das professoras aliados à estrutura do pátio, que é totalmente inapropriado para os bebês, desrespeitam completamente a necessidade de brincar de todas as crianças que frequentam a instituição. Sobre o respeito incondicional ao brincar e à brincadeira Barbosa (2009, p. 70) enfatiza que:

[...] é uma das mais importantes funções da educação infantil, não somente por ser no tempo da infância que essa prática social se apresenta com maior intensidade, mas, justamente, por ser ela a experiência inaugural de sentir o mundo e experimentar-se, de aprender a criar e inventar linguagens através do lúdico da liberdade de expressão. Assim, não se trata apenas de um domínio da criança, mas de uma expressão cultural que especifica o humano.

Os bebês experimentam, exploram e brincam de todas as formas, apesar do local inóspito em que estavam e de tudo o que não lhes era proporcionado neste momento cultural tão importante, como ressalta a citação referida.

Ressalta-se que no pátio os bebês tiveram contato com as outras turmas da creche. Eles demonstraram gostar de observar as brincadeiras dos mais velhos, por um tempo prolongado, mas não participaram. Provavelmente, irão incorporá-las aos seus repertórios de brincadeiras posteriormente, pois, é por meio da imitação que a criança tem a possibilidade de explorar e vivenciar ações e posturas dos parceiros, mais experientes ou não, com os quais se relaciona em seu cotidiano.

Dessa forma, certificou-se que a ida ao pátio poderia constituir uma experiência propícia para o desenvolvimento dos bebês em suas dimensões físico-motoras, afetivo e cognitivo, pois é uma situação que pode ser muito rica, na medida em que as crianças se desenvolvem “nas interações, relações e práticas cotidianas a elas disponibilizadas e por elas estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades e contextos culturais nos quais se insere.” (BRASIL, 2009d, p.6). No entanto, é um tempo não explorado pelas professoras, pois embora os bebês criem possibilidades de experimentações e brincadeiras com o pouco que lhes é ofertado, suas professoras ficaram estagnadas, inertes, não reagindo às ações deles.

4.2.4 A hora do banho

Após a ida ao pátio, que se encerrou às 9 horas, chegou a hora do banho. Assim, as crianças retornaram para a sala e iniciou-se a atividade. As professoras se revezaram entre si, dividiram a metade da turma para cada uma e banharam os bebês individualmente, o que impossibilitou interações entre eles nesse momento.

Vale ressaltar que no decorrer do dia as professoras, também, se revezaram para trocar os bebês que necessitavam serem trocados, antes desse momento. Elas se preocupavam bastante se estão, com a fralda sequinha ou com o nariz limpo, por isso, estão sempre olhando as fraldas e limpando os narizes deles, mas não estabeleciam um diálogo, apenas faziam a higienização, sem lhes dar nenhuma explicação.

Assim, o banho e as trocas aconteceram, mecânica e rigorosamente, todos os dias. As professoras banharam delicada e cuidadosamente os bebês dentro da pia, mas não lhes ofereceram nenhum brinquedo ou objeto com o qual pudessem interagir. No diálogo bem curto e limitado, não foram observados os seguintes aspectos: olhar nos olhos do bebê; conversar com ele sobre seu corpo ou sobre o que está fazendo ou o que irá ser realizado; cantar ou brincar para que esse momento seja prazeroso e de aprendizagens. Portanto, as

professoras, necessitam pensar em estratégias para que o banho possa ser uma experiência promotora de interações entre os bebês.

Segundo a Associação Pikler-Lóckzy da França (2008), não basta que as palavras e os gestos sejam simplesmente “gentis”, é preciso que o adulto tenha consciência permanente que o bebê é sensível a tudo que lhe acontece e não pode ser tratado como um objeto manipulável, em função do que é mais cômodo para suas professoras. Ao contrário, o bebê precisa ser tratado como um ser humano que sente, observa, registra e compreende tudo ao seu redor, caso lhe seja possibilitado oportunidades para isso.

Portanto,

No momento em que é incluído na rotina, o banho precisa ser planejado, preparado e realizado como um procedimento que tanto promove o bem-estar quanto um momento no qual a criança experimenta sensações, entra em contato com a água e com objetos, interage com o adulto e com as outras crianças. (BRASIL, 1998, p. 57 e 58).

Observou-se que na sala do berçário I, esse momento não é alvo de planejamento; constitui apenas mais uma atividade para atender às necessidades fisiológicas dos bebês. De acordo com a Revisão das DCNEI (2009d, p. 9), “as instituições de Educação Infantil devem assegurar a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo”. Por meio das observações na instituição pesquisada, verificou-se que a referida indissociabilidade ainda constitui um desafio a ser alcançado no fazer pedagógico das professoras dessa turma.

A maioria dos momentos da rotina não se configura como ocasiões de interações promotoras de desenvolvimento tanto entre os bebês, como entre os bebês e suas professoras. Contudo, durante a semana de observação, houve um banho de piscina pelo turno da manhã. Esse momento proporcionou bastante alegria, prazer e interações entre os bebês, apesar de ter percebido a falta de intervenção e intencionalidade pedagógicas por parte das professoras, como pode ser observado nas anotações do diário de campo, a seguir:

Hoje as professoras decidiram entre si, aparentemente sem planejamento prévio, um banho de piscina. Encheram a piscina até, aproximadamente, a altura do tornozelo dos bebês e os colocaram lá dentro comunicando coletivamente que iam tomar banho na piscina. Nenhum bebê demonstrou medo ou receio, pareciam estar familiarizados com o ambiente. Em seguida, as professoras trouxeram várias bolinhas de plástico coloridas, disponibilizadas para eles em excelente quantidade. Quando as bolinhas foram colocadas dentro da piscina alguns bebês começaram a brincar de atirar bolinhas coloridas para fora da piscina. Nesse instante, percebi que um deles pegava uma bolinha e jogava para fora da piscina, trocando olhares convidativos para uma amiga. Essa amiga percebeu e começou a jogar bolinhas também. Depois de um tempo de observação, percebi que a menina procurava jogar

para fora da piscina a mesma cor de bola que o seu amigo jogava; fiquei impressionada, pois ela teve essa atitude por várias vezes. Assim, olhava a bola do amigo e procurava uma igual para lançar fora da piscina. Os dois gargalhavam bastante até uma das professoras perceber que grande parte das bolas já estavam fora da piscina e interromper a brincadeira dos bebês dizendo, gentilmente, que, por favor, não jogassem as bolinhas fora da piscina, pois não aceitariam que as bolinhas ficassem espalhadas fora da piscina por causa da brincadeira deles. (DIÁRIO DE CAMPO, 23/10/2014).

As professoras não perceberam essa atitude da menina porque estavam envolvidas com a segurança física dos bebês; estavam atentas para que não escorregassem, já que o piso da piscina não é antiderrapante. Demonstraram também uma perspectiva adultocêntrica quando não aceitaram que as bolinhas fossem jogadas fora da piscina, indicando mais uma vez a falta de respeito pelas brincadeiras espontâneas dos bebês. Assim, situações que poderiam ser oportunidades de compartilhamento de saberes não foram percebidas pelas professoras.

Em relação ao banho, observou-se que quando este ocorre na sala, todos os bebês sentam dentro da pia, que não é higienizada quando outro bebê vai tomar banho. Esta prática pode contribuir para a transmissão de algumas doenças como a hepatite que pode ser transmitida por resquícios de fezes deixados na pia, já que não é higienizada.

Após o banho, os bebês foram enxutos, cada uma com sua toalha, trocados em uma bancada de alumínio, coberta apenas por uma toalha que não é mudada cada vez que um bebê é colocado em cima dela. A bancada é dura e fria; acredita-se que seja muito desconfortável para os bebês deitarem-se nela apenas com a proteção de uma toalha. É recomendável, pois, disponibilizar um colchonete entre a toalha e a bancada.

Enquanto um bebê tomou banho os outros ficaram com a outra professora na sala, ou vendo livros em péssimas condições e com pouca variedade ou brincando com o cesto de brinquedos que também estão nas mesmas condições dos livros. Os bebês banhados foram colocados dentro dos berços e ficaram observando os outros brincarem no chão até que todos tivessem terminado de tomar banho. A partir daí, iniciou-se a espera ociosa pelo almoço, dentro dos berços; novamente, as professoras tentaram distrair os bebês chamando sua atenção para a televisão que não foi desligada um minuto sequer a não ser na hora do sono.

4.2.5 *Eu vou ti cutucá neném.... ti cutucá*²³: a hora do sono

Depois de entregarem as fraldas com as chupetas dos bebês que as usam, as professoras ligaram o som para reproduzir as músicas de ninar do CD “Meu neném”, do grupo Palavra Cantada e ajudaram as crianças a se deitarem. Elas, também, reorganizaram os berços o mais perto possível dos ventiladores e das duas janelas, para que as crianças não sentissem calor; porém a estratégia não surtiu muito efeito, pois o ambiente é quente já que as janelas ficam acima dos berços e só os dois ventiladores não dão conta de arejar o local.

A sala é clara, não tem nenhuma cortina, mas mesmo assim eles dormem. Ao escutarem as músicas do referido CD, alguns bebês se deitaram e dormiram sozinhos; outros precisaram da presença das professoras que sentaram no chão próximo aos berços, acariciaram suas cabecinhas ou rostos até que dormissem.

Sobre o momento de sono ou repouso os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998) destacam que:

Os horários de sono e repouso não são definidos *a priori*, mas dependem de cada caso, ou de cada tipo de atendimento. A frequência em instituições de educação infantil acaba regulando e criando uma constância. Mas é importante que haja flexibilidade de horários e a existência de ambientes para sono ou para atividades mais repousantes, pois as necessidades das crianças são diferentes. Desaconselha-se manter os bebês e crianças que estão dormindo, ou desejando fazê-lo, em ambientes muito claros ou ruidosos e recomenda-se prever brincadeiras, atividades, materiais e ambiente adequado para aqueles que não querem dormir no mesmo horário. Temperatura agradável, boa ventilação e penumbra, oferta de colchonetes plastificados forrados com lençóis limpos e de uso exclusivo de cada criança (ou esteiras conforme a idade das crianças, o clima e os hábitos regionais) também são cuidados para um sono e/ou descanso seguro e reparador. (BRASIL, 1998, p.60).

Na creche não são contemplados todos os aspectos que o RCNEI (1998) destaca para momentos de sono ou repouso tranquilo e de qualidade, o que pode interferir na saúde em geral das crianças. É importante que momentos como esses sejam bem planejados e sirvam para a construção de vínculos e para a promoção de um desenvolvimento saudável dos bebês dentro da instituição.

Às 11 horas todos já estavam dormindo; então, as professoras fizeram um revezamento para tomarem banho e almoçarem, justificando que trabalhavam em outro município, no período da tarde. Às 12 horas, estavam as duas novamente juntas na sala, descansando e olhando os bebês dormirem. Não se observou nenhuma troca de informações ou reflexões sobre o dia, nem anotações sobre os bebês, nem a elaboração de um

²³ Trecho da música “Ti cutucá” do grupo musical Palavra Cantada, álbum “Meu neném” (2003).

planejamento sistematizado; apenas fizeram o diário das crianças, com as presenças e faltas e o registro de atividades realizadas durante o dia.

Enfatiza-se que durante a semana as professoras não têm horário de planejamento, pois elas cumprem a carga horária de seis horas corridas, como já ressaltadas, não sendo disponibilizado a elas um terço da carga horária para planejamento, como determina a Lei 11.738/2008 em seu segundo artigo, parágrafo quatro: “Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos”. Assim, as professoras planejam em casa, separadamente, o que certamente, compromete a qualidade de suas práticas pedagógicas. Ao contrário do que ocorre na instituição, Barbosa (2009) defende que o planejamento do professor deve conter as vozes das crianças, famílias e demais profissionais e professores que trabalham com um determinado grupo. Para isso, “o planejamento precisa ser integrado tanto na organização das atividades, quanto na ação dos diversos profissionais que atuam na instituição, especialmente junto às crianças.” (BARBOSA, 2009, p. 104)

Dessa forma, seria importante que as professoras usufríssem do momento em que os bebês estão dormindo para planejarem, avaliarem ou aprimorem seus registros e planejamentos para, assim, reorientarem suas práticas, pois este é o único momento em que se encontram juntas, sem a presença ativa dos bebês. A falta dessa atitude resulta em uma “rotina rotineira” (BARBOSA, 2006), em que as atividades repetitivas na vida cotidiana dos bebês são feitas quase da mesma forma todos os dias, sem ressignificá-las e sem considerar todo o conteúdo simbólico que está implícito nelas.

Às 12 horas, as outras duas professoras do período vespertino chegaram; as quatro trocaram breves informações sobre os bebês que não comeram bem, ou os que se machucaram para que estas pudessem avisar aos pais ao final do dia. As informações são sempre restritas aos cuidados físicos.

Quando iniciou o turno das outras duas professoras, alguns bebês acordaram e lhes foi dirigido apenas uma boa tarde. Estes permaneceram no berço até quase todo o restante da turma acordar. Um ou outro que é mais “agitado”, segundo as professoras, foi deixado no chão com algum brinquedo e em nenhum momento, comunicou-se aos bebês, ao acordarem, a troca das professoras. Eles agiram naturalmente, como se já estivessem acostumados.

Enquanto alguns bebês dormiam, outros estavam no berço e um ou outro estava no chão, enquanto as duas professoras conversavam sobre fatos pessoais de suas vidas.

Quando todos acordaram, as professoras ofereceram água e assim, os minutos foram passando, vagarosamente e de forma entediante, até todos acordarem e chegar o segundo lanche.

4.2.6 Atividades: “livres” e “dirigidas”

Na rotina da creche existem dois momentos para atividades, estabelecidos e nomeados pelas professoras: momentos de atividades “livres” e momentos de atividades “dirigidas”.

Constatou-se que as atividades “livres” fazem parte dos momentos em que os bebês estão fora dos berços com alguns materiais disponibilizados pelas professoras como: cesto de brinquedos, livros, quadrados de EVA, e/ou algumas bolas de plástico. São momentos de brincadeiras livres, sem a participação das professoras. Nesses instantes, os bebês ficaram sob a vigilância delas que fizeram intervenções apenas para evitar que alguém se machucasse. Ressalta-se que os materiais disponibilizados não são escolhidos pelos bebês, mas sim pelas professoras, aparentemente sem nenhuma intencionalidade pedagógica, apenas como forma de ocupá-los até que alguma refeição chegue ou mesmo para passar o tempo.

Um dos grandes desafios da Educação Infantil é romper com práticas extremamente direcionadas, sem sentido e adultocêntricas ou com as práticas que “largam” as crianças a si mesmas. Para isso, é preciso ter consciência e conhecimento sobre intencionalidade pedagógica, pois é ela que “possibilita ao professor, no cotidiano, por meio de planejamento e registro de suas atividades, oportunizar que as crianças pequenas aprendam e se desenvolvam nas suas múltiplas possibilidades.” (BARBOSA, 2009, p. 88).

Até mesmo quando a criança brinca livremente é preciso haver intencionalidade pedagógica por parte dos professores, na forma como organiza o ambiente; como seleciona materiais; como participa e intervém nos momentos em que são solicitados ou convidados; como propõe desafios adequados aos bebês com os quais trabalham; como observa os bebês e faz o registro das observações. Enfim, há uma gama de aspectos relacionados à intencionalidade que precisam ser considerados por um professor de Educação Infantil consciente da sua função e atuação junto aos bebês. Kishimoto (2010, p.1) relaciona a baixa qualidade na Educação Infantil à oposição que alguns educadores fazem entre o brincar livre e dirigido, destacando que:

É preciso desconstruir essa visão equivocada para pensar na criança inteira, que em sua subjetividade, aproveita a liberdade que tem para escolher um brinquedo para brincar, e a mediação do adulto ou de outra criança, para aprender novas brincadeiras. A criança não nasce sabendo brincar, ela precisa aprender, por meio das interações com outras crianças e com os adultos. Ela descobre em contato com objetos e brinquedos certas formas de uso desses materiais. Observando outras crianças e as intervenções da professora ela aprende novas brincadeiras e suas regras. Depois que aprende, pode reproduzir ou recriar novas brincadeiras. Assim elas vão garantindo a circulação e preservação da cultura lúdica.

Na instituição pesquisada, verificou-se, nitidamente, a cisão entre brincadeira livre e dirigida, além da falta de intencionalidade pedagógica, de planejamento e de registros. Sobre o registro do brincar livre das crianças, em uma sala de Educação Infantil, Kishimoto (2010, p. 15) defende que “quando se registra o brincar livre, guarda-se marcas de um tempo e um lugar, ou seja, marcas históricas deixadas pelas crianças, que podem ser aproveitadas para o planejamento de atividades dirigidas, com a participação das crianças e suas famílias.”

As referidas atividades “livres” aconteceram dentro da sala do berçário I, após a sala ter sido limpa; neste momento os bebês foram para o chão da creche, onde as professoras despejaram os livros ou os brinquedos do cesto que fica ou dentro de um dos berços, como já mencionado ou próximo ao armário das professoras na área do trocador. Nesses momentos, foi possível observá-los manuseando brinquedos ou livros, velhos, quebrados e sujos, que passavam de boca em boca e da boca ao chão todo o tempo.

Assim, os bebês foram procurando desafios e tentativas de brincar com os materiais disponibilizados e com os próprios objetos da sala como as cadeiras das professoras e um dos berços de rodinha. Eles ficaram por um tempo prolongado correndo; colocando os brinquedos dentro do cesto e em seguida derramando; se escondendo atrás dos berços, atrás da porta; passando por debaixo do berço que as professoras colocam como divisória para eles não irem para a área do trocador; empurrando as cadeiras das professoras e um dos berços de rodinha; puxando um amigo pelo braço; empurrando ou brincando com os cabelos dos colegas. Todas essas ações ocorreram sob a vigilância das duas professoras que ficaram atentas para que eles não se machucassem, caíssem ou brigassem entre si.

Acredita-se que por fazerem as mesmas atividades todos os dias, sem novos desafios, os bebês experimentam novas formas de brincar e uma delas ocorreu quando o corpo do outro se transformou em uma possibilidade de brinquedo. Isto poderia parecer interessante, não fosse o fato de 10 bebês se encontrarem em um espaço restrito, sem nenhum material adequado para brincarem e sem nenhuma proposta desafiadora por parte das professoras. Ocorreu, então, uma sequência de brigas, empurrões, puxões de cabelo, e mordidas, o que

tornou o momento bastante desagradável para eles, percebido no choro inconsolável de alguns que foram machucados.

A ociosidade excessiva aliada à falta de materiais de qualidade e desafios adequados a essa turma tão dinâmica e cheia de potencialidades resultou em momentos bastante conturbados. Ao perceber essa conturbação, as professoras levaram os bebês para a sala de atividades diversificadas, o que tornou a situação mais difícil, pois, esta sala não possui nada dentro; é apenas um quadrado vazio e sem janelas. Portanto, os bebês continuaram a brincar com o corpo do outro cada vez mais, o que causou irritação em alguns e muito choro dentro da sala, aumentando a conturbação.

Verificou-se que as professoras não conseguiram perceber o que ocasionou todos esses conflitos, pois a solução que encontraram para essa situação foi retornar para a sala de referência do berçário I e colocar cada bebê em seu berço, a fim de realizar o que chamam de “atividades dirigidas”. Kishimoto (2010, p. 16) enfatiza que é sempre importante o professor de Educação Infantil procurar observar, acompanhar, fazer intervenções e participar do brincar da criança para criar vínculos. Dessa forma, é necessário:

1. **Observar:** olhar sua criança para ver o que ela já sabe fazer e quais são suas atividades favoritas;
2. **Acompanhar:** juntar-se ao brincar da criança. Você pode aumentar a complexidade do brincar, mas deixar a criança controlar e determinar a direção do brincar;
3. **Ser criativo:** redescobrir a criança dentro de si e experimentar novas formas de brincar com o brinquedo. Usar o brinquedo como suporte para descobrir muitas maneiras de brincar com as crianças.

Nas observações registradas, as professoras participaram muito pouco das brincadeiras dos bebês, mesmo sendo muito solicitadas, e também, propuseram poucas brincadeiras para eles, geralmente, brincadeiras de rodas, cambalhotas nos colchonetes ou corrida de um lado para outro da sala. Nessas poucas proposições, era nítida no rosto dos bebês a alegria, a felicidade em vê-los brincar junto com eles. Muitos já começavam a imitar suas professoras, brincando e até convidavam alguns amigos para brincarem de roda. Apesar de ainda não conseguirem fechar o círculo, observou-se mãos tentando segurar o amigo para rodar; quando não conseguiam caíam no chão falando “auuuuuu”, se referindo a “miau”, da música “atirei o pau no gato”.

Assim, os bebês por meio de suas experimentações sensoriais e motoras, mostraram uma das características mais importantes do brincar e da brincadeira, enfatizada por Barbosa (2009, p. 71):

As crianças brincam porque gostam de brincar, e é precisamente no divertimento que reside sua liberdade e seu caráter profundamente estético. Esse divertimento resiste a toda análise e interpretação lógicas, porque se ancora na dinâmica de valorar e significar o vivido através da imaginação, mostrando que somos mais do que simples seres racionais.

Com relação às “atividades dirigidas”, consistiram de atividades propostas e direcionadas pelas professoras, geralmente, com intenções conteudistas, relatadas por elas ao serem questionadas sobre a finalidade de tais atividades.

Aconteceram três atividades dirigidas pelas professoras que foram: uma exploração de diversos tipos de chapéus e perucas com espelho para que as crianças aprendessem a reconhecer sua imagem; impressão com tinta guache das mãos das crianças em bandeja de isopor para que pudessem observar as cores das tintas em suas mãos; dramatização das professoras de uma história, para trabalhar a concentração das crianças e o contato com a literatura infantil.

Sobre os conteúdos iniciais da educação de crianças pequenas, Barbosa (2009, p.83) descreve que eles:

[...] apresentam uma profunda relação com a vida cotidiana. São, inicialmente, os conteúdos desta faixa etária: o alimentar-se, o lavar-se e o vestir-se, o descanso, o controle do corpo, o brincar, o jogar e o explorar a si mesmo e ao entorno, o separar-se e o reencontrar-se, o movimentar-se, o conviver com os demais e tantos outros conteúdos. Nessa perspectiva, as práticas sociais não são ações banais, pois são ações que envolvem emoção, desejo, corpo, pensamentos e linguagens. Os conteúdos da educação infantil têm como referência a aprendizagem das práticas sociais de uma cultura, isto é, as ações que uma cultura propicia para inserir os novos na sua tradição cultural.

Essas três experiências contrariam o que foi supracitado, pois foram atividades que envolveram a aprendizagem de algum conteúdo como cores, partes do corpo, desenvolvimento de coordenação motora, desenvolvimento de concentração etc. Dessa forma, não consideram a indivisibilidade de todas as dimensões infantis e esquecem que todas as práticas desenvolvidas na rotina deveriam constituir uma ação educativa.

Destaca-se, ainda, dois fatos em comum nessas atividades que inquietaram bastante. Inicialmente, alguns bebês permaneceram dentro dos berços no primeiro momento da atividade, pois as professoras os pegavam individualmente para realizarem o que estavam propondo, enquanto os outros ficavam só olhando, apáticos ou extremamente ansiosos para realizar o que o amigo estava fazendo. A dramatização foi realizada no meio da sala, enquanto as crianças observavam as professoras dentro de seus respectivos berços. Somente após esse

momento individual, elas possibilitaram que eles explorassem juntos, como foi no caso da exploração de chapéus, diante do espelho. O segundo fato é que as professoras demonstraram ter uma visão fragmentada da criança, pois se entendem esses momentos de atividades dirigidas como momentos em que os bebês aprendem algo determinado por elas, agiram sem considerar a definição de currículo no Parecer CNE/CEB N°20/2009, em que o currículo da Educação Infantil é:

[...] concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades. Intencionalmente planejadas e permanentemente avaliadas, as práticas que estruturam o cotidiano das instituições de Educação Infantil devem considerar a integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças, apontar as experiências de aprendizagem que se espera promover junto às crianças e efetivar-se por meio de modalidades que assegurem as metas educacionais de seu projeto pedagógico. (BRASIL, 2009d, p.6).

Assim, nos berçários, não deveriam ocorrer práticas em que as crianças são obrigadas a apreender o mundo em que vivem, passivamente. Ao contrário, como mostraram os bebês dessa turma, por meio de suas expressões e ações no cotidiano, estão aprendendo, explorando os objetos de seus ambientes e criando situações para interagir com seus pares.

4.2.7 A hora da saída

Geralmente, às 16h30min todos os bebês já terminaram o jantar e já estão vestidos, dentro de seus berços, para esperar o momento de ir para casa. Nesse instante, as duas professoras começaram a organizar as mochilas dos bebês e a sala, enquanto eles ficavam assistindo a televisão até 17h30min, horário em que o portão é aberto para os pais buscarem seus filhos na sala.

Alguns bebês ficaram impacientes e reclamaram para sair dos berços como no momento de chegada pela manhã; outros cochilaram e alguns permaneceram olhando atentos para a televisão. Foi um momento ocioso e cansativo de espera. Após terminarem de organizar as mochilas e a sala, as professoras sentaram-se nas suas cadeiras, no meio da sala para conversar entre si, até o momento dos pais chegarem.

Quando o portão da creche foi aberto, os familiares entraram para buscar os bebês sendo nítida a alegria deles em se reverem. Os bebês saíram de forma rápida, quase sem

despedida e contato corporal entre eles e as professoras, pois, cada responsável se dirigiu ao berço em que estava seu bebê e o levou para casa.

Houve pouco diálogo entre os familiares e as professoras, restringindo-se apenas sobre alimentação ou se os bebês não caíram ou não foram mordidos. Somente uma mãe perguntou como havia sido o comportamento do filho dela para uma das professoras que sorriu e baixou a cabeça em resposta à mãe. Percebendo a atitude da professora, a mãe respondeu “eu não vou mais nem perguntar professora porque eu sei que foi zero”. A professora sorriu, balançou a cabeça como se respondesse sim à colocação, fazendo com que a mãe fosse embora com um riso envergonhado no rosto. Sobre o momento de saída, Barbosa (2009, p. 91) destaca que:

[...] envolve a despedida das crianças, a possibilidade de ir embora, assim como contem o desejo de voltar. Momento de demonstrar como aquele encontro foi interessante, e diferenciado, para cada um, a saída traz também a privilegiada presença dos três autores do processo educacional, o que torna necessário pensá-la em sua intencionalidade.

Percebe-se que o momento de saída da turma do berçário I significa apenas o momento em que todos, bebês e adultos, estão ansiosos para ir embora, desperdiçando assim, uma ocasião que poderia ser utilizada para trocas significativas e positivas entre os três autores do processo, como se refere Barbosa (2009).

Geralmente, todos os responsáveis vêm buscar os bebês na hora programada, um ou outro se atrasa por conta do horário de trabalho. Como o horário das professoras na instituição são até 18 horas, elas ficaram na área de espera com um ou dois bebês no colo, até que os responsáveis chegassem, já próximo do horário de fechamento da creche. Exatamente, às 18 horas todos os funcionários foram embora. Assim, terminou o dia na creche Pequeno Príncipe.

Vale destacar que, de maneira geral, a rotina da instituição se configurou como rotineira, com muitos momentos de ociosidade, sem considerar as especificidades da turma e dos elementos constitutivos da rotina: a organização do ambiente, o uso dos tempos, a seleção e as propostas de atividades e a seleção e a oferta de materiais. Fato esse que limita as possibilidades de interações entre os bebês da turma, tão importantes para suas aprendizagens e desenvolvimento.

De acordo com Felipe (2001), as teorias sociointeracionistas concebem o desenvolvimento infantil como um processo dinâmico, pois as crianças não são apenas receptoras das informações que estão ao seu redor; ao contrário, é por meio das interações

com o outro (parceiro da mesma idade, ou de idade distintas ou o próprio adulto) e com o meio que o indivíduo se apropria da cultura, transformando-a ou não, constrói conhecimentos, reflete sobre si e sobre o mundo, enfim constrói sua identidade humana. Portanto, é preocupante constatar que a rotina da instituição não favorece as interações entre coetâneos. Contudo, os bebês, da turma do berçário I mostraram que querem e podem interagir como será descrito na próxima seção.

4.3 “Eu sei que alguma coisa minha, em você ficou guardada como num filme mudo antes da invenção das palavras”²⁴: as interações entre os bebês do berçário I

Esta seção apresenta as transcrições das videograções e a análise dos episódios interativos entre os bebês da turma berçário I, que foram selecionados de acordo com a significação e a frequência com que ocorreram. Dessa forma, foram selecionados apenas três episódios interativos pelos seguintes motivos: a) o pouco tempo disponibilizado, pela instituição na qual trabalho, para o trabalho de campo da pesquisa b) o fato de que o contexto onde os bebês foram observados não favorece as interações. Optou-se, assim, por analisar os episódios nos quais as interações se caracterizaram pela apreensão e compartilhamento de significados, no contexto da imitação e da brincadeira.

Assim, quatro bebês da turma foram os sujeitos focais do estudo. Contudo, compreende-se que os outros bebês também podem ser considerados sujeitos, na medida em que conviveram e estabeleceram processos interacionais e de significação em suas relações com todos os presentes na sala do berçário I. No entanto pelas justificativas já apresentadas, não foi possível registrar episódios interativos que contemplassem todos os nove bebês que compõem a turma. Os bebês que aparecem nos episódios são Levi (16 meses), Paulo (18 meses), Leo (17 meses) e Naty (15 meses)²⁵.

Para facilitar a compreensão do contexto em que aconteceram as interações, algumas informações são fornecidas, antes da apresentação e análise de cada episódio. Ressalta-se, também, que para maior clareza sobre a localização dos bebês dentro do espaço físico em que se encontravam no momento dos episódios interativos, é possível consultar o apêndice H, constituído pela representação da configuração espacial da sala do berçário I.

²⁴ Trecho da música “Túnel do tempo” do compositor e cantor Frejat (2004).

²⁵ Os nomes dos bebês são fictícios, conforme o termo de consentimento assinado pelas famílias para autorizar utilizar as imagens videogravadas dos bebês no presente trabalho científico.

4.3.1 Episódio Levi e Paulo: Cadê? Achou!

Data: 21/10/2014

Tempo: 10'01'' - 11'04''

Duração: 01'03''

Participantes: Levi de 16 meses (veste fralda descartável e short azul da farda escolar do município) e Paulo 18 meses (veste fralda descartável e cueca roxa).

Música ambiente: DVD Patati Patatá

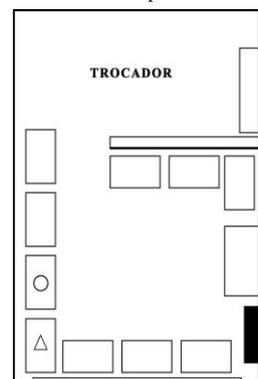
Outro tipo de barulho ou som contínuo: balbucio de outros bebês; conversa entre uma das professoras e os bebês; ela está dando água para eles e solicitando que bebam a água e não a derramem.

Local: Os bebês estavam na sala do berçário I, cada um dentro de seus berços, dispostos lado a lado, encostados um no outro, pois a sala estava sendo varrida após o lanche deles. Levi foi representado pelo triângulo e Paulo pelo círculo no mapa da sala, representando a localização dos bebês neste episódio (Figura 1).

Presença de objeto(s): Não havia presença de objetos.

Qual(is): ———

Figura 01 - Localização dos bebês: 1º episódio



Esse episódio interativo aconteceu após o momento do lanche da tarde, quando as professoras estavam começando a dar banho e arrumar os bebês para irem embora. Levi e Paulo encontravam-se dentro dos berços, que estão encostados um no outro, aguardando uma de suas professoras lhes oferecerem água, após o lanche.

Os dois estavam sentados, observando a professora dar água aos outros bebês. De repente, Paulo tossiu e tentou se levantar do berço, apoiando-se em suas laterais. Levi, quase ao mesmo tempo, se levantou também e para isso se apoiou nas grades de seu berço. Levi manteve sua atenção focada na professora que entregava água aos outros bebês; ele abriu e fechou a boca como se balbuciasse baixinho “aba, aba, aba...”, provavelmente se referindo à água que queria beber. Ao se levantar, Paulo pisou no colchonete do berço, dobrando-o um pouco; isso fez com que ficasse em uma posição um pouco mais alta que Levi. Ele agora se encontrava de frente para Levi. Paulo se equilibrou no colchonete, olhou para o amigo e

colocou as duas mãos sobre o rosto, cobrindo-o e se escondendo de Levi. Em seguida, indagou: “Dê, dê, dê?”, se referindo a “Cadê, cadê, cadê o Paulo?” (Fotografia 7 – Cena 01)²⁶.

A ação de Paulo despertou a atenção de Levi que imediatamente pôs as mãos no rosto sorrindo e imitando o companheiro. Paulo, com um olhar curioso, sorriu, se aproximou mais do amigo que continuou escondido atrás de suas próprias mãos e continuou a indagar: “Dê, dê, dê?”. Ao se aproximar, Paulo esticou sua mão direita para retirar as mãos do rosto de seu amigo e encontrá-lo (Fotografia 8 – Cena 02). Levi tirou as mãos do rosto e sorriu balbuciando animado: “Êêêêê...!”.

Fotografia 7 – Cena 01



Fotografia 8 – Cena 02



Levi se escondeu novamente, se desequilibrou um pouco para trás, mas logo se estabilizou em pé novamente; isso fez com que ficasse um pouco mais longe de Paulo, impossibilitando-o que ele retirasse as mãos de seu rosto para descobri-lo. Paulo, então, virou-se de costas e Levi, sozinho, retirou as mãos do rosto gritando eufórico: “Êêêêê...!” (Fotografia 9 – Cena 03). Paulo, ao ficar de costas, se distraiu e começou a pular, apoiando-se nas laterais opostas do berço e gritando: “Aaaaaahhhh”. Levi o observou rapidamente, e também gritou: “Aaaaaahhhh”, balançando o berço com as duas mãos e olhando para a câmera (Fotografia 10 – Cena 04). Em seguida, parou de gritar e apenas continuou balançando o berço bem forte, enquanto olhava para a câmera. Paulo parou de pular e gritar;

²⁶ O rosto dos bebês foram mostrados a fim de não se perder o registro da sutileza e dos detalhes de cada expressão facial demonstrada por eles durante os episódios interativos. Esse fato foi explicado e acordado com os pais e/ou responsáveis pelos nove bebês participantes da pesquisa, durante a apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e do Termo de Autorização de Uso da Imagem.

observou o amigo, mas logo mudou o foco de sua atenção para a professora que entregou água a um colega próximo de seu berço (Fotografia 11 – Cena 05).

Fotografia 9 – Cena 03



Fotografia 10 – Cena 04



Fotografia 11 – Cena 05



Paulo continuou olhando para a professora e começou a balançar o berço bem forte imitando Levi, porém, é como se estivesse chamando a atenção da professora para ela também lhe oferecer água. A professora, ao perceber os dois balançarem o berço cada vez mais forte, aproximou-se com dois copos e entregou a Levi e Paulo, recomendando: “Não é para derramar a água, hein! É para beber!”. Assim, os dois bebês passaram a ser monitorados pela professora para não derramarem a água do copo.

Este episódio mostra claramente como os bebês buscaram a formação de vínculos e demonstra como eles orientaram sua atenção prioritariamente para o parceiro coetâneo, como defendem Amorim, Vitória, Rossetti-Ferreira (2000). Paulo revelou em suas ações que, ao selecionar o outro como alvo de interesse, passou a criar um campo de oportunidades de compartilhamento de significados. Levi ao corresponder ao convite do amigo à brincadeira também criou oportunidades de construções conjuntas e partilhadas, já que trocou de turno com Paulo durante a brincadeira, após a primeira investida de Paulo. Os bebês utilizaram o convite à brincadeira e a imitação como forma de experimentarem e explorarem ações e posturas dos parceiros com os quais se relacionam diariamente na turma do berçário I.

Enfatiza-se que no turno da manhã uma das professoras havia brincado com Levi de se esconder e achar com a utilização de uma fralda, para distraí-lo, evitando que balançasse o berço em gesto de comunicação para descer dele e ir para o chão. Ela se escondeu atrás da fralda e perguntou: “Cadê, cadê a tia?” e Levi puxou a fralda para descobri-la. Quando o bebê

retirava a fralda ela disse: “Achou! Êêêê...!”. Levi deu gargalhadas que despertaram a atenção dos outros bebês presentes na sala.

Provavelmente, Paulo foi um desses bebês que estavam atentos à brincadeira de Levi e da professora. Pela tarde, ao estar próximo de Levi, ele investiu na interação social e convidou o amigo para brincar de se esconder e achar, manifestando, assim, o seu jeito de elaborar e transmitir informações que extraiu e explorou do seu meio sociocultural. Este fato ressalta a característica básica humana de se imergir em um mundo simbólico por meio das interações estabelecidas com diversos parceiros, assim, resultando em contínua elaboração de significados, conhecimentos e sentimentos, portanto, constituindo-se como sujeito (VYGOTSKY, 1998).

Levi ao compreender o convite do amigo, imitou-o e colocou as mãos no rosto para que Paulo o encontrasse, invertendo-se assim, os papéis. Pode-se perceber a agência dos dois bebês nesse episódio, pois por decisão própria Paulo iniciou a brincadeira, pondo as mãos no rosto e se escondendo, mas logo se revezou e Levi passou a imitar o colega, se escondendo para que ele o encontrasse. Paulo compreendeu a (re)ação de Levi e logo ajustou sua postura para ser o parceiro que vai procurar e achar, portanto ele descobriu o rosto de Levi, tirando suas mãos ao perguntar: “Dê, dê, dê?”. Levi percebeu que o parceiro compreendeu sua postura e quando Paulo descobriu seu rosto ele comemorou gritando: “Êêêê...”.

É surpreendente como os bebês, apenas observando as (re)ações dos parceiros adulto ou coetâneo, ajustam o seu comportamento às estimulações e vivências que vêm do meio no qual estão inseridos. É, também, notável como eles inserem um novo elemento (as mãos) para substituir a fralda utilizada pela professora para brincar de se esconder e achar, transformando e ressignificando a brincadeira. Há, portanto, uma mudança na configuração da brincadeira, compreendida por Levi que demonstrou compartilhar significados sobre o enredo, pois ele também utilizou as mãos para dar continuidade e comemorou ao ser encontrado como fez a professora com ele, pela manhã.

O episódio se encerrou quando Paulo voltou sua atenção para a professora que estava dando água para os outros bebês. Anjos *et al.* (2004) reforçam que as características do ambiente, tanto as físicas como a presença de adultos influem para que a atenção da criança muitas vezes se desvie do parceiro de interação, como foi no caso da interação descrita.

A forma de brincar, escolhida por Paulo e Levi, despertou a curiosidade e o prazer de descobrir, de repetir e recriar a ação, como foi feito com muita astúcia e inteligência pelos bebês participante deste episódio. Portanto, reforça-se a capacidade que os bebês possuem de interagir com o outro, com o tempo e com o mundo ao seu redor, sendo ativos e participativos do seu processo de aprendizagens e desenvolvimento (RAMOS, 2012).

4.3.2 Episódio Naty e Leo: *Vem cá! Deixa eu ver o que tem na sua fralda?!*

Data: 21/10/2014

Tempo: 11'08'' - 17'52''

Duração: 06'44''

Participantes: Naty de 15 meses (veste fralda descartável e short azul da farda escolar do município) e Leo de 17 meses (veste apenas fralda descartável).

Música ambiente: DVD Patati Patatá

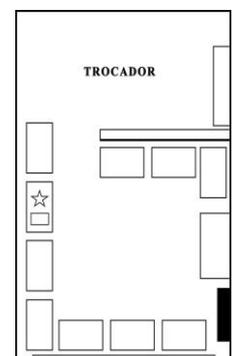
Outro tipo de barulho ou som contínuo: balbucio de alguns bebês; conversa de uma das professoras com Levi e Paulo para não derramarem a água do copo; choros e reclamações de dois bebês para descerem dos berços (eles jogam a chupeta fora do berço com o intuito de despertar a atenção da professora, para retirá-los de lá); conversa entre a professora que está oferecendo água e esses dois bebês (ela solicita que não joguem mais as chupetas, pois não irá mais pegar, ela menciona que da próxima vez irá guardar); convite da outra professora, que esta no trocador, para um dos bebês tomar banho; conversa informal entre as duas professoras.

Local: Os bebês estavam na sala do berçário; eles se encontravam juntos no mesmo berço porque um dos berços estava sendo utilizado para colocar as mochilas de todos, enquanto uma das professoras realizava os banhos e trocas para organizá-las e devolvê-las para o berço em que ficam guardadas, juntas com alguns colchonetes. Naty está representada pela estrela e Leo pelo retângulo no mapa da sala, representando a localização dos bebês neste episódio (Figura 2).

Presença de objeto(s): Sim

Qual(is): uma mamadeira e um copo com tampa e bico para crianças pequenas sugarem o alimento.

Figura 02- Localização dos bebês: 2º episódio



Inicialmente, salienta-se que este episódio aconteceu, coincidentemente, logo após o anterior. Uma das professoras ficou monitorando Levi e Paulo, para não derramarem o copo com água, então, a câmera mudou o foco para Naty e Leo que estavam sentados juntos no berço, um de frente para o outro, bebendo a água que a professora havia entregado. Naty estava com o copo de tampa e Leo com a mamadeira.

Naty bebeu um pouco da sua água no copo e Leo bateu com as duas mãos em sua mamadeira. Em seguida, observou a amiga e pegou a mamadeira com as duas mãos encostando na boca a parte onde fica armazenada a água. Depois, inclinou a mamadeira até o bico encontrar sua boca para então beber a água; fez este gesto com olhos fitados em Naty. A menina virou o copo como se fosse derramar água em seu short, mas ao perceber que a câmera estava próxima, lançou um tímido olhar e interrompeu momentaneamente sua ação (Fotografia 12 – Cena 06). Neste instante, Leo parou de beber água e apenas observou a companheira. Naty olhou novamente para seu copo e para o short, então resolveu derramar um pouco de água nele (Fotografia 13 – Cena 07). Leo observou a amiga e realizou o mesmo gesto que ela, utilizando a mão direita; porém, não inclinou a mamadeira o suficiente para que caísse água em suas pernas (Fotografia 14 – Cena 08). Em seguida, segurou-a com as duas mãos e voltou a colocá-la na boca para continuar a beber água, isso sem desviar o olhar de Naty (Fotografia 15 – Cena 09).

Fotografia 12 – Cena 06



Fotografia 13 – Cena 07



Fotografia 14 – Cena 08



Fotografia 15 – Cena 09



A menina tocou no seu short um pouco molhado pela água que derramou e depois estendeu a mão esquerda na direção da mamadeira do amigo, na tentativa de pegá-la. Neste momento, ela balbuciou em tom de voz baixo: “Iiii...”, como se pedisse a mamadeira de Leo. O menino imediatamente reagiu e puxou a mamadeira para o lado direito do seu corpo (Fotografia 16 – Cena 10), fora do alcance de Naty e balbuciou, também em tom baixo: “Bêêê!”, como se expressasse que não iria dar a mamadeira porque é dele. Naty insistiu, mas agora esticou todo o corpo para tentar alcançar o objeto de interesse. Leo, bruscamente, puxou a mamadeira bem rápido para junto de si, abraçando-a (Fotografia 17 – Cena 11) e depois colocando-a na boca para continuar a beber água; dessa vez ele balbuciou mais alto, em tom firme: “Eiiii... Bêêê...”, como se falasse: “Ei, não pegue é minha mamadeira!”.

Fotografia 16 – Cena 10



Fotografia 17 – Cena 11



Leo tornou a beber água, segurando a mamadeira com as duas mãos. Naty persistiu na tentativa de pegá-la. Ela se inclinou para próximo do amigo e com a mão direita

alcançou o fundo da mamadeira. Leo segurou bem firme, sem soltá-la. Naty tentou puxá-la, segurando no fundo dela (Fotografia 18 – Cena 12), mas Leo baixou bem rápido a mamadeira, sem retirá-la da boca, fazendo com que Naty não conseguisse mais segurá-la. Então, Leo levantou a mamadeira novamente e continuou a beber água. Naty balançou o corpo duas vezes, para frente e para trás, balbuciou algo baixinho e inclinou seu copo com as duas mãos para beber água como Leo, que continuou a observar a amiga atentamente. Iniciou-se, por parte dos dois bebês, uma sequência de tirar e colocar a mamadeira e o copo na boca até que Naty sacudiu seu copo com água e assim, Leo imitou a companheira.

Fotografia 18 – Cena 12



Leo parou de sacudir a mamadeira e bebeu água novamente. Ao perceber isso, Naty sacudiu seu copo bem forte, olhando para Leo, como se o convidasse a imitá-la, para dar continuidade à brincadeira. Léo compreendeu o seu sinal e a imitou. Os dois já estavam bem molhados. Naty parou de sacudir seu copo e voltou a colocá-lo na boca como se fosse beber água, sem tirar os olhos de Leo, observando se ele iria imitá-la. Então, Leo não decepcionou a amiga e também colocou a mamadeira na boca, como se fosse beber água. Quando ele colocou a mamadeira na boca, ela tirou o copo dela da boca e o sacudiu bem forte. Leo fez o mesmo. Os dois sorriram e se divertiram, sacudindo seus objetos e se molhando com os pingos de água (Fotografia 19 – Cena 13).

Em seguida, Naty parou de sacudir o copo e olhou para sua perna molhada. Leo a observou e, também, parou de sacudir a sua mamadeira. Ele olhou para a amiga e para o colchonete em seguida derramou um pouco de água em cima do colchonete e de sua perna (Fotografia 20 – Cena 14), depois olhou para Naty como se a convidasse a fazer o mesmo.

Mas ao invés de imitá-lo, parece que ela estava mais interessada em sacudir seu copo para se molhar com os pingos de água (Fotografia 21 – Cena 15).

Fotografia 19 – Cena 13



Fotografia 20 – Cena 14



Fotografia 21 – Cena 15



Após esse gesto, Naty inclinou a cabeça para trás, levou o copo até a boca e fez biquinho, fingindo estar bebendo água (Fotografia 22 – Cena 16), depois baixou o copo e ficou olhando-o e tocando, curiosa, os três furinhos por onde sai a água, quando ela bebe ou agita o copo (Fotografia 23 – Cena 17). Neste instante, de repente, Leo parou de derramar água na perna; olhou para o lado do trocador, no qual estava uma das professoras dando banho nos outros bebês; olhou para a câmera e balbuciou: “Deideidei... Papa”, apontando para a porta de entrada e saída da sala (Fotografia 24 – Cena 18). Depois, ele continuou a sequência de derramar água em sua perna para em seguida colocar a madeira na boca e continuar a beber água.

Fotografia 22 – Cena 16



Fotografia 23 – Cena 17



Fotografia 24 – Cena 18



Leo continuou essa última sequência de ações descrita, enquanto Naty olhou fixamente para a câmera, segurando seu copo com a mão esquerda e tocando o pé direito com a outra mão (Fotografia 25 – Cena 19). Leo encerrou a sequência, olhou para Naty e sacudiu bem forte a mamadeira, balbuciando: “Humhumhum...”, e chamando a atenção da companheira que desviou o seu olhar da câmera. Assim, Naty passou novamente a sacudir seu copo juntamente com o amigo (Fotografia 26 – Cena 20). Os dois sorriram e se molharam bastante. Segundos depois, Leo mais uma vez parou de sacudir a mamadeira, derramou água na perna, passou a mão e colocou a madeira na boca como se fosse beber a água. Naty observou Leo e depois continuou a agitar seu copo.

A professora, depois de algum tempo, percebeu que os dois estavam se molhando e, também, molhando o colchonete; então ela se aproximou para recolher o copo e a

mamadeira dos dois bebês. Ao se aproximar do berço, chamou Naty pelo nome. A menina parou de agitar o copo e o entregou à professora (Fotografia 27 – Cena 21). Leo, também parou de sacudir a mamadeira e a colocou, rapidamente, na boca para beber água, fazendo o que as professoras orientam toda vez que entregam os copos ou mamadeiras. Por fim, a professora pegou a mamadeira de Leo, mesmo vendo que ele ainda estava bebendo água (Fotografia 28 – Cena 22), saiu para guardá-la e depois foi ajudar a outra professora que estava no trocador. Enquanto isso, todos os bebês permaneceram cada qual nos seus berços, exceto Naty e Leo que continuaram juntos.

Fotografia 25 – Cena 19



Fotografia 26 – Cena 20



Fotografia 27 – Cena 21



Fotografia 28 – Cena 22



Agora os dois bebês encontraram-se sem nenhum objeto dentro do berço. O episódio interativo continuou e cada vez mais interessante. Leo apoiou-se no lado esquerdo do berço para se aproximar mais ainda de Naty; ela permaneceu sentada e ele ficou de cócoras, bem próximo a ela.

Leo tentou se aproximar cada vez mais da parceira. Utilizou o corpo dela para não se desequilibrar, até que conseguiu ficar bem perto. Ele olhou para o rosto de Naty e em

seguida puxou o corpo dela, com as duas mãos, de encontro ao seu, para abraçá-la (Fotografia 29 – Cena 23). Durante o abraço, ele sorriu e gritou: “Êêê...” (Fotografia 30 – Cena 24), depois soltou a companheira. Leo repetiu esse gesto por três vezes e em todas às vezes gritou: “Êêê...” com um sorriso no rosto. Naty sorriu timidamente; parecia estar constrangida com o abraço de Leo (Fotografia 31 – Cena 25).

Fotografia 29 – Cena 23



Fotografia 30 – Cena 24



Fotografia 31 – Cena 25



Na quarta vez, depois de balbuciar “Êêê...”, ele olhou para a câmera, disse: “Bebê!” (Fotografia 32 – Cena 26) e voltou a abraçar mais demoradamente a colega, repetindo: “Bebê... bebê!”. Naty se irritou com o longo e apertado abraço do parceiro, pois o afastou com as mãos e depois tentou segurar seus braços, para evitar que ele desse novamente o abraço apertado. Leo não se conformou e segurou, delicadamente, o rosto da colega com as duas mãos (Fotografia 33 – Cena 27). Para evitar o abraço dele, Naty se virou rapidamente e

apoiou-se no lado esquerdo do berço, com as duas mãos, conseguindo, assim, se levantar (Fotografia 34 – Cena 28).

Fotografia 32 – Cena 26



Fotografia 33 – Cena 27



Fotografia 34 – Cena 28



Leo, também, resolveu acompanhar a companheira e se apoiou no berço como ela, para se levantar. Os dois agora estavam de pé, de costas para a câmera, de frente para uma das janelas da sala, se seguraram nas grades do berço para não se desequilibrarem e caírem (Fotografia 35 – Cena 29). Leo soltou as duas mãos do berço e as lançou para frente como se estivesse empurrando algo, depois virou de frente para Naty e insistiu em abraçá-la. No entanto, a tentativa não deu certo, pois ele se desequilibrou e caiu sentado no colchonete do berço. Naty conseguiu se segurar nas grades e não caiu junto com Leo; ela virou-se para o lado oposto à janela, ficou de frente para a câmera e de costas para Leo que continuou sentado (Fotografia 36 – Cena 30).

Leo abraçou a companheira pela barriga, com as duas mãos, e a puxou para que ela se sentasse em seu colo. Naty resistiu, se segurando nas grades do berço. De repente, o short e a fralda de Naty despertaram a atenção de Leo. Ele puxou um pouquinho do short e da fralda dela e disse: “Cocô, cocô, cocô!” (Fotografia 37 – Cena 31). Naty olhou para trás em direção a ele, mas não teve nenhuma (re)ação. Leo deu um beijo próximo ao bumbum de Naty e subiu a fralda e o short dela. Mas logo, ele a puxou novamente para perto de si e baixou um pouco mais o short e a fralda dela, falando: “Cocô!”. Em seguida, deu outro beijo no bumbum da parceira e subiu novamente o short e a fralda de Naty (Fotografia 38 – Cena 32).

Fotografia 35 – Cena 29



Fotografia 36 – Cena 30



Fotografia 37 – Cena 31



Fotografia 38 – Cena 32



A menina olhou para trás em direção a ele e depois para seu short, baixou-o um pouco e rapidamente subiu-o. Então, Leo repetiu a sequência de baixar a fralda e o short de Naty, beijá-la e depois vesti-la. Depois, ele abraçou-a bem forte (Fotografia 39 – Cena 33), puxando-a para sentá-la no seu colo. Naty reagiu, se segurando firme no berço, não sentou e gritou: “Aaaaiiii!” (Fotografia 40 – Cena 34), Leo balbuciou “Thihih!” e continuou a baixar a fralda, deu dois beijos rápidos e balbuciou “Uuhh...”, olhando para Naty. Em seguida, subiu a fralda, mas dessa vez não conseguiu levantar o short, então a abraçou com as duas mãos.

Nesse momento, uma das professoras, que estavam juntas no trocador, percebeu a ação de Leo e se aproximou para intervir. Na sua intervenção, ela disse em tom de repreensão, porém sem se exaltar: “Não faça isso rapaz, tirando a fralda da menina!” Leo se levantou e se afastou de Naty enquanto a professora subiu seu short e ressaltou: “Né, Naty, tirando a roupa da moça!” (Fotografia 41 – Cena 35). Leo olhou para a janela, como se não estivesse escutando a professora, ou como se não compreendesse o que havia feito de errado (Fotografia 42 – Cena 36). Ao colocar o short de Naty, a professora a retirou do berço e a colocou em outro que estava desocupado. Leo continuou a olhar pela janela e depois brincou com o próprio corpo, ficou de joelhos no berço, se segurando com as duas mãos e colocando a cabeça para trás, depois soltou um braço e a seguir alternou com o outro. Naty, já no outro berço, olhou para a professora que continuou a ajeitar seu short (Fotografia 43 – Cena 37).

Fotografia 39 – Cena 33



Fotografia 40 – Cena 34



Fotografia 41 – Cena 35



Fotografia 42 – Cena 36



Fotografia 43 – cena 37



O episódio descrito oferece várias pistas do quanto os bebês são atentos e ativos às ações e reações do parceiro coetâneo. Pode-se perceber isso no primeiro momento do episódio, em que os dois bebês estão com o copo e a mamadeira. A partir desses objetos, surge uma sequência de experimentações e imitações, protagonizadas por Naty e Leo que revezam e coordenam seus papéis durante o episódio interativo. Para Mead (1972) *apud* Oliveira e Rossetti-Ferreira (1993, p. 64), “a cooperação (interação) humana implica responder à intenção do comportamento de outros, sendo um “diálogo de gestos”, onde cada participante tem que tomar o gesto, ou seja, a atitude de outrem para responder-lhe”.

Portanto, é possível perceber nitidamente esse “diálogo de gestos” e a coordenação de papéis, principalmente, na sequência em que os bebês se divertem ao sacudirem o copo e a mamadeira, derramando pingos de água neles. Em alguns momentos, Leo observa Naty e a seguir imita-a para responder que compreende o enredo da brincadeira

que se iniciou entre os dois; em outros momentos, é Naty que observa o amigo para em seguida imitá-lo, respondendo a seus gestos e atitudes. Assim os dois elaboram, conjuntamente, diferentes respostas para as diversas manifestações que vão surgindo durante a interação entre eles.

Vale ressaltar que a repetição dos atos do outro (imitação) não é uma atividade automática e muito menos mecânica, não é imitar por imitar. Ao contrário, para que possa haver essa imitação, como recurso comunicativo, o bebê passa por uma coconstrução mental complexa, pois ele precisa examinar a postura do parceiro interativo, selecionar o que irá repetir e definir como fazer (às vezes acrescenta novos elementos em suas ações), portanto a ação de imitar exige do bebê uma atenta observação, bem como ajuste vocal e postural (RAMOS, 2012).

Assim, é possível observar que entre Leo e Naty há uma “sincronia interativa” (RAMOS, 2012, p. 52), que agrada e diverte ambos, onde cada um comunica ao outro, através da imitação, a compreensão do enredo da brincadeira estabelecida entre eles. Logo, a interação entre coetâneos é importantíssima para o desenvolvimento psíquico do bebê, pois é um espaço que possibilita trocas, compartilhamentos e coconstruções.

Quando a professora retirou a mamadeira e o copo de Leo e Naty, respectivamente, houve uma quebra no enredo do primeiro momento da interação entre eles. Mas a seguir iniciou-se uma nova sequência interativa. Leo tentou iniciar um contato corporal com a amiga, abraçando-a. Naty parecia não estar confortável com as investidas de Leo, demonstrou sua insatisfação através de estratégias para afastar o amigo, como empurrá-lo, segurar seus braços e por último levantar-se rapidamente. No entanto, Leo foi persistente; insistiu na consecução de seu objetivo e utilizou-se de outras estratégias para conseguir seu intento. Quando a amiga se levantou, ele também acompanhou e um pouco depois voltou a tentar abraçá-la, mas dessa vez se desequilibrou e ficou de costas para Naty, o que despertou sua atenção para a fralda dela.

Nesse momento, a interação entre Leo e Naty toma um novo rumo e dá pistas de como os bebês apreendem as características do ambiente sociocultural no qual estão inseridos. Isso se confirma no instante em que Leo puxa um pouquinho do short e da fralda da Naty e diz: “Cocô, cocô, cocô!”, trazendo para esta situação o significado contido nas situações de verificação das fraldas dos bebês pelas professoras para trocá-las quando necessário, fato este que acontece diariamente na sala. As atitudes e as posturas de Leo evocam momentos em que as professoras verificam as fraldas de todos os bebês da sala, inclusive a sua; portanto, ele

captou esses gestos das situações culturais que selecionou do ambiente em que vive. Para Vygotsky (1998) as funções psicológicas superiores são semioticamente mediadas e surgem da internalização das relações sociais envolvendo a criança e os membros mais experientes do seu meio.

Portanto, Leo apreendeu características socioculturais da instituição e, ainda, acrescentou um elemento novo que foi o beijo no bumbum da parceira como gesto de carinho para com ela. Dessa forma, ele representou, em suas ações, atitudes de seus companheiros adultos (no caso as professoras ou até mesmo algum familiar em casa) que captou nas situações cotidianas em que observa e compartilha significados, indicando, assim, que os bebês, também, produzem cultura na interação com seus pares.

Depois de certo tempo, Naty se mostrou incomodada com as ações de Leo e então, deu um grito alto e longo que é entendido por Leo, como um sinal da insatisfação da companheira com suas atitudes. O grito viabilizou a interrupção de Leo ao baixar a fralda de Naty, pois ele a levantou rapidamente. No entanto, não interrompeu o contato entre eles, na medida em que Leo insistiu em abraçar sua companheira.

O grito de Naty, também, é um sinal expressivo para a professora que está mais próxima do berço deles, pois ao escutar o grito, a professora volta sua atenção para os dois bebês e percebe que a menina está incomodada com alguma ação de Leo. Contudo, como a professora estava envolvida em outra atividade (no banho dos outros bebês), não acompanhou todo o enredo da situação interacional. Dessa forma, ela deu a sua significação para apenas um recorte de cena que presenciou entre os bebês, repreendendo e agindo como se Leo tivesse querendo despir Naty. Provavelmente, de acordo com suas concepções, este gesto não é permitido no seu ambiente cultural.

Apesar de a professora não ser a propulsora desse episódio interativo, ela acompanha um pequeno recorte da situação e imprime um significado ao gesto de Leo que se efetiva na própria ação dele. Mas, para o bebê seus gestos podem ter múltiplos significados, diferentes dos concebidos pela professora, como o desejo de experimentar e compartilhar com a colega as ações da professora que são realizadas no cotidiano da creche ou a empatia que sente pela parceira pode ter feito surgir a vontade de estabelecer contato corporal com ela. Sobre o processo de (re)significação Amorim, Anjos e Rossetti-Ferreira (2012, p. 382) ressaltam que “em função das novas ações dos parceiros, o curso das ações, emoções, dos papéis assumidos/atribuídos/recusados e a própria interação vai sendo modificada na dinâmica que aqui envolve as crianças e também os adultos.” Assim, os significados

estabelecidos por Leo podem ter sido (re)elaborados, de forma negativa, ao fazer a leitura dos gestos e da fala da professora em relação a suas ações.

Em suma, este episódio é muito profícuo, pois confirma que os bebês participam de diálogos não verbais, apreendem e partilham, informações, utilizando a imitação como recurso comunicativo que possibilita o engajamento social, e assim, (re)elaboram diferentes respostas para a manifestação do parceiro interativo (RAMOS, 2011). Tudo isso realça a ideia de potencialidade e protagonismo dos bebês na relação social, em especial, na interação entre pares.

4.3.3 Episódio Paulo e Leo: Duplinha do barulho... Como é bom conversar com você!

Data: 23/10/2014

Tempo: 02'00'' - 5'40''

Duração: 03'40''

Participantes: Paulo de 18 meses (veste fralda descartável e cueca azul) e Leo de 17 meses (veste fralda descartável e cueca branca).

Música ambiente: não

Outro tipo de barulho ou som contínuo: balbucios e gritos de alguns bebês; som de berços sendo arrastados, pois uma das professoras estava varrendo a sala para limpar os farelos de biscoito do lanche da tarde que ficaram nos berços e no chão; conversa informal entre as duas professoras.

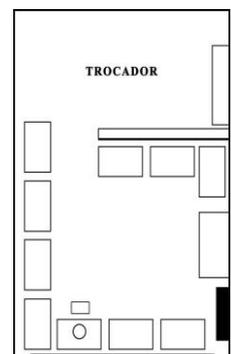
Local: Os bebês estão na sala do berçário I; eles se encontram fora do berço no início do episódio, mas logo Paulo solicita à professora que o coloque dentro do berço, escolhido por ele.

Paulo está representado pelo círculo e Leo pelo retângulo no mapa da sala, representando a localização dos bebês neste episódio (Figura 3).

Presença de objeto(s): Sim

Qual(is): uma bola verde de plástico.

Figura 03- Localização dos bebês: 3º episódio



Leo e Paulo se encontravam no chão, enquanto os outros bebês estavam no berço para uma das professoras limpar a sala, como já mencionado nas informações do episódio.

Provavelmente, como o foco da câmera estava neles, a professora optou por deixá-los no chão e não colocá-los no berço.

Os dois bebês estavam escondidos na lateral do único berço diferente dos demais. Esse é mais baixo que os outros; ele possui quatro rodinhas para facilitar a mobilização e não é de madeira; em suas laterais, é rodeado por um véu branco cheio de micro-furos, por isso é possível visualizar quem está fora e vice-versa.

Fotografia 44 – Cena 38

Paulo segurou uma bola verde de plástico com a mão direita e com a outra apoiou-se no berço. Leo tentou pegar a bola de Paulo que logo a levantou como se fosse jogá-la dentro do berço para o amigo não pegá-la (Fotografia 44 – Cena 38). Em seguida, Paulo correu em direção a uma das professoras, que estava sentada próxima a eles, falando: “Mãe, mããã!”.



Leo correu atrás do amigo e o acompanhou, sem tirar os olhos da bola. Paulo puxou a professora pelo dedo para que ela se levantasse (Fotografia 45 – Cena 39). Ao se levantar, ele soltou o dedo dela; apontou para dentro do berço e disse “Qui” (Fotografia 46 – Cena 40), como se dissesse: “Quero entrar aqui!” Leo não tirou os olhos da bola; ele se aproximou até ficar entre a professora e Paulo, conseguindo, assim, tocar o objeto de desejo (Fotografia 47 – Cena 41). A professora levantou Paulo, que segurou firme a bola, e conseguiu entrar no berço por intermédio dela. Paulo sorriu para a professora como se agradecesse por sua solicitação ser atendida (Fotografia 48 – Cena 42) e, depois, começou a chutar a bola dentro do berço.

Fotografia 45 – Cena 39



Fotografia 46 – Cena 40



Fotografia 47 – Cena 41



Fotografia 48 – Cena 42



Ao ver que o amigo entrou no berço, Leo correu para uma das laterais e tentou empurrar o berço, mas não conseguiu porque a cadeira da professora estava encostada no lado oposto ao que ele empurrava, impedindo a sua tentativa de empurrá-lo. Como ele percebeu que não conseguia empurrar, desistiu e andou até a outra lateral dizendo: “Bó, bó...” e continuou a olhar o amigo chutar a bola. Paulo percebeu que o amigo o observava chutando a bola; então ele a segurou com a mão esquerda e apoiou-se no berço com a outra mão. Leo se agachou e olhou para Paulo dentro do berço, através do véu e deu uma risada (Fotografia 49 – Cena 43). Paulo parecia notar que, também, podia ver o amigo através do véu, então, correspondeu o olhar sorrindo e se agachou, para ficar mais próximo de Leo.

Fotografia 49 – Cena 43



Agora os dois estavam agachados um de frente para o outro, separados apenas pelo véu, Paulo dentro do berço e Leo do lado de fora. Assim, começou uma interessante

“conversa” entre os dois. Leo encostou as duas mãos no véu, empurrando-o (Fotografia 50 – Cena 44) e bateu palmas uma vez. Paulo achou interessante e imitou o amigo, mas utilizando apenas uma das mãos, pois na outra segurava a bola. Leo empurrou o véu mais uma vez e balbuciou; “Buuu...”. Paulo colocou uma das mãos e agora acrescentou o rosto para empurrar o véu, balbuciando: “Aaaaaaaaahhhhhh...” (Fotografia 51 – Cena 45). Leo colocou sua mão direita na mão direita do companheiro e o empurrou devagar (Fotografia 52 – Cena 46). Paulo se afastou e jogou a bola para fora do berço, enquanto Leo continuou colocando as duas mãos no véu. A bola caiu dentro do berço de Lulu e desviou a atenção dos dois para ela (Fotografia 53 – Cena 47).

Fotografia 50 – Cena 44



Fotografia 51 – Cena 45



Fotografia 52 – Cena 46



Fotografia 53 – Cena 47



Lulu viu a bola dentro de seu berço, colocou-a entre as pernas e depois sentou em cima. Os dois amigos apenas observaram Lulu sentada em cima da bola. Então, Paulo resolveu solicitar sua professora: “Mãããnhê... hum... hum... hum... hum...”. Leo, sentado no chão, virou-se em direção à professora, mas olhou para a câmera e balbuciou: “Bóó... mããã”, como se dissesse: “A bola, mãe caiu dentro do berço, pega ela!”. Nesse instante, Bruno, que estava em pé chamando a professora, se agachou, encostou a cabeça no berço e ficou observando o amigo através do véu. Leo percebeu e retornou sua atenção para o parceiro. Ele empurrou com a mão direita, devagar, a cabeça de Paulo que ficou se virando no berço sem tirá-la do véu, balbuciando: “Ihiiiiiiiiihhhh!”. Nesse movimento de virar a cabeça, houve um momento em que Paulo encostou bem o rosto no véu, sorriu e Leo passou a mão em seu rosto (Fotografia 54 – Cena 48).

Paulo tirou o rosto do véu e pôs as duas mãos empurrando-o para que Leo pudesse tocar em sua mão. Leo olhou onde estava a mão do companheiro e encaixou sua mão direita na mão esquerda do amigo; depois observou a outra mão de Paulo e encaixou a sua mão esquerda, na mão direita dele (Fotografia 55 – Cena 49). A seguir, Paulo retirou as duas mãos e Leo ficou batendo no véu com as suas mãos e balbuciando: “Dê... dê?”, como se dissesse: “Cadê suas mãos?”, solicitando ao companheiro que colocasse novamente as mãos para ele tocá-lo.

Como Paulo não colocou mais as mãos, Leo encostou seu rosto no véu (Fotografia 56 – Cena 50). Paulo tentou bater, com a mão direita, no rosto de Leo, mas ele é mais rápido e conseguiu retirar o rosto antes que o amigo conseguisse bater nele. Leo colocou o rosto novamente, desafiando o amigo, porém dessa vez Paulo conseguiu atingir o rosto dele. Leo tirou o rosto, mas imediatamente encostou-o, de novo, no berço. Paulo conseguiu atingí-lo por mais duas vezes. Parece que Leo sentiu doer e se afastou do véu, passando a mão em seu próprio rosto.

Fotografia 54 – Cena 48



Fotografia 55 – Cena 49



Fotografia 56 – Cena 50



Agora quem se aproximou do véu foi Paulo. Ele se deitou de barriga para baixo do colchonete e ficou com o rosto próximo a Leo, que o observou. Em seguida, olhou para a porta, apontou e mostrou a Leo, balbuciando: “Papauuu!” (Fotografia 57 – Cena 51), provavelmente se referindo ao seu pai que sempre vem deixá-lo e buscá-lo na creche. Paulo olhou para a direção em que o companheiro estava apontando e depois, encostou sua cabeça no berço. Leo empurrou a cabeça de Paulo, com as duas mãos, imprimindo mais força no movimento.

Paulo rapidamente se agachou e ficou sentado sobre os pés, balançando o corpo como se estivesse pulando; ele balbuciou: “Aaaaahhh...aaaahhh...ahhhh!” Leo levantou-se bem depressa e, também, ficou pulando e balbuciando: “Aaaaahhh...aaaahhh...ahhhh!” (Fotografia 58 – Cena 52). Paulo respondeu mais alto, do outro lado: “Aaaaahhh...aaaahhh...ahhhh!” Mas, Leo deu as costas e se distraiu com pedaços de biscoito no chão. Ele pisou em cima dos restos de biscoito, depois se agachou e passou a mão espalhando-os para debaixo do berço (Fotografia 59 – Cena 53), como se tentasse ajudar a professora que estava bem próximo com uma vassoura.

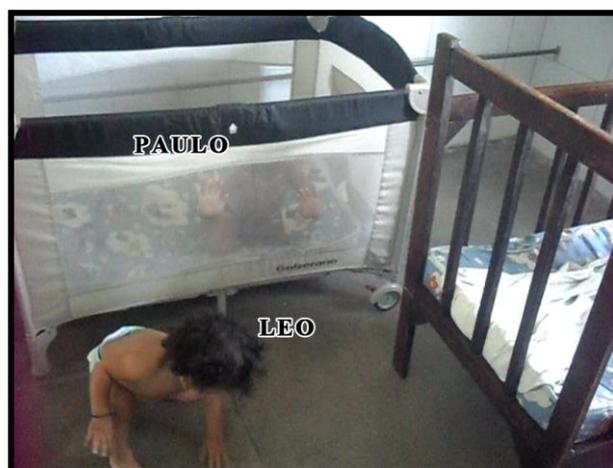
Fotografia 57– Cena 51



Fotografia 58– Cena 52



Fotografia 59– Cena 53



Ao perceber que o parceiro não iria voltar para continuar a brincadeira, Paulo chamou a professora que estava varrendo e disse: “Mãe, mãããe! Hum! Hum!”, como se falasse: “Mãe, me tira daqui!”. A professora agiu, diferentemente, da outra que atendeu sua primeira solicitação em colocá-lo dentro do berço e respondeu: “Agora não!”. Ela continuou a varrer e a limpar os colchonetes dos berços. Paulo demonstrou no rosto uma expressão de insatisfação e tristeza (Fotografia 60 – Cena 54), com a resposta da professora; então, ele deitou sua cabeça em um dos braços e a observou limpando os berços.

Nesse momento, a professora pediu à companheira que colocasse Leo dentro do berço também. Leo já estava longe de Paulo, passeando pelo meio da sala. A outra professora chamou Leo e o colocou dentro de seu berço, longe de Paulo (Fotografia 61 – Cena 55). Enquanto isso, Paulo gritou lá de seu berço: “Manhêêê!”.

Leo ficou em um berço próximo a uma janela e começou a olhar o que tem fora da sala, mas logo se distraiu com o barulho que Paulo fez. Ele começou a balançar o berço bem forte (Fotografia 62 – Cena 56); a professora que estava varrendo a sala, próximo a ele, chamou a sua atenção e reclamou: “Pare com isso, Paulo!”. Leo, então, se virou, olhou para ela e também passou a balançar seu berço bem forte, utilizando as duas mãos. Quando Paulo parou de balançar o berço, Leo faz o mesmo. Sem a atenção e a escuta das professoras, encerraram-se as manifestações de insatisfação e os dois ficaram brincando com o próprio corpo (Fotografia 63 – Cena 57), cada um em seu berço, até chegar a hora do jantar.

Fotografia 60 – Cena 54



Fotografia 61 – Cena 55



Fotografia 62 – Cena 56



Fotografia 63 – Cena 57



O episódio transcrito se iniciou com uma rápida disputa por um objeto, a bola de plástico verde que se encontrava na posse de Paulo. Como foi descrito na rotina do berçário I, na sala, há poucos brinquedos e estes não são de boa qualidade, o que gera disputas constantes entre os bebês pelos escassos brinquedos.

Apesar de haver alguns outros brinquedos espalhados pelo chão, Leo se concentrou no que estava com o parceiro de idade. Paulo organizou várias estratégias para que o amigo não conseguisse tirar a bola dele. A comunicação inicial, entre os dois, ocorreu pelo surgimento de objetivos partilhados, no caso, a posse da bola para brincar. Sobre o processo de disputa pelos mesmos objetos, Amorim, Anjos e Rossetti-Ferreira (2012, p. 384) afirmam que:

[...] os objetos constituem sim atrativos, mas não se pode dizer que o comportamento seja regulado unicamente pela atração pelos objetos em si. O são muito mais quando estão sendo manipulados pela outra criança que, ao manipular, mover, chupar, jogar, chacoalhar, etc., lhes dá movimento. A atração se dá pelo complexo bebê-objeto. Nos movimentos, fortuitos ou não, esse complexo promove encontros entre as crianças que se dão, fundamentalmente, através da posição do corpo de uma em relação à outra, da orientação visual, dos sons gerados pela outra criança ou pelos adultos que se dirigem e/ou que se referem à criança. Ainda, verifica-se que os encontros ocorrem através de orientação comum da atenção de ambas, fazendo com que a ação de uma seja modificada pela e/ou modifique a ação da outra.

Portanto, a interação entre Paulo e Leo orientou-se pela atenção comum, a posse da bola, o que fez com que Paulo modificasse suas ações. Ele parou de brincar com a bola para desenvolver estratégias que mantivessem Leo afastado do objeto de interesse de ambos. Por isso, Paulo solicitou à professora que o colocasse dentro do berço. Essa ação de Paulo modificou a ação de Leo que tentou empurrar o berço do colega, talvez para expressar seu aborrecimento ou para chamar a atenção dele, fato este que acaba acontecendo.

Ao chamar a atenção de Paulo, os dois perceberam que podiam iniciar uma comunicação diferente e divertida por meio do véu do berço. Essa comunicação se tornou tão interessante para os dois bebês que Paulo lançou a bola para fora do berço em que se encontrava. Por um instante, a bola passou, novamente, a ser o centro da atenção de ambos, pois ela caiu no berço de uma colega que sentou em cima dela. Paulo solicitou à professora que pegasse a bola, mas como não foi atendido, desistiu e voltou a comunicar-se com seu parceiro por meio de gestos, toques de mãos, balbucios e gritos, utilizando o véu do berço para continuar a interlocução.

Nesse momento, a dinâmica interacional é evidenciada pela definição e articulação de papéis, construídos por meio das manifestações emocionais do parceiro. Primeiramente, Leo é quem convida Paulo para tocar suas mãos; em seguida há uma alternância de papéis, pois é Leo que agora, inova, e coloca seu rosto para o amigo tocar.

Quando Paulo vai tocar o rosto de Leo, ele o retira bem rápido e depois encosta novamente, mas Paulo é mais ágil e imprime mais força ao tocar o rosto de Leo, que insiste

em colocá-lo para tentar tirar antes que o companheiro o toque. Paulo foi ágil e o atingiu novamente, porém com mais força. Leo sente doer e se afasta. Mais uma vez, há uma articulação de papéis, pois Paulo retoma a ação de colocar sua cabeça no véu para o amigo tocá-la. Leo também coloca mais força ao tocar a cabeça de Paulo, chegando a empurrá-lo e Paulo, também, se incomoda, por isso resolve mudar o enredo da brincadeira.

Ele começa a pular e gritar, Leo imita-o, mas logo se distrai com os restos de biscoito do chão. Infelizmente, o episódio é interrompido por uma das professoras que solicita à companheira de sala que separe os bebês. Mesmo distante um do outro, eles se comunicam através do balançar forte dos berços, provavelmente, em protesto por não ficarem juntos.

Portanto, neste episódio percebe-se que há uma orientação da atenção para o que o outro está fazendo, em função de um alvo mútuo que engaja os parceiros; neste caso de Paulo e Leo a comunicação entre eles, por meio do véu e da articulação de papéis que se estabelece no decorrer da interação. Para Ramos (2012), esse compartilhamento do foco de atenção e a possibilidade de se perceberem fazendo algo em comum conectam os significados e viabiliza o curso de ações que dão andamento às relações dos bebês.

Os três episódios interativos possuem um contexto motivacional permeado pelas manifestações emocionais que o outro expressa; pela disputa por um determinado objeto; pela imitação; pelos convites para brincar e pela articulação de papéis. Todo esse contexto é imbuído de estratégias imitativas, gestos, olhares, toques, gritos, risadas, balbucios que permeiam ações contagiantes entre os bebês por meio de suas interações.

Para que as interações entre os bebês possam ocorrer espontaneamente, promovendo aprendizagem e desenvolvimento, é necessário o acolhimento às atitudes interativas entre eles e, também, às manifestações infantis. Por isso, se torna fundamental analisar as concepções das professoras em relação ao tema, já que essas concepções interferem diretamente em suas práticas pedagógicas e em suas posturas diante dos bebês com os quais trabalham. Dessa forma, a próxima seção traz uma breve análise da concepção das professoras, da turma do berçário I, sobre as interações entre bebês.

4.4 Conhecendo um pouco as professoras da instituição

Como já mencionado, quatro professoras atuam diretamente com os bebês da sala do berçário I. Pela manhã, as professoras Brigitte e Débora ficam com os bebês, a partir de 6h30min as 12h30min. No período vespertino, as professoras Eliana e Jéssica²⁷ assumem a sala às 12 horas e permanecem até as 18 horas na instituição. Portanto, todas as professoras cumprem seis horas de carga horária diária na instituição, totalizando uma carga horária mensal de cento e oitenta horas no município. Destaca-se que todas são professoras efetivas da rede municipal de ensino de do município onde se realizou a pesquisa.

Brigitte tem idade entre 41 a 45 anos. Sua titulação²⁸ é o Ensino Superior em Pedagogia com Especialização em Administração Escolar e Especialização em Educação Infantil. Na sua formação²⁹, cursou apenas duas disciplinas relacionadas à Educação Infantil, foram elas: Psicologia da Infância e Artes na Infância. A professora mencionou que às vezes participa de seminários, palestras e cursos na área da Educação, porém nunca é sobre Educação Infantil, sempre são voltados para a alfabetização de crianças ou de jovens e adultos. Brigitte trabalha como professora de Educação Infantil, há mais de 12 anos, sendo que há cinco anos trabalha com crianças da faixa etária de 12 a 18 meses e há 15 anos está na instituição pesquisada.

Débora tem idade entre 36 a 40 anos. Sua titulação é o Ensino Superior em Pedagogia com Especialização em Educação Infantil. Na sua formação, cursou apenas a disciplina de Psicologia da Infância, relacionada à Educação Infantil. A professora mencionou que às vezes participa de seminários, palestras e cursos na área da Educação, geralmente sobre Educação Infantil, voltados para a importância do brincar. Débora trabalha como professora de Educação Infantil, há mais de 12 anos e há um ano trabalha com crianças da faixa etária de 12 a 18 meses. Na instituição pesquisada, está há seis anos.

A professora Eliana tem idade entre 45 a 50 anos. Sua titulação é o Ensino Superior em Pedagogia e, no momento, está cursando Especialização em Educação Infantil. Na sua formação inicial, cursou apenas uma disciplina relacionada à Educação Infantil: Educação Infantil na pré-escola. Eliana mencionou que raramente participa de seminários, palestras e cursos na área da Educação, mas quando participa, referem-se à

²⁷ Os nomes das professoras são fictícios, foram escolhidos por elas, a fim de que o seu anonimato seja garantido.

²⁸ Entende-se por titulação as etapas da Educação Básica e/ou Superior concluídas por um indivíduo.

²⁹ Segundo Romero (2008), o termo formação refere-se ao processo de escolarização que torna as pessoas aptas a exercerem atividades específicas de trabalho, ou seja, significa a educação formal que leva à titulação.

Educação Infantil. Ela trabalha como professora de Educação Infantil há três anos, sendo que há dois anos e três meses com crianças da faixa etária de 12 a 18 meses, mesmo tempo em que trabalha na creche pesquisada.

Jéssica tem idade entre 50 e um a 55 anos. É graduada em Pedagogia e, atualmente, está cursando Especialização em Educação Infantil. Na sua formação inicial, não cursou nenhuma disciplina relacionada à Educação Infantil. A professora mencionou que, às vezes, participa de seminários, palestras e cursos na área da Educação, geralmente, relacionados à Educação Infantil, mas não citou nenhum tema abordado. Jéssica trabalha como professora de Educação Infantil há mais de 12 anos e há nove anos com crianças da faixa etária de 12 a 18 meses. Na instituição pesquisada, está, também, há nove anos.

As informações supracitadas podem ser melhor visualizadas no quadro a seguir:

Quadro 3 - Caracterização das professoras investigadas

PROFESSORA	IDADE	TITULAÇÃO	TEMPO DE MAGISTÉRIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	TEMPO DE TRABALHO COM BEBÊS DE 12 A 18 MESES	TEMPO DE TRABALHO NA INSTITUIÇÃO PESQUISADA
BRIGITE	De 41 a 45 anos	Ensino Superior em Pedagogia/ Especialização em Administração Escolar e Especialização em Educação Infantil.	Mais de 12 anos	5 anos	15 anos
DÉBORA	De 36 a 40 anos	Ensino Superior em Pedagogia/ Especialização em Educação Infantil	Mais de 12 anos	1 ano	6 anos
ELIANA	De 46 a 50 anos	Ensino Superior em Pedagogia/ Especialização em Educação Infantil (cursando)	3 anos	2 anos e 3 meses	2 anos e 3 meses
JÉSSICA	De 51 a 55 anos	Ensino Superior em Pedagogia/ Especialização em Educação Infantil (cursando)	Mais de 12 anos	9 anos	9 anos

Fonte: Questionário aplicado com as professoras investigadas (2014).

Em relação à formação oferecida pela Secretaria Municipal de Educação (SME), as professoras foram unânimes em relatar que as frequentam de forma assídua. Essas formações são específicas para a creche; têm carga horária de quatro horas e acontecem uma vez por mês, em um espaço alugado pelo município, onde funciona uma faculdade no período

noturno. Alguns dos temas abordados nessas formações, de acordo com as professoras, são: a criança e o conhecimento matemático; o cuidado como ética na Educação Infantil; os cestos do tesouro; a importância do toque em um bebê; desenvolvimento de projetos na creche como experiência significativa para os bebês e arte na infância.

Ao serem questionadas se escolheram trabalhar com os bebês da faixa etária investigada, as professoras Brigitte e Débora relataram que por escolha própria participaram de uma seleção realizada pela SME para fazer parte do quadro de funcionários da creche; ao serem aprovadas na seleção, escolheram a referida faixa etária para atuarem. Já a professora Eliana, diz não ter tido escolha, pois ela veio para a creche apenas com o objetivo de tirar a licença médica de uma das professoras que atuava no berçário I. Como a professora não retornou, ela continuou na turma e afirmou ter se encontrado profissionalmente. Jéssica, assim como, as companheiras do turno da manhã, afirmou ter escolhido trabalhar com a faixa etária em questão e enfatiza que os bebês são maravilhosos e precisam ser amados, pois são carentes por passarem o dia inteiro longe da família.

Quando o assunto abordado no questionário foi facilidades e desafios para assegurar a indissociabilidade entre o cuidar e educar em suas práticas pedagógicas, as professoras do período matutino, não fizeram referência às facilidades, apenas ressaltaram as dificuldades relacionadas com a falta de material pedagógico, de acompanhamento pedagógico e de momento para estudar e planejar. Já as professoras do período vespertino, relacionaram as facilidades ao fato dos bebês aprenderem tudo que elas ensinam e como desafios citaram o momento de adaptação, o fato de os bebês se movimentarem bastante e, também, as constantes mordidas.

Ao analisar a caracterização das professoras investigadas, é importante acentuar que a formação sólida, consciente, crítica e reflexiva de um professor de Educação Infantil é essencial para uma boa atuação na sua profissão. Apenas a titulação não garante práticas pedagógicas de qualidade. Segundo Kishimoto (2008, p. 111), “atribuir à formação pedagógica estatuto científico, aliado à investigação e à formação, parece ser o caminho para a construção do novo perfil profissional”. Assim, o professor de Educação Infantil, deve ter uma formação completa, envolvendo investigação, pesquisa, estatuto científico e prática, tudo focalizado para a sua área de atuação.

A seguir, a apresentação das concepções que as professoras do berçário I têm sobre as interações entre bebês, resultado da investigação e análise da entrevista que foi realizada com todas elas.

4.5 As concepções das professoras

4.5.1 *Objetivos da creche enquanto instituição de Educação Infantil*

Constatou-se que as professoras têm uma visão assistencialista e preparatória da Educação Infantil, baseada em ideias disformes e descontextualizadas em relação às DCNEI (BRASIL, 2009a). Há uma miscelânea de ideias contraditórias sobre os objetivos da creche, enquanto instituição, na concepção das professoras.

A seguir, os trechos de fala ilustram a compreensão que as professoras investigadas têm sobre os objetivos da creche:

O maior objetivo aqui na creche, né, não só aqui como em outras creches, é dar um pouco de conforto, né, aos pais, e segurança, mostrar para eles como é o nosso trabalho para que eles se sintam seguros e possam deixar as crianças deles. (BRIGITE)

Eu acho assim que a creche não pode estar focada só no educar e no cuidar. Eu acho muito importante o lado pedagógico, apesar de eles serem muitos bebês, isso não quer dizer que eles não tenham a capacidade de desenvolver um trabalho inserido na sala de aula. Eles [os bebês] vão se desenvolver também, não tanto quanto os maiores, né, mas também têm a capacidade, dentro das limitações deles, de desenvolver o trabalho. (DÉBORA)

A creche hoje é voltada para a criança visando o seu desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo. O educador além de fazer o papel materno, ele é o mediador nesse processo de construção de conhecimento. (ELIANA)

É fazer com que as crianças sejam bem cuidadas, em todos os aspectos: socioemocional, psicomotor e afetivo. (JÉSSICA)

As quatro professoras parecem bastante inseguras em suas respostas, utilizando ideias contraditórias para responder à pergunta, demonstrando ausência de conhecimento das DCNEI (2009a), documento de caráter mandatório que rege as práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil.

Se a creche é uma instituição que atende crianças de zero a três anos, com certeza ela faz parte da Educação Infantil que é, do ponto de vista legal, “a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996)”. (BRASIL, 2009d, p. 3).

Somente as professoras Eliana e Jéssica se referiram a alguns aspectos do desenvolvimento integral da criança, valorizando apenas o cognitivo, o motor e o afetivo que

estão interligados, principalmente no desenvolvimento dos bebês e de crianças pequenas (WALLON, 2007), porém não são os únicos como podemos constatar nas diretrizes.

Pode-se perceber certa contradição na fala da professora Eliana, ao afirmar que o professor é mediador no processo de construção do conhecimento, contudo assume um papel ligado à maternidade. Nesse trecho de fala, é perceptível uma visão assistencialista e compensatória da Educação Infantil, pois já que o bebê passa o dia longe da mãe, é função do professor compensar esta ausência que pode causar carências e deficiências. Na visão dela, para suprir essas possíveis “sequelas”, a professora precisa desempenhar o papel materno e mediar o conhecimento da criança para prepará-las para a pré-escola. A professora Jéssica comunga dessa visão preparatória, pois, ao ser questionada se os objetivos da creche que havia mencionado eram atingidos na instituição onde trabalha, enfatizou que:

Sim, pois todas as crianças que saem da creche são preparadas para a escola de Educação Infantil. (JÉSSICA)

Para a professora Brigitte, a creche está voltada para os pais; em nenhum momento ela considerou a importância da instituição para os bebês, divergindo da ideia de que esse espaço é um direito de todas as crianças, independente de qualquer aspecto relativo à vida delas ou dos familiares. A visão de Brigitte se confirma quando é indagada se os objetivos da creche que havia mencionado eram atingidos na instituição onde trabalha. Sobre esse aspecto, ela mais uma vez focaliza os objetivos da instituição em relação ao trabalho com os pais, abstendo-se de mencionar a importância da creche para os bebês. Dessa forma, afirma que:

Os objetivos são atingidos por parte de nós funcionários, sim, mas os pais sempre ficam, assim, um pouquinho inseguros, então, isso leva nós professores a conversar com eles, a orientar, a mostrar como é a nossa rotina do dia a dia na creche, para que eles se sintam mais seguros. (BRIGITE)

A professora Débora, em sua fala sobre os objetivos da creche, enfatiza o caráter pedagógico em detrimento da díade cuidar e educar, possivelmente, por causa da limitação que ela vê na capacidade dos bebês com os quais trabalha. Essa visão se acentua quando Débora afirma que os bebês vão se desenvolver, provavelmente, a partir do “lado pedagógico” mencionado por ela, e ainda, não tanto quanto as crianças maiores. Pude, também, constatar contradição em sua fala, no momento em que relata que os bebês possuem capacidade de desenvolver o trabalho proposto por ela, porém dentro de suas limitações. A professora, mais uma vez, demonstra a visão contraditória sobre os bebês os quais trabalha, enfatizando sua concepção de que o caráter pedagógico, unicamente, é importante para os bebês se

desenvolverem dentro de suas limitações, consideradas por ela. Assim, para Débora a creche exerce apenas a função pedagógica, como único fator responsável pelo desenvolvimento das crianças.

Em nenhum discurso, as professoras valorizaram a importância da infância ou da creche como local potencialmente benéfico para o desenvolvimento infantil. Destaca-se que não há por parte das professoras uma visão de criança como sujeito de direitos, ativa e competente. A infância e os saberes dos bebês parecem ser desvalorizados na turma do berçário I, provavelmente, pelas professoras desconhecerem as características da faixa etária com a qual trabalham; por desconhecerem os documentos norteadores das práticas desenvolvidas na Educação Infantil e por concepções arraigadas às ideias que se limitam a guardar, cuidar, preparar, ensinar e compensar as crianças que perduram até hoje, camufladas em práticas que se misturam “às novas tendências”. Sobre a importância da infância, Cruz (2008b, p.37) afirma,

A infância é um tempo precioso em si mesmo. Ela não tem o seu valor justificado apenas por um tempo de preparação para que, no futuro, a pessoa tenha um bom desempenho escolar, seja um bom cidadão (ela criança já é um cidadão!) [...]. [...] nesse período da vida a pessoa se constitui como individualidade, constitui sua identidade, constrói valores, conhecimentos e significados, desenvolvendo sua singularidade e pluralidade. Como isso se dá a partir e nas relações com o seu ambiente físico e social, a creche e a pré-escola podem e devem fornecer elementos para enriquecer esse processo.

Indubitavelmente, portanto, a infância é um tempo único e muito valioso na formação de todo indivíduo. Logo, a criança deve ser respeitada como um sujeito de direitos, competente, ativa e construtora de conhecimentos e a creche é um ambiente que deve contribuir para a efetivação dessa perspectiva.

Portanto, considerando o que foi posto pelas professoras sobre os objetivos da creche e como esses objetivos são atingidos, é imprescindível que se dê, urgentemente, maior atenção a essas profissionais, para que possam compreender melhor a dimensão desses objetivos e passem a agir de forma mais consciente, reflexiva e eficaz junto aos bebês.

4.5.2 Interações entre bebês

É importante observar durante a entrevista, as professoras demonstraram insegurança, o que resultou em respostas concisas e muitas vezes sem clareza. Atribui-se este fato a uma ausência de fundamentação teórica sobre o tema, advinda, talvez, de uma formação frágil, embora elas tenham a titulação adequada para trabalhar na Educação Infantil.

Ao serem estimuladas a explicar o que entendem por interações entre bebês, responderam que:

Essa interação que você fala é tipo assim, uma socialização, uma troca, entre o professor e o pai e as crianças também. (BRIGITE)

Entre eles é muito curioso, essa interação, pois acontece de uma forma muito gradativa entre eles. Porque quando se inicia existe muito a questão do egocentrismo entre eles, mas como a gente trabalha muito isso, da criança perceber que existe o outro, por meio de atividade, a gente conversa, faz brincadeiras também e ele começa a perceber o outro e começa a ter essa troca entre um com o outro. (DÉBORA)

É a relação de troca que a educadora, os pais e as crianças têm uma com a outra. (ELIANA)

Entendo que interação é aprendizagem e desenvolvimento, pois a troca de experiências com o outro facilita essa interação. (JÉSSICA)

Pode-se perceber uma visão unânime nas falas das quatro professoras, relacionando o termo interação com troca. Elas não consideraram que as interações entre bebês, também, constituem um interesse especial que um bebê tem pelo outro coetâneo e que, com esse outro, ele pode compartilhar, negociar e aprender, pois o outro é uma fonte inesgotável de informações, de aprendizagens, de tensões e construções (RAMOS, 2012).

Portanto, o desenvolvimento de um bebê depende do aprendizado que realiza em um determinado grupo cultural, a partir das interações que estabelece com outros indivíduos (parceiro adulto ou de mesma idade). Sobre o aprendizado adquirido nas interações com o outro, Vygotsky (1998, p.115) afirma que “o aprendizado pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam.”

Dessa forma, não se pode pensar em aprendizagem e desenvolvimento infantil sem compreender o significado das interações entre os bebês. Essa compreensão deve nortear e embasar práticas pedagógicas de qualidade com e para os bebês.

As professoras foram unânimes em afirmar que contribuía e contemplavam as interações em suas práticas pedagógicas, na rotina da instituição. Ao serem incentivadas a responder como contribuem para as interações entre os bebês de sua turma relataram que:

Através das brincadeiras, né, no momento das brincadeiras, no momento da acolhida, no momento do banho, até na hora da alimentação, do sono, a gente está fazendo essa interação com eles. No momento das brincadeiras, que eles estão brincando no chão, eles estão tendo aquela troca, estão interagindo, estão trocando, estão de comunicando da forma deles. Então essa interação acontece dessa forma. (BRIGITE)

A gente conversa faz brincadeiras, usa a bola pra eles brincarem. Apesar de inicialmente eles brincarem individual, depois ele acaba que jogando pro outro. A questão de eles passearem na creche de mãozinha dadas. Então assim é muito gratificante isso Muito gratificante isso. (DÉBORA)

Proponho a eles brincadeiras, conversas, músicas e danças. (ELIANA)

Trabalhando entre pares. (JÉSSICA)

Nenhuma das professoras descreveu como promovem a interação entre pares na turma do berçário I, apenas relataram em que momentos possibilitam essas interações. Constatei que essas interações raramente são proporcionadas aos bebês do berçário I como se pode verificar na descrição e análise da rotina da turma, ao contrário do que relataram as professoras.

Realmente, como as professoras Brigitte, Débora e Eliana destacaram, a brincadeira é uma das melhores e possíveis formas de proporcionar interações entre os bebês, pois é uma maneira deles explorarem construções de significados dentro das brincadeiras conjuntas, assim como, é uma ação que possibilita aos professores discutirem e refletirem sobre as habilidades interativas dos bebês; conhecerem cada um, identificando quais são as diferentes investidas de cada bebê para iniciar ou manter um determinado enredo de uma brincadeira partilhada, por exemplo.

Portanto, as brincadeiras constituem uma oportunidade riquíssima para os bebês e para as professoras, desde que elas possuam um olhar de pesquisador para realizarem observações mais acuradas, aprendendo a valorizar os detalhes por menores que pareçam, podendo assim “ver” e “interpretar,” dando sentido “adequado” ao que os bebês fazem nas interações. O termo adequado refere-se ao fato de o professor precisar acreditar que os bebês são sujeitos do seu desenvolvimento, são ativos, capazes de aprender, questionar, duvidar, discordar e construir e para isso eles usam diversas estratégias de comunicação que só um

professor bem atento e sensível às condutas infantis será capaz de acolher e intervir de forma positiva.

Com base na análise da rotina da turma do berçário I, foi possível constatar que as interações entre os bebês não são promovidas de forma constante em todas as experiências propostas na rotina ofertada aos bebês, principalmente nos momentos de cuidados físicos específicos como a troca, o banho, o sono, o descanso e a alimentação. Observou-se que os bebês realizam essas experiências individualmente e que as professoras parecem executar as ações relacionadas às necessidades físicas sem planejamento, sem intencionalidade pedagógica, apenas de forma mecânica para cumprir o que é determinado na rotina.

Contudo, as professoras acreditam que promovem essas interações em todos os momentos, pois ao serem questionadas se no planejamento da rotina, eram contempladas experiências que favoreçam as interações entre eles, elas foram enfáticas ao responderem que sim. Os trechos de falas, a seguir, ilustra como elas consideram contemplar no planejamento da rotina experiências que favorecem as interações entre coetâneos:

Essas experiências que a gente pensa, a criança quando ela chega, ela chega totalmente do zero, nada. Ai de repente ela dá um avanço, um desenvolvimento bem bom, começa a engatinhar, ficar em pé, a ter um pouquinho de autonomia. Então aquela experiência passada a gente já começa a trabalhar também futuramente. (BRIGITE)

Através do Projeto de música. Esse projeto que nós fizemos, eu achei muito importante trazer pra cá, nós pesquisamos, mas a questão não é que copiamos, se uma coisa foi trabalhada e deu certo por que não trabalhar com eles? Então, a questão da música nós confeccionamos chocalhos, eles exploraram alguns objetos. É dessa forma que contemplamos. Ah! Tem também a questão do movimento. Nós trabalhamos assim, pegamos a garrafa de dois litros enchemos de água colocamos tinta guache colorida, né, e depois que nós fizemos a atividade a gente deixou livre para eles explorarem, aí cada um pegava sua garrafa, a gente pedia para eles segurarem, observarem as cores, tinha a questão de um ajudar o outro a segurar a garrafa um pegava na ponta e o outro na outra ponta. E é isso. (DÉBORA)

Contemplamos com atividades com bolas, brincadeiras de roda, corrida, etc. (ELIANA)

A gente contempla através de roda de história, movimentos, brincadeiras dirigidas. (JÉSSICA)

É perceptível a fragilidade de conhecimento e valorização do tema abordado nesta pesquisa. As quatro professoras parecem não se considerarem parte integrante da creche, logo, participantes ativas na construção de seus planejamentos e com autonomia para contemplar nele experiências que favorecem as interações entre os bebês da turma. Elas descreveram atividades cadenciadas, descontextualizadas e que foram pouco presenciadas no período de

observação da pesquisa. Portanto, parece não compreenderem a importância de suas contribuições no processo de promover experiências interativas entre pares.

Provavelmente, este fato decorre não apenas da não valorização do tema, mas também pela falta de acompanhamento pedagógico, de recursos, pelas inadequações da estrutura física do ambiente, pela falta de um dia específico para planejar e pelas lacunas na formação dessas professoras. Ao serem solicitadas a relatarem como e quando acontece o planejamento da rotina (espaço, organização do tempo, atividades e materiais) proposta aos bebês, elas mencionaram que:

Nosso planejamento assim, a gente não tem um dia específico, como agora está tendo esses sábados letivos, aí a gente aproveita esse momento tira algumas horas pra fazer esse planejamento ou então assim no intervalo que a gente tem, a gente vai senta e planeja. A gente planeja conteúdo, atividades, tem os materiais que a gente vai precisar utilizar durante uma atividade, que atividade vamos trabalhar, se vai precisar fazer uma pesquisa, a gente conversa sobre isso. (BRIGITE)

O que a gente puder tirar para poder dar um espaço livre pra eles, a gente faz. A questão de brinquedos, o tipo de brinquedos que serão manuseados. A questão do chapéu, a gente faz individual, pra ver o desenvolvimento de cada um, depois faz coletivamente. Tem os dias do planejamento que a gente faz um planejamento geral das atividades do mês, que tem sido no sábado letivo. A gente gosta de trabalhar com projetos. Por que projeto te dá um norte, não que não exista atividade. Elas existem sim, porque também é muito importante, a gente vai só inserindo elas. Mas o nosso foco maior é com projetos. Quero deixar bem claro a questão da flexibilidade no planejamento. Não é uma coisa à risca, se sentirmos necessidade de mudar a gente vai mudar, o meu trabalho depende deles [dos bebês], por exemplo, se no dia que eu der uma atividade nós percebermos que eles não estão dispostos a gente tira e encaixa outra, a gente vai só encaixando, só depende deles. (DÉBORA)

Acontece entre os horários vagos do dia a dia como, por exemplo, após a entrega das crianças, eu e a minha colega (professora) sentamos e vamos fazer o planejamento as vezes de uma semana ou do outro dia. (ELIANA)

Entre educadores, primeiramente o mensal onde se desenvolve os conteúdos, objetivos e metodologias a serem desenvolvidas e depois o diário destacando as atividades do dia. Sempre em comum acordo entre as educadoras da sala pensando no espaço, atividades diversificadas, os materiais adequados, as atividades e os objetivos a serem alcançados. (JÉSSICA)

O planejamento é uma das fragilidades dessa instituição, pois o município não oferta a carga horária de um terço para o planejamento semanal das professoras. Elas vão aos sábados para a creche, porque precisam compensar a carga horária, pois ficaram em casa na época da reforma da instituição. Nesses sábados letivos é que elas procuram planejar, mas quando acabarem os sábados letivos ficarão sem dia específico para o planejamento.

Afirmaram que utilizam o horário do sono dos bebês ou após a saída deles para efetivar essa ação. No entanto, não foi presenciado nesses momentos nenhuma sistematização de planejamento. Ao contrário, durante o descanso dos bebês, as professoras tomavam banho

e almoçavam, pois trabalham também em outro município. Em seguida, preenchiam o diário, trocavam poucas informações com as outras professoras do turno da tarde, descansavam e, também, conversavam entre si, informalmente, sobre suas vidas pessoais.

Seria de suma importância que as professoras tivessem um tempo específico e um acompanhamento pedagógico de qualidade na elaboração e sistematização de seus planejamentos para que fossem desenvolvidas práticas voltadas para a promoção e a valorização das interações entre coetâneos.

Em geral, as respostas de Brigitte, Débora, Eliana e Jéssica comprovam desconhecem o fato de que, como professoras de Educação Infantil, são também responsáveis pela promoção de interações entre os bebês, pois é a partir delas que há partilha de experiências, aprendizagens e desenvolvimento que interfere, positivamente e processualmente, na construção da identidade dos bebês com os quais trabalham. De acordo com Wallon (2007), o outro tem papel fundamental na construção da pessoa, assim, um indivíduo se constitui através das interações estabelecidas com o outro. Costa (2011, p. 49) ressalta que “cabe ao professor não apenas permitir, mas também promover situações de interação no cotidiano das instituições”.

Assim, a construção da identidade de um sujeito pode acontecer nas interações com o outro, seja entre os próprios bebês ou entre bebês e seus professores ou entre os bebês e o ambiente, sendo papel do professor promover situações que possibilitem essas interações dentro das instituições.

Portanto, atitudes que devem partir das professoras como organizar as salas de forma a facilitar brincadeiras espontâneas e interativas; demonstrar o valor das brincadeiras infantis por meio de participação sempre que solicitadas pelos bebês; ouvir e interpretar suas estratégias sociocomunicativas; conversar com eles; observá-los profundamente; acolhê-los sempre; respeitar as variações de humor deles; dentre muitas outras ações podem contribuir ativamente para o desenvolvimento integral desses bebês. Portanto, o professor ocupa lugar privilegiado e de destaque no processo de interações entre pares.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os objetivos propostos nesta pesquisa foram atingidos de forma satisfatória e poderão ser explorados mais profundamente em trabalhos futuros, pois aborda um tema valioso para os profissionais de Educação Infantil, já que as interações entre bebês aliadas às interações professor x criança constituem o cerne de um currículo para as crianças no contexto de uma creche.

Este trabalho representou um pequeno e instigante passo para continuamente melhorar a minha práxis, crescendo profissional e pessoalmente; tornando-me cada vez mais consciente e tentando sempre conscientizar os profissionais de Educação Infantil sobre a importância da nossa atuação junto às crianças. Logo, é necessário que o professor de Educação Infantil conheça os direitos das crianças, as características da faixa etária delas e tenha sensibilidade para observar e compreender as condutas infantis.

A metodologia foi adequada aos objetivos da pesquisa. Porém, a observação e a videogravação poderiam ter sido mais prolongadas e aprofundadas e, assim, o número de horas das mesmas constitui uma das lacunas deste trabalho. É importante destacar que o contexto educacional, pesquisado e analisado neste trabalho refere-se apenas à instituição investigada, não se podendo, portanto fazer generalizações relacionadas com o conjunto de instituições de Educação Infantil. Ressalta-se que não foi possível observar e realizar a videogravação por um maior período de tempo, tendo sido este um dos desafios enfrentados durante a realização da pesquisa.

Entre esses desafios, inicialmente destaca-se o fato de que esta pesquisa foi a minha primeira experiência em um trabalho científico com a utilização de videogravação para registro e análise dos episódios interativos entre bebês. A seguir, o tempo reduzido, disponibilizado pelo meu local de trabalho para a realização da pesquisa vetou a possibilidade de conhecer mais profunda e intensamente as ações, reações e interações dos bebês da turma. Outro desafio a ser destacado foi a não possibilidade de intervenção, enquanto pesquisadora, em alguns momentos que pareciam ser angustiantes para os bebês, causando certa frustração pessoal.

Enfim, o caminho que foi desbravado na realização deste trabalho científico constituiu um caminho novo para mim. É um caminho que abre outros, que possibilita novas opções, que solicita novas tomadas de decisões e novas possibilidades de outros estudos, decorrentes das inquietações surgidas na presente pesquisa. Entre as várias questões, podem

ser destacadas algumas como a possibilidade de se investigar o que os bebês acham do currículo que lhes é ofertado na creche; como manifestam as habilidades sensíveis de sociocomunicação a partir de processos interativos, no primeiro ano de vida, em ambientes coletivos de educação e como o registro das interações entre bebês pode contribuir para repensar o currículo da própria creche. Portanto, há, ainda, uma gama de caminhos a serem percorridos e investigados.

A análise do material obtido na pesquisa de campo, conduzida com o suporte do referencial teórico, possibilitou a construção de conhecimentos relacionados com os objetivos propostos.

O primeiro objetivo propôs a caracterização da rotina da creche, especificamente da rotina da turma do berçário I. É de suma importância conhecer, analisar e refletir sobre o contexto em que os bebês e as professoras se encontram; por isso foi descrito e analisado a rotina da turma investigada.

Como mencionado anteriormente, a principal característica da rotina do berçário é a repetição de atividades relacionadas com o cuidado físico de forma rotineira e com muitos momentos de ociosidade, deixando de considerar as especificidades dos bebês. Constatou-se que os elementos constitutivos da rotina, isto é, a organização do ambiente, o uso dos tempos, a seleção e as propostas de atividades e a seleção e a oferta de materiais não eram sequer considerados nas práticas pedagógicas dos professores. Enfatiza-se que esta rotina, aparentemente, não era planejada previamente. Este fato limita as possibilidades de interações entre os bebês da turma, tão importantes para suas aprendizagens e desenvolvimento.

É possível, pois, afirmar que, a rotina da instituição não favorece as interações entre coetâneos. Essa situação pode ser em parte atribuída à inadequação da estrutura física da instituição, à falta de equipamentos e materiais pedagógicos desafiantes e em quantidade suficiente, e a não observância da relação professor x criança, determinada pela legislação atual. Verificou-se, também, por meio da entrevista e de observação, que as professoras, parecem, não ter conhecimentos sobre o tema das interações, possivelmente devido às lacunas na formação profissional.

Em relação às interações entre os bebês da turma investigada, optou-se, por analisar os episódios em que as interações estivessem embasadas na apreensão e no compartilhamento de significados, no contexto da imitação e da brincadeira.

É necessário ressaltar que, apesar de todas as limitações do contexto da instituição pesquisada, foi possível identificar alguns episódios interativos que confirmam os

achados das pesquisas anteriormente descritas. Confirmou-se que os processos interativos entre os bebês observados aconteceram espontaneamente, sem estímulos das professoras. No entanto, aconteciam de forma muito dinâmica, demonstrando, pois, que estes não agiram apenas como receptores das informações que estavam ao seu redor. Ao contrário, percebeu-se que por meio das interações com o outro, no caso deste trabalho o parceiro da mesma idade, e com o meio, os bebês estavam se apropriando da cultura e construindo conhecimentos, mediante a troca de gestos, de sentimentos e das emoções que regulam as relações e os comportamentos socialmente orientados ao outro.

Portanto, conclui-se que os três episódios interativos, descritos e analisados, ocorreram em um contexto espontâneo e motivacional permeado pelas manifestações emocionais dos bebês, pelas disputas por um determinado objeto, pela imitação, pelos convites para brincar, e pela articulação de papéis. Assim, percebeu-se a existência de interações entre os bebês, na forma de estratégias imitativas, gestos, olhares, toques, gritos, risadas e balbucios que atestam o interesse do bebê por seus coetâneos.

Em relação ao terceiro e último objetivo específico, buscou-se investigar as concepções que as professoras têm sobre as interações entre bebês, já que essas concepções interferem diretamente em suas práticas pedagógicas e em suas posturas, diante dos bebês com os quais trabalham. Em geral, constatou-se, durante a análise das falas das professoras nas entrevistas, que as quatro professoras da turma do berçário I parecem desconhecer o fato de que, como professoras de Educação Infantil, são também responsáveis pela elaboração e prática de planejamentos prévios e sistematizados que contemplem experiências promotoras de interações entre os bebês. Suas respostas indicam que, aparentemente, não compreendem que a partir das interações ocorrem a partilha de experiências, aprendizagens e desenvolvimento.

Provavelmente, esse desconhecimento provém da baixa qualidade das formações tanto inicial quanto continuada, o que ocasiona lacunas nos conhecimentos e em suas práticas junto aos bebês. Vale lembrar que as professoras têm a titulação adequada para trabalhar com os bebês; no entanto, é possível observar muitas fragilidades e inseguranças em suas práticas pedagógicas e em seus discursos referentes ao tema abordado. Aliado a tudo isso, ainda, destacam-se a falta de acompanhamento pedagógico às professoras pela coordenadora, a precariedade dos recursos e da estrutura física do ambiente e, ainda, a falta de tempo específico para planejar.

Ressalta-se que o professor ocupa lugar privilegiado e de destaque no processo de interações entre pares. Assim, ações e atitudes que devem partir dos professores como: organizar as salas de forma a facilitar brincadeiras espontâneas e interativas; demonstrar o valor das brincadeiras infantis por meio de participação sempre que solicitadas pelos bebês; ouvir e interpretar suas estratégias sociocomunicativas; conversar com os bebês; observá-los profundamente; acolhê-los sempre; respeitar as variações de humor deles constituem estratégias que podem contribuir, efetivamente, para o desenvolvimento integral desses bebês.

Constata-se, portanto, que a creche pesquisada parece não contribuir de forma adequada para as interações entre bebês por duas razões mencionadas a seguir. Primeiramente, por não apresentar um ambiente favorável, acolhedor, aconchegante e estimulante e por não assegurar o reconhecimento das especificidades dos bebês, suas singularidades individuais e coletivas e a promoção de interações, de qualidade, entre bebês e entre bebês e outras crianças de idades diferentes (BRASIL, 2009b). Em segundo, as professoras não demonstram ter conhecimento sobre as características da faixa etária dos bebês com os quais trabalham, nem embasamento teórico sobre o tema interações entre bebês e a importância dele para o desenvolvimento integral infantil. Como consequência, limitam e até chegam a impossibilitar as interações entre os bebês da turma, pela qual são responsáveis.

A Educação Infantil é uma etapa da Educação Básica que pode ter efeitos benéficos na vida de qualquer criança no sentido de ampliar seu repertório de experiências e destrezas, desde que sejam respeitados os seus direitos, o seu potencial criativo e as suas necessidades específicas. Para criar oportunidades que favoreçam as interações, o professor precisa ter uma formação sólida, pautada na área que pretende atuar. No caso da Educação Infantil, é essencial que o professor considere as crianças em sua totalidade e, especificamente em relação aos bebês, é imprescindível que esteja atento, interprete e acolha as suas diferentes formas de comunicar e descobrir o mundo. É necessário que o professor seja sensível a todas as condutas infantis, ouvindo atentamente os bebês e buscando compreender seus desejos e necessidades, criando oportunidades para que aconteçam as interações e valorizando as que ocorrem espontaneamente.

A formação continuada com qualidade e a parceria com universidades seria uma das estratégias para elevar o padrão de qualidade do trabalho dos professores de Educação Infantil. Enfatiza-se que esta formação continuada deve partir das necessidades concretas dos professores e não das necessidades idealizadas pelos técnicos das secretarias municipais de Educação (KISHIMOTO, 2008; OSTETTO, 2000).

Finalmente, evidencia-se que a ausência de um olhar sensível e conhecedor das necessidades e obrigadoriedades da Educação Infantil definidas por lei, por parte da Gestão Municipal, gera a notável displicência com a instituição investigada. Assim, as inadequações da estrutura física para acolher os bebês daquela comunidade denunciam a falta de investimento e de recursos financeiros para uma instituição que deveria ser priorizada, já que as crianças têm direito a uma educação de qualidade.

Para se pensar em uma educação de qualidade, em que os direitos de todas as crianças sejam respeitados e as suas expressões valorizadas, é necessário haver investimentos não só por parte da gestão municipal, responsável pela Educação Infantil, mas também das outras instâncias federativas que devem contribuir com apoio técnico, formação de professores e principalmente com políticas de valorização de magistério. É também de grande relevância uma transformação na formação inicial e continuada dos professores de Educação Infantil. Bem qualificados, bem remunerados e atuando em contextos adequados, é possível que os professores ampliem seus olhares, escutas, movimentos e desenvolvam uma maior criticidade de suas práticas pedagógicas, buscando, desta forma, melhor contribuir para o desenvolvimento integral infantil (OLIVEIRA-FORMOSINHO, KISHIMOTO e PINAZZA, 2007).

REFERÊNCIAS

AMORIM, Kátia de Souza; ANJOS, Adriana Mara dos; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Processos interativos de bebês em creche. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 378-389. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v25n2/a20v25n2.pdf>> Acesso em: 15 ago. 2014.

AMORIM, Kátia de Souza; VITORIA, Telma; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Rede de significações: perspectiva para análise da inserção de bebês na creche. **Cadernos de Pesquisa**, n.109, p. 115-144, mar. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n109/n109a06.pdf>> Acesso em 15 ago. 2014.

ANJOS, Adriana Mara dos et al. Interações de bebês em creche. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 9, n. 3, p. 513-522, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v9n3/a14v09n3.pdf>> Acesso em: 15 ago. 2014.

ASSOCIAÇÃO PIKLER-LÓCKZY DA FRANÇA. Quando nós tocamos o corpo do bebê. **Spirale**, França, v.3, n. 47, p. 203-209, 2008. Disponível em <<http://redepiklerloczybrasil.blogspot.com.br/2013/11/blog-post.html>>. Acesso em: 26 nov. 2014.

BASSEDAS, Eulália; TERESA, Huguet; SOLÉ, Isabel. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Práticas cotidianas na educação infantil**: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília: MEC, SEB, UFRGS, 2009.

_____. **As especificidades da ação pedagógica com bebês**. Brasília: MEC, CNE, 2010. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em 24 set. 2014.

_____. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BOGDAN, Robert. C.; BIKLEN, Sari. Knoop. **Investigação qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 05, de 17 de dezembro de 2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, CNE, CEB, 2009a. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em 27 ago. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, (1996), 9394/96. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 27 ago. 2014.

_____. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2009b. 64 p.

_____. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. **Critérios para atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6. ed. Brasília: MEC, SEB, 2009c. 44p.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer n. 20, de 11/11/2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, CNE,CEB, 2009d.

_____. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras nas creches**: manual de orientação pedagógica. Brasília: MEC, SEB, 2012. 158p.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC,SEF, 1998. 2 v.

_____. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm>. Acesso em: 12 dez. 2014.

CAMPOS, Maria Malta. *A legislação, as políticas nacionais de Educação Infantil e a realidade: desencontros e desafios*. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 27-33.

CEARÁ, Governo do Estado. Conselho de Educação do Ceará. **Resolução nº 361/2000**. Fortaleza, CE: GOV/CEC, 2000. Disponível em <<http://www2.cec.ce.gov.br/res361-00.htm>>. Acesso em 27 ago. 2014.

COSTA, Carolina Alexandre. **Significações em relações de bebês com seus pares de idade**. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade Federal de São Paulo, Ribeirão Preto, 2012.

COSTA, Sinara Almeida da. **“Na ilha de Lia, no Barco de Rosa”**: o papel das interações estabelecidas entre a professora de creche e as crianças na constituição do eu infantil. 2011.252F. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

COUTINHO, Angela Maria Scalabrin. **As relações sociais dos bebês na creche**: um estudo numa perspectiva sociológica. ANPED, 2013. Disponível em <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt07_trabalhos_pdfs/gt07_3324_texto.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2014.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. *A Faculdade de educação da Universidade Federal do Ceará: a construção de um caminho*. In: MACHADO, Maria Lúcia de A (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008a. p. 224-232.

_____. **A política pública de Educação Infantil e o desafio de garantir o direito à infância**. I Seminário Estadual de Educação Infantil: “desafios presentes”. Belém, 2008b.

FELIPE, Jane. *O desenvolvimento infantil na perspectiva sociointeracionista: Piaget, Vygotsky e Wallon*. In: CRAIDY, Carmem (Org.); KAERCHER, Gládis Elise (Org.). **Educação infantil: pra que te quero**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GUIMARÃES, Daniela de Oliveira. **No contexto da creche, o cuidado como ética e a potência dos bebês**. ANPED, 2008. Disponível em <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT07-4807--Int.pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2014.

IVIC, Ivan; COELHO, Pereira Edgar (Org.). **Lev Semionovich Vygotsky**. Recife: Editora Massangana, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Brinquedos e brincadeiras na educação infantil*. Brasília: MEC, CNE, 2010. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em 15 dez. 2014.

_____. *Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil*. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 107-115.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Maria Lúcia de A (organizadora). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MARACANAÚ. Conselho Municipal de Educação de Maracanaú. **Resolução CME Nº 05/2009**. Maracanaú: CME, 2009.

MEIRA, Luciano. *Análise microgenética e videografia: ferramentas de pesquisa em psicologia cognitiva*. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 2, n. 3, p. 59-71, dez. 1994. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413-389X1994000300007&script=sci_arttext>. Acesso em: 05 out. 2014.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezato. **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. *O valor da interação criança- criança em creches no desenvolvimento infantil*. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 87, p. 62-70, nov. 1993. Disponível em <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/891.pdf>>. Acesso em: 06 set. 2013.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. *Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco*. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda. (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil**. São Paulo: Papyrus, 2000.

PEDROSA, Maria Isabel. Histórias e concepções do atendimento em creche: A surpreendente descoberta: quem é e o que pode aprender uma criança de até três anos. **Salto para o futuro: educação de crianças em creche**, Brasília: MEC/SED, anoXIX, n. 15, out., 2009. Disponível em <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/18165615-Educriancascreches.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2014.

RAMOS, Tacyana Karla Gomes. **Possibilidades de organização de práticas educativas na creche em parceria com os bebês**: o que “dizem” as crianças?. ANPED, 2011. Disponível em <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT07/GT07-1092%20int.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2014.

RAMOS, Tacyana Karla Gomes; ROSA, Ester Calland De Sousa (Orgs.). **Os saberes e as falas de bebês e suas professoras**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

RICHTER, Sandra Regina Simonis; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 85-96, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacao>>. Acesso em: 22 set. 2014.

ROMERO, Luiz Carlos. O debate entre planejamento de recursos humanos para a saúde e autonomia universitária no parlamento brasileiro. **Revista. Direito Sanit.**, São Paulo, v.9, n.3, nov. 2008. Disponível em <http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S15164179200800030004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 28 dez. 2014.

SCHMITT, Rosinete Valdeci. **Mas eu não falo a língua deles!**: as relações sociais de bebês num contexto de Educação Infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

VASCONCELOS, Cleido Roberto Franchi e *et al.* A incompletude como virtude: interações de bebês na creche. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Ribeirão Preto, v. 16, n. 2, p.293-301, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n2/a09v16n2.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2014.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Fortaleza, 18 de setembro de 2014.

Dra. Profa. Fátima Sampaio Silva

Ao Diretor(a) da Escola _____

Assunto – solicitação (faz)

Prezado(a) Diretor(a),

Vimos por meio desta apresentar-lhe a Profa. Márcia Vanessa Silva, professora de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de _____ que concluiu as disciplinas do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, oferecido pelo Ministério de Educação e coordenado pela Faculdade de Educação da universidade federal do Ceará. Para obter o grau de especialista, precisa escrever uma monografia, que deve ser fruto de uma pesquisa realizada em uma creche ou pré-escola.

A referida professora escolheu estudar sobre interações entre bebês e os dados deverão ser coletados durante uma ou duas semanas no mês de outubro. Informamos que tanto a diretoria como a coordenadoria de Educação Infantil terão acesso a integra do Projeto e esclarecemos também que a coleta interferirá o menos possível com as atividades normais da instituição.

Solicitamos, pois, permissão para que a Profa. Márcia colete os dados para sua pesquisa na escola dirigida por V. Sa. Destacamos a importância da sua colaboração, pois a construção de uma Pedagogia da Educação Infantil, alicerçada no conhecimento da nossa realidade exige a realização de pesquisas ao nível de especialização, mestrado e doutorado sobre os diversos aspectos das nossas instituições.

Esperamos, pois, contar com sua valiosa colaboração.

Atenciosamente,

Fátima Sampaio Silva

PhD em Educação Infantil

Professora (aposentada) do Dept. de Economia Doméstica (setor de Desenvolvimento da Criança) da UFC

Profa. Colaboradora do Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da UFC

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Senhor ou a Senhora está sendo convidado(a), como representante legal do(a) seu(sua) filho(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa, de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Especialização em Docência na Educação Infantil, intitulada: “Os bebês e as suas interações em creche”, que será desenvolvida por mim, Márcia Vanessa Silva, sob a orientação da Profa. Dra. Fátima Sampaio Silva, da Universidade Federal do Ceará (UFC).

Apesar do crescente ingresso de bebês em creche e o interesse de estudiosos sobre esse tema, infelizmente, em nosso país, ainda é incipiente a produção acadêmica sobre as capacidades interativas de bebês com parceiros da mesma idade. Além disso, as pesquisas estão mais voltadas para a área da Psicologia, sendo, portanto necessário pesquisar sobre esse tema, contemplando as contribuições para a área da Pedagogia. É objetivo do campo da Pedagogia, realizar estudos relacionados com a construção de práticas diferenciadas em contextos de educação coletiva que promovam interações entre bebês.

Diante do reduzido número de estudos sobre as interações dos bebês com seus coetâneos em ambientes coletivos, destaco a importância de estudar esse tema, para ampliar os conhecimentos sobre o mesmo e para suscitar reflexões sobre práticas pedagógicas desenvolvidas com e para os bebês em nossas creches.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar as interações entre bebês na faixa etária de 12 a 18 meses, no contexto de uma creche pública. Para isso, será necessário identificar episódios interativos entre os bebês. Portanto, faz-se necessário a utilização de gravação em vídeo para registrar esses episódios, dentro da rotina deles nessa instituição. O período de gravação será realizado durante quatro dias de uma semana do mês de outubro, do momento de entrada dos bebês até o momento da saída deles da creche.

Destacamos que não será feito nenhum tipo de análise sobre o desenvolvimento fisiológico, motor, emocional ou psíquico dos bebês, já que as gravações visam identificar e analisar as interações entre eles. As imagens gravadas serão utilizadas para fins didáticos e/ou de pesquisa, sendo que o material coletado e utilizado na pesquisa obedecerá aos critérios de preservação de identidade da criança, da família e da instituição. Além disso, as gravações das situações interativas no ambiente da creche serão realizadas de forma a não representar nenhum risco ou desconforto aos bebês e aos funcionários da instituição.

É importante, também, ressaltarmos que os benefícios advindos das gravações serão apenas contribuições científicas, não havendo qualquer ônus financeiro para ambas as partes. Dessa forma, a participação nesta pesquisa é de caráter voluntário, portanto os participantes podem se retirar do estudo a qualquer momento.

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DA IMAGEM

Eu, _____,
portador do RG nº _____, CPF
nº _____, residente à
_____, nº _____, na
cidade de _____ do Estado de _____,
responsável legal por _____,
depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos e benefícios da
pesquisa, bem como estar ciente da necessidade do uso da imagem de meu(minha) filho(a),
especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), autorizo o uso da
imagem de meu(minha) filho(a), através do presente termo.

Por esta ser expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito
sem que haja nada a ser reclamado a título de direitos conexos à imagem de meu(minha)
filho(a) ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02(duas) vias de igual teor e
forma.

Maracanaú, ____ de _____ 2014.

Assinatura do responsável pela criança
RG nº _____

Márcia Vanessa Silva
Aluna do curso de Especialização em Docência na
Educação Infantil - FACED/UFC
Matrícula: _____
RG nº _____

APÊNDICE C – CARTA DE APRESENTAÇÃO DO QUESTIONÁRIO PARA AS PROFESSORAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ FACULDADE DE EDUCAÇÃO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Este questionário servirá para o conhecimento prévio do perfil dos professores que participarão do referido estudo. Faz parte do Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, realizado na Universidade Federal do Ceará - UFC. O preenchimento é bastante simples. Veja as instruções a seguir:

- Leia as questões e responda. Não deixe nenhuma em branco.
- Você pode usar lápis ou caneta.
- Responda marcando um X nos parênteses que estão ao lado das opções de resposta.
- Há também questões abertas, portanto, será necessário escrever a resposta. Por favor, escreva de modo legível.

As respostas aqui coletadas serão mantidas em sigilo e subsidiarão a caracterização do perfil profissional das(os) professoras(es) que contribuirão com a pesquisa.

Antes de iniciar o preenchimento do questionário, leia os dois pontos seguintes com esclarecimentos sobre a participação na pesquisa e, se concordar em participar, assine no lugar indicado.

- Meu nome não aparecerá em nenhum outro lugar, a não ser na identificação do questionário, garantindo meu anonimato e minha privacidade.
- Minha participação é voluntária.

Li este termo de consentimento e concordo em colaborar com o estudo.

Nome e assinatura da pessoa que respondeu ao questionário:

É importante que você responda com sinceridade. Desde já agradeço a sua contribuição.

Maracanaú, _____ de _____ de 2014.

Márcia Vanessa Silva
Aluna do curso de Especialização em Docência na Educação Infantil - FACED/UFC
Matrícula:

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO DAS PROFESSORAS

Questionário

1. Sexo

Masculino Feminino

2. Faixa Etária

- até 24 anos
 de 25 a 29 anos
 de 30 a 35 anos
 de 36 a 40 anos
 de 41 a 45 anos
 de 46 a 50 anos
 de 51 a 55 anos
 de 56 a 60 anos
 acima de 60anos

3. Seu maior grau de escolarização entre as opções abaixo é:

- Ensino Fundamental Incompleto
 Ensino Fundamental Completo
 Ensino Médio - Magistério
 Ensino Médio - Outro
 Ensino Superior – Pedagogia
 Ensino Superior – outro / Qual? _____

4. Entre as modalidades de pós – graduação, qual corresponde ao curso de mais alta titulação que você completou ou está cursando?

- Especialização Qual? _____
 Mestrado – Qual? _____
 Doutorado – Qual? _____
 Nenhum

5. Durante a sua formação na faculdade, você cursou alguma disciplina relacionada à Educação Infantil? Em caso afirmativo, cite as disciplinas cursadas.

6. Você costuma participar de seminários, palestras e cursos na área da Educação?

Sempre Às vezes Raramente

7. A abordagem desses seminários, palestras e cursos, geralmente referem-se à Educação Infantil?

Sim Não

8. Cite alguns temas de seminários, palestras e cursos dos quais você já participou, caso refiram-se _____ à _____ Educação _____ Infantil:

9. A Secretaria Municipal de Educação oferece alguma formação específica para professores da Educação Infantil?

Sim Não

10. Em caso afirmativo, responda as questões abaixo:

a) Qual a frequência dessa formação? _____

b) Qual a carga horária? _____

c) Onde são realizadas? _____

d) Essas formações são específicas para creche? _____

d) Quais temas geralmente são abordados? _____

11. Há quantos anos você trabalha como professora na Educação Infantil, incluindo rede pública e privada?

menos de 02 anos

03 a 05 anos

06 a 10 anos

11 a 12 anos

mais de 12 anos

12. Qual a sua atual situação funcional na referida rede:

Efetiva Contrato Temporário

Outra situação. Qual? _____

13. Qual a sua carga horária mensal de trabalho no referido município?

13. Há quantos anos você trabalha na atual instituição de Educação Inf

14. Há quantos anos você trabalha com crianças com faixa etária de doze a dezoito meses? _____

15. Você escolheu trabalhar com crianças da faixa etária de doze a dezoito meses? Descreva como aconteceu o início da sua atuação como docente de crianças da referida faixa etária.

16. Quais as facilidades e os desafios que você encontra atualmente para assegurar a indissociabilidade entre cuidar e educar?

APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS

1. Em sua opinião, quais os objetivos da creche enquanto instituição?
2. Você considera que os objetivos mencionados estão sendo atingidos nessa creche?
Justifique sua resposta.
3. Quais são seus objetivos, enquanto professora de Educação Infantil, diante da sua turma de bebês?
4. Você se considera importante no processo de aprendizagem e desenvolvimento deles?
Justifique sua resposta.
5. O que você entende por interações entre bebês?
6. Você contribui para que haja interações entre os bebês de sua turma? De que forma?
7. Como e quando acontece o planejamento da rotina (espaço, organização do tempo, atividades e materiais) proposta aos bebês?
8. Você contempla, no planejamento da rotina, experiências que favoreçam as interações entre eles? Exemplifique.
9. No seu entendimento, qual o papel dessas interações no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos bebês que compõem sua turma?
10. Nos momentos de cuidados físicos específicos como nos momentos de alimentação, de sono, de banho e de troca de roupa, as interações entre os bebês são contempladas?
Especifique como.
11. Descreva sua relação com os bebês os quais você trabalha.
12. Descreva sua relação com as famílias das crianças.

APÊNDICE F– ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Caracterização da instituição e da rotina

1. Espaço físico

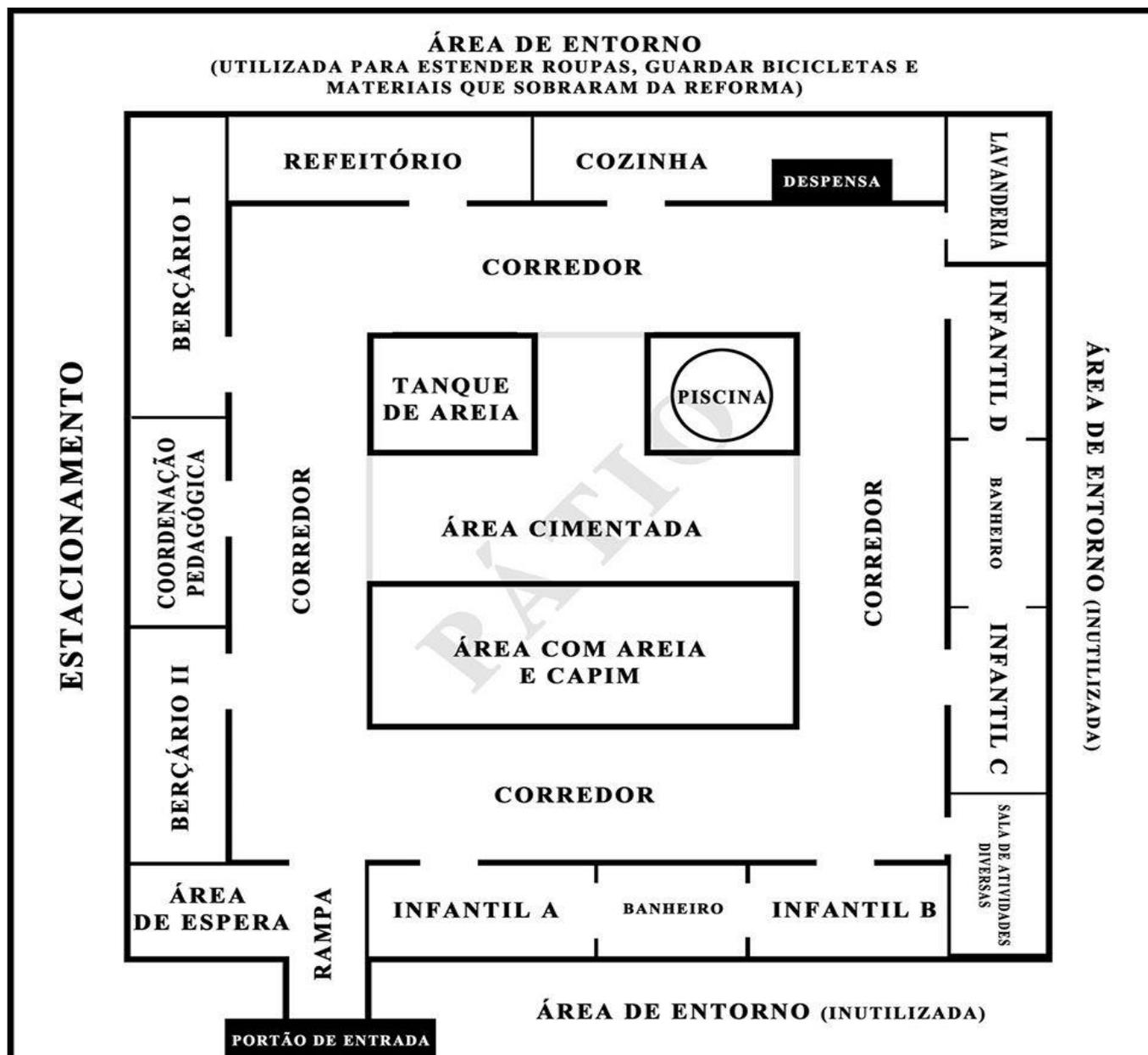
- 1.1 Qual a localização da creche?
- 1.2 Como são os arredores?
- 1.3 Há saneamento básico? Tem esgoto a céu aberto?
- 1.4 Há trânsito nas proximidades da instituição? Há movimento de carros, ônibus ou bicicletas? Tem sinalização na rua? Caso haja, como está sinalizada a rua?
- 1.5 Como é o espaço da creche? É amplo? Quais as dependências da creche? Há espaço para as crianças brincarem nas salas e fora delas? Há espaço para os bebês tomarem banho de sol e brincarem ao mesmo tempo? Como é o piso e as paredes das salas onde as crianças permanecem grande parte do tempo? Há tanque de areia? Há horta? Há parquinho?
- 1.6 Qual a quantidade de salas? E de turmas? E a relação entre o número de crianças e o de professores por turma, é adequado, segue alguma resolução do município? Há o cargo de auxiliar ou de estagiário?
- 1.7 Qual a situação das salas? São espaçosas? Aproximadamente, qual a dimensão das salas? Possuem mobílias adequadas ao tamanho dos bebês, em boas condições de uso? Como são dispostos os berços? Têm móveis? Qual a distância entre um berço e outro?
- 1.8 Há um local específico para o preparo das refeições dos bebês? Em que estado de conservação? Qual o cardápio e os horários das refeições dos bebês?
- 1.9 Qual a quantidade de banheiros? Os banheiros são adequados para as crianças? Em que situação se encontram? Há toalhas e pentes individuais?

2. Rotina (atividades, tempos e materiais) e interações

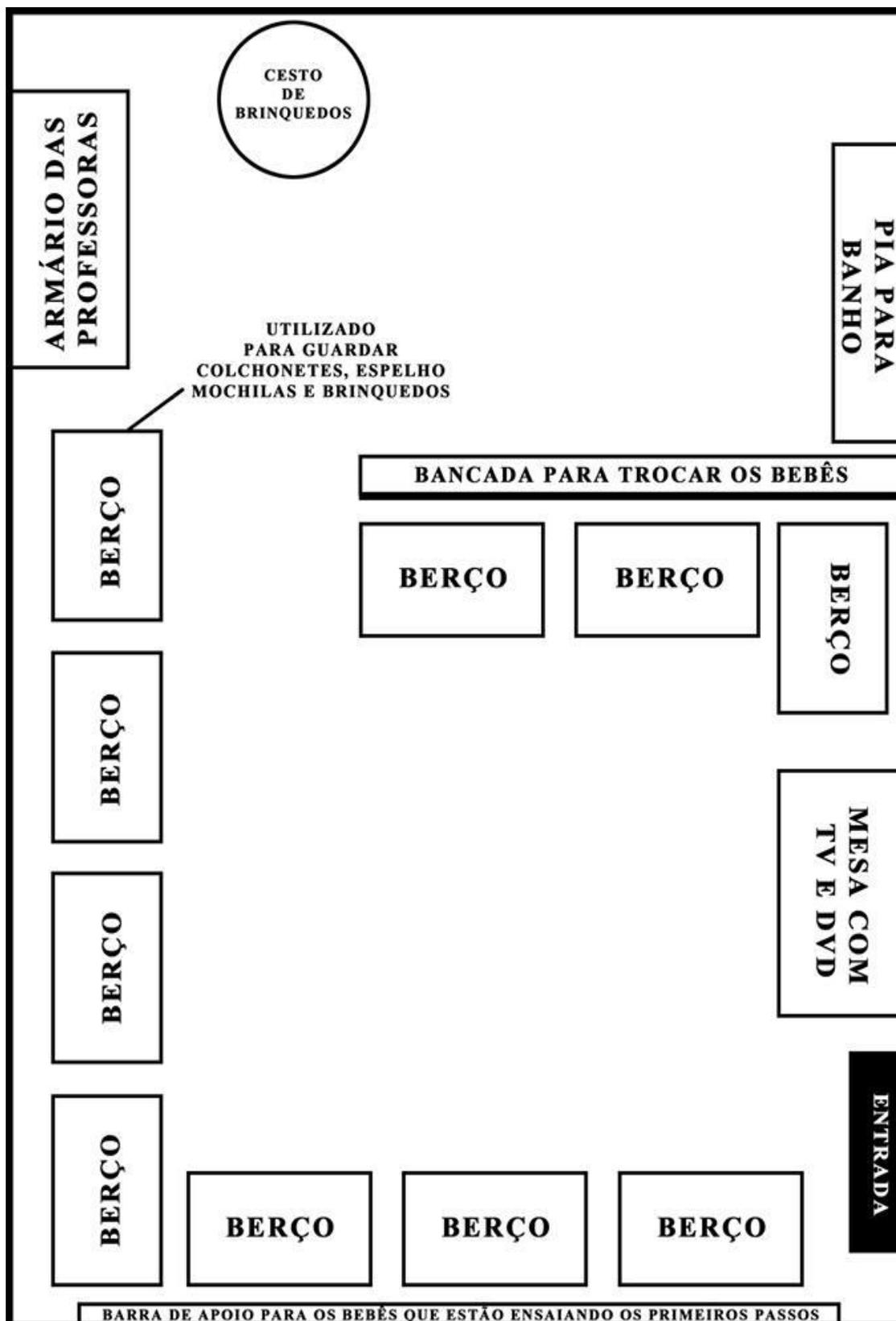
- 2.1 Entrada das crianças: como acontece a recepção/acolhida dos bebês e dos pais? Ao serem recepcionadas são encaminhadas para que vivências?
- 2.2 Podem ser observadas interações socioafetivas positivas entre os bebês e os adultos?
- 2.3 O ambiente propicia segurança e proteção para os bebês?
- 2.4 As salas possuem atrativos: fotografias das próprias crianças ou figuras de outras crianças, desenhos, atividades expostas realizadas pelo grupo?

- 2.5 Há brinquedos adequados para a idade dos bebês investigados? Quais (descrever)? Em que quantidade? Qual a situação do estado de conservação dos brinquedos? Há materiais que propiciem desafios para a aprendizagem e desenvolvimento dos bebês (descrever)?
- 2.6 São propostas experiências (vivências) que proporcionem interações entre os bebês da turma investigada? Em que momentos da rotina?
- 2.7 Há uma sequência de atividades pré-estabelecidas? Os bebês participam da construção da rotina? São observados seus interesses, motivações e interações? E estes ajudam a planejar/ modificar/ permanecer os elementos dessa rotina?
- 2.8 Há atividades coletivas? (momentos de história, de música)? Os bebês demonstram interesse nas atividades propostas?
- 2.9 Como os professores reagem quando os bebês mordem ou batem em outro?
- 2.10 Nos momentos de banho, sono e troca de fraldas acontece cisão entre cuidar e educar? Os bebês interagem entre si e com as professoras nesses momentos? Descrever. As crianças são levadas para o banho individualmente ou em grupo?
- 2.11 Como ocorrem as refeições das crianças? Descrever.
- 2.12 Como acontece o horário de saída dos bebês? Esperam ociosos? São possibilitadas interações entre eles, com materiais ou com as professoras?

APÊNDICE G – REPRESENTAÇÃO ESPACIAL DA CRECHE



APÊNDICE H – REPRESENTAÇÃO ESPACIAL DA SALA BERÇÁRIO I



DECLARAÇÃO

Eu, Solange Maria Morais Teles, RG nº 2009019705-9, graduada em Letras pela Universidade Federal do Ceará, UFC, com habilitação em Língua Portuguesa e Italiana e suas respectivas Literaturas, declaro, para os devidos fins, que procedi à correção ortográfica e gramatical bem como a formatação, de acordo com o Guia de Normalização de Trabalhos Acadêmicos da Universidade Federal do Ceará, UFC, da monografia intitulada **AS INTERAÇÕES ENTRE BEBÊS EM CRECHE**, de autoria de MÁRCIA VANESSA SILVA, aluna regularmente matriculada no Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, oferecido pela Faculdade de Educação/UFC.

Fortaleza, 5 de março de 2015.



Solange Maria Morais Teles, Me.
Professora de Língua Portuguesa – Unifor
Registro MEC LP nº 15.297
Tel. (85) 9992 5172