



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

RAFAELA LIMA COSTA CERQUEIRA

**EDUCAÇÃO DE BEBÊS:
UM OLHAR VOLTADO PARA AS ESPECIFICIDADES DA AÇÃO
PEDAGÓGICA**

Salvador
2012

RAFAELA LIMA COSTA CERQUEIRA

**EDUCAÇÃO DE BEBÊS:
UM OLHAR VOLTADO PARA AS ESPECIFICIDADES DA AÇÃO
PEDAGÓGICA**

Monografia apresentada ao curso de graduação em Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Mestre Marlene Oliveira dos Santos

Salvador
2012

RAFAELA LIMA COSTA CERQUEIRA

**EDUCAÇÃO DE BEBÊS:
UM OLHAR VOLTADO PARA AS ESPECIFICIDADES DA AÇÃO
PEDAGÓGICA**

Monografia apresentada ao curso de graduação em Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de licenciatura em Pedagogia.

Banca Examinadora

Marlene Oliveira Dos Santos- Orientadora_____

Mestre em Educação pela UFBA /FACED
Universidade Federal da Bahia

Lygia de Sousa Viégas_____

Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo, USP
Universidade Federal da Bahia

Maria Isabel Souza Ribeiro_____

Mestre em Educação pela UFBA
Universidade Federal da Bahia

Aos

Meus pais, que estiveram presentes em todos os momentos da minha caminhada, dedicando-me apoio e carinho.

Meus irmãos, que me ensinaram a perseverar sempre.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de prestar meus profundos agradecimentos:

A Deus, que me renovou a cada dia por meio de ações afirmativas.

À Marlene Oliveira dos Santos, orientadora querida e compreensiva, pela sua confiança, apoio, receptividade e exemplo de profissional.

A todos colaboradores que possibilitaram a realização da pesquisa de campo, incluindo as gestoras do Centro Municipal de Educação Infantil (Cmei), que abriram as portas para a investigação, acreditando na relevância do tema para a área de educação.

Às entrevistadas, pela disponibilidade de tempo e cooperação, e aos bebês, pela doação afetiva e generosidade sincera.

Aos meus pais e irmão, pelo companheirismo e compreensão, estando presentes nas ocasiões mais importantes.

E, em especial, à minha amada irmã, Emanuela Lima Costa Cerqueira, pelo carinho, incentivo e por ser constante em todos os momentos da minha vida.

Pintar

Com mãos de um bebê
o crescer acontece como quem dá poder à cor

Toca, cheira, prova

dança entre estrelas desenhadas no luar
como quem pergunta, isto sou eu? É este o meu lugar?

Mistura, procura e faz acontecer

na arte de aprender a ser

Amassa, rasga, molda

na ânsia de entender
entre os dedos que lêem e contam
o que a boca ainda não consegue dizer

Canta, pula, corre

por entre uma folha de papel
onde o branco deu lugar
ao traço de um pincel

Observa bebê

as cores, as formas, os traços
é o teu mundo que rodopia
envolto nos teus abraços.

Sentir as emoções na pele
em experiências de corpo inteiro
leva-nos a querer alcançar

a **Arte** que o bebê possui
quando com mãos de descoberta
conhece o mundo por uma porta entreaberta.

(Lina Vicente, 2010)

RESUMO

Este trabalho visa compreender as especificidades da ação pedagógica dirigida aos bebês no cotidiano da creche, considerando que estas se diferem das demais etapas da Educação Infantil. Para tanto, o presente estudo se configura em uma pesquisa de cunho qualitativo, no intuito de apreender as relações existentes no contexto do ambiente educativo coletivo, se utilizando da pesquisa bibliográfica e de campo, com adoção de procedimentos metodológicos de coleta de dados. Durante cinco dias foi observado o cotidiano de uma sala de Grupo I e entrevistadas a professora e as auxiliares de desenvolvimento infantil (ADIs) de um Centro Municipal de Educação Infantil (Cmei) localizado no município de Salvador. Após análise qualitativa dos dados observa-se que: a) as atividades pedagógicas desenvolvidas pela professora com os bebês do Grupo I possuem o aspecto do cuidado/educativo, já que visam à introdução dos bebês no mundo da linguagem e representação; possibilitam que eles explorem o ambiente, experimentando diferentes cores, texturas; os socializam, com propostas em grupo e trabalham a coordenação motora; b) as relações ocorridas no Cmei visitado entre os bebês e seus pares (bebê-bebê e bebê-adulto) se formalizam em situações interativas (orientação do olhar, ofertas de objetos, vocalizações, movimentos, gestos, diálogo), sendo meios para o seu desenvolvimento infantil e, por conseguinte, aprendizagem; c) Tais atividades pedagógicas e posturas das profissionais do Grupo I estão em consonância com as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, possibilitando uma dinâmica cotidiana lúdica através da interação e das brincadeiras.

Palavras-chave: Educação de bebês. Ação pedagógica. Desenvolvimento infantil.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	08
2	A EDUCAÇÃO INFANTIL E OS SEUS CONTORNOS	12
3	A EDUCAÇÃO DE BEBÊS	24
3.1	DESENVOLVIMENTO INFANTIL E A EDUCAÇÃO DE BEBÊS	37
4	A PESQUISA E SUA OPERACIONALIZAÇÃO	44
4.1	OS CAMINHOS DA PESQUISA	44
4.2	O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO	48
4.3	OS SUJEITOS DA PESQUISA	51
4.4	PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADO	53
5	AS ESPECIFICIDADES DA AÇÃO PEDAGÓGICA NA CRECHE	57
5.1	AS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS	58
5.2	RELAÇÕES PRESENTES NO COTIDIANO DA CRECHE	66
5.3	AÇÕES PEDAGÓGICAS X DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	73
5.4	ANÁLISES DAS ENTREVISTAS	76
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
	REFERÊNCIAS	87
	APÊNDICE A- ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DO GRUPO I DO CMEI VISITADO	91
	APÊNDICE B- ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS PROFISSIONAIS DO GRUPO I DO CMEI VISITADO- PROFESSORA E AUXILIARES DE DESENVOLVIMENTO	95

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, nos últimos vinte anos tem passado por avanços significativos. A criança de zero a seis anos de idade¹, após mudanças na legislação brasileira, com aporte de documentos internacionais, ao longo desse processo veio se tornando cada vez mais sujeito de direitos e cidadã imbuída de atenção social.

Muitos foram os embates em torno da instituição da Educação Infantil como um dever do Estado e da inclusão da mesma no campo da Educação. Estes direitos tornaram-se explícitos, principalmente, por meio da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9.394/96, que como normas jurídicas, foram instituídas frente às demandas sociais vigentes nos seus respectivos períodos. Os movimentos das mulheres, dos trabalhadores, comunitários e dos profissionais e estudiosos da área se fizeram imperativos nesta conquista, congregando solicitações convergentes no que tange a importância do reconhecimento das práticas dedicadas às crianças da faixa etária já citada.

Para a sociedade civil, de forma geral, tal conquista foi de grande valia, pois possibilitou que crianças pequenas frequentassem Instituições, a partir desse momento, educativas. No entanto, a aquisição do direito básico à educação era apenas o início de outras necessidades atreladas a este primeiro passo.

Mais do que reconhecer a existência das Instituições Educativas dedicadas às crianças e a sua inserção na Educação Básica, se fez necessário estabelecer quais condições seriam pertinentes para que houvesse a ampliação da oferta e melhoria da qualidade do atendimento nas creches e pré-escolas. Este panorama se configurou devido à história social da Educação Infantil, que em um movimento dialético, traçou e, ao mesmo tempo, refletiu a imagem de criança, até então, predominante.

Diversas foram às concepções referentes à infância e, por conseguinte, a criança. Suas imagens foram desde a de adultos em miniatura (ARIÉS, 2006) até a

¹ Neste trabalho é adotado o corte etário da Educação Infantil de zero a seis anos de idade, pois apesar de ser obrigatória a matrícula destas ao completarem quatro ou cinco anos de idade, tal intervalo está relacionado até o dia 31 de março. Logo, é possível se encontrar crianças com seis anos de idade tanto no Ensino Fundamental quanto na Educação Infantil.

de seres que nasciam com a mente vazia, como uma folha de papel em branco, ou seja, a ideia de que o ser humano não nasce inteligente, mas é passivamente submetido às forças do meio, que provocam suas reações, as chamadas tábulas rasas (LAGO, 2002). A partir dessas percepções, as práticas existentes nas escolas de Educação Infantil eram baseadas na desconsideração da criança como um alguém que pudesse contribuir para o seu próprio desenvolvimento.

Hoje a criança é considerada um sujeito ativo, histórico-social, de direitos que herda a cultura da sua região, mas que também, colabora para a reelaboração da mesma, já que interage com o meio, construindo sua identidade individual e coletiva, ao acessar ambientes sociais, como família, escola, comunidade etc. A mudança na abordagem conferiu mérito às pesquisas no campo da infância, da sociologia, da psicologia, da antropologia da criança, além das iniciativas relacionadas aos direitos humanos fundamentais.

Como antes foi citado, nacionalmente, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) também foi um dos marcos relevantes da década de 90 que precisou, sem distinção de raça, cor e classe social, as crianças como sujeitos de direitos e que estes deveriam estar sempre à frente nas discussões políticas nacionais

Com isso, os holofotes voltaram-se ao trabalho desempenhado pelos profissionais de Educação Infantil e as investigações no campo das crianças de quatro a seis anos de idade se alargaram, havendo um zelo especial pela pré-escola. No entanto, a creche continuou relegada ao silêncio, visto que tanto as crianças frequentadoras dos espaços educativos coletivos não eram citadas, quanto às práticas ocorridas nestes que não tinham oportunidade de serem questionadas.

Historicamente, as creches se firmaram na sociedade como locais de abrigo para crianças, onde estas deveriam estar seguras e serem cuidadas no período integral em que permaneciam lá, enquanto suas mães trabalhavam. Esses cuidados se referiam exclusivamente à alimentação, higiene e guarda, sem haver nenhuma proposta pedagógica planejada para elas.

Infelizmente, nos tempos atuais, a omissão dedicada às creches, referente às discussões da necessidade do aspecto educativo, leva a concluir que, permanece no imaginário das pessoas o conceito de que os bebês e as crianças pequenas são incapazes de aprender devido a sua idade e de que as creches não são ambientes adequados para eles, justamente por atender, inicialmente, a classe popular.

Algumas pesquisas, que tem como foco os bebês, foram já iniciadas desde a

década de 60, contudo estas principiaram investigando a relação do bebê com a mãe e/ou responsável e, posteriormente, de acordo Anjos e colaboradores (2004), foram surgindo outras que objetivaram a relação do bebê com demais pares (bebê-adulto, bebê-bebê).

Desde o nascimento o bebê já apresenta sinais de sensibilidade com o mundo a sua volta, incluindo as pessoas. Ele balbucia, grita, chora, sorri, fixa o olhar em um objeto, todas essas ações devem ser classificadas na esfera da comunicação, mesmo não possuindo ainda a fala como veículo propulsor.

O bebê ao estabelecer uma comunicação constitui a interação, ocasionando a troca e o aprendizado simultâneo, sobre si e sobre o novo universo que ele agora passa a fazer parte. Assim, uma educação destinada a ele não se refere somente a perspectiva do cuidado técnico citado anteriormente, mas também ao desenvolvimento junto a este cuidado de propostas pedagógicas que vislumbrem as suas reais necessidades.

Diante do exposto, surgiu a seguinte inquietação investigativa: quais são as especificidades da ação pedagógica com os bebês no cotidiano da creche? Este questionamento passou a existir tendo em vista que, a educação dedicada a estes é totalmente diferente daquela planejada para as crianças da pré-escola, embora todas as duas sejam integrantes da Educação Infantil. Um estudo desta natureza tem como intenção prioritária, contribuir para que as reflexões trazidas aqui incentivem cada vez os profissionais da área de educação a voltar o olhar inquisidor ao trabalho desenvolvido em ambientes educativos coletivos (creches), visando sempre o respeito aos sujeitos lá presentes, os bebês.

Para tanto, os objetivos específicos traçados para esta pesquisa foram: a identificação das atividades pedagógicas desenvolvidas com bebês em uma creche; análise das relações entre bebê- bebê, adulto- bebê no cotidiano da creche e o estabelecimento da relação das ações pedagógicas vividas no cotidiano do berçário com as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Como caminho metodológico foi selecionado uma investigação de inspiração qualitativa, considerando a importância de se apreender, ao máximo, as relações estabelecidas no contexto da creche. Nesse sentido, para a elaboração da monografia foi realizada a pesquisa bibliográfica, com a seleção do material (livros, textos legais, periódicos) pertinente ao tema discutido e a de campo, com observações e entrevistas em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI),

especificamente no Grupo I.

Dessa forma, a pesquisa se estrutura em seis capítulos, se configurando o presente como primeiro. O segundo capítulo, *a educação Infantil e seus contornos*, traz nas suas linhas o caminho histórico, social e político percorrido pela Educação Infantil, mostrando o seu surgimento, as conquistas legais e o panorama atual da primeira etapa da Educação Básica.

O terceiro capítulo, *a educação de bebês*, tem como foco explicitar a dimensão de uma educação voltada para os mesmos, tornando conhecidas as pesquisas no campo e as suas contribuições para a área. Ademais, aborda quais especificidades devem ser percebidas no processo educativo dessas crianças, sinalizando para o planejamento, execução e avaliação dessas, não negligenciando o direito dos bebês como sujeitos sociais. No quarto capítulo, *a pesquisa e a sua operacionalização*, são apontados os procedimentos metodológicos escolhidos para a investigação, versando sobre o tipo de pesquisa selecionada, o contexto, os sujeitos da pesquisa e os procedimentos de coleta.

No quinto capítulo, *as especificidades da ação pedagógica na creche*, são expostas as análises realizadas com base nas observações e entrevistas realizadas. Três categorias foram formalizadas para a percepção da especificidade pedagógica em uma classe-bebê, a fim de identificar as atividades pedagógicas vistas na visita de campo, as relações estabelecidas no espaço educativo e confrontar estas com as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Objetivando perceber qual o nível de reflexão da professora e das auxiliares de desenvolvimento infantil, as entrevistas também foram apresentadas.

Por fim, o último capítulo, de *considerações finais*, traz as ideias conclusivas da investigação, respondendo os questionamentos levantados e inferindo sobre a relevância da pesquisa.

2 A EDUCAÇÃO INFANTIL E OS SEUS CONTORNOS

A Educação Infantil passou por grandes modificações no decorrer dos anos. O processo de formulação da identidade dessas instituições que se responsabilizaram pelo acolhimento das crianças pequenas foi marcado por muitas reflexões, debates e lutas em prol do oferecimento de um atendimento de qualidade que considerasse as singularidades da infância e da criança.

A palavra infância tem sua origem no latim e nas línguas derivadas. Ela traz a ideia de ausência de fala (FREITAS, 1997). Coloca-se como uma qualidade ou um estado de alguém: o infante, ou seja, aquele que não fala. Seus prefixos e radicais lingüísticos a comprova: *in*= prefixo de negação; *fante* = participio presente do verbo latim *fari* (falar, dizer). Sua definição sempre vem do externo, pois ela não tem voz de 1ª pessoa na alocução, sempre se fala de, se comenta sobre.

A imagem que se tem da infância está associada à imagem da criança, assim as mudanças que foram ocorrendo na concepção de criança também foram atingindo a infância e as demais dimensões. Houve tempos em que as crianças eram consideradas como adultos em miniatura (ARIÉS, 2006), depois as mesmas eram vistas como tábulas rasas (LAGO, 2002) e assim sucessivamente. Atualmente, em relação às formas do sujeito adquirir conhecimento, tem havido um prevalecer da dimensão filosófica dialética, na qual há uma tendência psicológica do interacionismo (sóciointeracionismo e construtivismo), ou seja, sujeito e objeto interagem. Por isso o conceito que se tem de criança é que ela é um ser histórico, social, participante de uma organização familiar que também faz parte de outra organização cultural e histórica: a sociedade.

Logo, a educação de crianças não é um fato recente e, por isso também não deve ser considerado um campo de fácil compreensão. Devido a sua complexidade, abordar o surgimento e a expansão de uma educação voltada à infância, necessariamente envolve outras dimensões que se encontram intercaladas: histórica, social, política, antropológica, sociológica e filosófica.

Na Europa, com a transição do feudalismo para o capitalismo e, simultaneamente, a mudança dos meios de produção, houve a substituição das ferramentas pelas máquinas e estas precisavam ser operacionalizadas pelo o homem. As mulheres, representadas como mão - de- obra mais barata, começaram

também a fazer parte deste universo industrializado e a sua inserção na jornada diária fora do ambiente doméstico modificou as formas de cuidado e de educação de seus filhos. Aquelas que não tinham com quem deixar os seus, durante o período de trabalho, se utilizavam do tempo das mães mercenárias, que vendiam os serviços de abrigo e cuidado.

Assim, as primeiras instituições que se dedicaram ao cuidado e à proteção das crianças surgiram nos Estados Unidos e na Europa. Tal necessidade representou a mudança da natureza da família (extensa para nuclear) e esta influenciou diretamente a dinâmica educativa da sociedade da época. As primeiras creches, jardins de infância e escolas maternais se voltaram, inicialmente, ao oferecimento de uma atividade que vislumbrasse exclusivamente a assistência e a custódia, ou seja, guarda, higiene, alimentação e cuidados físicos. Posteriormente, o enfoque se modificou.

A exemplo se tem os jardins de infância, de criação de Froebel², que desempenhavam ações também pedagógicas e que ambicionavam transformar a estrutura familiar, quer dizer, a forma com a qual as mesmas tratavam seus filhos.

No Brasil, ao longo de anos e anos, muitos foram os caminhos alternativos trilhados para o atendimento de crianças oriundas das classes menos favorecidas. Sem dúvida, não tem como se propor realizar uma cronologia contextualizada e não mencionar uma das instituições mais antigas, que perpassou três longos regimes da história brasileira, e importantes nessa temática: a Roda dos Expostos ou a Roda dos Excluídos. Sua origem é datada antes mesmo da criação das creches e seu papel social era indiscutível quanto ao caráter moral da sociedade.

A denominação Roda dos Expostos diz respeito ao dispositivo onde se depositava os recém-nascidos que mães/pais/responsáveis queriam abandonar. De formato cilíndrico, a roda era dividida meio a meio por uma divisória, posta no muro ou na janela da Instituição. Na parte inferior, em sua abertura externa, era colocado o bebê enfeitado, em seguida a pessoa que o havia levado girava a roda, a criança passava para o lado interno do local e por fim puxava-se uma corda com um sino

² Frederico Guilherme Froebel foi responsável pela criação dos *Kindergarten* ou jardins de infância, ambientes educativos destinados às crianças de 3- 7 anos de idade. O nome “jardim de infância” faz alusão á imagem da criança como uma plantinha que necessita dos cuidados das jardineiras (professoras) e apoio da família, através de jogos, para o seu desenvolvimento emocional, intelectual, físico, social e moral. As atividades desenvolvidas envolviam a formação religiosa, o cuidado com o corpo, a observação da natureza, o aprendizado de poesias e cantos, exercícios de linguagens manuais, desenho, canto, viagens e passeios. Estava sob a incumbência do educador infantil a tarefa de promover o desenvolvimento integral da criança (FROEBEL, 1913 apud LIMA; FREITAS, 2006).

para avisar a chegada de um pequeno. Apesar de ideias contrárias, a Roda dos Expostos durou até meados de 1950. (KUHLMANN JUNIOR, 1998).

Ainda no final do séc. XIX, período da abolição da escravatura no país, as iniciativas de se organizar creches, asilos e orfanatos vieram estritamente com o cunho assistencialista e higienista, sendo realizado por religiosos, médicos e damas beneficentes. Esta se focou no combate ao elevado índice de mortalidade infantil, fruto dos nascimentos “ilegítimos”; desnutrição generalizada e acidentes domésticos.

Seus objetivos eram auxiliar as mães que exerciam atividades externas ao âmbito familiar, atender as viúvas desamparadas e acolher os órfãos abandonados por suas genitoras solteiras. Logo, cabia a tais locais, além dessas funções sociais, assegurar a moral, já que as crianças que viviam nos orfanatos eram descendentes das mulheres com prestígio social que queriam esconder a vergonha de serem “mães solteiras” e de uniões de escravas com senhores.

Diante do panorama citado, a visão de filantropia relacionada à infância começou a ser maturada e os espaços coletivos de cuidado encontraram função no meio social, visto a sua demanda:

Enquanto para as famílias mais abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que deles cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto de família. Essa origem determinou a associação creche, criança pobre e o caráter assistencial da creche. (DIDONET, 2001, p. 13).

Durante este mesmo período (final do séc. XIX e primeiras décadas do séc. XX), em 1899 foi criado o Instituto de Proteção à Infância do Rio de Janeiro com o intuito de atender as mães grávidas pobres e assistir os bebês, com a distribuição de leite, consulta de lactantes, vacinação e higiene dos recém-nascidos. Além desse, surgiu também em 1919 o Instituto de Proteção e Assistência à Infância e o Departamento da Criança, que ficava a cargo de fiscalizar as Instituições de atendimento à criança e combater o trabalho deficiente das mães voluntárias que cuidavam dos filhos das trabalhadoras. (KUHLMANN JUNIOR, 1998).

Com a implantação do processo de industrialização no país e o advento da mulher entre os operários nos grandes centros urbanos, os trabalhadores das

indústrias se organizaram e passam a reivindicar melhores condições de trabalho e espaços onde pudessem deixar seus filhos. Visando uma maior produtividade, evitar faltas e greves, os donos das fábricas, aos poucos, foram concedendo benefícios sociais e impondo outras rotinas disciplinares. Numa tentativa de repensar as possíveis perdas financeiras, eles criaram centros de lazer, creches e escolas maternas.

Assim, é perceptível que as primeiras regulamentações das instituições que prestavam serviço à infância se deram em meio da pressão de movimentos sociais. Apenas em 1922 aconteceu o primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância e neste mesmo período os educadores passam a apoiar o movimento da Escola Nova e a solicitar a melhoria do trabalho pedagógico. Na década de 1930, as creches eram vistas como um “mal necessário”, por ser um papel exclusivo das mães tomarem conta de seus filhos e, por isso, seu enfoque era muito mais no campo da saúde do que na Educação Infantil.

Apesar de muitos anos terem se passado, atualmente a ideia do “mal necessário” ainda permeia no imaginário de pais/mães/ responsáveis, resistindo em deixar seus filhos nas creches, mas acreditando que acima de tudo, precisam de pessoas que os cuidem na sua ausência. É interessante ressaltar que o termo cuidado deve ir para além aos aspectos higienistas, mais comumente conhecido, com ênfase na preservação da saúde, na garantia do asseio e limpeza. Cuidar envolve, com certeza, a habilidade técnica, mas também a dimensão relacional das pessoas que assim o fazem, configurando o processo das relações interpessoais. Processo esse tão relevante para o desenvolvimento infantil.

Seguindo a linha das peculiaridades dos direitos trabalhistas femininos em consonância com a cidadania, no ano de 1943, com a vigência da Consolidação das Leis de Trabalho (CLT) houve uma determinação de que as empresas que possuíssem mais de trinta mulheres acima dos 16 anos de idade, deveriam ofertar ambientes para a guarda de crianças em fase de amamentação, ou seja, creches. Isso representou mais uma confirmação da origem da imagem estigmatizada da creche, ligada às necessidades das classes populares, formando a trinômia mãe-trabalho- criança.

Era o início da defesa dos direitos das crianças, que ganhou evidência também por meio de tratados internacionais, legitimados em documentos históricos. A Declaração Universal dos Direitos da Criança, em 1959, coordenado pela Unesco,

foi um deles. Seu conteúdo foi organizado em dez princípios fundamentais que preconizavam a proteção, a não discriminação, a identidade, dentre outros direitos.

Apesar da promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 4.024/61, na década de 60, a educação das crianças pequenas continuava relegada às sombras, pois a mesma foi referida muito sutilmente, através de um pequeno capítulo, no tópico Educação Primária, o que explicitou a sua condição marginal dentro da sociedade. Esta incluía a escola pré-primária para crianças com menos de sete anos, mas não trazia regulamentações sobre funcionamento, reconhecimento e supervisão das instituições. Dessa forma, como construir uma educação compromissada com o público dos infantes, sem discutir o cotidiano desses espaços educativos?

Com o advento da lei 5.692/71, a educação referida à infância permaneceu aquém de qualquer iniciativa legal, visto que esta lei veio a ratificar a anterior e a única afirmação definida era que velaria para que as crianças com menos de sete anos recebessem conveniente educação. Através de quê? O que objetivava tal nível de educação?

Nesse ano a pré-escola não possuía um caráter formal, não existia contratação de professores qualificados e nem uma remuneração digna para o trabalho pedagógico. Ademais havia a estimulação para que empresas criassem jardins de infância ou Instituições equivalentes, deixando claro que a educação intitulada de pré-escolar era um benefício das mães trabalhadoras. A educação das crianças continuava citada na legislação, mas a atenção dada a tal item configurava a falta de perspectiva relativa à sua real implementação. O descaso se configurava diante do cenário posto.

Como um passo importante, no ano de 1974 o governo federal criou a Coordenação de Educação Pré-Escolar (COEPRE), atualmente denominada Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI). Esta defendia a existência de programas pré-escolares compensatórios. A educação compensatória visava “resolver” o problema do fracasso escolar que as crianças oriundas das classes populares estavam passando no 1º grau. (KRAMER, 1982).

Dessa forma, segundo tal concepção, cabia à educação oferecer experiências que compensassem as “deficiências” apresentadas e as ações preventivas viriam a se apresentar na pré-escola. Seu caráter foi eminentemente assistencialista, com atendimento de baixa qualidade. Isso suscitou a intencionalidade do pensamento,

guardando lugares sociais para cada um.

Devido às críticas ferrenhas realizadas pelo círculo acadêmico, o governo federal lançou o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar, afirmando a tentativa da expansão da educação voltada às crianças a baixo custo. No entanto, recaiu em um modelo sem investimentos financeiros suficientes.

Em um processo de grandes movimentos reivindicatórios, na década de 80 diferentes setores, como população civil, organizações não governamentais, pesquisadores da área da infância e comunidade acadêmica, se mobilizaram no intuito de sensibilizar todos sobre o direito da criança a um atendimento de qualidade, englobando a educação, desde o seu nascimento. Os movimentos de bairros e sindicatos das grandes cidades demandavam o acesso à creche, os profissionais e especialistas de educação sinalizavam quanto à necessidade da formulação de novas diretrizes legais e as prefeituras buscavam caminhos para oferecer uma resposta positiva quanto ao alargamento de vagas nas creches e pré-escolas.

As creches conseguiam algum repasse público quando caracterizadas como entidades filantrópicas e/ou comunitárias, já que comumente disponham de condições precárias. No entanto, as pré-escolas das cidades passaram a receber um número de crianças maior do que o limite, superlotando o espaço e criando novos turnos de atendimento.

Estudos sobre as condições de funcionamentos das instituições infantis começaram a surgir e em consonância com estes as preocupações com a baixa qualidade, resultantes dos fatores estruturais de qualquer nível de educação (formação profissional, infraestrutura etc). Diante do exposto, os holofotes foram voltados à criança, ou melhor, a luta pela defesa de seus direitos. Novos princípios, elaborados por estudiosos e militantes, foram acolhidos pela nova Constituição Federal de 1988.

Somente com a Constituição de 1988 foi reconhecido o direito de crianças frequentarem as creches e pré-escolas, afirmando a existência dos seus lugares como sujeitos de direitos e não mais como seres tutelados.

Assim traz a Constituição citada no artigo 208, inciso IV: “[...] O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de

creches e pré-escolas às crianças de zero a cinco anos de idade ”³ (BRASIL, 1988). Com base na Constituição vigente, as creches, anteriormente vinculados à área da Assistência social passariam a ser de incumbência da Educação.

É sabido que até em tempos atuais discute-se a possibilidade das leis vigentes, referentes à educação da criança, ser de fato circulantes e edificantes nas Instituições que se incumbem de tal tarefa. No entanto, é inquestionável a importância da proclamação desses direitos na forma da lei, sendo um passo irrevogável para a reflexão das práticas pedagógicas assumidas nas escolas. Além do mais abre a probabilidade de se abandonar atitudes assistencialistas, familiares e médicas, antes promovidas.

Após dois anos de promulgação da nova Constituição, foi aprovada a lei 8.069/90, o Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA, com o objetivo de trazer as crianças e os adolescentes para o campo dos direitos humanos. No ECA, a criança ganhou o reconhecimento da importância de ser como tal, assim como o direito em ter afeto, de brincar entre outros relevantes para o seu desenvolvimento saudável. De acordo Ferreira (2000, p.184) essa lei:

Inseriu as crianças e adolescentes no mundo dos direitos humanos. O ECA estabeleceu um sistema de elaboração e fiscalização de políticas públicas voltadas para a infância, tentando com isso impedir desmandos, desvios de verbas e violações dos direitos das crianças. Serviu ainda como base para a construção de uma nova forma de olhar a criança: uma criança com direito de ser criança. Direito ao afeto, direito de brincar, direito de querer, direito de não querer, direito de conhecer, direito de sonhar. Isso quer dizer que são atores do próprio desenvolvimento.

Grandes avanços foram realizados e a década de 1980-1990 foi um período marcado por grandes debates e discussões em torno da questão da educação e da representatividade do que seria a criança. Neste embalo em 1996, após longo processo de tramitação no Congresso, entrava em vigor a atual Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação. Esta inovou em relação à Educação Infantil, reconhecendo-a como a primeira etapa da Educação Básica.

Outro ponto importante foi a luta dos estudiosos para a Educação Infantil estar presente no capítulo da Educação, sinalizando a necessidade de desconectá-la da Secretaria de Assistência social ou da Saúde. Ao participar do setor de educação

³O texto inicial da Constituição Federal de 1988 trazia como dever do estado a garantia da oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade. Com a emenda Constitucional de nº 53/2006, a faixa etária foi alterada.

poderia se pensar em melhorar a ação pedagógica desempenhada nestas instituições, considerando a faixa etária encontrada (0- 6 anos de idade), pensar na formação inicial e continuada dos profissionais, em melhores condições de atuação, incluído a remuneração e as questões de infraestrutura.

Após mais uma conquista configuravam, e ainda hoje se configuram, alguns entraves. O primeiro diz respeito à especificidade do trabalho pedagógico no cotidiano da Educação Infantil. Comumente algumas práticas desempenhadas ou remetem ao cuidar, tecnicamente falando, ou à preparação para o ingresso no Ensino Fundamental. Escolarizar as crianças na primeira etapa da Educação Básica significa não respeitar os processos de desenvolvimento infantil pelo qual elas passam. Nos últimos anos tem crescido o interesse de pesquisadores que abordam as diferentes dimensões da Educação infantil, assim como as suas peculiaridades. Logo, se dentro desta etapa existe a precisão de não homogeneizar o ensino e a aprendizagem, quiçá entre a creche e a pré-escola.

O segundo entrave se apresenta na dicotomização do cuidar e educar. Conforme já mencionado, a história das creches e pré-escolas deixou uma semente no imaginário popular de que os dois não caminham juntos e que o cuidar se perfaz nos contornos higienistas, como o educar nos contornos pedagógicos, lembrando que o pedagógico aqui diz respeito apenas à transmissão de algum conteúdo. Faz-se uma necessidade urgente articular melhor as relações entre as creches e a família, objetivando-se esclarecer que o cuidado abarca as duas dimensões.

Por fim, o terceiro entrave remete à profissionalização daqueles que trabalham na Educação Infantil. Há de se pensar qual o currículo tem estado posto para o professor de Educação Infantil. Quais áreas devem ser contempladas na formação inicial destes? Qual será o perfil do professor para o trabalho com crianças pequenas? Considerando as especificidades da própria Educação Infantil, como planejar ações pedagógicas para o berçário?

Numa continuidade de desdobramentos da LDB 9.394/96, há se comentar mais alguns que esta causou e que só veio a somar no campo das reflexões. A partir do artigo 9, inciso IV, coube a União o estabelecimento de diretrizes curriculares que orientassem os currículos e conteúdos vistos em cada etapa. De tal modo o Conselho Nacional de Educação promulgou a Resolução CNE/CEB n 01/99, em caráter mandatório e de extensão privado e público. As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil revelaram-se atentas às peculiaridades da

primeira etapa da Educação Básica, enumerando princípios (Éticos, Políticos, Estéticos); as variadas dimensões da criança; linguagens; formas de expressão; organização de espaço, tempo e materiais.

Ademais, como documento norteador, discriminou as funções que as creches e pré-escolas devem cumprir, visando o bem-estar das crianças, famílias e profissionais. Perante isso, as instituições educativas que atendem crianças de 0-5 anos de idade devem acolhê-las, educando e cuidando, mediando os processos da aquisição de autonomia, por meio da importância da criatividade, ludicidade, liberdade de expressão e da compreensão da cidadania para com elas. Atualmente a Resolução que vigora é a CNE/CEB nº 05/2009, com a revisão através do parecer CNE/CEB nº 20/2009.

É importante mencionar também a invisibilidade da Educação Infantil no que tange ao financiamento. Ainda no ano de 1996 foi criado, pela emenda constitucional de nº 14/96 e regulamentado pela lei 9.424/96, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério- FUNDEF, que tinha como finalidade exclusiva o financiamento de projetos e programas do ensino fundamental. Nesta realidade a primeira etapa da Educação Básica não tinha suporte contábil para avançar em direção aos seus projetos de melhoria. Após embates foi sancionada a lei 11.494/2007 que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica- FUNDEB, substituindo o FUNDEF e incluindo a Educação Infantil nos seus repasses.

Diante de acontecimentos simultâneos é relevante mencionar a participação e contribuição da Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI), já citada acima, no processo reivindicatório e reafirmativo da Educação Infantil. A COEDI, vinculada a Secretaria da Educação Básica do MEC, publicou entre os anos de 1993 a 1997 uma série de documentos reflexivos e objetivos que possibilitou um diálogo direto entre os profissionais, foram eles: Educação Infantil no Brasil (1994); Política de Educação Infantil (1993); Critérios para um atendimento, em creches, que respeitem os direitos fundamentais das crianças (1995); Por uma política de formação do profissional de educação infantil (1994); Proposta pedagógica e Currículo em Educação Infantil (1996). Todos os documentos foram o resultado dos vários debates entre pesquisadores e estudiosos, que visava a garantia da qualidade no atendimento as crianças.

Contudo, em 1998, a COEDI produziu e divulgou O Referencial Curricular de

Educação Infantil (RCNEI). Este material foi posto como parâmetro para o profissional da área, apresentando conteúdos pertinentes não só às crianças de 4-6 de idade como de igual forma às aquelas de 0-3 anos de idade. De maneira escolarizante e homogeneizadora, o RCNEI rompe com as ressalvas feitas até então: a Educação Infantil necessita que se respeite a especificidade de cada criança, lembrando de seu caráter histórico-cultural e as peculiaridades do trabalho realizado de acordo a faixa etária. Infelizmente tal documento tem sido utilizado de modo prescritivo na maioria das Instituições escolares, estando presente positivamente nas reflexões pedagógicas.

Mais algumas publicações da COEDI se fizeram presentes no ano de 2006, confirmando a preocupação da mesma com atual situação da Educação Infantil. Houve a publicação do documento “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (2006)”, contendo diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a área.

Também aconteceu a elaboração dos “Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (2006)”, contendo concepções, reformas e adaptação dos espaços onde se realiza a Educação Infantil. Em uma dinâmica sistemática, inclui-se de igual maneira a organização do documento “Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil (2006)”, divididos em dois volumes que em suas linhas trazem referências de qualidade, no intuito de promover a igualdade de oportunidades educacionais, levando em consideração as diferenças, diversidades e desigualdades.

Por fim, foram elaborados os “Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (2009)”, caracterizando como um instrumento de autoavaliação de qualidade das instituições de Educação Infantil e reeditado, pois foi lançado na década de 90, os “Critérios para um Atendimento em Creches que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (2009)”, postulando critérios relacionados à organização e funcionamento interno das creches, além da definição de diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de financiamentos.

Outro destaque articulador nos embates ocorridos nos diferentes níveis (Federal, Estadual, Municipal) e esferas (legislativo, executivo, judiciário) a favor da qualidade do atendimento infantil é o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do

Brasil (MIEIB). O MIEIB⁴ é aberto à participação de todos interessados na Educação Infantil.

Ele é formado por órgãos governamentais na área da educação, assistência social, saúde, justiça, organizações governamentais, instituições de ensino superior, ensino médio, conselhos estaduais e conselhos municipais de educação, conselho de direito da criança e do adolescente, conselhos de assistência social, representantes de creches e pré-escolas públicas e privadas, famílias, sindicatos e instituições de pesquisa. Desde a década de 1990 o MIEIB tem sido um caminho para que pesquisadores, professores, militantes possam participar ativamente das decisões referente ao futuro social da Educação Infantil no Brasil.

Sua atuação é orientada por princípios básicos que retratam a longa busca histórica da expansão e melhoria da qualidade da Educação Infantil no país. Acima de tudo estão em prol da garantia do direito constitucional das crianças de até 06 anos de idade à educação infantil; concepção de criança como sujeito de direito, ativo e participativo no contexto histórico-cultural; indissociabilidade do cuidar e do educar, respeito ao direito da família de optar pelo atendimento da educação infantil; reconhecimento da educação infantil como primeira etapa da educação básica; garantia de inclusão de crianças com deficiência nas classes comuns de educação infantil.

Em consonância aos seus princípios, é relevante mencionar a sua participação ativa na vitória da inclusão das creches e pré-escolas no FUNDEB. Houve a mobilização e participação de instituições comunitárias no movimento “FUNDEB pra valer!”.

Somando a este se tem também a atuação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). A ANPED, como uma associação civil, sem fins lucrativos, desde a década de 1980 tem um grupo de trabalho que discute políticas sociais e educacionais para a Educação Infantil e que tem levantado a cada ano as questões contemporâneas referentes à criança.

Diante do exposto a aquisição do direito à educação por crianças de 0-6 anos de idade é algo recente e muito significativo, visto que o processo sócio-histórico e político da sua Institucionalização não só permeou no caráter educativo como fundamentalmente no direito à cidadania. Considerando tais enfoques, as iniciativas

⁴ Para maiores informações acessar o site: www.mieib.org.br

e pressões em busca da afirmação da Educação Infantil têm se fortalecido nas últimas décadas em virtude dos campos de discussão que tem se aberto, apesar dos traços de descaso e fragmentação tão presentes no contexto da infância de maneira geral.

Assim, cabe aos atores sociais como um todo, requerer uma Educação Infantil de qualidade, que universalize o atendimento, mas que, sobretudo construa ações baseadas no respeito às suas especificidades e que jamais se utilize do termo infantil para reduzi-la.

Pensando nestas linhas, o próximo capítulo será dedicado a discussão sobre a educação de bebês, colocando-a como de fato relevante, sob uma a ótica pedagógica que não abdique do cuidado responsivo.

3 A EDUCAÇÃO DE BEBÊS

O presente capítulo versará sobre os caminhos possíveis para realização de uma educação voltada para os bebês em ambientes coletivos educativos (creches). Para tanto, este se estrutura, inicialmente, no enfoque histórico, no intuito de compreender como se formalizaram as investigações no campo das interações bebê-adulto e, posteriormente, bebê-bebê.

Em seguida, é estabelecida uma discussão teórica que sustenta a preocupação com as ações pedagógicas realizadas com os bebês e por fim, em uma seção, é trazida a relação entre os estudos dedicados ao desenvolvimento infantil e a educação de bebês, tendo em vista o período a partir do nascimento da criança.

Desde o nascimento, os bebês já emitem sinais de sensibilidade quanto ao ambiente circundante. São os olhares atentos, o choro, os balbucios, os gritos, as escolhas, os sorrisos e muitos outros que compõem o seu repertório expressivo. Esses sinais funcionam como canais interativos, nos quais trocas de aprendizagens se configuram através das relações estabelecidas, relações estas imprescindíveis para a sua formação como sujeito. Dessa forma os bebês, por si só, são um convite à sua observação, à capacidade de comunicação deles e à reflexão quanto as suas formas de expressão.

Se apresentando como seres ativos e, por isso, interativos tanto com pessoas quanto com espaços sociais que são inseridos (família, creche, comunidade), os bebês instigam aqueles que estão a sua volta e os suscitam ao desafio da compreensão das suas diferentes dinâmicas de sociabilidade. Fazer parte do mundo dos bebês requer conhecê-los e para isso há de se perceber como suas manifestações aparecem e são ressignificadas minuto a minuto pelos mesmos e pelos outros.

A visão interativa que, ultimamente, tem sido considerada e discutida, no âmbito acadêmico e profissional, sobre os bebês, nem sempre foi predominante. Conforme visto no capítulo anterior, o caminho trilhado pela educação voltada à criança pequena ocorreu em meio muitos embates sociais e políticos. A história da Educação infantil foi revestida por uma narrativa de omissão e negação, até que a percepção da necessidade e da institucionalização da Educação Infantil fosse

compreendida como um direito. Em consonância ao processo citado, os bebês, sujeitos históricos e sociais, nos ambientes coletivos (creches) também fizeram parte dos períodos reivindicatórios e de transição, partilhando as mudanças de concepções vigentes em cada período.

Em primeira instância, acreditava-se que os bebês eram seres necessitados de cuidados totais. Esta ideia era devido a sua incapacidade motora, ou seja, da precisão de um adulto para que os locomovam, troque as fraldas, alimente-os, dê banho, ponha-os em uma posição mais segura e confortável para dormir. Tal limitação temporária foi generalizada, aparecendo mais algumas associações como a inferência de que bebês também eram incapazes de perceber o ambiente ao seu redor e de compreender as relações das quais faziam parte. Neste período, a creche é vista como um depósito, no qual as crianças são colocadas enquanto suas mães trabalham.

Essa visão perdurou por muito tempo e deixou resquícios, visto que o número de pesquisas que abordam o desenvolvimento da criança de 0-3 anos de idade, partindo da concepção de ser ativo, começou a surgir somente nos últimos anos. De certa forma, a Educação Infantil esteve aquém de atenção social como integrante da educação, no entanto, se houver comparações entre creches e pré-escolas, notar-se-á que as pesquisas têm dado maior ênfase para crianças de 4-6 anos de idade, bem como para os currículos pensados para elas.

Assim, faz-se oportuno enveredar por alguns estudos que buscaram compreender mais profundamente o universo desses pequenos, no intuito de conhecer como a educação de bebês se configurou em uma área de pesquisa. Afinal, foram esses estudos que colaboraram para uma nova forma de ver as possibilidades interativas, físicas e cognitivas dos bebês. Os parâmetros da exposição serão os estudos desenvolvidos por Anjos⁵ e outros pesquisadores (2004), que traça uma trajetória a partir da década de 1970, sob o viés da interação.

De acordo Anjos e outros colaboradores (2004), no decorrer da história da psicologia, muitos autores entraram em consenso quanto à importância da interação para o desenvolvimento do homem, o que ocasionou no surgimento de um número vasto de pesquisas que investigavam as situações interativas. Na Psicologia do Desenvolvimento, de vertente piagetiana, o enfoque foi dado ao desenvolvimento

⁵ Adriana Mara dos Anjos é pesquisadora integrante do grupo Centro de Investigações sobre o Desenvolvimento Humano e Educação Infantil (Cindedi) na Universidade de São Paulo (USP).

cognitivo dos bebês. Já em outras vertentes se empregou a atenção às relações entre bebês e adultos, como a Teoria de Bowlby.

O psiquiatra inglês Jonh Bowlby foi responsável, entre a década de 1960-1970, pela elaboração da Teoria do Apego. Esta era uma teoria que considerava o comportamento biologicamente determinado e que se preocupava com o alicerce evolucionário do mesmo, pois sua base metodológica e conceitual era a etologia, ciência que pesquisa o comportamento dos animais no habitat. O que se confirma na base etimológica: etologia vem do grego *ethos*, que significa costumes e *Logia* estudo.

De acordo Bowlby, os bebês humanos, em comum com outros animais, seriam programados biologicamente para demonstrar alguns comportamentos que provocariam zelo e cuidados do adulto, proporcionando a proximidade do cuidador. Tais comportamentos seriam enunciados quando o bebê estivesse cansado, com fome, assustado, através da ação de chorar, realizar contato visual, agarrar, aconchegar e sorrir. (LANTZMAN, 19--?).

A Teoria do Apego procurava compreender como se estabelecia e quais eram as implicações para a vida adulta dos vínculos afetivos entre mãe e bebê. A mãe, ou outro adulto (pai, irmãos, avós) seria responsável por prover segurança e conforto para a criança, o que refutava o pensamento científico da época do impulso primário, ou seja, de que o bebê se interligava a genitora devido à alimentação.

Conforme a Teoria em questão, o desenvolvimento do bebê era facilitado pelo apego ao adulto, que conhecia o mundo e o assegurava explorá-lo. O ser humano ao ver e ter contato com o bebê estabelecia o vínculo afetivo, dedicando tempo ao mesmo e provocando o surgimento do comportamento cuidadoso, imprescindível para a sobrevivência deste.

Por isso, segundo Lantzman (19--?), Jonh Bowlby apresenta sete características próprias da Teoria do Apego: especificidade (o comportamento é para uma pessoa específica), duração (o apego está presente na maior parte do ciclo vital), envolvimento emocional (as emoções intensas surgem na formação do apego, ou rompimento do mesmo), ontogenia (o comportamento do apego se estabelece a cada vez mais que um adulto dedica tempo com o bebê), aprendizagem (o apego se desenvolve ainda que existam punições), organização e função biológica (o comportamento de apego, na maioria das espécies, se dá pela preferência de um adulto experiente que garanta a sua sobrevivência).

Contudo, as interações entre bebê-bebê não foram muito investigadas tanto quanto as citadas. Apenas nos últimos anos houve apreço e interesse por esta dimensão em decorrência da expansão das creches e da necessidade da família em compartilhar a infância de seus filhos com estas.

Anjos e outros estudiosos (2004) constataram vários enfoques nas pesquisas analisadas e delas retirou elementos que pudessem promover ou restringir as interações. Conforme a estudiosa, a partir da década de 1970, existiram tanto pesquisas que questionavam a validade da interação entre bebês para o desenvolvimento das competências como estudos que reconheciam o papel destas. Estes últimos traziam reações das crianças como gestos, sorrisos, vocalizações, imitação e utilização de brinquedos entre elas. Acreditava-se na mediação através do adulto e/ou brinquedo.

Ainda seguindo as pesquisas dos referidos estudiosos, na década de 1980, surgiu a expressão “interação de pares” referindo-se a educação de bebês, assim como a atenção às manifestações comunicativas, com ênfase no afeto, na imitação, nos gestos e na linguagem não-verbal. Ademais, introduziram novos recursos que pudessem oferecer-lhes um maior suporte no momento da análise como vídeo gravações, fotografias.

Na década seguinte (1990), com os avanços na área, houve uma preocupação conceitual quanto o termo interação. A interação sofreu uma ressignificação não indicando apenas algo que se faz junto, mas que suscita uma troca, sem intenção, sendo substancial no quesito potencialidade de aprendizagem. É levado em consideração o momento com os bebês e os movimentos entre eles. Isso interfere de igual maneira nas variáveis presentes nas categorias de análises da interação.

O cerne deste processo é a formação da subjetividade. De acordo Flach e Sordi (2007), numa visão psicanalítica, a subjetividade da criança é construída. O bebê ao nascer, em sua impossibilidade inicial, de se cuidar, depende do adulto para sobreviver e então, na necessidade do alívio de algo, reage de forma motora: chorando, por exemplo. O adulto, no intuito de sanar tal precisão, busca identificar qual é o real motivo de tamanho desconforto. Nisso, ele o alimenta, efetua a limpeza e/ou conversa com ele. Assim, o bebê está no lugar do outro a ser decifrado, ou melhor, significado constantemente. Suas demandas espontâneas vão sendo articuladas com o que o adulto subentende sobre estas, dando-lhes sentido.

O bebê ao se utilizar das muitas formas de interação (a tentativa de sustentar a

cabeça sem escorras, levar o pé a boca, engatinhar até algum ponto ou para buscar algo, aprender a levantar, começar a andar, sorrir, emitir sons, apontar, não querer largar um objeto etc) com um parceiro, se desenvolve e aprende. No caso do adulto estando com ele, conforme dito acima, este significa seus gestos, suas vocalizações, suas falas, e o bebê vai construindo a sua subjetividade com a permuta da subjetividade do outro.

Quatro são os eixos expostos nos estudos de Flach e Sordi (2007) que norteiam a formação da subjetividade do bebê: a suposição de um sujeito, estabelecimento de demanda, alternância presença-ausência e alteridade. A suposição de um sujeito aparece quando o bebê reage a algo sem que a mãe ou o adulto que o cuida saiba de fato o que está ocorrendo. Ela enxerga e escuta o bebê além da situação apresentada. Na dúvida oferece algo, na tentativa de acertar na ação. Ela realiza suposições acerca da criança.

O estabelecimento da demanda diz respeito ao reconhecimento do cuidador pela necessidade de atender as reações dos bebês, sendo que estas reações precisam ser traduzidas. No entanto, ele não tem a obrigatoriedade de atender a tudo sempre, pois são relevantes os tempos de espera, assim, como também, não deve deixar o bebê muitas vezes sem resposta, negligenciando-o. Há de se ter um equilíbrio alternando a presença-ausência. Por fim tem-se a alteridade que faz com que o bebê abdique da mãe para ser um sujeito desejante. Os quatro eixos descritos aparecem entrelaçados na relação do cuidado, não ocorrendo uma sobreposição durante o desenvolvimento da criança.

A interação com o outro proporciona a formação da identidade, pelo princípio da alteridade. Se sabemos quem somos através da interação com outros sujeitos, é lícito pensar que nossas ideias acerca da vida, do homem e da sociedade também são advindas desse momento de interação. Destarte quem nos acompanha na mais tenra idade é responsável pelas nossas primeiras ideias sobre valores, concepções iniciais de família, relações sexistas etc. (ESQUINSANI, 2009, p.159).

No processo da constituição da subjetividade simultaneamente têm-se as trocas, estabelecendo a intersubjetividade. Estas, por meio das observações de bebê com bebê, se torna presente, pois há o reconhecimento de uma criança pela outra como ser social e uma amostra de sensibilidade às manifestações do outro, trocando gestos. Nas últimas décadas, estudos foram realizados comprovando que esta é uma geração com competências auditivas, visuais e olfativas, pois respondem

aos sons e aprendem a reconhecê-los, assim como aos estímulos luminosos. Desde o período intra-uterino, o bebê já convive com um entorno sonoro, formado por sons internos, provocados pelo funcionamento do corpo da mãe e pela sua voz, e pelos externos, através dos ruídos.

Com o decorrer dos meses de gestação sua audição se desenvolve bastante, sendo comparada a do adulto. Dessa maneira, a relação bebê-mundo vai se estabelecendo, colocando-o num papel de ouvinte potencial. Com isso, ao nascer ele já vem com a competência da audição e aos poucos vai aprendendo a discriminar os sons, incluindo a voz humana, principal estímulo para interação.

Por meio da atenção dedicada aos bebês, das trocas com o meio, dos materiais utilizados, da relação afetiva estabelecida com eles, ficou explícito que bebês são sujeitos sensíveis ao mundo que lhe é apresentado, com os adultos os inserindo na cultura e permitindo que eles interfiram na reformulação desta. Mas, afinal quem são essas crianças? Do que, de fato, elas são capazes?

Os bebês são seres ativos, visto que iniciam ações, procuram o outro através do olhar, do gesto, do toque, do choro, se interessam pelo ambiente a sua volta. Isso os torna competentes, na produção de culturas, vivenciando e realizando experiências de acordo o contexto. Tais afirmações refutam a imagem, anteriormente posta, de um ser que carece, somente, de proteção e cuidados extremos, o que não nega a sua dependência aos adultos, já que necessitam sobreviver. Além do mais, por ainda não falarem, eram vistos como passivos, frágeis, não os atribuindo a característica de atores sociais. (PEDROSA, 2009).

Sua potencialidade cognitiva e relacional está concentrada no seu corpo, corpo este imbuído de afeto, intelecto e motricidade. Todos três elementos estão conectados de maneira particular, sendo que cada bebê se comporta de uma forma e em uma velocidade diferente, formando a própria história.

Com o corpo, a criança expressa necessidades de bem-estar ou mal-estar, que se dá pelo uso da linguagem não-verbal e perpassa pelo afeto. É interessante lembrar que, afeto não diz respeito somente às reações positivas, como também às negativas, uma vez que são emoções. No caso dos bebês, o incômodo de uma fralda de xixi pode se manifestar via choro, assim como este mesmo choro pode ser a sensação de sonolência ou falta de um ente familiar mais próximo. O afeto se configura no sentir do homem sobre determinado objeto ou situação.

Assim, considerando o respeito à criança e a importância do afeto no trato com

estas, nos momentos de banho, em creches, por exemplo, é importante se estabelecer um diálogo com o bebê, antecipando as etapas, explicando o porquê daquele momento. Tal postura transparece que a professora está ciente do papel das relações afetivas com os pequenos.

Isso remete ao cotidiano de um berçário, composto por ações propostas pelos adultos aos bebês. As atividades de alimentação, higiene, sono são estritamente provocadas pelos profissionais que lá se encontram, devendo estes estar conscientes dos objetivos de uma creche. Por isso, é importante a reflexão sobre instituições sociais de educação que atendam crianças pequenas.

As creches, ambientes responsáveis pelo atendimento de crianças de 0-3 anos de idade, cada vez mais estão se expandindo, não somente por ter se tornado um direito constitucional, mas, sobretudo pela sua história social, conforme explanação contida no capítulo II. No entanto, seu aumento em números ainda é irrisório quando comparado à demanda existente. Outro dado interessante é que sua procura apesar de ainda estar, na maioria das vezes, associada ao abrigo, tem ganhado novas motivações: a dimensão pedagógica /educativa.

A creche é um ambiente social que garante a aceitação, a brincadeira, a confiança, o contato entre crianças e adultos diferentes do enlace familiar, assim como da criança com outras que estão vivenciando as mesmas fases de adaptação e conhecimento do novo (BARBOSA, 2008b). Este espaço propicia experiências de cunho cognitivo, motor e afetivo, pois instiga a criança a se aproximar da novidade e propõe pensar sobre ela e construir significados. Quanto ao afetivo, todos os momentos dentro da creche são intermediados pelas relações, oferecendo oportunidades de convivência coletiva, ou seja, de vida em grupo que é muito diversa da realidade doméstica, individual e única.

Em uma atividade livre no berçário, os bebês, ainda que cada um com seu brinquedo, facilmente podem se distrair e mudar o propósito no encontro com outro bebê, na ação deste novo junto a ele, na mediação da educadora. São possibilidades variadas, proporcionadas pelo ambiente coletivo, pois o meio está repleto de elementos influenciáveis e a depender do desempenho destes, os acasos podem acontecer.

Os bebês, tal como as crianças muito pequenas, não estão ainda com o seu sistema motor bem articulado, as suas coordenações estão começando a serem descobertas e nem sempre a intenção da ação é realizada como pensado pela

mente do bebê. Exemplificando, no desejo de pegar uma bola, o bebê se dirige a ela. Todavia, sem uma coordenação perfeita ainda, esta rola em outra direção como resultado da ação desordenada do bebê sobre o brinquedo. Neste interin, ações de outros bebês podem mudar a trajetória dele. É a incompletude motora proporcionando ações interativas em ambiente de comunidade. (FERREIRA, 2008).

Diante disso questiona-se: como educar bebês na vida coletiva, já que são crianças tão pequenas e se ainda necessitam de cuidados sob todas as dimensões?

Na realidade, a inserção de bebês nas creches não é algo tão simples. Isso se dá por dois motivos: a questão familiar e a instituição de Educação Infantil.

No quesito família, tanto os bebês como os pais estão vivendo uma situação de adaptação. Cada família tem uma forma de cuidar e passar valores para seu mais novo membro. O momento da alimentação, o oferecimento de um objeto para tranquilizá-lo, o acolhimento, a significância atribuída ao choro, o ritmo e frequência do banho, o ninar, todos elementos até então únicos e peculiares àquele núcleo familiar. São culturas diferentes que coexistem na sociedade, culturas da criação dos bebês.

Por isso é importante considerar a relação família-creche como um dos pilares impulsionadores à qualidade na educação infantil, visto que deve se estabelecer a co-responsabilidade na tarefa de educar o bebê, ajudando-o a crescer e a se desenvolver de forma saudável e feliz. É no *locus* familiar que estão as origens individuais, culturais e sociais da criança, elementos fundamentais para a formação da sua identidade pessoal e social.

No entanto, a identidade da criança não é formada tão somente no seio da família, mas de forma complementar na escola, o que leva a inferir que os espaços coletivos educativos (creches) devem reconhecer, aceitar, respeitar e valorizar as identidades presentes, identidades estas étnico-raciais, socioeconômicas, religiosas, de gênero e regionais. O processo identitário envolve uma relação de alteridade, quer dizer, é do olhar do outro e da visão que se tem dentro de si que se forma a imagem sobre o eu, despertando ou não o sentimento de pertencimento àquele ambiente.

São as relações presentes nas ações pedagógicas estabelecidas, desde cedo, nas creches que permitirão o direito da criança a se apropriar das múltiplas culturas existentes para a construção social do ser integral. Por meio da valorização da diversidade nesses ambientes (imagens, brinquedos, histórias) se inicia o processo

de reconhecimento positivo da criança em relação ao seu grupo, exercitando o seu olhar para a importância das inúmeras contribuições culturais existentes e possibilitando o contato com a pluralidade de mundo.

Ademais, falar de diversidade inclui de igual maneira, o direito das crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento (autismo, psicoses infantis etc) e altas habilidades/superdotação. Essas crianças necessitam desde os primeiros anos de suas vidas estarem convivendo com outras de mesma faixa etária e estarem envolvidas nas mesmas atividades destas. Para isso, a estimulação nas brincadeiras deve existir, a fim de que elas interfiram também na realidade e assumam o papel de ativas como qualquer outra criança. Assim, o planejamento de atividades que considere a existência delas, e não da doença, no espaço é tão imprescindível quanto à disposição de objetos ao seu alcance e a preparação da infraestrutura da escola. (BRASIL, 2009).

Portanto, mesmo nos berçários a diversidade deve ser considerada. Os bebês não podem ficar alheios às culturas que estão ao seu redor, ao contato com atitudes não preconceituosas, ao respeito para com o outro, à convivência com a pluralidade, afinal são sujeitos em formação.

No que tange à instituição de Educação Infantil atender bebês também não é uma ação fácil. Recebê-los para a convivência e a educação em grupo apresenta-se como um grande desafio ao educador, convocando-o a pensar sobre possíveis propostas curriculares, metodologias mais adequadas à faixa etária e aos seus potenciais a serem desenvolvidos.

Além do mais, a escola há de não se omitir quanto ao seu papel de estabelecer a comunicação com os pais/mães/responsáveis das crianças, não se restringindo às informações de ocorrências médicas, mas ao conviver cotidiano. Como em todos os níveis de educação, a diferença é que o trato com bebês nunca foi pensado de forma educativa (intencional), ou melhor, pedagógica, específica, diferente da pré-escola, negligenciando a potencialidade social desta geração. É o momento de se rechaçar improvisos e construir uma pedagogia voltada para eles.

Essa pedagogia deve permear todo o Projeto Político Pedagógico. Bebês necessitam de cuidados e os espaços coletivos não podem se esquecer das suas funções enquanto instituições educadoras. Logo, a articulação da gestão com funcionários, corpo docente e família deve discutir os caminhos mais adequados para não negligenciar nenhum direito dos bebês enquanto sujeitos histórico-sociais,

de ações (BARBOSA, 2008b). Uma gestão democrática que vislumbre os saberes comunitários é um dos principais caminhos para a comunicação efetiva com a comunidade, seja ela quilombola, ribeirinha, indígena ou afrodescendente.

Uma etapa crucial para a compreensão da também dimensão educativa dos berçários é a dissolução da dicotomia cuidar e educar. Embora esteja explícita na legislação a relevância da indissociabilidade do cuidar e educar, tendo em vista a promoção integral da criança, as práticas diárias demonstram que ambas são segmentadas, não se cruzando, principalmente quando percebidas em espaços que lidam com criança de 0-3 anos de idade. São olhares contaminados que orientam as ações feitas para os bebês. O termo contaminar, sob hipótese alguma, aqui é utilizado como meio de julgamento, mas serve para chamar atenção aos hábitos familiares que ainda são transpostos à creche.

Diante das cisões existentes é oportuno trazer os estudos de Montenegro (2005) que trata da etimologia da palavra cuidado e elucida o seu completo significado. Para a referida autora, a palavra cuidar está associada tanto ao verbo *cogitare*, de sentido *pensar, supor, imaginar*, quanto ao verbo *curare*, que remete a *tratar de, por o cuidado em*. Cuidar é ampliação do sentido de *cogitare*, agitar pensamentos, cogitar, pensar naquilo que se cuida, estar atento ao objeto que se cuida. Também no sentido de *desvelo, solícitude* ou *esmero*. Portanto, o cuidar não se resume a capacidade do zelo com o corpo, mas de igual forma a esfera emocional, já que pressupõe atenção, preocupação, compromisso e dedicação. São nas práticas de cuidado que os bebês vão construindo a subjetividade.

No entanto, a maioria das instituições de Educação Infantil tem o educar como o ensino de conteúdos (vocabulário, o ensino de cores etc) e a aparição de atitudes disciplinadoras (o que pode e não fazer), enquanto o cuidar vem da esfera das necessidades básicas de sobrevivência dos bebês.

A ação de cuidar é compreendida como instruir e transmitir conhecimentos (ensinar cores, os nomes dos objetos etc), numa perspectiva de tutela da ação da criança e de sua compreensão do mundo. Cuidar é considerado como atender às demandas de sono, higiene e alimentação, proteger, ou "tomar conta" da criança, numa intenção disciplinadora. Muitas vezes, o cuidado assume dimensão higienista, com ênfase na preservação da saúde e nos estabelecimentos de normas e preceitos para prevenir doenças, garantir o asseio e a limpeza. (GUIMARÃES, 2011, p.37).

A concepção que se tem do bebê e do seu processo de aprendizagem com

certeza irá formar a postura do professor e as ações pedagógicas por ele empregadas. Neste caso, se um educador infantil possuir um olhar para o berçário que desacredite na educação como norteador do desenvolvimento motor, afetivo, cognitivo e social do bebê, certamente este profissional não dará a devida significância ao planejamento e desempenho de rotinas que promovam o aparecer⁶ do outro.

De forma consensual o cuidar é essencial nesta etapa, assim como em todas outras posteriores, contudo, este cuidado do qual se traz à tona, faz referência a algo além do instrumentalismo, da atenção ao corpo. O cuidado remete a existência da criança como um ser multifacetado, atômico, que urge por compreensões e interações diversas, que rompa com estanques sociais, que o possibilite vê-lo sem cisões. Ferreira (2008) concebe que as ações vistas tão somente como de cuidado, se interconectam com a educação, promovendo a apropriação da criança aos modos culturais particulares de alimentação e promoção à saúde. Por meio das atividades propostas pela unidade de educação infantil, elas experienciam o próprio corpo, aprendendo aos poucos a ser autônomas e a cuidar de si.

Cuidar é ser ético independente da faixa etária. Dar a vez ao bebê se expressar livremente, estando atento a cada movimento que o mesmo faça. Não agir sobre ele, mas encorajá-lo a ação. Segundo Guimarães (2011), é permitir que o outro viva cada descoberta, adquirindo confiança naquele que o acompanha e por si só, conhecendo a autonomia dos gestos. E o educar em conjunto com este, promove a exploração do ambiente em diferentes maneiras (manipulando objetos, observando, imitando, agindo, fazendo perguntas).

Logo, partindo do pressuposto de que o atendimento às necessidades de alimentação encontra-se na esfera do cuidado, o que será que o bebê é capaz de aprender no momento da alimentação? Será que saciar a fome é o único objetivo? Ou os costumes sociais também requerem aprendizados e, para tanto ensino, intercâmbio, diálogo?

As trocas alimentares com os bebês dizem muito mais do que a resposta orgânica da necessidade de nutrimento. Quando o adulto provê o alimento ao bebê, este corresponde com o olhar, com a satisfação. O olhar é diferente da visão, pois o olhar requer compreensão, entendimento, percepção do desejo. Isso é uma troca de

⁶ Utilizo-me da palavra “aparecer” não somente no sentido de crescimento, mas desenvolvimento.

afeto.

Questões como tais devem prevalecer sempre na atmosfera dos berçários, pois não há projeto sem indagações, principalmente quando se aborda o projeto do ser humano, partindo do início no mundo. Sob essa ótica, a atitude de repensar práticas com bebês exige a reeducação dos sentidos dos professores, do mover, da linguagem, conectando o cuidado à educação.

Esta reeducação traz como possibilidade a ampliação da visão do mundo dos bebês, ou seja, das suas formas de aprendizagem. É por meio do tripé relações interpessoais, brincadeiras e linguagem que estes se apropriam da cultura e dão pistas à construção de propostas pedagógicas para si mesmos. Portanto, a especificidade da pedagogia orientada para bebês se baseia no lúdico e nas relações.(BARBOSA, 2010b).

As instituições de educação infantil são formadas por adultos e crianças. Neste espaço os dois grupos se relacionam, formando uma rede de relações. O grupo de adultos interage com o grupo de crianças, as crianças interagem entre si e os adultos assim fazem também. Assim, em um cotidiano em que as relações são constantes, estas devem ser aproveitadas como elemento formativo, passando valores sociais que estão contidos em sua proposta pedagógica. O respeito ao outro, a busca pela compreensão, o afeto como mediador das situações, a cooperação, a amizade, o cuidado são aprendidos a cada momento. Uma vez presentes todos estes, na cultura da instituição irão fomentar relações interpessoais saudáveis.

As relações interpessoais são fundamentais para o progresso físico, mental e social do bebê, visto que o acolhimento de uma criança pequena estimula a expansão dos sentidos e a encoraja a experimentação. Desde sempre, o homem é um ser afetivo que necessita de cuidados, do toque, do sorriso, do olhar mediador, para, então, se sentir seguro na caminhada como ser humano. Da mesma forma são os bebês que, em um ambiente de afeto, trocam dizeres corporais e orais, através do olhar e do abraço, com adultos e outras crianças. É um sinal de aceitação mútua.

Já as brincadeiras somente surgem a partir das relações interpessoais. Após a confiança estabelecida, o bebê de interessante passa a se interessar pelas pessoas e brinquedos ao seu redor. Eles são seduzidos pela dinâmica socializante do encontro e ativamente buscam as surpresas e alegrias nas brincadeiras. Por isso, é imperativo a estimulação visual na composição do ambiente para que os agradem e os instiguem, mas há de se atentar ao exagero como desnecessário. Bebês

aprendem e se distraem com objetos que os deixem intrigados ou encantados como móveis, peças de empilhar, de encaixe, itens que emitam algum som. Estes devem estar de acordo a sua faixa etária e ao seu alcance quando acordados. (BARBOSA, 2010 a).

É muito importante se pensar no ambiente físico quando se trata das brincadeiras com e entre os bebês. No geral, a parte física da instituição de Educação Infantil reflete de sobremaneira as concepções vigentes acerca deles. Um ambiente limpo, tanto interno quanto externo, que permita o bebê engatinhar, rolar, correr, pular, brincar com água etc, revela a preocupação com o desenvolvimento das crianças.

Para que eles (bebês) se sintam realmente à vontade e capazes de agir no meio que se encontram, o mobiliário deve estar adequado a sua estatura, incentivando a autonomia infantil. De igual forma, os brinquedos devem estar facilmente dispostos e a quantidade deve ser razoável ao número de bebês presentes, entretanto, não é necessária a equivalência exata do número de brinquedos com o número de crianças. Os bebês se entretêm com diversos objetos, não havendo uma uniformidade de todos estarem no mesmo momento fazendo a mesma exploração, até pelo motivo que enquanto alguns brincam, outros dormem e outros podem trocar as fraldas.

No quesito linguagem, os bebês por natureza já a utiliza. Desde muito cedo a linguagem corporal impera, com sorrisos, choro, espirros, bocejos, olhar curioso, caretas etc. Com o passar do tempo, por meio de micro diálogos, a educadora pode ir ampliando o vocabulário dessas crianças pequenas, não as menosprezando com ideias sem conclusões ou comandos prescritivos. Os bebês querem se comunicar e aprendem novas formas diariamente, então exercitar a escuta com eles é primordial para elucidar as suas interrogações.

As formas de comunicação que observo nos bebês é a expressão, através do choro, de gestos e, paulatinamente, através da oralidade que eles vão adquirindo. Maria, por exemplo, não gesticula, não aponta, não fala. Ela bate, por ela bater, talvez seja uma comunicação. (ENTREVISTA COM PROFESSORA DO CMEI VISITADO, dia 20 de abril de 2012).

Outro ponto interessante, que encontra atrelado aos citados acima, são os limites corporais impostos aos bebês na tentativa de que eles não se machuquem. O bebê necessita praticar novos movimentos e para isso, arriscar manobras jamais

feitas. É natural e importante que caiam, ou tropecem em algum objeto, pois eles aprenderão a melhor forma de lidar com os tombos e as suas reais aquisições quanto à sua capacidade. Quando eles engatinham, rolam, ficam de pé, sentam, os bebês vivem e veem o mundo em diferentes ângulos e se sentem pertencentes daquele espaço.

Desse modo, o tempo é um elemento fundamental para as especificidades de ações em berçário. Os bebês precisam de longos períodos para perceber objetos, tocá-los, sentir a forma, a textura, experimentá-los (nas formas de uso ou reinvenção destas), ir até determinado lugar, comer, dormir, brincar. Eles se entretêm durante horas com um mesmo atrativo. Isso ocorre devido ao processo de compreensão de mundo, já que tudo é novo ao seu olhar. (BARBOSA; RICHTER, 2010).

Logo, não é possível o processo educativo em um berçário se não há entrega por parte dos professores, assim como não se faz possível uma educação que tenha curtos prazos, quando o contexto é o ambiente coletivo (creches).

A educação de bebês é concebida diariamente em todos os momentos. Não existem regras a ser seguidas, apenas a consciência de que estas crianças apreendem múltiplos significados através de uma só situação. São os detalhes que farão toda a diferença, pois cabe ao professor trazer à vida deles a riqueza do mundo em volta.

Tais indicações se fundamentam nos estudos realizados acerca do desenvolvimento infantil, estudos estes imprescindíveis para a realização de uma educação de qualidade para e com os bebês. Por isso, a próxima seção será dedicada à compreensão de como os seres humanos aprendem, conhecem o novo e agregam outros conhecimentos aos já obtidos.

3.1 DESENVOLVIMENTO INFANTIL E A EDUCAÇÃO DE BEBÊS

Nesta parte do capítulo serão apresentadas diferentes perspectivas referentes à construção do conhecimento da criança e, conseqüentemente, do seu desenvolvimento, tomando como base as investigações do campo da psicologia.

Sob o ponto de vista da reflexão sobre a possibilidade de se realizar uma educação voltada para bebês, vislumbrando a inserção destes em ambientes

educativos coletivos (creches), a presente discussão se fará referendada nos estudos de alguns principais teóricos que influenciaram, e assim ainda fazem, o campo educacional: Jean Piaget, Lev Vygostsky, Henri Wallon.

A abordagem destes se faz de extrema importância, visto que as investigações realizadas pelos mesmos devem subsidiar a ação pedagógica do professor no cotidiano com os bebês e contribuir para a realização de um trabalho de qualidade nesta etapa da Educação Infantil. Dessa forma, embora cada um dos estudiosos trate do desenvolvimento infantil sob uma ótica, eles convergem na abordagem: construtivista, ou seja, para eles a criança constrói o seu conhecimento interagindo com o mundo.

De acordo com os estudos de Jean Piaget, esta interação é tanto interna, no que tange as estruturas cognitivas da criança, quanto externa, com o meio, que promove a maturação biológica. A criança ao ter contato com uma situação ou objeto novo é confrontada, desafiada, tentando incorporá-lo aos conhecimentos já aprendidos (assimilação). Isso a levará a modificar as suas estruturas mentais (acomodação) e estas acomodarão a nova informação, finalizando o processo de adaptação.

Em se tratando dos bebês, eles percorrem o mesmo caminho de desenvolvimento. Os bebês necessitam, aos poucos, no seu ritmo, ir descobrindo e aprimorando os seus movimentos para que possam, cada vez mais, agirem de forma autônoma no espaço físico. Uma professora que respeite a singularidade dos bebês irá perceber a evolução das habilidades deles no decorrer do tempo e promoverá atividades que os incentivem a agirem constantemente sob o entorno.

É interessante utilizar o exemplo citado na seção anterior da tentativa do bebê, inicialmente, pegar uma bola. Ele se aproxima, toca e o objeto escapa-lhes as mãos. Até que um dia este bebê consegue segurá-lo, aprimorando a preensão já adquirida na ação de pegar. Segundo Piaget, neste caso, o bebê entra em desequilíbrio quando quer pegar na bola, mas não consegue, ativando conhecimentos incorporados para pegá-la. Finalmente ele se equilibra, mas temporariamente, pois o físico, de forma constante, apresentará novos desafios. (PIAGET, 1987).

Piaget dividiu o desenvolvimento da cognição em quatro estágios, os quais cada um é pré-requisito do outro. São eles: sensório-motor (zero a dois anos de idade), pré-operatório (de dois a sete anos de idade), operações concretas (de sete a onze anos de idade) e operações abstratas (formais- a partir de doze anos em

diante). Estas idades não são fixas, avançando ou retrocedendo de uma criança para outra.

No estágio sensório-motor o bebê aprende agindo, literalmente, sob o ambiente. Suas aprendizagens se formalizam via as sensações e o movimento, possuindo uma inteligência prática. Dentre os estágios citados anteriormente, o período sensório-motor é um dos que mais interessa neste trabalho monográfico, pois aborda essencialmente a fase na qual se encontram os bebês, embora os períodos não sejam rígidos no seu acesso, variando de criança para criança.

O bebê vive o momento presente, seus esquemas são de ação, ou seja, ele puxa, pega, morde, bate, olha, pula, põe na boca, aperta. As suas experiências são imediatas. O esquema diz respeito às estruturas mentais ou cognitivas, pelas quais os indivíduos intelectualmente organizam o meio se adaptando ao mesmo. Elas se modificam com o desenvolvimento mental e torna-se cada vez mais refinadas na medida em que a criança torna-se apta a generalizar os estímulos. Assim, é perceptível que os esquemas sensório-motores dão subsídios aos esquemas cognitivos do adulto, compondo um conteúdo.

A compreensão deste estágio é primordial para se criar a possibilidade da educação/cuidado para com os bebês, sob uma esfera de compromisso. Conforme discutido, o cuidar se torna responsivo, quando existe um planejamento que considere as necessidades dos bebês, o seu desejo latente em conhecer, lembrando que é desta maneira que se desenvolverão. No entanto, não se trata do espontaneísmo como metodologia mais adequada.

O trabalho da organização dos espaços, da escolha dos objetos que os compõem, a facilidade do acesso a estes, a atenção as reações e atitudes dos bebês, a aceitação deles as propostas, inicialmente será pensada pela professora do grupo. Por meio do seu planejamento se atentará ao compromisso desta com os bebês.

Quanto aos estudos de Lev Vygotsky, a construção do conhecimento associado à interação com o mundo é o ponto primordial, sob a ótica das relações. Para Vygotsky, as funções mentais, que são características do ser humano, por um lado, estão enraizadas nas peculiaridades biológicas da espécie humana e, por outro lado, são desenvolvidas ao longo da sua história social.

É o grupo social que fornece subsídios (signos/ linguagem e instrumentos) que possibilita o crescimento e o progresso das atividades psicológicas. Isso significa

que se deve analisar a relação de reciprocidade entre o mundo e o indivíduo, a partir da interação deste com a realidade. Este autor dá bastante atenção à linguagem como resultante das relações sociais.

Desde bebê, a criança começa a apreender e, assim, aprende os códigos linguísticos que estão presentes no seu contexto social, ou seja, o grupo social do qual ela faz parte media a sua aprendizagem, auxiliando-a se organizar-se no mundo. Por isso a sua linguagem não algo sem significado, que surge do nada. Ele observa e é incentivado a reproduzir diariamente. Contudo, tal processo não é passivo, pois, a criança exercita o seu aprendizado e vai internalizando como suas as palavras ouvidas, fazendo recombinações para os usos futuros. (REGO, 1995).

Nas creches é comum os bebês que ainda não iniciaram a linguagem falada, apontarem, puxarem os objetos que estão ao alto, para comunicar algo, como um desejo ou acontecimento. Vygotsky traz o gesto de apontar em seus estudos, como um ato inicial de apropriação da linguagem. O bebê aponta e o adulto fala o que compreende, em uma tentativa de incentivá-lo a pronunciar as primeiras palavras.

Ademais, é interessante o professor atentar, também com grupo de bebês, para o desenvolvimento destes, não só através do que eles já conseguem desempenhar sozinhos (desenvolvimento atual), mas também na resolução de problemas com a mediação do adulto ou colega (desenvolvimento possível). De acordo com o psicólogo citado, existem, ao menos, dois níveis de desenvolvimento: um atual e um possível. A distância entre estes dois, o autor intitula como um campo de possibilidades para o desenvolvimento das funções psicológicas, não atribuindo um nome restrito a este⁷.

O termo restrito em questão é o de zona de desenvolvimento proximal. Segundo Prestes (2010), ao se utilizá-lo cria-se uma falsa ilusão de que toda atividade desempenhada pela criança com o auxílio de um par mais experiente resultará em um desenvolvimento e o pensamento de Vygotsky não é estruturado dessa maneira. Por meio de uma situação, a criança pode ou não se desenvolver, pois a instrução dada e a ação colaborativa funcionam como possibilidade.

⁷ Conforme estudos da professora Zóia Prestes (2010), tradutora das obras de Vygotsky no Brasil, existe um grande engano na utilização do termo zona de desenvolvimento proximal. Este termo foi empregado em virtude da tradução simultânea do inglês (*zone of proximal development*), e é utilizado pela maioria dos estudiosos que escrevem sobre o autor e seu pensamento.

No momento de ir embora as ADIs chamam os bebês um por um para calçar seus sapatos. Cada um espera a sua vez, se distraíndo no espaço da sala com os objetos espalhados. Arthur, vendo a ação, pega as suas sandálias e começa a calçar em uma boneca. Ele encaixa a sandália nos pés da boneca e tenta abotoá-las. Debate-se com a fivela. (DIÁRIO DE CAMPO, dia 19 de abril de 2012).

É oportuno frisar que na educação de bebês, a aprendizagem acontece nos relacionamentos cotidianos, conforme sinalizam as pesquisas de Vygotsky e ilustra o fragmento acima. Os bebês se relacionam com o seu entorno e nesta relação aprendem a se comunicar, refazem os gestos vistos. Por meio das brincadeiras, entre bebê e bebê e bebê e adulto, nas conversas estabelecidas e nas imitações eles vão acumulando um repertório de vida e a cada dia avançam nas suas conquistas.

No que tange aos estudos de Henri Wallon, ele afirma que o ser humano é um ser organicamente social, compartilhando a ideia de aprendente a partir da construção do conhecimento por meio do mundo, conforme os dois estudiosos citados. O mundo aqui engloba os objetos e as pessoas que ao ensinar ao outro sobre a vida, interfere diretamente na constituição do seu ser, ou seja, da sua identidade. A relação do olhar do outro media a constituição do eu e do conhecimento. (GALVÃO, 2010).

Wallon sugere o estudo integrado do desenvolvimento da pessoa, contextualizando a criança no meio inserido e demarcando três áreas atuantes no desenvolvimento infantil: afetividade, motricidade, inteligência. Estas áreas se entrelaçam, sobressaindo a cada fase do desenvolvimento, mas as demais continuam coexistindo. Por isso a sua teoria é conhecida como psicogênese da pessoa completa. (GALVÃO, 2010).

A abordagem da criança de forma contextualizada, considerando os insumos afetivos, as aproximações, os espaços, a linguagem, a idade e as interações realizadas e potenciais, é de grande importância para a compreensão de seu desenvolvimento, visto que tais elementos oscilam de criança para criança, interferindo na sua aprendizagem. Assim, Wallon verificou que o ser, dentro do que seu contexto oferece, retira do ambiente determinados elementos de acordo com a idade, agregando os a aprendizagem.

Por isso, o estudioso em questão divide as fases de desenvolvimento infantil em quatro estágios: impulsivo-emocional (até dois anos de idade), sensório-motor projetivo (entre dois e quatro anos de idade), personalista (por volta dos quatro anos

de idade) e categorial (a partir dos sete anos de idade). De igual maneira a ênfase será dada ao impulsivo-emocional, devido a temática do presente trabalho.

Segundo Wallon, no primeiro estágio, chamado de impulsivo-emocional, o campo que predomina é a afetividade. Inicialmente o bebê recém-nascido tem suas reações e reflexos interpretados pelos adultos, pois ainda não apropriou dos códigos da sua cultura. Tem-se com exemplo quando ele chora e o adulto busca traduzir os reais motivos para tal reação, podendo ser fome, sede, fralda cheia, sono, cólica ou medo. (GALVÃO, 2010).

À medida que o tempo passa o bebê já busca caminhos, propositalmente, de comunicação com o adulto, para que suas intenções sejam atendidas. Ao serem compreendidas, pelas relações diárias, se estabelece um processo interativo, no qual o adulto começa a identificar o bebê para ele mesmo (o mostrando em fotografias, sussurrando em seu ouvido, tocando em seus pés nas brincadeiras, nomeando suas ações etc), já que ele ainda não se indiferencia do restante e dos outros.

Dessa forma, neste estágio a afetividade se faz presente, quer dizer, o bebê afeta e é afetado nas relações sociais, existem sentimentos e emoções emergindo naqueles momentos, se comunicando com o adulto pelas expressões corporais e faciais. De acordo com Wallon há um diálogo tônico.

O bebê começa a compreender a si mesmo e ao outro e também inicia o processo de imitação do adulto. Este processo confere a criança o alargamento do repertório simbólico, ou seja, a representações de ações ausentes no momento. Isso é muito comum com bebês de um ano de idade.

Alguns deles já podem brincar de comidinha, ao ver um colega chorar põe o dedo na boca solicitando silêncio dentre outras ações. No dia a dia da creche os adultos deparam com tais atitudes e cabe a eles, não ficar a parte da compreensão da situação.

Ademais, não é suficiente o professor estudar sobre tais teorias se não consegue fazer a ponte com a sua prática pedagógica. No caso, do grupo de bebês, a afetividade e a aprendizagem, mais do que em outras turmas, necessitam estarem atreladas. Como um professor ao cuidar de uma proposta para a turma, não vai pensar em formas de incentivo e participação, sabendo que a depender da interpelação os bebês podem ter diferentes afetos (medo, coragem, raiva etc)?

Essas e outras reflexões são relevantes, pois tanto o adulto quanto a criança,

especificamente aqui o bebê, devem estar à vontade para que o estado emocional destes não interfira no seu momento de troca e de aprendizagem. Ao professor é imprescindível se conhecer para iniciar o conhecimento dos seus alunos, não se apavorando ou assumindo posturas inflexíveis com seus bebês. Já para os bebês, é natural que perpassem por alterações, visto que enquanto acessam o mundo se acessam também.

Os bebês, nos ambientes educativos coletivos, passam muito tempo com os professores e com isso, tem a possibilidade de aprender sempre muito com eles. Dessa forma, o cuidado do professor habita a esfera do entendimento e acompanhamento de como eles estão aprendendo, assim como eles estão se sentindo.

Tendo em vista tais questões, se fez necessário uma aproximação da realidade, via a realização da visita de campo em um Cmei da Rede Municipal da cidade de Salvador. Esta visou colher dados para o confronto entre o cotidiano dos bebês na creche e as propostas pedagógicas desempenhadas.

Logo, o capítulo seguinte tratará dos procedimentos metodológicos adotados para elaboração desta pesquisa, incluindo o planejamento ante ida a campo. Esta explanação se faz pertinente, pois possibilita ao leitor o acompanhamento detalhado dos enfoques da investigação.

4 A PESQUISA E A SUA OPERACIONALIZAÇÃO

Neste capítulo são apresentados os caminhos utilizados para a investigação, considerando a importância da escolha mais adequada à temática, suas implicações e a legitimidade dos dados recolhidos acerca do objeto de pesquisa. Como o objetivo do presente trabalho é a compreensão das especificidades da ação pedagógica dirigida aos bebês no cotidiano da creche, tendo em vista a relação bebê-bebê e bebê-adulto, elementos influenciáveis e, por si só determinantes, se faz relevante o esclarecimento das ferramentas teórico-metodológicas utilizadas.

As seções que seguem trazem informações pertinentes às estratégias selecionadas para o delineamento da pesquisa, assim como os procedimentos adotados na execução da mesma. São elas: os caminhos da pesquisa, o contexto da investigação, os sujeitos da pesquisa e, por fim, procedimentos de coleta.

4.1 OS CAMINHOS DA PESQUISA

De acordo com o capítulo anterior foi possível perceber que o atendimento de bebês em creches é algo que deve ser cada vez mais repensado não somente sob o viés de abrigo/segurança, como também pelo aspecto educativo/pedagógico, já que os espaços destinados a estas crianças fazem parte do sistema educacional básico vigente. Tendo em vista que os bebês são seres ativos, que inserem novos elementos à cultura e, por isso, são interativos, se relacionando com o mundo a sua volta (incluindo adultos, crianças, objetos, dentre outros), o cotidiano dos pequenos necessita ser investigado a título da obtenção de elementos imprescindíveis para a discussão sobre as especificidades de ações pedagógicas adequadas a sua faixa etária.

Para tanto, considerando que a natureza da pesquisa envolve a avaliação de elementos intrínsecos presentes em um espaço coletivo educativo (creche), no qual relações de muitas naturezas coexistem, a escolha do tipo de investigação foi

determinada com muito cuidado, no intuito de não infringir as etapas básicas de uma pesquisa, sobretudo social.

Segundo Gil (1999, p. 42), a pesquisa é “como o processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico”. Envolve etapas, procedimentos e coerência nas análises de seus dados. No caso das pesquisas de cunho social, o processo, de igual maneira, seguirá uma metodologia científica para a aquisição de novos conhecimentos no campo social. A “realidade social é entendida aqui em sentido bastante amplo, envolvendo todos os aspectos relativos ao homem em seus múltiplos relacionamentos com outros homens e instituições sociais” (GIL, 1999, p.42). Nesta pesquisa os conhecimentos que foram buscados foram os referentes à educação de bebês, que perfaz o meio social.

Assim, estando ciente do foco relacional das interações entre os bebês e entre os bebês e adultos na creche, o tipo de estudo escolhido e realizado foi de cunho qualitativo, pois este traz a possibilidade de se apreciar os fenômenos que envolvem pessoas e, por conseguinte, as interações.

Considerando a impossibilidade de estar, por um longo período, no *locus* citado, devido à disponibilidade de tempo, mas de tê-lo visitado, a expressão cunho vem a indicar qual a inclinação da natureza da pesquisa. Uma pesquisa que prezou pela ida a campo para uma maior percepção e compreensão do fenômeno estudado, contextualizando os fatos que ocorrem de forma integrada.

De maneira diversa, a pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo. (GODOY, 1995, p.58).

Pensando no procedimento de coleta de dados, uma das metodologias utilizadas para elaboração do trabalho monográfico foi a pesquisa bibliográfica. Para Marconi e Lakatos (2011) a pesquisa bibliográfica “abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico, etc”. Sua finalidade é a de que o pesquisador tenha um contato intenso com trabalhos de determinados assuntos que lhe interessam.

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica está na possibilidade do pesquisador ter acesso a um número vasto de estudos que caso fossem investigados pessoalmente talvez não houvesse tempo hábil ou condições propícias para tal (GIL, 1999). Em um pensamento complementar, Medeiros (2000) afirma que “a pesquisa bibliográfica é passo decisivo em qualquer pesquisa científica, uma vez que se elimina a possibilidade de se trabalhar em vão, de se despender tempo com o que já foi solucionado”.

Quanto aos tipos de fontes bibliográficas foram utilizadas a imprensa escrita e as publicações, tanto impressas como digitais, através dos portais de periódicos e da biblioteca especializada de educação da Universidade Federal da Bahia. A imprensa escrita, conforme Marconi e Lakatos (2011), se apresenta em forma de jornais e revistas, devendo estar atento a independência do veículo, ao conteúdo e orientação, à difusão e influência e aos grupos de interesse. Seguindo a classificação dos mesmos autores, as publicações dizem respeito aos livros, teses, monografias, publicações avulsas, pesquisas etc.

Avaliando os pormenores existentes nas relações cotidianas das creches no trato com bebês e na ação educativa dedicada à eles, a pesquisa sobre a especificidade do trabalho pedagógico teve também o aporte metodológico das linhas da pesquisa de campo. Isso se deu visando uma busca de dados que pudessem agregar conhecimentos ao estudo sobre a educação de bebês. Seu conceito exprime a adequação com os objetivos traçados inicialmente para investigação. Logo, os autores Marconi e Lakatos (2011) a definem da seguinte forma: “A pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual se procura uma resposta [...] ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles”.

Os estudos de campo não se restringem a uma simples coleta de dados, eles vão além da caracterização dos atores e estrutura presentes. De acordo Gil (1999, p. 72), eles “procuram muito mais o aprofundamento das questões propostas [...]” “e apresentam uma maior flexibilidade, podendo ocorrer mesmo que seus objetivos sejam reformulados ao longo do processo da pesquisa”. Ademais, os estudos de campo permitem a apreensão de um grupo ou instituição, enfocando a interação dos envolvidos.

Retomando o pensamento de Marconi e Lakatos (2011, p. 72), na intenção de elucidar o acréscimo da metodologia de pesquisa de campo a este trabalho, os

autores concebem ainda que as vantagens para o seu uso são: “o acúmulo de informações sobre determinado fenômeno, que também podem ser analisadas por outros pesquisadores, com objetivos diferentes” e “a facilidade na obtenção de uma amostragem de indivíduos, sobre determinada população ou classe de fenômenos”.

Em relação às técnicas de pesquisa utilizadas para a coleta de dados, foram empregadas a observação e a entrevista. De acordo Marconi e Lakatos (2011, p. 76) a observação serve “para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Quando se adota este instrumento não há um contentamento “[...] em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar.”

Como um princípio básico da investigação, a observação consegue atestar pessoalmente dados íntimos ao cotidiano investigado, se tornando imprescindível na descoberta de elementos motivadores para determinadas ações, no entanto inconscientes. As suas vantagens se formalizam na possibilidade da oferta de meios diretos na análise de uma variedade de fenômenos, no menor grau de rigidez do que em outros instrumentos, na condição positiva de se colher um grupo de atitudes comportamentais rotineiras e na evidência de informações que podem se conseguir fora a entrevista. (MARCONI; LAKATOS, 2011).

Avaliando sob a ótica da participação do observador, a observação realizada no Cmei escolhido foi a não participante, devido ao contato com o Grupo I e o seu cotidiano, mas sem integrar-se a ele. Para Marconi e Lakatos (2011, p. 78), o observador não participante “[...] faz mais o papel de espectador”, o que “[...] não quer dizer que a observação não seja consciente, dirigida e ordenada para um fim determinado”. Como suporte a dinâmica foi utilizado um roteiro de observação, com o intuito de reavivar alguns pontos relevantes.

Outro instrumento de coleta foi a entrevista. A entrevista se configura como um instrumento de coleta de dados quando o pesquisador se coloca face a face com um dos sujeitos da pesquisa, formulando - lhe questionamentos agregados aos objetivos predeterminados no início da investigação (GIL, 1999). Logo, foram realizadas entrevistas tanto com a professora quanto com as ADIs, visando a compreensão de suas ações no cotidiano da creche e a investigação quanto a temática educação de bebês.

Referindo-se ao conteúdo, a entrevista apresenta seis tipos de objetivos:

- a. Averiguação de “fatos”. Descobrir se as pessoas que estão de posse de certas informações são capazes de compreendê-las;
- b. Determinação das opiniões sobre os “fatos”. Conhecer o que as pessoas pensam ou acreditam que os fatos sejam;
- c. Determinação de sentimentos. Compreender a conduta de alguém por meio de seus sentimentos e anseios;
- d. Descoberta de plano de ação. Descobrir por meio das definições individuais dadas, qual a conduta adequada em determinada situação, a fim de prever qual seria a sua;
- e. Conduta atual ou do passado. Inferir que conduta a pessoa terá no futuro, conhecendo a maneira pela qual ela se comportou no passado ou se comporta no presente, em determinadas situações;
- f. Motivos conscientes para opiniões, sentimentos, sistemas ou condutas. Descobrir porque e quais fatores podem influenciar as opiniões, sentimentos e condutas. (SELLTIZ, 1995 apud MARCONI; LAKATOS, 2011, p.81).

Quanto ao tipo entrevista, foi realizada a padronizada ou estruturada. As perguntas feitas à professora e às ADIs seguiram um roteiro previamente estabelecido e foi direcionada aos adultos participantes do Grupo I.

Após a apresentação do tipo de pesquisa e técnicas de coletas de dados utilizadas, se faz imprescindível o conhecimento de informações referentes ao ambiente de investigação, no qual estas se comunicam intercaladas com outras variáveis presentes. Na próxima seção será apresentado o panorama geral, contendo dados sobre a comunidade, instituição, a organização de seus espaços e funcionamento.

4.2 O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

A pesquisa de campo foi realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil (Cmei), localizado no bairro de Luís Anselmo, Salvador-Ba.

O bairro de Luís Anselmo está localizado em uma região antiga de Salvador que surgiu, inicialmente, como uma rua de mesmo nome no bairro do Matatu de Brotas. Seu nome foi uma homenagem feita ao professor de medicina, negro, abolicionista Luiz Anselmo da Fonseca.

Devido ao crescimento do número de residências nas encostas e outras ruas transversais à principal, em meio a muitas controvérsias, ganhou o status de bairro e tornou-se o nome de toda localidade do entorno. Por isso, seus limites são imprecisos no que tange a exatidão de delimitação, encontrando-se imerso em uma

região populosa.

Ele tem como bairros adjacentes o Bonocô e Brotas. Em uma de suas encostas estão a invasão da Fé e o bairro de Cosme de Farias, considerado um dos mais populosos e emblemáticos de Salvador, além da invasão da Baixa do Tubo. Do outro lado da rua principal está o Baixão do Luis Anselmo. Ainda como integrante do bairro existe o Jardim Santa Tereza, área caracterizada por moradores de maior poder aquisitivo.

Quanto ao transporte público, seu acesso fica limitado à rua principal, na qual transita a linha de ônibus própria, pois a ladeira que desemboca no Bonocô é íngreme e sinuosa, dificultando a circulação de veículos de grande porte. Sendo assim, a maioria das suas ruas é acidentada e cheia de curvas.

Apesar da proliferação de alguns comércios como mercadinho, padaria, instituições religiosas, cursos de idiomas, lanchonetes, bar, o bairro ainda abriga uma atmosfera bucólica formada pela contradição da existência de casas simples com edifícios construídos mais recentes.

A exemplo destes últimos está o Centro Social Urbano (CSU) Major Cosme de Farias, espaço onde se localiza a creche visitada, *locus* do estudo de campo. Ele está edificado na rua principal Luiz Anselmo, nº155, em frente à Igreja Pentecostal, Matatu de Brotas.

O Cmei em questão é um centro de educação infantil, que foi municipalizado, de acordo gestora, há cinco anos. Ele faz parte das quarenta e seis escolas da Coordenadoria Regional de Educação (CRE⁸) Centro, compondo o grupo das sete creches existentes. Atende especificamente a comunidade de Luís Anselmo, Baixa do Tubo e Cosme de Farias.

Por se tratar de um espaço coletivo educativo dentro de um Centro Social Urbano que mantém os portões principais abertos à comunidade, o Cmei possui uma portaria individual, com guarita onde fica o vigilante, que dá acesso as suas dependências, a título de segurança para as crianças que ali permanecem no tempo determinado.

O Cmei atende em período integral no horário das 07h30min às 17h, momento em que os responsáveis ou portadores devidamente autorizados pela família se

⁸ O município de Salvador é dividido em onze coordenadorias (Cabula, Cajazeiras, Centro, Cidade Baixa, Itapuã, Liberdade, Orla, Pirajá, São Caetano, Subúrbio I, Subúrbio II). Disponível em: < <http://www.smec.salvador.ba.gov.br/site/escola-cre.php>>. Acesso em: 30 de abril de 2012.

dirigem para buscar as crianças. Seu corpo docente é formado por quatro professoras que ensinam em quatro turmas de educação infantil, são elas: uma do Grupo I, com dezoito alunos; duas do Grupo II, com vinte e dois alunos em uma turma e vinte e um em outra e uma do Grupo III, com vinte e dois alunos. No total, a creche atende à oitenta e três crianças. Cada turma possui duas auxiliares de desenvolvimento infantil (ADI), que apoiam o professor no desenvolvimento das atividades.

A instituição visitada é toda gradeada, tanto na entrada quanto nas laterais, incluindo as janelas da diretoria e salas de aulas, o que suscita uma reação de insegurança no local, já que o espaço já vivenciou situações de assaltos. Seu portão interno, vazado, sempre está fechado (conforme gestora se abre em algumas comemorações), mas permite visualizar qualquer atividade que esteja acontecendo pelo corredor ou *hall* da creche.

Ao entrar no Cmei a primeira porta a esquerda é a diretoria, um espaço muito pequeno, sendo que ao lado existe uma outra sala, um pouco maior, com computador e impressora para as professoras que sentirem necessidade de planejar algo ou imprimir algum material. Isso remete a uma centralização da gestão, pois qualquer pessoa que entre no espaço ou situação que ocorra, perpassa pelo olhar da diretora.

Em seguida tem-se acesso ao corredor da instituição. Como o prédio é antigo, este corredor é escuro, não possuindo janelas, somente nas salas que compõem. Ao final deste, encontra-se um *hall* coberto, bem ventilado, com a lateral toda gradeada. O *hall* comunica-se diretamente com as salas do grupo I e grupo II. Neste espaço existem alguns brinquedos grandes de plásticos (casa, gangorra com lugar para quatro, velotrol, peças grandes que formam um labirinto), no qual as crianças brincam no momento “parque”. Também há algumas mesinhas e cadeiras, apropriadas ao tamanho das crianças que a creche atende.

Cada sala possui uma grade de madeira à metade nas portas, que quando abertas, os alunos ficam observando o movimento externo à elas. A sala do Grupo I, faixa etária escolhida para a pesquisa, é ampla, ventilada, com uma mesa e uma cadeira para a professora regente.

Além desses móveis, existe uma TV; dvd; um armário de ferro, no qual a professora guarda os materiais para atividades propostas, como tinta, papel, cartolinas, atividades impressas; uma pia grande, onde as crianças lavam as mãos

após lanches; um armário de madeira vazado encima da pia que serve para armazenar as mochilas das crianças durante o período na instituição.

As paredes são forradas de folhas de revistas, para esconder o estado de conservação da sala, já que a tinta está descascando pela ação do tempo. Nestas estão fixadas também um pequeno mural com os nomes das crianças e os aniversariantes do mês. No fundo da sala ficam empilhados os colchonetes que os bebês dormem no momento do sono e alguns colchões forrados ficam rodeando o espaço para que os alunos possam sentar-se.

A sala do Grupo I possui uma comunicação com a do Grupo II através do banheiro comum, onde as portas laterais ligam ao mesmo compartimento, com vasos sanitários e chuveiros coletivos.

A seguir serão explanados alguns dados referentes ao Grupo I, à professora e às ADIs, os sujeitos da pesquisa, retratando suas características fenotípicas e o motivo da escolha por este grupo específico.

4.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA

A turma do Grupo I é formada por dezoito bebês, conforme citado na seção anterior. São onze meninas e sete meninos, que permanecem no Cmei no período integral, de acordo tabela 1 abaixo. Esses dados foram colhidos no diário de planejamento da professora. Os nomes dos bebês são fictícios, no intuito de preservar a identidade de cada um. No geral são moradores do bairro e da sub-região Baixa do Tubo, por isso todas as crianças vão à creche andando.

Segundo informações obtidas com a vice-diretora, as ocupações dos pais mais comuns são as de nível salarial mais baixo como de porteiro, empregadas domésticas ou donas de casas, necessitando do atendimento da creche desde muito cedo. Isso é um fator que continua a associar o espaço educativo creche com pobreza e que se consolida no imaginário da maioria das pessoas, ratificando-se então a precisão e existência de uma educação compensatória, mencionada no capítulo II.

TABELA 1- Nome das crianças do Grupo I do Cmei visitado

Nomes dos bebês	Idades
Isabela	01 ano e 09 meses
Maria	01 ano e 04 meses
Carla	01 ano e 03 meses
Júnior	01 ano e 04 meses
Beatriz	01 ano e 09 meses
Antônio	01 ano
Camila	01 ano
Lucas	01 ano e 04 meses
Daiane	01 ano e 09 meses
Leonardo	01 ano e 10 meses
Lana	01 ano e 09 meses
Arthur	01 ano e 10 meses
Bianca	01 ano e 02 meses
Bruna	01 ano e 04 meses
Alex	01 ano e 08 meses
Jaime	01 ano e 09 meses
Júlia	01 ano e 02 meses
Carmem	01 ano e 08 meses

FONTE: Dados extraídos do diário de classe da professora (2012)

Compondo os sujeitos da pesquisa, há de se mencionar a professora e as duas ADIs, visto que estas participam ativamente do cotidiano dos bebês investigados. A professora da turma escolhida tem trinta e cinco anos de idade, com formação em pedagogia e está terminando a sua especialização em Psicopedagogia. Ela tem dez anos de experiência em educação, sendo que cinco anos são em educação infantil e o atual ano é o primeiro com educação de bebês. As ADIs possuem o segundo grau completo, sendo que uma tem quarenta e três anos de idade e atua na educação infantil há dezoito anos e a outra, tem vinte e cinco anos de idade, atuando há três anos. As respectivas estão com o grupo I pelo segundo ano.

Após o conhecimento dos sujeitos da pesquisa cabe ser apresentados quais procedimentos de coleta de dados foram empregados no intuito da efetivação da investigação, atentando o conhecimento e execução das normas que devessem ser seguidas. Esses pontos serão abordados na seção seguinte.

4.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Os procedimentos de coleta de dados influenciam diretamente nos resultados adquiridos após a visita de campo. Por isso, estes devem ser minuciosamente planejados a partir da prévia do local estudado. O planejamento é uma etapa de suma importância na pesquisa, independente do(s) tipo(s) selecionado(s). Planejar envolve pensar, de forma prática, estratégias associada(s) a um ou vários objetivos traçados no princípio da investigação.

Dessa forma, nesta parte serão trazidos os tipos de ações e as maneiras com as quais estas foram implementadas para que o agir, no *locus* da pesquisa, fosse condizente com os fins vislumbrados.

Tendo em vista a escolha de um Cmei que pudesse contribuir para a investigação sobre a educação de bebês, vislumbrando um local que os percebesse como sujeitos ativos que são, inicialmente, a visita iriam ocorrer em outro Centro Municipal de Educação Infantil. Contudo, devido à dificuldade de se estabelecer um contato imediato e promissor, no que tange à permissão para o acesso às dependências da instituição, pesando o cruzamento das categorias tempo e espaço, foi pensado outro espaço coletivo educativo para dar prosseguimento à pesquisa.

Assim, diante da indicação e mediação de uma técnica da Secretaria Municipal da Educação, Cultura, Esporte e Lazer (Secult), no dia 11 de abril de 2012 foi realizado o primeiro contato com o Cmei em que as visitas de campo foram feitas, mediante a uma carta de apresentação, na qual foram explicitados a intenção da pesquisa e a importância da colaboração da instituição neste trabalho monográfico.

A gestora do Cmei se dispôs prontamente a atender a solicitação e se mostrou muito surpresa e animada com o interesse sobre a educação de bebês, ratificando a necessidade de se aprofundar estudos sobre tal temática. Devido a sua experiência com creche, ela relatou que sente certo descaso e/ou despreparo das professoras em promover ações pedagógicas que fossem além das restritas relações de cuidado com as crianças desta faixa etária, conforme comprova fala abaixo:

É um tema [educação de bebês] ainda novo, principalmente no município. As professoras não sabem muito bem o que fazer com eles, porque são muito pequenos. Agora mesmo estamos participando de um curso, na

Uneb, que está trazendo a importância de se desenvolver essas crianças desde cedo... Eles estão abordando as experiências de Emmi Pikler⁹. Tenho certeza que você irá contribuir muito com seu trabalho e espero colaborarmos para isso.

No mesmo dia houve a apresentação da professora do Grupo I, que de igual maneira, se mostrou receptiva e desde já enunciou sua visão sobre o cotidiano dos bebês:

Não é fácil. Tivemos uma capacitação ano passado, venho me preparando desde 2011, porque eu era professora de outro Grupo. Temos até de rever o planejamento, fazer algumas mudanças, mas não vou falar muita coisa não. Você vai ver quando você vier.

Após a autorização para realizar as visitas de campo, as observações iniciaram no dia 17 de abril de 2012 e findaram em 24 de abril do mesmo ano. Essas observações, apesar da creche funcionar em período integral, ocorreram durante cinco dias em turnos alternados, para que se pudesse apreender ao máximo a dinâmica dos dois horários da instituição.

A primeira observação foi realizada no turno da tarde. Como os bebês estavam dormindo no horário da minha chegada, às 14h, somente após tocar a sirene, quando eles acordam, às 14h30min, me dirigi à sala com a professora para ser apresentada a eles e iniciar as observações.

Ao chegar à sala todos os bebês me olharam com uma expressão de curiosidade, alguns permaneceram nesta contemplação por alguns segundos, outros rapidamente seguiram as atividades que já estavam fazendo. Por ser um momento sucedido da hora do sono, as auxiliares de desenvolvimento infantil estavam recolhendo os lençóis e os colchonetes. Em um movimento de imitação e aprendizagem, através da rotina, alguns bebês faziam a mesma ação. Para eles, estavam ajudando a reorganizar o espaço, já que compreendiam perfeitamente os apelos carinhosos das ADIs: “Vamos Carmem, Bruna, vão me ajudando [bebês arrastam os colchonetes para o canto, onde outros já se encontram empilhados]. Isso, muito obrigada [Beatriz retira o lençol e o levanta até as mãos da ADI]”.

Assim, fui recepcionada na sala dos bebês. Objetivando não alterar o movimento do grupo, me coloquei sentada ao lado da mesa da professora regente. Esta, que estava muito entretida com a confecção da fantasia para a data

⁹ O Instituto Emmi Pikler, localizado em Budapest, Hungria, é conhecido pelo trabalho e estudos feitos sobre a prática do cuidado com bebês.

comemorativa do dia do índio, sentou-se e deixou-me muito à vontade para fazer as anotações que eu achasse necessárias.

As observações, inicialmente, foram realizadas sentada, mas logo foi possível me certificar da dificuldade que seria tornar-se invisível em uma sala com bebês. Mesmo não participando do convívio deles, suas manifestações de aproximação, gestos, carinho, descoberta, ainda que a pessoa as ignore ou tente permanecer neutra às tentativas de comunicação, os bebês desembocam a sua frente.

No decorrer do restante dos dias de visita, a estratégia foi invertida. Coloquei-me sentada, mas ao invés de estar em uma cadeira no local onde sua professora normalmente se encontrava, sentei-me no chão, tentando apenas compor o cenário. Sempre que eles se voltavam a mim, tentava mostrá-los outros objetos e colegas, para que se distanciassem.

Estou sentada na cadeira observando os bebês com os brinquedos espalhados pelo chão. Busco registrar cada cena, da maneira mais fiel possível. No fundo da sala está Carla, parada, com dois blocos de encaixe nas mãos me olhando. Sorri para ela e continuo minhas anotações. Carla, muito séria, vem em minha direção e me entrega as duas peças. As encaixo e devolvo para ela. Ela sorri, pela primeira vez. Em seguida, separa as peças e as me entrega novamente. Faço o encaixe e aponto para ela ir brincar com outros colegas na sala. Ela me olha e permanece ali parada. Devolve-me as peças. Eu as encaixo e digo para ela tentar também. Ela sorri muito e tenta colocá-las sozinha. Não consegue. Devolve-me. Falo para tentar... ela quase consegue e sai. (DIÁRIO DE CAMPO, dia 18 de abril de 2012).

Convém comentar que não foi possível utilizar a fotografia como recurso metodológico na pesquisa. O registro dos momentos da observação em fotografias é muito válido quando se trata de pesquisas que buscam a compreensão das relações entre crianças e adultos. Infelizmente, a Rede Municipal de Ensino de Salvador, não permite interpelações desta natureza.

Quanto às entrevistas, estas tiveram uma duração média de 20min a 30min e foram realizadas em dias diferentes, devido à necessidade tanto da professora, quanto das ADIs estarem constantes em todos os momentos com os bebês. A professora regente foi entrevistada no dia 20 de abril de 2012, no turno da manhã, na sua sala de aula, enquanto os bebês estavam no parque em companhia das ADIs. Já as entrevistas com as ADIs foi mais dificultosa, no que se refere a tempo disponível. Elas ocorreram no dia 24 de abril do ano corrente. As auxiliares necessitam estar cooperando sempre na sala, visto que são dezoito crianças.

É relevante citar também que os roteiros da observação (APÊNDICE A) e da entrevista (APÊNDICE B), antes das suas concretizações, foram submetidos à avaliação da orientadora, considerando a sua experiência na área de Educação Infantil e, por isso, o seu olhar sensível junto à temática discutida.

A próxima etapa se refere aos procedimentos de análise e interpretação dos dados colhidos. Logo, no capítulo seguinte serão apresentadas e analisadas as observações realizadas no Cmei visitado em conjunto com os depoimentos formalizados através das entrevistas.

5 AS ESPECIFICIDADES DA AÇÃO PEDAGÓGICA NA CRECHE

No capítulo anterior foram expostos, detalhadamente, os caminhos seguidos para a formulação e desenvolvimento da investigação em questão, através da apresentação de elementos que subsidiassem a compreensão do leitor no processo de conhecimento da pesquisa.

Dando continuidade a este procedimento, o presente capítulo será dedicado à análise dos dados qualitativos obtidos por meio das observações e entrevistas realizadas durante o período das visitas de campo ao Cmei escolhido.

O tratamento desses dados será estruturado segundo os objetivos específicos adotados no princípio da pesquisa, considerando a importância de se identificar as atividades pedagógicas desenvolvidas com bebês em uma creche, assim como as relações entre bebê-bebê e bebê-adulto no cotidiano do Cmei.

Ademais, as ações pedagógicas vividas neste cotidiano, serão relacionadas com as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, tendo em vista que as leituras feitas também são fontes de conhecimento, incluindo as referentes à legislação vigente na primeira etapa da Educação Básica. Por fim, serão trazidas as vozes das entrevistadas, colocando em alto relevo o que elas pensam sobre a educação de bebês.

Faz-se oportuno citar ainda que, a forma com a qual os dados serão analisados não tem uma intenção valorativa, que desconsidera o momento de formação contínua dos profissionais envolvidos. Ao contrário, busca-se aproximar, ao máximo, das nuances que permeiam as relações pedagógicas e interpessoais existentes em um Centro Municipal de Educação Infantil, logrando a contribuição deste trabalho às reflexões acerca da educação de bebês no ambiente da creche. Logo, o objetivo da análise funciona em uma esfera muito mais perceptiva e interrogativa do que no campo do julgamento.

Dessa forma, os dados colhidos e a sua discussão estarão contidos nas seguintes seções: as atividades pedagógicas, relações presentes no cotidiano da creche, ações pedagógicas X Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e análise das entrevistas.

5.1 AS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS

Nesta seção serão vistas e discutidas as atividades pedagógicas realizadas pela professora com os bebês no Cmei escolhido. Durante as visitas de campo estas foram observadas e registradas atentamente, por meio dos sentidos, no diário de campo, buscando: apreender a compreensão da professora sobre a especificidade da ação pedagógica com bebês, propriamente dita; conhecer quais atividades são realizadas e saber como estas se configuram educativas no espaço creche.

Outras dimensões, além da conceitual e prática, foram de igual maneira, avaliadas como as demonstrações de aprendizagem dos bebês, ao participarem de momentos dirigidos como estes.

Antes de citar as atividades observadas, é importante trazer algumas informações referentes ao cotidiano dos bebês, como a rotina organizada e apresentada pela professora. De acordo com os instrumentos de registros da docente, a turma do Grupo I tem uma rotina formalizada, conforme quadro 1 abaixo:

QUADRO 1- Rotina dos bebês do Grupo I

Acolhida (07h30min)
Café da manhã
Rodinha
Parque ¹⁰ e/ou banho de sol
Atividade Pedagógica dirigida
Higiene (Banho)
Almoço (11h30min)
Hora do sono
Lanche
Atividade Pedagógica Livre (brincadeiras)
Jantar ou café da tarde
Hora da despedida
Saída (a partir das 16h 30min)

FONTE: Dados extraídos do diário de classe da professora (2012)

¹⁰ A atividade do parque acontece todos os dias no turno da manhã e nas segundas-feiras e quartas-feiras no turno da tarde, geralmente intercalando com a atividade pedagógica livre.

Esta rotina serve para balizar quais ações devem e podem ser feitas no decorrer do dia. No entanto, conforme a professora informou, a rotina é flexível e não tem a obrigatoriedade de ser seguida sistematicamente todos os dias, no que tange as atividades livres ou orientadas. Sua fala expressa esta afirmação:

Nós temos este planejamento aqui, mas nem sempre dá para realizar tudo, porque, pelo o que você está vendo, eles [os bebês] aprendem experimentando e tudo é no tempo deles. Então não dá para todos os dias planejar uma atividade com um tempo previsto de início e fim. Antônio, mesmo, quando chegou aqui, só ficava no braço. Enquanto outros já caminhavam. Com duas semanas já estava andando. Eles vão aprendendo.

De acordo o depoimento acima, a professora busca ilustrar que cada bebê tem um ritmo de desenvolvimento, embora esteja na mesma faixa etária dos outros. As aquisições são adquiridas cotidianamente e os avanços se constroem na esfera da aprendizagem de mundo.

A primeira infância, fase na qual estão inseridos os bebês, inicia-se com os reflexos e instintos que darão a possibilidade da adaptação, para até então, se estender a descoberta do ambiente em geral e pelo princípio da atividade simbólica. (BARBOSA; HORN, 2008). O aprender nesta fase, está atrelado à inteligência prática, do tentar, do descobrir, do aprimorar os movimentos etc.

Ainda sobre o planejamento e organização do tempo, ela ressalta que devido as suas atribuições, às vezes, deixam os bebês livres sem sua presença, mas procura ficar atenta á uma possível necessidade eminente:

Enquanto não terminar com isso aqui, não tenho como estar com eles, porque isso toma muito meu tempo. São as chamadas atividades pedagógicas. Mesmo assim, fico de olho neles, vendo o que acontece. Estou sempre parando, falando com um, separando algum estranhamento entre eles. Jaime mesmo volta e meia vai e morde ou bate em alguém. Ele está ali, por exemplo [aponta a professora para o canto da sala], e sai do nada para fazer alguma coisa. (fala da professora construindo os cocás dos índios para as crianças- Semana do dia do Índio). (DIÁRIO DE CAMPO, dia 19 de abril de 2012).

É interessante trazer essas falas da professora, pois auxiliam na compreensão do contexto do Grupo I. Ser professora de uma turma de bebês, ainda que o município possua uma sugestão de rotina, exige da profissional uma versatilidade, pois, mesmo começando a existir cursos formativos que citem a área da educação

de bebês, a professora lida com resquícios de um currículo centralizado nas datas comemorativas. Nessa perspectiva, o planejamento da prática e sua execução, ou seja, o fazer pedagógico e educativo, é guiado pelo calendário.

Em um currículo deste tipo as atividades são projetadas conforme algumas datas comemorativas vistas pelos profissionais como importantes e assim, concretizadas através de atividades que se referem a uma comemoração selecionada especificamente. Muitos são os exemplos vistos constantemente no cotidiano escolar da Educação Infantil: Dia das mães, Carnaval, Páscoa, entre outros. No fragmento anterior, a semana do Dia do Índio se faz presente na rotina da professora.

Esta ligação pressupõe a imagem de uma profissional com habilidades manuais, que demonstra suas competências como tal, por meio dos enfeites expostos. Para isso, a professora deve potencializar seu tempo para além da sua função de estar com as crianças. Ela deve efetuar a construção das indumentárias infantis.

Um dos fatores estimulantes para essa postura está no imaginário da maioria dos pais, que concebe a qualidade da Educação Infantil dedicada a seus filhos, por meio dos adereços elaborados de tempo em tempo no ambiente escolar. Assim, a educadora organiza sua prática seguindo as determinações dos eventos.

Mesmo assim, é perceptível que a professora do Cmei visitado, encontra-se em um movimento de transição, conforme fragmento de depoimento no capítulo anterior. Apesar de classificar a confecção dos adereços indígenas do Grupo I, como uma atividade pedagógica, esta reconhece que uma ação de cunho pedagógico com tais crianças, no cotidiano da creche, possui as suas especificidades. Segundo ela, o principal ponto na educação de bebês é “desenvolver a relação com o outro e o conhecimento de mundo, é o mais importante”. Dessa forma, analisaremos algumas atividades que foram possíveis presenciar durante a visita de campo.

Ocupando o lugar da atividade pedagógica livre, mas se estruturando como dirigida, devido ao horário, no dia 17 de abril de 2012, no período da tarde, a professora reuniu o grupo para realizar uma contação de história. Ela escolheu um livro que trazia uma narração com personagens do fundo do mar. Este momento ocorreu após os bebês terem acordado e já estarem brincando livremente na sala.

Os bebês foram chamados um a um pelos seus nomes para que sentassem junto à professora, em círculo, que já estava com o livro nas mãos, comentando que

contaria uma linda história. Aos poucos os bebês se aproximaram sozinhos ou com o auxílio das ADIs. A professora iniciou tentando chamar a atenção dos bebês para a ilustração da capa:

Hoje eu trouxe um livro para contar uma história para vocês. Quem sabe o que é isso? [bebês lançam um olhar curioso para o livro]. É o mar, estão vendo como ele é azul? No mar tem muitos animais como peixes... E quem são esses? [a professora aponta para os personagens da capa] Esta é a... Tar-ta-ru-ga. Tartaruga [Alex repete a palavra tartaruga junto com a professora, em seguida Jaime também faz o mesmo]. O nome dela é... [professora inicia a narração].

A cada passagem da história a professora vai mostrando as imagens e identificando, inicialmente para os bebês, e posteriormente com eles, pausando para que eles fossem processando. Ela faz gestos, retratando o movimento dos animais. Alguns bebês tentam imitá-la.

A imitação, segundo os estudos sócio-interacionista, é considerada uma forma de aprendizagem. Os bebês ao estarem em grupo com outros e mais alguns adultos (professora e ADIs) aprendem com essas relações, que se formalizam em conversas, brincadeiras e imitações. O bebê imita para mais tarde se apropriar desta linguagem, torná-la dele.

De acordo Vygostsky [...], desde muito pequenas, através da interação com o meio físico e social, as crianças realizam uma série de aprendizados. No seu cotidiano, observando, experimentando, imitando e recebendo instruções das pessoas mais experientes de sua cultura, aprende a fazer perguntas e também a obter respostas para uma série de questões. (REGO, 2002, p.76).

Essa é uma estratégia que a professora vai criando para introduzir os bebês no mundo da linguagem (gestual, oral) e das representações. Através da contação da história, os bebês começam a tentar falar o nome dos animais. Aqueles que já estão iniciando a fala repetem seguidamente cada friso da professora, ampliando o seu vocabulário. Os que ainda não estão oralizados também aprendem no seu ritmo, emitindo gritinhos, movendo as mãos, tentando tocar. São sinais da curiosidade, que impulsionam ao conhecimento e/ou reconhecimento.

A linguagem de uma criança é construída com a mediação dos adultos. Ao nascer o bebê ainda não dispõe dos códigos linguísticos da cultura a qual está se inserindo. Portanto, a sua linguagem não advém da sua essência, são as relações estabelecidas no contexto que ela faz parte, que trarão os significados das primeiras palavras. De acordo Rego (2002, p. 59) “os adultos procuram incorporar as crianças

à sua cultura, atribuindo significado às condutas e aos objetos culturais que se formaram ao longo da história”. É neste viés que a professora busca incluí-los, de forma progressiva, no espaço social.

Além disso, a professora também introduz outras formas representativas dos animais, como é caso da personagem tartaruga na história. Os bebês começam a entender que a tartaruga, vista em outro momento fora da creche, pode estar em um desenho no livro, como em um vídeo, como em uma arte, como na forma de um brinquedo.

A atividade dirigida de leitura para os bebês foi planejada e constava na rotina do dia. Isso significa que a professora tem tentado contribuir para que aqueles bebês vivam o tempo na creche através de momentos que os auxiliem nesta exploração do entorno. O trabalho com a representatividade é de grande valia, principalmente se forem utilizadas estratégias lúdicas que não o impõe como fôrma de conteúdos escolares “clássicos”.

O caminho percorrido foi relevante, mas a finalização da atividade poderia ter sido alongada, visando o proceder do desenvolvimento cognitivo dos bebês, ou seja, a sua inteligência prática. Após a leitura da narrativa, a exploração do livro seria bem interessante para eles. Dois bebês queriam tocar, folhear a obra. Somente estes assim fizeram e de maneira breve. Os outros, por não manifestarem, a priori, a vontade de pegar, não dispuseram desse momento. A criança necessita conhecer os objetos a sua volta e o conhecer nesta fase significa manipulá-lo, sentir-lo, tê-lo presente, percebê-lo, no caso do livro, em toda a sua bidimensionalidade.

A educação de bebês deve ampliar as possibilidades de aquela criança conhecer diferentes formas de expressões e linguagens. Contudo, estas se mostrarão através da ação do bebê com o entorno, com o mundo. Seus sinais se apresentarão com muita sutileza. Nesta faixa etária é necessário perceber “a procura do olhar, o sorrir, a conversa, o contato físico, a retenção de um objeto (dar, oferecer), o imitar, o esconder, os jogos de linguagem, os jogos de manipulação, as músicas [...], a vida em grupo”, como concebem Barbosa e Horn (2008).

No dia seguinte, 18 de abril, no turno da tarde, mais uma atividade pedagógica dirigida foi realizada. Esta tinha a intenção de dar prosseguimento à contação de história. A professora havia trazido alguns materiais para que os bebês participassem da montagem da personagem tartaruga, vista na história. Segundo ela, o intuito era que o Grupo I confeccionasse um objeto que faria parte da

decoreção da sala deles. A cada dia iriam montar as partes do animal.

A professora forrou o chão da sala com papel metro e trouxe uma bandeja de papelão para ser o casco do animal proposto. Sentada no chão chamou os bebês e em círculo todos permaneceram, junto com as ADIs. Um a um era incentivado a por a mão na tinta e espalhá-la no casco:

É a vez de Carmem. A professora a chama pelo nome e ela pega um pouco da tinta para pintar o casco da tartaruga. Carmem suja o dedo de tinta e devagar pinta a bandeja. Ela pega mais tinta e se empolga, acelerando o movimento, parece gostar da sensação de colorir algo, espalhando cada vez mais, agora com toda mão. Enquanto isso o Grupo fixa a visão na ação de Carmem e demonstra um olhar que traz um misto de curiosidade com receio. Camila nem sequer pisca. Maria é a próxima. Bem devagar ela põe o dedo na tinta, mas não pinta a bandeja. Ela hesita em experimentar. Vendo tal cena, Carmem pega a mão de Maria e a ajuda a pintar a bandeja. Ela encoraja a colega e a ensina a espalhar. (DIÁRIO DE CAMPO, dia 18 de abril de 2012).

Nesta atividade existem alguns pontos importantes a serem refletidos. Primeiro, embora parta da centralidade da figura da professora para acontecer, determinando o início e o fim e incentivando os bebês fazerem tal ação, esta atividade traz para sala de aula o contato com a linguagem plástica e visual. Apesar da proposta da professora ser a de fazer uma tartaruga, no momento de contato com o material, o bebê experimenta o movimento pelo movimento.

Isso quer dizer que ele tem a possibilidade de pintar o material no seu ritmo, na direção que ele sentir vontade. Ele está entrando em contato diretamente com duas texturas diferentes, a da tinta e da bandeja de papelão, com a vivacidade da cor e os limites dos espaços para pintar. Isso vai produzir sensações, aguçando os sentidos.

Muitas são as formas que os bebês se utilizam para explorar o ambiente e tudo que está disposto nele. Eles usam todo o corpo (olhos, nariz, ouvido, mãos, pés) para conhecer o que está a sua volta. Isso ratifica os estudos de Jean Piaget sobre o desenvolvimento da inteligência humana, comentados no capítulo III. O aporte da ação do bebê sobre o meio serão as sensações e o seu movimento, quer dizer, o seu contato corporal/físico e os órgãos dos sentidos estarão ativados.

“Olha para Maria, está pondo tinta na boca. E Lucas passou tinta na roupa”, diz a professora. Tais atitudes são compreensíveis. Durante a fase bebê, as crianças conhecem por meio da ação: de levar algo a boca, de olhar, morder, jogar no chão ou em qualquer outro lugar etc.

Apesar de a atividade proporcionar aos bebês o movimento pelo movimento e

as suas posturas já serem esperadas, neste fragmento há se atentar para dimensão afetiva do movimento intitulada por Wallon como motricidade expressiva. A atitude de Maria, colocando o dedo na tina, mas hesitante em experimentar, transparecendo tensão, se revela um exemplo aparente. Conforme Galvão (2010), Wallon associa o estudo do movimento ao do músculo, o qual possui além da função de encurtar e esticar, tratando do movimento propriamente dito e conhecido (função cinética), também dispõe da função de regular o grau de tensão (tônus) deste.

Determinado pensamento do autor leva a conclusão de que o movimento antes de existir no meio físico age sobre o meio humano, ou seja, as emoções interferem no desenvolvimento infantil, pois a tonicidade presente no bebê, no caso Maria, é responsável pelos seus gestos e estabilização do corpo. Maria titubeia, entra em contato com o material, mas não quer seguir na experimentação. A sua postura de não fazer, é fruto da variação tônica, da tensão concentrada, que é refletida na rigidez dos músculos. Assim, caso Carmem não a tivesse encorajado para tentar, Maria teria abdicado da atividade cognitiva que se entrelaçava com a educação motora.

Outro ponto interessante é questão da produção em grupo. De acordo com o quadro acima, é possível verificar a existência de um período nominado de “atividade livre” no qual os bebês brincam sozinhos ou se agrupam, caso queiram, por vontade própria. No entanto, esta foi planejada para que eles explorassem juntos, dividissem a curiosidade e questionassem. O olhar do bebê é uma forma de comunicação, então, ao mirar tanto a tinta, a ação do outro, não só transparece a curiosidade, mas a indagação daquilo. Além do mais, em grupo se aprende, pois a interação proporciona o fazer juntos, como foi o caso de um bebê encorajar outro para tentar pintar.

No dia 19 de abril, no período da manhã, não houve uma atividade pedagógica dirigida, mas a professora reuniu os bebês para a rodinha. Esta é feita pela manhã para começar o dia na creche, estreitando as relações de convivência e auxiliando, ainda mais, a professora a perceber elementos referentes à dimensão do movimento.

A professora sentou-se no chão com os bebês, em círculo. Algumas cantigas são entoadas pela mesma como “Meu pintinho amarelinho” e “[...] a lagartixa foi pra missa [...]”. Os bebês imitam os movimentos da professora, se agitando. Bruna levanta e começa a dançar no meio da roda. Ela aponta o dedo indicador para a mão esquerda [momento em que

a canção diz “cabe aqui na minha mão”]. Carla sorri e tenta unir as mãos, batendo palmas. Lucas levanta os braços. Jaime, Beatriz e Júnior gritam “piu, piu”. Beatriz balança o corpo. (DIÁRIO DE CAMPO, dia 19 de abril de 2012).

Por meio desta atividade permanente, os bebês conseguem fazer associação de gestos com a música e isso os surpreendem. Ele se inquietam para acompanhar o ritmo da professora e se divertem com as canções ouvidas. Este momento de reunião das crianças para a rodinha proporciona, por meio da imitação dos gestos, o trabalho com coordenação viso-motora ou óculo-manual.

A coordenação viso-motora diz respeito à relação precisa entre a ação da criança dominar a visão e realizar gestos harmonicamente (OLIVEIRA, 1999), o que ocorre na passagem descrita acima. Com base nesta, os bebês do Grupo I coordenam a sua musculatura com a ação de olhar, acontecendo as duas coisas simultaneamente.

No fragmento, Carla, muito tímida está começando a unir as mãos, para bater palmas. Isso é um grande avanço, visto que este bebê se apresentou nos dias de visita muito retraído e sério. A aprendizagem da ação de união das mãos faz parte da educação motora, dimensão relevante para o cotidiano com os bebês, que deve vislumbrar a coordenação motora dos grandes movimentos. O trabalho diário de experimentação orienta os bebês a conseguirem conhecer as suas possibilidades corporais e as associações ou não dos movimentos, tornando-os capazes de acessar o seu entorno, visto que desenvolver determinadas habilidades é importante. Quando é possível notar a intencionalidade de uma atividade que preze o desenvolvimento da coordenação viso-motora ou óculo-manual, é sem dúvida presumível a ocorrência dos demais tipos de coordenação, como a global e a fina, pois sem as mesmas dificilmente seria provável a realização dos dois atos (olhar e mexer as mãos e dedos).

As aquisições realizadas pelos bebês são progressivas requerendo mediações dos adultos e estímulos no seu entorno. No entanto, o contexto se apresenta como um elemento principal para o desenvolvimento destes. Considerando que o cotidiano dos bebês é envolvido por dinâmicas relacionais, tanto com o mundo quanto com as pessoas, a próxima seção abordará as relações presentes na creche, especificamente na turma do Grupo I visitado.

5.2 RELAÇÕES PRESENTES NO COTIDIANO DA CRECHE

A investigação sobre a especificidade da ação pedagógica desenvolvida com bebês em uma creche requer não somente o conhecimento acerca das atividades realizadas com eles, como também a interpretação dos sentidos produzidos e emergidos durante estas ações, já que influenciarão nas propostas elaboradas.

Aqui neste estudo, tem-se a consciência de que tanto os adultos como os bebês produzem tais sentidos. Contudo, sem menosprezar a visão dos adultos presentes na creche, para não oferecer apenas um enfoque do contexto, há de se priorizar a natureza das expressões dos bebês.

Essas expressões dão pistas para o acompanhamento do desenvolvimento cognitivo deles e se intensificam a partir do contato interpessoal destes com outros bebês e com mediadores do espaço, os adultos.

É importante ressaltar que em algumas ocasiões os próprios bebês assumem o papel de mediadores, tendo em vista que os seus canais de aprendizagem encontram-se a todo o momento abertos, captando os códigos culturais, através de percepções diárias.

Assim, nesta seção serão descritas e discutidas cenas que trazem como foco as relações entre bebê-bebê e bebê-adulto, objetivando mostrar as possibilidades de aprendizagem que eles vivenciam ou que poderiam vivenciar. No que tange às situações interativas entre os bebês, diferentes tipos de estratégias desenvolvidas por eles serão explicitados como o olhar, a oferta, as vocalizações, os movimentos, os gestos, os convites e as expressões faciais. Quanto às relações ocorridas entre os bebês e os adultos, muitas delas, se configuraram na esfera do afeto, item imprescindível no processo de socialização dos bebês.

A professora traz uma caixa de brinquedos e deixa no meio da sala para os bebês brincarem. Jaime despeja os brinquedos no chão e Carmem se aproxima, entrando na caixa de papelão. Ela senta. Arthur e Camila estão mais distantes e vê a ação de Carmem. Eles ficam parados olhando. Permanece assim por um tempo, como que hipnotizados. Depois, Arthur levanta do chão e se aproxima de Carmem. Ela sai da caixa e Arthur repete a ação dela, entrando na caixa e permanecendo sentado, como um cercado. (DIÁRIO DE CAMPO, dia 17 de abril de 2012).

Nesta cena descrita acima é possível perceber a atenção compartilhada,

através da orientação do olhar de dois bebês que observam a ação de outro ao longe. Em uma sala, normalmente cada um do grupo possui características diferentes, cabendo aqui a atenção ao bebê como um indivíduo e aos componentes expressivos- emocionais das condutas infantis.

Dessa forma, alguns bebês possuem ritmo e posturas diferentes de outros, que se alarga com situações aparentes, mesmo quando apenas observam de longe, participando indiretamente, através do direcionamento da atenção do olhar. Os seus olhares são interativos com a ação do colega e revelam a vontade de estar ali, sendo conduzidos pelo movimento do outro. Os bebês observadores são participantes por meio do corpo, face, variação postural. Encontram-se atentos não somente com a visão, mas de igual maneira com todo o seu corpo. Em um trabalho com coetâneos, ou seja, sujeitos de mesma geração, a sensibilidade às suas manifestações é imprescindível, tratando das ações aparentes como meios observáveis de pesquisa.

A ação de Arthur de se levantar e, posteriormente repetir o que Carmem realizou também merece zelo. Esta imitação não se classifica como mero ato mecânico. Para imitar o bebê precisa compreender a ação, se envolver e ao representá-lo, verificar se foi a contento, ou seja, se a fez da forma que é (VYGOTSKY, 1987). Antes mesmo de iniciar a ação, o bebê ver, recebe a instrução e isso pode possibilitar ou não o seu desenvolvimento infantil. Logo, ele está ampliando a sua aprendizagem, que posteriormente é experimentada quando repete a ação observada e que, talvez, não a fizesse por conta própria. Há um modelo de ação que constrói um leque de formas de movimentação. Assim, se estabelece um episódio de interação entre bebês.

Carmem senta no chão com um telefone de brinquedo. Camila senta em frente à Carmem. Carmem oferece outro telefone igual ao seu à Camila. Camila pega o brinquedo como um gesto de aceitação. Carmem põe o fone no ouvido, Camila também coloca o fone no seu ouvido. Carmem finge falar com alguém e Camila assim também faz. (DIÁRIO DE CAMPO, dia 17 de abril de 2012).

Além do olhar, outra estratégia de interação entre os bebês pode ser notada: a oferta de objetos. No momento que o bebê oferece o brinquedo ao outro, ele já está inventando um modo de aproximação, ou seja, estabelecendo parcerias e, além disso, abrindo mais um canal de comunicação.

Ele quer interagir com o grupo de outra maneira, através do jogo simbólico. O jogo simbólico, no momento descrito, vem a aparecer como uma partilha de conhecimento sobre o mundo, uma ação além do campo físico, uma representação mental. Neste grupo, este bebê, apesar da idade, já demonstra tal aquisição. Ele brinca de faz de conta, representando situações da vida diária, possivelmente vistas na comunidade em que vive e/ou na creche.

Tal jogo simbólico se dá por meio da percepção da possibilidade de se falar com outro alguém via telefone, visto que o bebê Carmem sempre é muito interativo, enquanto Camila, pela sua idade, ainda observa mais do que age sobre as coisas.

Ademais, um ponto importante para se sinalizar é que os bebês convivem diariamente e existe um momento no qual eles se veem rodeados de brinquedos para explorar. No entanto, estes brinquedos são os mesmos todos os dias, necessitando que, de tempo em tempo, eles os ressignifiquem. Ao que parece também é uma forma de lidar com a rotina.

As vocalizações também se fazem presentes nas interações bebê-bebê. Essas vocalizações se materializam em resmungos, monossílabos ou articulações. Como podem ser notado no fragmento abaixo:

Bruna está sentada na cadeira de balanço, se embalando, com um objeto na mão. Arthur que está no meio da sala, vê e se dirige até Bruna para pegar o objeto das mãos dela. Bruna olha para Arthur, grita, toma de volta e sai para o colchonete do outro lado da sala, que está bem distante. Arthur segue Bruna com o olhar e se dirige novamente atrás de Bruna. Bruna percebe a aproximação de Arthur, procura a professora, com o olhar, e corre até ela para impedir que o colega pegue outra vez. Bruna segura contra o peito o objeto, faz gestos e vocaliza com a professora, com um ar de zanga, que Arthur quer seu brinquedo, apontando para o colega. (DIÁRIO DE CAMPO, dia 20 de abril de 2012).

Diante dessa situação, não resta dúvidas quanto à contribuição do aparecimento das vocalizações no universo dos bebês para as interações vividas entre eles. Uma etapa anterior a fala, está cada vez mais aflorada, se desenvolvendo e maturando junto com o aparelho fonológico do bebê. Isso vem a somar com a comunicação corporal, que exprime as ânsias, as alegrias, as tristezas e como tal, as manifestações de queixa.

O bebê se comunica com o colega, por meio do grito e, posteriormente, com a professora, vocalizando irritado, resmungando. Para ele não basta reagir, se apossando de volta do seu objeto, mas expressar oralmente a sua insatisfação. É

uma forma de ampliar a sua comunicação e, por conseguinte, a interação, tanto com o outro bebê como o com adulto.

Na esfera dos movimentos (deslocamentos, corridas, roda e/ou dança) as interações também acontecem, até porque o movimento pode ser visto como uma forma de expressão. Desde que nascem até a começar a andar, o bebê passa por muitas mudanças, referentes à autonomia e identidade, visto que saem da posição de dependência e tornam-se independentes.

Logo, através das brincadeiras simples, como montar nos brinquedos de balanço; montar no velotrol e tentar pedalar; correr; rolar etc; presentes na creche, eles iniciam o processo de representação do seu corpo, conhecendo os seus limites e participando cada vez mais de atividades que movimentem seu corpo. As em grupo, entretêm muito os bebês e permitem que aconteçam interações significativas, tanto sob a ótica da comunicação quanto a afetiva.

Terminou a hora do sono. A ADI começa a recolher os colchonetes e retirar os lençóis. Carmem arrasta um colchonete e Bruna vai atrás. Bruna tropeça e cai no colchonete, enquanto isso, Carmem segue tirando o lençol com Bruna deitada. Ao ir retirando, Bruna começa a rolar e se diverte sorrindo muito. Carmem percebe como uma brincadeira e rir também, continuando a retirada. (DIÁRIO DE CAMPO, dia 18 de abril de 2012).

Os gestos, no quesito carícias, toques e/ou expressões corporais, juntos com as expressões faciais (sorrisos e/ ou mímica) também aparecem no cotidiano dos bebês do Grupo I, como meio para a interação entre eles. Veja a seguir:

Próximo ao horário de ir embora, já com as roupas trocadas, os bebês brincam na sala. Alex corre em direção a Bruna, quando a vê deitada sozinha no colchonete no meio da sala. Ele ajoelha-se e põe a mão na cabeça dela, alisando a sua testa. Bruna rir suavemente. Alex abaixa a cabeça e dá um beijo na testa de Bruna. Eles se entreolham, sorriem juntos e depois se despeçam pela sala. (DIÁRIO DE CAMPO, dia 18 de abril de 2012).

Neste fragmento, advindo da observação, a afetividade é encontrada. Ao beijar Bruna, Alex a afeta na relação entre eles, sem necessariamente usar a fala, e o resultado de tal aproximação é desfrute do momento, da troca de olhares, de sorriem juntos, da interação corporal. Ocorre uma expressão facial, por meio do gesto, ou seja, um “diálogo tônico”, segundo a estudiosa Galvão (2010).

No que se referem às relações bebê-adulto, algumas sinalizações se fazem pertinentes. Os adultos no ambiente de educação coletiva assumem o lugar dos

mediadores de aprendizagem, o que não impede que o Grupo I tenha espaço para se tornar autônomo, na medida do possível. Utilizo-me da palavra adultos, devida a inclusão das ADIs no papel socializador dos bebês, entendendo que estas estão diariamente, junto com a professora, cuidando das crianças, sob a ótica do cuidado responsivo, que extrapola as técnicas de higiene, alimentação e segurança.

O cuidado responsivo na rotina do Grupo observado se caracteriza em uma postura preocupada com o bebê como um alguém que tem o direito de ser respeitado nas necessidades de suas aprendizagens diárias. De uma maneira geral, as ADIs, ainda que não possuam a formação pedagógica da professora, não os tratam como meros corpos vulneráveis à receber as ações, mas, dentro do possível, procuram não relativizar a importância das relações interpessoais dentro da sala.

O olhar para com estas funcionárias, agregando aqui a professora, é de fato encorajador. O confronto com a visão do melhor para os bebês, não deve sob hipótese alguma mascarar, as limitações presentes nas funções desempenhadas pelas profissionais da creche. Por isso, o reconhecimento da superestrutura como determinadora de rotinas que não considerem o desejo do bebê, enquanto pessoa interfere nestas relações, conforme veremos quando tratarmos de duas atividades específicas: a alimentação e o momento do sono.

Um dos pontos que se sobressaiu na interação dos bebês com os adultos foi o diálogo da professora e das ADIs com eles. Nas situações de exploração do ambiente e dos objetos, ou mesmo durante os momentos de cuidados diários, os adultos estabelecem a prática da conversa, chamando-os pelo nome e sempre abaixando, na tentativa de ficar com o olhar na mesma altura do bebê.

A atitude de chamar pelo nome representa a noção que os adultos têm acerca da identidade. É a partir desta fase que cada bebê deve ir se diferenciando do espaço e dos demais bebês. Embora, seja um detalhe que pode passar despercebido, a relação do adulto com o bebê fica explicitada nas atitudes adotadas, e o olhar também é um importante veículo de comunicação e acolhimento que, se utilizado de modo repressor, pode desencadear comportamentos inseguros nas crianças.

Os bebês são muito sensíveis quanto a isso. Eles não entendem somente as palavras, mas também os diálogos corporais por meio de gestos, toques e olhares. “A forma do olhar pode repreender ou não, os bebês reconhecem quando muda”, comenta a professora. De fato pode-se perceber tal afirmação na passagem abaixo:

São 07h40min da manhã. Beatriz acabou de chegar. A professora vai pegar a sua mochila para guardar no armário e percebe que ela traz um bombom de chocolate nas mãos. A professora pega o bombom e Beatriz começa a chorar. A professora fala com Beatriz que está guardando o seu chocolate por que ainda é muito cedo, mas que mais tarde devolverá para ela comer. Beatriz continua chorando. A professora carrega Beatriz no braço e mostra o local onde colocou o chocolate. Beatriz aos poucos vai parando de chorar. (DIÁRIO DE CAMPO, dia 19 de abril de 2012).

Nesta cena não só o diálogo fica explícito como ponto central, como também o gesto de respeito. Não seria justo tirar o doce das mãos do bebê, sem uma explicação. Como os bebês de um ano ainda não compreendem o desaparecimento dos objetos do campo visual, apenas a sua presença física (PIAGET, 1967), o mais correto foi a professora levá-lo até o armário para que ele visse que estava guardado.

Em conjunto com tal postura foi observada, de maneira contundente, a aproximação dos bebês aos adultos, propiciando um convívio interativo, acolhedor e afetivo. Ao longo do dia, eles sempre se sentam juntos as ADIs, mostram o que estão fazendo, apontam para cenas na televisão ou identificam músicas que já conhecem, se dirigem sorrindo para com elas, choram, sentam nos seus colos. Em um movimento interessante, as ADIs estabelecem conversas com os bebês, buscando dar sentido a situação; procuram entender as suas vocalizações e a linguagem corporal que estão expressas nas suas atitudes. Isso contribui para que mais tarde, o bebê, ao desenvolver as primeiras palavras, consiga expressar-se oralmente, já que foi internalizando os significados nessas conversas com as ADIs.

É uma relação de muita compreensão, um enlace afetivo contínuo que asseguram os bebês quanto à naturalidade das suas emoções e descobertas. Assim, uma das ADIs descrevem a relação deles com elas como “uma troca, pois [os bebês] passam mais tempo com a gente”.

Venha Jaime, venha cá, acho que você fez cocô. Deixa eu ver [ADI verifica fralda do bebê]. Nossa! tá cheia. Deite aqui, vou trocar sua fralda. Levante as pernas, isso... Você precisa me ajudar. Deixa eu limpar o bumbum. Você está com cada pernã, está crescendo rápido. Você vai ficar alto. Agora sim, não está melhor? Jaime balança a cabeça positivamente. (DIÁRIO DE CAMPO, dia 18 de abril de 2012).

Nesta cena é retratado o compromisso da ADI com o bebê, de cuidá-lo, enquanto higiene e dedicá-lo a atenção suficiente. As trocas de fraldas são

realizadas no tempo adequado, não deixando o bebê passar horas com a suja, pois o conforto da criança e o desprendimento da mesma nas brincadeiras e nas relações estão associados ao cumprimento das necessidades básicas (fome, sede, excreções, sono). No entanto, a conversa nestas situações é essencial, não transmitindo apenas ordens, mas incluído o bebê no processo pelo o qual seu corpo está passando, colocando-o como parceiro na sua aprendizagem. Aos poucos os bebês vão conseguindo, por meio desta postura, perceber o seu corpo e os cuidados que os possibilitam o bem-estar.

Situações cooperativas com os colegas e com os adultos, na qual os bebês internalizam regras também se tornaram perceptíveis. A cooperação nesta fase é um dos subsídios para a socialização e tal processo só se formaliza via relações concedidas, afetuosas, seguras. Conforme Barbosa e Horn (2008, p.72), “[...] qualquer ser humano [...] deve-se adaptar-se ao meio, no qual todas as trocas produzidas são a chave para as demais”. O significa dizer que o cooperar também é uma aprendizagem e esta ação, provavelmente, proporcionará novas outras.

Alguns bebês estavam folheando umas revistas, próxima ao horário de irem embora. Muitas folhas ficaram espalhadas pelo chão, o que deixa a sala bastante suja. As ADIs pedem ajuda aos bebês no momento de catarem os papéis e colocarem na lata de lixo. Carmem, Bruna, Alex, Leonardo e Jaime atendem os apelos das ADIs e cooperam com a limpeza. (DIÁRIO DE CAMPO, dia 19 de abril de 2012).

A observação acima espelha uma atitude cooperativa dos bebês do Grupo I. Além da faceta socializante, já comentada, esta cooperação insere outros conceitos importantes na educação infantil como o trabalho com a coordenação motora grossa e o exercício das suas capacidades motoras. Os bebês tentam inserir os papéis em um dado recipiente, o que requer um foco no vaso de lixo e repetem a ação várias vezes, abaixando, levantando, catando. Em uma única solicitação de auxílio, essas crianças formalizam aprendizagens práticas, internalizam valores e regras do espaço escolar que convivem, ou seja, ocorre uma ampliação de possibilidades de agir sobre o mundo.

Entretanto, de acordo colocação mencionada sobre as determinações da superestrutura das creches, dois períodos são delicados quanto à relação ocorrida entre bebês e adultos: alimentação e o sono. Durante os almoços presenciados, devido ao número de bebês *versus* o número de adultos, a alimentação é um

momento corrido e automatizado. A cada dois bebês um adulto se responsabiliza em ofertar o alimento, e enquanto isso os outros esperam a sua vez. As ADIs e a professora agem juntos, mas não é possível dar conta a todos de uma só vez. Os adultos no máximo comentam o tipo de comida do dia, no mais, alimentam os bebês, na ânsia de saciar a fome dos demais.

Infelizmente, perde-se uma oportunidade de cambiar o conhecer mais sobre o bebê, no seu processo de alimentação, com o aprender mais, por parte do bebê, sobre a cultura da alimentação. É uma perda mútua, na qual adultos não potencializam este bebê começar a descobrir o caminho do prazer da comida. Estar com bebês cotidianamente é também repensar maneiras de reinventar estes momentos, visando um maior aproveitamento de cada bebê. Quando se repetem todos os dias as mesmas ações, estas aprisionam o pensamento do revés.

Quanto à hora do sono, após o almoço, os bebês escovam os dentes e uma das ADIs segue arrumando os colchonetes para eles descansarem até as 14h. No entanto, há bebês que não desejam dormir naquele momento e ficam extremamente inquietos, provocando uma atenção maior das auxiliares. Percebemos que a disciplina impera ao corpo e desconsidera o eu individual em prol do coletivo, do uniforme, impondo a amplitude do movimento dos bebês em determinados horários.

Cada bebê se relaciona com outros de uma forma, cada bebê possui um ritmo biológico diferente, cada bebê se afeta e afeta o entorno de maneira peculiar. Portanto, definir o tempo exato de dormir, causa estranheza em uma dinâmica tão heterogênea. Quando algum deles resiste a dormir estão questionando estes posicionamentos, as rotinas feitas para eles e não com eles. Está interrogando a sua maneira, um currículo que não cabe na sua vida diária.

Com isso, as discussões sobre a educação de bebês seguem na seção abaixo, confrontando as ações pedagógicas vistas com as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

5.3 AÇÕES PEDAGÓGICAS X DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Esta seção tem como foco primordial interligar as ações pedagógicas

observadas no Cmei visitado com as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), um documento de caráter mandatório, que foi instituído pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em 17 de dezembro de 2009.

As DCNEI têm o objetivo de orientar a organização pedagógica de Instituições que atendem crianças de zero a cinco anos de idade¹¹, estabelecendo direcionamentos curriculares em conjunto com princípios éticos, políticos e estéticos, presentes nas práticas e, por conseguinte, nas concepções incorporadas pela Educação Infantil.

Diante disso, se faz relevante relacionar as situações presenciadas na sala do Grupo I, visto que o cotidiano vivido na creche oferece elementos importantes para reflexão a cerca da especificidade da prática pedagógica na educação de bebês. De acordo com as DCNEI, as interações e brincadeiras devem nortear as propostas curriculares da Educação Infantil, no caso deste estudo, as creches.

No Cmei visitado, o cotidiano dos bebês tem como ponto forte as interações, conforme visto nas seções anteriores. Essas interações se apresentam tanto nas brincadeiras, quanto nas tarefas diárias, na qual se formalizam as aprendizagens necessárias a tal faixa etária. Os bebês interagem com os outros bebês e com os adultos, na medida em que agem sobre o entorno.

Quando exploram os objetos, comunica-se com os colegas e mediam e são mediados no momento das descobertas, além de incentivar a ampliação das aprendizagens dos outros também. Tudo isto não consiste em uma linearidade aparente. As ações e a potencialidade destas coexistem simultaneamente. É um movimento interessante que não finda no suposto término de uma atividade. Existe uma troca constante, que se sustenta através da afetividade e esta encontra sua segurança, justamente, nas atitudes de acolhimento e aceitação do outro (bebê e/ou adulto).

Por isso, relacionar as ações pedagógicas vistas com as DCNEI envolve considerar a essência da atmosfera vivida no cotidiano do Grupo I. No entanto, não remetendo apenas às atividades listadas na rotina como pedagógicas, mas partindo para as ações que se transversam minuto a minuto, já que o cotidiano é muito mais abrangente do que uma simples rotina.

¹¹ De acordo a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, as crianças que completam seis anos após o dia 31 de março devem ser matriculadas na Educação Infantil.

De fato, os bebês vivenciam experiências que possibilitam o conhecimento de si e do mundo. Eles têm contato com objetos de diferentes formatos e cores (bolas, carrinhos, almofadas em feitas de calça jeans, brinquedos de encaixe etc); texturas diversas, como a atividade com tinta descrita na primeira seção ou esta que segue:

A professora coloca uma caixa de papelão na área do parque. Bruna olha e se dirige em direção à caixa. Ela retira duas placas de alto relevo (parecem-se placas de ovos). A professora pega a caixa e leva para sala, retirando as placas. Bruna pega a placa e põe no chão. A professora intervém e chama os bebês para pisarem nas placas, como um tapete de sensações. Os bebês se aproximam e começam a pisar. Camila se retrai, não quer experimentar. (DIÁRIO DE CAMPO, dia 18 de abril de 2012).

Os bebês participam do banho ou da troca de fraldas, auxiliando as ADIs na higiene do seu corpo; são respeitados na vontade de experimentar e incentivados a conhecer o desconhecido. Além do mais, exercitam os movimentos, via momentos no parque e na sala de aula, quando auxiliam na dinâmica do espaço, quando brincam de pega-pega, ou simplesmente, quando aprendem a lavar as mãos, momentos antes das refeições. Dessa forma, se apropriam do conhecer, sendo subsidiado pelo sensorial, pelas expressões e pelo corpo.

Por meio das atividades de roda, contação de histórias, pintura em sala é possível identificar a imersão dos bebês em diferentes linguagens e o avanço dos domínios deles em relação a elas. Alguns bebês já conseguem iniciar pseudodiálogos com adultos e quando ainda assim não fazem, expressam-se por gritinhos. Somados a estes, usam gestos que podem ser utilizados na vida diária, como a alimentação e algumas partes do corpo. Ademais, conhecem a cultura infantil das brincadeiras de roda. Aos poucos eles vão se mostrando aprendentes do mundo a sua volta.

Quanto aos adultos do Grupo I, estes conseguem desenvolver um ambiente de confiança para os bebês. Sempre que estes últimos transparecem irritados, chorosos ou retraídos, a professora e as ADIs conversam com eles, buscando compreender os reais motivos de tais reações e estando conscientes que, tão quanto, os adultos, bebês são diferentes uns dos outros e têm mudanças de humor. Isso não se dá somente na esfera oral, mas nas expressões que os bebês conseguem demonstrar.

Outro ponto interessante, embora os bebês não desfrutem de momentos ao ar livre, é a saída deles da sala para o parque que está localizado no rol da creche.

Este ambiente é gradeado, por motivos de segurança, mas permite visualizar um pequeno espaço na área aberta. Muitas vezes os bebês são incentivados a observar o físico, já que não tem acesso a ele no ambiente coletivo educacional.

Assim, a professora mostra-lhes o tempo, a árvore ou os pequenos animais que de vez em quando, aparecem como as lagartixas. Os bebês se encantam ao notarem a presença delas, principalmente se estiverem juntas ou se alimentando. Há um incentivo à curiosidade e ao conhecimento à natureza, ainda que de forma limitada pelo contexto.

Todas estas ações fazem parte da vida diária do Grupo I no ambiente coletivo de educação (creche). Um ambiente simples, mas que busca estar condizente com os objetivos de uma educação infantil que vislumbre a concepção de criança como ser ativo e social aprendente pelo seu meio e ávido a interagir com ele.

Diante do exposto, complementando o panorama da educação de bebês realizada no Cmei visitado, na próxima seção serão conhecidas as falas da professora e das ADIs, etapa significativa à pesquisa em voga.

5.4 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Conforme citado no capítulo IV, tanto as observações como as entrevistas, com os seus roteiros, foram utilizadas como técnicas para a coleta de dados. Nas seções anteriores foram abordadas as observações, visando tornar conhecido o cotidiano da educação dedicada aos bebês, trazendo as atividades pedagógicas ocorridas, as relações existentes e de que maneiras estas se comunicam com as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Dando continuidade aos procedimentos de análises, nesta parte final do trabalho, serão trazidas as falas das entrevistadas (professora e ADIs), partindo do princípio de que, através de seus depoimentos, tem-se a possibilidade de apreender os posicionamentos destas frente ao trabalho que realizam.

Ademais, é importante sinalizar que o roteiro de entrevista utilizado foi o mesmo para todas as três participantes, pois ainda que desempenhem formalmente funções diferentes, dividem o mesmo espaço, compartilhando experiências. Dessa forma, as análises se estruturarão em duas categorias: formação e interação.

A escolha por tais categorias busca agregar as informações mais relevantes para a temática da investigação, tendo como suporte o roteiro de perguntas dirigido à professora e às ADIs. A formação inicial e/ou continuada tem um papel imprescindível para o conhecimento e valoração da área atuante, assim como a interação, ponto convergente da dinâmica de desenvolvimento dos bebês.

TABELA 2- Função, formação e tempo de experiência das entrevistadas

Função	Formação/nível de instrução em 2012	Tempo de experiência
Professora	Pedagoga e especialização em Psicopedagogia em curso	Dez anos na educação Cinco anos na Ed. Infantil Primeiro ano com Grupo I
Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI)	Nível Médio	Dezoito anos em educação Segundo ano com Grupo I
Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI)	Nível Médio	Três anos em educação Segundo ano com Grupo I

FONTE: Pesquisa realizada no Cmei da Rede Municipal da cidade de Salvador (2012)

De acordo com a tabela 2, que traz dados sobre a formação das entrevistadas, a professora do Grupo em questão, possui nível de escolaridade superior em Pedagogia e atualmente está terminando a especialização em Psicopedagogia. Ela tem dez anos de experiência na educação, sendo cinco anos na Educação Infantil. O corrente ano é o primeiro em que ela assume a turma de tal faixa etária. Já as ADIs, tem o nível médio, sendo que uma possui dezoito anos na educação e a outra trabalha com esta área há três anos, estando ambas no segundo ano com um grupo de bebês.

A formação da professora encontra-se em consonância com os eixos gerais seguidos pelas Diretrizes do MEC para a Educação Infantil. Dentre estas, está a obrigatoriedade de que os profissionais da primeira etapa da Educação Básica devem ser formados em cursos de nível médio ou superior. Embora haja a possibilidade de profissionais de nível médio, na modalidade normal, ou superior. Embora haja a possibilidade de profissionais de nível médio, a existência de professores nas creches com graduação é um grande avanço para esses espaços,

sob o aspecto pedagógico.

O frisar pedagógico se refere ao fazer educativo associado à reflexão da sua prática, quer dizer, à práxis pedagógica, o que está imbricado intimamente com o conhecimento, domínio e posicionamento quanto às concepções discutidas na área. Isso se formalizará nas metodologias adotadas e, por conseguinte, nas posturas. Logo, o surgimento de pedagogos (as) nas creches reflete o início do rompimento das antigas concepções de guarda/segurança que permaneceu no imaginário da sociedade por muito tempo, incluindo as visões dos graduados em pedagogia.

Agregado à categoria de formação, tem-se os cursos que as entrevistadas participaram com abordagem no cotidiano da creche. Segundo a professora, ela veio se preparando desde o ano de 2011, para assumir a turma de bebês de um ano de idade e a sua preparação diz respeito a tal curso. Quando interpelada sobre a participação de formações sobre a educação de bebês, ela afirma que “Sim, na UNEB em 2011, no Projeto Educação Cidadã na Creche. Quem ofereceu foi a Prefeitura, com a temática Educação Infantil e com abordagem em Lóczy.”

Quanto às ADIs, as mesmas também se fizeram presentes em capacitações. Elas informaram que a Rede Municipal de Ensino da cidade de Salvador, realiza formações que abrangem temas de “bebês até os maiores” e que no ano de 2012, a prefeitura proporcionou um curso que “falou de Pikler”.

A elaboração de formações continuadas e/ou os cursos de capacitação em serviço, são citadas, como uma ferramenta necessária, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de no 9.394, em 20 de Dezembro de 1996. Está no Título VI, Dos Profissionais da Educação, traz no seu art. 61, a fundamentação para as formações inicial e continuada dos professores, as quais unem a teoria à prática. Com uma proposta de compreensão da importância da inserção do viés pedagógico nas creches, a mantenedora (Rede Municipal), em um reflexo às investigações no campo da educação de bebês, pelos depoimentos, tem tentado contribuir para a desconstrução dos estereótipos que envolvem os Cmeis.

As formações continuadas e cursos de capacitações é uma oportunidade dos profissionais de educação e auxiliares, nos referindo aqui aos professores e ADIs, repensar as suas práticas pedagógicas ou não, melhorando estas, se for o caso, e conhecer novas abordagens que estão no campo da pesquisas. Em se tratando dos cursos de Pedagogia, pouco ou quase nenhum tempo é dedicado a discussões que tragam ao centro a Educação Infantil, em especial a educação de bebês, até porque,

conforme implícito acima, se acreditava que não seria função do pedagogo ir para sala de aula em creches, pontuando assim estes locais como centro de cuidados, cuidados estes restritos unicamente às condições básicas de sobrevivência da criança.

Compondo de igual maneira, ainda a dimensão formativa, as entrevistadas trouxeram a sua visão sobre a especificidade da ação pedagógica com os bebês no cotidiano da creche e as dificuldades no trabalho com estes. Tais questões são inclusas na formação, pois envolvem os seus olhares reflexivos frente às ações vistas e desempenhadas com os bebês.

Para a professora, é particular das práticas pedagógicas com o Grupo I “desenvolver a relação com outro e o conhecimento de mundo”. Isso demonstra que a docente tem se colocado como uma professora pesquisadora, que investiga as reais necessidades das crianças desta faixa etária e, tomando conhecimento das últimas investigações, tem a possibilidade de trazê-las a sua turma. Os bebês precisam aprender sobre a sua cultura e o entorno físico que passa a envolvê-los.

Seu desenvolvimento integral (psicológico, cognitivo, social, biológico) ocorre através das relações com as pessoas e com os objetos, o que não significa que são passivos ao que lhe são apresentados. Por isso, um currículo proposto para eles deve considerar as suas ações e reações, para que de fato não infrinja o seu direito de cidadão.

Para as ADIs, as especificidades encontram-se na “conversa, no dar banho, diálogo, contato e carinho”. É interessante a fala delas. Mesmo não possuindo uma formação avançada que as prepare para o cotidiano do Grupo I, estas profissionais colocam em alto relevo elementos centrais para a relação com os bebês. Alguns bebês, a depender da idade, ainda não desenvolveram a fala, mas, se sentir uma atenção e reciprocidade, junto aos pares (bebê-bebê e bebê-adulto) irão buscar outras formas de expressão e comunicação. O diálogo é imperativo para o estabelecimento de uma relação igual, sem imposições ou retaliações injustificáveis. O desenvolvimento infantil é cunhado também pelas relações humanas.

No que tange às dificuldades na creche com os bebês, as entrevistadas citam a ausência de recursos. Tanto a professora como as ADIs lançam as suas críticas para o macro sistema de ensino. De acordo a professora, “falta suporte da Prefeitura (pedagógico, físico e estrutural)” em consonância com o pensamento das ADIs, em que uma ratifica a “falta de material de pedagogia” e a outra desabafa: “Tem vez que

a gente pensa, vão fazer [os bebês] o que?Aí acaba sendo uma rotina para eles, todo dia a mesma coisa”.

Surge a problemática da formação continuada sem o apoio da mantenedora. Por um lado há um investimento nas pessoas, por outro existe a carência de recursos materiais e de infraestrutura. Sem entrar em um mérito partidário ou julgador, reconhecamos que a criatividade do professor de Educação Infantil é um das habilidades mais requisitadas, no entanto, é necessário o mínimo para até recriar em cima dos adquiridos. Como os bebês agem sobre tudo, é comum que aos poucos, os objetos se quebrem, rasguem, sujem, do contrário não estariam sendo usados, o que não é o ideal. É a dinâmica da interatividade dos bebês.

Quando as entrevistadas são indagadas sobre a qualificação das professoras para trabalhar com bebês, estas são incisivas. A professora acredita que “não, pouquíssimas” professoras estão preparadas e as ADIs acrescentam que “algumas pessoas não querem o trabalho com meninos daqui [Grupo I] porque o retorno não é imediato”.

A resposta da professora reforça a temática da educação de bebês como um campo ainda de novo na educação básica, tópico já discutido nos capítulos anteriores, mas é o depoimento das ADIs que chamam atenção. Estas auxiliares conseguem perceber que estar com bebês cotidianamente, não traz retornos com prazos definidos e engessados. Os bebês requerem mais do que um planejamento para eles, necessitam que se viva as suas descobertas e os compreendam no seu ritmo. Por isso, é esperado que o que o adulto veja como uma simples roda de carro, por exemplo, para o bebê sejam milhões de outras coisas, podendo prender a sua atenção por horas.

Migrando para a categoria interação, mais um ponto relevante a se trazer é a visão da professora e ADIs quando solicitadas para descrever o cotidiano dos bebês. Segundo a professora, o período em que está com eles “é dinâmico, é uma responsabilidade muito grande com a questão do cuidar e a atenção individual a cada aluno em todos os aspectos”. As ADIs respondem que “é muito corrido, mas vale à pena, pois é uma troca de afeto” e “ muito cansativo”.

Esta dinamicidade, comentada pela professora, ocorre devido à necessidade de vivência plena dos bebês durante todo o dia. Como tudo é desconhecido, tudo ao seu redor é interessante, os intrigam. Entretanto, ainda na voz da professora é perceptível a preocupação com o aspecto do cuidado, um cuidado que está

associado à integridade física, pois a mesma não cita o grau de responsabilidade junto às propostas que alavanquem o desenvolvimento deles. Em relação às ADIs, estas estão sempre se voltando ao afeto, ferramenta de mediação básica para a conquista da confiança entre os pares e, conseqüentemente, impulsionadora das interações.

As interações são muito percebidas pelas entrevistadas, cada uma visualizando-as do lugar que ocupam. Isto fica elucidado quando elas são solicitadas a comentar como as mesmas percebem o contato (interação) entre os bebês e de que forma elas o potencializam. A professora do Grupo I acha “que a interação é uma das habilidades mais importantes que os bebês têm que adquirir, porque é a partir do contato que ele tem com o outro que ele vai descobrir que é um sujeito”. Em se tratando das ADIs elas respondem que “eles brigam, trocam o brinquedo, ajudam pegando os colchonetes. É visível quando ajudam um ao outro” e quando “eles imitam muito o que a gente faz”.

O retorno da professora revela que de fato os bebês se desenvolvem ao interagir e que esse é o caminho que eles encontram para aprender e apreender cada vez mais sobre si e sobre os outros. Quando nascem, os bebês ainda não conseguem diferenciar o seu corpo de outro objeto. Tudo se confunde nesta nova realidade que os envolvem. Por meio das interações com adultos e outros bebês, eles passam a perceber, experienciando, o que faz parte deles e o que não faz, ou seja, como ele afeta o entorno e em que momento é afetado pelo mesmo. Ações dos adultos auxiliam ao reconhecimento dele mesmo e ações de outros bebês os fazem viver as descobertas. A alteridade funciona na formação de olhar sobre si. Quanto às ADIs, estas descrevem literalmente as formas que os bebês interagem, se utilizando de situações conflituosas, cooperativas, em que imitam etc.

Segundo a professora, ela potencializa as interações deixando “o bebê livre para brincar, interagir, conversar, resolver problemas. A briga pelo brinquedo, por exemplo, propondo atividades lúdicas”. Isso demonstra que a educadora está buscando contribuir com o desenvolvimento dos bebês via socialização, pois as brincadeiras, as conversas, a autonomia para dissolver os problemas, tudo isto, compõe a esfera das relações sociais com mediação do adulto ou dos próprios bebês. No caso das ADIs, elas seguem, com base nas suas observações diárias (empíricas), as indicações das atuais pesquisas na área dos bebês. De acordo com as mesmas, seu auxílio está em “trabalhar dentro do contexto. Por exemplo, quando

acontece algo, como uma mordida, nós conversamos um com o outro, dizendo que não pode morder”, ou seja, “é através do diálogo”.

Permanecendo no escopo das interações, também se faz pertinente verificar quais as visões das entrevistadas frente à relação dos bebês com os adultos profissionais da sala e da creche em geral. A professora do grupo citado afirma que nos momentos em que os adultos e os bebês se relacionam ocorre “uma relação ótima, sadia, de respeito, de respeitar os momentos que eles estão. Todos da creche, tanto eu, quanto as ADIs”. O respeito na relação com os bebês é conferido nas atitudes diárias, como o tom da fala, o olhar dirigido a eles, o diálogo e não as ordens sem explicações. Isso somente se formalizará na compreensão, por parte dos adultos, da fase pela qual os bebês se encontram, da consciência de que eles estão iniciando no processo de socialização, o que não os isentam dos direitos como pessoas.

Sobre como a professora e as ADIs percebem a relação dos bebês com as outras crianças da creche, elas explicitam que os bebês não têm muito contato com os demais pequenos do Cmei, salvo confraternizações em datas comemorativas. Durante a entrevista com a professora esta confirma que “o contato deles [outras crianças com os bebês] é pouco, mas nestes que existem é uma relação normal. Eles brincam. Os maiores têm mais cuidados com os menores. Cuidam do outro”. Os depoimentos das ADIs vem a complementar informando que os bebês se encontram com as crianças de outros grupos “só quando tem interação, ou segunda-feira. Como se fosse os daqui [Grupo I], brigam por causa de brinquedos e os bebês aprendem com as crianças do Grupo II”.

A falta de contato frequente com as crianças mais velhas da creche reflete uma perda significativa para os bebês, pois assim como eles aprendem com os adultos e outros bebês do mesmo grupo, também podem incorporar no seu repertório novas experiências vividas com as crianças dos Grupos maiores. Estes maiores, ainda estão descobrindo o mundo, o que nunca se finda, mas por já terem passado por certas descobertas iniciais começam a recriá-las. Além do mais, ter contato com todos os sujeitos da creche proporciona aos bebês o sentimento de pertencimento coletivo.

Através do relato das atividades pedagógicas presenciadas no Cmei, dos laços interativos percebidos neste e dos depoimentos das entrevistadas, pode se inferir que, mesmo havendo uma cultura histórica da creche como um local unicamente de

guarda e segurança, o Centro municipal de Educação Infantil de estudo tem tentado superar tais visões prejudiciais ao desenvolvimento integral dos bebês. Estas tentativas são possibilidades que se abrem para o alcance de uma educação verdadeiramente integral.

No decorrer da escrita desta parte do trabalho monográfico, muitas vezes fui tomada pelas lembranças dos bebês e da disponibilidade tanto deles quanto dos adultos em apreender a riqueza de cada um. O reconhecimento das limitações existe, limitações do sistema educacional e da formação profissional, contudo, o primeiro passo para uma educação de qualidade, já foi dado.

A educação Infantil, quando foi considerada parte na Educação Básica se configurou em um grande avanço. Entretanto, tal mudança precisou de tempo e neste, ocorreram muitos embates para que a sociedade percebesse que a infância necessitava de investimentos em todos os ângulos (pedagógicos, infraestrutura, materiais, financeiro).

Com a educação de bebês o percurso não está sendo diferente, mesmo fazendo parte da primeira etapa da Educação Básica. A educação realizada nos Cmeis ainda é alvo de preconceito, resultante da história do surgimento destes e da ignorância referente ao desenvolvimento infantil. Para tanto, o movimento favorável a estas crianças, solicitam, urgente, do posicionamento dos profissionais da área e, por conseguinte, da incursão às novas pesquisas sobre a temática.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação da natureza pedagógica desenvolvida em berçários se configurou como uma pesquisa de grande valia para o campo formativo de educação, sobretudo a formação inicial, como esta, que tem como foco a licenciatura.

O presente trabalho monográfico não teve a pretensão de se considerar o precursor das discussões, já iniciadas dentro dessa temática. No entanto, reconhece que a escolha pela pesquisa em educação de bebês pode vir a colaborar para a elaboração de futuros estudos que evidenciem cada vez mais a importância de propostas de cunho pedagógico no cotidiano das creches.

Educar bebês em ambiente educativos coletivos, ainda que não seja um tema novo nas pesquisas sobre crianças dessa faixa etária, tem causado estranhamento tanto por parte da sociedade quanto no ambiente acadêmico e profissional. Tais constatações refletem o cenário social, histórico e político que a Educação Infantil passou e que ainda carrega como herança.

O preconceito dispensado aos Cmeis cria, no imaginário das pessoas, a ideia da impossibilidade de se planejar ações pedagógicas que venham a contribuir com o desenvolvimento infantil dos bebês. Esta visão está alicerçada na imagem do bebê como um ser que não teria condições de aprender desde o seu nascimento, negligenciando-o o direito a educação.

Dessa forma, a escolha por uma pesquisa de cunho qualitativo, mediante a visita de campo, se configurou como um olhar responsável pelos questionamentos levantados e abordagens conscientes, pois foram embasadas nas análises realizadas pós-observações e entrevistas. Com o intuito de verificar no *locus* em que medida a ação pedagógica é específica para os bebês, o adentrar no ambiente crecheurgia, a título de experiência pesquisadora.

Acredito que o objetivo primordial desse trabalho, foi alcançado, visto que, questões referentes às especificidades da ação pedagógica com bebês no cotidiano da creche foram investigadas e tornadas conhecidas no corpo teórico e analítico desta pesquisa. Embora a creche faça parte da primeira etapa da Educação Básica, o desenvolvimento das crianças da creche e da pré-escola se difere e muito, lembrando que suas vivências estão constantemente inquirindo novas metodologias

e propostas desafiantes aos seus aprendizados. Ademais, o campo das pesquisas na Educação Infantil tem privilegiado as crianças de quatro e cinco anos de idade, assumindo uma postura omissa quanto à primeira infância.

Assim, a identificação das atividades pedagógicas realizadas no Cmei visitado serviu de exemplo para que os profissionais da educação, atuantes ou não nestes espaços, consigam perceber que os bebês estão ávidos para conhecer o mundo a sua volta e que quando eles se deparam com ações que impulsionam o seu desenvolvimento, vão além do esperado. As mediações são extremamente relevantes, entretanto, só são possíveis diante das interações consentidas e, por conseguinte, confiantes.

Por isso, se fez interessante considerar as relações entre pares (bebê-bebê e bebê-adulto) que permearam o cotidiano do Grupo I, turma escolhida para visita de campo. Através desta, foi constatado que os bebês agregam novos conhecimentos ao se relacionarem com outros bebês e adultos, participantes da mesma sala. Além do mais, a partir do convívio, eles descobriam estratégias para o estabelecimento da comunicação e aprendizagem. Diante disso, as cenas que abordaram a imitação, a oferta de objetos, as vocalizações, os movimentos, os gestos são passagens significativas para a análise das peculiaridades do desenvolvimento dos bebês.

Somado a estas, a forma com a qual os adultos se dirigiram ao Grupo I, de igual maneira conferiu notoriedade, visto que o conhecimento e a compreensão da fase da qual eles se encontravam, se apresentou como um dos pilares necessários para a qualidade da educação dedicada aos bebês. O respeito visto nas visitas de campo tornou-se visíveis nos diálogos e posturas assumidas, assim como o esforço mútuo, tanto dos bebês como dos adultos para apreender as vivências de cada um.

Por meio das entrevistas, o pensamento da professora e das auxiliares de desenvolvimento infantil foi revelado. Ao responderem as perguntas, estas realizaram uma reflexão sobre a sua prática e nos permitiram adentrar nas suas concepções quanto profissionais que lidam com o processo educativo dos bebês. O envolvimento de ambas se caracterizou como um cuidado responsivo, que pensa sobre os bebês, desempenham funções da forma mais adequada à sua convivência e incorporam posturas que os permitem agir sem receio.

Ainda assim, é importante ressaltar que a educação de bebês, como em qualquer outro nível, ainda está distante do ideal. Contudo, acreditar no processo educativo com tais crianças, demonstra uma atitude compromissada com esses

sujeitos sociais. Para tanto, é necessário se inteirar, pesquisar, procurar saber sobre os marcos de seu desenvolvimento e de que forma as relações influenciam no seu conhecimento de mundo. O professor e os outros dos adultos que estão na sala, devem viver a educação de bebês, cada momento, na tentativa de se aproximar ao máximo das experiências vividas pelos pequenos, estando atentos e retirando elementos diários para a sua práxis pedagógica.

É imperativo que as pesquisas neste campo continuem e que as mesmas busquem desconstruir, paulatinamente, o ambiente da creche como um depósito humano, somente assim, as nossas crianças começaram a gozar, de fato, dos direitos de cidadãos que possuem.

Diante do exposto, é com grande satisfação que encerro, a priori, a investigação, pois a caminhada é longa, com a sensação de dever cumprido, estando consciente que fazer educação é muito mais do que exercer uma função, é contribuir para um futuro melhor.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Adriana Mara dos. et al. Interações de bebês em creche. **Estudos de Psicologia**, Ribeirão Preto, v.9, n.3, p.513-522. set.- dez. 2004.

ARANHA, Maria Lúcia A. R. **Desenvolvimento infantil na creche**. São Paulo: Loyola, 1993.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **A prática pedagógica no berçário**. Porto Alegre: UFRGS, 2010a

_____. **Especificidade da ação pedagógica com bebês**. In: Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento- perspectivas atuais. Belo Horizonte: 2010b.

_____; RICHTER, Sandra Regina Simonis. **Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche**. Educação Revista do Centro de Educação, vol.35, nº 1, enero-abr., 2010,p. 85-95, Universidade Federal de Santa Maria.

_____. Pensar a educação das crianças de 0 a 3 anos em ambientes de educação coletiva. **Revista Criança**. Brasília, MEC/SEB, n. 46, p.18-19, dez. 2008a.

_____; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008b.

BARNUEVO, Sara. Luiz Anselmo surgiu da expansão de uma rua. **A Tarde**. Salvador, 10 set. 1999. Disponível em:
<<http://www.culturatododia.salvador.ba.gov.br/doc-polo/luizaanselmosurgiuadaexpansao.pdf>>. Acesso em: 01 maio. 2012.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Indicadores da qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEC, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. [Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009a](#). **Diretrizes para a Educação Básica**. Brasília, DF, 08 de dez. 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=323:orgaos->

vinculados&id=13684:resolucoes-ceb-2009&option=com_content&view=article>. Acesso em: 29 de mar. 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Parecer CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009. Brasília, DF, 09 de dez.2009b. Seção 1, pág. 14.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN- Lei Federal n.9.394/96. Brasília, Diário Oficial, 1996

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. In: **Educação Infantil: a creche, um bom começo**. Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v 18, n. 73. Brasília, 2001. p.11-28.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. Quem educa nossos bebês? Política de recursos humanos para turmas de berçários. **Revista da FAEEBA- Educação e Contemporaneidade**, Bahia, v.18, n. 31, jan- jun.2009.

FERREIRA, Maria Clotilde Rosseti. A educação coletiva do pequeno cidadão de 0 a 3 anos. **Revista Criança**. Brasília, MEC/SEB, n. 46, p.14-17, dez. 2008.

_____. **Os fazeres na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2000.

FLACH, Flávia; SORDI, Regina Orgler. **A educação infantil escolar como espaço de subjetivação**. Estilos da clínica, 2007, vol.XII, n22, 80-99.

FREITAS, Marcos Cesar de (org). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 19ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, Arilda Schmitd. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. RAE- **Revista de administração de empresas**, São Paulo, v. 35, n.2, p. 57-63, 1995.

GUIMARÃES, Daniela. **Relações entre bebês e adultos na creche: o cuidado como ética**. São Paulo: Cortez, 2011

KRAMER, Sonia. **Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica**. Cad. Pesqui. [online]. 1982, n.42, pp. 54-62.

KUHLMANN JUNIOR, Moyses. **Infância e Educação Infantil: Uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LAGO, Clenio. **Locke e a educação**. Chapecó- SC: Argos, 2002.

LANTZMAN, Mauro. **Teoria do apego**. [19--?]. Disponível em: <<http://www.pet.vet.br/puc/oapego.pdf>>. Acesso em: 09 de abr. de 2012.

LIMA, Ana Paula dos Santos; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de. **Nos caminhos da história da educação em Sergipe: O primeiro jardim de infância de Aracajú- José Garcez Vieira**. Uberlândia, Minas Gerais, 2006. In: Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação: Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de história da educação. Disponível em:<http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/49AnaPaulaSantosLima_Anamaria.pdf>. Acesso em: 01 de abr. 2012.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MEDEIROS, João Bosco. **Redação científica: a prática de fichamentos, resumos e resenhas**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

MONTENEGRO, Thereza. **Educação Infantil: a dimensão moral da função de educar**. Revista da psicologia da educação, São Paulo, n. 20, p.77-101, 1º semestre de 2005.

OLIVEIRA, Gislene de Campos. Desenvolvimento da psicomotricidade. In: **Psicomotricidade: Educação e Reeducação num enfoque psicopedagógico**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

OLIVEIRA, Zilma Moraes R. **Creches: Crianças, faz de conta & Cia.** Petrópolis, RJ:Vozes, 1992.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). Planejamento na educação infantil mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios.** Campinas: Papyrus, 2000.

PEDROSA, Maria Isabel. História e Concepções do Atendimento em Creches: A surpreendente descoberta: Quem e o que pode aprender uma criança de até três anos? **Salto para o futuro- Educação de crianças em creches**, Brasília, ano XIX, n15, p.17-24, out.2009. Disponível em:<<http://tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/publicacaoeletronica.asp?ano=2009>>. Acesso em: 01 de abr. de 2012.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança.** 4ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

_____. **O raciocínio na criança.** Rio de Janeiro: Record, 1967.

PRESTES, Zoia Ribeiro. Afinal, que zona é essa. In: **Quando não é quase a mesma coisa: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil- Repercussões no campo educacional.** Brasília: 2010. Disponível em: <http://biblioteca.fe.unb.br/pdfs/2010-03-191048zoiaprestes.pdf>. Acesso em: 12 de set. de 2012.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** 14ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

STAMBACK, Mira et al. **Os bebês entre eles: descobrir, brincar, inventar juntos.** Tradução do espanhol Suely Amaral Mello e Maria Carmen Silveira Babosa. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

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

APÊNDICE A- Roteiro de observação do grupo I do Cmei Visitado

I. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome da Instituição:

Endereço:

Telefone:

Cidade: UF:

Período:

II. ASPECTOS A SEREM OBSERVADOS

1. Planejamento, acompanhamento e avaliação

1.1 A professora planeja e avalia as atividades, seleciona materiais e organiza os ambientes periodicamente?

1.2 A professora organiza o tempo e as atividades de modo a permitir que as crianças brinquem todos os dias, na maior parte do tempo, tanto nas áreas externas quanto internas?

1.3 A professoras auxilia as crianças na transição de uma atividade a outra de modo que isso se dê de forma tranquila?

2. Registro da prática educativa

2.1 A professora faz registros sobre as brincadeiras, vivências, produções e aprendizagens de cada criança e do grupo I?

3. Desenvolvimento da autonomia da criança

3.1 A professora apóia as crianças na conquista da autonomia para a realização dos cuidados diários (segurar a mamadeira, alcançar objetos, tirar as sandálias, lavar as mãos, usar o sanitário, etc.)?

3.2 A professora incentiva as crianças a escolher brincadeiras, brinquedos e materiais?

4. A criança e os ambientes

4.1 A professora cotidianamente destina momentos, organiza o espaço e disponibilizam materiais para que as crianças engatinhem, rolem, corram, sentem-se, subam obstáculos, pulem, empurrem, agarrem objetos de diferentes formas e espessuras e assim vivenciem desafios corporais?

4.2 A professora possibilita contato e brincadeiras das crianças com animais e com elementos da natureza como água, areia, terra, pedras, argila, plantas, folhas e sementes?

4.3 A professora realiza atividades com as crianças nas quais os saberes das famílias são considerados e valorizados?

5. A criança e o seu corpo

5.1 As Auxiliares de Desenvolvimento consideram o ritmo da criança na troca das fraldas?

6. O bebê e as formas de expressões

6.1 A professora propõe aos bebês brincadeiras com sons, ritmos e melodias com a voz e oferecem instrumentos musicais e outros objetos sonoros?

6.2 A professora valoriza as vocalizações dos bebês? Ela possibilita que as crianças ouçam e cantem diferentes tipos de músicas?

6.3 A professora realiza com os bebês brincadeiras que exploram gestos?

6.4 A professora organiza espaços, materiais e atividades para as brincadeiras de faz de conta?

7. O bebê e a interação com o adulto

7.1 A professora e demais profissionais adotam a prática de conversar com os bebês mantendo-se no mesmo nível do olhar da criança, em diferentes situações, inclusive nos momentos de cuidados diários?

8. A criança e sua identidade

8.1 A instituição disponibiliza materiais e oportunidades variadas (histórias orais, brinquedos, móveis, fotografias - inclusive das crianças, livros, revistas, cartazes, etc.) que contemplam meninos e meninas, brancos, negros e indígenas e pessoas com deficiências?

8.2 A professora utiliza situações cotidianas organizadas e inesperadas para que as crianças se ajudem mutuamente e compartilhem responsabilidades e conhecimentos em grupo (organizar brinquedos, guardar objetos, ajudar o colega a superar alguma dificuldade, compartilhar brinquedos, etc.)?

9. O ritmo de cada criança

9.1 Os bebês podem dormir ou repousar quando sentem vontade?

9.2 Ao longo do dia, a professora realiza atividades com os bebês em diferentes lugares e ambientes?

10. A identidade, desejos e interesses dos bebês

10.1 A professora e demais profissionais chamam as crianças pelos seus nomes?

10.2 A professora e demais profissionais carregam os bebês e crianças pequenas no colo ao longo do dia, propiciando interação, acolhimento e afetividade?

10.3 A professora observa como os bebês e as crianças pequenas se comunicam pelo olhar, pelo corpo, pelo choro e verbalizações, a fim de compreender seus interesses e planejar o cotidiano?

11. Interação bebê-bebê

11.1 A professora organiza diariamente espaços, brincadeiras e materiais que promovem oportunidades de interação entre os bebês da mesma faixa etária?

11.2 A professora organiza periodicamente espaços, brincadeiras e materiais que promovem oportunidades de interação entre crianças de faixas etárias diferentes?

12. Materiais

12.1 Há objetos e brinquedos de diferentes materiais em quantidade suficiente e adequados às necessidades dos bebês e crianças pequenas (explorar texturas, sons, formas e pesos, morder, puxar, por e retirar, empilhar, abrir e fechar, ligar e desligar, encaixar, empurrar, etc.)?

