

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**A prática pedagógica no cotidiano de um berçário de creche:  
condições e especificidades**

Campinas – São Paulo

2012

Gisele Alves Ribeiro

**A prática pedagógica no cotidiano de um berçário de creche:  
condições e especificidades**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado como exigência  
parcial para o curso de Pedagogia  
da Faculdade de Educação –  
UNICAMP – sob a orientação da  
Profa. Dra. Ana Luiza Bustamante  
Smolka.

Campinas – São Paulo

Julho – 2012

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA  
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP  
Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

R354p

Ribeiro, Gisele Alves, 1985-

A prática pedagógica no cotidiano de um berçário de creche: condições e especificidades / Gisele Alves Ribeiro. – Campinas, SP: [s.n.], 2012.

Orientador: Ana Luiza Bustamante Smolka.  
Trabalho de conclusão de curso (graduação) –  
Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de  
Educação.

1. Creches. 2. Lactentes. 3. Educação. 4. Prática pedagógica. I. Smolka, Ana Luiza Bustamante, 1948- . II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

12-158-BFE

Campinas, julho de 2012.

---

Profa. Dra. Ana Luiza Bustamante Smolka

---

Profa. Dra. Lavínia Lopes Salomão Magiolino

Para o Marcio e para a Isadora, personagens indispensáveis.

## **Agradecimentos**

De todos se espera que o período na graduação seja de aprendizado. De alguma profissão, em todos os casos. No meu caso, nesse período, as fronteiras do esperado foram extrapoladas e, além de uma profissão, aprendi sobre mim e tornei-me mais humana, ao saber que o que sou depende sempre de outros...

Aqui, agradeço a todos e todas que de diferentes formas me ensinaram mais um aspecto do humano ou que, juntamente comigo, aprenderam sobre.

Primeiramente e mais que especialmente, agradeço a Ana Smolka, por me proporcionar o privilégio de tê-la como orientadora. Pela paciência, pela compreensão, pelo apoio. Por me ensinar sobre a docência, a pesquisa e a vida. Por melhorar meu olhar (em coro com muitos de seus orientandos!).

À Lavínia Magiolino, pela inspiração, pelo exemplo e também pela leitura atenta do texto e pelas contribuições.

À toda a equipe educacional do CEMEI Fernando Alpheo Miguel e suas crianças, pelo acolhimento, pela confiança, pela chama acesa em meu peito!

Agradeço imensamente aos meus pais, Cristina e Antonio, que apesar de possuírem pouca instrução formal, sempre valorizaram a minha escolarização e zelaram por minha frequência à escola, fato que me permitiu ocupar este lugar. Também a minha irmã, Giliane, pela amizade.

Agradeço à Lívia, pequena grande amiga, que me apoiou na gravidez e nascimento da Isadora, com seu imenso carinho e dedicação de dinda!

A outra grande amiga, quisera irmã, que eu escolhi e por quem também fui escolhida, Angélica, por partilhar comigo o cotidiano e as reflexões sobre ele. Por apontar minhas falhas, discutindo comigo as possíveis intervenções. Pelo carinho e amor dispensados à criança que mudou nossa forma de ver e sentir o mundo.

Agradeço a minhas amigas “de barriga” e de maternagem, por compartilharem comigo o cotidiano intenso de ser mulher, mãe e estudante. Por compartilharem seus conhecimentos, as mais experientes, e por vivenciarem comigo o aprendizado: Ana Lu, Hanna, Kenia, Elizabeth, Veri, Graciete, Aneci, Viviani... Também às suas crianças, por me ensinarem que a

vivência do momento presente traz plenitude: Sofia, Catarina, Ivy, Maya, Violeta, Pedro, Iara, Heitor, Áurea, André, Cecília.

Aos colegas do GPPL, pela convivência prazerosa em torno do conhecimento, em especial à Nilce, Eduardo K., Débora, José Carlos, Pâmela, Flávia, Luzia.

Aos tantos amigos e amigas da Faculdade de Educação, pelo companheirismo e amizade em todos esses anos.

Aos professores da Faculdade de Educação que me ensinaram sobre os muitos aspectos da educação em suas diferentes modalidades e realizações, em especial à querida Roseli Fontana.

Aos funcionários da Faculdade de Educação, pelo apoio aos nossos estudos. Ao Seu Ivo, em especial, pelo entusiasmo cotidiano.

Às minhas amigas e professoras corporais, pelas delícias compartilhadas na dança e no movimento: Ana Luísa, Raquel e especialmente à Hellen, minha querida professora de pilates e movimento consciente que, com seu conhecimento e arte de ensinar, instrumentalizou minha chegada ao centro de mim mesma.

Aos amigos da batucada, pelo ritmo, pelo calor, pela alegria! Em especial, ao Leandro, ao Daniel, ao Virgílio, ao Guilherme, ao Samuel, pelos muitos aprendizados e também pela sincera amizade.

Aos amigos da moradia, pelo cotidiano partilhado, em especial aos vizinhos sempre presentes: Ana Paula, Sinuê, José Antônio, Ronaldo e Natália.

Ao serviço de assistência estudantil da UNICAMP, pelas bolsas trabalho e moradia que permitiram minha permanência na universidade.

Ao PIBIC/CNPq pelo apoio financeiro ao estudo.

Em sua opinião, o que é indispensável para se narrar uma história para crianças?

Ocelot: É indispensável não fazer uma história para crianças. Deve-se fazer histórias que, antes de tudo, nos encantem a nós mesmos, e deve-se ter em mente que as crianças precisam aprender e registrar uma enorme quantidade de informações, de saberes de cinco mil anos de civilização humana. Deve-se cuidar apenas, tratando-se de todos os assuntos, para que se faça sem lhes fazer mal.

Trecho de entrevista de Michel Ocelot<sup>1</sup> ao Diário Catarinense<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Michel Ocelot é um cineasta francês de filmes de animação. Entre seus filmes, destacam-se as produções Kiriku e a Feiticeira (1998), Príncipes e Princesas (1999) e As aventuras de Azur e Asmar (2006).

<sup>2</sup> Disponível em: <http://www.mostradecinemainfantil.com.br/2009/07/09/michel-ocelot-em-florianopolis/>. Acesso em 15/07/2012.

## SUMÁRIO

<b>Do surgimento do problema de pesquisa ou de como vim parar aqui... .....</b>	<b>1</b>
<b>Sobre o desenvolvimento humano na primeira infância .....</b>	<b>5</b>
<b>A importância primordial do Outro ou de como nos tornamos o que somos... .....</b>	<b>12</b>
<b>O problema do meio.....</b>	<b>15</b>
<b>A instituição creche na contemporaneidade.....</b>	<b>20</b>
<b>Metodologia .....</b>	<b>22</b>
<b>O registro do trabalho pedagógico: as transcrições das videogravações.....</b>	<b>23</b>
<b>A investigação na creche.....</b>	<b>24</b>
<b>A creche.....</b>	<b>26</b>
<b>A proposta pedagógica para o AG I.....</b>	<b>29</b>
<b>O AG I.....</b>	<b>31</b>
<b>Discutindo o trabalho pedagógico no cotidiano de um berçário de creche .....</b>	<b>34</b>
<b>Considerações finais.....</b>	<b>74</b>
<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>77</b>

## **Do surgimento do problema de pesquisa ou de como vim parar aqui...**

Meu interesse pela relação entre desenvolvimento e aprendizagem na primeira infância surgiu de uma necessidade concreta: a de ser responsável por uma criança gerada em meu ventre. Apresentá-la ao mundo e apresentá-lo a ela seria, primeiramente, minha tarefa (e a de seu pai também). Isso nos alegrava, pois afinal há no mundo tantas coisas fascinantes, capazes de despertarem em nós a curiosidade, a paixão, o amor, a beleza... Mas há também o reverso disso tudo e todos nós saboreamos em algum momento (salvo alguns casos excepcionais, para o bem e para o mal) os dois lados do cogumelo.

Elias (2001) afirma em uma entrevista autobiográfica que depois de sua experiência durante a guerra e também na fábrica, era natural que quisesse fazer estudos que estivessem mais próximos da realidade da vida...

Quando minha filha, Isadora, nasceu, eu estava no começo do meu 6º semestre de graduação. Minha preocupação desde então passou a ser: o que farei dessa/com essa criança? Sentia que possuía grande responsabilidade por ela, pelo que poderia propiciar a ela positiva e/ou negativamente. Tinha medo de causar-lhe algum mal, pior ainda se fosse irreversível... Passei então a dedicar-me exclusivamente a ela. Queria saber de suas necessidades. Fiz isso, buscando saber mais sobre o assunto, através de leituras e conversas com amigos e amigas mais experientes, mas atentei-me também aos seus sinais – choro e riso – e aos seus ritmos – mamar, dormir, estar em vigília.

Wallon explica que o choro e o riso são duas formas de liquidação do hipertono; o riso envolvendo, sobretudo, os músculos do esqueleto, enquanto o choro se localiza nas vísceras. Desse modo, continua ele, “a emoção, seja qual for a sua nuance, possui sempre como condição fundamental variações no tono dos membros e da vida orgânica” (Wallon, 1971, p. 67). Por isso, a emoção possui extrema dependência com todo o sistema postural, constituído pelas reações tônicas musculares e viscerais e também por reações vegetativas e glandulares (ibidem, p. 65).

Elias, antes de se dedicar à sociologia, estudou filosofia e medicina. Sobre essa última, ele afirma que nem sempre conseguia imaginar que um sociólogo poderia ter uma ideia correta dos homens sem possuir conhecimentos sobre as relações entre os músculos, os ossos,

os nervos e as vísceras. Para ele, a compatibilidade fundamental que liga os indivíduos humanos, assim como seu pertencimento existencial a um grupo, explicam-se, entre outras coisas, por esses conhecimentos de fisiologia e de anatomia. Durante seus estudos de medicina, ele trabalhou sobre os problemas do riso e do sorriso, que pareciam lhe mostrar de maneira exemplar a compatibilidade biológica que existe entre os homens, compatibilidade que não se pode “perder de vista mesmo quando nos ocupamos essencialmente dos vínculos adquiridos pela aprendizagem, ou seja, vínculos sociais” (Elias, 2001, p. 96). Ele afirma que foram os conhecimentos que ele adquirira durante seus estudos de medicina que lhe permitiram tomar como uma evidência que os aspectos sociais do sorriso e do riso no homem são inseparáveis do que se poderia chamar de seus aspectos biológicos.

Ele explica que, ao contrário do que frequentemente dizemos, “que um modelo particular da coordenação facial é a ‘expressão’ de um sentimento, como se o sentimento fosse a causa, o agenciamento dos músculos do rosto sendo apenas consequência” é um erro. E argumenta que esse modo de pensar “é o próprio exemplo da mentalidade do *homo clausus*<sup>3</sup> que nos incita a pensar que aquilo que, no homem, é dirigido para o exterior, em particular na direção de outros homens – no caso preciso, o campo de signos que constitui seu rosto – é como um elemento vindo se acrescentar fortuitamente à solidão de sua existência interior” (ibidem, p. 96). Ao contrário disso ele afirma que:

Na realidade, o fato de comunicar sentimentos a outras pessoas é uma das características primordiais da constituição do homem. Não existe relação de causa e efeito entre os signos emitidos pelo rosto e os sentimentos. Originalmente, são aspectos diferentes de uma única e mesma reação humana. O sentimento e a expressão estão ligados de maneira fundamental. Não é senão progressivamente, em função dos modelos de civilização, que uma separação se instaura entre os sentimentos e os gestos ou os movimentos musculares. Não é senão progressivamente que as crianças das sociedades mais diferenciadas aprendem a sorrir sem experimentar sentimentos. E é só depois que os homens tem a impressão de que seu eu verdadeiro é prisioneiro de seu foro íntimo e que existe independentemente de qualquer relação com outros homens (Elias, 2001, p. 96).

Esses sinais foram me levando justamente a uma problemática que já havia me interessado na graduação, mas que eu havia tomado contato por um outro viés e que, digamos, não havia constituído algo em que eu conseguisse me focar. Confesso que sou uma pessoa

---

<sup>3</sup> Na mesma obra, um pouco adiante, Elias explica que a concepção do *homo clausus*, dominante na sociedade ocidental, refere-se ao homem hermeticamente fechado ao mundo exterior.

frequentemente dispersa, que se interessa por mil coisas ao mesmo tempo, e que, por isso, não conseguia me fixar num problema de pesquisa que me centrasse por muito tempo. A problemática refere-se aos processos de constituição humana: o que aprendemos e o que já nascemos “sabendo”? O que é inato e o que é adquirido? Como é que nos tornamos o que somos? De onde vem o meu eu? Quando é que esse eu aparece ou ele sempre esteve em mim?

De volta à faculdade após o período da licença maternidade, eu desejava responder a essas questões e, olhar para o bebê, princípio de nossa existência no mundo aéreo (e histórico, cultural, semiótico...) parecia-me interessante. Já havia aprendido que a história e a cultura nos formam, mas de que modo? Em que sentido? Constitui ou apenas complementa?

Wallon, preocupado em entender “como a criança, ao se desenvolver, elabora de etapa em etapa essa espécie de índice individual que se chama caráter”, recorre ao estudo genético dos seres e das funções, que o leva ao estudo da gênese das funções mentais, ao estudo, então, do recém-nascido em sua materialidade, olhando para “a estrutura e a história do sistema nervoso”, que representam, “por intermédio da espécie e, até certo ponto, também através do desenvolvimento de cada indivíduo, uma transposição das funções mais primitivas e mais elementares por aquelas cujo advento corresponde a meios de adaptação mais poderosos, mais sutis ou mais polivalentes” (Wallon, 1971, p. 20).

O primeiro projeto de iniciação científica nasceu dessas questões. O fato de eu ser além de mãe uma pedagoga em formação que traz consigo um compromisso com a educação pública de qualidade (pois reconheço a importância da escolarização para eu ser o que sou hoje, mesmo que tenha sido feita em escolas públicas de qualidade questionável...), aliado também ao fato de eu ter como orientadora a professora Ana Smolka, que também possui essa preocupação, levou-me à educação infantil em creches como lugar de atuação e reflexão.

No decorrer do primeiro estudo, realizado no berçário da creche da Universidade Estadual de Campinas, denominado Centro de Convivência Infantil (CECI), que minha filha freqüentava, durante uma reunião de pais, que eu acompanhava enquanto mãe, uma situação me chamou bastante a atenção: um dos pais presentes na reunião perguntou às educadoras o que elas faziam “de pedagógico”, ressaltando que queria saber das atividades planejadas e executadas de maneira dirigida por elas, e que tivessem objetivos definidos *a priori* e buscados durante as mesmas. As educadoras então começaram a elencar algumas atividades

desse tipo – uma atividade de pintura, outra com instrumentos musicais, etc – e eu fiquei me perguntando se o que elas faziam cotidianamente – e que eu já observava – não poderia também ser considerado um trabalho pedagógico...

O estudo dos autores que eu vinha fazendo parecia-me sinalizar para isso, pois a própria constituição humana, quando concebida como histórico-cultural, depende de um processo de inserção no grupo humano e apropriação de práticas histórico-culturais e, portanto, de aprendizagem?

Da consideração dessas ideias, a pesquisa se desdobrou. A partir da consideração da tese da constituição histórico-cultural humana – Vigotski, Wallon, Pino, Smolka, Elias – eu desejava problematizar o “pedagógico” na creche, olhando para as práticas cotidianas e buscando extrair delas elementos que me permitissem caracterizá-lo.

O trabalho teve como preocupação olhar para as condições de realização da prática pedagógica em berçários de creche, não com o objetivo de avaliá-la a partir de critérios definidos *a priori*, que normatizam o que é certo e o que é errado, o que pode e o que não pode ser feito, mas para problematizando-a, perceber o que de fato acontece nas interações entre a professora e as crianças e buscar uma possível caracterização para as atividades pedagógicas. A teoria me permitiu o exercício de “aprender a olhar” as práticas com um olhar que não mais consegue naturalizar o desenvolvimento da criança, nem aceitá-lo apenas enquanto processo biológico, o que implica também o exercício de enxergar indícios do que as crianças aprendem nessas interações.

Por tudo isso, acredito que a teoria também me permitiu uma certa instrumentalização para o trabalho na creche, instrumentalização ausente de nossa formação enquanto educadores, e, acredito, deficiência do nosso curso. Acreditamos que fazer a crítica à educação seja importante, no entanto, muitas vezes através dela só conhecemos o que não queremos ou o que não podemos/devemos fazer nem desejar... mas o que pode nos instrumentalizar e mobilizar para que empreendamos, nós mesmos, educadores, uma prática cultural que faça com que a creche seja um contexto de desenvolvimento e aprendizagem condizente com nossos anseios por uma sociedade mais justa, igualitária, plural e diversificada?

Dadas as dificuldades encontradas para a continuação da pesquisa no CECI, procuramos uma outra instituição que nos permitisse a concretização do estudo. Então, numa CEMEI (Centro Municipal de Educação Infantil, do município de Campinas), nossas possibilidades de problematização do assunto se ampliaram, devido à prática pedagógica da professora que acompanhamos.

O resultado disso tudo aqui está. Espero que o leitor, ao ler essas páginas, se sinta instigado a investigar a criança em seus primeiros anos de vida, para que, conhecendo o modo como se dá o desenvolvimento nessa idade, utilize esse conhecimento para melhor intervir (ou, em alguns casos, não intervir) da melhor maneira possível, contribuindo, assim, para a formação integral das crianças que freqüentam a creche quase que diariamente.

### **Sobre o desenvolvimento humano na primeira infância**

Pino (2003), em seu livro “As marcas do humano”, defende a idéia de que o bebê humano passa por dois nascimentos: o natural – quando sai do mundo intra-uterino, aquático, para o mundo extra-uterino, aeróbico – e o nascimento cultural – quando adentra o mundo humano, histórico, cultural e semiótico. Neste estudo, ele observa sistematicamente seu neto durante seu primeiro ano de vida, para delimitar o momento exato do nascimento cultural, onde ocorre a transformação das funções orgânicas em funções culturais, explicitando o que ocorre com as funções naturais ou biológicas sob o impacto da cultura.

Para ele, assim como para Vigotski, a cultura redimensiona o biológico, pois a sua ação, que ocorre através das práticas sociais, confere formas às funções orgânicas que revelam a sua significação cultural – os objetivos da sociedade. Como exemplo, Pino cita a função biológica da alimentação, que “não perde nada das suas características naturais quando adquire formas que representam a significação (valores e idéias da sociedade) das práticas alimentares de um grupo cultural” (Pino, 2003, p. 92).

Também com Vigotski, Pino afirma ser o homem um agregado de relações sociais internalizadas, o que significa que o desenvolvimento psíquico – das funções superiores do homem tais como falar, pensar – é um desenvolvimento cultural, ou seja, ao transformar a natureza para criar seu próprio meio em função de objetivos previamente definidos, o homem

transforma-se a si mesmo (p. 30). E é apenas a partir das práticas culturais que ocorre esse processo: “As funções elementares se propagam por meio da herança genética; já as superiores propagam-se por meio das práticas culturais” (Pino, 2003, p. 53).

Nesse processo de desenvolvimento humano, visto como processo de constituição cultural, a linguagem assume o estatuto de grande mediadora do mesmo. O universo semiótico onde todas as coisas adquirem significação, “constitutivo essencial de qualquer forma de comunicação humana” (ibidem, p. 38), segundo Pino, tem na fala sua forma mais proeminente, mas não a única. O universo semiótico abrange também a linguagem, os gestos, os olhares, etc. A criança vai adentrando o circuito das relações sociais quando o Outro significa suas ações. E isso acontece desde seu nascimento biológico.

Vygotski (1995), afirma que

La tarea que se le plantea hoy día a la psicología es la de captar la peculiaridad real de la conducta del niño en toda su plenitud y riqueza de expansión y presentar el positivo de su personalidad. Sin embargo el positivo puede hacerse tan solo en el caso de que se modifique de raíz la concepción sobre el desarrollo infantil y se comprenda que se trata de un complejo proceso dialéctico que se distingue por una complicada periodicidad, la desproporción en el desarrollo de las diversas funciones, las metamorfosis o transformación cualitativa de unas formas en otras, un entrelazamiento complejo de procesos evolutivos e involutivos, el complejo cruce de factores externos e internos, un complejo proceso de superación de dificultades y de adaptación (Vygotski, 1995, p. 141).

Num estudo minucioso sobre a atividade do bebê no primeiro ano, Vygotski (1996), ao discutir as polêmicas relacionadas à existência da vida psíquica nos recém nascidos, aponta que a novidade na vida do recém nascido é a forma de existência individual do bebê, que se separa do organismo no qual foi engendrado e encontra-se ao mesmo tempo imerso na vida social das pessoas que a rodeiam (Vygotski, 1996, p. 279). Referindo-se à afirmação de que o recém-nascido não possuiria vida psíquica por causa da imaturidade de seu sistema nervoso central – afirmação corrente entre alguns psicólogos e que suscitou inúmeras discussões e polêmicas – Vygotski afirma que a imaturidade do sistema nervoso central do recém-nascido

é indubitável, no entanto, ela não impossibilita a existência da vida psíquica, já que sua atividade relaciona-se apenas com as manifestações das formas superiores da atividade consciente e não com as manifestações instintivas, afetuosas e de interesse, próprias do recém-nascido e dependentes, provavelmente, dos centros subcorticais que, em certa medida, já funcionam nele (ibidem, p. 280). Ele afirma:

(...) el estado del sistema nervioso del recién nacido no excluye en absoluto la posibilidad de que tenga vida psíquica; nos obliga a suponer, más bien, la existencia de rudimentos psíquicos, aunque totalmente distintos de la psique desarrollada del adulto y de los niños mayores (p. 281).

Pouco depois do nascimento, a criança movimenta-se expressando seus estados psíquicos de alegria ou euforia, de dor ou de pena, de ira e medo ou susto, de assombro ou reflexão, como também expressa seus movimentos instintivos provocados pela fome, pela sede, pela saciedade e satisfação, reações que, para Vygotski, obrigam o reconhecimento da existência de manifestações psíquicas primitivas na criança recém-nascida (ibidem, p. 281).

Para Vygotski, o bebê não pode ser visto como um ser total ou quase totalmente associal, porque desprovido do meio fundamental de comunicação humana – a linguagem humana. Ele nega a visão subjacente a várias teorias sobre o primeiro ano, que afirmam que a atividade vital do bebê nesse período se limita à satisfação das suas necessidades vitais elementares. Nessas teorias, o bebê é visto muito mais como objeto do que como sujeito. Ele não é visto como um participante ativo das relações sociais. Disso, concebe-se o primeiro ano como uma etapa de desenvolvimento associal, pois o bebê é visto como um ser meramente biológico carente de especificidades propriamente humanas, sobretudo da principal delas: a sociabilidade (ibidem, p. 284).

Já para Vygotski, um estudo atento do bebê pode demonstrar que há no primeiro ano:

una sociabilidad totalmente específica, profunda, peculiar, debido a una situación social de desarrollo única, irrepetible, de gran originalidad, determinada por dos momentos fundamentales (Vygotski, 1996, p. 284).

Esses dois momentos citados por ele referem-se à incapacidade biológica do bebê satisfazer suas necessidades vitais sozinho e à peculiaridade de sua comunicação com os adultos.

Vygotski afirma que o caminho através dos adultos é a via principal de atividade do bebê no primeiro ano – eis aí o entrelaçamento de sua conduta no social. Por ser incapaz de satisfazer suas necessidades vitais, elementares, o bebê precisa que o adulto lhe dê de comer, lhe carregue nos braços. E pelo fato de o bebê depender dos adultos que lhe cuidam em todas as circunstâncias, configuram-se entre eles relações sociais muito peculiares. Explica Vygotski:

Todo lo que podrá hacer el niño más tarde por si mismo, durante el proceso de su adaptación individual, ahora, por la inmadurez de sus funciones biológicas, puede ser ejecutado solo a través de otros, solo en la situación de colaboración. Por tanto, el primer contacto del niño con la realidad (incluso cuando cumple las funciones biológicas más elementares) está socialmente mediado (Vygotski, 1996, p. 284).

Assim, para Vygotski, o bebê é um ser maximamente social: toda a sua relação com o mundo exterior é refratada através de sua relação com outra pessoa; sua vida está organizada de maneira que em todas as situações se faz presente, visível ou invisivelmente, outra pessoa.

A segunda peculiaridade característica da situação social de desenvolvimento no primeiro ano de vida refere-se ao fato de, apesar do comportamento do bebê estar imerso no social, ele não possui os meios fundamentais da comunicação social em forma de linguagem humana, o que o obriga a manter uma comunicação máxima com os adultos – uma comunicação sem palavras, silenciosa e por isso, totalmente peculiar. É por isso que Vygotski afirma que o desenvolvimento do bebê no primeiro ano se baseia na contradição entre sua máxima sociabilidade (devido à situação em que se encontra) e suas mínimas possibilidades de comunicação (ibidem, p. 286).

Wallon (1975) afirma que a criança não é um sistema fechado e “não tem ao princípio coesão íntima e está entregue sem o menor controle às influências mais fortuitas” (Wallon, 1975, p. 153). Para o médico francês, que estudou a criança como um meio privilegiado de se conhecer a gênese das funções mentais, ela encontra-se, na primeira infância, num estado de

fusão psíquica com o outro, onde não diferencia ainda seu eu. Sendo assim, a consciência individual não é um fato primitivo. Contrapondo-se à idéia piagetiana de que primeiro a criança passa por um estágio de autismo, seguido pelo egocentrismo para depois “abrir-se às exigências da compreensão mútua no meio social” (Wallon, 1975, p. 152), Wallon defende que

A consciência não é a célula individual que deve um dia abrir-se sobre o corpo social, é o resultado da pressão exercida pelas exigências da vida em sociedade sobre as pulsões dum instinto ilimitado que é o mesmo do indivíduo representante e joguete da espécie. Este ‘eu’ não é então uma entidade primária, é a individualização progressiva duma libido primeiramente anônima à qual as circunstâncias e o desenrolar da vida impõem que se especifique e que entre nos quadros duma existência e duma consciência pessoais (Wallon, 1975, p. 152).

Para ele, essa “modelação do eu pelo meio” (ibidem, p. 152) e da “consciência individual pelo ambiente coletivo” (ibidem, p. 152) “é a consequência das inaptidões prolongadas às quais o filho do homem está condenado pela extrema lentidão do seu desenvolvimento” (ibidem, p. 152), a qual, segundo ele, tem por motivo a instituição da sociedade organizada e segura.

Referindo-se à criança recém-nascida, Wallon afirma que “no seu comportamento, ela só tem reações “descontínuas, esporádicas e sem outro resultado que não seja o de liquidar pelas vias então disponíveis quer as tensões de origem orgânica quer as suscitadas pelas excitações exteriores” (ibidem, p. 153). As gesticulações da criança nessa idade não tem nenhuma utilidade prática para ela: não lhe servem mesmo para modificar uma posição incômoda ou perigosa. Por isso, a assistência do outro lhe é indispensável a todo momento.

A criança é, segundo Wallon, “um ser cujas reações precisam ser completadas, compensadas, interpretadas” (ibidem, p. 153). Sendo “incapaz de fazer qualquer coisa, é manipulado pelos outros, e é nos movimentos dos outros que as suas primeiras atitudes vão tomar forma” (ibidem, p. 153). Seus gestos em relação aos seus estados de bem-estar, de mal-estar ou de necessidade – gestos estes pertencentes aos sistemas espontâneos das reações afetivas, ao domínio emocional – estabelecerão conexões entre as manifestações espontâneas e as reações úteis suscitadas à sua volta, que “por meio dum mecanismo semelhante ao dos

reflexos condicionados, vai-se organizando uma associação entre, por exemplo, as convulsões da cólera e o momento de amamentação ou os passeios no braço da mãe” (ibidem, p. 153).

Stern, psicólogo estadunidense, estudou os bebês na tentativa de explicar a formação da subjetividade no primeiro ano de vida. O autor, preocupado em entender como se dá o desenvolvimento social inicial do bebê, busca descrever uma hipótese funcional da experiência do bebê e avaliar suas possíveis implicações clínicas e teóricas através do uso de inferências. Para ele, os bebês possuem sentidos de eu, capacidades essenciais para suas interações sociais cotidianas. É a aquisição de novos sentidos do eu, por parte do bebê, que permitem as mudanças maiores no desenvolvimento da experiência social.

Stern ancora-se em estudos que utilizam capacidades dos bebês como a sucção, o virar de cabeça, o olhar, como respostas e fazem perguntas que “referem-se a questões interpessoais ou sociais e comprovam a responsividade precoce dos bebês ao seu mundo social” (ibidem, p. 36).

Ele afirma que a partir desse “tipo de paradigma experimental e esses métodos de eliciar ‘respostas’ nos bebês” (ibidem, p. 37), pode-se obter um corpo importante de informações, a partir das quais pode-se estabelecer alguns princípios gerais sobre a percepção, a cognição e o afeto dos bebês, tais como: os bebês buscam estimulação sensorial, eles possuem preferências distintas com relação às sensações que buscam e às percepções que formam, eles possuem uma tendência central para formar e testar hipóteses sobre o que está ocorrendo no mundo, seus processos afetivos e cognitivos não podem ser prontamente separados.

Cruz tematiza o problema do desenvolvimento da criança de 0 a 18 meses numa perspectiva histórico-cultural a partir da investigação das dinâmicas sociais de produção de significação – nas quais palavras e gestos se constituem – já que a constituição do psiquismo depende da dimensão simbólica das atividades e interações humanas (Cruz, 1995, p. 01).

Tomando por base as ideias de Vigotski, que se opunha tanto àqueles que pretendiam explicar o funcionamento psíquico do homem através do estudo científico dos processos naturais, quanto àqueles que procuravam entender os processos psicológicos superiores sem considerar suas bases materiais, Cruz considera que, “ao nascer, o indivíduo é apenas um organismo biológico e que sua imediata inserção em um contexto sócio-cultural é que provê

os meios para a superação dessa condição” (ibidem, p. 11) e indaga sobre o papel da produção de significações no desenvolvimento da criança no período anterior à linguagem.

Para a autora,

quando se considera a dimensão simbólica das atividades e interações humanas como central na constituição do psiquismo, os movimentos de produção de significação das ações do bebê, no interior das dinâmicas interativas, podem ser tomados como fundamentalmente constitutivos de seu desenvolvimento (Cruz, 1995, p. 11).

Por isso é que, ao discutir o papel da ação no desenvolvimento do bebê, ela afirma que a explicação das formas humanas de atividade e pensamento não pode ser reduzida à ação prática de natureza biológica, pois desde o nascimento da criança, sua “ação – imersa em um universo simbólico – emerge como ação significativa” (ibidem, p. 12). Além disso, ela destaca que o modo de conceber/ interpretar a ação não se limita a seus aspectos estritamente sensório-motores.

E sobre a relação da criança com os objetos, a autora, juntamente com Vygotsky defende que “a apreensão dos objetos pela criança é sempre mediada pelo outro e pela linguagem” (Vygotsky, 1984 *apud* Cruz, 1995, p. 41) e explica que

Na interação com a criança, o adulto aponta\nomeia\recorta objetos, ações e estabelece relações, ao mesmo tempo em que interpreta e circunscreve as produções vocais e gestuais da criança. Gestos e palavras vão, então, sendo configurados num processo em que também a experiência da criança se organiza (Cruz, 1995, p. 41).

Para Vygotski, Wallon, Pino e Cruz, o processo de formação da subjetividade do bebê é visto como o resultado da experiência das interações sociais. Já para Stern, a adoção pelo bebê de uma perspectiva subjetiva organizadora com relação ao eu e aos outros que permite a intersubjetividade não é somente vista desta forma. Para ele, além de ser o “resultado da experiência das interações sociais”, a intersubjetividade é também “o resultado de uma recém capacidade ou habilidade específica” e ainda “o desdobramento maturacional de uma necessidade e motivação humana maior” (Stern, 1992, p. 119). Stern toma todos os três

pontos de vista, que aparecem nas obras de diferentes autores, como explicativos da emergência da intersubjetividade. Para ele, todos eles juntos permitem uma explicação mais completa (ibidem, p. 120). No entanto, tanto ele como os outros autores, afirmam a importância primordial do Outro no desenvolvimento humano, desenvolvimento este concebido como a apropriação dos diferentes modos de agir, de pensar, de falar, de relacionar-se culturalmente (Smolka & Nogueira, 2002).

### **A importância primordial do Outro ou de como nos tornamos o que somos...**

No apêndice de seu livro *O processo civilizador*, Elias discute a imagem do homem que é indiscutivelmente aceita na sociedade moderna européia, o *homo clausus*. Ele levanta exemplos de como, na literatura, na filosofia, na sociologia, etc, “é persistente, e aceito como natural nas sociedades da Europa moderna, a impressão das pessoas que seu próprio ‘ser’, sua ‘verdadeira identidade’, são como que coisas fechadas ‘dentro’ delas, separadas de todas as outras pessoas e coisas “externas” (Elias, 1994, p. 242), ainda que ninguém ache simples mostrar de maneira clara “onde e o que são essas paredes ou barreiras que confinam o ser interno como um vaso confina seu conteúdo e o separa do que está ‘fora’” (ibidem, p 242). “Será a pele a fronteira entre o ‘interno’ e o ‘externo’? E “o que, no homem, é a cápsula e o que é o conteúdo?” pergunta-se Elias (ibidem, p. 238).

Para o autor, a idéia de indivíduos que decidem, agem e existem independentemente de outros é “um produto artificial do homem, característico de um dado estágio do desenvolvimento de sua autopercepção” e que “depende parcialmente de uma confusão de ideias e fatos e, até certo ponto, da materialização de mecanismos de autocontrole individuais – da separação dos impulsos emocionais individuais frente ao aparelho motor, do controle direto sobre os movimentos corporais e as ações” (ibidem, p. 248).

Ele explica que a autopercepção fundada “na noção de um ‘ego’ individual fechado em seu receptáculo, no ‘ser’ separado, por uma parede invisível, do que acontece ‘no lado de fora’” faz parte de um processo de individualização, ocorrido primeiramente durante a Renascença, que caracteriza-se pela transição da experiência da natureza, como paisagem em frente ao observador, como objeto de percepção separado de seu sujeito como por uma parede

invisível, da auto-percepção intensificada do indivíduo como entidade inteiramente auto-suficiente, independente e separada de outras pessoas e de coisas, e que assim como “outros fenômenos da época exibem as mesmas características estruturais da mesma mudança civilizadora” (ibidem, p 246) e mostram

as marcas da transição para um estágio ulterior de autoconsciência, no qual o autocontrole embutido das emoções torna-se mais forte e maior o distanciamento reflexivo, enquanto a espontaneidade da ação afetiva diminui, e no qual as pessoas sentem essas suas peculiaridades mas ainda não se distanciam o suficiente delas em pensamento para fazerem de si mesmas um objeto de investigação (ibidem, p. 246).

Elias explica também que o que “deu origem a esse conceito de indivíduo como encapsulado ‘dentro’ de si mesmo, separado de tudo o que existe fora dele” foi “o controle mais firme, mais geral e uniforme das emoções” (ibidem, p. 246) que, juntamente com o aumento de compulsões internas impedem que todos os impulsos espontâneos se manifestem direta e motoramente em ação, sem a intervenção de mecanismos de controle (próprios do processo civilizador), o que é, na realidade, experimentado como a cápsula, como a parede invisível que separa o mundo interior do indivíduo do mundo exterior, ou “o sujeito de cognição de seu objeto, o ‘ego’ do outro, o ‘indivíduo’ da sociedade” (ibidem, p. 246). A cápsula contém então “os impulsos instintivos e emocionais, aos quais é negado acesso direto ao aparelho motor” e surgem na autopercepção “como o que é ocultado de todos os demais, e, não raro, como o verdadeiro ser, o núcleo da individualidade” (ibidem, p. 247).

Para Elias, seu estudo sobre a civilização permite que se conceba essa imagem enganosa do homem como menos evidente por si mesma, “de modo que se possa começar a trabalhar uma imagem do homem menos orientada pelos sentimentos da própria pessoa e pelos juízos de valor a eles atribuídos, do que para os homens enquanto objeto concreto de pensamento e observação” (ibidem, p. 247). Para ele, a crítica à moderna imagem do homem é necessária para a compreensão do processo civilizador, “que se prolonga por várias gerações, no curso das quais a estrutura da personalidade do ser humano individual muda sem que mude a natureza dele” (ibidem, p. 248), o que significa que, para que se conceba “um processo civilizador ou um processo de longo prazo que envolva estruturas sociais e de personalidade” (ibidem, p. 248), é preciso reorientar a auto-consciência individual, substituindo a imagem do homem como “personalidade fechada” pela de “personalidade

aberta”, “que possui um maior ou menor grau ( mas nunca absoluto ou total) de autonomia face a de outras pessoas e que, na realidade, durante toda a vida é fundamentalmente orientada para outras pessoas e dependente delas” (ibidem, p. 249).

Para o autor, o que liga os seres humanos é a rede de interdependências: “as pessoas são mais ou menos independentes entre si, inicialmente por ação da natureza e mais tarde através da aprendizagem social, da educação, socialização e necessidades recíprocas socialmente geradas”, que existem apenas como pluralidades, como configurações, conceito este que expressa essa rede de interdependências formada entre os indivíduos e a sociedade, “não sendo nem uma abstração de atributos de indivíduos que existem sem uma sociedade, nem um ‘sistema’ ou ‘totalidade’ para além dos indivíduos” (ibidem, p. 249).

Elias considera que, se seu estudo sobre o processo civilizador possui alguma importância em absoluto, ela resulta de sua oposição à mistura do que é com o que devia ser, de análise científica com ideal e afirma que a utilidade da pesquisa sociológica, como instrumento da prática social que tem como objetivo influenciar o curso dos fatos políticos através dos resultados das pesquisas, só aumenta se o pesquisador não se engana projetando aquilo que deseja, aquilo que acredita que deve ser, em sua investigação do que é e foi (Elias, 1994, p. 234).

As idéias de Elias, como também a dos outros autores que vimos estudando trouxeram como contribuição fundamental o entendimento de que apenas nos tornamos o que somos a partir do outro, que, vivendo em contextos específicos, carrega consigo idéias, práticas, hábitos, modos de sentir, de falar, de se relacionar, próprios desse contexto, que por sua vez é determinado histórica e culturalmente. Com isso, pude abandonar a ingênua idéia tão propalada entre nós educadores de que é preciso mudar o mundo para que ele não nos mude, idéia essa que pressupõe uma separação entre o que somos e o mundo em que vivemos. Portanto, acreditar que o melhor para as crianças é deixá-las “livres”, entre si, com a menor influência possível dos adultos ou, mais radicalmente, do mundo é, além de uma ingenuidade, um erro, pois as crianças sempre vão se constituir através da interação com o outro, com o mundo, com a linguagem, com o signo.

Como afirmam Smolka e Nogueira, o Outro possui uma importância primordial no desenvolvimento humano quando esse é concebido como a apropriação dos diferentes modos

de agir, de pensar, de falar, de relacionar-se culturalmente, sendo que o processo de formação do funcionamento mental pelas relações sociais só pode ser compreendido considerando-se a produção simultânea de signos e sentidos, relacionada à constituição de sujeitos, na dinâmica das (inter-)relações (Smolka & Nogueira, 2002).

### **O problema do meio**

Já vimos que Vigotski concebe o desenvolvimento da criança como um complexo processo dialético que se distingue por uma complicada periodicidade, pela desproporção no desenvolvimento das diferentes funções, pela transformação qualitativa de umas formas em outras, pelo entrelaçamento complexo de processos evolutivos e involutivos, pelo complexo cruzamento de fatores externos e internos e pelo também complexo processo de superação de dificuldades e de adaptação (Vygotski, 1995, p. 141).

Em “O problema do meio”, Vygotsky procura aclarar a relação que existe entre o desenvolvimento da criança e seu meio. Ele afirma que o meio possui um papel, significado e influência no desenvolvimento infantil. Para ele, para que haja uma compreensão adequada do papel que o meio desempenha no desenvolvimento infantil “é sempre necessário, se podemos assim colocar, abordar o meio não com um padrão absoluto, mas relativo” (Vygotsky, s.d., p. 01). Ao mesmo tempo, Vigotski afirma que o meio não deve ser considerado como uma condição do desenvolvimento que, pura e objetivamente, determina o desenvolvimento de uma criança em virtude do fato de conter determinadas qualidades ou características. Para ele, o meio deve ser abordado “do ponto de vista da relação que existe entre a criança e seu meio [social] em dada fase de seu desenvolvimento” (ibidem, p. 01). Deve-se então “abandonar indicadores absolutos que refletem o meio, em favor de indicadores relativos, isto é, exatamente os mesmos, porém vistos em relação à criança” (ibidem, p. 01).

Para ele essa idéia é sustentada pelo fato de qualquer fator ambiental variar entre diferentes faixas etárias. Ele exemplifica:

a linguagem das pessoas à volta da criança pode ser absolutamente idêntica quando essa criança tem seis meses de idade, dezoito meses de

idade ou quando ela tem três anos e meio de idade, ou seja, o número de palavras que a criança ouve, os traços característicos da fala do ponto de vista de quão organizada ou refinada ela é, a extensão do vocabulário, o uso e gramática corretos, a qualidade literária do estilo, podem todos permanecer os mesmos, mas está claro para todos que esse fator, que não passou por qualquer mudança durante o curso do desenvolvimento, assume um significado diferente, dependendo de a criança compreender a fala ou ainda não compreendê-la absolutamente, ou de estar em uma etapa intermediária, quando está apenas começando a compreendê-la. Isso significa que nós só podemos explicar o papel do meio no desenvolvimento da criança quando conhecemos a relação entre a criança e seu meio.

Além disso, Vigotski afirma que “o meio [social] da criança no sentido estrito desta palavra, continua se alterando a cada idade” (ibidem, p.02). Baseado em alguns autores que sustentam que o desenvolvimento de uma criança consiste precisamente da ampliação gradual de seu meio, Vigotski afirma que:

Antes de nascer, o meio da criança consiste no útero da mãe e, logo após nascer, seu meio imediato continua limitado a um espaço bem circunscrito. É bem conhecido que o mundo deslocado a qualquer distância não existe realmente para o recém nascido. Para ele, somente o mundo que se relaciona com ele de maneira imediata é que existe, isto é, um mundo limitado a um espaço restrito, vinculado a fenômenos conectados ao seu corpo e aos objetos circundantes. Então, gradualmente, uma faixa um pouquinho mais ampla do mundo à sua volta começa a se desenvolver para a criança. Porém, inicialmente esse mundo também é ainda muito pequeno, um mundo que inclui o quarto, o pátio próximo e a rua onde mora. À medida que a criança começa a andar pelos arredores, seu meio se expande e relações sempre novas são formadas entre a criança e as pessoas que a cercam. Ulteriormente, esse meio se altera de acordo com os diferentes tipos de meio que cada estágio de sua educação proporciona: durante os primeiros anos de sua vida, a creche; durante a idade pré-escolar, a pré-escola; durante a idade escolar, a escola. Cada idade apresenta à criança um meio que foi organizado de uma forma especial, de modo que o meio, no sentido puramente exterior da palavra, continua se alterando conforme a criança passa de uma faixa etária a outra.

Para o autor, o meio exerce esse ou aquele tipo de influência no desenvolvimento da criança, dependendo de sua idade, porque a própria criança muda e sua relação com determinada situação se modifica. Vigotski explica que o meio exerce essa influência “através das experiências emocionais {*pereživaniia*} da criança, ou seja, dependendo de como a

criança conseguiu elaborar sua atitude interior em relação aos vários aspectos das diferentes situações ocorrendo no meio social” (ibidem, p. 11).

Vigotski afirma que “o meio determina o tipo de desenvolvimento dependendo do grau de conscientização que a criança conseguiu alcançar desse meio” (ibidem, p. 11) e que por isso, “cada aspecto do desenvolvimento irá determinar de qual forma o meio irá influenciar o desenvolvimento, ou seja, a relação entre o meio e a criança, e não apenas o meio em si mesmo, ou apenas a criança em si mesma, será sempre central” (ibidem, p. 11).

Ao considerar todos os traços especificamente humanos da personalidade que evoluíram durante o período do desenvolvimento histórico humano, Vigotski chega a conclusão de que “as relações que existem entre o meio e o desenvolvimento da criança são características do desenvolvimento infantil e de nenhum outro tipo geral de desenvolvimento” (ibidem, p. 11). Isso quer dizer que “o desenvolvimento da personalidade de uma criança, de sua consciência, e da sua relação com a realidade circundante possui uma relação intrínseca com o meio, que possui aqui um papel específico no desenvolvimento. Afirma Vigotski:

O meio é a fonte do desenvolvimento desses traços e atributos especificamente humanos, principalmente porque esses traços da personalidade humana, que evoluíram historicamente, que estão latentes em cada ser humano devido à sua composição orgânica hereditária, existem no meio, mas a única forma de serem encontrados em cada ser humano individual reside na força dele ser um membro de determinado grupo social e que ele representa uma determinada unidade histórica vivendo em um dado período histórico e em determinadas circunstâncias históricas.

Para ele, o que distingue a relação do desenvolvimento da criança com o meio é que

esse desenvolvimento é atingido sob condições singulares de interação com o meio, onde essa forma ideal ou final (a forma que irá aparecer somente no final do processo de desenvolvimento) não somente já está lá no entorno social e desde o início em contato com a criança, mas na verdade interage e exerce uma influência real sobre a forma primária, nos primeiros passos do desenvolvimento da criança. Algo que só deve adquirir forma bem no final do desenvolvimento, de alguma forma influencia os primeiros passos mesmo desse desenvolvimento (p. 13).

Em Vigotski (1998), encontramos uma discussão que nos ajuda a problematizar o papel da instituição educativa no desenvolvimento de bebês, quando ele discute as suas idéias

sobre a interação entre ensino/aprendizagem e desenvolvimento. Ele problematiza essa relação em seus estudos sobre as crianças na idade escolar, afirmando que esses estudos não poderiam evitar a questão da relação entre os dois fenômenos.

Discutindo as concepções correntes sobre o assunto, ele apresenta três grandes posições teóricas: a que tem como pressuposto a independência dos processos de desenvolvimento da criança de seu aprendizado; uma outra que afirma que aprendizado é desenvolvimento; e a última que “tenta superar os extremos das outras duas, simplesmente combinando-as” (Vigotski, 1998, p. 106). Vigotski afirma que a análise das três posições teóricas leva a uma visão mais adequada da relação entre ensino/aprendizado e desenvolvimento (ibidem, p. 109), a qual deve responder a duas questões: qual a relação geral entre aprendizado e desenvolvimento e quais são os aspectos específicos dessa relação quando a criança atinge a idade escolar? (ibidem, p. 109).

Investigando o desenvolvimento da criança em idade escolar, Vigotski afirma que o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola (ibidem, p. 110). Além disso, Vigotski afirma que aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança: ela aprende a falar com os adultos, ela adquire informações através de perguntas e respostas e desenvolve um repertório de habilidades através da imitação dos adultos e através da instrução recebida de como agir (ibidem, p. 110).

Vigotski estabelece a unidade, mas não a identidade entre os processos de aprendizado e os processos de desenvolvimento interno, pressupondo que um se converte no outro sob o processo de internalização do conhecimento externo e das capacidades humanas pelas crianças (ibidem, p. 118).

Para Vigotski, a própria essência do desenvolvimento cultural reside na colisão do desenvolvimento das formas culturais da conduta, que a criança vai conhecendo, com as formas primitivas que caracterizam seu próprio comportamento. Analisando a história do desenvolvimento do gesto de apontar pela criança, Vigotski o descreve: a criança intenta agarrar um objeto que encontra-se distante dela, estende as mãos em direção a ele, seus braços ficam pendurados no ar e seus dedos fazem movimentos indicativos, mas ela não o alcança: nada mais que um movimento de capturar fracassado que, orientado ao objeto, demonstra o desejo da criança. Mas quando alguém, por exemplo, a mãe da criança, preocupada em ajudá-

la, interpreta seu movimento como uma indicação, a situação muda radicalmente: o movimento indicativo se transforma em um gesto para outros. O fracassado intento da criança em pegar o objeto produz uma reação, não do objeto, mas de outra pessoa. “Son otras personas las que confieren un primer sentido al fracasado movimiento del niño”, explica Vigotski (Vygotski, 1995, p. 149). Apenas depois disto, a criança associa seu movimento à situação como um todo e compreende que seu movimento, orientado para o objeto, “torna-se um movimento dirigido para outra pessoa, um meio de estabelecer relações” (Vigotski, 1998, p. 74). Para o autor, a história do desenvolvimento do gesto indicativo desempenha um importante papel no desenvolvimento da linguagem na criança e constitui, em grande medida, a base primitiva de todas as formas superiores de comportamento. A linguagem, à princípio um meio de comunicação com os outros - oriunda da necessidade de intercâmbio durante o trabalho (Vigotski, 1993, p. 05) – é convertida em um meio de pensamento, um meio de conduta da personalidade, em forma de linguagem interna. Portanto, o desenvolvimento cultural ancora-se no emprego de signos e tudo o que é interno nas funções psíquicas superiores foi externo anteriormente.

Por isso, Vigotski afirma que “Me relaciono conmigo mismo como la gente se relaciona conmigo” (Vigotski, 1995, p. 147).

Essas ideias de Vigotski nos permitem conceber a creche como um contexto pleno de possibilidades educativas. Considerando que a formação das características tipicamente humanas, tais como falar, pensar, etc; atividades nas quais se inserem o pensamento, a cognição, a memória, a percepção, etc; só ocorrem na interação com o meio e com o outro, percebemos que o desenvolvimento da criança pressupõe a aprendizagem. O fato das crianças começarem a frequentar a creche cada vez mais cedo, o que implica necessariamente na expansão de seu meio, que muitas vezes acontece antes da criança conseguir sentar-se sozinha ou se locomover, faz com que elas passem a estabelecer relações com pessoas que não pertencem a seu meio familiar e que muitas vezes as inserem em outras dinâmicas relacionais. A creche, portanto, no nosso modo de olhar expande o meio da criança e a afeta, inegavelmente. Buscar apreender o modo como esse espaço expandido afeta a criança nos parece interessante e importante.

## **A instituição creche na contemporaneidade**

A creche é uma instituição cada vez mais presente na vida das crianças pequenas e de suas famílias.

Em uma consulta ao Censo Escolar<sup>4</sup>, pode-se ter uma idéia da magnitude desse acontecimento no município de Campinas.

No ano de 2001, foram 5596 o número de matrículas na rede municipal e 1615 na rede privada, o que totaliza 7211 matrículas. Já no ano passado, 2011, esse número triplicou, passando a 21626 matrículas no total, sendo 16037 feitas na rede municipal e 5589 na rede privada.

Rosemberg (1995), discorrendo sobre a mudança no padrão de criação de filhos pequenos no século XX, afirma que “principalmente depois da II Guerra Mundial, a educação e o cuidado da criança pequena vêm ocorrendo também fora do espaço doméstico e do convívio familiar” (Rosemberg, 1995, p. 167). Ela afirma que, num movimento cada vez maior, as crianças pequenas vão sendo cuidadas e educadas fora do espaço doméstico, independentemente de sua origem econômica e que, com isso, espera-se que as crianças compartilhem “experiências educacionais com seus companheiros de idade, sob a responsabilidade de um especialista” (ibidem, p. 167). Kulhman Junior (1990), ao analisar as diferentes instituições assistencialistas destinadas à criança pré-escolar no Brasil durante o período compreendido entre os anos de 1899 a 1922, afirma que essas instituições – as creches, os asilos e os jardins de infância – foram “fruto de uma articulação de forças jurídicas, empresariais, políticas, médicas, pedagógicas e religiosas, em torno de interesses sustentados por três influências básicas: a médico-higienista, a jurídico-policial e a religiosa” (Kulhman Junior, 1990, p. 18).

A partir dessas informações, podemos afirmar que movimentos históricos e culturais fazem da educação de bebês em espaços coletivos uma realidade crescente e desejada por diferentes setores da sociedade. E se antes disso a educação das crianças pequenas se dava no enredo das relações sociais produzidas no entorno familiar – portanto muitas vezes feita de

---

<sup>4</sup> Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>. Acesso em 03/02/2012.

forma não intencional – hoje, na creche, espera-se que ela tenha um outro caráter, ou que seja intencional, reflexiva e científica.

Cerisara (2002), ao discutir a formação das profissionais da educação infantil no contexto da passagem das instituições de atendimento à primeira infância das Secretarias de Assistência Social para as Secretarias de Educação, no Brasil, afirma que a divisão da caracterização dos diferentes tipos de trabalho realizados em creches e pré-escolas – de um lado, as instituições que realizavam um trabalho “assistencialista” e de outro, as que realizavam um trabalho “educativo” - deixa implícita a idéia de que haveria uma forma de trabalho mais ligada às atividades de assistência à criança pequena, de caráter não-educativo, onde as práticas sociais do modelo familiar e/ou hospitalar eram levadas para as creches e pré-escolas; e uma outra forma que trabalhava num modelo educativo, que em geral se traduzia no modelo escolar das escolas de ensino fundamental levadas para as creches e pré-escolas (Cerisara, 2002, p. 10).

Cerisara afirma que “nessa dicotomização, as atividades ligadas ao corpo, à higiene, alimentação, sono das crianças eram desvalorizadas e diferenciadas das atividades consideradas pedagógicas, estas sim entendidas como sérias e merecedoras de atenção e valor” (ibidem, p. 11).

Zilma de Moraes Oliveira *et al* afirmam que conceber a creche como uma instituição educativa é um fato recente, decorrência de um movimento histórico “que possibilitou mudanças significativas na forma de conceber a criança, o modo como ela se desenvolve e as funções da família” (Oliveira *et al*, 1992, p. 14). Para as autoras, para que a creche afaste-se de concepções filantrópicas, custodiais, higienistas com que tem sido identificadas historicamente, é preciso que os profissionais que nela atuam discutam qual seria a proposta pedagógica orientadora de seu trabalho junto às crianças. Para elas, para que a prática pedagógica na creche efetivamente aconteça, é preciso um estudo crítico sobre o papel dessa instituição junto à criança e à família – principalmente as de baixa renda. A creche deve ser considerada um contexto de desenvolvimento das crianças, garantido através de um atendimento educativo de qualidade e complementar ao papel educativo das famílias.

## Metodologia

Essa pesquisa se configura como uma pesquisa qualitativa, com inspiração etnográfica. A preocupação com o processo é maior do que com o produto (Lüdke & André, 1986, p. 12). Essa preocupação vai ao encontro dos pressupostos da perspectiva histórico-cultural, como proposto por Vigotski (1998), que argumenta que estudar o desenvolvimento é estudar o processo em movimento. Nosso foco específico é a prática pedagógica desenvolvida num berçário de creche.

Para a investigação, utilizamos como estratégias a realização de análises e discussões das questões que nortearam o estudo e a pesquisa empírica, que fez surgir outras questões. Buscamos identificar alguns pontos importantes que nos permitissem caracterizar o trabalho pedagógico com bebês em creches muito mais do que descrever detalhadamente a prática da professora com as crianças. No entanto, a descrição da prática foi imprescindível para que pudéssemos responder às indagações ou até mesmo para ajudar a reformulá-las.

Fizemos os registros das situações vivenciadas em diários de campo e também através de videogravações, numa turma de educação infantil com crianças de sete a vinte e dois meses de idade, no decorrer de quatro meses uma vez por semana no segundo semestre letivo de 2011. Para a realização da pesquisa os pais e/ou responsáveis das crianças foram comunicados e convidados a autorizar a participação das mesmas através de um Termo de Compromisso Livre e Esclarecido<sup>5</sup>. Os dados pessoais dos participantes foram mantidos em sigilo.

Os registros em vídeo e também os fotográficos foram disponibilizados à instituição, como era de seu interesse. Eles também compõem parte do banco de dados para estudo do Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem, da FE, Unicamp.

Os dados da pesquisa foram construídos a partir das (re)leituras dos registros realizados. Foram privilegiados no estudo: a proposta de trabalho da instituição e os modos de realização das mesmas nas situações cotidianas.

---

<sup>5</sup> Tivemos a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UNICAMP para a realização da pesquisa empírica na creche.

## O registro do trabalho pedagógico: as transcrições das videograções

Buscamos orientação para o trabalho de seleção de trechos do registro em vídeo para transcrição e análise nos trabalhos de Pedrosa (1989) e de Cruz (1995).

Pedrosa afirma que o dado é construído, que não existe independentemente do observador, que é quem o escolhe, elegendo-o ao status de dado, escolha essa que é fruto de sua sensibilidade, de sua reflexão e também de sua interação com os fatos observados. Ela cita um comentário de Wallon sobre como estudar a criança:

Não há observação sem escolha... A escolha é determinada pelas relações que podem existir entre o objeto ou o fato e nossas expectativas, em outros termos, nosso desejo, nossa hipótese ou mesmo nossos simples hábitos mentais. As razões da escolha podem ser conscientes ou intencionais, mas podem também nos escapar, porque se confundem, antes de mais nada, com nosso poder de formulação mental” (Wallon, 1941 *apud* Pedrosa, 1989, p. 76).

As decisões sobre a seleção do material para análise, assim como a forma de transcrição, foram então orientadas por essa premissa.

Cruz afirma que o episódio, enquanto dado, “é uma construção do próprio pesquisador, que se faz no jogo complexo entre a teoria e o material empírico, e configura-se como um recorte – a partir de determinado modo de olhar – do real” (Cruz, 1995, p. 51). Disso implica, para o pesquisador, não assumir que os processos que são identificados nas análises estejam dados de maneira inerente no material empírico. E afirma que “eles são, antes, o resultado de um trabalho teórico de interpretação deste material que, pela sua própria natureza, ultrapassa o empiricamente observável” (*ibidem*, p. 51).

Para a escolha dos episódios, utilizamos como critério o aparecimento de sequências interativas entre a professora e um grupo de crianças que nos permitissem problematizar as condições e as especificidades do trabalho pedagógico no berçário, olhando portanto, para a dinâmica instaurada entre a professora e um grupo de crianças, a seleção dos conteúdos trabalhados pela professora, o modo de trabalhá-los, etc.

As transcrições para análise foram feitas apenas dos episódios selecionados previamente nos momentos em que assistíamos às gravações.

A escolha da apresentação das transcrições foi orientada também pelo trabalho de Pedrosa, que sugere uma forma intermediária entre a transcrição integral do material analisado e a escolha de trechos. Essa forma intermediária contém as informações necessárias para situar o material e oferecer, ao leitor, pistas do contexto.

As situações escolhidas para análise foram recortadas em episódios que por sua vez recortaram-se em momentos. Isso para que o leitor pudesse ter uma visão mais abrangente e mais fluida das mesmas. O tempo de cada momento, que aparece marcado no começo de cada um deles, refere-se ao tempo que aparece na gravação e tem por finalidade situar o leitor das ocorrências de cada momento dentro das situações. Antes da apresentação de cada episódio há a caracterização da situação, que pretende situar o leitor no contexto.

As transcrições dos episódios aparecem em ordem cronológica.

## **A investigação na creche**

Comecei a frequentar a creche no final do mês de agosto. No dia 26/08/2011, conheci a turma com a qual trabalharia, o agrupamento I (AG I). Conheci a professora da turma e também três dos monitores. A professora possui graduação em pedagogia e atua na educação infantil há dez anos. Era a primeira vez que ela assumia uma turma de berçário. As monitoras possuíam formação em farmácia, letras e ensino médio. Havia também um monitor que cursava o ensino superior em estatística.

Num primeiro momento, não foram feitas filmagens, apenas observações que tiveram por intuito estabelecer contato com as crianças, com a professora e com as monitoras<sup>6</sup> e também conhecer a dinâmica do grupo.

A professora me foi apresentada pela orientadora pedagógica da creche, num momento informal. Conversamos sobre os dias em que eu iria acompanhar o grupo e combinamos que eu passaria a frequentar a creche uma vez por semana. A professora sugeriu que eu alternasse os dias da semana nos quais iria à creche para que eu acompanhasse as diferentes atividades da turma (divididas em dias específicos da semana) e eu aceitei sua sugestão.

Minha inserção no grupo foi tranquila. A relação com a professora foi amigável e ao longo do tempo, foi sendo transformada em amizade. A orientadora pedagógica me perguntou sobre como eu iria até a escola e, sabendo que iria de ônibus, perguntou para a professora se ela poderia me dar carona nos dias em que eu fosse para a creche, já que ela levava e buscava seu filho numa creche bem próxima à minha casa. Ela então passou a me dar carona da creche até minha casa. Nessas idas e vindas, fomos nos conhecendo. Conversando informalmente, eu ia percebendo que eu e ela compartilhávamos muitos pontos de vista em relação ao trabalho de professora na creche e isso, com certeza, permitiu que ela ficasse mais confortável nos momentos de filmagem e agisse da forma como agia normalmente. Em alguns momentos, ela mesma me convidou para filmar alguma atividade específica, como o banho de duas crianças conjuntamente, por exemplo. Em outros, ela chamava minha atenção para alguma criança ou grupo de crianças que estavam fazendo algo que merecia ser filmado.

Frequentei a creche durante todo o segundo semestre de 2011, uma vez por semana, durante um período do dia. Na maioria das vezes, acompanhei as atividades no período da manhã (período em que a professora estava presente), mas houve algumas vezes em que a professora planejou atividades a serem feitas no horário da tarde e eu a acompanhei nesse período. Apenas uma vez acompanhei a turma sem a presença da professora.

Minha participação não se limitou à observação e registro em vídeo e foto das situações. Em todos os dias em que estive presente na creche houve momentos em que eu participava da dinâmica do grupo, tomando parte também no trabalho com as crianças.

---

<sup>6</sup> Nesse caso, utilizamos o gênero feminino devido à grande proporção de mulheres ocupando esse cargo na creche.

Durante as sessões de filmagem, não foram registrados apenas alguns tipos de situações escolhidos anteriormente, mas demos prioridade para as interações entre a professora e as crianças e entre os monitores e as crianças.

## **A creche**

A escolha da creche municipal *Fernando Alpheo Miguel* deu-se pela disponibilidade dada pela instituição à Unicamp, e em especial, ao GPPL (Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem) para servir de campo de pesquisa. Havia entre as instituições uma história de relação anterior, que incluiu um trabalho longitudinal de pesquisa, realizado de 2009 a 2011 (Fantin, 2011).

O CEMEI – Centro Municipal de Educação Infantil *Fernando Alpheo Miguel* – como é denominado oficialmente, localiza-se no bairro Vila Esperança, no município de Campinas. O nome do Cemei foi um pedido da comunidade e uma homenagem a Fernando Alpheo Miguel, militante da educação. Ele acompanhou de perto a criação da escola estadual 31 de Março, no Jardim Santa Mônica, e faleceu no dia 19 de abril de 1992. Sua família ainda mora na Vila Esperança.

A creche possui um projeto diferenciado, tanto arquitetonicamente quanto pedagogicamente. A unidade de educação infantil possui 01 pátio coberto, 05 salas de aula, 01 sala pedagógica, 01 secretaria, 01 diretoria, 02 solários, 01 refeitório, 07 banheiros (02 conjugados para sala lilás e laranja, 02 com área de banho central e adaptação de sanitário para deficientes e 03 para os adultos), 01 cozinha com dispensa, 01 copa para funcionários, 01 lavanderia, 01 salão coberto, 01 parque e 01 quiosque para atividades diversas.

A creche foi ampliada e sua reinauguração aconteceu no dia 05 de março de 2009. Antes disso, a unidade escolar funcionava como a Escola Municipal de Educação Infantil (Emei) Vila Esperança, um módulo que atendia duas turmas de crianças da pré-escola com 30 alunos cada, em horário parcial. Em uma notícia sobre a ampliação da unidade<sup>7</sup>, a prefeitura de Campinas afirmou que sua capacidade de atendimento era de 170 crianças de 06 meses a

---

<sup>7</sup> Disponível em:

[http://2009.campinas.sp.gov.br/noticias/?not\\_id=1&sec\\_id=&link\\_rss=http://2009.campinas.sp.gov.br/admin/ler\\_noticia.php?not\\_id=20135](http://2009.campinas.sp.gov.br/noticias/?not_id=1&sec_id=&link_rss=http://2009.campinas.sp.gov.br/admin/ler_noticia.php?not_id=20135). Acesso em 28/02/2012.

05 anos, no entanto, a creche atendeu 230 crianças no ano passado<sup>8</sup>. O bairro é situado numa área de periferia da cidade. As crianças que freqüentam são de famílias moradoras da região.

Além da ampliação do espaço, foi elaborado um novo projeto pedagógico, no qual, como afirmou a diretora da unidade, Marcia Aparecida Goulart de Souza, na referida notícia sobre a reinauguração da creche, pretende-se “trabalhar com ambientes, em que todas as turmas passam pelas salas representadas pela dança, lúdico, fantasia, brinquedoteca, leitura e escrita, além da transformação do pátio coberto em ateliê das artes e do quiosque em espaço para ensinar educação alimentar”.

No projeto inicial, como apontado pela diretora da unidade educacional, são cinco as salas-ambiente, que são denominadas cada uma por uma cor (definida pela cor da cortina) e possuem características distintas. Na sala verde fica a brinquedoteca. Na amarela, “há 4 mesas com seis cadeiras cada, três computadores numa bancada e seis cadeiras com jogos educativos instalados para que as crianças trabalhem em dupla, três rádios MP3 para que as crianças escolham os CDs e os escutem com fone de ouvido” (Projeto Pedagógico CEMEI Fernando Alpheo Miguel, 2011) no intuito de que cada criança amplie seu repertório musical e também inicie-se “na leitura dos encartes dos CDs, no conhecimento de intérpretes e compositores, desde os clássicos até os compositores de MPB” (ibidem, 2011). Na sala azul há um grande espelho fixado no espaço da lousa, com barra de dança. O espaço é livre, sem carteiras ou cadeiras e há um aparelho de som que permite que sejam ouvidas músicas com o som mais alto. “O espaço permite que sejam realizadas atividades de teatro e improvisação com fantasias, leitura de livros de contos de fadas, almofadas, tecidos para criar ambientes e transparências, fantasias, fantoches, óculos, chapéus, bijouterias” (ibidem, 2011).

A sala coral é uma sala de ciências e serve de apoio ao jardim de borboletas e à horta. Possui materiais informativos sobre animais e plantas, como também livros de experiências e experimentos – atividades com os quatro elementos da natureza. Conta também com uma coleção de livros em 3D, pranchetas para o registro da observação do crescimento das plantas na área externa, lupas e ferramentas para o cultivo da horta.

E por fim, a sala lilás, que é ocupada pelo Agrupamento I (AG I), turma formada pelas crianças mais novas da creche. É a sala mais próxima ao refeitório (o que facilita a

---

<sup>8</sup> Dado recolhido no Projeto Pedagógico da creche.

locomoção dos bebês até esse espaço) e sua cortina lilás cria um ambiente mais aconchegante e propício para os bebês. A sala lilás é, portanto, a única que não possui a característica de ser ambiente, pois abriga as crianças do agrupamento I (entre 04 e 18 meses de idade), cuja dinâmica é diferente do restante da creche<sup>9</sup>. A sala possui um armário grande, embutido – onde são guardados alguns brinquedos e também os pertences da professora e dos monitores – um outro armário, sem portas, com quatro prateleiras, onde são colocados os sapatos da criança e em cima do qual fica o rádio MP3 da sala e também alguns colchonetes, que são usados para a soneca das crianças e também para adultos e crianças se sentarem, em muitos momentos nos quais a sala é usada – brincadeiras diversas, roda de músicas e de histórias, etc. Geralmente nesse último caso, são usados poucos colchonetes, ficando a maioria deles empilhados e encostados em uma das paredes. Quando assim estão, são usados também pelas crianças para brincadeiras de escalar. A sala também possui um espaço externo conjugado, o solário, onde as crianças brincam e realizam atividades ao ar livre.

Cada agrupamento conta com a presença de um professor, formado em pedagogia e com 3 monitores – que possuem formação diversificada (ensino médio, graduandos e graduados em diferentes áreas) em cada período. Apenas os agrupamentos I e II atendem em período integral.

A participação da comunidade escolar no cotidiano da creche acontece através das reuniões, eventos e apresentação de vídeos. No final de 2010 com o objetivo de aprimorar a parceria família-escola e conhecer as expectativas da comunidade sobre o trabalho educativo, um questionário foi enviado para as famílias, o qual solicitava que elas fizessem a avaliação do Projeto Pedagógico e dos profissionais da creche: funcionários, monitores, professoras e equipe gestora. O empenho e o compromisso da equipe com o trabalho foi reconhecido através de respostas positivas, que demonstraram que os pais valorizam o trabalho da equipe de educadores na vida de suas crianças depois de terem passado a frequentar a creche. Dentre os relatos das famílias sobre o que consideravam o resultado desse trabalho para as crianças estão: aprendeu um grande número de músicas, mostrou autonomia para fazer o que não fazia sozinho, pediu para escrever, pintar e desenhar, passou a gostar de ler histórias infantis, ficou mais questionador, aprendeu a dividir suas coisas com irmãos e primos são algumas das mudanças relatadas pelos familiares das crianças, etc.

---

<sup>9</sup> Discutiremos a dinâmica do AG I em breve.

## **A proposta pedagógica para o AG I**

Aqui, trazemos informações sobre o projeto político-pedagógico da creche, o CEMEI Fernando Alpheo Miguel. O documento referido, elaborado conjuntamente pela comunidade escolar – formada pelos profissionais da equipe educacional e pelos pais e responsáveis pelas crianças que freqüentam a creche – para subsidiar a prática pedagógica no ano letivo de 2011, apresenta o planejamento anual para todos os agrupamentos.

Para o agrupamento I, aparecem como objetivos: “a ampliação das possibilidades de compreensão e de produção de sentidos sobre o mundo e sobre o outro pela criança pequena através de diferentes linguagens – plástica, musical, corporal, oral e escrita, a exploração das formas de contato com os elementos da natureza, os momentos de rotina diária para o atendimento das suas necessidades físicas e de higiene e para o aprendizado das relações temporais” (Projeto Pedagógico CEMEI Fernando Alpheo Miguel, 2011). Aparece também como objetivo para o ano de 2011 o avanço nas discussões “de um currículo que seja cada vez mais significativo para as crianças, famílias e educadores” (Projeto Pedagógico CEMEI Fernando Alpheo Miguel, 2011).

São muitos os conteúdos listados para esse nível da educação, tais como: a apreensão e alcance de objetos, a escolha de brincadeiras, brinquedos e materiais pelas crianças, a coordenação motora global e conquistas corporais, o contato com elementos da natureza, a classificação de objetos, os cuidados com o corpo, o contato com músicas e sons, a pintura, o desenho, a linguagem oral e escrita, os gestos e a dança, a interação entre as crianças, a alimentação e a higiene, a modelagem e o teatro, que explicitam modos de trabalhar e de compreender a criança.

Preocupado em entender “as influências de dupla direção entre a cultura externa às instituições escolares, se é que alguma o é, e as reconstruções escolares das quais essa cultura é objeto”, Sacristán afirma ser necessário, antes de se falar em cultura, currículo e escolarização, entender prioritariamente um fato fundamental: a cultura propagada pela escola

é a que se configura nas instituições escolares e se constitui, portanto, como um produto singular (Gimeno Sacristán, 1997, p. 34).

Entendendo o currículo como uma seleção da cultura, o autor explica que trata-se, entretanto, de uma cultura *sui generis*, uma versão particular da cultura, pelo fato de ser uma seleção com determinados critérios, mas também pelo formato que adota, o que faz da cultura escolar uma reconstrução da cultura, “feita em razão das próprias condições nas quais a escolarização reflete suas pautas de comportamento, pensamento e organização” (ibidem, p. 34). Para ele, “existe uma diferença qualitativa importante entre as formas culturais assentadas como *conhecimento escolar* e a cultura que elas dizem representar” (ibidem, p. 38), pois o “currículo representado em formatos diversos não é a mesma coisa que o currículo vivenciado nos processos de ensino-aprendizagem”, havendo, portanto, uma distinção entre a *representação do conhecimento escolar* e os processos de desenvolvimento que levam ao *currículo real* (ibidem, 39, itálicos do autor).

Ao buscar “explicitar os códigos e mecanismos tipicamente escolares pelos quais a ‘cultura curricularizada’ passa a ser um artefato especial com significado próprio, embora relacionada com o que ocorre no pano de fundo externo”, Sacristán afirma a necessidade de se incorporar a própria prática educativa como elemento constituinte da explicação da cultura escolar. Isso porque, para ele, o conhecimento escolar é “fruto das interações entre a cultura a partir da qual se devem propor conteúdos para os currículos e a cultura mediadora dos professores bem como o conhecimento peculiar traduzido nos materiais didáticos” (ibidem, p. 43). A qualidade cultural e pedagógica do professorado, o contexto escolar institucional, as possibilidades das tarefas acadêmicas, são, para o autor, elementos que permitem a qualidade do conteúdo tornado realidade (ibidem, 1997, p. 42). Para ele, sem esse exercício de análise “fica difícil falar do compromisso cultural das instituições educacionais com a sociedade externa” e se propor “alternativas reais à cultura escolar, para que a escolarização seja um modelo alternativo de dinamização social, de mudança, de progresso” (ibidem, p. 34).

Tudo isso nos faz refletir sobre a efetivação dos objetivos do currículo, numa instituição que possui uma equipe educacional interdisciplinar, com monitores cuja formação requerida para o exercício da função é o ensino médio e que atuam diretamente com as crianças. Além disso, não são apenas as professoras e as monitoras que interagem com as crianças na creche, mas todos os adultos que lá trabalham: a diretora, a vice-diretora, a

orientadora pedagógica, as cozinheiras, as funcionárias dos serviços gerais e o vigilante. Pensar em qual a implicação disso para a efetivação da proposta pedagógica da creche nos parece interessante e necessário. Disso decorrem questões, como por exemplo: como participam esses profissionais na elaboração e execução do projeto pedagógico da creche? O que esse caráter interdisciplinar da equipe tem gerado em termos de qualidade do trabalho pedagógico?

## **O AG I**

Nas creches da prefeitura de Campinas, as crianças são cadastradas, matriculadas e enturmadas em agrupamentos compostos por faixas etárias. O agrupamento I (AG I) é formado pelas crianças que possuem até 16 meses de idade. Geralmente elas adentram o agrupamento com 06 meses de idade, às vezes antes, com 04 meses.

Como mencionado anteriormente, passei a freqüentar o grupo no final de agosto de 2011. A grande maioria das crianças havia começado a freqüentar a creche no começo do ano. A turma possuía 23 crianças que possuíam idade entre 12 e 20 meses. Ao longo do semestre, mais 03 crianças passaram a fazer parte do grupo, que passou a ter 26 crianças. A última criança a adentrar a turma passou a freqüentar a creche em outubro de 2011. Nessa ocasião, ela era a criança com menor idade (07 meses). A criança de maior idade possuía 22 meses na ocasião.

Acreditamos ser importante ressaltar essa característica do agrupamento porque aqui aparecem dois problemas enfrentados pela creche: 1. a incapacidade de atender a demanda das famílias e 2. a problemática inerente ao agrupamento de crianças com idades tão distintas na mesma turma.

Sobre o primeiro problema, no dia 28 de março de 2012, a prefeitura de Campinas publicou em seu site o déficit da educação infantil na rede municipal até 05 de junho de 2012, no qual figuram 3386 crianças para o agrupamento I (nascidos de 01/09/2009 a 31/12/2011). Por este motivo, além de as crianças entrarem na creche com a idade de 01 ano, mais ou menos, quando por direito delas e de suas famílias elas poderiam entrar com 04 ou 06 meses de idade, essa falta de estrutura para atender a demanda faz com que as turmas sejam

superlotadas, principalmente as turmas dos bebês, que precisam de um cuidado mais individualizado e ainda têm certa dificuldade para interagir em grandes grupos (Oliveira *et al*, 1992, p. 29).

Esse problema tem sido contornado com a presença de monitores juntamente com a professora, o que em tese, cumpre a determinação do MEC fixada pela LDB em relação ao número de adultos por criança<sup>10</sup>, no entanto, não possibilita uma melhor organização e conseqüentemente melhor qualidade do serviço prestado as crianças e suas famílias na creche, já que a proporção 1/8 adultos por criança é diferente da razão 2/16. Nas situações vivenciadas pela pesquisadora na creche, percebemos que há certa dificuldade em se trabalhar alguns conteúdos (tais como propostos no projeto) em turmas grandes de crianças pequenas, já que estas precisam de bastante atenção por parte dos adultos para que entendam a proposta da atividade (seja uma brincadeira ou a feitura de uma pintura, por exemplo) e para que consigam executá-la de forma satisfatória. Num primeiro olhar, a grande quantidade de crianças bem pequenas juntas, demandando atenção cada uma ao seu tempo e modo, pode parecer uma cena bastante caótica, onde há falta de organização, e por isso parece destoar de um ambiente educativo. Analisar mais detalhadamente essa dinâmica torna-se, portanto nosso maior desafio. Perceber o que de fato as crianças podem aprender e aprendem na creche nas condições dadas torna-se nosso maior objetivo. Isso porque sabemos que essa dinâmica interativa da qual falamos impossibilita que muito seja feito pela professora. Ela mesma relatou à pesquisadora, em alguns dias em que esta estava presente na creche, que havia preparado atividades para o ateliê, mas que não conseguiria desenvolvê-las por causa do grande número de crianças presente naqueles dias. No entanto, ao assistirmos aos nossos registros em vídeo, observamos muitas situações nas quais a prática pedagógica da professora se destaca, mesmo em meio a muitas crianças. Percebemos então a tensão entre o que pode ser feito e o que se deseja fazer. Disso decorrem outras questões, como por exemplo: o que pode ser feito pela equipe educacional da creche para que o trabalho da professora seja potencializado? Como garantir que os monitores, cuja formação requerida para o exercício da função é o ensino médio, atuem como educadores na creche?

O segundo problema também interfere diretamente na dinâmica pedagógica da turma, já que alguns poucos meses de diferença de idade nos primeiros anos de vida de uma criança

---

<sup>10</sup> A legislação citada estabelece a razão de 08 crianças por adulto na idade entre os 04 e 18 meses, na creche.

fazem com que ela apresente enormes diferenças quanto ao que pode e ao que deseja fazer. Uma criança de 07 meses geralmente não se locomove sozinha e interessa-se por objetos que possa levar à boca e por seus próprios movimentos, quando deixada no chão, num local apropriado e que não apresente riscos à sua segurança. Já uma criança de 16 ou 22 meses possui uma grande mobilidade, gosta de correr e de pular. Observamos no grupo uma dificuldade decorrente deste modo de organização do agrupamento. No mês de setembro, o Fábio<sup>11</sup>, então com 07 meses de idade, entrou no grupo. A média de idade das crianças do grupo era de 12 meses. Todas andavam, corriam, pulavam, menos o Fábio que, apesar de ser um bebê muito calmo, receptivo e que não apresentou problemas para se adaptar ao novo espaço (importante informar que a mãe dele trabalha como monitora na mesma creche, mas em outro agrupamento), não podia ficar no chão, explorando o ambiente livremente pois as outras crianças poderiam machucá-lo, mesmo que sem a intenção. Por isso, ele podia explorar o chão apenas acompanhado de algum adulto e permanecia longos períodos nos carrinhos e no colo.

Vemos nesses fatos as relações entre as políticas públicas para a creche e as práticas nessa instituição, questão que não nos cabe discutir aqui mas que apresenta relevância para melhor se compreender o cotidiano da creche. O que nos parece é que não se leva em consideração o que ocorre nas creches e escolas na formulação das políticas, ainda mais num município que apresenta como solução para o problema de falta de vagas o tão conhecido (e premiado) projeto das Nave-Mães, que tem mostrado não possuir as condições necessárias para o alcance da tão falada educação de qualidade. Mas, a despeito do que não funciona e do que não acontece, importante ressaltar que mesmo em meio a problemas da educação que parecem crônicos, nosso olhar para o cotidiano de uma creche nos permitiu enxergar inúmeras possibilidades, possibilidades que emergem de condições nem tão favoráveis e que nos permitem continuar a sonhar e a lutar, nós mesmos, em meio às brechas e contradições, pela também tão desejada educação de qualidade...

---

<sup>11</sup> Todos os nomes são fictícios, para se preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa.

## **Discutindo o trabalho pedagógico no cotidiano de um berçário de creche**

### **Brincadeiras na sala lilás**

**Data:** 07/10/2011.

**Duração:** 03'32''.

**Crianças envolvidas:** Lino (18 meses), Pedro (19 meses), Caio (20 meses), Monarco (16 meses), Sandro (14 meses), Lia (17 meses).

### **Caracterização da situação:**

Neste dia, excepcionalmente, a professora foi trabalhar à tarde, pois havia planejado um banho de piscina para as crianças e achava que esse era o melhor momento do dia para tal.

Depois do banho de piscina, as crianças voltaram para a sala destinada a elas, a sala lilás, e lá brincaram de diferentes maneiras e com diferentes objetos.

A sala possui um escorregador pequeno, de plástico, algumas motocas e outros brinquedos, que ficam guardados no armário e são disponibilizados para as crianças de acordo com o planejamento feito para aquele dia. Nesse dia, foram disponibilizados alguns objetos feitos com garrafas pet: chocalhos, peças que poderiam servir de blocos para empilhar também.

A professora, uma monitora e um monitor estavam na sala com as crianças. Estavam presentes neste dia 19 crianças. Elas se dividiam de acordo com sua vontade, entre alguns grupos que se formam entre elas mesmas e ao redor de cada um dos adultos. (Cabe ressaltar que essa autonomia da criança em se engajar na atividade que quisesse faz parte da proposta da professora, que ela chama de cantinhos, inspirada no trabalho de Freinet). A Lenita<sup>12</sup> estava num canto da sala, próxima ao espelho fixado na parede, sentada em alguns colchonetes com algumas crianças que brincavam com ela de empilhar algumas peças feitas com garrafas pet. A Denise estava no meio da sala e brincava com algumas crianças no

---

<sup>12</sup> Todos os nomes são fictícios. Os nomes dos foram sublinhados para uma melhor identificação das personagens.

escorregador de plástico. No momento em que a filmagem começou, o Beto estava ausente. Ele estava no banheiro trocando uma das crianças. No decorrer da filmagem, o Beto e a Lenita revezavam-se na troca de fraldas das crianças.

Algumas crianças brincavam de subir nos colchonetes, empilhados em duas pilhas. O Luís e o Michel brincavam com uma motoca – o segundo empurrava o primeiro ao redor da sala.

A Denise pegou alguns pedaços de tecidos, de diferentes texturas, e com eles cobriu o topo do escorregador da sala, criando com isso uma brincadeira de esconder e achar. No desenrolar da brincadeira, um pano cobriu o escorregador e criou um túnel. As crianças subiam e desciam do escorregador com entusiasmo.

No momento em que a filmagem começa, a professora e as crianças já estão brincando no escorregador, mas o foco da câmera está na Lia, que brinca comigo de esconder e achar, com um pedaço de tecido com o qual cobre e descobre o rosto, acompanhada de minhas falas (achou!). Sei o que a professora está fazendo neste momento porque fiz a varredura e porque, durante a observação da filmagem, pode-se ouvir as falas da professora às crianças. Interessante ressaltar que a professora brinca de “achou” com as crianças e a Lia brinca da mesma maneira, mas comigo.

## **Descrição:**

### **1º momento: 0’00’’ aos 02’00’’**

*As crianças sobem até o topo do escorregador e lá ficam cobertas por um tecido. Descem sob a prancha ainda sob o tecido e quando chegam ao chão o tecido é retirado de cima delas pela Denise que lhes diz:*

*- Achou!*

*A brincadeira transcorre por algum tempo.*

*O Pedro e Lino sobem e descem do escorregador, sempre encorajados pela professora, que brinca com eles atentamente. A professora também instrui os meninos, criando regras para a brincadeira “desce”, “agora o Pedro”, “vai, Lino”, etc.*

**2º momento: 02'00'' aos 02'29''**

*Enquanto brinca com esses meninos, a professora tem sua atenção demandada pelo Caio, que se aproxima dela trazendo a base de uma garrafa pet pequena. Ele estende o objeto para a professora, que o coloca na cabeça do menino dizendo:*

*- Chapéu!*

*Caio fica com o “chapéu” na cabeça e a Denise se dirige ao Lino, que está no topo do escorregador, querendo descer novamente, pedindo para ele tomasse cuidado com o Monarco, que também estava em cima do escorregador, para que não o derrubasse.*

**3º momento: 02'29'' aos 02'45''**

*O Lino e o Pedro ficam sentados bem próximos, na prancha do escorregador. A Denise cobre a cabeça dos dois com o tecido, que permanecem por alguns segundos assim. O Caio está em pé ao lado da prancha do escorregador e o Monarco está sentado no topo deste. Com a outra ponta do tecido a Denise cobre também a cabeça do Caio e a do Monarco e brinca com eles de assustar, dizendo:*

*- Oooooohhhh!*

*Ela e o Monarco sorriem. O Caio retira o tecido de sua cabeça e sai em direção à escada do escorregador.*

*Nesse momento, a Lia vem na direção da Denise estendendo o bracinho, como se quisesse ser pega nos braços. A Denise estende-lhe um braço e lhe diz:*

*- Vem!*

**4º momento: 02'45'' aos 03'32''**

*O Sandro se aproxima do grupo com duas bases de garrafa pet nas mãos e fica observando a brincadeira.*

*Os dois meninos que estavam cobertos juntos retiram o tecido de suas cabeças e passam a puxá-lo pra lá e pra cá. A Denise diz:*

*- Ai, ai, ai.*

*O Monarco escorrega pela prancha e fica parado atrás do Lino. A Denise retira-lhe o tecido da cabeça, olha nos olhos dele e eles sorriem.*

*O Sandro, com os objetos de garrafa pet na mão, esbarra na cabeça do Monarco. A Denise pega o Sandro pelo tronco e o coloca atrás dela. Nesse mesmo instante, o Pedro morde o braço do Lino que começa a chorar. Quando a Denise se volta para a frente, vê que o Lino está chorando e esfrega uma das mãos no braço. Ela então percebe que o Pedro o mordeu, olha para o Pedro com uma expressão de reprovação e diz:*

- *Você mordeu! Ai, ai, ai...*

- *Não pode, ó (mostrando a marca da mordida no braço do Lino). Dói, dói, Pedro! Machuca!*

Esse episódio poderia ser analisado de inúmeras maneiras, mas preferimos ressaltar as condições de trabalho dadas para a realização de uma proposta pedagógica num berçário de creche, pois ela permite que se tenha uma idéia do cotidiano no qual interagem adultos e crianças no AG I. Nesse dia, estavam presentes 19 crianças e 04 adultos – a professora, dois monitores e eu. A professora arrumou o ambiente de modo que as crianças pudessem escolher as atividades nas quais se engajar. Alguns brinquedos de sucata foram disponibilizados. O escorregador, que é móvel, estava na sala também. A professora levou para a sala alguns tecidos com os quais criou uma brincadeira. Algumas crianças brincavam também com as motocas da creche. Vemos com isso que a professora incentiva a autonomia das crianças, de se envolverem com as atividades com as quais mais se identificam naquele momento. Além disso, a cena de dois meninos de menos de 02 anos de idade, um empurrando o outro na motoca ao redor da sala é um bonito indício do trabalho desenvolvido pela professora.

A professora propõe para algumas crianças que estavam brincando no escorregador uma brincadeira de escorregar um pouco diferente. As crianças demonstram gostar da brincadeira, através de seus sorrisos, olhares e a participação contínua na mesma. A professora dirige-se verbalmente às crianças em muitos momentos, instruindo-as e comemorando com elas o cumprimento da proposta. Ela mantém-se atenta às solicitações de todas as crianças que demandam sua atenção, atendendo-as sempre com disposição. A professora manifesta-se afetivamente de forma natural e autêntica com as crianças, isto é, é carinhosa, meiga, risonha em alguns momentos, mas também é firme e exigente em outros. Com isso, ela vincula o trabalho pedagógico com a afetividade.

O que nos chama atenção aqui é a capacidade da professora em trabalhar com um grande número de crianças nessa idade ao mesmo tempo. Como já relatamos, existe certa dificuldade em se trabalhar com grandes grupos de crianças nesta idade. Aqui percebemos claramente o quanto a presença de muitas crianças na sala faz a brincadeira proposta pela professora ser pausada, retomada, entrecortada a todo momento, inclusive quando uma criança morde a outra. Consideramos, portanto, a dificuldade dessa tarefa e indagamos sobre

as possibilidades de intervenção para uma melhor fruição das atividades, mas sem cair nas armadilhas contidas em propostas de diminuição do número de crianças matriculadas na turma, pois levamos em consideração justamente a importância da creche para as crianças e suas famílias no contexto histórico e cultural.

Neste dia, estavam presentes na sala 03 adultos disponíveis para interagir com as crianças (não contando comigo, pois estava concentrada na filmagem), no entanto, pode-se perceber que há uma diferença no modo de interação de cada um deles com as crianças. A Lenita e o Beto revezam-se durante a filmagem para a troca de fraldas das crianças que necessitavam disso. Quando estavam na sala, eles ficavam sentados em um dos cantos da mesma, onde havia colchonetes no chão e brinquedos de sucata. Mas mesmo estando à disposição das crianças, seu estatuto diferencia-se do da professora na medida em que eles nada propunham às crianças: sua atitude era apenas responsiva. Talvez por isso a maioria das crianças se interessava pela brincadeira proposta pela professora, transitando ao redor dela, indo e vindo, engajando-se e desengajando-se. Este fato requeria que a professora tivesse olhos e ouvidos muito atentos e também uma grande responsividade. Ela não somente ouvia as solicitações das crianças como as respondia, como quando propõe ao Caio uma brincadeira de faz-de-conta a partir da demanda dele.

Alguns dos aspectos das condições para a prática pedagógica no berçário de creche, como as atividades propostas, a forma de organização destas e a coordenação da equipe nos chamam atenção aqui, trazendo consigo questionamentos sobre o que pode ser pensado e mudado para que haja uma maior integração entre estes elementos para que, como consequência, o trabalho pedagógico no berçário seja potencializado.

### **Uma que vira duas, que vira três, que vira quatro! A dinâmica da brincadeira dos bebês.**

**Data:** 07/10/2011.

**Duração:** 08'32''

**Crianças envolvidas:** Bianca (15 meses), Giovanni (20 meses), Iara (15 meses), Isabel (19 meses), Gina (21 meses), Kátia (18 meses), Lia (17 meses), Lino (18 meses), Michele (15 meses), Paolo (19 meses), Pedro (19 meses), Raíssa (17 meses), Renata (21 meses), Sandro (14 meses), Tânia (16 meses).

**Caracterização da situação:**

Este episódio ocorre logo após o primeiro. É a continuidade das brincadeiras após a mordida que o Pedro dá no Lino.

**1º momento: 03'34" aos 03'47"**

*Segundos depois da mordida, as crianças voltam a se engajar na brincadeira. O Lino levantou-se do colo da Denise, interessando-se pela interação entre ela e a Bianca que brincavam de faz-de-conta com os objetos de garrafa pet (a Bianca se dirigiu à Denise com alguns objetos na mão e disse “papá”. A Denise entrou na brincadeira, fez que havia feito papá e devolveu o objeto dado a ela pela Bianca dizendo: “come, papá!”).*

**2º momento: 03'47" aos 04'08"**

*Depois, os objetos viram um chapéu, que é colocado na cabeça do Pedro. O Lino pega o chapéu e tenta colocá-lo na sua cabeça. Depois o devolve para o colega, colocando-o de volta em sua cabeça.*

**3º momento: 04'08" aos 05'10"**

*A brincadeira do chapéu desencadeia uma brincadeira de estátua. Depois de colocar um “chapéu” na cabeça do Lino e outro na cabeça da Bia, a professora os convida para a brincadeira, dizendo:*

*- Estátua! – e faz um gesto paralisado, com as mãos espalmadas em frente ao corpo.*

*Vira para o Pedro e diz, colocando outro “chapéu” na cabeça do garoto:*

*- Faz, Pedro, estátua!*

*Pedro fica parado com o “chapéu” na cabeça. Vem o Lino e joga o chapéu do Pedro no chão. A Denise pega o chapéu e o coloca na cabeça do Lino, dizendo-lhe:*

*- Estátua!*

*Lino se mexeu e o chapéu caiu. Os dois se olharam e sorriram. A brincadeira de “estátua” continua por alguns minutos. A Gina se engajou na brincadeira.*

**4º momento: 05'10" aos 05'44"**

*Depois dessa brincadeira, uma outra é proposta às crianças pela professora. Ela amarra as pontas de dois tecidos, passa-os pela sua cintura e convida o Lino para um passeio sentado no tecido (“senta aí, Lino! Vamos passear no pano?”). Quando começa a “transportar” o menino no tecido, em volta da sala, a Bianca se interessa pela brincadeira, balbuciando algo que não compreendo e andando com os braços estendidos na direção da Denise, que lhe mostra um lugar para sentar.*

**5º momento: 05'44" aos 06'03"**

*Enquanto a Bianca se sentava no tecido, o Pedro, a Gina, a Kátia e a Lia aproximaram-se também da professora, mostrando interesse pela brincadeira. A Denise acomodou a Bianca enquanto as outras crianças a observavam. Antes que ela voltasse a puxar as crianças pelo tecido, o Pedro e Sandro também se sentaram com as outras crianças.*

**6º momento: 06'08" aos 06'22"**

*A Isabel se aproximou deles e ficou balbuciando repetidamente: “dê, dê, dêêê”, enquanto balançava os braços, mostrando que queria ser levada também. Ela olhou para a Denise enquanto balbuciava e, tendo a atenção da professora, apontou para o tecido.*

*A Denise parou e esperou a Isabel sentar-se. A menina sentou-se e sorriu.*

**7º momento: 06’22’’ aos 07’45’’**

*Eles então passearam pela sala por alguns minutos. O Giovani, a Iara e o Paolo interessaram-se pela brincadeira e ficaram ao redor da Denise, observando.*

**8º momento: 07’45’’ aos 08’00’’**

*A Denise soltou as pontas dos tecidos e deixou de levar as crianças que estavam sentadas em um deles – Lino, Pedro, Sandro e Isabel. Ela levou apenas a Gina, que entrou na brincadeira neste momento, sentando-se no outro tecido, que estava no chão. Quando começou a ser levada, a Gina sorri alegremente olhando para a Denise, que lhe diz:*

*- Vocês adoram esse, né? – e depois:*

*- Uuuuuuhhhhhhhh!*

**9º momento: 08’00’’ aos 08’36’’**

*O Pedro, que estava sendo levado até há pouco, percebendo que não mais passeava, vai até a Denise balbuciando algo e estendendo o braço, reivindicando sua inserção na brincadeira novamente. A Denise lhe dá a ponta do tecido e o convida a puxar a Gina. O menino tenta puxar a colega, mas não tem força para tal. A Denise o ajuda e eles levam a Gina para um passeio no tecido. A professora incentiva o menino a puxar a colega durante todo o tempo.*

**10º momento: 08’36’’ aos 09’10’’**

*A Denise deixa o Pedro tentando puxar a Gina pelo tecido e volta até o outro tecido, onde ainda permanecem sentados o Lino, o Sandro, a Isabel e também a Tania, que chegou há pouco. Ela ajeita as crianças no tecido e volta a puxá-las pela sala. O Pedro continua tentando puxar a Gina.*

**11º momento: 09’10’’ aos 10’15’’**

*A Gina,, que estava sentada no outro tecido, fica pedindo com a ponta do tecido estendida em direção à Denise:*

*- Puxa, puxa, puxa.*

*A Denise respondeu:*

*- Puxa, eu puxo, Gigi!*

*Vai até a Gina e leva ela também, puxando os dois tecidos. O Pedro insinua-se querendo ser levado também e a Denise lhe responde:*

*- Ai, Pedro, eu não vou agüentar!*

*O menino passa a caminhar ao lado da professora e tenta ajudá-la a puxar as crianças. A Denise dá a ele um outro tecido, dizendo:*

*- Tó, Pedro, vai puxar esse.*

*O menino pega o tecido e senta-se em cima dele e tenta puxar-se a si mesmo.*

A Denise passeia com as crianças pela sala imitando o barulho de um trem.

### **12º momento: 10'15'' aos 10'39''**

O Pedro, não tendo êxito em seu intento, passa a resmungar enquanto tenta puxar a si mesmo.

A Renata anda em direção a Denise, para perto dela e fica observando a brincadeira com um olhar que insinua que também queria brincar. A Denise lhe diz:

- Ô, Rê, puxa o Pedro, Rê! Ó, lá, puxa o Pedro!

A Renata hesita por um momento, pergunta: “edro?” e segue a orientação da professora, indo até o colega para puxá-lo.

A Denise então lhe diz:

- Isso!

A Renata consegue puxar só um pouco o Pedro, que volta a resmungar quando ela para.

### **13º momento: 10'39'' aos 12'06''**

O tecido com o qual a Denise estava puxando a Gina escapa, deixando a menina sentada no chão. A Denise diz:

- Ih, Gigi! – e para para ajeitar o tecido no chão novamente. A Raíssa e a Michele se aproximam do grupo e ficam observando. A Gina senta no tecido e estende uma das pontas em direção à professora, resmungando. A Denise puxa o outro tecido, com as outras crianças e pede para a Renata puxar a Gina. A Renata engaja-se na brincadeira de puxar os colegas, mas não consegue o mesmo resultado que a professora. A Gina passa então do resmungo ao choro e a Denise vai até ela, explicando-lhe que não precisa chorar, pois a Renata vai puxá-la. A Gina continua a chorar, enquanto a Renata tenta puxá-la. Nesse momento, o Sandro tenta sentar-se no tecido, mas senta no colo da Gina. A Denise o levanta e segura o menino perto de si. Todos estão em volta da Gina, que continua a chorar. A Denise diz:

- Ô, Gigi, ó lá, a Rê vai puxar!

- Puxa, Rê!

A Renata consegue puxar a Gina um pouquinho e a Denise diz:

- Uuuuuuuu, tchau, Gina!

A Gina continua a chorar. A Denise puxa então o tecido junto com a Renata. Nesse momento, o Sandro também senta-se no tecido. A Denise puxa as duas crianças no tecido, mas logo este escapa novamente. Ela então cobre seu rosto e um pedaço do corpo com o tecido, dizendo:

- Ihhhhhhh.

A Gina volta a chorar. A Denise retira o tecido de seu rosto e diz:

- Achou!

Nesse momento a Lenita entra na sala com a jarra de água e com as canecas, dizendo:

- Quem quer beber aguinha?

A brincadeira termina e uma outra atividade começa.

Nesse episódio, que ocorre logo após o anterior, o que nos chama a atenção, além dos já referidos aspectos levantados acima – o fato da professora conseguir trabalhar com um grande número de bebês ao mesmo tempo – são os modos como ela executa seu trabalho.

Aqui, a professora brinca com as crianças a partir de um enredo não estruturado. No primeiro momento, ela se insere na brincadeira de faz-de-conta a partir de um convite da Bianca. Logo em seguida, o mesmo objeto que era “papá” vira um chapéu, que é colocado na cabeça do Pedro. O Lino, que está observando as cenas, se insere na brincadeira, pega o chapéu, tenta colocá-lo na sua cabeça e depois devolve-o para o colega. No terceiro momento, a brincadeira do chapéu desencadeia uma brincadeira de estátua. Com os “chapéus” na cabeça, as crianças são convidadas a manterem-no equilibrado em cima dela.

Durante o andamento dessas três brincadeiras, que duram um pouco mais que 02 minutos, as crianças respondem sempre afirmativamente às propostas da professora, isto é, o que é proposto pela professora é sempre acatado pelas crianças. Todas as que estão no começo da brincadeira permanecem até o final. As crianças demonstram que gostam das brincadeiras, através dos olhares, dos sorrisos que trocam entre si e com a professora. Outras crianças também se inserem espontaneamente na brincadeira.

A professora explica persistentemente tudo às crianças (palavras, situações, regras) e, com isso, organiza a atividade em grupo.

No quarto momento, outra brincadeira é proposta às crianças. Amarrando dois tecidos e passando-os pela sua cintura, a professora cria um meio de transportar as crianças pela sala, o que muito as agrada. A professora reconhece o gosto das crianças e, pela sua fala à Gina (no 8º momento), demonstra que não é a primeira vez que elas brincam dessa forma.

Apenas uma criança, o Lino, é convidada para um passeio no tecido, mas, mal começa o passeio, outra criança demanda ser levada também. Ao final da brincadeira, estavam envolvidas diretamente na brincadeira 10 crianças. Uma foi convidada, todas as outras entraram na brincadeira através de sua própria demanda. Uma coisa que chama atenção aqui é o fato da professora responder apenas aos pedidos explícitos das crianças – os braços estendidos da Bia e os balbucios da Isabel. Todas as outras crianças, que parecem se interessar também por serem levadas, mas que não explicitam isso diretamente, não são convidadas pela professora. Será que com isso a professora espera despertar nas crianças uma presença mais ativa, inclusive para demandar atenção e inserção? Ou será que essa atitude da professora decorre do fato de ela não conseguir levar todas as crianças ao mesmo tempo? Não somos

capazes de responder à primeira pergunta, mas é fato que a professora não consegue levar todas as crianças que se interessam pela brincadeira para um passeio no pano, ao mesmo tempo. Ao dizer “Ai, Pedro, eu não vou aguentar!”, a professora explica à criança porque não vai levá-lo para o passeio, mas sua fala poderia também reivindicar/solicitar indiretamente um outro adulto que pudesse realizar juntamente com ela a brincadeira com o grande número de crianças envolvidas?

Chama a atenção a impossibilidade da professora de estender a participação de todas as crianças interessadas na brincadeira. As condições interferem aqui novamente. Mas a premissa de que há certa dificuldade em se trabalhar com grupos grandes de crianças pequenas ao mesmo tempo (com elas próprias demandando o trabalho, como nesse caso!) parece não se concretizar nessa situação. O problema do grande número de crianças parece deslocar-se apenas da relação adulto/criança (relação de quantidade) para uma relação qualitativa, pois ali, o problema quantitativo estava resolvido: havia menos de 07 crianças por adulto. No entanto, o modo de interagir com as crianças marca profundamente a relação entre elas e os diferentes adultos.

Sabemos que cabe aos monitores de creche “planejar, desenvolver, registrar e avaliar o seu trabalho de acordo com o Projeto Pedagógico de forma integrada com os demais profissionais da unidade educacional, visando ao desenvolvimento integral da criança”<sup>13</sup>. Mas como garantir a efetivação disso, mesmo com a realização das reuniões de formação dirigidas pela orientadora pedagógica? Como garantir que os monitores se engajem na atuação como educadores que entendem o cuidado indissociado à educação? Aqui, a relação entre as políticas e as práticas na educação infantil se mostra problemática, mais uma vez.

Sabemos também que a professora não estabelece relações hierárquicas com os monitores, pois ela trabalha sempre em conjunto com as monitoras da manhã e uma delas, em especial, envolve-se frequentemente com o planejamento e a execução das atividades. Esse monitor em especial não divide o trabalho com a professora, pois ele trabalha à tarde e ela, de manhã, mas isso poderia/deveria ser tomado como indício de sua falta de envolvimento na brincadeira? Ou poderíamos considerar novamente as condições materiais: pouca motivação do monitor, que muitas vezes ocupa a função apenas para ter um emprego e, por isso não

---

<sup>13</sup> Portaria SME nº 114, de 30/12/2010. Disponível em: <http://2009.campinas.sp.gov.br/bibjuri/port114-30122010.htm>. Acesso em 30/06/2012.

busca formar-se profissionalmente como educador, a despeito das reuniões formativas das quais ele participa?

Um outro aspecto observado que se mostra bastante interessante neste episódio é o fato da professora congregar as crianças ao seu redor, sem fazer algum esforço voltado exclusivamente para isso. Ela apenas chama o Lino para um passeio no pano, mas outras onze crianças envolvem-se na brincadeira de maneira autônoma.

O fato de as crianças interessarem-se pelas brincadeiras que a professora propõe parece-nos um indício de que ela conhece as especificidades próprias dos bebês para interagirem entre si e com ela e utiliza esse conhecimento para garantir a interação. O modo como as brincadeiras vão sucedendo-se uma à outra assemelha-se à dinâmica do grupo de crianças observadas por Pedrosa em sua pesquisa. Segundo ela, no decorrer do período de coleta de dados para seu estudo exploratório, os registros focais de algumas crianças previamente selecionadas foram abolidos, pois “as crianças se envolviam com sequências interativas longas, conspícuas, desdobrando, por exemplo, uma brincadeira inicial em várias outras, com aspectos diferentes, mas guardando sempre elementos daquela” (Pedrosa, 1989, p. 72).

Sabemos que a brincadeira é considerada um componente curricular no trabalho com crianças na creche. No documento elaborado por Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg (2009) ela aparece como um direito das crianças; já nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), como eixo norteador das práticas pedagógicas. Nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006), afirma-se que incentivar a brincadeira contribui para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Para Vigotski, a brincadeira é uma grande fonte de desenvolvimento, pois ao brincar, a criança “sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário” (Vigotski, 1984, p. 117).

Esse episódio, portanto, permite que observemos o quanto o trabalho pedagógico na creche depende do conhecimento das especificidades desse trabalho – que apesar de educativo deve sempre levar em conta o não planejado e muitas vezes o não desejado – como também depende das condições para sua realização. Apenas defender a brincadeira como uma atividade importante para o desenvolvimento das crianças – fato, como já vimos, recorrente nos documentos curriculares que buscam regulamentar o trabalho na creche, assim como em

inúmeras pesquisas sobre essa instituição – parece não dar conta da complexidade da dinâmica que ocorre no cotidiano.

Da observação da atividade, decorrem muito mais questões e perguntas complexas, que buscam levar em conta os vários aspectos envolvidos no trabalho pedagógico nesse nível do ensino, com crianças dessa idade, do que proposições gerais que buscam regulamentar o número de crianças por adulto (como se a presença de qualquer adulto pudesse dar conta da complexidade de se efetivar uma proposta pedagógica na creche) ou desejam regular o conteúdo curricular da instituição, sem levar em conta a própria prática educativa, elemento constituinte da explicação da cultura escolar que permite a qualidade do conteúdo tornado realidade, segundo Gimeno Sacristán (1997, p. 43).

### **Roda de histórias**

**Data:** 07/10/2011.

**Duração:** 02'20''.

**Crianças envolvidas:** Pedro (19 meses), Tânia (16 meses), Michele (15 meses), Lino (19 meses), Renata (21 meses), Monarco (16 meses), Sandro (14 meses), e Lia (17 meses).

### **Caracterização da situação:**

Esse episódio ocorre no mesmo dia dos dois anteriores. A turma do AGI está na sala lilás com a professora e dois monitores. A professora está sentada num canto da sala, com as crianças listadas acima ao seu redor, e mostra um livro de imagens para elas. O livro possui várias abas que, ao serem abertas, transformam um animal em outro. O primeiro animal que aparece no livro é um sapo.

### **Descrição:**

#### **1º momento: 0'00'' aos 0'12''**

*A professora está com o livro aberto nas mãos, com o conteúdo do mesmo de costas para ela e de frente para as crianças. Ela pergunta a elas como faz o sapo. E canta, logo em seguida: “o sapo não lava o pé”. Abre uma aba do livro e o sapo transforma-se numa tartaruga. Ela então pergunta às crianças “o que virou?”, e com um tom de deslumbramento, diz “uma tartaruga, Lia!”, chamando a atenção de uma das crianças.*

#### **2º momento: 0'12'' aos 0'34''**

*A professora vira-se para as outras crianças e chama a atenção delas para o fato da tartaruga estar comendo. Depois, convida o Lino e a Michele para dar comida para a*

tartaruga: “dá um pedacinho de carne pra ela, dá!”, “dá um pedacinho de tomate pra ela, dá!”, diz enquanto faz de conta que está dando algo na boca da tartaruga.

Mostra para as crianças que há mais uma aba no livro, e pergunta sobre o que será que deveria ser. Abre a aba e faz uma expressão de espanto, ao ver que a tartaruga transformou-se numa lagarta.

### **3º momento: 0’34’’ aos 01’04’’**

O Lino, que está sentado em frente a professora, mexe nas abas do livro, como que querendo apreender a transformação. A professora então começa a brincar com essa possibilidade dada pelo livro, abrindo e fechando as abas. Nesse movimento, abre mais uma das abas, que faz a lagarta virar um dinossauro.

Com tom de espanto, a professora diz:

- Ih, olha o que virou! Dinossauro!

O Lino novamente mexe nas abas. A professora abre e fecha as abas, explorando novamente o livro, enquanto pergunta: “lagarta ou dinossauro”?

O Monarco, que está em pé ao lado da professora e acompanha a leitura, dá um gritinho e sorri.

### **4º momento: 01’04’’ aos 01’50’’**

A professora abre então mais uma aba e o dinossauro transforma-se num jacaré. Ela expressa espanto, dizendo “ah!” e começa a cantar uma música que faz referência ao jacaré e que é sempre cantada na roda de músicas e que, por isso, as crianças já conhecem. Ela bate palmas e o Monarco a acompanha, batendo palmas também e dançando.

Enquanto canta, a professora pega a Lia que começou a chorar e a traz para perto de si, colocando a menina sentada ao seu lado. O Pedro dá um tapa na cabeça da Lia e a professora imediatamente lhe dirige um olhar de reprovação, sem parar de cantar. A Lia vê a Rosa entrando na sala e começa a chorar novamente. A Denise coloca a menina no seu colo e, percebendo que ela queria levantar para ir até a monitora, a ajuda a se levantar, sem ainda parar de cantar.

### **5º momento: 01’54’’ aos 02’20’’**

Terminada a canção, a professora volta para o livro e convida as crianças a guardarem-no. Enquanto dobra as abas fechando o livro, vai dizendo “acabou o jacaré!”, “acabou o dinossauro!”. O Lino abre novamente a aba do livro, demonstrando que não quer que a atividade termine. A professora então diz:

- Tchau, dinossauro! - enquanto fecha a aba, fazendo o gesto de tchau com a mão. Faz o mesmo com a lagarta, retirando algumas vezes, com delicadeza, a mão do Lucas do livro, para conseguir fechar mais uma aba.

*E assim até fechar todas as abas.*

*Ela então pega um outro livro, que já havia escolhido e que estava ao seu lado, e começa outra leitura.*

Este episódio mostra uma professora lendo um livro para as crianças e elas prestando atenção. Cena que permeia nosso imaginário sobre as relações de ensino num ambiente educacional. Cena com a qual sonhamos, que desejamos vivenciar em nossa atividade docente. Aqui parece que “as imagens e posições sociais – convencionalizadas, historicamente estabilizadas – de professor e aluno” (Smolka, 2006, p. 111) são regulares, funcionam. No entanto, muito se tem discutido sobre a diferenciação que deve haver entre as práticas escolares do ensino fundamental e as práticas da creche.

Aqui, a professora lê com/para as crianças um livro de imagens, mas o modo como ela realiza a atividade é peculiar. O livro é mostrado para as crianças, de costas para a professora e de frente para elas. Isso demonstra que a professora já conhecia o conteúdo do mesmo. A professora faz perguntas para as crianças sobre o conteúdo do livro e é ela mesma quem as responde (deter-se nessa característica da interação entre a professora e os bebês, que ainda não falam, nos parece interessante). Ela faz relações entre o conteúdo do livro e os conhecimentos anteriores das crianças – as músicas que elas conhecem, a atividade de alimentar-se. Ela chama a atenção das crianças para o livro com entusiasmo, instaurando um clima de prazer com/pela leitura. Ela instiga as crianças a envolverem-se com a leitura: faz suspense (o que será que vai virar?), mostra espanto com a transformação de um animal em outro. E ao olharmos para as crianças, vemos que suas ações, suas sonorizações, seus gestos e seus sorrisos vão ao encontro das ações e das falas da professora. As crianças inserem-se na atividade com o mesmo entusiasmo (o gritinho e o sorriso do Monarco), com a mesma curiosidade e atenção (o abrir e fechar as abas do Lino), demandada e/ou sugerida, inspirada, insinuada, promovida (?) pela professora. Num contexto de fracasso escolar, evasão, violência contra a escola e seus profissionais, esse episódio nos desconcerta e intriga: o que será que garante o sucesso da atividade de leitura, ainda mais num grupo de crianças tão pequenas, consideradas até mesmo incapazes, por algumas perspectivas teóricas, de participarem de tal atividade? O que garante o envolvimento das crianças, envolvimento esse que parece carregado de sentido, de prazer, alegria e, portanto, preenchido pela emoção? As estratégias didáticas adotadas pela professora para a leitura parecem funcionar, mas por quê?

Nas falas e ações da professora, a emoção está presente, dando o tom da atividade. E no comportamento das crianças, é ela quem se impõe. Magiolino, fundamentada na teoria walloniana, explica que a emoção é utilizada pelo recém-nascido como “instrumento para mobilizar o meio do qual passa a fazer parte, para satisfazer suas necessidades” (Magiolino, 2001, p. 10). Ela tem o papel de desenvolver os primeiros laços interindividuais (Cruz, 1995, p. 15); é o primeiro e mais forte vínculo entre os indivíduos. A emoção contagia o outro, o que faz dela um elemento social, não apenas um processo orgânico, biológico, “mas que supõe a mediação, o contato com o outro, que lhe confere significado” (Magiolino, 2001, p. 10). O vínculo estabelecido entre a criança e o ambiente social, através da emoção, possibilitará a ela o acesso ao universo simbólico da cultura, “o que possibilitará tomar posse dos instrumentos com os quais trabalha a atividade cognitiva (Dantas *apud* Magiolino, 2001, p. 10).

Além desse aspecto, podemos considerar a relação entre a criança e o objeto que caracteriza o episódio. Vigotski afirma que a criança não pode conhecer o objeto por si mesma, pois o caminho deste até ela e dela até ele passa necessariamente pelo outro. Cada objeto condensa a história de produção humana, e encontra-se ou não disponibilizado para as crianças pelos adultos. Além disso, Vigotski, ao caracterizar a percepção humana dos objetos reais que já acontece precocemente na criança, distingue-a da percepção animal, pois os seres humanos não veem o mundo simplesmente em cor e forma, mas sim um “mundo com sentido e significado”: um relógio não é visto como algo redondo com dois ponteiros (Vigotski, 1998, p. 44). Além disso, Cruz explica que para Vygotsky, “na interação com a criança, o adulto aponta\nomeia\recorta objetos, ações e estabelece relações, ao mesmo tempo em que interpreta e circunscreve as produções vocais e gestuais da criança” (Cruz, 1995, p. 41), o que demonstra o quanto a mediação do outro e da linguagem estão presentes na apreensão dos objetos pela criança.

Mas além de assumir o papel mediador entre o livro – objeto cultural – e as crianças, garantindo a concretização do conhecimento da criança sobre esse objeto, a professora não limita sua ação a isso, pois ela mostra-se disponível para as necessidades das crianças que a acompanham, mesmo quando essas necessidades não estão ligadas ao desenvolvimento da atividade proposta. No 4º momento, a professora acolhe a Lia, que chora, para que ela se acalme. Depois, ajuda a menina a levantar-se. E ela faz isso sem deixar de dar prosseguimento

à atividade de leitura que estava desenvolvendo. Os modos como a professora realiza a leitura apontam para a consideração dos motivos que levam a criança à ação (a emoção como instrumento da interação, a mediação em relação aos objetos culturais). Já a forma como ela reage às manifestações das crianças que não possuem relação com a atividade desenvolvida, aponta para as especificidades do trabalho pedagógico com bebês, marcado pelas condições imediatas de realização, mas não restrito a elas.

### **As entrelinhas da roda de leitura**

**Data:** 07/10/2011.

**Duração:** 03'57''

**Crianças envolvidas:** Caio (20 meses), Pedro (19 meses), Tânia (16 meses), Michele (15 meses), Lino (19 meses), Renata (21 meses), Monarco (16 meses), Sandro (14 meses), e Lia (17 meses).

### **Caracterização da situação:**

Esse episódio acontece continuamente ao anterior. A professora termina a leitura de um livro de imagens e pega outro livro, com imagens e textos. As mesmas crianças que estavam ao redor da professora continuam ali. O Caio se junta ao grupo, ele está sentado no colo da professora.

A professora apresenta o livro para as crianças, lendo seu título, o nome do autor e do ilustrador e começa a leitura. Ela lê o texto e as imagens. Também introduz outros elementos na leitura, como fazer ela mesma o piar de um pássaro, ou imitar o rugido de um tigre ou coçar a cabeça das crianças como se fosse um macaco, dialogando com os elementos presentes na história. O modo como ela realiza a leitura assemelha-se a uma dramatização.

### **Descrição:**

**1º momento: 05'22'' aos 05'45''**

*A professora está assoviando, fazendo uma associação entre o pássaro que aparece no livro e o som que ele emite. Enquanto faz isso, dirige seu olhar atentamente para todas as crianças que a acompanham. Nisso, ela percebe que uma criança morderia uma outra. Rapidamente, interfere na situação com um gesto de apartar, perguntando à criança que*

*daria a mordida quem é que ela iria morder e dizendo “não!”. Então aponta no corpo da criança que iria morder a marca da mordida que ela havia levado de outra, fazendo-a lembrar que morder dói no outro da mesma forma que dói nele quando é mordido. Diz que não pode e convida a criança a acariciar o amigo e não morder.*

**2º momento: 05’45’’ aos 06’15’’**

*Depois, volta à leitura do livro. A maioria das crianças a acompanha atentamente.*

*O Pedro olha para o Monarco, diz algo que não ouço e sorri. O Monarco aponta para a Denise. O Pedro aponta para o lado contrário, em direção ao outro lado da sala. Logo em seguida, o Pedro puxa a chupeta do Monarco. A Denise vê isso, diz “não!”, pega a chupeta da mão do Pedro e a devolve para o Monarco. O Pedro olha para a Denise e diz algo. A Denise então lhe diz que a chupeta dele estava com o Beto e que ele deveria ir buscá-la.*

*A Lia anda em direção à professora com os braços estendidos, chorando. A professora estende um dos braços em direção a ela e ajuda a criança a sentar-se ao seu lado. A Lia para de chorar.*

**3º momento: 06’15’’ aos 06’50’’**

*O Pedro levanta-se e vai até o Beto.*

*O Beto estava sentado na pilha de colchonetes e brincava com a Livia e com o Sandro. O Pedro caminha em direção a eles meio hesitante. Olha para o Beto e aponta, faz movimentos que o monitor não compreende. Paro de focalizar os dois. O Lino sai do entorno da professora.*

*A Denise explica ao Beto que o Pedro quer a chupeta.*

**4º momento: 06’50’’ aos 07’25’’**

*A Renata também sai do entorno da professora. O Lino vem até mim, que estou sentada no chão, e fica observando a filmagem pelo visor da câmera, comigo.*

*O livro faz referência a um gato e a professora pergunta à Tânia como faz o gato e passa a imitar um. Sem saber onde o Lino está, pergunta em voz alta:*

*- Lino, cadê o gato? E imita novamente o animal:*

*- Miau!*

*Ao ver que o Lino estava “filmando”, ela sorri, acena para ele e diz:*

*- Ó, lá! Fala “oi” pro Lino, Michele! - aponta na direção dele, mostrando para a Michele o lugar onde o menino está. A Michele olha em nossa direção.*

*- Fala “oi” pro Lino! – a professora repete.*

- Oi, Lino! – fala com voz um pouco mais aguda.

**4º momento: 07’28’’ aos 08’29’’**

*A professora volta à leitura do livro.*

*A Lucia vem buscar a Lia para levá-la até sua mãe, que veio buscá-la. Ela e a professora conversam sobre o processo de adaptação da menina e sobre o que devem dizer para a mãe. A Denise continua a leitura. Ela lê um trecho com voz mais grave e maior intensidade. O Lino vem até ela, correndo. Ela lhe mostra o livro e pergunta?*

- Quem é? – e logo em seguida:

- Leão, Lino! – imita o rugido do leão e faz com a mão um movimento de pegar, dirigido ao menino.

*O Lino volta até mim, para continuar “filmando”.*

**4º momento: 08’29’’ aos 09’19’’**

*A professora vira a página do livro e chama a atenção da Tânia:*

- Olha quem vem agora, Tânia! O rinoceronte! – e lê, com voz alta e grave:

- Sou valente como o rinoceronte!

*O Lino vai até a professora novamente. A Michele e o Caio manipulam as páginas do livro. A professora pergunta:*

- Como é o barulho do rinoceronte?Cê sabe, Lino? Sabe? Como faz o barulho do rinoceronte?Cê sabe?

*Ele faz o mesmo movimento de pegar com a mão e o rugido, como ela havia feito. Ela o imita, perguntando:*

- Assim?- e o imita. É, é assim? - com uma expressão de dúvida.

- Eu não sei o barulho do rinoceronte.

*O Lino volta até mim, fica ao meu lado observando a cena no visor da câmera.*

*A professora vira a página do livro.*

A professora está lendo para as crianças, que prestam atenção na leitura. Ela utiliza algumas das estratégias já mencionadas anteriormente: lê com o livro virado de frente para as crianças, o que garante a associação entre o texto e as imagens, lê com entusiasmo, com

prazer, instaura um clima de curiosidade, de anseio, instigando às crianças à imaginação e promovendo o desenvolvimento da atenção, da percepção, da memória, ao fazer perguntas do tipo (Quem é? Olha quem vem agora? Cadê?). Ela utiliza também a associação entre os textos e as imagens presentes no livro e os sons que os animais emitem. E utiliza a emoção como instrumento privilegiado para a criação de vínculos entre ela e as crianças. Mas podemos ver que seu trabalho enquanto educadora não se limita à atividade da leitura: enquanto lê, a professora realiza outras tarefas, que se interpõem (sobrepõem?) à atividade de leitura e exigem dela uma resposta (a mordida que ela consegue evitar, a mediação que realiza entre um possível conflito que poderia haver entre o Monarco e o Pedro, quando este pega a chupeta do primeiro e a mediação que faz entre o Pedro e o Beto, que não entende o que a criança demanda). No entanto, essas “rupturas” da leitura não impedem que ela se desenvolva, o que traz questões muito instigantes para se pensar o trabalho pedagógico com os bebês na creche.

Magiolino afirma que

A educação esteve durante muitos anos preocupada em estabelecer com precisão cada vez maior, suas estratégias de ação em sala de aula, suas metodologias e objetivos educacionais, mediante teorias que enfatizam ora o professor, ora o aluno, ora a própria metodologia. Por outro lado, pouco se considerou sobre o trabalho pedagógico em si, o ato de educar, o dia-a-dia em sala de aula, isto é, o processo no qual se inserem professor, aluno, metodologias e objetivos (Magiolino, 2001, p. 04).

Para ela, que refletiu sobre sua prática educativa numa turma do 01º ano do Ensino Fundamental, “o trabalho pedagógico, o dia-a-dia na sala de aula é algo bastante delicado”, pois trata-se de um processo contínuo de (re) constituição do ser humano (ibidem, p. 04), num “cotidiano de relações humanas e sociais”, no qual “o professor não encontrará uma situação absolutamente favorecedora, facilitadora” (ibidem, p. 04). Ela propõe então a consideração do “que há de subjetivo em todo o processo de ensino-aprendizagem, processo social, interativo, de constituição do sujeito”, através de “um trabalho artesanal, lento e contínuo que envolve os medos, humores e sentimentos dos sujeitos envolvidos neste processo”, como é o trabalho do etnólogo.

Isso nos incita a pensar sobre os modos de analisar a prática pedagógica da professora na creche, tomando o cuidado para não confundir um piscar de olhos com uma piscadela, pois ao levarmos em consideração a complexidade do trabalho educativo na creche, que envolve aspectos relacionados às especificidades das crianças (os modos como elas aprendem, qual a relação entre o aprendizado e o desenvolvimento, etc.), às condições para a realização da proposta, o modo como a professora realiza a proposta nessas condições (adequando-se a elas ou subvertendo-as?), o que resulta da prática da professora (o que as crianças aprendem ou não aprendem), ficamos impossibilitados de considerar e/ou relevar apenas um aspecto deste trabalho (a criança ou a professora ou a metodologia). Além disso, nenhuma teoria que busca prever com previsão qual desses aspectos deve ser considerado/relevado no processo educativo dá conta de explicá-lo. Onde está a centralidade do trabalho da professora: nas crianças? No cumprimento da atividade que se propôs a realizar? Ou no processo interativo, constitutivo, mas também conflituoso, problemático, que é o trabalho de educar?

O trabalho de leitura em voz alta é característico do trabalho escolar, no entanto aqui ele adquire contornos específicos, que dialogam com as especificidades das crianças. Ele exige atenção das crianças, mas o modo como isso é garantido não se assemelha às imagens que temos de uma professora histérica, pedindo aos gritos a atenção das crianças que engajam-se e desengajam-se na atividade algumas vezes. No entanto, ela chama a atenção das crianças e a garante. Basta atentarmos para as falas da professora e os modos como as crianças participam da atividade. A complexidade do trabalho pedagógico aparece aqui e a professora, sem desconsiderar essa complexidade, vai tecendo a trama onde as crianças aprendem, tendo respeitadas suas especificidades, suas necessidades pessoais e seus ritmos, além de possuírem estímulo e espaço para a conquista da autonomia e para a participação ativa no processo.

### **Roda de músicas**

**Data:** 10/10/2011.

**Duração:** 01'22''

**Crianças envolvidas:** Caio (20 meses), Isabel (19 meses) e Sandro (14 meses).

**Caracterização da situação:**

É de manhã. Enquanto as crianças tomam o café da manhã, uma das monitoras vai até a sala do AGI e organiza uma roda com os colchonetes, no meio da sala.

Na volta à sala, as crianças, ao entrar pela porta, já reconhecem o momento: é hora da roda de músicas. A professora e as monitoras encaminham as crianças para a roda. Todos sentam-se nos colchonetes.

Neste dia, a roda teve a duração de 13'41''. Várias cantigas tradicionais do Brasil foram entoadas pela professora e pelas monitoras: “Marinheiro só”, Carangueijo não é peixe”, “Boi da cara preta”, “Escravos de Jó”, “Hoje é domingo”, “Na loja do mestre André” e muitas outras. Uma música do Hélio Ziskind, “A noite no castelo” e uma marchinha de carnaval, “Pirata da perna de pau”<sup>14</sup>, também figuraram no repertório.

### **Descrição:**

#### **1º momento: 0'10'' aos 0'28''**

*A professora começa a cantar uma cantiga. É a do sapo que não lava o pé. As crianças já a conhecem e acompanham os gestos da professora: o gesto de “não” e de “xulé”. Algumas se balançam. A professora dialoga com elas com o olhar e com o toque – pega o pé de uma e de outra no momento da cantiga em que o pé é citado.*

#### **2º momento: 0'28 aos 1'00''**

*Depois, vem a música do peixe vivo. O Sandro levanta-se e vai até o portão que dá para o solário. A professora vai até ele e o traz, no colo, para a roda novamente. As cantigas vão sucedendo-se uma a outra. O repertório, que inclui muitas das cantigas populares brasileiras, já é conhecido das crianças.*

#### **3º momento: 1'02'' aos 1'32''**

*Enquanto a professora e as monitoras cantam o trecho inicial de “saia, piaba”<sup>15</sup>:*

*Saia, piaba, saia,*

*saia da lagoa.*

---

<sup>14</sup> Composição de João de Barro, o Braguinha. Consta no site [www.memóriamusical.com.br](http://www.memóriamusical.com.br), que a primeira gravação desta marchinha carnavalesca foi feita em 1946, por Nuno Roland.

<sup>15</sup> Cantiga tradicional, de domínio público. Foi gravada por Déa Trancoso em seu álbum de 2006, o Tum Tum Tum, numa faixa onde constam outras cantigas. Neste álbum, Déa “propõe uma viagem às origens do samba, desde os fundamentos do Semba até as nuances que essa célula rítmica vinda do Congo e de Angola ganhou no Brasil, com viés para as cantigas da cultura popular do Vale do Jequitinhonha, sua terra natal: catimbós, folias de reis, cocos, batucões, acalantos, lundus”.

Disponível em: <http://www.bhmusic.com.br/artistas/deatrancoso.htm>

Provavelmente, a professora criou uma versão da cantiga, substituindo “umbigada” por “abraço”, no último verso.

*Saia, piaba, saia,*

*saia da lagoa.*

*O Caio leva as mãos à cabeça, já antecipando o trecho seguinte. A professora percebe o movimento do menino e lhe diz, antes de iniciar o trecho esperado por ele:*

*- Vai, Caio!*

*E continuam:*

*Põe a mão na cabeça,*

*Põe a mão na cintura,*

*Dá um remelexo no corpo,*

*Dá um abraço no outro!*

*O Caio então abraça a Isabel, que estava sentada ao lado dele, e que também acompanhava a cantiga atentamente, dançando.*

*A professora e as monitoras exclamam, em tom comemorativo:*

*- Êêêêê!!!!*

*A Isabel bate palmas e sorri.*

Aqui, a atividade realizada, depois de planejada pela professora e pelas monitoras, é a roda de músicas. Ela acontece diariamente no AG I, sempre após o café da manhã das crianças. O tempo em que as crianças tomam o café é o tempo utilizado para a preparação da roda, para a organização do espaço para que a atividade aconteça. Uma monitora ou a professora arrumam os colchonetes em círculo. As crianças, quando chegam à sala, já sabem o que vai acontecer: algumas dirigem-se sozinhas para a roda, outras vão sob os pedidos e recomendações das educadoras.

O conteúdo trabalhado, a música, possui o estatuto de arte, que é um componente curricular para esse nível de ensino e gera polêmica entre pesquisadoras que, de um lado, propõe que esse seja o único conteúdo para tal e outras que alertam para o esvaziamento do currículo quando este apenas se pauta em conteúdos que permitem a fruição e não a sistematização do conhecimento. Mas será que daríamos conta de enxergar as nuances do que acontece de fato numa atividade como essa se partirmos apenas de um desses pontos de vista? Será que essa aparente exclusão entre os dois é possível?

Esse episódio nos ajuda a problematizar essa aparente dualidade das propostas teóricas, pois: trata-se de uma atividade onde o conteúdo trabalhado é a música (arte, fruição), no entanto, ela exige a organização dos tempos e espaços (organização da sala, acontece em um determinado momento do dia) que permita a fruição e também a orientação das ações das crianças pelos adultos.

Além disso, a perspectiva vigtskiana do desenvolvimento humano nos ajuda a enxergar, na fruição, o quanto as crianças aprendem: no primeiro momento, o Pedro, que está sendo focado pela câmera, acompanha a música executando os gestos correspondentes a elas; no terceiro, o Caio adianta-se à música, demonstrando conhecê-la, fazendo uso não apenas da imitação, mas da memória.

Vigotski, ao afirmar que a formação das características tipicamente humanas, tais como falar, pensar, etc; atividades nas quais se inserem o pensamento, a cognição, a memória, a percepção, etc, só acontecem pelo/no entrelaçamento entre a história humana e a vida de cada indivíduo – a relação entre a filogênese e a ontogênese – nos permite vislumbrar que aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança: ela aprende a falar com os adultos, ela adquire informações através de perguntas e respostas e desenvolve um repertório de habilidades através da imitação dos adultos e através da instrução recebida de como agir (ibidem, p. 110). Portanto, a aprendizagem tem importância decisiva no desenvolvimento (Magiolino, 2001, p. 09).

Na fruição, as crianças não estão apenas se desenvolvendo de maneira espontânea (como se o desenvolvimento prescindisse do outro, da história, da cultura, e, portanto, do adulto) ou não estão aprendendo nada. Mas o aprendizado, na creche, acontece na/pela fruição, mas ancorado na sistematização prévia. Parece-nos problemático o fato de alguns educadores, ao tomarem a fruição como elemento importante se não central na prática pedagógica, assumirem que o planejamento, a sistematização e a mediação do adulto junto às crianças devem ser relegados a um segundo plano, se não deixados de lado. Como se a criança elaborasse a cultura e se apropriasse dela de forma espontânea ou então que a criasse de maneira autônoma, sem a mediação. Smolka explica que a experiência prévia, no nível pessoal, “é forjada na e pela incorporação da experiência social, histórica, coletiva, sendo esta vista como condição fundamental na produção do novo”:

Minha imaginação é, assim, constituída e orientada pela experiência de outrem. Minha experiência é ampliada na apropriação da experiência alheia (Smolka, 2009, p. 24).

Com Vigotski, entendemos que não há unidade, mas identidade entre os processos de aprendizado e os processos de desenvolvimento interno, sendo que um se converte no outro sob o processo de internalização do conhecimento externo e das capacidades humanas pelas crianças (Vygotski, 1998, p. 118), sendo que “o desenvolvimento da criança encontra-se intrinsecamente relacionado à apropriação da cultura, que implica uma participação ativa da criança na cultura, tornando próprios dela mesma os modos sociais de perceber, sentir, falar, pensar e se relacionar com os outros” (Smolka, 2009, p. 8). Por isso, Vigotski possuía a preocupação de “apontar a fundamental importância do trabalho pedagógico na criação de condições e na abertura de novas formas de participação das crianças na cultura” (ibidem, p. 09). As práticas pedagógicas, quando ancoradas no “incansável trabalho de inventar e planejar, a cada dia, como viabilizar, de maneira mais efetiva, o acesso das crianças ao conhecimento produzido e sua participação na produção histórico-cultural”, podem ser vistas, elas mesmas, como uma atividade criadora, que “traz implicações sociais e políticas e tem repercussões importantes, em particular no âmbito da educação pública e nas situações de maior precariedade de vida” (ibidem, p. 23).

A importância da organização dos tempos e espaços e da mediação dos adultos junto às crianças, ou seja, a orientação das ações das crianças pelos adultos, não significa que suas possibilidades de realização sejam restringidas, pois “a ausência de restrições não significa, necessariamente, abertura de possibilidades; e esta, por sua vez, não envolve, necessariamente, riqueza em realização” (ibidem, p. 44). A liberdade para as ações das crianças não dá a elas possibilidades de criar mais, pois a “experiência faz diferença, e a cada atividade ou (inter)ação que se realiza (e que implica, portanto, fechamento e restrição de possibilidades), surgem outras condições de possibilidades”, sendo a restrição, nesse sentido, “condição de abertura de novas possibilidades” (ibidem, p. 44), já que, como dito anteriormente, “a possibilidade de criação ancora-se na experiência” (ibidem, p. 23).

O episódio seguinte nos permite refletir um pouco mais sobre a importância da experiência para a criação, inclusive para a criação das práticas pedagógicas.

### **Seleção dos conteúdos**

**Duração:** 01'14''

**Data:** 10/10/2011.

**Crianças envolvidas:** Caio (20 meses), Michel (20 meses), Sandro (14 meses).

### **Caracterização da situação:**

Esse episódio acontece logo após o anterior, ainda durante a roda de músicas. Depois que voltou com o Sandro para a roda, a Denise sentou-se sobre os joelhos e colocou o menino sobre suas pernas. Ele lá permaneceu. Em frente a eles, estava sentado o Michel.

### **Descrição:**

#### **1º momento: 4'53'' aos 5'11''**

*O Sandro começa a mexer no cabelo do Michel, que se vira para trás e com a mão, faz um gesto de “sai pra lá” pro Sandro, que por sua vez continua a mexer no cabelo do amigo, fazendo com que ele se volte para trás de novo e tente tirar as mãos do Sandro de cima dele.*

#### **2º momento: 5'11'' aos 5'40''**

*A Denise, que canta, percebe que os dois meninos estão se estranhando. Ela então intervém, pegando nas mãos do Sandro e balançando-as ao ritmo da música que cantava. No momento em que solta as mãos do Sandro, ele dá vários tapas na cabeça do Michel, que grita.*

*A Denise segura novamente as mãos do Sandro e lhe diz:*

*- Para de bater nele! Meu Deus, ó, carinho no Michel. – enquanto acaricia a cabeça do Michel.*

*Pega uma das mãos do Sandro e passa na cabeça do colega. O Sandro acaricia a cabeça do Michel e olha para a Denise sorrindo, que lhe diz:*

*- É, assim mesmo!*

*E começa a cantar:*

*O pé, o pé, o pé,*

*A mão, a mão, a mão.*

*O pé, o pé, o pé,*

*A mão, a mão, a mão.*

*Dá uma volta, meu amigo,*

*Dá um aperto de mão!*

### **3º momento: 05'40'' aos 06'07''**

*A professora e as monitoras apertam as mãos das crianças, que sorriem. O Caio fica esperando pelo aperto de mão. A professora percebe, comenta o fato com as monitoras. Depois, canta novamente os versos e a Silvana, que está sentada próxima ao Caio, aperta a mão do menino.*

O Sandro está mexendo na cabeça do Michel, que demonstra não gostar disso e expressa seu descontentamento para o colega. No entanto, o Sandro continua a incomodá-lo, o que faz com que a Denise intervenha: ela pega nas mãos do Sandro e tenta inseri-lo na roda de músicas, ao balançar os seus braços no ritmo da música, por estar em meio a uma atividade com todas as outras crianças. Mas quando ela solta as mãos do Sandro, ele dá vários tapas na cabeça do Michel, que grita. A professora então para de cantar e intervém verbalmente, pedindo para o Sandro parar de bater no Michel e convidando-a a fazer carinho no colega, ao invés de bater. O Sandro acaricia o Michel e sorri para a professora que aproveita a ocasião (o fato de terem feito uma pausa na roda de músicas para solucionar um conflito entre as duas crianças) para cantar uma música cujo conteúdo convida as crianças a manifestarem afeto, carinho, umas pelas outras e também com a professora e com as monitoras.

Considerando que “é na trama das relações com os outros que a criança se apropria de modos de ação significativos, que tem determinado valor em seu meio social” (Smolka *apud* Magiolino, 2001, p. 09), vemos a relevância do trabalho da professora que, explicitando a importância da convivência afetuosa para as crianças, permite a elas que se apropriem de tais formas de se relacionar.

Outras considerações sobre o trabalho da professora são possíveis, quando relevamos a seleção que ele faz dos conteúdos (a música da roda) a partir de uma demanda do próprio contexto. Essa sua capacidade de improvisação nos parece relacionada à experiência que ela possui enquanto educadora.

Sabemos que a música é um componente curricular para a educação infantil. E, sendo o currículo um instrumento regulador da prática de estudantes, professores e instituições: do ritmo escolar, da avaliação dos alunos, da normalização cultural, em suma (Hamilton, 1991 *apud* Gimeno Sacristán, 1997, p. 36), é ele uma construção peculiar, um instrumento ordenador da socialização do cidadão e do aparato escolar, de toda a prática. Por isso é que, “como versão muito particular da cultura que diz conter, sua função vai além dos fins que declara possuir, de sua difusão e recriação” (Gimeno Sacristán, p. 36).

Ao propor que existem influências de dupla direção entre a cultura externa às instituições escolares (se é que alguma o é) e as reconstruções escolares das quais essa cultura é objeto, buscando explicitar “os códigos e mecanismos tipicamente escolares pelos quais a ‘cultura curricularizada’ passa a ser um artefato especial com significado próprio, embora relacionada com o que ocorre no pano de fundo externo” (ibidem, p. 34), Sacristán afirma ser “necessário incorporar a própria prática educativa como elemento constituinte da explicação da cultura escolar” (ibidem, p. 34).

Para ele,

Sem esse duplo exercício prévio, de análise fica difícil falar do compromisso cultural das instituições educacionais com a sociedade externa. Apenas desta forma se podem colocar alternativas reais à cultura escolar, para que a escolarização seja um modelo alternativo de dinamização social, de mudança, de progresso (Gimeno Sacristán, 1997, p. 34).

Sendo os professores, os livros e demais materiais didáticos agentes culturais mediadores entre a cultura mais elaborada (pelos especialistas) e a recepção do saber (pelos estudantes) (ibidem, p. 43), o conhecimento escolar é, portanto, “fruto das interações entre a cultura a partir da qual se deve propor conteúdos para os currículos e a cultura mediadora dos professores, bem como o conhecimento peculiar traduzido nos materiais didáticos” (ibidem, p. 43).

O conteúdo curricular tornado realidade (ao contrário do currículo prescrito) é, para Sacristán, o resultado da interação adaptativa entre a qualidade cultural e pedagógica do professorado, a dos textos e demais materiais curriculares, o contexto escolar institucional. É por isso que ele propõe que aos professores deve ser dada a responsabilidade de, mais do que interpretar a cultura pedagógica que constitui o currículo, a de saber decidir qual cultura transmitir dentro de uma proposta que pretende ter um caráter libertador, ao ser feita à luz de uma ética do conhecimento e também de uma ética da compreensão e da análise e viabilidade de uma determinada cultura para o desenvolvimento dos sujeitos (ibidem, p. 52).

O conteúdo trabalhado pela professora na roda de músicas: a seleção das músicas, o modo como ela trabalha o conflito entre as crianças, através de uma “intervenção musical” que ensina as crianças a demonstrarem carinho umas às outras, demonstra que a boa formação dos professores (e também dos monitores?) é imprescindível para o trabalho educativo com crianças na creche e para a efetivação das propostas curriculares para a educação infantil, ao contrário do que muito se acredita, se diz, e se faz, considerando-se ainda que:

Aquilo que ocupa o tempo escolar do que se entende por cultura nas salas de aula é mais do que os conteúdos das matérias ou áreas escolares; abrange também a educação moral, a criação de atitudes, sensibilidades, entendimento do mundo, etc, que ultrapassam a acepção clássica da cultura acadêmica (Bernstein, 1988 *apud* Gimeno Sacristán, 1997, p. 38).

### **A sustentação da interação**

**Data:** 21/10/2011.

**Duração:** 03'53''

**Crianças envolvidas:** Bianca (15 meses), Kátia (18 meses), Lino (19 meses), Renata (21 meses), Monarco (16 meses).

### **Caracterização:**

Esse episódio ocorre na mesma situação que o anterior. As crianças estão todas na sala lilás, com a professora e as monitoras. Elas brincam.

O Lino estava sentado na colcha de retalhos posta no chão pela professora, esperando que acontecesse a brincadeira de passear. Ele estava com um livro na mão e o observava atentamente. A Denise o convida a contar a história pra mim, que estava sentada próxima a eles.

### **Descrição:**

#### **1º momento: 08'50'' aos 09'06''**

*A Denise diz para o Lino:*

*- Lino, vai lá contar a história do gato pra Gisele, vai! Vai lá! – e aponta na minha direção.*

*- Conta pra mim, Lino! – eu reitero.*

#### **2º momento: 09'06'' aos 09'23''**

*A Denise o ajuda a se levantar e o leva até mim. Senta-o ao meu lado. Ele abre o livro, que estava em sua mão e fica apertando o botão que fazia “miau” repetidas vezes. A Denise chama a atenção dele para as figuras do livro. Numa das páginas, havia o desenho de uma galinha. Ela faz uma exclamação de espanto e pergunta:*

*- É gato, esse?*

*É gato, esse, Lino? – eu repito.*

#### **3º momento: 09'23'' aos 09'30''**

*Ele folheia uma página e depois volta a apertar o botão que emite som de gato e depois se levanta. Eu digo:*

*- Ah, ele faz miau!*

*Ele se levanta e volta a sentar-se na colcha. A Denise senta-se perto dele e pergunta:*

*- Esse é o gato, Lino? – ao que ele responde:*

*- Ato!*

#### **4º momento: 09'30'' aos 11'38''**

*Olha pra Denise, que aponta uma figura no livro e comenta o que vê. O Lino pega outro livro, que estava no chão, ao lado dele, e o abre. A Denise passa a interagir com o*

menino e com o livro, fazendo perguntas para o menino, sobre o que ele via e imitando os sons dos bichos representados no livro. A Raíssa, a Kátia, o Monarco e a Bianca se aproximam deles também. Outras crianças demandam a atenção da professora neste momento e ela responde a todas elas.

*O Lino diz algo que não consigo entender e a Denise responde:*

*- É, cachorro brinquedo! Cachorro brinquedo. – referindo-se a uma fotografia de um cachorro de brinquedo presente no livro. Vira a página, enquanto pergunta:*

*- E esse daqui? – e responde, referindo-se à figura do livro:*

*- Cachorro feliz! Ahahahaha! O cachorro faz assim: ahahahaha!*

*Vira outra página e pergunta:*

*- Outro cachorro? Quem é esse? Ó, Lino, faz au-au esse? Que é isso?*

*A professora tem sua atenção demandada por outras crianças e o Lino continua a folhear e a observar o livro.*

#### **5º momento: 11'38" aos 12'43"**

*A Renata começa a disputar com o Monarco um livro. A Denise, que ainda está lendo com o Lino, intervém, pedindo para a Renata não tirar o livro do colega.*

*A Renata ignora os pedidos da Denise, que decide então guardar os livros. A Renata começa a chorar copiosamente. A Denise guarda os livros no armário e vai ao banheiro para banhar alguma criança.*

De novo, a orientação das ações das crianças pelos adultos torna-se tema de discussão neste episódio. Isso porque aqui, os modos de interagir com a criança, mediando a relação desta com o livro – objeto cultural – diferencia-se entre as duas adultas envolvidas e causa réplicas diferentes nas ações da criança. A pesquisadora não dirige a atenção da criança, deixando-a explorar o objeto livremente e, num curtíssimo espaço de tempo perde a oportunidade de mediar a relação da criança com o livro. Já a professora dirige a atenção da criança, faz perguntas, descreve o conteúdo, traz outros elementos que permitem a associação pela criança entre as imagens e os signos...

Poderíamos levantar como possível causa do não envolvimento da criança com a pesquisadora a falta de afeto entre os dois. Mas nesse caso, nos parece mais explicativo o modo como a pesquisadora dirige a atividade (ou não dirige). A professora estava interagindo com várias crianças ao mesmo tempo. Ela percebe que o Lino está bastante interessado pelo

livro e, provavelmente, por não poder dar atenção apenas para ele, o convida a interagir comigo, mediado pelo conteúdo do livro. Ou então ela, indiretamente, estivesse me pedindo que me envolvesse com ele, de acordo com sua demanda. O fato é que o Lino vai até mim, ajudado pela professora, que inicia a interação entre nós dois, fazendo o papel de mediadora. Eu, um tanto concentrada na filmagem, não me envolvo com a atividade e, quando vejo que a criança estava me “fugindo”, tento manter a interação, estabelecida por intermédio da Denise, mas não consigo. O Lino volta então ao tapete e a Denise senta-se junto a ele para que eles possam ver o livro.

Cruz aponta em suas análises da consolidação dos processos de significação pelos bebês que o objeto, muitas vezes, torna-se o objetivo das ações de adultos e crianças: ao falar e agir sobre o objeto, o adulto “também dirige a atenção das crianças para o brinquedo e para sua ação”, sendo que “sua fala condensa a referencia ao objeto, a instauração e manutenção do contato com as crianças e a própria ação sobre o objeto” (Cruz, 1995, p. 103).

Esse episódio, portanto, aponta para a importância da mediação dos adultos junto às crianças, principalmente para a apreensão de objetos culturais como o livro. Além disso, vemos que a dinâmica interativa entre os adultos e as crianças é complexa e necessita de envolvimento, disponibilidade e conhecimento.

### **Café da manhã no refeitório**

**Data:** 20/12/2011.

**Duração:** 01’56’’

**Crianças envolvidas:** Caio (22 meses), Michel (22 meses), Lino (22 meses), Pedro (22 meses), Luan (22 meses) .

### **Caracterização da situação:**

As crianças estão sentadas na mesa do refeitório, esperando pelo café da manhã.

### **Descrição:**

**1º momento: 0’00’’ aos 0’29’’**

*O Michel começa a bater com as mãos na mesa e dizer repetidamente: “ah”. O Caio o acompanha. Rapidamente, estão quase todas as crianças da mesa a fazer a mesma coisa, causando grande barulho. Algum adulto grita, de longe:*

- Ôw! Para!

*E todos param.*

### **2º momento: 0'39'' aos 0'52''**

A Denise coloca sobre a mesa, em frente ao Lino, que está sentado numa das extremidades, a cesta com as bolachas. O Lino toma pra si a cesta, e enfia as duas mãos no cesto.

A Denise intervém:

- Ei, ei, ei, uma de cada vez!

O Lino solta as bolachas na cesta.

O Michel, que está sentado ao lado do Lino, por sua vez, puxa a cesta para si. Os dois iniciam então uma puxa daqui, puxa de lá. A Denise segura o cesto e diz:

- Vão brigar já os dois?

- Não precisa puxar! – e espera os meninos pegarem suas bolachas. Olha para o Lino, que já havia pegado e sua e queria pegar outra e diz:

- Uma boca, uma bolacha.

*E passa a cesta para as outras crianças da mesa.*

### **3º momento: 0'54'' aos 01'11''**

A Denise coloca a cesta em frente ao Caio. O Pedro, que está sentado em frente a ele, puxa a cesta para si, antes que o Caio pudesse pegar a sua bolacha.

A Denise então devolve a cesta ao Caio, explicando ao Pedro que era necessário esperar que o amigo pegasse a sua.

O Pedro então dá um grito direcionando seu rosto para o Caio, que responde com outro grito. A Denise pergunta:

- Isso é um diálogo?

### **4º momento: 01'11'' 01'56''**

O Caio pega a sua bolacha e a Denise estende a cesta em direção ao Pedro. Quando ele vai pegar sua bolacha, é interrompido pelo Luan, que, sentado ao seu lado, tenta pegar a sua bolacha também. Imediatamente, o Pedro morde o braço que o Luan estende para pegar a bolacha. O Luan começa a chorar.

A Denise repreende o Pedro com o olhar e chama sua atenção:

- Olha lá o que você fez! – acariciando o local da mordida e mostrando-a para o Pedro.

- E agora? Olha o braço do amigo. Tá certo isso?

- Não gostei do que você fez, viu? Não pode fazer isso. Não pode morder desse jeito! Muito feio, Pedro!

*Limpa as lágrimas do Luan e vai até a outra mesa.*

Nesse episódio, queremos ressaltar os modos de participação da professora numa atividade cotidiana, a alimentação, que, considerada uma atividade de cuidado na creche, é muitas vezes corriqueira e vista como insignificante do ponto de vista educativo.

No segundo momento, a professora oferece a cesta de bolachas para o Lino e, vendo que ele pegava várias ao mesmo tempo, intervém verbalmente. Sua fala, como também seu tom de voz, “*Ei, ei, ei, uma de cada vez!*”, ao mesmo tempo que faz um pedido (para que a criança pegue uma bolacha por vez), explica para ela como deve se servir à mesa. O Lino solta as bolachas na cesta e antes que pegasse a sua, o Michel puxa a cesta para si. Os dois meninos disputam a cesta e a Denise, novamente, intervém verbalmente. O segundo turno de fala (*Vão brigar já os dois?*) parece que, mais que repreender as crianças pela disputa, busca que as crianças olhem para si e percebam o que estavam fazendo. O que significa não esperar o colega pegar a sua bolacha?

Ansiedade, impaciência, fome. Querer pegar todas as bolachas para si. Não esperar que o colega pegue a dele. As emoções sentadas à mesa, esperando pelo café da manhã junto com as crianças. A expressão da vida biológica. Os hóspedes não desejados que acompanham o trabalho da professora de bebês cotidianamente e que não podem ser ignorados.

A professora repreende as crianças pela falta de paciência, pelas disputas e pela mordida. Mas ela também instrui, ensina através da palavra, instrumento de trabalho do professor (*Não precisa puxar!*). Magiolino explica que “a emoção não se limita ao que está sendo expresso, mas *significa* na relação com o outro” (Magiolino, 2001, p. 60). Através da palavra, a professora significa as expressões e ações das crianças e também intenta que elas elaborem suas emoções para que interajam afetuosa e amistosamente. É por tudo isso que Magiolino defende que o trabalho com a emoção, na escola, pelo professor, vai além da organização de projetos para se trabalhar com sentimentos. Para ela, “não se trata de provocar

emoções para então trabalhá-las”, mas sim trabalhá-las, lidando com elas “no momento em que se insinuam, na medida em que aparecem mesmo sem serem convidadas” (ibidem, p. 61).

No quarto turno de fala (*Uma boca, uma bolacha*) vemos o modo como a professora explica à criança o motivo pelo qual ela deve pegar apenas uma bolacha por vez. Suas palavras, não apenas marcam e recortam os objetos referidos, mas também as ações e relações, através dos sentidos que se produzem na interlocução (Cruz, 1995, p. 101). A autora ainda explica que

O adulto – a partir do lugar social que ocupa, em sua relação com a criança – recorta, circunscreve, delimita as produções vocais e gestuais da criança, de modos determinados pela cultura e sustentados por contextos discursivos, que articulam outros discursos, outras vozes sobre uma dada esfera das práticas culturais (Cruz, 1995, p. 108).

E aponta que gesto e palavra marcam/recortam ações e relações, “circunscrevendo e organizando a experiência da criança”: as ações de repreender, de ser repreendida, de brigar, de machucar-se, de ser machucada ou machucar alguém, são “eventos e situações que começam a se articular, palavras e gestos que vão se configurando na textura das relações sociais, na trama dos lugares e posições de onde a criança e adulto falam e gesticulam” (Cruz, 1995, p. 114).

### **Banho é só o momento da higiene do corpo?**

**Data:** 20/12/2011.

**Duração:** 04’38’’

**Crianças envolvidas:** Luan e Pedro.

#### **Caracterização da situação:**

A professora leva duas crianças para tomarem banho juntas. A cena começa com a professora em pé, em frente às duas crianças, que estão no trocador. O Luan está em pé e o Pedro, sentado.

#### **Descrição:**

**1º momento:** 0’00’’ aos 0’05’’

A cena começa com o Pedro sentado no trocador e o Luan em pé ao lado dele. A Denise está em pé em frente aos dois. Ela diz ao Luan:

- Senta, periquito! – e logo em seguida:
- Tem cocô, aí?

**2º momento: 0’05’’ aos 0’17’’**

Olha para o menino, repara que ele tem uma marca de unhada no rosto e diz:

- Nossa, levou uma unhada, hein? – enquanto retira da bolsa da criança a roupa e a fralda com as quais irá vesti-lo.

Eu, que estou filmando, digo:

- Ele e o Lino brigaram, brigaram, brigaram...

A Denise olha para o Luan com um olhar de repreensão. E ele fica olhando pra mim.

**3º momento: 0’17’’ aos 0’42’’**

A Denise cutuca a barriga do Pedro com o nariz, que responde cutucando-a com o dedo. Ela então finge que vai morder o dedo dele e ele sorri. Ela repete o gesto e ele sorri novamente.

Ela tira do bolso um monte de luvas de plástico descartáveis (as quais utiliza quando vai trocar as fraldas das crianças), e pergunta a eles:

- O que é isso?

O Luan estende a mão em direção ao rosto da Denise. Ela cheira a mão dele e diz:

- Hunf!

O menino recolhe a mão, sorri e a estende de novo, sorrindo. A Denise repete a ação. O Pedro estende a mão também e no mesmo momento a Denise pega com a mão a chupeta do Luan, que está na boca dele, dizendo:

- Deixa eu guardar a chupeta, depois a gente pega, tá bom? – e guarda a chupeta na bolsa do menino.

O Pedro pega a chupeta que a Denise acabou de guardar. Eu lhe digo:

- Pedro, não, guarda lá na mochila, guarda.

A Denise tira a chupeta da mão do Pedro dizendo com voz bem grave e pausadamente:

- Guarda! – e guarda a chupeta na mochila do Luan.

Ela faz cara de brava e o Pedro a imita.

**4º momento: 0’42’’ aos 01’07’’**

Ela então olha para o Luís e pergunta:

- Tem cocô aí?

O Luan responde negativamente com a cabeça e ela se vira então para o Pedro:

- E aí, tem cocô?

O Pedro sorri e ela pergunta de novo:

- Tem? Posso ver a sua fralda? – enquanto veste as luvas nas mãos.

O Luís responde que não. E ela:

- Não! Então como que eu vou dar banho? – enquanto pega o Luan pelo tronco, sentando ele no trocador. Ela diz:

- Vem cá com essa roupa chique, de gola. Você vai para a festa hoje? – enquanto desabotoa a camiseta pólo do menino.

O Luan diz:

- Ahn?

Ela toca no nariz dele e pergunta:

- O que é isso aqui? – se referindo a uma marca de arranhão.

Ele:

- Ahn?

Ela toca-lhe de novo e pergunta:

- Dodói?

#### **5º momento: 01'00'' aos 01'14''**

Durante estes últimos turnos de fala, o Pedro estava mexendo no brinco da professora. Após a sua última fala, a Denise dirige seu rosto na direção do Pedro e diz:

- Ai!

O Pedro larga-lhe os brincos e se afasta um pouco. O Luan ri.

Ela então pergunta:

- O que é isso? – e responde: - Brinco! – enquanto retira a camiseta do Luan. - O brinco da Denise.

#### **6º momento: 01'18'' aos 01'31''**

A camiseta do Luan demora um pouco pra sair da cabeça. Quando o menino se vê livre dela ele diz, pausadamente:

- O-pa! – e olha para a Denise, sorrindo.

A Denise faz uma expressão de surpresa e diz:

- Opa, saiu! Opa! – sorrindo.

O Pedro repete:

- Opa!

A Denise repete sua fala e o Pedro repete o “opa!”.

O Luan fala de novo “opa”.

#### **7º momento: 01'32'' aos 02'02''**

A Denise:

- Agora a calça. – enquanto coloca o Luan em pé no trocador.

- Também tá de calça chique, Luan. Cê ia no baile hoje? – enquanto abre os botões da calça jeans que o garoto veste e a retira.

- Tem cocô aí? – enquanto examina a fralda da criança.

Eu digo:

- Tem, dá pra ver daqui!

E ela:

- Noooooosaaaaa! Por isso que você não queria sentar, né? – enquanto coloca o Luan no espaço destinado ao banho (ao lado do trocador).

- Pedro, cê vai esperar aí, então. Primeiro eu vou lavar o Luan pra sair tudo o cocô.

Depois o Pedro vem, tá bom? – enquanto dobra a calça do Luan.

- Com cocô não dá pra tomar banho junto, só sem cocô. É. Peraí, Luan!

O Luan olha para a professora e diz:

- Ahn?

#### **8º momento: 02'03'' aos 02'24''**

A Denise então começa a retirar a roupa do Pedro, dizendo:

- Vamos já deixar o Pedro pronto. O Pedro tem cocô?

O Pedro diz:

- É.

E ela:

- Tem? – enquanto o levanta para retirar o short do menino.

O Luan responde:

- Não!

E a Denise:

- Tem cocô, fedido?

O Pedro diz:

- É.

E o Luan:

- Não.

A professora olha a fralda do primeiro. Vendo que o menino não havia feito cocô, ela diz:

- Só tem xixi! Só xixi!

O Pedro sorri. Ela diz:

- O Pedro não tem cocô.

O Luan:

- Ahn?

E ela:

- É, o Pedro não tem cocô.

#### **9º momento: 02'24'' aos 02'57''**

Ela deixa o Pedro sentado no trocador e volta ao Luan. Pega o monte de luvas do bolso e diz:

- Vamos por mais uma luva, né? Porque senão fica uma meleca na mão da Denise, né? Vai lá abrir o chuveiro, vai!

O Luan:

- Ahn?

Ela:

- Vai lá abrir o chuveiro.

O Luan desce um dos degraus da escada de acesso ao espaço do banho e permanece olhando pra Denise. Ela aponta com um movimento de cabeça o lugar onde está a torneira do chuveiro e diz a ele:

- Vai! Abre lá!

E ele:

- Ahn?

Ela:

- Abre lá!

Ele abre o chuveiro, olha para mim e para o Pedro e sorri. Nós dois sorrimos também.

#### **10º momento: 02'57'' aos 03'22''**

A Denise tira a fralda do menino e diz:

- Nossa, que cocô fedido! – enquanto joga a fralda na lixeira.

O Luan estende as mãos embaixo da água e a Denise lhe diz:

- Oba!

E ele responde:

- Oba!

Ela:

- Oba, banho!

O Luan joga um pouco de água no rosto dela e ela lhe diz:

- Eba, vai jogar água em mim? – enquanto vê a temperatura da água que sai da mangueira do chuveiro.

Joga a água que sai da mangueira no Luan, perguntando:

- Tá quente ou tá fria?

O menino tenta pegar a mangueira da mão dela. E ela:

- Tá boa?

Ela então joga água com a mangueira na cabeça dele, que dá um gritinho:

- Ai! – e fica sorrindo.

### **11º momento: 03'26'' aos 03'45''**

Ela:

- Vamos lavar o bumbum? Vira aí pra eu lavar o bumbum. Ai, quanto cocô! – enquanto lava o bumbum do menino.

O Luan aponta para a água que escorre do chuveiro e a Denise diz:

- Água!

Ele:

- Ahn?

Ela:

- Água!

A Denise empurra com o jato d'água da mangueira os vestígios de cocô para o ralo. O menino olha e diz:

- Cocô!

A Denise responde:

- Cocô, de quem?

O Luan:

- Ai!

Ela:

- Ai, né? – percebendo que a água que sai da mangueira esquentou demais. – Ah, quente, fala! – e regula a temperatura da água na torneira.

Ele:

- Aahh.

### **12º momento: 03'47'' aos 04'12''**

Ela pega no braço do Luan, tentando virar o menino de costas para ela. Ele diz:

- Ai! – enquanto tenta esquivar-se.

E ela:

- Vira o bumbum pra eu lavar! – Vira, Luan!

Ele murmura algo que não compreendo, olhando para o chão. Ela diz:

- Eu já joguei o cocô fora. Já foi, olha lá! Foi embora o cocozão do Luan. – enquanto lava o bumbum do menino. E em seguida:

- Nossa, deixa eu ver o pé! Dá o pé!

O Luís prontamente levanta o pé direito e ela o lava, dizendo:

- Ai, que pé sujo! – O outro pé! – e pega o pé do menino, que mexe na torneira do chuveiro.

**13º momento: 04'12'' aos 04'38''**

*Vendo que o Luan havia aberto mais um pouco a torneira do chuveiro, ela lhe diz:*

*- Quem mandou abrir mais?*

*Ele:*

*- Ahn?*

*E ela:*

*- Pode fechar.*

*Ele:*

*- Ahn?*

*Ela:*

*- Vai ficar gelada. É só um pouquinho!*

*Ele:*

*- Cabô? Cabô?*

*Ela:*

*- Ó, lá, ficou gelada. – fecha um pouco a torneira.*

*E em seguida:*

*- Deixa eu ver se saiu o cocô daqui. – enquanto lava o pênis do menino. – O pipi, lava o pipi, lava!*

*O Luan pega no seu pênis.*

*O Pedro, que permaneceu sentado observando a cena, me olha, sorri e diz:*

*- Pipi!*

Começamos a discutir esse episódio a partir de uma informação: a professora não precisa trocar as fraldas ou dar banho nas crianças.

Nas creches da prefeitura de Campinas, o número de crianças por adultos é organizado por módulos de atendimento que compreendem oito crianças de três meses a um ano e quatro meses de idade, por monitor, em cada turno de trabalho<sup>16</sup>. Desse modo foi organizado o número de crianças por adulto no AG I em 2011. Essa divisão das crianças por adulto refere-se apenas à troca de fraldas e banho, já que em todos os outros momentos as crianças permanecem juntas na turma, seja vivenciando as atividades planejadas pela professora, seja brincando livremente e sendo supervisionadas por todos os adultos presentes – professora e monitores – e também nos horários de alimentação.

À primeira vista isso pode parecer um avanço, pois a professora pode apenas ocupar-se das atividades “pedagógicas” na creche enquanto as monitoras cumprem as tarefas ligadas à higiene das crianças (troca de fraldas e banho).

---

<sup>16</sup> Artigo 2º da Resolução SME/SMRH nº 02/2004.

No entanto, a professora não se isenta do trabalho ligado à higiene porque o compreende como um momento de aprendizado para as crianças e porque acredita que seu trabalho enquanto educadora deve contemplar também esta esfera. E ela faz isto de um modo que transforma as atividades de cuidado em um momento pleno de possibilidades educativas.

Ressaltamos o diálogo que a professora estabelece com as crianças, inserindo-as na atividade que, aparentemente vista como de cuidado, adquire, neste episódio, um outro caráter. A professora demonstra que tal atividade, assim como todos os momentos nos quais interage, direta ou indiretamente com as crianças, possui uma dimensão pedagógica, quando se concebe a creche como um contexto de desenvolvimento das crianças e compreende-se que este desenvolvimento se dá nas interações entre a criança e o adulto, que agindo sempre orientado pelos aspectos simbólicos de sua cultura, atribui aos gestos, posturas e palavras da criança um valor representativo, inserindo-a no mundo simbólico da cultura e auxiliando-a a construir suas características: modos de agir, pensar, sentir e também sua visão de mundo (Oliveira *et al*, 1992, p. 41). Vemos também a tentativa da criança em dar sentido à fala da professora, quando pergunta: “ahn?”.

E ao focarmos na prática pedagógica instaurada pela professora, através de questões como – o que ela faz? De que modo? O que ela fala? De que maneira fala? Como as crianças interagem com ela e entre si? Como se desenvolve a situação? O que dela resulta? – vemos toda a riqueza contida num aparentemente simples momento de banhar-se.

No sexto momento, podemos ver indícios da apropriação de práticas pelas crianças e a coincidência existente entre as ações da professora – que a todo momento fala com as crianças, convidando-as a inserirem-se na atividade como personagens ativas e responsivas – e a fala do Luan, como quando ele diz “opa!” ao ter sua camiseta retirada com esforço pela professora. No 9º momento, a insistência e a orientação da professora levam o menino a abrir o chuveiro. Aqui, outro fato interessante – que, aliás permeia a atividade pedagógica dessa professora – é o modo como ela muda o lugar que a criança ocupa na situação; nem sempre a criança é aquele que está sendo cuidado, mas aquele que pode auxiliar no processo.

Cruz afirma que “na interlocução com o adulto, pessoas, objetos, eventos, ações e relações vão sendo nomeados, recortados e significados pela criança”, o que implica “a circunscrição, a organização de sua experiência, a partir de um sistema sócio-cultural de

atividades, valores e significações”. Para ela, “esse recorte de ‘coisas no mundo’ envolve também a elaboração partilhada do conhecimento sobre o mundo imediato da criança” (Cruz, 1995, p. 108).

A partir desses apontamentos, podemos afirmar que a relação instaurada pela professora com as crianças extrapola o âmbito do planejado, garantindo a intencionalidade pedagógica cotidianamente. Sua prática pedagógica, então, permite que o ambiente da creche seja “rico de experiências para a exploração ativa, compartilhadas por crianças e adultos, onde as relações sociais estabelecem o *diálogo* como forma de construção do conhecimento” (Oliveira *et al.*, 1992, p. 66, *itálico das autoras*).

Ainda sobre essa situação, acreditamos ser importante frisar que a diferença entre as determinações da política e as práticas efetivas na creche torna-se possível devido ao Art. 12 da LDB<sup>17</sup>, que afirma ser de incumbência dos estabelecimentos de ensino, entre outras ações, a elaboração e a execução de uma proposta pedagógica própria.

Isso nos faz indagar também sobre a relação entre as políticas e as práticas na educação infantil, questão que nos interessa aprofundar num segundo momento.

## **Considerações finais**

Acolher nos braços, trocar fraldas, dar banho, alimentar, instruir, repreender, cantar, ler, etc. Ações cotidianas de uma professora de creche. Todas elas fazem parte do ato de educar, mesmo que algumas delas façam parte também do ato de cuidar. Em todas elas a criança aprende, mesmo que não se tenha consciência, mesmo que não se tenha a intenção. Mas e quando essa consciência e essa intenção estão presentes no processo? Será que é isso mesmo que se espera de nós, educadores? Que vejamos a riqueza onde há apenas a banalidade? Que vejamos o quanto as crianças aprendem sobre ser e estar no mundo nos muitos momentos em que interagimos com elas, seja auxiliando-as nos cuidados com o corpo ou instruindo-as sobre as regras necessárias à organização das atividades em grupo? O que pode acontecer quando nós, adultos ligados afetivamente às crianças, compreendemos nossa

---

<sup>17</sup> Art. 12 da Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

importância na construção dos modos de ser, agir, pensar, sentir da criança e tomamos para nós essa grande e bonita responsabilidade? Talvez aí a educação que queremos aconteça na creche...

Vimos que a prática pedagógica desenvolvida num berçário de creche pode possuir grande amplitude se a equipe educacional da instituição tiver uma visão crítica e abrangente da função de tal instituição para as muitas crianças que a frequentam quase que diariamente como também quando considera que o desenvolvimento da criança se dá nas interações entre ela e os adultos, que lhe inserem na história e na cultura, desde o nascimento da criança. Vimos também que o trabalho da professora, balizado pelo conhecimento que ela possui das crianças (suas especificidades), é constituído também pelas condições materiais que ela encontra para sua realização. Buscamos considerar, portanto, o caráter dinâmico da prática educativa, que possui uma multiplicidade de aspectos.

A professora que acompanhamos, a despeito de possuir uma prática que consideramos bem-sucedida, não aparece aqui como exemplo ou tipo a ser imitado. Tampouco temos a intenção de demonstrar a maneira ideal de se conduzir o trabalho num berçário de creche. Mas acreditamos que o seu trabalho é uma das formas encontradas de se exercer, profissional e seriamente, o papel de professora de creche e que por isso aponta para uma dimensão interessante em termos de intervenções. A experiência que ela possui e que lhe permite a criação e recriação de sua prática cotidianamente, às vezes de forma improvisada, sua disponibilidade para estar junto às crianças, para auxiliá-las no que for necessário – respeitando seus ritmos e suas especificidades – para ensiná-las o que for significativo, a ênfase na convivência em grupo, na interação entre as crianças, na cooperação, parecem pontos fortes da prática de uma professora comprometida com a formação das crianças.

Vimos o quanto os conhecimentos sobre os modos como a criança se desenvolve podem nos ajudar a não naturalizar ou simplificar esse complexo processo dialético que envolve, dentre outros elementos, o complexo cruzamento de fatores externos e internos e o não menos complexo processo de superação de dificuldades e de adaptação, como apontado por Vygotski (1995, p. 141). E a criança, quando concebida como “um ser ativo e agente de seu próprio desenvolvimento, que já ao nascer apresenta certa organização comportamental própria e algumas condições para perceber e reagir ao meio, sobretudo o humano” (Oliveira *et al*, 1992, p. 30), mas que por outro lado possui uma grande imaturidade motora (a maior

dentre os mamíferos), que lhe impõe um longo período de dependência de outros seres humanos, necessitando do adulto para agir sobre o mundo, faz com que vejamos que a interação dela com outras pessoas de seu entorno é que permite que seu desenvolvimento se construa, principalmente através das interações entre elas e as pessoas mais envolvidas afetiva e efetivamente em seu cuidado (ibidem, p. 30).

Buscando caracterizar o trabalho pedagógico num berçário de creche, pudemos perceber a importância das interações entre crianças e adultos como atividades privilegiadas nessa fase, pois principalmente através delas a criança aprenderá a se comunicar através da linguagem e compartilhará a história, os costumes e hábitos de seu grupo social. As interações, que ocorrem cotidianamente e ininterruptamente, trazem como implicação para o educador uma atenção constante aos modos como interage com as crianças, seja propondo algo, seja respondendo às demandas das crianças. Por tudo isso, nos parece que a inserção da criança no mundo humano – simbólico, histórico, cultural – aparece como o principal norteador do trabalho. No entanto, essa inserção possui um compromisso cultural com o acesso das crianças aos bens culturais através do trabalho com os objetos culturais e linguagens de conhecimento – livros, músicas, histórias – que se faz respeitando-se os modos de atividade das crianças.

Acima de tudo, esse é um trabalho que busca ser um meio de mostrar como a teoria pode instrumentalizar o trabalho pedagógico. E também como as diferentes teorias, advindas de diversas áreas da ciência, podem nos ajudar a significar, a conceber e interpretar os acontecimentos, no cotidiano das práticas educativas, (trans)formando nosso olhar de educador (Smolka, 2002, p. 124) “com relação às crianças, às imagens de criança, e com relação à própria teoria” (ibidem), o que implica em ocuparmos um lugar de tensão que possibilita que as posições teóricas não se cristalizem (ibidem), nem as práticas pedagógicas sejam idealizadas ou fragmentadas. As teorias nos fizeram ver a riqueza em momentos cotidianos e corriqueiros, como a alimentação ou o banho, onde geralmente só vemos a banalidade e nos mostrou que há muito o que ser feito pelas crianças na creche, cotidianamente e que há muito o que se ensinar e se aprender, desde sempre.

## Referências Bibliográficas

BRASIL. LDB (1996). *Lei n. 9394/96 - Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, DF: Senado Federal, 1996.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

\_\_\_\_\_. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

CAMPOS, M. M; ROSEMBERG, F. *Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília, DF: MEC, SEB, 2009.

CERISARA, Ana Beatriz. *Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional*. São Paulo: Cortez, 2002.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

\_\_\_\_\_. *Norbert Elias por ele mesmo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

FANTIN, Carolina. *Processos de significação: palavras e gestos na constituição do brincar*. 2011. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em pedagogia). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2011.

GIMENO SACRISTÁN, J. Escolarização e cultura: a dupla determinação. In: SILVA, L.H. et al. (org.) *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre, Editora Sulina, 1997.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. *Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922)*. In: Educação pré-escolar no Brasil 1899-1922: exposições e congressos patrocinando a “assistência científica”. São Paulo, 1990, Dissertação de mestrado. PUC- SP.

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

MAGIOLINO, Lavínia S. L. *Palavras e emoções no cotidiano da sala de aula: surpresas e indagações de uma professora em exercício*. 2001. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em pedagogia). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2001.

OLIVEIRA, Zilma Moraes *et al.* *Creches: Crianças, Faz de Conta & Cia*. São Paulo: Vozes, 1992.

PINO, Angel. *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2003.

ROSEMBERG, Fúlvia. A criação de filhos pequenos: tendências e ambigüidades contemporâneas. In: RIBEIRO, Ivete; RIBEIRO, Ana Clara T. (org.). *Família em processos contemporâneos: inovações culturais na sociedade brasileira*. São Paulo: Loyola, 1995, p.167-190.

SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. O desenvolvimento cultural da criança: mediação, dialogia e (inter)regulação. In: OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C.; SOUZA, D. T. R. (org.). *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002, p. 77-91.

SMOLKA, A.L.B. Estatuto de sujeito, desenvolvimento humano e teorização sobre a criança. In: FREITAS, M.C; KUHLMANN JR. M. *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. *Experiência e discurso como lugares de memória: a escola e a produção de lugares comuns*. Revista Pro-Posições, v. 17, n. 2 (50) - maio/ago. 2006.

STERN, Daniel. *O mundo interpessoal do bebê: uma visão a partir da psicanálise e da psicologia do desenvolvimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. O problema e a abordagem. In: *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993, p. 01-07.

\_\_\_\_\_. Génesis de las funciones psíquicas superiores. In: *Obras escogidas. Volume III*. Madrid: Visor Distribuciones, 1995, p. 139-168.

\_\_\_\_\_. Problemas de la psicología infantil. In: *Obras escogidas. Volume IV*. Madrid: Visor Distribuciones, 1996, p. 249-386.

\_\_\_\_\_. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. *Imaginação e criação na infância. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka*. São Paulo: Ática, 2009.

\_\_\_\_\_. *O Problema do meio*. Tradução Karin Quast. Acesso em agosto/2009.  
[http://teleduc.nied.unicamp.br/~teleduc/cursos/aplic/index.php?cod\\_curso=492](http://teleduc.nied.unicamp.br/~teleduc/cursos/aplic/index.php?cod_curso=492)

WALLON, Henri. *As origens do caráter na criança: os prelúdios do sentimento de personalidade*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971.

\_\_\_\_\_. “O papel do outro na consciência do eu” In: WEREBE, M. J. G.; NADELBRULFERT, J. *Henri Wallon*. São Paulo: Ática, 1975.

### **Documentos consultados:**

CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação. Ofício Nº 04/2011. Projeto Pedagógico CEMEI Fernando Alpheo Miguel, 2011.

\_\_\_\_\_. Resolução SME/SMRH nº 02/2004. Disponível em:  
<http://www.campinas.sp.gov.br/bibjuri/r02-19042004.htm> Acesso em 16/07/2012.

\_\_\_\_\_. Portaria SME nº 114/2010. Disponível em:  
<http://2009.campinas.sp.gov.br/bibjuri/port114-30122010.htm> Acesso em 16/07/2012.