

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO



1290003439



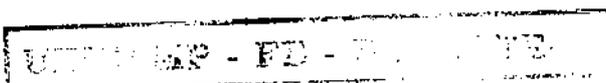
FE

ICC/UNICAMP Sa59e

ELISÂNGELA DOS SANTOS

**ENTRE CHOROS, RISOS E FRALDAS... –  
UM OLHAR SOBRE O COTIDIANO DOS BEBÊS NA  
CRECHE ATRAVÉS DO TRABALHO DA MONITORA**

CAMPINAS  
2007



200803050

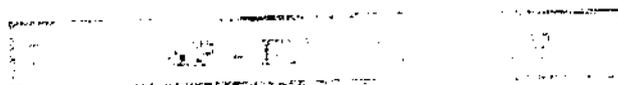
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ELISÂNGELA DOS SANTOS

**ENTRE CHOROS, RISOS E FRALDAS... –  
UM OLHAR SOBRE O COTIDIANO DOS BEBÊS NA  
CRECHE ATRAVÉS DO TRABALHO DA MONITORA**

Monografia apresentada como exigência  
parcial para a conclusão do curso de  
Pedagogia pela Faculdade de Educação  
da Unicamp, sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>  
Roseli Aparecida Cação Fontana.

CAMPINAS  
2007



|             |              |
|-------------|--------------|
| UNIDADE...  | FE           |
| Nº CHAMADA: | ICCI/UNICAMP |
|             | Sa59e        |
| V:          |              |
| TOMBO:      | 3439         |
| PROC.:      | 129/08       |
| C:          | X            |
| PREÇO:      | 11,00        |
| DATA:       | 03/03/08     |
|             | 426516       |

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca  
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Sa59e

Santos, Elisangela.

Entre choros, risos e fraldas... : um olhar sobre o cotidiano dos bebês na creche através do trabalho de monitora / Elisangela Santos. -- Campinas, SP : [s.n.], 2007.

Orientador : Roseli Aparecida Cação Fontana.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Linguagem – Desenvolvimento. 2. Creches. 3. Berçário. I. Fontana, Roseli Aparecida Cação. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

07-641-BFE

---

Profª Drª Roseli Aparecida Cação Fontana  
(Orientadora)

---

Profª Drª Eliana Ayoub  
(2ª Leitora)

2007

***Aos meus pais, Luiz e Miriam...***  
***Exemplos de vida...***  
***Meu amor eterno...***

## AGRADECIMENTOS...

*...A Deus, em primeiro lugar, que me deu oportunidades e me abriu portas que eu jamais imaginei que pudessem ser abertas.*

*...Aos meus amados pais, que não tiveram as mesmas oportunidades de estudo que tive, mas que foram as pessoas que me ensinaram as coisas mais valiosas da minha vida e que guardarei para sempre. Tudo que hoje eu sou, todas as conquistas, tudo do que eu me orgulho na minha vida, eu devo a vocês. Obrigada sempre!*

*...À minha família, que me apoiou, me ajudou de maneira sem igual, e tornou-se um pedacinho de tudo que sou hoje.*

*...Aos meus sobrinhos Bruno, Andressa, Lucas e Ana Júlia, grandes tesouros da minha vida, que despertaram em mim o prazer e alegria de trabalhar com crianças.*

*...Ao meu namorado Cristian, companheiro, amigo, confidente, que fez parte de tudo isso de maneira muito especial. Você sonhou e trilhou comigo cada passo dessa longa caminhada, foi essencial, desde o princípio, para que eu chegasse até aqui, e será sempre importante nos passos que darei daqui para frente...*

*...Às minhas amigas mais que especiais que estiveram comigo desde o início: Rê, Paulinha, Jú, Mari, Marcela e Talita obrigada pelo que significaram para mim nesses 4 anos, vocês estarão para sempre na minha memória e no meu coração!*

*...Às minhas mais que amigas: Lilian, Ângela e Lúcia, profissionais que admiro, amigas que me ajudaram de maneira inexplicável durante minha formação, que para sempre farão parte da minha história. Ontem era sonho, hoje é realidade... Obrigada por terem feito parte disso!*

*...À Roseli, mais que orientadora... amiga, confidente, incentivadora, exemplo de profissional para minha vida, que abriu meus olhos para a beleza dos pequenos momentos! Obrigada!*

## RESUMO

Esse trabalho teve como objetivo estudar o cotidiano dos bebês dentro de um berçário de creche, voltando o olhar para os acontecimentos rotineiros, com o intuito de apreender indicadores da emergência da significação nessas crianças e entender como esse processo vai sendo instaurado e interpretado nas relações adulto/criança, mediadas pela linguagem.

Para a realização deste trabalho foi desenvolvida uma pesquisa de campo em um berçário de uma creche da Prefeitura Municipal de Campinas onde foram feitos registros descritivos sistemáticos de episódios que abarcassem a dinâmica relacional monitora/criança. No contexto de observação estiveram envolvidas 25 crianças matriculadas na sala naquele período, 6 monitoras e demais funcionários que têm participação esporádica no trabalho ali desenvolvido.

Tomando como base um referencial teórico derivado da perspectiva histórico cultural do desenvolvimento humano, o trabalho deu ênfase às relações interpessoais (bebês/bebês e bebês/adultos) como constitutivas da formação e do desenvolvimento da criança (VYGOTSKY), assumindo o pressuposto de que as linguagens, sejam elas verbais ou não verbais, não só se revelam na interação da criança com o outro, como assinalam a importância da fala e gestos do adulto na constituição e humanização da criança (BOSCO). As relações de que as crianças participam são constitutivas de um processo de descoberta de si mesmas, do outro e da cultura. Dessa perspectiva, o papel educativo da monitora se evidencia como mediadora das relações de aprendizado.

**Palavras-chave:** 1. Linguagem – Desenvolvimento, 2. Creche, 3. Berçário.

# SUMÁRIO

|   |    |
|---|----|
| <b>INTRODUÇÃO – Nasce uma questão de investigação</b> .....   | 1  |
| <b>CAPÍTULO 1 – As relações educativas no berçário</b>  |    |
| 1. As opções metodológicas.....   | 3  |
| 2. As condições de investigação .....   | 12 |
| 3. O grupo estudado e o contexto de realização do registro .....  | 16 |
| <b>CAPÍTULO 2 – Breve histórico das creches</b>   |    |
| 1. Origens .....  | 21 |
| 2. Centros infantis, CEMEIS, Agrupamentos – a organização do atendimento às crianças em Campinas .....  | 26 |
| <b>CAPÍTULO 3 – Entre palavras e gestos: Indícios da apropriação da linguagem pelos bebês nas relações mediadas e interpretadas pelas monitoras</b> ..... | 31 |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....   | 53 |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....   | 57 |

### **Nasce uma questão de investigação**

Ao se trabalhar com crianças muito pequenas, vários questionamentos surgem com respeito ao papel educativo do adulto que trabalha com elas, principalmente entre aqueles que, como as monitoras, têm como função constituída, social e culturalmente, o 'apenas' cuidar da criança. Cuidar da higiene, cuidar da alimentação, cuidar para que ela não se machuque, cuidar, cuidar, cuidar... Gesto necessário, sem dúvida, mas onde ficaria sua dimensão educativa sempre alardeada sob a consigna do cuidar e educar?

Atuando como monitora no contexto do berçário<sup>1</sup>, eu vivia a incompreensão do papel educativo do cuidado. Em meio à correria das trocas de fraldas, dos banhos, da hora da sopa, do socorrer rapidamente uma criança mordida, do medir a febre de um, do acolher o outro que chora chamando a mãe, eu tinha enorme dificuldade em identificar o educativo nas ações do dia-a-dia.

Partindo dessa questão, que foi resultante do meu próprio cotidiano, nas condições impostas pelo ritmo de um berçário que reunia 25 crianças de 4 a 26 meses de idade, debruicei-me sobre duas frentes de estudo. A primeira, teórica, assentada na leitura da dissertação de Maria Nazaré Cruz (1995) sobre o desenvolvimento dos processos de significação nos bebês. A segunda, centrada no aprendizado da observação das relações entre adultos e crianças e entre as crianças, produzidas no cotidiano do berçário.

---

<sup>1</sup> Nos atuais modos de organização das creches, por agrupamentos multietários, o berçário passou a ser referido como AG I A (Agrupamentos I A).

A partir delas, defini um foco, dentro da grande questão que me acompanhava, e desenvolvi uma pesquisa qualitativa, que se inscreve na abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano, com o objetivo de apreender indicadores da emergência da apropriação e da elaboração das linguagens pelos bebês nas relações produzidas no ambiente da creche.

É este trabalho que apresento a seguir, organizado em três capítulos. No primeiro abordo as opções teórico-metodológicas e caracterizo a pesquisa realizada. No segundo, abordo de modo breve a história de criação e implantação das creches, tendo como foco a relação cuidar/educar. No terceiro, apresento e analiso os episódios documentados no berçário sobre a apropriação e elaboração da linguagem pelos bebês nas relações mediadas e interpretadas pelas monitoras.

**AS RELAÇÕES EDUCATIVAS NO BERÇÁRIO**

---

**1. As opções teórico-metodológicas**

O enfoque dado às relações interpessoais decorreu dos referenciais teóricos assumidos na pesquisa. Sua constitutividade na formação e no desenvolvimento dos indivíduos é uma das teses centrais da perspectiva histórico cultural do desenvolvimento humano.

De acordo com Vygotsky (1991,1993), um dos principais teóricos dessa tendência, o desenvolvimento da espécie humana e de suas especificidades assenta-se na formação da sociedade humana com base no trabalho. É a vida em sociedade que transforma as relações do homem com o mundo em relações não imediatas e não estritamente adaptativas.

O ser humano nasce como um ser biológico, da espécie homo sapiens, e se hominiza, ou seja, aprende a ser homem, nas relações compartilhadas com os demais membros de seu grupo social. São essas relações que lhe possibilitam o contato com os objetos, os significados e as práticas culturais criados pelas gerações que o precederam durante o decorrer da história da humanidade, inserindo-o e iniciando-o nos modos culturais de funcionamento.

É pela inserção na cultura que o funcionamento biológico humano, herdado geneticamente e caracterizado por funções psicológicas elementares de resposta aos estímulos do meio, tais como a percepção, as ações reflexas, as reações automáticas e as associações simples, transforma-se em modos de ação e de

relação humanos que se caracterizam por sua independência ao imediato e por sua dimensão voluntária e planejadora.

Segundo Vygotsky, esse modo de funcionamento próprio do ser humano caracteriza-se por relações mediadas entre o organismo e o meio. Na relação mediada:

(...) o processo simples estímulo-resposta é substituído por um ato complexo, mediado (...) Nesse novo processo o impulso direto para reagir é inibido, e é incorporado um estímulo auxiliar que facilita a complementação da operação por meios indiretos. (Vygotsky, 1993, p. 45)

A mediação da relação homem meio se dá pela criação e pelo uso de instrumentos e de signos.

Os instrumentos são meios auxiliares que os grupos humanos incorporam a seus modos de ação sobre o objeto de seu trabalho. Eles são objetos sociais, que se desenvolvem na história do trabalho coletivo, sendo sua utilidade compartilhada de geração em geração.

Os signos, assim como os instrumentos, mediam a ação do homem no mundo e são uma produção social. Eles, porém, não são elementos externos ao indivíduo e não atuam sobre os objetos da ação humana. Ao contrário dos instrumentos, os signos são elementos voltados ao próprio sujeito e mediatizam seus processos psicológicos. Segundo Vygotsky:

A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) é análoga à invenção e o uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho. (Vygotsky, 1993, p. 59-60)

Os signos agem sobre as funções psicológicas elementares transformando-as em seu modo de funcionamento e em sua organização. Eles ampliam as capacidades biológicas do homem, possibilitando-lhe a independência das situações imediatas através da simbolização. É a atividade simbólica que torna possível ao homem pensar em objetos que estão fora do seu campo de visão, imaginar acontecimentos que nunca ocorreram ou planejá-los para que aconteçam futuramente, controlar aspectos como a consciência e a ação intencional.

O homem desenvolve em si o funcionamento culturalmente mediado em suas relações com o outro social. *O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de uma outra pessoa.* (Fontana e Cruz, 1997, p.60).

Desde o nascimento, a criança tem com o mundo uma relação mediada pelo outro e pela linguagem. O adulto ensina a criança a utilizar os objetos, a cuidar de si, a participar das atividades da vida social e, principalmente, a falar. O adulto nomeia o mundo para a criança, dirige e regula sua atenção pela palavra. Ele interpreta seus comportamentos e, atribuindo-lhes significações, nomeia a própria criança, seus sentimentos e desejos.

Aos poucos, a criança aprende a falar e passa a utilizar a linguagem para regular suas próprias ações e conferir sentido às coisas, ao outro e a si mesma, estruturando a realidade e o próprio pensamento.

As relações adulto/criança proporcionam o “alimento para a fome de estímulos no bebê”.

O desenvolvimento dos processos mentais têm início com um diálogo feito de palavras e gestos, entre criança e genitor. O pensamento autônomo começa quando a criança é, pela primeira vez, capaz de interiorizar esta conversação e de instituí-la dentro de si. (Vygotsky apud Rodari, 1982, p. 63)

Esse diálogo mencionado por Vygotsky é descrito por Rodari como os primeiros monólogos dos pais com os bebês durante seus primeiros meses de vida, e é através dessas palavras e gestos carregados de afeto e encorajamento para com as crianças que estas iniciam-se nos processos de incorporação da cultura e de desenvolvimento mental. Momentos de diálogos durante as refeições, durante o ritual do banho, durante a troca da roupa, típicas situações de cuidado, que são também momentos preciosos no desenvolvimento da criança.

É nesse sentido que Vygotsky afirma que:

é através dos outros que nós nos tornamos nós mesmos (...) A essência do processo de desenvolvimento cultural também consiste nisso (...) o indivíduo se transforma no que ele é através do que ele produz para os outros. Este é o processo de formação do indivíduo. (Vygotsky apud Cruz, 1995, p. 42).

É nas relações com os adultos que a criança tem acesso aos instrumentos e aos sistemas de signos que lhe possibilitarão o desenvolvimento de formas culturais de atividade. A partir dessas relações, a criança reconstrói internamente as formas culturais de ação e de pensamento, assim como as significações e os usos dos instrumentos, dos gestos, das expressões fisionômicas e das palavras que foram com ela compartilhados, passando a utilizar-se deles de modo deliberado e autônomo. A esse processo de reconstrução interna das relações interpessoais, Vygotsky dá o nome de internalização. Na internalização, a atividade interpessoal é elaborada e transformada para constituir o funcionamento interno, intrapessoal. (Góes, 1991).

É assim que a abordagem histórico-cultural explica a gênese social do psiquismo. Todo o funcionamento psicológico se desenvolve em dois planos:

primeiro, no das relações entre indivíduos e, depois, no próprio indivíduo. Logo, as interações sociais são a base do desenvolvimento humano, como também o lócus apropriado de observação dos processos envolvidos em sua constituição.

A ênfase nas relações estabelecidas dentro do berçário, à luz da teoria vygotskyana, possibilitou-me a aproximação de complexos processos de desenvolvimento humano que se enraízam, como diz Vygotsky, *nas ligações entre história individual e história social* (Vygotsky apud Fontana e Cruz, 1997, p.60). Nesse sentido, ao aprender a observar as relações interpessoais produzidas no berçário, fui aprendendo também a considerar (observar e analisar) como as crianças apropriavam-se de instrumentos e signos em suas relações com os adultos e, no sentido inverso, como os adultos participavam dessas relações e como as práticas vividas nesse espaço inseriam as crianças na cultura constituída historicamente em nossa sociedade e nas linguagens que nela circulam.

Tratando-se de um período importante na constituição das linguagens na criança, o enfoque nas relações possibilitou-me apreender indícios dos modos de participação do adulto na constituição da fala da criança e de suas manifestações não verbais. Para melhor compreender esses processos de constituição das linguagens na criança recorri aos estudos de Bosco (2005) e Montagu (1988).

Zelma Bosco em seu texto *"A criança na linguagem"* (2005) enfatiza a influência e importância para a criança, no seu processo de aquisição da linguagem verbal, do adulto que fala com ela, que fala a ela, que fala por ela e que é um "intérprete", submetido ao funcionamento da língua, que significa além de seus gestos, balbucios, choros entre outras manifestações, seus fragmentos de fala.

A criança vive em um mundo que se significa na linguagem e pela linguagem. Conforme assinala Bosco, ela já nasce inserida numa língua em atividade na fala dos adultos e sofre, desde o início, os efeitos promovidos por essa fala.

Os pais ao tomarem a criança como um ser falante – um ser, como eles, indissociável da linguagem -, lançam-se num movimento interpretativo que arranca a criança do silêncio inicial em que a ausência de uma fala a situa. Pouco a pouco, vão ganhando visibilidade as relações materiais e estruturais entre a fala da criança e a do adulto, sendo possível observar, no diálogo entre eles, as mudanças na relação da criança com a linguagem. (Bosco, 2005, p.26)

É na relação entre os dizeres da criança e os do adulto que os fragmentos da fala do adulto emergem na fala da criança e adquirem sentido na significação atribuída pelo adulto, que é uma instância de funcionamento da língua(gem) constituída. É através das significações atribuídas pelo outro, adulto, representante da linguagem constituída, que os fragmentos das falas das crianças passam a ganhar sentido, tanto para o adulto quanto para ela. Conforme assinala Bosco (p.25), *há interação na medida em que a criança é significada no sistema lingüístico do "outro" ou que os fragmentos incorporados por ela são por este interpretados.*

Ressalta-se, então, que a linguagem não é um conhecimento passível de ser formalizado e ensinado de forma tranqüila, mas um objeto de conhecimento que se adquire na interação com o outro. Por isso, a necessidade, na Educação Infantil, de se valorizar momentos para se conversar com a criança, brincar com ela, cantar para ela e com ela, ler, independentemente da idade desta, ou do fato de que ela já fale. Tais atividades, como ressalta Bosco, entendidas como linguagem em funcionamento, devem se tomadas como propiciadoras da inserção e da circulação da criança nas práticas culturais discursivas.

Essa mediação do intérprete adulto também é fundamental para instaurar e consolidar os sentidos e significados das manifestações não verbais pelas crianças. Nessa perspectiva, o contato corporal também é entendido como linguagem, e dentro dele, o toque como um gesto indispensável ao desenvolvimento pleno e saudável do ser humano.

Montagu, antropólogo inglês nascido no início do século XIX, dedicou-se em sua obra *"Toque: o significado humano da pele"* (1988) em mostrar os benefícios trazidos pelo contato físico entre seres humanos, descrevendo a pele como o nosso primeiro meio de comunicação, além de ser o órgão mais sensível do nosso corpo.

Os sentidos do Homo Sapiens se desenvolvem segundo uma seqüência bem definida: (1) tátil, (2) auditiva, (3) visual. À medida que a criança vai se aproximando da adolescência, a ordem de precedência passa a ser invertida: (1) visual, (2) auditiva, (3) tátil. É muito mais importante experimentar as estimulações tátil e auditiva durante os primeiros anos de vida. (Montagu, 1988, p. 299).

Considerando a estimulação tátil uma necessidade primária e universal, Montagu descreve como, desde a vida intra-uterina, com as contrações do útero materno durante o trabalho de parto, o bebê recebe estímulos cutâneos necessários para seu desenvolvimento orgânico adequado. Desde o início da vida, portanto, o contato físico e a qualidade do mesmo, principalmente durante os primeiros anos de vida, são vistos como fator importante para que o indivíduo desenvolva-se plenamente, influenciando, inclusive, nas respostas corporais e emocionais que este aprenderá a transmitir aos demais.

Através de estudos laboratoriais, bem como da observação do comportamento humano em diferentes culturas (enfocando a relação mãe/bebê),

onde o toque / contato físico é visto sob perspectivas diferentes, dispondo de maior ou menor relevância, o autor enfatiza que:

O vínculo com o próprio corpo é a base do vínculo com as outras pessoas, que denominamos socialidade. Este relacionamento corporal íntimo é a base das sensações positivas a respeito de si mesmo, e a sensação de um vínculo corporal permite a consolidação de uma sensação de auto-estima. (Montagu, 1988, p. 255)

Mesmo vivendo em uma sociedade onde o contato físico é cada vez menos presente, este continua sendo uma necessidade física e emocional do ser humano, além de ser a forma de comunicação mais expressiva dos bebês. No berçário as crianças estão constantemente à procura do contato físico, do afeto, conforto, calma, consolo, trazidos pelo toque do adulto e também das demais crianças.

É impossível pensar no trabalho com bebês sem o toque como elemento fundamental dele: o acalantar na hora do choro, o carinho na hora de dormir, a satisfação no momento do banho, o descobrir do próprio corpo pela criança nas trocas de roupa, o colo, o abraço... o toque e os benefícios do mesmo estão presentes em inúmeros momentos de nossa rotina no berçário. Percebemos, durante o dia, a constante procura da criança pelo contato com o adulto: a disputa pelo colo das monitoras, ou até a demonstração de carinho repentina, um beijo, um abraço, durante uma brincadeira, no meio do dia. No horário do sono, é perceptível a calma e o conforto trazido pelo carinho nas costas, o afago nos cabelos, o toque suave no rosto. Ações estas, que percebemos, muitas vezes, serem repetidas pelas crianças, quando fazem carinho em outras crianças, e por vezes, nelas mesmas, enquanto aguardam o momento de serem ninadas. Provavelmente, a ação é repetida devido à sensação agradável que é proporcionada por esse gesto. Montagu acredita que a resposta corporal e emocional que o bebê aprende a transmitir aos

outros está diretamente ligada à qualidade de comunicação tátil experimentada por essa criança durante seus primeiros anos de vida, tornando-se, posteriormente, parte permanente de sua personalidade.

Em uma fase da infância em que a linguagem verbal ainda está por se constituir, as linguagens não-verbais, como o toque, são de importância ímpar no desenvolvimento da criança. Através do toque as crianças se relacionam entre si e com os adultos, se conhecem, se comunicam, usam o corpo para demonstrar, numa linguagem única, seus sentimentos, emoções, desejos e necessidades.

Quando o afeto e o envolvimento são transmitidos pelo tato, são com esses significados, além dos de provimento de segurança através da satisfação, que o tato passará a estar associado. Este é, portanto, o significado humano de tocar." (Montagu, 1998, p. 379)

## **2. As condições de investigação**

Para que esta pesquisa fosse realizada tendo como base as concepções expostas (o desenvolver-se nas relações sociais com o outro mediado pela linguagem verbal e não verbal), o primeiro passo foi aprender a olhar para as ações e as relações entre as crianças, descrever como elas aconteciam e que indicadores dos efeitos de sentido era possível, efetivamente apreender. Também foi preciso aprender a olhar para os modos como os adultos participavam das relações entre as crianças e das ações por elas desencadeadas, procurando apreender como as mediatizavam e como assumiam (ou não) o papel de intérpretes.

Porém, iniciar o registro desses acontecimentos não foi algo fácil de ser realizado. No início das observações tive grande dificuldade para relatar os episódios flagrados, pois não conseguia identificar dentro de minha rotina o que era realmente relevante nas ações das crianças e na relação das monitoras com elas.

Depois de fazer algumas leituras indicadas por minha orientadora, e de levantar dentro da rotina do berçário, fatos que chamavam minha atenção, iniciou-se, em mim, o processo a que dei o nome de “abrir de olhos”.

Ao descrever a rotina do berçário para ela, mediada por suas perguntas, fui me dando conta de detalhes presentes nas relações que eu descrevia, aos quais nunca estivera atenta, tais como a movimentação das crianças e dos adultos, as relações que estabeleciam entre si, os gestos que emergiam nessas relações, os fragmentos de falas que nelas circulavam, a quem se dirigiam e como eram acolhidos, etc.. Fui-me dando conta também, de que esses detalhes fugazes carregavam sentidos e indícios de sentidos. Em seus gestos e palavras os adultos compartilhavam sentidos com as crianças, do mesmo modo que seus balbucios,

choros, disputas, mordidas, movimentos e fragmentos de fala eram significados por aqueles. Que sentidos eram compartilhados entre adultos e crianças? Que interpretações eram atribuídas aos gestos, ações e fragmentos de falas das crianças? Como os sentidos compartilhados e as interpretações feitas afetavam as crianças, os adultos e a dinâmica da relação estabelecida entre eles? O que dizer a respeito dos sentidos emergentes nas relações entre as crianças?

Sem saber responder a essas questões, fui percebendo que havia muitas coisas a que prestar atenção, nas quais reparar e sobre as quais me indagar no cotidiano familiar do berçário. Desde então, passei a prestar atenção às relações das crianças com os adultos e entre si. Como elas se comunicavam com os adultos em meio à agitação do afazeres do berçário? Como chamavam sua atenção? Como se relacionavam entre si, nas brincadeiras, no conviver juntos dentro de um mesmo espaço e de um dia-a-dia que me pareciam tão cheio de limites e horários?

Quando passei a observar as relações produzidas no berçário, a partir dessa perspectiva, dei-me conta de que o trabalho educativo que ali se realizava não estava vinculado a papel, lápis, tinta, recorte, colagem e coisas do gênero. Ele era o cuidar. Cuidar que hominiza e que humaniza, quando o problematizamos em sua qualidade interacional. Qualidade interacional que implica o envolvimento afetivo, a disponibilidade e a mediação do adulto na relação com a criança.

Conforme assinala Vygotsky, é através das palavras e gestos que as crianças iniciam-se nos processos de incorporação da cultura e de desenvolvimento mental. Conforme assinala Montagu, o significado humano do tocar está para além dos significados de provimento e de segurança. Ele é mediado pelo afeto. Conforme assinala Bosco, o adulto tira a criança do silêncio quando a significa e interpreta.

Quando cantamos uma música com as crianças, tentamos tranquilizá-las, seja embalando-as para dormir ou agrupando-as para que parem de chorar, mas também estamos compartilhando com elas uma produção cultural, um modo de ser humano, uma herança de significados e sentidos presentes no próprio ato de cantar e naquilo que se canta. Através dos cuidados rotineiros, como o banho e a troca de roupas, não asseguramos apenas conforto à criança, compartilhamos com ela os modos culturais de cuidados consigo mesma. Quando intervimos nas relações entre as crianças de modo a evitar que se machuquem, que mordam ou batam umas nas outras, não só as estamos protegendo em sua integridade física, mas também compartilhando com elas formas de se estar junto e de conviver, que não são da ordem do instintivo, mas da cultura.

Além disso, passei a observar com mais atenção as tantas outras formas de linguagens e de manifestações das crianças, seja através de gestos, do toque, vocalizações (compreensíveis ou não), choro, sorrisos, imitações das nossas próprias ações ou das ações de outras crianças, brincadeiras, entre tantas outras coisas.

Na relação com as crianças, fui aprendendo a perceber quando estas significam coisas que foram ditas, quando algumas frases ou palavras já foram incorporadas por elas, ou se simplesmente não fazem sentido, não têm significado ainda. Ao mesmo tempo, fui me tornando atenta às nuances da dinâmica relacional, percebendo que modos de ação aparentemente idênticos, quando focalizados mais detidamente, na história singular de cada criança e de suas relações, indiciam diferenças e sutilezas importantes no seu desenvolvimento, que se tornam importantes para a educadora, afetando seus modos de mediação, uma vez que ela

como mediadora e intérprete da criança é uma figura fundamental no seu desenvolvimento.

### **3. O grupo estudado e o contexto de realização do registro**

Superadas as dificuldades iniciais para a seleção de episódios, momentos da rotina do berçário passaram a ser descritos, na forma de registros, em um caderno de observações.

Os registros eram feitos ao final de meu dia de trabalho. De início procurei assegurar que pelo menos um episódio fosse documentado a cada dia. Posteriormente, já familiarizada com a prática da documentação, passei a registrar episódios que se destacavam como relevantes, procurando assegurar pelo menos um a dois registros semanais. As observações sistemáticas visando ao registro transcorreram de março a outubro do corrente ano.

Os registros documentados eram discutidos nas orientações. Através das questões que minha orientadora dirigia ao registro feito, na condição de leitora, fui aprimorando a descrição dos episódios.

Do conjunto de episódios registrados foram selecionados e analisados 12. Na análise procurei apreender indicadores da emergência da apropriação e da elaboração das linguagens pelos bebês nas relações produzidas no ambiente da creche e dos modos de participação dos adultos nesses processos.

A pesquisa de campo foi desenvolvida em uma creche pública da Prefeitura Municipal de Campinas, localizada na região Sudoeste da cidade, onde são atendidas crianças de 4 meses a 6 anos de idade.

O prédio onde a unidade funciona é dividido em duas partes interligadas, mas independentes no que diz respeito ao espaço físico: o CEMEI (Centro Municipal de Educação Infantil) e a EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil). Cada parte

possui cozinha, refeitório, pátio, parque salas e banheiros próprios, e compartilham de apenas alguns espaços coletivos como sala de vídeo e casinha de bonecas. O CEMEI atende crianças de 4 meses a 3 anos e a EMEI crianças de 3 a 6 anos.

O berçário onde a pesquisa foi realizada está localizado no CEMEI da unidade, juntamente com outras 4 salas, e foi escolhido para esse trabalho porque foi nesse espaço que surgiram minhas indagações no tocante às especificidades do trabalho educativo que se desenvolve com os bebês.

O grupo que participou das observações é constituído por 25 crianças de 4 a 26 meses, que estavam matriculadas na sala durante o período das observações, 6 monitoras que se revezavam em dois horários diferentes de trabalho, 3 no período da manhã e 3 no da tarde, e 3 funcionárias da área de serviços gerais que, esporadicamente, auxiliavam no horário das refeições, mas que não faziam parte da equipe fixa do berçário.

O ano letivo da sala iniciou-se sem a presença de uma professora. Devido à nova distribuição destes profissionais, proposta para o ano de 2007, a professora que era responsável por duas turmas (Berçário I e II) no ano anterior, teve a oportunidade, no presente ano letivo, de escolher apenas uma entre elas. Com a escolha de salas feitas pelas professoras efetivas da unidade, a vaga no berçário ficou aberta, e apenas no final das observações, uma professora foi contratada para assumir o cargo, por isso, ela praticamente não esteve presente nos momentos registrados.

Cumprе destacar que transferência de crianças para outras salas não é algo que acontece freqüentemente. Devido à grande demanda de crianças, as salas funcionam sempre com sua capacidade máxima, havendo a transferência destas

somente quando alguma vaga é aberta no grupo de faixa etária subsequente. Durante o semestre das observações, essa mudança de grupo no berçário aconteceu apenas duas vezes: em março 1 criança foi transferida para o berçário II e em junho outras 5. O critério para a escolha da criança que mudará de sala, geralmente, é a idade, além de considerar alguns indicadores de desenvolvimento quando existe mais de uma criança com a mesma idade. Outro fator de rotatividade de crianças é o pedido de transferência de unidade ou o cancelamento de matrícula, que gera novas vagas, possibilitando que outras crianças sejam matriculadas e integradas ao grupo. Em função de toda essa dinâmica da instituição, cerca de 35 crianças passaram pelo berçário durante o período de coleta de dados, o que representa um número maior do que o de crianças matriculadas.

O espaço físico deste berçário é constituído por um salão grande, ligado a um local para a troca e banho das crianças, um banheiro com um vaso sanitário infantil e um chuveiro (usado no final do ano, quando se inicia o processo de retirada das fraldas das crianças mais velhas, mas que no momento serve de “depósito” dos brinquedos) e uma área externa cimentada e cercada, chamada de solário. No salão, que fica no centro desse bloco, existem 5 berços usados pelas crianças mais novas no horário de repouso, enquanto as demais dormem em colchonetes no chão, e estes ficam empilhados no canto da sala durante o dia. Em uma das paredes do local existe um espelho grande e uma barra de apoio para as crianças, e na outra extremidade uma mesa usada pelas funcionárias. Os brinquedos (bolas, carrinhos, bichinhos de borracha, bonecas, etc.) estão sempre espalhados pela sala durante o dia, e só são recolhidos na hora do sono.

Além dos espaços descritos, o grupo usa também o refeitório no horário do almoço, onde estão dispostas 2 mesas com bancos para as crianças maiores e os

cadeirões para os bebês menores. Eventualmente, também são usados o galpão, o parque e a sala de vídeo.

A dinâmica do berçário era regida pela seguinte rotina:

7h às 7h30m – entrada das crianças

7h50m – mamadeira

9h – troca de fraldas

10h – almoço

11h às 13h – repouso

13h – mamadeira

14h – banho

15h – sopa

16h – inicia-se a saída das crianças, que se estende até às 18h, horário de fechamento da creche.

Fora dos momentos de cuidado e higiene ou em que as crianças estão se alimentando ou dormindo, as atividades realizadas são, na maioria das vezes, não estruturadas. As crianças engatinham ou correm pela sala ou pelo solário, manipulam brinquedos, brincam com as demais crianças e com as monitoras, etc. Na maior parte do tempo alguma música é tocada no rádio ou cantada pelas monitoras, acompanhadas pelas crianças com gestos e algumas vocalizações.

No período das observações, enfrentávamos no berçário um problema que parece acompanhar a implantação e a expansão da Educação Infantil, qual seja a demanda crescente por matrículas e a expansão insuficiente dos equipamentos educativos para atendê-la. Em função do descompasso entre demanda e atendimento, os profissionais de educação Infantil têm vivido nos últimos anos a adoção de medidas paliativas que têm possibilitado o aumento de matrículas sem

que mudanças sejam feitas no espaço físico usado pelas crianças e sem o aumento do número de funcionários.

Lembro-me, nesse sentido, o depoimento de uma monitora: *É uma correria só... a gente tá só em duas (monitoras) com um monte de crianças saindo das fraldas... Quando um faz cocô, uma monitora vai trocar lá fora e a outra fica sozinha com o resto dos 35.*

Essas condições de trabalho também geram questionamentos: como assegurar o cuidar e o educar, em interações de qualidade?

A história da implantação da Educação Infantil, mesmo que retomada de forma breve, permitiu-me reunir alguns elementos explicativos para essa questão, evidenciando que a relação cuidar/educar, em sua faceta política, é uma de suas grandes contradições.

Assim, passo no capítulo seguinte, a uma breve retrospectiva histórica da criação e implantação da Educação Infantil, destacando seus contornos, problemas e encaminhamentos em Campinas.

## CAPÍTULO 2

### BREVE HISTÓRICO DAS CRECHES

---

#### 1. Origens

O surgimento das instituições de educação infantil se deu no século XVIII em meio à situação de pobreza, abandono e maus tratos vivida pelas crianças na época da implantação da Revolução Industrial na Europa Ocidental. Foi a preocupação com a situação dessas crianças pequenas, cujos pais trabalhavam nas indústrias, fundições e minas de carvão, que levou à criação de instituições que as amparassem.

Por um lado existia grande oposição, por parte da elite da sociedade, à educação dessas crianças de extratos sociais mais baixos, mas em contrapartida existia forte defesa da educação universal por parte de alguns reformadores protestantes, embora, muitas vezes, essa proposta se limitasse à educação da piedade e da ocupação das crianças. De acordo com Oliveira (1996) pode ter se iniciado aí a concepção da educação infantil baseada no binômio cuidado e educação.

Mesmo com novas propostas para a educação das crianças pequenas, a escola popular tornou-se deficiente em muitos aspectos, devido, principalmente, à fragmentação social existente. Adotando o "modelo" burguês de criança como um padrão, o sistema educacional desprezou uma bagagem familiar trazida pelas crianças oriundas de outras classes sociais, dessa forma, viu-se a necessidade de

se pensar em programas de cunho compensatório, a fim de suprir a necessidade de quem estava defasado e minimizar as diferenças.

Uma educação infantil destinada a atender camadas desprivilegiadas da população, com intuito de superar barreiras impostas pela miséria, a pobreza e a negligência, através de uma educação compensatória era o desejo de muitos pensadores como Pestalozzi, Froebel e Montessori, já a partir do século XIX. Porém, a educação infantil só passou a ser reconhecida como necessária tanto na Europa como nos Estados Unidos durante a depressão de 30.

Seu principal objetivo era garantir emprego a professores, enfermeiros e outros profissionais e, simultaneamente, fornecer nutrição, proteção e um ambiente saudável e emocionalmente estável para crianças carentes de 2 a 5 anos de idade. (Kramer, 1984, p. 27)

No Brasil, até 1874, o único atendimento institucional oferecido às crianças era a chamada "Roda dos expostos", onde, geralmente, mães solteiras ou que não tinham condições de criar seus filhos, abandonava-os nessas instituições para que pudessem receber os cuidados necessários à sua sobrevivência.

Segundo Kramer (1984) as primeiras iniciativas em prol do cuidado das crianças partiram de médicos higienistas, preocupados com a grande taxa de mortalidade infantil da época, todavia, estes atribuíam a responsabilidade por essas mortes aos nascimentos ilegítimos (filhos de escravos e senhores) e à falta de educação física, moral e intelectual de algumas mães.

A idéia de proteger a criança surge a partir de 1874, porém restringidas a iniciativas isoladas e, por muitas vezes, preconceituosas (fazendo acepção entre crianças negras e brancas). Em 1899 é fundado o Instituto de Proteção e

Assistência à Infância no Brasil que atendia crianças menores de 8 anos. Também nesse ano é fundada a primeira creche vinculada à área empresarial, sob a responsabilidade da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado (RJ), para o atendimento de filhos de funcionários do setor têxtil.

A necessidade da pré-escola passava a ser percebida devido às transformações sociais, econômicas e políticas ocorridas dentro da própria sociedade. Essa instituição era vista como uma solução de caráter assistencialista, que visava a afastar crianças pobres do trabalho servil imposto pelo capitalismo em expansão, responsável pela guarda das crianças órfãs e filhas de trabalhadores, entre outras. Sendo assim, essa foi a função primordial exercida pela creche em nosso país: a guarda das crianças.

Nesse mesmo período ocorreu grande movimentação em torno da criação de creches, maternidades, realização de encontros e publicações sobre o assunto. Mas, em especial, dá-se início à implantação de instituições pré-escolares privadas com orientação froebeliana, voltada a atender crianças das elites, os chamados kindergarten (jardins de infância).

Nota-se, entre eles (jardins de infância), a utilização do termo 'pedagógico' como uma estratégia de propaganda mercadológica para atrair famílias abastadas, como uma atribuição do jardim de infância para os ricos, que não poderia ser confundido com os asilos e creches para pobres. (Kuhlmann Junior, 1998, p. 83)

Percebe-se que o binômio cuidado e educação também tinha estreita relação com a classe social a qual pertencia a criança atendida. Às crianças mais pobres era oferecido um atendimento voltado ao cuidado pessoal, para que fossem satisfeitas as necessidades para com a guarda, higiene e alimentação da mesma, enquanto às

crianças vindas das camadas dominantes, destinava-se um atendimento estimulador do desenvolvimento afetivo e cognitivo (Oliveira, 1996).

A partir dos anos 30, com o estado de bem-estar social e a aceleração dos processos de industrialização e urbanização, manifestam-se elevados graus de nacionalização das políticas sociais. Nesse momento, a criança passa a ser valorizada como adulto em potencial, matriz do homem, e partindo dessa concepção, surgem vários órgãos de amparo assistencial e jurídico para a infância: o Departamento Nacional da Criança (1940), o Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição (1972), o Serviço de Assistência a menores e FUNABEM (1941), UNICEF (1946), etc.

O quadro de atendimento da criança no Brasil, passou muito tempo constituído por uma rede, envolvendo três diferentes ministérios: o da Saúde, o da Previdência e o da Educação. Durante esse período existia uma prática constante de criar e extinguir órgãos burocráticos com função de controle, mas, com tamanha fragmentação do setor, a responsabilidade efetiva era empurrada de uma área para outra.

... a educação esbarra nas carências alimentares e nas precárias condições de saúde; a saúde proclama a importância da formação de hábitos nas famílias; a assistência social destaca a necessidade de uma ação educacional... e assim sucessivamente. A precariedade em cada um dos três – saúde, assistência e educação – é apontada como causa, mas ela é, ao contrário, consequência das condições de vida das classes sociais em que estão inseridas as crianças. Essas condições é que determinam os problemas de saúde, nutrição, educação e situação familiar, e não o inverso, como aparece nos discursos oficiais. (Kramer, 1984, p. 91)

Através de congressos, e diversas discussões sobre o assunto, as creches e pré-escolas passam a ser vistas como essenciais e de direito de todos. Com a

Constituição de 1988 a educação infantil é incluída definitivamente na política educacional, seguindo uma concepção pedagógica, complementando a ação familiar, e não mais assistencialista, passando a ser dever do Estado e direito da criança. Dentro dessa perspectiva pedagógica a criança é vista como ser social, histórico e pertencente a determinada classe social e cultura, desmascarando a educação compensatória que delega a escola a responsabilidade de resolver os problemas da miséria.

Na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 a Educação Infantil já aparece classificada como parte da educação básica, constando, então, nesse documento as diretrizes para sua implementação:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

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

II – pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. (LDB, 1996)

Assim como no início das instalações das creches no país, esta era vista como espaço de apoio à família, reservado exclusivamente para mães trabalhadoras, de classes desfavorecidas e que conseqüentemente necessitavam trabalhar fora, ainda hoje esses critérios são predominantes no país, mesmo com a educação infantil fazendo parte da Secretaria da Educação, já que o atendimento não foi universalizado.

Assim, apesar da Constituição de 1988 garantir o atendimento à creche como um direito da criança, ele ainda não foi conquistado, sendo priorizados na maioria dos casos como um direito da mãe trabalhadora. (Basseto, 2006, p.30)

## **2. Centros Infantis, CEMEIS, Agrupamentos – a organização do atendimento às crianças em Campinas**

Em Campinas, cidade onde foi realizada a presente pesquisa, o atendimento às crianças iniciou-se em 1940, levando em consideração as necessidades sociais da população evidenciadas ao longo da história da cidade.

As políticas de atendimento de crianças de 4 a 6 anos tiveram início através de Parques Infantis, instituição idealizada, a princípio, por Mário de Andrade em São Paulo e que serviu de modelo para o atendimento em Campinas. Seu objetivo principal era proporcionar uma educação não-escolar que desse ênfase aos aspectos lúdicos e à cultura popular. Fazendo parte do Serviço de assistência sócio-educacional, recebia crianças de 4 a 12 anos, sendo que os maiores de 7 anos freqüentavam em período oposto ao da escola regular.

Já o atendimento público às crianças de 6 meses a 3 anos de idade só começou a ser realizado em 1968 com a criação dos Centros Infantis que eram ligados à Secretaria de Promoção Social. A proposta de atendimento foi vista como necessária devido ao aumento populacional na época, e, conseqüentemente, ao aumento da demanda de mães trabalhadoras, sem condições de pagar uma instituição privada, que eram as responsáveis pelo atendimento dessa faixa etária até então. Com o objetivo de suprir as necessidades das crianças na ausência da mãe, os CI's tinham um modelo baseado na substituição materna.

Na década de 70, vários CI's foram criados na cidade, principalmente nas áreas mais periféricas, onde eram mais reivindicados. Contudo, o problema de vagas insuficientes para atender toda a demanda era um problema, e um dos recursos usados para distribuir as vagas existentes foi a criação de alguns critérios

de escolha: a preferência para filhos de mulheres trabalhadoras e crianças subnutridas.

As responsáveis pelo cuidado das crianças nesses Centros eram chamadas de pajens e estas se dividiam da seguinte forma: berçário (crianças até 18 meses) – uma para cada 5 crianças; crianças de 18 meses a 3 anos – uma para cada 10 crianças; crianças de 3 a 5 anos – uma para cada 15 crianças. O grau de escolaridade dessas profissionais variava de semi-analfabetas a concluintes do segundo grau. Existiam apenas duas professoras para cada CI, que eram cedidas pela Secretaria da Educação.

Em 1989, depois do reconhecimento na Constituição da creche como direito da criança, os Centros Infantis passaram a pertencer à Secretaria da Educação e foram denominados Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIs), e no mesmo ano foram criados Centros Integrados Municipais de Educação Infantil (CIMEIs) que reunia um CEMEI e uma EMEI.

Diversas implicações decorrentes dessa mudança de Secretaria foram constatadas, mas não é nosso intuito discorrê-las nesse trabalho.

Porém, um fato observado na dinâmica da creche que é importante levarmos em conta é a insuficiência de vagas nas unidades, que acaba por não absorver toda a demanda de crianças da faixa etária de 0 a 6 anos, até os dias de hoje. Mesmo com a expansão da rede de creches, que atualmente conta com quase 150 unidades<sup>2</sup> (dentre CEMEIs e EMEIs), a lista de espera cresce a cada dia.

---

<sup>2</sup> Dado fornecido pelo site da Prefeitura Municipal de Campinas.

Várias estratégias têm sido usadas pela SME (Secretaria Municipal de Educação) na tentativa de incorporar o maior número de crianças ao sistema de ensino, mas o que acaba por acontecer é que muitas vezes isso compromete o trabalho pedagógico nas unidades.

Esse mesmo tipo de preocupação foi registrado pelas professoras no projeto Político Pedagógico do CIMEI em 2005.

Preocupadas com a qualidade de nosso trabalho, gostaríamos de registrar nossa apreensão no que diz respeito ao número de alunos freqüentes. Entendemos a necessidade de atendimento a comunidade, porém, o número de alunos por setor dificulta a garantia da qualidade do desenvolvimento do trabalho pedagógico das educadoras, causando desgaste físico e mental em todos os envolvidos no processo, pois vem a comprometer a integridade e a segurança das crianças que ficam mais expostas a riscos. A exemplo disso, especificaremos a necessidade da EMEI em contar com monitoras enviadas pela SME, pois 37 crianças sob a responsabilidade da apenas uma professora, é uma situação difícil. (Projeto Pedagógico do CIMEI, 2005, p.15)

Em 2004, após uma longa luta diante da SME para que a jornada de trabalho fosse reduzida de 36 para 30 horas, as monitoras conseguiram vitória nessa reivindicação. Aprovada as 32 horas de trabalho dessas funcionárias, sendo 30 trabalhando com crianças e 2 horas de formação, alguns outros pontos foram aprovados juntamente, como o número de crianças atendido por cada monitora, respeitando o setor em que trabalhava: *Para a implantação da nova jornada, alguns critérios foram estabelecidos: módulos de 8, 12, 16 e 18 crianças por monitor em cada turno de trabalho para B1, B2, M1, M2*<sup>3</sup>. (site da Prefeitura Municipal de Campinas)

---

<sup>3</sup> Nomenclaturas usadas para as turmas antes da implantação dos agrupamentos: Berçários 1 e 2 (B1 e B2) e Maternal 1 e 2 (M1 e M2). Nos moldes dos agrupamentos, o Berçário 1 equivale ao Agrupamento 1 (AG 1) e os demais equivalem à Agrupamentos 2 (AG 2).

Essa foi uma das estratégias para a expansão do atendimento das crianças, já que antes o módulo correspondia, respectivamente, a 5, 10, 12 e 15 alunos. O berçário, por exemplo, que comportava 15 crianças, a partir de então passaria a receber 24 com o novo módulo.

Outra forma de absorver um maior número de crianças foi a adoção de uma nova forma de trabalho pelas creches, dirigida pela SME, os agrupamentos multietários. A partir desse conceito, as crianças não seriam mais divididas rigorosamente por idades, mas em agrupamentos com idades aproximadas.

Segundo Diário Oficial do Município, a organização das matrículas das crianças para o ano de 2006, por exemplo, deveriam acontecer segundo a resolução SME nº 08/2005:

Dispõe sobre as diretrizes e normas gerais para a política de expansão do atendimento à demanda de Educação Infantil e para a realização das matrículas nas Escolas de Educação Infantil no Município de Campinas para o ano de 2006.(...)

**Considerando** o compromisso da SME de ampliar o atendimento de crianças de 0 a 6 anos;(...)

**Considerando** que é dever da SME otimizar a capacidade e número de vagas disponíveis para o atendimento de Educação Infantil, quer em CEMEI's ou em EMEI's;(...)

Artigo 5º - As matrículas serão efetuadas de acordo com a organização do cadastro:

I - Agrupamento I – para as crianças nascidas em 01/07/2004 à 31/12/2004; 2005 e 2006;

II - Agrupamento II- para as crianças nascidas em 2003 e de 01/01/2004 à 30/06/2004;

III - Agrupamento III- para as crianças nascidas em 2000, 2001 e 2002.

Com a nova organização, haveria uma menor preocupação com uma grande demanda de crianças de uma idade específica, já que várias salas dentro da mesma unidade poderiam atender crianças dessa faixa etária. Uma criança de 2 anos, por exemplo, antes dos agrupamentos, era matriculada exclusivamente em uma sala, chamada berçário II, que recebia crianças de 18 meses a 2 anos e meio. Hoje, na

CEMEI onde foi realizada a pesquisa, com a nova organização, essa criança poderia ser atendida em pelo menos mais 3 outras salas, os Agrupamentos II.

Um dos inconvenientes dessa reorganização foi a falta de estrutura para o atendimento das crianças que estavam saindo da fralda nas salas de crianças que já tinham controle esfinteriano. Para finalizar, retomo ao depoimento da monitora citado ao final do capítulo anterior.

É uma correria só... a gente tá só em duas (monitoras) com um monte de crianças saindo das fraldas... Quando um faz cocô, uma monitora vai trocar lá fora e a outra fica sozinha com o resto dos 35. No BII era mais fácil porque tinha um banheiro dentro da sala, né?  
(Depoimento de uma monitora do AGII)

## **CAPÍTULO 3**

### **ENTRE PALAVRAS E GESTOS:**

#### **INDÍCIOS DA APROPRIAÇÃO E ELABORAÇÃO DA LINGUAGEM PELOS BEBÊS NAS RELAÇÕES MEDIADAS PELAS MONITORAS**

---

Esse capítulo apresenta um conjunto de episódios que foram observados no berçário durante minha jornada de trabalho, na função de monitora, e em seguida registrados e analisados. Neles estão documentadas situações do dia-a-dia e os diálogos fragmentários envolvendo adultos e crianças bem pequenas.

Em sua apresentação foi mantida a ordem cronológica de sua ocorrência, não porque se quisesse documentar modificações nas ações das crianças durante o período das observações realizadas, mas porque o que na verdade foi se apurando ao longo das observações foi o meu olhar, de pesquisadora e de educadora, para a importância das situações vividas no cotidiano do berçário e para as possibilidades de sentidos nelas inscritos.

Como já mencionei, no início dos registros, tinha dificuldades em distinguir fatos que tivessem relevância para meu trabalho, pois todos os momentos da rotina já estavam bastante naturalizados por mim. O tempo foi o coadjuvante do processo de elaboração desse outro olhar, da atenção aos detalhes, da entrega ao encantamento dos significados e sentidos que, fugazes, se deixavam entrever nas interações vividas.

No decorrer das análises, fui percebendo possibilidades de aproximação entre os episódios selecionados, fosse pelo momento da rotina em que aconteceram

(alimentação, sono, etc.), fosse pela relação das crianças com o espaço em que conviviam, fosse pela relação das crianças entre si, com a fala, etc.

#### **Episódio 1**<sup>4</sup>

13/04/2007 – sexta-feira

*Pouco tempo após a troca de turmas de monitoras, por volta de 13h20m, a maioria das crianças já está acordada; alguns dos colchões espalhados pelo chão para a hora do sono ainda permanecem no mesmo lugar. Alice (1 ano e 9 meses) está sentada em um desses colchões, assim como outras crianças. A Monitora 1 dá banho em uma criança no banheiro, a Monitora 2 está sentada em um dos colchões, no chão, com Gabriel (7 meses) no colo, dando a mamadeira. Alice brinca de esconder com Leandro (1 ano e 9 meses) que está no colchão ao lado: coloca a cabeça por baixo do lençol e fica lá por alguns segundos, logo descobre a cabeça rapidamente e olha para Leandro. Os dois riem. Isso se repete algumas vezes. Logo Alice não esconde apenas a cabeça debaixo do lençol, mas o corpo todo. Vendo a brincadeira da colega, várias outras crianças começam a repetir o gesto de se esconder debaixo do lençol, por vezes, várias crianças debaixo do mesmo lençol, o que fazia o lençol escapar do colchão. A Monitora 2 que está sentada na sala chama a atenção: “Pára com isso... olha a bagunça...”, mas não deixa de dar a mamadeira ao bebê no seu colo. Logo depois, Monitora 1 que estava no banheiro entra na sala e diz: “Que bagunça vocês fizeram! Agora vamos guardar esses colchões!”, recolocando as capas dos mesmos e empilhando-os em seu lugar.*

Esconder-se do amigo atrás da cortina, sair correndo para pegar a bola que foi jogada, bater as mãos na água do banho e espalhá-la por todos os lados, cantar nana nenê para o bichinho de borracha, gargalhar com o móbile pendurado no teto,

---

<sup>4</sup> Nas transcrições dos registros os nomes das crianças foram substituídos por nomes fictícios, e os nomes das monitoras foram substituídos por Monitora 1 e 2.

descobrir o próprio rosto no espelho e dar beijinhos nele... A brincadeira acontece na creche de forma espontânea, a qualquer hora do dia.

Em um horário em que as crianças estão começando a acordar, logo após o período de sono coletivo, momento em que os colchões ainda encontram-se dispostos pela sala, duas crianças iniciam uma brincadeira de esconder utilizando os lençóis dos colchões em que estão sentadas.

Considerando a história do esconde-esconde no berçário, podemos perceber que desde muito cedo os adultos, naquele espaço, tendem a fazer esse tipo de brincadeira com os bebês. Dos mais novinhos aos que já andam e falam algumas palavras, é quase impossível não perceber neles um sorriso provocado pelos movimentos de esconder. Nas trocas de roupa, com a camiseta tampando os olhinhos da criança, com a fralda de pano, ou com as próprias mãos, o ato de "sumir" e "reaparecer" é algo que traz prazer aos bebês e ocasiona uma maior aproximação afetiva entre eles e as monitoras, através de ternas palavras e toques, sendo repetido diversas vezes durante o dia. Rodari comenta sobre a importância destes momentos de ligação adulto/criança, já que, segundo ele:

associar uma voz e um rosto é um trabalho, é um fruto de uma elementar atividade mental. Falando à criança que ainda não a pode entender, a mãe (*ou, neste caso, o adulto*) faz uma coisa útil, não só porque lhe oferece sua companhia, sua presença cheia de proteção e calor, mas também porque procura alimentos para sua 'fome de estímulos'. (Rodari, 1982, p. 82)

É esse contexto que me permite vincular as relações estabelecidas entre as crianças mais velhas com situações anteriores, conhecidas por elas, levando-me a interpretá-las como brincadeira de esconde-esconde. É nesse contexto de práticas

em circulação entre as crianças e os adultos que a ação de esconder-se sob o lençol pode ser interpretada como gestos da brincadeira em elaboração.

Alice inicia a brincadeira de forma autônoma, sem nenhum incentivo externo, baseada nas experiências que havia tido. Ao se descobrir e olhar para o colega, indiciando a intenção de ser “achada”, insere-o naquela brincadeira. Ao perceber-se como parte do jogo, Leandro sorri juntamente com a colega e passa a imitar os gestos de Alice, iniciando, com ela, uma troca de gestos, que indiciam um jogo simbólico entre os dois.

As crianças que estão acordadas ao redor dos dois são “contagiadas” pela brincadeira, seja pelos movimentos que se repetem, seja pelo riso que produz. Através da imitação dos gestos de esconder-se e reaparecer, a brincadeira se espalha pela sala.

Ainda que desde muito cedo as crianças se envolvam com gestos/movimentos repetitivos com objetos pertencentes ao ambiente, forma de brincadeira fartamente documentada e descrita por Piaget, no caso do episódio registrado, nos movimentos iniciados por Alice. Há indícios da apropriação do significado do gesto de esconder, no olhar que ela dirige a Leandro. Não se trata de um movimento de si, para si mesma, mas de um gesto dirigido ao outro, da partilha de uma convenção social.

Quanto às crianças contagiadas pela brincadeira, algumas delas podem também já ter se apropriado dos sentidos dos gestos nela envolvidos, como outras, talvez, repitam os gestos simplesmente pelo prazer proporcionado por eles. No entanto é pela participação na própria brincadeira que irão dela se apropriar como significado, convenção, prática cultural.

## Episódio 2

16/04/2007 – Segunda-feira

*Durante o período de troca da tarde, a Monitora 1 e a Monitora 2 dão banho nas crianças dentro do banheiro. A Monitora 3 está sentada no chão da sala, cantando com as demais crianças:*

*“A Dona Aranha subiu pela parede, veio a chuva forte e a derrubou... PUM!... Já passou a chuva e o sol já vem surgindo, e a Dona Aranha continua a subir...”*

*A maioria das crianças está sentada ao redor dela, ouvindo, e fazendo os gestos referentes à música, algumas outras choram pela sala. Carla (1 ano e 5 meses), chora muito, aos gritos. A monitora pergunta: Carla, cadê sua chupeta?*

*Momentos depois, William (1 ano e 10 meses), ouvindo a pergunta da monitora, localiza a chupeta em cima da mesa. Na ponta dos pés, se estica para pegá-la, e, ao alcançar o objeto sai correndo, gritando euforicamente na direção de monitora com a chupeta na mão.*

*A monitora lhe diz: Dá a chupeta pra Carla.*

*Ele vai em direção a Carla que estica a mão para pegar o objeto. Ele, por sua vez, empurra a mão da criança e põe a chupeta em sua boca. Ela pára de chorar e ele sorri.*

Nesse episódio se destaca a escuta da fala do adulto pela criança e o sentidos que ela já atribui a ela. A escuta se revela nas ações da criança. É através de seus atos que William demonstra que entende a fala que a monitora dirigida a Carla, que já sabe o que significa a palavra chupeta, pois orientado por ela passa a procurar o objeto que ela designa e, também, em um segundo momento, quando a monitora pede para que ele entregue a chupeta à colega, que é orientado/regulado por essa fala.

Embora William ainda não fale as palavras do adulto, ele já se apropriou de alguns significados delas e através de suas ações responde a elas, indicando o quanto já entende dessa fala e o quanto ela dá direcionamento a suas ações.

Os bebês não falam ao nascer, e é assim que na maioria das vezes, as crianças chegam a um berçário de creche: sem saber falar. Mas ao serem inseridas em um mundo de linguagem e comunicação, através da interação com o outro, com os adultos que já dominam a língua oral e as demais crianças que também estão se apropriando da mesma, é que a aquisição da linguagem acontece. Porém, na relação com a criança, o adulto não precisa assumir um papel de quem sabe falar e vai ensinar quem ainda não o sabe, essa apropriação acontece naturalmente pelas crianças. Percebemos que a monitora conversa com as crianças como se estas também fossem falantes e a necessidade desse diálogo acontece desde que a criança é muito pequena. Segundo Bosco (2005, p. 25-26):

(...) ao tomarem a criança como falante, lança-se num movimento interpretativo que arranca a criança do silêncio inicial em que a ausência de uma fala a situa. Pouco a pouco, vão ganhando visibilidade as relações materiais e estruturais entre a fala da criança e a do adulto, sendo possível observar, no diálogo entre eles, as mudanças na relação da criança com a linguagem.

Essa mudança é notada na relação do próprio William com a linguagem. Um enunciado que pouco tempo atrás não provocaria nele reação alguma, naquele dia mostrou que algumas palavras ditas pela monitora já tinham sofrido mudanças na sua relação com ela, já havia sofrido um processo de significação, mostrando esse ganho de visibilidade material e estrutural citado por Bosco.

Outro episódio que também evidencia a significação das palavras pela criança, dessa vez, fazendo da monitora, uma interlocutora e intérprete de sua linguagem, é descrito a seguir.

### **Episódio 3**

*16/04/2007 - segunda-feira*

*Depois de tomar banho, João (1 ano e 9 meses) sai do banheiro sorridente, com um “topete” no cabelo feito pela Monitora 1. Vem na direção da Monitora 2 que está na sala, e, sorrindo, e aponta para o cabelo, vocalizando: “hum, hum!”.*

*Monitora 2 – Ah, que lindo! Você está de topete? Quem fez em você?*

*Ele sorri. Depois aponta para a sandália no pé, vocalizando novamente: “hum, hum!”.*

*Monitora – Você colocou sandália também? Que lindo hein? Deixa eu ver se tá cheiroso...*

*João se aproxima e a monitora cheira o pescoço dele e dizendo: “hummm... que cheiroso...”.*

*Ele sorri e sai para pegar um brinquedo.*

Para analisarmos esse episódio é necessários nos reportarmos a práticas existentes no berçário, que muitas vezes são apropriadas pelas crianças. É observável, na interação com as crianças, o costume das monitoras de chamarem a atenção dos bebês após o banho para o fato de estarem limpinhos, cheirosos, bonitos. A Monitora 2, que aparece no episódio destacado, assim como as demais, costumam receber as crianças com um “hummm, que bonito você está!” quando estas saem do banheiro.

Na situação destacada, é a criança que estabelece a relação com a monitora, fazendo uso da expressão que é usada constantemente por ela: “Hum, hum!”, apontando para o seu cabelo. A monitora, por sua vez, coloca-se no papel de intérprete na relação e tenta significar o que a criança lhe sugere: “Você está de

*topete?*”. Dentro dessa relação que se estabelece entre criança e adulto, a interação acontece na medida em que a criança é significada no sistema lingüístico do “outro” ou que os gestos, expressões, fragmentos de palavras que já foram incorporados, são interpretados por ele. Para Bosco (2005, p. 25) *o outro, pelo seu submetimento a ordem da linguagem, está inscrito numa rede de filiações discursivas, nas quais e pelas quais os fragmentos da fala da criança vão ganhar sentido.*

Nessa interlocução da monitora com a criança, podemos evidenciar duas coisas:

- os significados que a criança ainda não domina na linguagem, compreensões que não consegue ter da fala do adulto. Por exemplo, quando a monitora pergunta a João quem fez o topete nele, e este não mostra nenhum tipo de resposta, não faz nenhuma vocalização, nenhum gesto e não aponta para ninguém, indiciando provavelmente que ele não compreendeu o questionamento. Quando esta percebe que João não responde a pergunta, ela procura manter a interlocução com a criança, tentando lançar mão de outras interpretações, até chegar a domínios de sentidos por ela dominados.

- indicadores daquilo que a criança já entende na fala do adulto. Quando a monitora diz para João: *“deixa eu ver se tá cheiroso...”*, talvez ele não saiba ainda o que significa essa palavra *cheiroso*, mas entende que é necessário se aproximar da monitora, no gesto de deixar-se cheirar. Essa prática parece incorporada por João e os indícios da interação parecem apontar para a vinculação entre a palavra *cheiroso* e essa prática.

É no jogo das relações sociais, mediadas pelo adulto, que os significados e as práticas vão sendo apropriados, elaborados e internalizados pela criança.

#### **Episódio 4**

17/04/2007 – Terça-feira

*No horário do sono, a maioria das crianças ainda está dormindo, mas os bebês mais novos já acordaram: Melissa (8 meses) e Laís (9 meses) estão no chão, brincando com alguns bichinhos de borracha, e Gabriel (7 meses) está sentado em seu carrinho de passeio, que, normalmente, fica na creche. Nesse momento, a Monitora 1 chega trazendo a bandeja com mamadeiras. A Monitora 2 pega a mamadeira de Gabriel e mostrando para ele, diz: 'Você quer a sua mamadeira?'*

*Imediatamente ele cospe a chupeta da boca, sorri, pulando e balançando os pés e as mãos. No mesmo instante que a monitora vira-se para pegar o babador para não sujar a roupa da criança, ele se joga para trás, deitando-se no carrinho e chorando.*

Pensando ainda na significação que se produz nas relações sociais, percebemos nesse episódio que a própria rotina estabelecida no berçário vai sendo significada pelos bebês: as entradas e saídas dos adultos, o que levam e o que trazem para dentro da sala vai se estabilizando como significado para a criança.

Percebi, durante a pesquisa, como esses momentos e as relações sociais/culturais que são produzidas atreladas a eles, passam despercebidos durante a agitação do dia. Momentos que são pré-estabelecidos, como hora da mamadeira, do banho, da troca, do sono, são tão rotineiros que acabam sendo naturalizados por quem trabalha no berçário, inclusive por mim.

Foi necessário criar, em mim, uma nova forma de olhar as relações dentro da creche, passar a resignificar as situações para que, dessa forma, emergissem novas maneiras de pensar o trabalho desenvolvido, e pensar sobre o efeito de sentido que

as práticas produzidas ali iam suscitando. Os momentos de cuidado são centrais na rotina, mas esses momentos de cuidado trazem outros elementos da vida social que vão sendo apreendidos e significados nas crianças.

No mesmo dia, foi observado um outro momento de alimentação em que as relações são destacadas, e que é descrito a seguir:

### **Episódio 5**

*17/04/2007 – Terça-feira*

*Desde o início do ano, Daniela (1 ano e 8 meses), no horário do almoço, tem preferência de comer a sopa (que é destinada as crianças menores), e recusa-se a comer os alimentos mais sólidos, que são dados às crianças do berçário a partir de 1 ano/1 ano e 2 meses. Achando por bem tentar mais constantemente a introdução desses alimentos sólidos nas refeições de Daniela, as monitoras sempre insistem para que ela experimente o almoço com esse tipo de comida. Nesse dia, as monitoras levam as crianças, no período do almoço, para o refeitório. Daniela mostra-se relutante ao ver o prato com arroz, feijão, carne e salada, e faz um gesto de “não” com a cabeça quando a monitora tenta dar-lhe uma colherada do alimento.*

*Monitora – Vai Dani, só um pouquinho... é gostoso... é para você ficar forte... e brincar... Em meio aos apelos da monitora, Daniela acaba comendo algumas colheradas, porém, depois de algum tempo, recusa-se de vez a abrir a boca.*

*Monitora – Só mais uma Daniela... a última... – insistindo com uma colherada de comida. Sem abrir a boca para comer, a criança manda beijinhos para a monitora e em seguida faz sinal de tchau com a mão.*

Durante o período que a criança fica no berçário, ela passa por uma fase de experimentações: o experimentar do mundo, de suas ações, dos objetos, do outro e

também dos alimentos, de sua diversidade, texturas e consistências, dos alimentos típicos da nossa cultura, etc. Nesse episódio o que se evidencia é a importância dada pelas monitoras para essa experimentação dos alimentos por Daniela, a recusa da mesma pela comida oferecida e as negociações que se dão entre adulto e criança para que a situação comer/não comer aconteça.

A criança, mesmo se sentindo um tanto quanto contrariada, cede aos apelos da monitora para que ela prove o alimento. Com a cara feia, se alongando no processo de mastigação, tentando se esquivar da colher, Daniela dá indícios de que não é aquilo que ela quer, e, por fim, tranca a boca de uma vez. A monitora, por sua vez, tenta ainda negociar mais um pouco: *“Só mais uma Daniela... a última...”*. Mas a criança mostra que a negociação acabou: de forma carinhosa, manda beijos para a monitora e faz um tchau-tchau com a mão.

Muitas vezes, na sociedade, existe uma tendência em achar que o adulto é quem domina a relação com a criança, e através dessa relação de poder, molda a mesma conforme sua vontade; por outro lado existe também a tendência de achar que a criança tem o direito de fazer tudo que quer e o faz. Mas na verdade, o que se produz nessa relação adulto/criança são processos de negociação, onde cada um se experimenta no outro, apontando vontades e limites.

No episódio seguinte, a mesma criança vivencia uma nova situação de negociação com um adulto, desta vez, no tocante ao aprendizado da fala. Nele é o adulto que se ajusta ao estilo fragmentário de dizer da criança e instaura com ela um jogo, tanto para dirigir sua atenção e controlar seu comportamento, quanto para manter o canal do diálogo aberto.

## **Episódio 6<sup>5</sup>**

18/04/2007 – Quarta-feira

Faltando poucos minutos para o horário do almoço, as três monitoras do período da manhã estão sentadas no chão com as crianças. Daniela (1 ano e 8 meses) está com muito sono, prestes a dormir sentada no colchão.

Márcia – Dani, não dorme não... cadê a Maria? Chama a Maria... MARIIIIIIAAA...

Daniela – AIIIIAAAA...

Márcia – DANIIEEEEELAAAA...

Daniela – AIÉÉÉÉLAAA...

Márcia – LIIIIILIAN...

Daniela – IIIIIÃÃÃ...

Márcia – ELISÁAAAANGELA...

Silêncio.

Elisângela – Ah, Márcia... esse é muito difícil, né? Não é Dani?? – Daniela olha para mim, manda um beijo e faz sinal de tchau com a mão.

Márcia – Será? Vamos ver... Danii, chama a Bia... BIIIIAAAAA....

Daniela – IIIIIAAAAA...

Para entender esse episódio, é necessário explicar a escolha feita pela monitora para instaurar o diálogo com a criança. As monitoras, em suas relações com as crianças, perceberam que Daniela usava espontaneamente fragmentos de fala quando ela queria chamar uma das monitoras, e que sempre que isso acontecia, Daniela usava uma entoação um tanto cantada, dando ênfase a alguns

---

<sup>5</sup>Neste episódio foram dados nomes às monitoras também, de modo a especificar para o leitor de que fragmentos da fala dos adultos a criança se apropriava e como compunha com eles sua vocalização e também os modos de entonação do adulto ao vocalizar os nomes em uma tentativa de imitação da entonação da criança.

sons (as vogais, em especial) do nome da pessoa: AAAllIAAAA (Maria), IIIÃÃÃ (Lilian), etc. Apropriando-se desse estilo "cantado" de Daniela, e imitando deliberadamente a criança, a monitora tenta chamar sua atenção e através desse expediente evitar que ela durma no horário do almoço. Pela imitação, inicia-se a negociação da monitora com Daniela. A criança responde ao convite e entre ambas instaura-se um jogo de repetições que se interrompe no momento em que ao adulto diz um nome que a criança ainda não consegue repetir. Silêncio: um limite foi estabelecido. Após ser alertada sobre a dificuldade de Daniela, a monitora testa mais uma vez esse limite e em seguida, tenta adequar-se à criança, para que o diálogo possa prosseguir.

Cabe aqui destacar uma observação de Oliveira com relação à imitação.

*Imitação, para ele (Vygotsky), não é mera cópia de um modelo, mas reconstrução individual daquilo que é observado nos outros. Essa construção é balizada pelas possibilidades psicológicas da criança que realiza a imitação e constitui, para ela, criação de algo novo a partir do que observa no outro. Vygotsky não toma a atividade imitativa, portanto, como um processo mecânico, mas sim como uma oportunidade de a criança realizar ações que estão além de suas próprias capacidades, o que contribui para o seu desenvolvimento. (Oliveira, 1997, p.63)*

### **Episódio 7**

19/04/2007 – Quinta-feira

Logo pela manhã, no período em que as crianças ainda estão mamando, a Monitora 1 está sentada no chão com o Gabriel (7 meses) no colo, dando a mamadeira.

Monitora 2 – Nem te conto que ontem a Sara (1 ano) mordeu o Elias (11 meses) outra vez. A mãe dele ficou muito brava, foi pedir providências na direção!

Monitora 1 – Sara, você mordeu o Elias? Não pode morder o neném... Tem que fazer carinho! – Ela olha para a monitora e ri. Em seguida, olha para Gabriel no colo dela.

Sara – Nenê?

*Monitora 1 – É... nenê! Faz carinho no nenê... – Segurando a mão dela, a Monitora 1 passa-a sobre a cabeça de Gabriel. Ela dá uma gargalhada. A Monitora 1 larga a mão dela e ela continua passando a mão na cabeça do bebê, que está sonolento. Porém, logo dá alguns tapinhas na criança que abre os olhos rapidamente.*

*Monitora 2 – Bater não, Sara! Carinho... Faz ele dormir, faz... Nana nenê... – ela ri e sai. A criança encontra uma boneca no caminho e abaixa para pegar. Com a boneca no colo diz: “nã nenê...”*

Esse episódio remete a um problema que, com certeza, é vivido, não só nessa creche, com essas crianças, mas em praticamente todas as creches com a maioria das crianças: a mordida.

Isso implica um dos eixos principais de desenvolvimento desse trabalho, que é a relação com o outro, nesse caso, da criança com outra criança. Como já mencionamos, a criança, dentro do berçário, vive um momento de experimentação, tanto de alimentos, de sabores, de sons, de cores, de texturas e consistências, como também de sensações e reações, através de um experimentar corporal. As mordidas e tapas são experimentações corporais tanto quanto um carinho no rosto ou um beijo, e são as reações provocadas em resposta a cada uma dessas manifestações que estimulam, assustam, reforçam ou não o autor da ação. Nesse episódio, Sara, ao fazer carinho no bebê, experimenta-se também através de alguns tapinhas, e Gabriel, que antes estava sonolento, abre os olhos rapidamente. Sara, talvez não esperasse essa reação dele... Por que quando dá tapinhas na boneca ela não abre os olhos como o Gabriel? A criança pode até repetir ações com o bebê, que realiza com os brinquedos, mas as reações certamente serão diferentes e isso faz parte da experimentação.

Mas, desdobramentos de ordem moral se originam desse processo de conhecimento da criança, pois, como seres sociais, existem no nosso meio modos de regulação e uma certa tolerância social: alguns comportamentos não são aceitos. Percebemos, dentro do berçário, que existem mordidas que são descobertas corporais, existem aquelas que são uma forma de defesa da criança, uma reação a uma atitude que lhe desagradou, e cabe ao adulto mostrar a estas crianças indicativos de limites, meios de regulação dessas ações.

A mordida é um assunto que traz bastante repercussão dentro da creche, por isso deve ser tratada com cautela. Por um lado, nós, profissionais da educação nos cobramos o tempo todo com relação a esse assunto, pois sabemos que faz parte do desenvolvimento da criança, e é uma ação natural dela, mas sabemos, de igual forma, que a regulação do ato de morder é parte também do processo de socialização da criança. Por outro lado somos constantemente cobradas pela família (*"A mãe dele ficou muito brava, foi pedir providências na direção!"*), por, justamente, ser um ato que não é tolerado pela sociedade, mas, que muitas vezes depende de tempo para que a criança entenda isso.

Mas, regular não diz respeito somente a podar as atitudes das crianças, mas sim dar-lhes um retorno das mesmas, orientando suas ações, incentivando quando possível e mostrando limites, se necessário. Inseridas na cultura em que vivemos a criança vai se apropriando, dessa forma, das maneiras de conviver, e, com o tempo, direcionando melhor suas ações.

Nesse episódio vemos a monitora tentando regular a ação da criança, mostrando o modelo de ação (*"Bater não, Sara! Carinho... Faz ele dormir, faz..."*

*Nana nenê...*”), e a criança se apropria desse modelo, repetindo com a boneca. A regra existe, e a criança se experimenta também nas regras.

Na interlocução da monitora com Sara, é bonito o movimento de uso e significação da palavra *nenê* por ambas. *Nenê* é um fragmento que comparece na fala da criança. A monitora o retoma e articula a outros fragmentos no contexto de disciplinamento da mordida. *Nenê* é por ela articulado a carinho e depois ao brincar de fazer dormir, aparecendo na frase “*nana nenê*”. É a esse sentido que a criança responde, inserindo-se no jogo que envolve dizeres e gestos já compartilhados anteriormente.

Conforme assinala Bosco (2005, p.30):

no funcionamento da linguagem, os efeitos se dão da fala da mãe sobre a fala da criança e também vice-versa. Ambos, adulto e criança, estão inseridos num funcionamento lingüístico discursivo que lhes permite uma escuta de suas falas, possibilitando ancorar, em textos, cada enunciado produzido, cada gesto, cada olhar, cada movimento.

### **Episódio 8**

*10/05/07 – Quinta-feira*

*As crianças brincam, durante o período da tarde, com alguns objetos espalhados pela sala: alguns bichinhos de borracha, bonecas e carrinhos de bonecas. Vagner (1 ano e 5 meses) empurra um desses carrinhos. Sara (1 ano e 1 mês) vai até ele e tenta tomar posse do carrinho, mas Vagner segura firme o brinquedo e não deixa que ela pegue. Sara choraminga.*

*- Sara, o carrinho está com ele... vai lá e pega outro brinquedo para você... – a Monitora 1 chama a atenção dela, que deixa de reclamar o brinquedo.*

*Alguns minutos depois, Sara senta no carrinho de bonecas enquanto Vagner empurra o mesmo pela sala. Ela sorri, empolgada. Pedro (1 ano e 8 meses) vê a brincadeira e vai*

*sorrindo em direção a eles. Tenta, à força, tirar Vagner do controle do carrinho, mas este vocaliza algo e empurra Pedro. Depois de algum tempo, Pedro tenta novamente tomar o controle do carrinho: empurra Vagner e leva vantagem, tomando a direção do brinquedo. Vagner senta no chão e chora.*

Mais um momento que flagra a interação entre as crianças, porém, nesse caso, a disputa por um brinquedo gera conflito entre eles, não no sentido depreciativo, mas um conflito de interesses: Sara e Vagner querem brincar com o mesmo carrinho de bonecas. Para a monitora, a princípio, quem tem o direito de ficar com o carrinho é Vagner, já que fez uso dele antes (*"Sara, o carrinho está com ele... vai lá e pega outro brinquedo para você"*). Mas Sara acaba por arrumar outra forma de brincar com o carrinho sem tirar Vagner da brincadeira: senta nele para que o colega a empurre. A regulação da monitora não prevalece nessa relação, mas a ação de Sara é levada em conta, tanto que é aceita naturalmente pela monitora presente.

Nessa situação percebemos duas coisas importantes: o comportamento instintivo do ser humano, presente na reação inicial de Sara ao tentar tomar a força o brinquedo do colega, é regulado pela cultura (comportamentos não tolerados) através da relação estabelecida entre as duas crianças; a elaboração pela/na criança de quem é o outro, do espaço a que o outro tem direito e o espaço a que ela tem direito e de como podem partilhá-lo de forma satisfatória envolve um longo processo que é cultural e que é regulado pelo outro social. Esses planos de valores/cultura são sinalizados, experimentados e incorporados pela criança na dinâmica das relações que acontecem no dia-a-dia.

Os dois próximos episódios têm como “protagonista” uma mesma criança, que desta vez, estabelece uma relação com uma monitora, e através de suas ações, demonstra qual a elaboração que faz da fala dela.

### **Episódio 9**

*04/09/2007 – Terça-feira*

*A Monitora está sentada em um colchonete e ao seu lado está deitada Bruna (3 meses). Alguns brinquedos de borracha estão espalhados pela sala e as crianças manipulam os mesmos.*

*Laís (1 ano e 1 mês) passa perto dela, olha para Bruna e sorri. Vai na direção da monitora e senta em seu colo, olhando para o bebê que está ao lado.*

*A monitora diz: “ É nenê, Laís? Cadê o nenê? ”*

*Ela levanta do colo da monitora e olha ao redor como se procurasse alguma coisa. Localiza um ursinho, pega-o do chão e leva-o junto ao peito como se o estivesse ninando. Volta para perto da monitora.*

*Monitora - Ah... esse que é o nenê?*

*Ela sorri e bate a mãozinha nas “costas” do ursinho, balançando seu próprio corpo, como a fazê-lo dormir.*

### **Episódio 10**

*05/10/2007 – Sexta-feira*

*As crianças brincam na sala com alguns brinquedos de encaixe (tartaruga com formas geométricas, cachorrinho com argolas que desmontam, etc.).*

*Laís (1 ano e 2 meses) leva várias peças, todas iguais, de um mesmo brinquedo para a Monitora 1, que está sentada no chão com Bruna (4 meses) no colo.*

*Monitora 1 - Você quer montar?*

*A monitora começa a encaixar as peças sob o olhar atento da criança.*

*Monitora 1 - Xi, Laís, faltam mais pecinhas, pega mais lá pra tia...*

*A criança sai em direção as peças espalhadas e pega algumas, aleatoriamente, que não faziam parte do brinquedo que estavam montando.*

*Monitora 1 - Não, Laís, estas não são iguais... tem que ser outras. Mostra pra ela qual é a pecinha... – pede à outra monitora, que está mais próxima da criança no momento.*

*Monitora 2 – Olha, Laís... é essa aqui... procura outra e leva pra tia montar...*

*Ela leva a peça que a Monitora 2 lhe mostrou e volta para o meio da sala, olhando para o chão, procurando outras peças.*

*Monitora 2 – Vamos ver se ela entendeu qual é...*

*Ela encontra algumas outras peças iguais misturadas as demais, recolhe 3 delas e leva para a Monitora 1.*

*Monitora 2 – Ela entendeu!*

Nas duas situações o que se evidencia é como a criança vai se relacionando com a fala do adulto, como, com o tempo, as palavras vão fazendo sentido para elas, pois já estão sendo significadas, e na dinâmica, a criança responde a esse adulto, indicando como está entendendo o que foi dito por ele.

No primeiro caso, a monitora chama a atenção de Laís para a criança menor que encontra-se deitada no colchão ao lado delas, e a nomeia de “nenê”, perguntando “Cadê o nenê?”. Laís responde a indagação da monitora, mas mostra que a sua elaboração para a palavra NENÊ não é a da criança que está perto, mas o brinquedo que, geralmente, ela brinca de fazer dormir, no embalo do “nana nenê” cantado tantas vezes. Laís mostra que entende sim o que a monitora está lhe perguntando, mas, ao mesmo tempo, mostra que o sentido que a palavra tem para ela não é o mesmo esperado pela monitora e por quem presenciou a cena. Foi a diversidade de sentidos da palavra que tornou esse momento tão bonito.

No segundo episódio, Laís é quem estabelece uma relação com a monitora: ao levar várias peças de um brinquedo para ela, a criança olha para a monitora e espera que algo aconteça. A monitora pede para que ela pegue mais peças, para que o brinquedo possa ficar completo, e a criança entende o que foi pedido, porém ainda não sabe qual dentre os tantos pedaços espalhados pela sala deve escolher. “Mais pecinhas” poderiam ser quaisquer pecinhas. Mas quando, dentro do conjunto de peça, uma delas foi destacada pela segunda monitora, Laís sai em busca dessa peça. Ela entende a situação e encontra a peça apontada pelo adulto. As monitoras se entreolham e ficam felizes com o momento de aprendizagem tão nítido ali.

Percebemos que em ambas as situações Laís atenta para a fala do adulto e faz a elaboração do que aquilo significa para ela. Dentro do berçário notamos como algumas crianças começam a se atentar bem mais rápido que outras para as situações de troca verbal e a regulação através da fala. Isso se deve, em grande parte, a quantidade de interação verbal vivida pela criança, tanto na creche, quanto na família, e mostra a importância desses momentos de “diálogo”, mesmo quando a criança não fala ainda.

### **Episódio 11**

05/10/2007 – Sexta-feira

*Ainda brincando com os brinquedos de encaixe, Thiago (2 anos e 2 meses) pega um “eixo” com duas rodinhas, que fazia parte de uma das duas tartarugas, que estava desmontada. Segura o eixo na direção de sua boca e vocaliza algumas coisas em tom de melodia, balançando o corpo para lá e para cá.*

*Monitora 1 - Você está cantando no microfone?*

*Ele sorri e continua a brincadeira.*

*Quando ele termina a “música”, as Monitoras 1 e 2, que estão perto dele, batem palmas e gritam “ÊHHH!”. Thiago dá risada.*

*Logo depois elas se distraem, conversando, mas Thiago continua vocalizando sua melodia no “microfone”. Alguns minutos depois, olha para a Monitora 1 e diz:*

*-Tia... Tia... (batendo no braço dela, tentando chamar a atenção)*

*Quando ela olha ele diz “ÊHHH!” e bate palmas.*

Esse momento ilustra o início da brincadeira de faz de conta. A criança utiliza um objeto que comporta um gesto significativo que o ressignifica: transforma o eixo do carrinho em microfone. Esse é um momento muito importante, segundo Vygotsky (1991), no desenvolvimento da criança, pois é quando ela passa a agir numa esfera cognitiva ao invés de uma esfera visual externa, e deixa de ser restringida pela situação em que se encontra:

*No brinquedo os objetos perdem sua força determinadora. A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação aquilo que ela vê. Assim, é alcançada uma condição em que a criança começa a agir independentemente daquilo que vê. (...) A ação numa situação imaginária ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado dessa ação. (Vygotsky, 1991, p. 110)*

Os adultos, por sua vez, interpretam a brincadeira de Thiago e participam dela assumindo o comportamento adequado àquela brincadeira de faz-de-conta, as monitoras passam a ser o público do show protagonizado por ele. Porém, quando estas parecem desligadas da brincadeira, que ainda é vivida pela criança, Thiago diz a elas que quer que voltem a brincar e a se comportar como público para que a brincadeira continue.

## **Episódio 12**

10/10/2007 – Quarta-feira

*Momentos depois do almoço, uma das monitoras prepara a sala para a hora do sono das crianças, distribuindo os colchonetes pelo chão. Enquanto isso, as crianças brincam correndo pela sala.*

*Certo momento, ao jogar um dos colchões no chão, o vento causado por esse movimento faz com que um pequeno montinho de lãs emaranhadas (vindas dos cabelos das bonecas de pano com as quais as crianças brincavam antes) "voe" pelo chão da sala.*

*Daniela (2 anos e 2 meses) chama alto – Marcos... vem... bicho! – apontando para a lã.*

*Daniela dá risada e puxa Marcos (1 ano e 11 meses) pela mão até o local onde estava o "bicho". Daniela, Marcos e Fernando (2 anos) ajoelham-se no chão olhando de perto o pedaço de lã. Daniela assopra o montinho que voa para perto de Fernando. Este grita e corre dando gargalhadas. Marcos assopra para Daniela desta vez e os três correm, gargalhando. Juntam-se novamente em torno da lã.*

*Daniela grita para os meninos – Mata... mata...*

*Marcos pisa no pedaço de lã e o joga através do portão para a área do solário.*

Este momento destacado também mostra uma situação de brincadeira entre as crianças, quando um montinho de lã chama a atenção deles, não só pelo aspecto de "bicho", mas também por sua movimentação provocada pelo vento. Quando a cena desperta a curiosidade de um pequeno grupo de crianças, estes passam a se comportar de forma adequada ao significado atribuído ao montinho de lãs: eles correm, gritam, e dão novo movimento ao "bicho" através de um sopro, para que a brincadeira não pare.

Em um segundo momento, um gesto já incorporado pelas crianças dá rumo à brincadeira: “*Mata.. mata...*”, grita Daniela. E o gesto, também conhecido por Marcos, é executado, dando um fim ao tal inseto.

As crianças compartilham, durante essa brincadeira, palavras e gestos conhecidos de situações que ocorrem em meio às relações sociais que vivem em casa ou mesmo na creche, mostrando o quanto eles já nelas significam.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

Quando as coisas se tornam tão naturais aos nossos olhos que não conseguimos mais parar e perceber a importância de seu acontecimento, nem enxergar a beleza dos detalhes daquilo que vivenciamos, algo tem que ser mudado em nós, no nosso modo de olhar para as coisas e na nossa maneira de viver os momentos.

No início do desenvolvimento desse trabalho, minha maior preocupação era descobrir como aquela rotina tão corrida que se dava dentro do berçário poderia proporcionar aprendizado para as crianças, e mais, como o nosso trabalho como monitoras, meu e de minhas colegas, que na visão geral se limita ao “simples” cuidado (idéia já impregnada ao cargo de monitora), poderia configurar uma atividade educativa. A correria, o sufoco de dar conta de mais crianças do que você acha que é capaz, a responsabilidade com a família e mais que tudo com a própria criança, um choro que desencadeia mais vinte que parecem não ter consolo, as fraldas que não têm fim e dão impressão de ocupar todo o tempo do dia... Essas e tantas outras preocupações obstruíam meu olhar para as coisas interessantes que também estavam acontecendo em meio a tudo aquilo.

No momento em que sento com minha orientadora e através da minha fala, ela consegue me mostrar momentos da rotina que eu mesma não considerava importantes, uma luz começa a surgir.

Através das leituras de teóricos que apontavam a importância das relações humanas para a constituição do sujeito, da importância das relações corporais, do

toque, do carinho, para o desenvolvimento do ser humano em geral, principalmente dos bebês, e a importância do adulto como modelo na aquisição das linguagens pela criança, iniciou-se em mim uma resignificação do trabalho e dos momentos que eu presenciava dentro do espaço da creche.

Já disse algumas vezes, ao longo deste trabalho, que essa não foi uma tarefa fácil, pois os acontecimentos se davam de maneira muito rápida, eram pequenos momentos, tão fugazes e tão fragmentários, que passavam despercebidos. Foi necessário reeducar o olhar, para que eu pudesse enxergá-los. E isso foi um processo de aprendizado e aperfeiçoamento que foi se desenvolvendo ao longo de toda a pesquisa e que continua, após sua finalização, como parte da minha vida profissional, como elemento fundamental à prática educativa entre/com sujeitos de qualquer idade.

O despertar para o início da significação na vida das crianças pequenas foi algo mágico para mim: atentar para a construção dos sentidos em cada uma, o que sabem sobre o que eu falo, o que ainda não entendem na interação verbal, a comunicação que acontece com poucas ou nenhuma palavra, a regulação das próprias crianças sobre nós, adultos, convidando-nos a entendê-las e também os esforços que despendemos para que elas nos entendam... Foi o direcionamento do meu olhar de pesquisadora para esse foco que deu visibilidade ao papel do adulto como profissional de educação infantil.

Além disso, entender mais sobre como se dão as relações interpessoais dentro da creche, nos mostra que, mesmo que esse espaço esteja bem longe do ideal, ele é palco do compartilhamento de práticas e regras sociais, aquisição e produção da cultura, de experimentação de si mesmo e do outro, elaborando os

espaços pertencentes a cada um, enfim, lugar de aprendizado e de desenvolvimento.

A educação do olhar para a dinâmica das relações interpessoais resultou em aprendizado e reflexão sobre as práticas vividas.

Como educadora, reconheço, hoje, que meu papel educativo situa-se no acolhimento das iniciativas da criança, mas também em instaurar com ela e para ela, formas outras de interação. Tenho o papel de agir e influenciar no processo de significação das crianças, dele participando como mediadora e intérprete, pois nessas relações que acontecem o tempo todo, todos os dias, nos “diálogos”, que muitas vezes até parecem monólogos, nas cantigas, nas brincadeiras, está se processando a sua constituição humana.

Os conceitos e os pressupostos teóricos de que me apropriei, forneceram-me os critérios para a análise dos modos de mediação vividos nas relações com as crianças. A avaliação e o julgamento produzidos a partir dessas análises deslocaram-me do clássico positivo, negativo, pode, não pode, em favor da consideração dos efeitos de sentido produzidos nessas relações e seus efeitos sobre as crianças e a própria educadora.

Durante a pesquisa, deparei-me com estudos voltados à educação infantil que se detinham somente no apontamento do conjunto de atitudes “erradas” dos educadores, sem levar em conta o contexto das relações humanas existentes. Tais estudos produziram em mim o desconforto, mais do que o convite à reflexão ou a própria avaliação do trabalho educativo realizado. Em seus efeitos sobre mim, tais estudos levaram-me a questionar o quanto o apontar o erro do outro é mais cômodo que considerar os meus próprios erros. É notório que quando o olhar está

direcionado a encontrar falhas, não se pesquisa mais nada, além disso, mas quando o olhar volta-se para os sentidos em jogo nas relações educativas, os momentos vividos desdobram-se em possibilidades de análise, críticas sim, mas não paralisantes, servindo como exemplo de prática, como ancoradouro das decisões e como lugares de produção de grandes achados que se entretecem às mesmices do cotidiano.

Embora, algumas inquietações sobre as condições de desenvolvimento e aprendizagem da criança dentro da creche ainda permaneçam na minha cabeça (espaço físico inadequado, grande número de crianças por adulto que dificulta a atenção dispensada a cada uma como indivíduo, agrupamento de idades muito distantes, etc), esse trabalho abriu meus olhos para momentos encantadores, de pura manifestação da vida em seu desenvolvimento, em meio ao que antes tinha aparência de caos.

Mudei minha maneira de olhar e entre choros, risos e fraldas, vi crianças descobrindo palavras, pessoas e a cultura nas interações com o outro e construindo em si mesmas os muitos jeitos de sermos humanos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

BASSETO, Luciana. *Política e organização da pré-escola na Secretaria Municipal de Educação de Campinas entre 1969 a 1988*. Dissertação de Mestrado. Campinas: Unicamp – Faculdade de Educação, 2006.

BOSCO, Zelma R. *A criança na linguagem – a fala, o desenho e a escrita*. CEFIEL/IEL – Unicamp, 2005.

BRASIL. Lei n. 9394/96 *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Setembro de 1996. Editora do Brasil.

CRUZ, Maria Nazaré da. *Palavras e gestos no jogo interativo: um estudo dos processos de significação no cotidiano de um berçário de creche*. Dissertação de Mestrado da Faculdade de Educação – Unicamp. Campinas, SP: (s.n.), 1995.

Diário Oficial do Município de Campinas – 5 de Outubro de 2005

FILHO, Gabriel de Andrade Junqueira. *Linguagens geradoras – Seleção e articulação de conteúdos em educação infantil*. Editora Mediação: Porto Alegre, 2005.

FONTANA, Roseli, CRUZ, Maria Nazaré da. *Psicologia e trabalho pedagógico*. São Paulo: Atual, 1997.

GÒES, M.C.R. de. *A natureza social do desenvolvimento psicológico*. Caderno CEDES, nº 24, Campinas, 1991, pp. 17-24

KRAMER, Sônia. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MONTAGU, Ashley. *Tocar: o significado humano da pele* – São Paulo: Summus, 1998.

OLIVEIRA, Marta K. de. *Vygotsky: aprendizagem e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993.

OLIVEIRA, Zilma de M. R. de (org.) *Educação Infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez, 1996.

Projeto Político Pedagógico do CIMEI.

RODARI, Gianni. *Gramática da fantasia*. São Paulo: Summus, 1982.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_ *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

**Site consultado:**

Prefeitura Municipal de Campinas:

[www.campinas.sp.gov.br/noticias/?not\\_id=1&sec\\_id=&link\\_rss=http://www.campinas.sp.gov.br/admin/ler\\_noticia.php?not\\_id=5731](http://www.campinas.sp.gov.br/noticias/?not_id=1&sec_id=&link_rss=http://www.campinas.sp.gov.br/admin/ler_noticia.php?not_id=5731)

– acessado em 14/08/2007