



1290002724



FE

TCC/UNICAMP Z15i

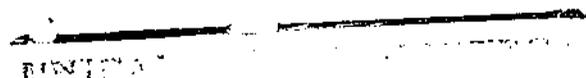
Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação

Mariana Cristina Cavicchia Zamuner

AS INTERAÇÕES SOCIAIS
ENTRE BEBÊS E SEUS PARES

CAMPINAS
2005

1290002724



Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação

Mariana Cristina Cavicchia Zamuner

**AS INTERAÇÕES SOCIAIS
ENTRE BEBÊS E SEUS PARES**

Monografia apresentada à
Faculdade de Educação da
Unicamp, para a obtenção do
título de Bacharel em Pedagogia,
sob a orientação da Profa. Dra.
Orly Zucatto Mantovani de Assis.

CAMPINAS
2005

| | |
|-------------|----------|
| UNIDADE.. | F. E |
| Nº CHAMADA: | |
| V: | |
| TOMBO: | 2724 |
| PROC. | 123/2006 |
| C: | X |
| PREÇO: | |
| DATA: | 24/03/06 |
| Nº CPD: | |

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

Z15i Zamuner, Mariana Cristina Cavicchia
As interações sociais entre bebês e seus pais / Mariana Cristina Cavicchia
Zamuner. -- Campinas, SP : [s.n.], 2005.

Orientadores : Orly Zucatto Mantovani de Assis.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Piaget, Jean, 1896-1980. 2. Epistemologia genética. 3. Construtivismo
(Educação). 4. Interação social em crianças. 5. Psicologia do
desenvolvimento. I. Assis, Orly Zucatto Mantovani de. II. Universidade
Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

05-262-BFE

Dedico este trabalho aos meus pais

Fausto e Nicéia, e ao meu querido

irmão Caio.

AGRADECIMENTOS

A Deus, todo o meu louvor pela vida, por me fazer ver como Sua Criação é perfeita e grandiosa, por me fazer entender que cada piscar de olhos tem Seu propósito e cada passo percorrido ocorre devido as nossas escolhas mediante a Sua concessão, amor e misericórdia para conosco, em cumprimento a Sua Palavra. Agradeço as muitas bênçãos derramadas sobre a minha vida, o amparo nos momentos de angústia, e o amor incondicional entregando seu Filho Único em favor de nossa salvação.

A família maravilhosa em que nasci, ao meu pai Fausto, minha mãe Nicéia, meu irmão Caio, pela atenção, carinho, apoio, compreensão, paciência, dedicação, orações e a todo o amor que me vem sendo dado. Obrigado pela preocupação com a minha educação, pela busca das melhores escolas, pelo incentivo aos estudos. Estou finalizando mais uma etapa, não paro por aqui...

Aos meus queridos avós pelos conselhos, suas experiências de vida, pelas muitas orações e por sempre acreditarem em mim. Aos tios, tias, primas e primos pelos momentos de descontração.

A Prof. Dra. Orly Zucatto Mantovani de Assis pelas preciosas conversas, orientação, carinho, atenção e sua dedicação para comigo e a pesquisa.

A Roberta Rocha Borges por sua valiosa ajuda, suas correções, alertas, indicações, e por toda sua disposição como “co-orientadora” na fase inicial da pesquisa.

Agradeço a Luisa pelos contatos com as creches, a Cristiane pelo auxílio na resolução de questões burocráticas, a Éster, um exemplo de professora a ser seguido, por suas aulas contagiantes do Proepre que tanto contribuíram para o meu entendimento sobre o desenvolvimento da criança. À secretária Talita pelos muitos favores, pelas conversas e risadas.

Às creches por abrirem suas portas. Às educadoras, aos funcionários e aos pais pela compreensão e colaboração. Aos bebês participantes pelo carinho, alegria e a valiosíssima contribuição para a investigação de suas interações e formas de comunicar.

Aos professores que tanto contribuíram na minha formação.

À Neide e ao Pastor João Carlos Marques pelos ensinamentos e orações.

Agradeço a todos aqueles que direta e indiretamente colaboraram nesta pesquisa e em especial as minhas amigas Lilian, Adriana, Lara, Priscila, Gisele, Thaisa e Priscilla pela paciência, pela ajuda, companheirismo, pelos momentos difíceis e angustiantes compartilhados e pelos vários momentos divertidos vividos ao longo do curso de Pedagogia.

Espero não ter esquecido ninguém, mas se o fiz, a você o meu muito obrigada!

*Àquele que está assentado no trono e
ao Cordeiro sejam o louvor, a honra, a
glória e o poder para todo o sempre!*

Apocalipse 5: 13

*Ajude seu filho a formar bons hábitos
enquanto ainda é pequeno. Assim, ele
nunca abandonará o bom caminho,
mesmo depois de adulto.*

Provérbios 22:6

*Até a criança mostra o que é por suas
ações; o seu procedimento revelará se
é pura e justa.*

Provérbios 20:11

*The world is full of obvious things which
nobody by any ever observes.*

Arthur Conan Doyle

(Sherlock Holmes)

RESUMO

Fundamentada na psicologia genética piagetiana esta pesquisa consistiu no estudo de bebês de 8 a 18 meses no ambiente de duas creches. Esse trabalho teve por objetivos: estudar as interações estabelecidas entre bebês e seus pares, assim como entre bebês e adultos; comprovar a variedade e o valor destas interações para o desenvolvimento infantil; conhecer como os bebês se comunicam e identificar a importância da convivência na creche. As observações realizadas permitiram constatar que por volta dos 8 meses a comunicação entre os bebês encontra-se notavelmente desenvolvida (manifestada através da imitação, de brincadeiras, choros, gritos, lalação, gestos, sorrisos, movimentos). As interações com o meio físico e social são intensas evidenciando a capacidade adaptativa das crianças bem como a construção de esquemas de ação que permitem aos bebês dessa faixa etária conhecer a realidade de uma maneira prática. Verificou-se também o papel dos brinquedos e brincadeiras, assim como da imitação na interação entre os bebês. Os dados coletados demonstram a importância de se proporcionar um ambiente estimulador nas creches, bem como a necessidade da capacitação de profissionais que compreendam melhor o desenvolvimento infantil para uma boa e correta atuação educativa.

Espera-se que esta pesquisa possa contribuir no sentido de avançar na produção de conhecimentos sobre a problemática escolhida, cujos resultados permitam contribuir para transformar a prática educativa utilizada em creches e instituições de educação infantil.

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA..... | 1 |
| 1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E REVISÃO BIBLIOGRÁFICA..... | 3 |
| 1.1 OS PRIMEIROS ANOS DE VIDA: CONSTRUÇÃO DAS ESTRUTURAS DE CONHECIMENTO E A IMPORTÂNCIA DAS INTERAÇÕES (INTELIGÊNCIA E VIDA SOCIAL)..... | 3 |
| 1.2 PIAGET: PERÍODOS DE DESENVOLVIMENTO, ÊNFASE AO SENSÓRIO-MOTOR..... | 8 |
| 1.3 A IMITAÇÃO..... | 15 |
| 1.4 O JOGO..... | 21 |
| 1.5 A LINGUAGEM..... | 23 |
| 1.6 O TEMPO..... | 25 |
| 1.7 A AFETIVIDADE..... | 26 |
| 2. OBJETIVOS..... | 28 |
| 3. SUJEITOS DA PESQUISA E PROCEDIMENTOS..... | 29 |
| 3.1 AS CRECHES..... | 30 |
| 4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS..... | 33 |
| 4.1 PEQUENA AMOSTRA DE SITUAÇÕES QUE TAMBÉM EVIDENCIARAM VARIEDADE DE COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO ENTRE OS BEBÊS..... | 47 |
| 4.2 A CRECHE E SEUS PROFISSIONAIS..... | 52 |
| 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 58 |
| 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 60 |
| ANEXOS..... | 65 |

INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

A primeira infância constitui a base de toda a atividade psíquica construtiva; os conhecimentos adquiridos posteriormente estão amplamente condicionados pelas noções práticas (objeto, espaço, tempo, causalidade) construídas na primeira fase da vida. A construção de tais noções ocorre através da interação do sujeito com o meio (objetos e pessoas).

Considerando a importância das interações sociais para o desenvolvimento psicológico do ser humano, seu esclarecimento é fundamental para apontar o papel dessas interações sociais na construção da personalidade da criança e na promoção do desenvolvimento social, cognitivo e afetivo. Pois, como afirma Lupiañez (2003)

O bebê constrói sua personalidade em um processo dinâmico de interação com suas condições de existência. Esta interação evolutiva é suscetível de ser analisada e modificada no processo educativo (...) Este processo evolutivo implica sempre toda a pessoa da criança e se concretiza em um processo de individualização e de socialização desde o primeiro momento e a interação é o seu fio condutor. (p.183)

A discussão a respeito das interações sociais dos indivíduos tem sido realizada enfocando e abrangendo relações variadas entre os adultos, as crianças e o meio em que vivem. Contudo, como afirma Musatti (1998), *deve-se dizer logo que a pesquisa sobre o comportamento dos bebês na creche é praticamente inexistente* (p.193), *ou seja*, quando se buscam informações sobre as interações de bebês com seus pares, são escassas as pesquisas empíricas encontradas,

sendo a maior parte delas trabalhos realizados na Itália, principalmente na década de 80.

A intenção da pesquisa foi, portanto, contribuir para o estudo das interações estabelecidas entre os bebês e seus pares, assim como a de bebês e adultos; comprovar a variedade e o valor dessas interações para o desenvolvimento infantil, conhecer como os bebês se comunicam e identificar a importância da convivência na creche.

/

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Esta investigação está apoiada na epistemologia genética de Jean Piaget e nos trabalhos de seus colaboradores. A escolha deste modelo teórico construtivista e interacionista deve-se ao fato desta corrente apresentar uma teoria coerente de grande poder explicativo no que diz respeito à ação e interação das crianças com o mundo exterior.

Ao longo de sua obra, Piaget (1970) demonstrou grande preocupação em investigar os aspectos formadores do conhecimento, objetivando conhecer como ocorre a construção gradual e progressiva dos instrumentos intelectuais com que o sujeito interpreta a realidade, e como evoluem as explicações diante do exercício dos instrumentos mentais de que dispõe nos distintos momentos de evolução. Por essa razão, dedicou a maior parte de sua vida para estudar a gênese do pensamento físico, lógico e social.

1.1 OS PRIMEIROS ANOS DE VIDA: CONSTRUÇÃO DAS ESTRUTURAS DE CONHECIMENTO E A IMPORTÂNCIA DAS INTERAÇÕES (INTELIGÊNCIA E VIDA SOCIAL)

Os bebês ganham vida quando se lê Piaget. De repente, aquele ser desamparado e de faces vermelhas, que alternadamente grita ou dorme, se transforma em um organismo fascinante e complexo, tateando num ambiente desorientado não apenas para sobreviver, mas para compreender e controlar (PULASKI, 1986, p. 29).

Todas as correntes psicológicas afirmam que os primeiros anos de vida são de suma importância para o desenvolvimento, aprendizagem e personalidade da

criança. É o momento em que se estabelecem as habilidades afetivas, motoras, perceptivas, cognitivas, sociais, lingüísticas etc. (LUIPIAÑEZ, 2003, p. 187).

O comportamento sensório-motor da primeira infância constitui o ponto de partida para o desenvolvimento psicológico em todos os seus aspectos, isto porque de acordo com a teoria piagetiana, as estruturas da inteligência não estão no indivíduo ao nascer, ou seja, não estão contidas no código genético, mas se constroem com o tempo a partir da interação entre o sujeito e o meio físico e social (coisas e pessoas) que o cercam, os quais atuam sobre o indivíduo desde o momento de seu nascimento, submetendo-o a pressões as quais ele reage, adaptando-se. Em outras palavras, o bebê ao nascer não possui uma inteligência pronta, porém traz consigo a capacidade de vir a se tornar inteligente.

Para sobreviver, essa capacidade de inteligência começa a ser exercida, pois, segundo Mantovani de Assis e Mantoan (2003), os organismos precisam estar adaptados ao meio em que vivem. Adaptação é a capacidade que todo organismo vivo tem de se modificar para continuar sobrevivendo num meio que se modificou. O organismo humano está constantemente se modificando para continuar sobrevivendo. Inicialmente os instrumentos para se adaptar são atos reflexos, puramente biológicos, que aos poucos vão se modificando, transformando-se em atos voluntários. Os primeiros "modos de agir" são, portanto, reflexos modificados; mais tarde os próprios esquemas de ação vão dando origem a outros esquemas. A inteligência é parte integrante dessa adaptação. Do mesmo modo que a respiração, a digestão e a coordenação motora do bebê funcionam para adaptá-lo ao meio, sua inteligência funciona para torná-lo cada vez mais "senhor" de seu próprio mundo.

Sabido que a construção das estruturas de conhecimento se edifica no decorrer do funcionamento adaptativo do ser humano a partir do nascimento e, que, a construção dessas estruturas específicas para o ato de conhecer ocorre à medida que o sujeito interage com o meio, deve-se ter claro que “todos os nossos atos, do mais simples ao mais complicado, não acontecem por acaso, têm origem numa necessidade” (MANTOVANI DE ASSIS E MANTOAN, 2003, p.25), as ações realizadas decorrem das necessidades do sujeito e consistem em acomodações do esquema¹ de ação já conhecido no sentido de vencer a resistência ao tentar assimilar algo novo. O ritmo do processo de construção das estruturas da inteligência depende das solicitações do meio e das respostas do sujeito a essas solicitações. Portanto, o meio social desempenha fundamental papel neste processo, visto as condições e estímulos que pode fornecer aos sujeitos, os quais desencadeiam as adaptações necessárias ao desenvolvimento. Sobre isto, Mantovani de Assis e Mantoan (2003) apontam:

O meio desempenha um papel fundamental, oferecendo a matéria-prima para que essa construção (das estruturas da inteligência) chegue a um bom termo. O bebê que nasceu com todas as funções biológicas necessárias para vir a ser inteligente, só conseguirá chegar às fases finais dessa construção dependendo das solicitações que o meio físico e social lhe oferecer. (p.29)

O bebê constrói sua personalidade em um processo dinâmico de interação com suas condições de existência. O processo evolutivo da dependência total até a autonomia, da impulsividade à reflexão, da globalidade na percepção do mundo até processos mais diferenciados, se concretiza em um processo de

¹ Um esquema é a estrutura ou organização das ações, que se generalizam no momento da

individualização e de socialização estreitamente entrelaçados, no qual o *outro* é imprescindível desde o primeiro momento; e a interação é o fio condutor.

Diante deste fio condutor, o processo de socialização do indivíduo não ocorre de forma unilateral, no qual a criança é vítima passiva, mas de forma recíproca, resistindo, participando e colaborando no processo socializador. O sujeito vai agir sobre o meio rumo à construção do conhecimento e do desenvolvimento, buscando ele mesmo respostas e a resolução de problemas. Sobre isto, Stambak (1983) comenta que os bebês não são “tábulas rasas”, a espera de saberes inculcados pelos adultos:

Lês enfants n'apparaissent pas comme des "verres vides" que les adultes devraient remplir en leur inculquant des savoir. Toutes les séquences présentées montrent qu'ils sont porteurs de questions et de préoccupations qu'ils savent manifester et auxquelles ils aiment chercher eux-mêmes les réponses. Ces données viennent conforter une nouvelle fois la théorie constructiviste énoncée par Piaget et son école. (p.188)²

Assim as observações de Piaget deixam claro que o bebê não fica deitado em seu berço esperando que as coisas lhe aconteçam. Ele está alerta, curioso e empenhado em ampliar seu repertório de comportamentos.

Mantovani de Assis (2003) enfatiza que as crianças necessitam sentir que fazem parte de uma comunidade; necessitam falar e escutar outras crianças e os adultos; ter oportunidades para observar os outros e imitar o que eles fazem; necessitam também de oportunidades para testar diferentes maneiras de interagir

repetição da ação, em situações semelhantes ou análogas.

² As crianças não aparecem como “tábulas rasas” que os adultos devem encher, inculcando-lhes uma série de saberes. Todas as seqüências apresentadas mostram que elas são portadoras de questões e de preocupações que elas sabem manifestar e para as quais elas gostam de procurar, por si próprias, as respostas. Estes dados vêm confirmar mais uma vez a teoria construtivista enunciada por Piaget e sua escola. (p.188) [tradução minha]

com os outros e observar as conseqüências de suas ações. Elas necessitam descobrir que as outras pessoas não pensam do mesmo jeito que elas, ou vêem coisas da mesma perspectiva; necessitam de oportunidade para desempenhar papéis de outras pessoas e aprender a compartilhar equipamentos, materiais e atividades com os outros.

A interação ativa da criança com o meio físico e social espaço lhe permite conhecer a realidade e sua própria identidade, o que a vai convertendo em ser social. A criança se desloca, manipula, age. O movimento e a ação, segundo Lupiañez (2003), são a base para a formação da personalidade e incidem na forma de assimilar o mundo, representá-lo e participar dele. Esta mesma autora afirma que nas primeiras idades, a maior parte das interações da criança se dá com os adultos. O adulto proporciona alguns modelos, algumas ajudas, um marco de referências que permite à criança imitar, organizar, atuar e finalmente aprender. Porém, Lupiañez enfatiza também a importância do contato com outras crianças, apontando o grupo como facilitador do desenvolvimento social e cognitivo da criança que vai adquirindo o conhecimento de si mesma por meio do conhecimento dos outros, porque pode assumir seu papel, sua identidade social. A interação com o espaço e com os objeto incide também na aprendizagem. Os pequenos atuam com eles e sobre eles, os exploram e os descobrem. É assim que os objetos se tornam significativos para as crianças.

Um meio rico em formas e estímulos à interação é imprescindível para a qualidade da construção dos conhecimentos e para o desenvolvimento cognitivo do sujeito. Diante deste fato, e pensando no ambiente da creche e/ ou educação infantil, Mantovani de Assis (2003) comenta:

Os educadores deveriam fornecer oportunidades às crianças para brincarem e interagirem com seus pares e com adultos. Eles deveriam propiciar-lhes atividades que encorajam o jogo dramático, o jogo de regras e o desenvolvimento de habilidades sociais, uma vez que as crianças precisam aprender a conviver bem umas com as outras. Tais habilidades são adquiridas nas instituições de educação infantil. (p.13)

A boa formação, capacitação e sensibilidade do profissional da educação em lidar com os bebês entram como fator de apreço quando se fala de construção da inteligência baseada em interações. Tal profissional deve conhecer o processo de desenvolvimento, suas leis, princípios gerais e particularidades referentes a: aspectos afetivos, cognitivos, lingüísticos e sociais, proporcionando um ambiente e interação com o indivíduo que o leve a melhor construir seus meios de sobrevivência e ação inteligente no mundo.

1.2 PIAGET: PERÍODOS DE DESENVOLVIMENTO, ÊNFASE AO SENSÓRIO-MOTOR

Jean Piaget, biólogo, nasceu na cidade suíça de Neuchâtel, aos 9 de agosto de 1896. Formulou a psicologia e epistemologia genéticas, sua preocupação foi a de estudar como o conhecimento é possível, ou seja, como o ser humano passa de um conhecimento mais elementar para um mais evoluído. Partindo da hipótese que o conhecimento que se constrói é o fruto de uma interação sujeito e meio que o cerca, cujas propriedades vão se estruturando à medida que ele estrutura seus próprios conhecimentos. Piaget adota uma posição construtivista, pois, para ele o conhecimento não provém somente do meio, ou só

do sujeito, mas sim da interação entre ambos. Para conhecer, o sujeito atua sobre o meio, transformando-o.

A fim de descobrir algo sobre os processos de raciocínio das crianças e com o nascimento de seus três filhos, Piaget fez observações sistemáticas que forneceram a ele importantes elementos para o estudo da gênese das estruturas da inteligência. É em centenas de observações cuidadosas que baseia sua teoria do desenvolvimento cognitivo dos bebês. Os resultados de suas investigações constituem uma parte importante de sua teoria genética do conhecimento.

A seguir, serão apresentadas as características de cada estágio de desenvolvimento da inteligência, dando maior ênfase posteriormente ao estágio sensório-motor e seus subestágios 4 e 5, dentro dos quais estão inseridos os sujeitos desta pesquisa.

Os estágios apresentados por Piaget e suas respectivas características são: 1) o estágio da inteligência sensório-motor ou inteligência prática, que constitui o período da latência até por volta de 1 ano a 2 anos, isto é, anterior ao desenvolvimento da linguagem e do pensamento; 2) o estágio da inteligência intuitiva ou pré-operatória, que se inicia, aproximadamente, aos 2 anos e termina por volta dos 7/8 anos; 3) o estágio das operações intelectuais concretas, ou seja, operatório concreto (começo da lógica), que se inicia por volta do 7/8 anos e termina com 11/12 anos e; 4) o estágio das operações intelectuais abstratas, que se inicia por volta dos 11/12 anos.

O período de destaque neste trabalho é o sensório-motor, vai do nascimento até a aquisição da linguagem, sendo de extrema importância para o desenvolvimento mental, pois é decisivo para todo o curso da evolução psíquica,

já que representa a conquista da percepção e dos movimentos de todo o universo prático, o qual cerca a criança. O período sensório-motor é marcado por uma série de subestágios (ou fases) que demonstram o progresso durante essa etapa da vida da criança, que vai de 0 a 1 ano e meio ou dois anos.

O primeiro subestágio, que corresponde aos exercícios dos reflexos, vai do nascimento até a idade de um mês. O comportamento do recém nascido caracteriza-se por reflexos inatos que se tornam mais eficientes e combinam-se mutuamente na formação de esquemas primitivos, tais como buscar e sugar. O bebê não faz distinção entre o que é do seu corpo e o que é do meio exterior (vive no seu egocentrismo). Mas com o tempo o pequeno ser adquire a consciência do seu poder de agir à distância sobre o meio que o cerca.

O segundo subestágio é o das reações circulares primárias, denominado as primeiras adaptações (ou primeiras diferenciações) e se inicia por volta de 1 mês, estendendo-se até 4 meses e meio. Destaca-se a coordenação mão-boca e diferenciação através do ato de sugar e de pegar. Não há nenhum comportamento especial que revele a lembrança de objetos desaparecidos; não há diferenciação dos movimentos próprios e dos objetos externos; há mudança nas perspectivas dos objetos vistas como mudanças no objeto; e não há diferenciação de movimentos próprios e de objetos externos. É nesta fase que os primeiros sentimentos adquiridos (alegria, tristeza, prazer, desprazer), ligados à ação, aparecem.

O terceiro subestágio é o das reações circulares secundárias e dos processos destinados a fazer durar os espetáculos interessantes, se inicia por volta dos 4 meses e meio e se estende até 8/9 meses. O bebê aprende a adaptar

os esquemas familiares a novas situações, empregando-os para prolongar os espetáculos interessantes. Seu interesse se focaliza menos no próprio corpo e mais no mundo ao seu redor. Procura alcançar os objetos, desde que possa vê-los, porém o que está fora da visão, está fora da mente.

O quarto subestágio, denominado, coordenação dos esquemas secundários e sua aplicação às novas situações, inicia-se por volta dos 8/9 meses e se estende até 11/12 meses, no momento em que o bebê está pronto para efetuar coordenações mais complexas de padrões comportamentais anteriores. Observa-se o surgimento do comportamento intencional, à medida que o bebê afasta os obstáculos do caminho ou usa a mão de um adulto, por exemplo, para alcançar os objetos desejados. A criança começa a antecipar acontecimentos, demonstrando a presença de planos rudimentares e os objetos adquirem uma considerável dimensão de permanência. Pode assim procurar os brinquedos parcialmente ocultos ou escondidos bem diante de seus olhos. Emprega os esquemas conhecidos de novas maneiras, combinando-os e coordenando-os para adequá-los a novas situações (esquemas móveis). A essa altura, imita os movimentos já familiares, porém não visíveis para ela, caso tenha um modelo adulto. Começa também a imitar sons e gestos que lhe são novos com maior freqüência. Piaget explica esse interesse por novos comportamentos como um sinal da inteligência da criança, que prossegue em seu desenvolvimento.

Até o terceiro subestágio, a criança estivera interessada apenas por atividades em que se afigurassem uma continuação de si mesma, a começar pela imitação do choro que não conseguia distinguir do seu, até as tentativas de prolongar as atividades interessantes através da imitação repetitiva. Agora, ela

reage por modos novos e mais complexos, estimulada por modelos ligados de forma suficientemente estreita a sua própria atividade. Seu comportamento antecipatório e a capacidade de imitar sons e ações revelam os primórdios da memória e da representação.

O exemplo abaixo ilustra a previsão e o “significado” de certo evento:

Obs. 133 . – Jacqueline, aos 0;9 (15), resmunga ou chora quando vê a pessoa sentada ao seu lado levantar-se ou afastar-se um pouco (fazer menção de partir).

Ao 1;1 (10), desinfecta-se-lhe um ligeiro arranhão com álcool. Ela chora, sobretudo de medo. Subseqüentemente, basta-lhe voltar a ver o vidro de álcool para que recomece o choro, sabendo o que a espera. Dois dias mais tarde, a mesma reação quando apercebe o vidro e mesmo antes que o desenrolhem (PIAGET, 1987, p.237).

A construção do conceito de constância da forma e do tamanho dos objetos é uma manifestação de destaque nesta fase, assim como a consciência de que os objetos (além dela mesma) podem causar atividade.

Obs. 40. – Aos 0;10 (18), Jacqueline está sentada num colchão, nada mais havendo que possa embaracá-la ou distraí-la (nenhum lençol, cobertor, colcha, etc.). Tiro-lhe das mãos o seu chocalho e escondo-o, duas vezes seguidas, debaixo do colchão, à sua esquerda, em A. Das duas primeiras vezes Jacqueline busca logo o objeto e apodera-se dele. Em seguida, retiro-lho das mãos e o levo-o, muito lentamente e à sua vista, para o lugar correspondente à sua direita, sob o colchão, em B. Jacqueline observa atentamente esse movimento, mas, no momento em que o chocalho desaparece em B, ela volta-se para a esquerda e procura-o onde estivera antes, em A.

No decorrer dos quatro ensaios seguintes, escondo sempre o chocalho em B, sem tê-lo posto previamente em A Jacqueline segue todas às vezes os meus movimentos, com a maior atenção. Não obstante, procura todas às vezes encontrar o objeto em A: revira o colchão e examina-o conscienciosamente (PIAGET, 1970, p.52).

As brincadeiras de esconde-esconde tornam-se então uma fonte de infalível deleite, devido ao reaparecimento do objeto oculto, mas esperado. Essas

atividades desenvolvem a previsão e ajudam a firmar na criança a noção de permanência do objeto, que é uma das conquistas fundamentais do período sensório-motor. Essa noção da permanência dos objetos é essencial à aprendizagem posterior; reduz o egocentrismo da criança, permitindo-lhe discriminar entre ela própria e a realidade externa, que existe independentemente dela.

O quinto subestágio, reação terciária e a descoberta dos novos meios por experimentação ativa, inicia por volta dos 11/12 meses e estende por volta dos 18 meses. A criança começa agora a experimentar sistematicamente, para ver o que acontece, variando seus esquemas em um "tateamento orientado". Já não repete simplesmente os movimentos, com o objetivo de produzir um resultado desejado. Começa agora a variar seus movimentos, como para observar em que diferirão os resultados. Piaget descreve seu filho Laurent arrancando um pedaço de pão de cada vez e jogando-o no chão, observando com grande interesse para ver onde caía.

Outro aspecto desse estágio é que a criança aprende a usar novos meios para atingir um fim. Descobre que pode puxar os objetos até ela com um fio ou um bastão, ou incliná-los para que passem entre as barras do cercado onde brinca. Pode acompanhar os deslocamentos visíveis de um objeto sendo escondido e encontrá-lo onde o viu pela última vez, mas não infere os resultados dos deslocamentos não-vistos. Reconhece fotografias de pessoas ou objetos conhecidos e pode acompanhar instruções verbais simples. Quando confrontada com um problema não solucionável pelo uso de esquemas disponíveis, a criança

experimenta e através do processo de tentativa e erro ela desenvolve novos meios (esquemas). A criança já está funcionando inteligentemente.

Obs. 167. – Jacqueline, ao 1;3 (12), jogou um cachorrinho de pelúcia para fora do seu parque, através das barras, e procura recuperá-lo. Não o conseguindo, empurra então o próprio parque na boa direção! Encostando-se à grade, que segura com uma das mãos, enquanto com a outra mão procura alcançar o objeto, ela verificou, com efeito, que o parque é móvel e que, sem querer, o distanciara do cachorrinho. Tratou imediatamente de corrigir esse movimento e viu, assim, o parque reaproximar-se do objetivo. Essas duas descobertas fortuitas levaram-na então a utilizar os movimentos do parque e a empurrá-lo, primeiro a título de ensaio, depois sistematicamente. Há, portanto, um momento de exploração tateante, mas muito curto.

Ao 1;3 (16), em contrapartida, Jacqueline empurra logo o seu parque na direção dos objetos que quer apanhar (PIAGET, 1987, p.296).

O sexto subestágio, o da invenção de novos meios por combinação mental, de um ano e meio até dois, apresenta uma transição entre inteligência sensório-motora e inteligência representativa, com o aparecimento da função simbólica. Este estágio assinala a passagem da atividade sensório-motora para a de representação. A criança inventa novos meios através da dedução mental; o tateamento por ensaio e erro já não é fisicamente executado, mas sim simbólica ou mentalmente. A criança se mostra capaz de deduzir os deslocamentos invisíveis de um objeto escondido; sabe claramente que este continua a existir, mesmo quando não o vê (permanência do objeto). Começa a construir símbolos que se manifestam na linguagem e nas brincadeiras de faz-de-conta; recorda-se de acontecimentos passados e os imita em ocasião posterior. O modo como coordena suas ações demonstra orientação, intencionalidade e os primórdios do raciocínio dedutivo, juntamente com uma compreensão primitiva do espaço, do tempo e da causalidade.

1.3 A IMITAÇÃO

À medida que se aproxima dos dois anos, a criança assimila uma boa parte de conhecimentos sobre o mundo, está formando imitações ou representações do que vê ou experimenta, que são interiorizadas como imagens mentais. Estas formam a base da memória e, mais tarde, do pensamento. Os pensamentos, falando de maneira simplista, são ações que ocorrem na mente, em lugar do plano físico; o termo de Piaget para eles é operações.

Piaget encontrou indícios de comportamento imitativo nos primeiros dias de vida do bebê. Cita ele o caso de seu filho Laurent, que, como muitos bebês, começava a chorar quando ouvia o choro de outras crianças a seu redor na maternidade. Piaget atribui esse fenômeno tão comumente observado a um reflexo vocal, desencadeado pelo choro dos demais bebês. Isso explicaria porque Laurent não reagia, por exemplo, ao assovio e aos outros ruídos, mas apenas ao choro, que, em seu estado de egocentrismo infantil, não podia distinguir de seu próprio pranto. Isto não se tratava, segundo Piaget, de uma imitação consciente, pois não tinha a distinção do eu e do externo.

Nos comportamentos imitativos do período sensório-motor, a acomodação prevalece sobre a assimilação, de tal forma que movimentos dos objetos ou das pessoas passam a ser reproduzidos pela criança inicialmente quando os modelos estão presentes e depois, com o advento da função simbólica, na sua ausência. Para conseguir reproduzir esses modelos a criança modifica seus esquemas

através do processo de acomodação. Piaget (1990) sugere seis fases do comportamento imitativo:

- A 1ª fase (0-1 mês) é a da preparação reflexa. Não há imitação, pois a reprodução de um modelo supõe uma nova aquisição em função da experiência. O funcionamento dos mecanismos reflexos implica em certos processos que tornam possíveis na fase seguinte. Os reflexos se exercitam através de repetições, não decorrem de atividades exteriores. Piaget (1990) ilustra esta fase com a observação de seu filho Laurent:

Obs. 1. – T., desde a noite seguinte ao seu nascimento, é despertado pelos recém-nascidos seus vizinhos no berçário e põe-se a chorar em coro com eles. Aos 0;0 (3), encontra-se num estado de sonolência, sem dormir propriamente dito, quando um dos outros bebês começa gritando; não tarde que ele não chore também. Aos 0;0 (4) e 0;0 (6), geme primeiro e, depois, chora realmente quando eu tento imitar os seus vagidos entrecortados. Um simples assovio ou quaisquer outros gritos não despertam, em contrapartida, reação alguma. (p.20/21)

- A 2ª fase (1-4 meses) é a da imitação esporádica, na qual esquemas reflexos assimilam elementos exteriores. A imitação ocorre desde que os modelos propostos à criança sejam idênticos aos esquemas que ela já possui. Quando uma pessoa executa em frente a criança gestos que ela já sabe realizar, ela passa a executar os gestos do modelo, porém esta repetição ocorre esporadicamente.

- A 3ª fase (4-8 meses) é a da imitação sistemática e intencional dos sons já conhecidos e imitação dos gestos do modelo, desde que análogos aos seus próprios gestos e executados pelas partes visíveis do corpo. Piaget (1990) ilustra esta fase com a seguinte observação:

Obs. 9 – Aos 0;6 (25), J. inventa um novo som, inserindo a língua entre os lábios: qualquer coisa como *pfs*. Sua mãe reproduz então o som: J., encantada, repete-os por sua vez, rindo. Segue-se uma prolongada imitação recíproca: 1.^o) J. faz *pfs*; 2.^o) sua mãe imita e J. olha-a sem mexer os lábios; 3.^o) quando sua mãe pára, eu próprio faço *pfs*; J. ri e imita imediatamente. A mesma reação no dia seguinte, desde manhã (antes de ter emitido espontaneamente o som em questão) e durante o dia todo.

Aos 0;7 (11) e dias seguintes, basta que eu faça *pfs* para que ela me imite logo e corretamente.

Aos 0;7 (13), ela imita esse som sem me ver nem compreender donde ele sai. (p.35)

- Na 4^a fase (8-12 meses), a imitação é a de movimentos já executados pela criança, mas invisíveis para ela. A criança constrói correspondências entre o que é percebido visualmente e aquilo que é percebido por vias táctil-cinestésicas. Piaget (1990, p. 48) explica que a coordenação dos esquemas e a constituição de “indícios” permitem à criança assimilar os gestos de outrem aos do seu próprio corpo, mesmo quando tais gestos permanecem invisíveis para o sujeito (imitação dos gestos relativos aos movimentos da boca, olhos, nariz e orelhas). A criança consegue, por exemplo, estabelecer uma correspondência entre o seu próprio rosto, que ela só conhece através do tato, e o de outra pessoa que ela conhece quase só visualmente; como mostra a observação a seguir:

Obs. 26. – aos 0;11 (8), J. tem o indicador da mão esquerda na orelha e explora-a tatilmente. Ponho então um dedo na minha, diante da criança. Ela observa-me atentamente e interrompe a sua atividade. Paro também. Quando recomeço, ela olha-me de novo, interessada, e volta a pôr o seu dedo na orelha. Faz o mesmo cinco ou seis vezes, mas sem que possa haver a certeza de que se trata de uma verdadeira imitação. Pelo contrario, após uma pausa de alguns minutos, durante a qual J, faz outras coisas (amarrota um jornal etc.), eu reaproximo um dedo da minha orelha; então, encarando-me, ela dirige nitidamente o seu indicador para a sua orelha e acaba por introduzi-lo nela, pouco depois de eu ter feito o mesmo.

Aos 0;11 (11), ela imita seguidamente o mesmo gesto, sem exercício prévio. O mesmo ocorre aos 0;11 (22), 0;11 (23) etc. Registro ainda a coisa ao 1;0 (7) e semanas seguintes (PIAGET, 1990, p.55).

Na medida em que a criança se torna capaz de imitar movimentos já executados de maneira invisível no seu próprio corpo, ela procura, por outra parte, copiar os sons e os gestos novos. Piaget (1990) indica “o novo” como um progresso da inteligência, pois até a terceira fase da imitação a criança progredia por esquemas simples, rígidos e não-coordenados entre eles. Já na quarta fase os esquemas disponíveis tornam-se suscetíveis de acomodação móvel, na própria medida que eles começam-se coordenando entre si. A seguir estão duas observações de Piaget sobre “o novo”:

Obs. 35. – Aos 0;11 (0), J. está sentada diante de mim, os pés separados e livres. Inclino então para frente a cabeça e o tronco. Depois empertigo-me, volto a debruçar-me e assim sucessivamente. J. responde três vezes com um gesto de adeus, depois imita corretamente o movimento.

Aos 0;11 (1) ela está sentada e eu reclinado diante dela. Levanto a minha perna direita e faço-a oscilar verticalmente. J. responde primeiro inclinando e voltando a endireitar o tronco inteiro (como eu fizera na véspera) e, depois, com um gesto de adeus. Portanto, este último gesto é, grosso modo, análogo ao da minha perna, mas executado com o braço e a mão.

Aos 0;11 (11), o mesmo modelo dá lugar às seguintes reações: J. começa por fazer o gesto de adeus, como precedentemente (foi assim que ela respondeu ao meu gesto nos últimos dias). Depois, mexe os pés e ergue ligeiramente a perna. Por fim, levanta nitidamente o pé direito, olhando para o meu.

Ao 1;0 (2), reato a experiência: imitação imediata. (p. 66)

O imitar de novos modelos, variando os padrões familiares de modos diferentes, poder ser notado no balbúcio de criança, que vai desde o “dádá” ao “bábá”, experimentando novas combinações de sons no esforço de imitar os fonemas adultos.

Obs. 32. – J., 0;8 (8), isto é, alguns dias após o início da imitação de movimentos invisíveis, reage pela primeira vez a um som que é novo para ela. Digo-lhe vu vu vu e ela responde logo: Bu bu... bu bu, quando,

até agora, o som vu vu não dera lugar a qualquer reação. Reconhece-se na resposta bu bu um fonema análogo ao que ela já emitira espontaneamente.

Aos 0;8 (28), o som pu pu provoca a resposta: pu...u.

Aos 0;9 (16), o som ga ga deflagra uma busca intensa: J. diz máamá, depois aha, depois bábá, vává e, finalmente pápá. O som pipi (sem significação) dá vv, depois pp...pp e, por fim, pfff. – Digo pupu, como aos 0;8 (28): J. responde bv, abu, depois bv, bu e, finalmente, em voz baixa, pu e pu...u. (...) (p. 65)

- A 5ª fase (12-18 meses) é a da imitação sistemática de novos modelos. A criança não se limita a imitar os gestos que já sabe executar, mas torna-se capaz de imitar gestos totalmente novos para ela, relativos às partes visíveis e não visíveis de seu corpo. A imitação decorre de uma acomodação sistemática que tende a modificar os esquemas em função do objeto. As observações de Piaget (1990) sobre esta etapa da imitação são bastante ilustrativas:

Obs. 50 bis. – T., aos 0;11 (29), procura imitar o movimento que faço ao pôr o indicador sobre o nariz: ele mete-o na boca. Quando ponho a mão em cima da cabeça, ele tenta imitar-me colocando a sua à altura dos olhos.

Ao 1;1 (8), quando toco no meu nariz, ele dirige a mão para sua orelha (esquema habitual).

Ao 1;3 (4), mete o indicador numa narina; depois, tendo retirado o dedo, procura reencontrar essa posição mas sem êxito: põe o dedo no olho direito, depois a meia-altura do nariz, na base do nariz e, finalmente, mete-o na boca.

Ao 1;4 (0), pelo contrário, imita os gestos de colar a mão contra o nariz e no alto da cabeça. (p.78)

- A 6ª fase (18-34 meses) é caracterizada pelos princípios da imitação representativa, ou seja, pelo aparecimento da imitação diferida, em que a primeira reprodução do modelo não se dá, necessariamente, na presença do mesmo, mas sim na sua ausência e após um intervalo de tempo mais ou menos longo, revelando indícios da presença de uma imagem mental de eventos passados. Nesta fase, observa-se também a imitação relativa a objetos. A criança reproduz,

através dos movimentos de seu corpo uma situação física ou um objeto que lhe interessa, como descreve o exemplo abaixo:

Obs. 52. – Ao 1;4 (3), J. recebe a visita de um menino de 1;6, que ela vê de tempos em tempos e que, depois do almoço, resolve fazer uma birra terrível: chora e grita estentoricamente procurando sair de um parque de bebê e empurra-o batendo furioso os pés no chão. J. que nunca vira semelhantes cenas observa-a estupefata e imóvel. Ora, no dia seguinte, é ela que chora e esbraveja no seu parque e tenta deslocá-lo, dando ligeiros e sucessivos pontapés nas grades. A imitação do todo é impressionante; ela não teria, naturalmente, implicado a representação se tivesse sido imediata mas, a mais de doze horas de intervalo, supõe sem dúvida algum elemento representativo ou pré-representativo.

Ao 1;4 (17), após uma visita do mesmo menino, ela imita-o nitidamente de novo, mas numa outra atitude: ela arqueia-se toda, a cabeça pendente e os ombros encolhidos, quando está de pé, e ri com desenvoltura (como seu modelo) (PIAGET, 1990, p. 82).

Dos dois anos e sete meses a imitação representativa amplia-se e generaliza-se de uma forma espontânea. Devido ao egocentrismo que caracteriza a inteligência representativa, a imitação nesta fase é quase sempre inconsciente. Piaget ressalta que no período dos dois aos sete anos em que a cooperação é esporádica, a imitação entre os pares, e muitas vezes, até entre mais novos e mais velhos, quando estes não possuem autoridade, apresenta uma característica interessante. Ele observou que geralmente a criança imita sem saber, devido a confusão de seus pontos de vista com o dos outros. Essa imitação involuntária constitui uma manifestação típica do egocentrismo infantil, o qual Piaget define como um fenômeno de indiferenciação, ou seja, confusão do ponto de vista próprio com o do outro, ou confusão da ação das coisas e pessoas com a atividade própria do sujeito (MANTOVANI DE ASSIS, 2003, p.29).

Mantovani de Assis (2003) ressalta que a valorização da pessoa imitada também é característica desta fase; contudo logo no nível sensório-motor já se

percebe uma certa influencia desse fator, pois o bebê imita muito menos um desconhecido do que uma pessoa da família. Com o início da socialização a influencia desse fator torna-se mais acentuada. A valorização do parceiro desempenha papel preponderante. Por isso o adulto, o educador, deve ter sempre presente que seu comportamento serve de modelo para a imitação, e assim estar atento as suas atitudes.

1.4 O JOGO

Emergindo desses estágios de imitação e quase sempre inseparáveis deles estão os estágios lúdicos iniciais, que Piaget distingue primordialmente pelo prazer funcional, expresso nos sorrisos e no riso que acompanham a atividade. Na imitação, a criança parece fazer um esforço sério para se acomodar a objetos e atividades novas. No jogo, assimila os objetos e atividades a sua própria satisfação.

Obs. 61 – Depois de ter aprendido, a partir dos 0;7 (13), a repelir um obstáculo para agarrar o objetivo, T. começa, entre 0,8 (15) e 0;9, a sentir prazer nesse gênero de exercícios. Quando eu interponho, várias vezes seguidas, a minha mão ou um cartão entre a sua e o brinquedo que ele cobiça, T. chega a esquecer momentaneamente esse brinquedo para limitar-se a repelir o obstáculo, rindo às gargalhadas. – O que era adaptação inteligente converteu-se, pois, em jogo por deslocamento do interesse para a própria ação, independentemente de sua finalidade (PIAGET, 1990, p. 122).

A evolução do jogo no período sensório-motor se dá da seguinte forma: 1ª fase (0-1 mês): não ocorre o jogo, pois as adaptações são puramente reflexas; 2ª

fase (1 a 4 meses): ocorre os primeiros hábitos e as primeiras adaptações adquiridas; 3ª fase (4 a 8 meses): na medida em que a adaptação à uma nova situação é conseguida através da acomodação de determinados esquemas, a atividade adaptativa transforma-se em jogo, pois a criança passa a repetir os movimentos pelo próprio prazer; 4ª fase (8 a 12 meses): aparecimento de duas novidades. A primeira é a aplicação de esquemas conhecidos às novas situações, que se prolonga em manifestações lúdicas na medida em que passa a ser executada por assimilação pura (pelo prazer de agir, sem esforço de adaptação, tendo em vista atingir um fim). Em segundo, ocorre a mobilidade dos esquemas dando origem à formação de combinações lúdicas, passando de um esquema para outro não para explorá-los sucessivamente, mas para funcionar pelo prazer; 5ª fase (12 a 18 meses): acentua-se o caráter de ritualização do jogo, acarretando um desenvolvimento do simbolismo; é a fase da descoberta de novos meios por experimentação ativa; 6ª fase (18 a 24 meses) há um progresso no sentido da representação, o símbolo lúdico desliga-se do ritual, transformando-se em esquemas simbólicos; é a fase da invenção de novos meios por combinação mental.

Piaget ainda distingue e classifica os jogos em 4 categorias: - os jogos de exercício, no qual o sujeito põe em funcionamento um conjunto de esquemas pelo próprio prazer de fazê-los funcionar (característico do período sensório-motor); - o jogo simbólico ou faz-de-conta, que aparece na sexta fase do sensório-motor e caracteriza o período pré-operatório, implica no faz-de-conta; - os jogos de regras, que implicam de regras e supõem necessariamente as relações sociais ou interindividuais (período operatório concreto); - os jogos de construção, no qual a

criança ao invés de inventar, constrói o objeto. Segundo Mantovani de Assis (2003), "Piaget admite que os jogos de construção não definem uma fase, mas situam-se numa posição entre o jogo e o trabalho inteligente, ou entre o jogo e a imitação, consistindo numa representação adaptada" (*Ibid*, p.137). É evidente que com o aparecimento dos jogos simbólicos e de regras, o jogo de exercício diminui.

Brenelli (1996), em relação aos jogos de exercício do nível sensório-motor, afirma que existem regularidades e não regras, porque não há submissão; as ações se interrompem no momento em que o interesse não é mais voltado a elas e que a criança segue suas fantasias simbólicas, ou a regra é motora, não sendo, pois, na realidade, uma obrigação.

O jogo desempenha papel fundamental no desenvolvimento, pois permite à criança exercitar-se por inteiro (órgãos e estruturas da inteligência).

1.5 A LINGUAGEM

Embora os bebês reajam desde cedo à fala que lhes é dirigida, sua própria linguagem não surge, de hábito, até algum ponto durante seu segundo ano de vida, ao lado de outras funções simbólicas: a atividade lúdica do faz-de-conta, a imitação adiada e as imagens mentais, ou seja, a linguagem aparece quase ao mesmo tempo em que o jogo e a imitação; principia com a fase da lalação espontânea entre 6 e 10 meses, seguida de uma fase de diferenciação de fonemas por imitação desde os 11-12 meses. Os primeiros esquemas verbais se

formam, portanto, a partir dos esquemas sensório-motores e se constituem paralelamente aos esquemas simbólicos e as primeiras formas de imitação diferida. Os primeiros conceitos verbais, inicialmente, acompanham a ação e, de certo modo, representam a ação que acompanham. No final do período sensório-motor surgem as palavras-frase que permitem à criança exprimir desejos, emoções, constatações.

Piaget assinala que a linguagem é um sistema arbitrário de sinais; seus signos ou palavras têm significados públicos compartilhados e compreendidos pela sociedade. Esse aspecto contrasta com os símbolos, que são privados e pessoais e freqüentemente compreendidos apenas pela criança individual. Os símbolos podem exibir alguma semelhança com o que significam. Não é por acidente que as primeiras palavras da criança pequena são com freqüência onomatopaicas, imitando o objeto ou a atividade descrita.

Segue alguns exemplos sobre a linguagem:

Obs. 101. – Ao 1;1 (0), J. emprega a onomatopéia clássica "tch, tch" para designar um trem que passa diante de sua janela e repete a cada trem, depois, sem dúvida, que ela lhe foi uma primeira vez. Mas diz, a seguir, "tch, tch" em duas espécies de situações distintas. Por um lado, generaliza seu uso na presença de veículos vistos de uma outra janela: automóveis, carros puxados por cavalos e mesmo um homem a pé, a 1;1 (4). Perto de 1;1 (6) e nos dias seguintes, qualquer que seja o ruído da rua, ele desencadeia tch, tch, do mesmo modo, sempre, que os próprios trens. Mas, por outro lado, quando eu faço o jogo de esconde-esconde (apareço e desapareço sem nada dizer), J., com 1;1 (4) também diz "tch, tch", por analogia, sem dúvida com os aparecimentos e desaparecimentos súbitos dos trens (...) (PIAGET, 1990, p.278).

Obs. 101 bis – (...) Ao 1;3 (14), L. diz "não" não somente para recusar qualquer coisa mas quando, procurando um objeto com a mão, ela não encontra. A transição entre o primeiro sentido e este último é o "não" aplicado a objetos proibidos. – Do mesmo modo, a palavra "auaua" (originária de au revoir) aplica-se às pessoas que partem, a ela mesma quando sai do quarto ou erguer-se para mudar de lugar (PIAGET, 1990, p.279).

1.6 O TEMPO

Quanto ao conceito de tempo, é construído pouco a pouco e envolve a elaboração de um sistema de relações. A primeira experiência temporal do bebê é provavelmente um vago sentimento de duração; ele pode estar esperando por sua mamadeira e tomar consciência da espera em função de sua fome. Logo aprende que os acontecimentos ocorrem em seqüência: quando a mãe entra no quarto, a mamadeira aparece logo depois. Assim, a criança aprende a esperar por uma série de eventos em seqüência "antes-e-depois". Isto caracteriza a rotina que existe nas creches, na qual os bebês vão identificando sinais das ações que ocorrerão posteriormente, como, por exemplo, a hora de almoçar depois de ouvirem uma música.

No período sensório-motor, a criança aprende a ordenar seu esquema temporal em relação ao das coisas externas. Por volta dos dois anos, está consciente da seqüência de eventos e da duração dos intervalos de um modo prático. De acordo com Piaget (1970, p. 324), durante as duas primeiras fases (0-4 meses), tudo se passa como se o tempo se reduzisse, inteiramente, às impressões de expectativa, desejo e êxito ou fracasso. Durante a terceira fase os eventos externos começam a ordenar-se em função dos começos das ações sobre as coisas. Mas como a criança não percebe ainda a ordem dos fenômenos, salvo quando ela própria foi a causa dos mesmos, continua ainda incapaz de conceber a história do seu universo independentemente de sua ação própria. Na quarta fase a adaptação dos meios aos fins, nas condutas inteligentes, a criança

irá começar ordenando os próprios eventos e não apenas suas próprias ações. Na quinta fase essa ordenação do tempo deixa de aplicar-se somente a alguns acontecimentos, mas dilata-se agora a todo o campo da percepção. Com a sexta fase, a objetivação das séries temporais estende-se à própria representação, ou seja, a criança torna-se capaz de evocar recordações não-ligadas à percepção direta, chega por isso a situá-las num tempo que engloba a história de seu universo.

1.7 A AFETIVIDADE

Além da imitação, da linguagem e do conceito de tempo, as emoções (ou afetividade) desempenham papéis a serem destacados no período sensório motor.

Interessante, pois, mencionar que todo o ato inteligente é acompanhado por sentimentos (de interesse, de prazer, de esforço etc), e que esses sentimentos fornecem a motivação, a energia que ativa o desenvolvimento intelectual. A afetividade é o que torna a inteligência dinâmica, dirigida, sempre em busca de um equilíbrio melhor; a afetividade e a inteligência são os dois lados de uma só moeda. A inteligência fornece a estrutura para a ação, enquanto a afetividade fornece sua dinâmica. Como os dois são interdependentes, o desenvolvimento afetivo requer o mesmo processo contínuo de adaptação necessário ao desenvolvimento cognitivo. As emoções precisam assimilar situações novas do mundo externo e acomodar-se a elas para criar novos "esquemas afetivos", ou

modelos de reação. Se um bebê encontra uma pessoa que o ama, ele se mostra afetuoso em relação a ela; depara-se com rejeição ou hostilidade, desenvolve tendências agressivas. Piaget, ao descrever a vida emocional de um bebê, inclui não apenas os reflexos emocionais primários de amor, raiva e medo, mas também a sua luta instintiva pelo alimento, pelo bem-estar e pela dominação. Mostra como o bebê em crescimento luta por alcançar prazer e evitar a dor através de suas ações sensório-motoras (PULASKI, 1986, p. 140).

2. OBJETIVOS

Por meio desta pesquisa pretendeu-se:

- Estudar as interações sociais entre bebês de 8 a 18 meses com seus pares, no ambiente de creche ou instituições de educação infantil.
- Conhecer como se comunicam os bebês para manifestarem seus desejos, vontades, alegrias, tristezas, frustrações, consentimentos numa idade em que ainda não/ ou pouco se expressam por linguagem verbal/falada.
- Observar a interação dos bebês com os adultos (educadores, funcionários, pesquisadora).
- Identificar a importância entre a convivência na creche.
- Proceder o levantamento bibliográfico sobre o tema escolhido.
- Extrair as implicações pedagógicas dos dados coletados.

3. SUJEITOS DA PESQUISA E PROCEDIMENTOS

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como o seu principal instrumento, isto é, supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada (LÜDKE & ANDRÉ, 1988). Tendo em vista esta definição, a presente pesquisa é considerada qualitativa, uma vez que utilizou a observação direta e indireta para a investigação da comunicação e interação social de bebês.

Dois creches de natureza filantrópica foram escolhidas aleatoriamente e contatadas: uma no município de Valinhos e outra no município de Sousas. Foi solicitada a autorização para a permanência da pesquisadora junto ao berçário das creches.

Na creche de Valinhos, a qual denominarei de creche A, foram observados sete bebês (Jen, Jul e Dan, as meninas; Leo, Jom, Mig e Dud, os meninos); na creche B, de Sousas, doze (Let, Dri, Jua, Cri, Lor, Vit, Sab e Lua, as meninas; e Joa, Wes, Eri, Lui, os meninos). Ao todo foram realizadas, do mês de agosto de 2004 ao mês de abril de 2005, 20 observações na creche A e 22 observações na creche B, computando um total de 42 observações, dentre as quais foram filmadas 5 na creche A e 4 na creche B (entre os meses de março e abril de 2005), somando 630 minutos de gravação.

As observações foram detalhadamente registradas ora em caderno de campo (contendo dia, hora, lugar, sujeitos observados e suas idades – ano, mês e dia), ora através de filmagens (posteriormente transcritas). Procurou-se observar

os bebês no berçário, no refeitório e no parque, atentando para as situações de imitação, de brincadeiras, de comunicação/linguagem e de relação de bebês com bebês, com monitoras e com a pesquisadora.

Para a análise dos dados foram selecionadas algumas observações, as quais a pesquisadora considerou mais relevantes para compreender e interpretar as interações dos bebês com seus pares, bem como a variedade de comunicação existente entre eles. A análise dos mesmos seguiu um processo indutivo. Conforme as situações presenciadas buscou-se, além de materiais sobre o assunto, refletir sobre a relação existente entre as teorias e estudos realizados com as situações observadas. As observações relatadas foram comparadas aos relatos de Piaget, em seus estudos desenvolvidos com bebês, encontrados principalmente em três grandes obras suas: "*O nascimento da inteligência na criança*", "*A formação do símbolo na criança*" e "*A Construção do Real na Criança*".

3.1 AS CRECHES

A creche A, em Valinhos, funciona há 32 anos e é administrada por uma diretoria voluntária. É uma entidade filantrópica de caráter beneficente, educativo, de assistência e promoção social. Atende aproximadamente 84 crianças de 4 meses até 7 anos. No berçário I estão reunidos bebês de 4 a 18 meses (6 bebês para cada profissional); no berçário II, de 18 meses até 2 anos e meio (7 crianças

por profissional); no maternal I de 2 anos e meio a 3 anos e meio (9 crianças por profissional); no maternal II entre 3 anos e meio e 4 anos (12 crianças por profissional); nas duas salas de Infantil I crianças de 4 e 5 anos (13 crianças por profissional); nas duas salas de infantil II de 5 e 6 anos (14 crianças por profissional) e finalmente na sala de pré-escola reúnem-se crianças de 6 à 7 anos. A equipe de profissionais conta com 8 monitoras, 3 cozinheiras, 2 faxineiras, 1 assistente social, 2 pedagogas, 1 psicóloga, 1 supervisora e uma diretora voluntária. São oferecidos, por ano, dois cursos de capacitação. A creche possui 12 salas (classes, sala de televisão, biblioteca, sala de artes, secretaria), cozinha, 2 banheiros, amplo refeitório. O horário de atendimento é das 7:30 às 16:30 horas, de segunda a sexta-feira.

A creche B, em Sousas, funciona há 46 anos, é administrada por diretoria voluntária, se caracteriza como entidade filantrópica, sem fins lucrativos, de caráter beneficente, educacional e de assistência social permanente e gratuita, com finalidade básica de prestação de assistência integral a criança. Atende aproximadamente 68 crianças de 4 meses a 4 anos. No berçário estão reunidos bebês de 4 a 18 meses (6 bebês para cada profissional); no mini maternal, de 18 meses a 2 anos (9 crianças para 1 monitora); no maternal I, de 2 e 3 anos (18 crianças para uma monitora); e no maternal II, de 3 a 4 anos, em uma proporção de 20 crianças para uma monitora. Conta com uma equipe de: uma assistente social, uma pedagoga, um diretor voluntário e mais 13 funcionários entre monitoras, auxiliares, cozinheiras, faxineiros. As monitoras, pedagoga e assistente social da creche participaram do Curso de Formação Continuada de Profissionais de Entidades Assistenciais com vistas à Implantação do PROEPRE e procuram

adequar as atividades em sala com a proposta deste programa, para que assim propiciem um melhor desenvolvimento físico, intelectual, social, afetivo e moral da criança. Eventuais cursos de capacitação são oferecidos pela FEAC. A instituição dispõe de 4 salas apropriadas a proposta do PROEPRE (os maternais dispõe de “cantinhos” para atividades e brincadeiras), cozinha, refeitório, secretaria, banheiros, sala de vídeo e tv, consultório dentário, parque. Seu horário de atendimento é das 7:30 às 17:00 horas, de segunda a sexta-feira.

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Qual a importância dos estudos com bebês? Eles nem falam, nem se comunicam direito, só choram ou sorriem. Interação com quem? Entre os próprios bebês com outros de sua idade? Bebês são apenas "coisinhas" bonitinhas de se ver e que se deve ter muito cuidado. Agora me diga, uma pesquisa observando somente suas interações e comunicação tem alguma relevância? Você vai pesquisar a importância da convivência na creche? Para que? A creche é espaço onde a criança fica o tempo todo brincando enquanto a mãe trabalha. O que isso pode interferir na vida do bebê? As "tias" da creche devem apenas olhar e cuidar das crianças, principalmente da alimentação e higiene. Mas me fale a verdade, imagino ser uma delícia ficar pegando no colo e vendo os bebês, não?!

Realmente foi muito bom conviver por dez meses com bebês, monitoras, funcionários e dentro de duas creches. O aprendizado foi grande! Porém ouvir por um ano comentários como os acima citados, não foi agradável e me causaram um certo sentimento de desconforto. Desconforto esse que aumentava a cada dia pelo meu envolvimento maior com a pesquisa. Meu desejo era (e ainda é) que as pessoas pudessem perceber a quantidade e variedade de comunicação dos bebês, suas formas de interação e a importância da capacitação e do tratamento adequado das monitoras na promoção de um desenvolvimento cognitivo, afetivo, social de qualidade da criança.

A intenção agora é apontar as características gerais do desenvolvimento dos bebês de 8 a 18 meses, focalizando posteriormente a imitação, o jogo, a linguagem, a noção de tempo e a afetividade, colocando os exemplos das observações realizadas, destacando as situações de interação social e comunicação entre os bebês.

Para compreender a riqueza das observações deve-se considerar que por volta dos oito/nove meses, o bebê está pronto a aprender coordenações mais complexas de padrões comportamentais anteriores. A essa altura, imita os movimentos já familiares, porém não visíveis para ele, caso tenha um modelo adulto. Começa também a imitar com maior frequência sons e gestos que lhe são novos. Piaget explica esse interesse por novos comportamentos como um sinal da inteligência da criança, que prossegue em seu desenvolvimento. Até então a criança estivera interessada apenas em atividades que se afigurassem uma continuação de si mesma, a começar pela imitação do choro que não conseguia distinguir do seu, até as tentativas de prolongar as atividades interessantes através da imitação repetitiva. Agora, ela reage por modos novos e mais complexos, estimulada por modelos ligados de forma suficientemente estreita a sua própria atividade.

Portanto, o quarto subestágio (8 a 12 meses), descrito por Piaget, se caracteriza pela emergência do comportamento intencional. Além disso, os bebês também começam a prever os acontecimentos e a reagir a sinais. As brincadeiras de esconde-esconde tornam-se uma fonte de inegável deleite, devido ao reaparecimento do objeto oculto, mas esperado. Essas atividades desenvolvem a previsão e ajudam a firmar na criança a noção de permanência do objeto, que é uma das conquistas fundamentais do período sensório-motor. Essa percepção da permanência dos objetos é essencial à aprendizagem posterior; reduz o egocentrismo da criança, permitindo-lhe discriminar entre ela própria e a realidade externa, que existe independentemente dela.

Constatei brincadeiras de esconde-esconde com objetos "vivos", ou seja, esconder não um brinquedo debaixo de um pano, mas uma criança se esconder atrás de um cercado ou uma parede e a outra ir a sua busca. Essa brincadeira se evidenciou freqüente e a forma mais característica de interação dos bebês com seus pares. Isto se confere nas seguintes situações:

- Jom 1; 3 (10)(m) e Léo 1; 5 (8)(m) brincam de pega-pega e esconde-esconde atrás do cercado³. Léo se esconde atrás do cercado e Jom anda de um lado para o outro do cercado procurando Léo. Ambos riem o tempo todo. Eles fazem isso por sete vezes (Léo fica escondido e Jom procurando). Depois Léo começa a correr atrás de Jom, em torno do cercado (por 3 vezes). Jom cansado senta no colchão. Léo também. (Creche A – dia 13/12/2004)
- Let 1; 6 (5)(f), Ped (7 anos)⁴ e Wes 1; 5 (1)(m) brincam de esconde-esconde. Ped fica com Wes atrás do armário e Let anda rapidinho e dá um pulinho na frente dos 2 meninos. Wes e Let riem alto o tempo todo. Cada vez que Let se aproxima de Ped, para pegá-lo, ela dá um pulinho, e ele vai para frente, e Let sai correndo para trás e rindo. Wes grita toda vez que Let se aproxima (brincam assim, repetindo esses movimentos por mais de 10 vezes). (Creche B – dia 23/11/2004)
- (...) Jen 1; 2 (2)(f) levanta, fica atrás de mim passando a mão na minha cabeça e nas minhas costas, inclina sua cabeça ao lado da minha e diz: "Abô" e se esconde atrás de mim. Viro a minha cabeça e digo: "Achou". Fazemos isso cinco vezes e Jen sempre diz: "abô" e ri. (Creche A – dia 25/10/2004)

A satisfação dos participantes durante a brincadeira pode ser percebida através do riso, da expressão facial alegre, de pulinhos. Nota-se também um certo "medo" (da criança que teme ser pega pela outra) evidenciado pelo grito, pelo recuo. A brincadeira termina sempre quando um dos participantes se cansa e desiste.

³ Espécie de berço quadrado, com uma tela branca de tecido ao redor, a qual permite que quem esteja do lado de dentro veja quem está do lado de fora e vice-versa. Local onde a criança é colocada dentro, com brinquedos.

⁴ Ped (7 anos), filho de uma das funcionárias da creche, visitando no dia 23/11/2004 a instituição, resolveu permanecer no berçário e brincar com os bebês.

Os bebês com idade de 12 a 18 meses se encontram no quinto subestágio, marcado pela emergência do que Piaget denomina *tateamento orientado*. A criança começa a experimentar para ver o que acontece. Já não repete simplesmente os movimentos, com o objetivo de produzir um resultado desejado. Começa agora a variar seus movimentos, como para observar em que diferirão os resultados. Piaget descreve seu filho Laurent arrancando um pedaço de pão de cada vez e jogando-o no chão, observando com grande interesse para ver onde caía. Esta situação me faz recordar a seguinte observação:

- (...) Léo 1; 1 (18)(m) engatinha para lá e para cá com um carrinho na mão. Depois levanta e bate o carrinho no armário, na parede e no chão (ri diante dos diferentes sons). (Creche A – dia 23/08/2004)

Outro aspecto desse estágio é que a criança aprende a usar novos meios para atingir um fim. Descobre que pode puxar os objetos até ela com um fio ou um bastão, ou incliná-los para que passem entre as barras do cercado onde brinca. Em outras palavras, seu comportamento de ensaio e erro é dirigido a um objetivo; a criança já está funcionando inteligentemente. Abaixo segue uma das situações presenciadas, na qual uma forma diferente para se alcançar um objetivo foi adotada:

- Assim que entro na sala, Jen 1; 2 (2)(f), em pé atrás da porta, olha para mim, sorri, vem caminhando atrás, estica os braços e as mãozinhas para cima, em minha direção; agacho-me, ela me dá um abraço, fica encostada em mim olhando o que eu começo a escrever no caderno. Uma bolinha rola (empurrada por Míg 0; 11 (16)(m)) perto da gente, ela aponta a bolinha e sai correndo atrás, pega e estende a mão pra mim dizendo: "Tó". Pego a bolinha e jogo para o alto, Jen ri e sai atrás da bolinha, a pega e a joga. A bola vai para debaixo do berço. A menina corre até o berço, abaixa e com a cabeça inclinada fica dizendo "pus, pus, pus". Jom 1; 1 (22)(m)

(sentado no colchão) vai engatinhando até lá, abaixa a cabeça, entra debaixo do berço e pega a bolinha, porém não a devolve para Jen. (Creche A – 25/10/2004)

As bolinhas já haviam rolado para debaixo do berço outras vezes, porém as crianças apenas deitavam no chão, esticavam o braço e percebiam que não alcançavam o objeto desejado, assim resmungavam e abandonavam o objeto ali. Esta situação mostrou que Jom, diferente das outras vezes, agora abaixa a cabeça, engatinha para debaixo do berço e pega a bolinha.

Tal observação evidencia também a forma de comunicação utilizada por Jen para recepcionar a pesquisadora: sorriso, caminhar seguindo a pesquisadora, estender os braços pra cima e abraçar. Todas essas ações poderiam ter sido resumidas “Oi, eu percebi que você chegou, que bom! Me perceba aqui também e me dê um abraço”.

Outro aspecto que se pode referenciar é o fato da criança manter-se preferencialmente próxima de uma pessoa que identifica através de movimentos e de reações específicas. O bebê pode, por exemplo, engatinhar atrás da pessoa, voltar regularmente para junto dela a fim de obter contato físico.

Depois de um período freqüentando o berçário, Jen passou a me recepcionar sempre que eu chegava na sala e passava grande parte do tempo perto de mim, mexendo em meu caderno de anotações, na minha roupa, acariciando meu rosto e cabelo, falando palavras incompreensíveis para mim, ou apenas brincando perto com algum colega ou brinquedo.

Tal aspecto, segundo SMITH (1998, p.105), pode ser considerado como a definição de relacionamento afetivo.

A Imitação

No período sensório-motor o bebê apresenta uma série de comportamentos imitativos, de tal forma que passa a reproduzir movimentos de objetos ou pessoas. Inicialmente o faz quando os modelos estão presentes e depois na sua ausência, modificando seus esquemas através do processo de acomodação. Como bem explica Castro (1996):

Este rico instrumento de adaptação é entendido como resultante da passividade da criança. Ora Piaget, interpretando a imitação no seio da teoria da assimilação, vai inseri-la no quadro das adaptações que constroem a inteligência, revelando o quanto a imitação exige da compreensão do modelo. (p. 29)

Um fato recorrente nas observações foi o do bebê iniciar o choro ao ouvir um outro chorar:

- Dud 0; 8 (28)(m) chora, Jul 0; 10 (21)(f) engatinha, fica olhando Dud e começa a chorar também. Mig 0; 10 (4)(m), deitado no meio da sala, olha para os colegas e inicia seu choro. Quando Dud pára de chorar, os outros bebês param também. (Creche A – dia 13/09/2004)
- Jul 0; 9 (24)(f) vê Mig 0; 9 (7)(m) chorando e chora também. Depois Jul pára com o choro e fica passando a mão sobre a cabeça de Mig. (Creche A – dia 16/08/2004)

Sobre o fato de um choro desencadear outro, Piaget cita o caso de seu filho Laurent que vive uma situação assim e atribui esse fenômeno a um reflexo vocal, e não propriamente uma imitação consciente.

No último caso descrito, observa-se também a imitação (diferida) de uma ação já vista anteriormente pelo bebê (monitora passando a mão na cabeça da

criança que chora, a fim de acalmá-la), que recorre a ela como uma medida de consolo ao outro, e expressa assim certa compaixão para com o colega, denunciando um sentimento como o desencadeador da ação de acariciar a cabeça.

Principalmente no quarto subestágio, a criança começa a imitar novos modelos, variando os padrões familiares de modos diferentes, como que para observar diferentes resultados. Isso pode ser ouvido no balbucio de criança, que vai desde o "dádá" ao "bábá", experimentando novas combinações de sons no esforço de imitar os fonemas adultos. Pode manifestar-se assim também no comportamento motor.

Piaget cita a imitação adiada (ou diferida), em que a criança observa alguma coisa em um dia e a imita posteriormente, revelando indícios da presença de uma imagem mental de eventos passados. Como no caso relatado anteriormente da menina que consola seu colega reproduzindo o movimento de acariciar a cabeça e na observação a seguir.

- Anoto as observações dos bebês no caderno com uma caneta, cujo mecanismo de funcionamento exige que se aperte em cima para que sua ponta de carga apareça do lado oposto e assim se escreva. Surpreendi-me algumas vezes brincando com esse mecanismo: apertando e desapertando várias vezes o "pino" da caneta. Porém, hoje não efetuei nenhuma vez tais movimentos. Léo 1; 5 (8)(m) vê que estou com a caneta na mão, estica o indicador, aperta e "desaperta" o pino da caneta de forma desajeitada, demonstrando certa dificuldade (repetindo os mesmos movimentos que nas visitas anteriores eu fiz – imitação diferida). Jen 1; 3 (20)(f) tira a mão de Léo e repete os mesmos movimentos do colega (imitação espontânea) franzindo a testa e apertando os lábios em sinal de dificuldade. Os dois ficam revezando quem aperta a caneta. Jen ri quando Léo aperta (um sinal de jogo). As duas crianças continuam esta ação até que a monitora Sil os chama para irem a brinquedoteca. (Creche A – dia 13/12/2004)

Tanto Jen quanto Leo no primeiro contato com a caneta expressaram certo ar de seriedade e compenetração, mas nas manipulações posteriores com o objeto, os bebês já sorriam, riam, e disputavam quem iria apertar mais vezes (estado de imitação para o de jogo).

A imitação pôde ser percebida também de sua forma mais característica: o que um faz, o outro “copia”.

- Jom 1;4 (16) e Wes 1; 3 (21) "brincam" muito juntos. Quando um vai para a piscina de bolinhas, o outro vai também; quando um vai perto do berço, o outro também; se um pega a bexiga, o outro pega também.
- Jen 0; 11 (24) empurra a porta, se levanta e bate nela. Jom 0;11 (13) faz a mesma coisa. Jen sai engatinhando. Jom continua batendo. Depois Jom vai até um armário, tenta abrir a porta. Jen vai atrás e tenta abrir também. Jen começa a bater com as mãos no armário, Jom repete os mesmos movimentos da colega e em seguida tenta abrir o armário novamente. Jom desiste, senta no chão e tira os sapatos. Jen observa o menino, senta no chão e tenta tirar suas sandálias. A educadora Silvana diz: "Não, não". Então Jen arranca um dos sapatos da mão de Jom (que brincava com seus próprios sapatos) e começa a virar o sapato de um lado para o outro, colocar a mão dentro, etc. (Creche A – 16/08/2204)

Neste último exemplo, além de Jom imitar as ações de Jen (e vice-versa), cada um ainda criou uma próxima ação a ser imitada pelo colega. Bondioli (1998) afirma, então, que as crianças utilizam-se de estratégias de interação, como

a imitação organizadora, que consiste no aproveitamento de alguma parte da atividade de um outro, enriquecendo assim o seu próprio jogo com novas idéias, e a assunção de um papel complementar, ou seja, a adaptação intencional das próprias ações ao projeto de jogo do colega. (p.226)

Outra situação interessante foi a imitação de uma atividade social típica representada pela monitora: embalar o bebê para dormir.

- A monitora Cle permanece meio período dia 07/03/2005 com os bebês. Uma de suas atitudes é carregar uma boneca no colo, cobrir o rosto dela e cantar "nana nenê". Jen, Dan, Jul e Joa querem pegar essa boneca, Cle então pega um pano e uma boneca para cada um. Os bebês carregam o brinquedo com o pano do modo realizado pela monitora e balançam. Jen cantarola. Nas observações seguintes, noto que quando Cle passa no corredor ou aparece no berçário os bebês (principalmente Joa e Dan) correm para pegar uma boneca, cobri-la com um pano e balançá-la. (Creche A)

Como destaca Faria (1988), imitar significa combinar os esquemas sensório-motores com o objetivo de representar o modelo visto, por isso é muito importante a contribuição das pessoas que convivem com o bebê, pois elas funcionaram como modelos. Por isso o adulto, o educador, deve ter sempre presente que seu comportamento serve de modelo para a imitação, e assim estar atento as suas atitudes. Faria ainda enfatiza que a imitação ocorra através de constantes brincadeiras, incentivos e encorajamentos.

O Jogo

O que diferencia o jogo da imitação é que nesta ocorre uma "hiperadaptação" por acomodação dos esquemas aos modelos exteriores, já no jogo há um relaxamento do esforço adaptativo, ou seja, ocorre o exercício dos esquemas pelo simples prazer de fazê-lo funcionar.

O jogo desempenha papel fundamental no desenvolvimento da criança, pois ao jogar exercita seu físico, percepções, inteligência, criatividade, espontaneidade e seus instintos sociais.

O tipo de jogo recorrente nas observações foi o jogo de exercícios, justamente a primeira categoria de jogo a aparecer e a manifestar-se, principalmente da segunda a quinta fase do desenvolvimento sensório-motor. Este tipo de jogo está presente durante toda a infância e até a na idade adulta. O jogo é individual e dirigido em função de seus desejos e hábitos motores. A situação, já citada no item *A Imitação*, em que Leo e Jen treinam apertar e desapertar o pino flexível da caneta, bem exemplifica o jogo de exercício. A exploração de objetos, o tirar e colocar peças dentro da "casinha de formas", o atirar cada peça longe foram alguns outros exemplos de jogos de exercício observados.

As brincadeiras de esconde-esconde e pega-pega são os modelos de jogos de maior incidência nas observações:

- Let 1; 5 (9)(f) vai então até a barra e Joa 1; 5 (m) sai correndo fugindo dela. Mas depois ele ri e fala "aí aí" e Let responde "aí aí" e um corre atrás do outro dentro do limite da barra. Joa passa do outro lado da barra e Let apoiada nela, estica o pé para alcançar Joa, que diz "aí" e sai andando e pega uma boneca. Let anda atrás e pega a boneca de Joa, que grita. A brincadeira entre os dois termina, pois a monitora Adri pega Joa para o banho. (Creche B – dia 27/10/2004)

Para Mantovani de Assis (2003) o jogo de esconde-esconde se enquadra na categoria de jogo de regra transmitido de geração para geração sem a intervenção do adulto. São jogos transmitidos socialmente e aumentam de importância à medida que a vida social da criança progride (p.136). Contudo, diante das observações, como se trata de crianças muito pequenas, classifico o

esconde-esconde e o pega-pega como jogos espontâneos, nos quais pode-se observar rudimentos de regra, mas de natureza momentânea.

A linguagem

No período sensório-motor a criança vai exprimir seus desejos, emoções, constatações através de palavras-frase. Primeiro a lalação caracteriza suas forma de expressão mais usual.

- Notei que Sab 0; 8 (19) quando quer alguma coisa que não consegue obter, ela fica resmungando "bábábábá". (Creche B – 08/09/2004)

Depois ocorre a diferenciação de fonemas por imitação.

- A monitora Len tira o sapato de Jen 1; 0 (21)(f) e fala "pé". Jen responde "pépé". A monitora fala "papa", Jen repete "papa" e continua deitado no colchão, flexionando as pernas para cima e para baixo, com uma meia na mão e segurando o pé com a outra mão. A monitora começa a cantar: "meu lanchinho vou comer...". Jen levanta, balança a cabeça e levanta os braços abrindo e fechando as mãos (repetindo os movimentos que já observara no refeitório feito pelas monitoras). (Creche A – 13/09/2004)
- A monitora Fat pergunta "quem fez cocô?" e Jen 1;7 (5)(f) responde "mamãe". Fat fala: "a mamãe fez cocô?" e Jen balança a cabeça respondendo afirmativamente. Depois de alguns minutos a monitora volta fazer a mesma pergunta e Leo 1;8 (23) responde "mamãe". (Creche A – dia 28/03/05 – transcrição da fita de vídeo)
- Dri 1; 3 (13) anda segurando as calças. Zez pergunta "quer colocar um shorts?" e Dri responde: "quéio". Depois a menina veio perto de mim, apontou o caderno. Eu repeti várias vezes "caderno" e Dri falou "éno". (Creche B – 23/11/2004)

Segue outras constatações de linguagem:

- Léo 1; 2 (8)(m) anda e engatinha pelo chão da sala. Vai dando tapas nas bolas e brinquedos que encontra pelo caminho, depois pega um carrinho, engatinha empurrando-o e dizendo: "bububu". (Creche A – dia 13/09/2004)
- Léo 1; 4 (17)(m) só brinca com carrinhos, a diversão dele é empurrar os carrinhos grandes. Tem um carrinho no alto de uma estante, Léo não consegue pegá-lo, ele estica os pés e os braços, tenta subir na estante, fica resmungando e apontando o carrinho. Ele vai até a monitora Sil e fala: "pe,pa, dádá" e ao mesmo tempo aponta o carrinho. A monitora pega o carrinho e entrega para o menino. Léo pega-o e sai fazendo barulho de motor ("bububu"). (Creche A – dia 08/11/2004)
- Jen 1; 0 brinca com um telefone e o coloca pendurado no pescoço. Jul 0; 10 pega o telefone e começa a bate-lo no chão. Jen abraça o telefone. Jul puxa-o de volta. Jen só olha; depois engatinha mais próxima de Jul, pega o telefone de novo e o coloca no ouvido. A educadora Len senta perto das duas meninas, pega o telefone e começa a falar "Alô mamãe". A interação entre as duas meninas cessou, pois as duas não interagiram mais, ficaram somente olhando para Len falar. Algum tempo depois, Len fala: "mamãe", "papai", "vovó". Jen presta atenção olhando fixamente para o rosto da educadora. Jen começa a abrir e fechar a boca, como se estivesse dizendo algo. Levanta e coloca sua mão dentro da boca de Len e sorri. (Creche A – 23/08/2004)

Além do próprio bebê tentar treinar os movimentos que uma pessoa fez para pronunciar uma palavra (caso da Jen e da monitora Len), as pessoas que cercam o bebê podem colaborar com o seu desenvolvimento, imitando os movimentos responsáveis pelos sons infantis, para que ele possa repeti-los. Esse processo constitui uma maneira de a criança visualizar na boca de outra pessoa os movimentos que ela própria produz invisíveis para ela. (Faria, 1988, p.35)

O Tempo

O conceito de tempo é construído pouco a pouco e envolve a elaboração de um sistema de relações. Desde pequena a criança vai aprendendo a esperar por uma série de eventos em seqüência “antes-e-depois”, e assim vai percebendo a rotina. Os bebês de creche reconhecem muito bem essa rotina através de significantes que vão estabelecendo, como ouvir uma musica e relacioná-la com a refeição (porque ouve um condicionamento de que toda a vez que tocava tal musica, logo em seguido os bebês recebiam alimento), como na observação a seguir.

- A monitora Zez coloca a música de comer. Let 1; 3 (28)(f), Vit 0; 9 (30)(f) e Jua 1; 1 (1)(f) batem palma e dançam. Quando a música termina, Jua, Wes 1; 2 (24)(m) e Let vão correndo até a porta e ficam esperando as monitoras. (Creche B – dia 15/09/2004)
- A monitora Zez coloca a música “É hora de almoçar, é hora de alegria” e os bebês batem palmas, alguns gritam “papá”. Lê 1;5 (9)(f) sai da piscina de bolinhas, pega uma boneca, fica rodando e dançando segurando ela. Wes 1;4 (5)(m) deita na almofada e diz “dadada” e bate palma. Quando a música acaba Let, Wes, Joa 1;5 (m), Cris 1,1 (22)(f) e Eri 1;1 (22) (m) já estão na porta da sala esperando para irem ao refeitório. (Creche B-27/10/2004)

Outras situações que denunciavam que as crianças sabiam a sucessão de acontecimentos era quando, por exemplo, a cozinheira aparecia na porta. Na creche A os bebês corriam e sentavam encostados na parede, pois se por ventura a cozinheira tivesse levado algo para comer ou beber, eles somente o receberiam se estivessem sentados. Já na creche B, assim que a cozinheira entregava o

recipiente para a monitora, algumas crianças já estavam a sua volta dizendo "dá" e esticando os bracinhos para cima.

A Afetividade

A inteligência estrutura a ação, mas é a afetividade seu o motor, é a dinâmica da ação. Tem-se, portanto, que todo ato inteligente é acompanhado por sentimentos (de interesse, de prazer, de esforço etc), e esses sentimentos constituem a motivação, fornecem a energia que ativa o desenvolvimento intelectual. Como já foi dito, se um bebê encontra uma pessoa que o ama, ele se mostra afetuoso em relação a ela; depara-se com rejeição ou hostilidade, desenvolve tendências agressivas. Se sente prazer em uma ação, vai continuar a praticar tal atividade, mas se não se sentir motivado (por qualquer motivo), poderá abandoná-la, conforme o fato descrito:

- Leo 1;3 (13)(m) sempre pega o brinquedo das outras crianças de sua sala. Quando uma criança não solta o brinquedo, Leo puxa forte o objeto, fica vermelho, bate as pernas e os braços no chão, mas não desiste, continua puxando o brinquedo até consegui-lo. Hoje, na brinquedoteca um menino da turma de 2 anos pega o carrinho que Leo estava brincando. Leo tenta puxar o brinquedo de volta, mas não consegue obtê-lo, pois o menino puxa com mais força e faz cara de bravo. Então Leo sai andando, pega outro carrinho, empurra-o fazendo "bububu".(Creche A - 18/10/2004)

Um dos componentes da afetividade são os sentimentos que podem desencadear tanto sorrisos como choros.

- Algumas vezes quando a monitora Sil está sentada no chão e se levanta, os bebês arregalam os olhos e começam a chorar; uns engatinham atrás dela, estendem as mãos em sua direção. Talvez isso evidencie o temor dos bebês que a monitora, uma figura que representa proteção e amor, saia da sala, vá embora. (Creche A – 22/11/2004)
- Cri 1; 1 (1)(f), ajoelhada no chão, chora (força o choro). Jua 1;1 (22)(f) que está perto da porta sentada, observa Cri, depois caminha até ela e, em pé passa, a mão em sua cabeça, abaixa e vira a cabeça de um lado para o outro em frente a cabeça de Cri e sorri. Senta e começa a dizer "bábábábá". Cri pára de chorar e passa a mão no tênis da colega. (Creche B – 06/10/2004)

A maneira como Cri encontrou para chamar a atenção para si foi simulando um choro, e em partes atingiu seu objetivo, pois apesar da monitora não atentar para ela, sua coetanea foi a seu socorro.

4.1 PEQUENA AMOSTRA DE SITUAÇÕES QUE TAMBÉM EVIDENCIARAM A VARIEDADE DE COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO ENTRE OS BEBÊS

Ele ainda não fala, mas se comunica intensamente.
(PRADO, 1999, p. 111)

Brinquedos e brincadeiras

- Depois do café da manhã, as crianças são levadas para o "pinico"⁵ e permanecem ali durante um tempo, uma sentada do lado da outra. Jen 1;6 (9)(f) começa a **virar a cabeça de um lado pra o outro**. Leo 1;7 (30)(m) e Mig 1;3 (23)(m) iniciam então o **mesmo movimento**. Mig cessa, e logo em seguida Leo. Jen continua. Então Leo sorri para Jen e os dois ficam balançando a cabeça e **sorrindo**. Jul 1;4 (9)(f) que somente observava os colegas resolve não ficar fora da **brincadeira** e vira a cabeça de um lado para o outro também, sempre sorrindo. Leo e Jen param. Jul continua, mas quando percebe que os colegas já não balançam mais a cabeça, ela pára e fica mexendo em sua sandália.

⁵ Pinico coletivo: grande vaso sanitário coberto por uma placa contendo vários orifícios um do lado do outro.

Depois de algum tempo Leo volta a balançar a cabeça e ao mesmo tempo fica gritando baixo "papapa". Jul imita Leo. (Creche A – 04/03/05 – transcrição da fita)

- Wes 1; 3 (m) está sentado no chão brincando com vários brinquedos. Joa 1; 3 (23)(m), andando, chega perto dele e faz "ieieie". Wes ri e faz "pipipapa..." e os dois dão gargalhadas. Joa sai correndo pela sala e Wes volta a brincar com uma roda gigante de plástico. (Creche B – dia 22/09/2004)
- Estou de pé na sala filmando as crianças. Jen 1;6 (9)(f) caminha até mim, me abraça e se coloca debaixo da minha perna. Então repete três vezes o movimento de abaixar a cabeça e **passar (de pé) por baixo das minhas pernas**. Jul 1;4 (9)(f) sorri, se aproxima e faz a mesma coisa que Jen por duas vezes. Leo 1;7 (30)(m) aparece correndo, empurra as meninas dali, e enquanto passa por baixo da perna sorri e emite um som "tch tch". A monitora chama as crianças. A **brincadeira** acaba. (Creche A – 04/03/05 – transcrição da fita)
- Leo 1;8 (23)(m) recolhe várias pecinhas de encaixar do chão e as quer colocar dentro de uma casinha, mas Dan que brincava com a casinha não deixa, **segura forte o brinquedo, franzi o rosto e fica gritando "não"**. Leo agarra a casinha e Dan 1;6 (17)(f) tenta empurrá-la. Como Leo não tira a mão do brinquedo, Dan segura a casa com as duas mãos e começa a bater com ela no chão. As peças que estavam dentro caem para fora. Leo só fica olhando com o **olho arregalado**. Dan abre o teto da casinha, tira uma pecinha que ainda restava lá dentro e a entrega a Leo. Leo pega a peça e mais outras que encontra pelo chão e as coloca dentro da casinha. Dan então começa a pegar as peças do chão e as coloca também dentro da casa. Depois que ambos engatinham pela sala recolhendo e guardando todas as pecinhas, eles ficam tirando e colocando uma por uma da casinha. (Creche A – 28/03/05 – transcrição da fita)
- Os bebês permanecem sentados no piquinho. Jen 1;6 (28)(f) repete várias vezes "titi papau". Não compreendo neste momento porque ela diz isso. Eu coloco a mão em frente a minha boca fazendo o movimento de mandar um beijo. Faço isso cinco vezes. Os **bebês ficam sérios me olhando**, até que Jen ri **muito alto** e isso faz com que Jul 1;5 (28)(f) e Dan 1;6 (10) **sorriem**. Jom continua me olhando sério. Mig coloca a mão em sua boca e fica assim por uns instantes, depois estica o braço abrindo e fechando a mão (tenta **repetir os mesmos movimentos** que eu). (Creche A – 21/03/05)
- Eri 1;8 (18) (m) se esconde atrás da porta (do pátio de recreação). Joa 1;11 (3)(m) fica em frente a porta e coloca a cabeça atrás dela para ver Eri. Os dois gargalham e continuam brincando assim durante até que **repentinamente** Joa desce as escadas e pega uma boneca para brincar. Eri vai atrás de Joa e encontra Dri 1; 7 (13)(f) pelo caminho. Eri empurra Dri que cai no chão, **fica vermelha, grita, levanta, agarra Eri, bate nele e tenta mordê-lo**. Eri bate em Dri também e a empurra novamente. A monitora Tan interfere separando os dois. (Creche B – 23/03/05)

- Vit 1;4 (f) pega um carrinho de brinquedo e **bate** com ele sobre a cabeça de Cri 1; 6 (11)(f) que começa a **chorar**. Vit joga o carrinho no chão. Logo em seguida o pega novamente e vai para bater em Jul 1;6 (28)(f), mas eu olho para Vit e somente pronuncio seu nome. Vit fica olhando fixamente para mim, imóvel. Depois começa a fazer **carinho** (passando a mão sobre a cabeça) em Cris e Jul. Enquanto faz isso fica olhando para mim e sorrindo. Eu somente a olho fixamente. Vit então caminha até mim (estou sentada no chão), passa a mão em meu rosto e me abraça. Depois do longo **abraço**, Vit **pega uma boneca**, senta ao meu lado e fica dizendo “**nenê**” enquanto **acaricia a boneca**. (Creche B – 16/03/05)
- A educadora Sil recebe Mig 0; 9 (7) na porta e o coloca sentado no colchão ao lado de Jen 0; 11 (24), que imediatamente dá um **abraço** em Mig e tenta colocar a chupeta na boca dele. Mig chora. Sil tira Jen dali e a coloca sentada em perto do portão. Jen, então, engatinha até Jom0; 11 (13) (que está dentro de um berço) e fica segurando na grade do berço e pulando no chão. Jom fica de pé no berço e **começa a pular também**. Jul 0; 9 (24) chega ao berçário, Jen a vê e engatinha até ela. Jul (sentada no colchão) puxa Jen pela blusa e sorri (reconhecimento do parceiro). Jen fica em pé ao lado da colega sorrindo também e neste momento Dud 0; 8 é colocado no meio das almofadas, em cima do colchão. Ele chora sem parar. Então Jul pega a chupeta de Mig, e tudo indicava que ela iria colocar na boca de Dud, porém ela coloca em sua própria boca e fica chupando (situação inusitada!). Mig **resmungu e estende a mão** na minha direção. Eu estendo minha mão na direção dele também. E Mig abre um sorriso e fica por algum tempo me olhando. (Creche A - 16/08/2004)
- As crianças vão tomar sol e permanecem dentro de um quadrado (pequena piscina de concreto que em alguns momentos é cheia de água e em outros permanece seca, vazia), com um colchonete dentro. Jul 0; 10 puxa a chupeta de Mig 0; 9 (14) e a chupa. Mig tenta pegar a chupeta de volta, mas Jul a segura forte na mão e os dois ficam puxando o objeto. Mig puxa o dedo de Jul. A menina vira de costas para Mig, com a chupeta na mão. Mig acha uma **mamadeira de brinquedo no colchão, a pega e leva a boca, olha para ela e chupa**. Jen 1; 0 tenta pegar a mamadeira, Mig segura forte com as duas mãos e grita. Depois Mig coloca a mamadeira dentro da boca de Jen, tira e coloca de volta. Jen se inclina para frente para facilitar a entrada da mamadeira em sua boca. Jen pega a mamadeira e Mig chora. A educadora Len pega a mamadeira de Jen e devolve a Mig. (Sempre quando uma criança pega o brinquedo da outra, Len pega o objeto e o devolve para a que ficou chorando; **não deixa os bebês resolverem os problemas sozinhos**) (Creche A - 23/08/2004)
- Jen 1; 0 (28) chega na sala, caminha até Leo 1; 2 (15) e pega da mão dele um pedacinho de papel amassado. Leo **grita, puxa a roupa** de Jen, que cai sentada. Leo puxa o papel da mão da menina. Jen levanta, e como se nada tivesse ocorrido, pega a chupeta de Jul 0; 10 (28) do chão, estende por entre o vão do berço. Jul, de lá de dentro, pega a chupeta e coloca na boca. Neste meio tempo, Leo brinca com um travesseiro no meio da sala. Jen caminha até ele, puxa o travesseiro. Então começa a batalha: **Leo fica puxando de um lado e Jen do outro, ambos gritam e resmungam**. Leo consegue arrancá-lo de Jen e sai engatinhando com o travesseiro pela sala. Jen fica somente olhando. Depois Leo deixa o travesseiro no chão e pega um telefone. Jen corre e pega o travesseiro, anda até Leo

balançando o travesseiro e forçando a **risada alta**: "haha". Jen deita no colchão e fica sacudindo o travesseiro. Mas minutos depois, Jen abandona o travesseiro perto de Jul e Mig 0; 10 (11), que agora estão sentados no colchão. Jul pega o travesseiro e fica por bastante tempo esticando o travesseiro na direção de Mig (para dar para ele), mas **quando ele estica a mão para pegar, Jul tira o travesseiro de seu alcance**. Isto ocorre várias vezes, até que **Mig se irrita e grita nervoso**, já que não consegue pegar o travesseiro. Mig vira-se, então, pega um molho de chaves de brinquedo e fica entretido com ele. (Creche A – 2009/2004)

- Os bebês voltam do parque para a sala e todos choram. Param quando Sil dá o suco. Léo 1; 5 (8) acaba de tomar o seu suco, rouba a mamadeira de Jom, que rouba a de Mig 1; 1 (4). Mas Mig não liga e começa a brincar com um telefone. Eu pego outro telefone e falo "alô Jen", "alô Léo". Léo pega o telefone e fala "ohh" e coloca na orelha. Mig observa e, de lá do fundo da sala, coloca na orelha o telefone e sorri para mim. Fica falando "papa". Léo solta o telefone, Jom 1; 3 (10) o pega e coloca na orelha. Léo corre e chuta uma bola, Jom vai atrás para chutá-la e assim ficam correndo pela sala chutando a bola. (Pouco tempo na mesma atividade/ **trocam rapidamente de atividade**) (Creche A – 13/12/2004)
- De repente Jul 1; 0 (18) começa a chorar. A educadora Adri chama a menina esticando os braços (abrindo e fechando as mãos) e dizendo seu nome. Cri 0; 11 (27) e Vit 0; 9 (16) ficam olhando para Adriana, esticam as mãos e **emitem sons** (como se chamassem Julia também: "u"). A Cri sai engatinhando depois disso, chega perto de Let 1; 3 (14) que brinca com uma boneca há bastante tempo. Let vendo que Cris iria pegar seu brinquedo, **bate com a mão na cabeça de Cris** e aperta seu rosto. Cris chora e Let, fingindo que não aconteceu nada, continua mexendo na boneca. Segurando a boneca em um braço, estica o outro e aperta novamente o rosto de Cri que continua chorando. A educadora Zez chega perto e pergunta o que aconteceu para as duas meninas e pega Cri no colo. Let levanta com a boneca no colo e vai até a piscina de bolinhas. Entra lá e fica **jogando as bolinhas para frente e gritando "gol"**. **Wes que já estava dentro da piscina, começa a imitar a colega**. (Alguns traços pessoais já são observados nos bebês; alguns são mais passivos, outros mais briguentos, e assim por diante) (Creche B – 1º/09/2004)

Algumas das manifestações da comunicação dos bebês notadas diante de todas as observações foram: balbuciar, sorrir, chorar, agarrar, bater, vocalizar, explorar visualmente e acompanhar uma pessoa, olhar dirigido, exibição de um brinquedo, imitar, fazer beijo, franzir os olhos, apertar os lábios, gritar,

ecolalia/lalação, expressões, ritmo e gestos semelhantes aos da fala, apontar para objetos e pessoas.

Notou-se, assim como cita Musatti (1998), que as crianças não são indiferentes à presença, atividades e sentimentos das outras crianças; elas não consideram os seus coetaneos somente como obstáculos ao desenvolver de sua própria atividade, desejos e afetos; com eles entrelaçam atividades, jogos, relações afetivas de acordo com processos de sociabilidade que possuem tanto aspectos de semelhança quanto de diversidade com aqueles que podem ser identificados na expressão da sociabilidade com os adultos. Ainda concordando com a autora,

(...) parece que as crianças em idade de creche desenvolvem uma alta e sofisticada capacidade de produzir estratégias interativas diferentes em função do parceiro do qual aprendem a conhecer precocemente os estilos interativos e com o qual entrelaçam relações diferentes. (p.201)

A comunicação e a interação entre as crianças são aspectos essenciais da socialização, uma vez que podem impulsionar novas coordenações cognitivas e a aquisição eficaz e significativa de novas aprendizagens. Em relação a esse assunto, Lupiañez (1998) em seus estudos sobre a educação infantil numa perspectiva piagetiana, afirma que o contato com outras crianças é muito importante, uma vez que o grupo facilita o desenvolvimento social e cognitivo. Ao interagir com seus pares e com o adulto, a criança vai adquirindo o conhecimento de si própria por meio do conhecimento dos outros, possibilitando a construção de sua identidade social. Enfim, os grupos facilitam a construção do conhecimento e a socialização.

4.2 A CRECHE E SEUS PROFISSIONAIS

A creche deve ser uma instituição promotora do desenvolvimento infantil, uma vez que, está lidando com crianças numa faixa etária precoce e considerada como “período-crítico” de desenvolvimento. Estudos sugerem que, quando o atendimento na creche é de boa qualidade, não há prejuízo para o desenvolvimento infantil; contudo quando de má qualidade, ela poderá ser prejudicial ao desenvolvimento mental e, sobretudo emocional da criança. Para que este atendimento seja realmente estimulante e promotor do desenvolvimento, o profissional deve conhecer qual é esse processo de desenvolvimento, suas leis e princípios gerais, e muitas particularidades referentes a aspectos como: o afetivo, o cognitivo, o lingüístico, o social. Portanto, a qualificação dos funcionários da creche é fundamental para a eficácia do atendimento e da convivência nesta instituição.

Silva (2004) realizou uma pesquisa em duas creches, em uma delas os profissionais haviam participado dos cursos de formação do PROEPRE: Programa de Educação Infantil e Ensino Fundamental, de autoria da Profa. Dra. Orly Zucatto Mantovani de Assis. Os resultados da pesquisa possibilitam a reflexão sobre a importância de uma interferência pedagógica de boa qualidade a partir dos primeiros anos de vida; e comprovam a necessidade de profissionais que saibam lidar com as crianças e assim conheçam seu processo de desenvolvimento, a fim

de criarem convivências e ambientes ricos e estimulantes à atividade espontânea da criança sobre os objetos e a interação com seus pares e adultos.

Silva destaca ainda que as salas das creches devem permitir uma série de brincadeiras. O essencial no uso deste espaço é que se descentralize a figura do educador, que passa a atuar como um elemento facilitador da interação das crianças em atividades e brincadeiras que ocorrem sem depender tanto da intervenção direta do adulto.

Pude notar que a creche B⁶ disponibiliza de mais recursos (brinquedos, músicas, relação monitora-bebê, ambiente físico mais adequando, com estímulos visuais e brinquedos ao alcance do bebê) e promove situações que estimulam o desenvolvimento infantil de maneira mais adequada. As monitoras parecem estar mais preparadas para lidarem com as crianças, visto o modo como conduzem as interações dos bebês com o meio (possibilitam e incentivam o relacionamento entre os bebês; interferem pouco na interação entre um bebê e outro; conversam e brincam com os bebês; não gritam).

Na creche A percebi alguns sinais de inadequação quanto, por exemplo, o não acesso das crianças aos brinquedos (em todas as visitas a esta instituição, presenciei crianças vagando pela sala a procura de coisas para fazer e/ou manipular). Os materiais se encontravam em prateleiras no alto, ao invés de em prateleiras baixas, nas quais as crianças pudessem alcançar o que necessitavam sem depender totalmente do adulto. As monitoras escolhiam os brinquedos e os entregavam as crianças. Poucos deles eram disponibilizados, gerando freqüentes disputas entre os bebês, além da impossibilidade de elegerem com qual

desejavam brincar. Um objetivo importante da educação infantil, segundo Mantovani de Assis (2003), é ajudar as crianças a aprenderem a fazer suas próprias escolhas.

Quando os materiais são prontamente acessíveis, as crianças aprendem a ter responsabilidade com o ambiente e desenvolvem a auto-estima porque se veem como capazes de alcançarem por si próprias o que precisam. (p.226)

Deve-se ficar alerta não somente ao acesso aos materiais, mas também a quantidade e diversidade dos mesmos, pois *as crianças mais novas podem compartilhar mais e melhor dos materiais quando primeiramente os experimentaram bastante* (MANTOVANI DE ASSIS, 2003, p.228).

A disputa constante de brinquedos pode indicar um sinal de alerta, já que quando as crianças são muito novas, ainda não conseguem compartilhar os brinquedos e as monitoras podem estar tendo dificuldades em ajudá-las a resolverem seus conflitos ou então estão tendo dificuldades para proporcionar mais escolhas que interessam a elas.

Na creche B, ao sinal da monitora, as crianças ajudavam a guardar os brinquedos na prateleira, porém na creche A isto não ocorria devido ao fato já citado de que a prateleira ficava fora do alcance dos bebês e também porque não eram habitualmente estimuladas pelas monitoras para realizarem tal tarefa, as raras vezes que elas pediam ajuda para colocarem os brinquedos dentro de uma caixa, as crianças agiam com indiferença, não atendiam ao pedido.

⁶ Instituição atenta às propostas do PROEPRE

Algumas monitoras da creche A interferiam muito na interação entre uma criança e outra, preferindo até que o bebê brincasse sozinho com o brinquedo. Quando um bebê se aproximava do colega para brincar junto ou pegar para si o objeto que o outro manipulava, as monitoras (Sil e Len) sempre interferiam afastando uma criança da outra, pois certamente queriam evitar o choro, a briga que eventualmente pudesse ocorrer entre os sujeitos. Porém, a atitude mais adequada que deveria ser adotada seria ajudar as crianças a estabelecerem relações de amizade, apoiando seus esforços de renegociarem com os colegas quando necessário.

É principal à saúde mental das crianças que elas desenvolvam a habilidade de fazer amigos e de manter relações de amizade. As crianças que passam os primeiros anos de vida sem amigos e sem experimentar vida social, provavelmente terão problemas de aprendizagem mais tarde. (MANTOVANI DE ASSIS, 2003, p.238)

Além disso, resolver problemas é uma habilidade social e cognitiva muito importante para o desenvolvimento das crianças. A habilidade de trabalhar para conseguir solucionar os problemas ("roubar" o brinquedo do colega; ou resgatar o brinquedo "roubado"; ou compartilhar o mesmo brinquedo) contribui para a construção de auto-estima e responsabilidade.

Constatou-se um fato interessante em relação aos brinquedos: eles são meios pelos quais podem ocorrer interações entre os bebês, seja para brincarem juntos ou disputarem o brinquedo; e como já mencionado, poucos brinquedos disponíveis podem gerar muitas brigas entre as crianças por elas desejarem manipular o mesmo brinquedo do colega, porém a diversidade e abundância dos mesmos pode acabar afastando a brincadeira e a interação de uma criança com

outra, pois muitas vezes optam por brincarem sozinhas com um brinquedo (situação ocorrida na Creche B). Dialeticamente, portanto, a escassez de brinquedos pode ser prejudicial por provocar um ambiente tenso de disputa, embora, todavia mostrou-se como via interessante para a interação entre os coetâneos.

Uma situação que chamou a atenção foi “a hora do pinico”. Depois do café da manhã, por exemplo, todos os bebês eram colocados no pinico e ficavam ali no mínimo trinta minutos. Muitos ficavam impacientes, começavam a bater no colega sentado ao lado, choravam, tentavam sair dali. Interessante foi observar que quando a monitora retirava as crianças do pinico nenhuma delas havia evacuado ou urinado ali. Esta prática equivocada não respeita a individualidade de cada um e a espontaneidade de seu funcionamento fisiológico.

Para finalizar, citarei brevemente duas situações presenciadas: - uma delas foi quando Jen mordeu Dan e a monitora como punição deixou a menina a manhã toda sentada no banheiro, alegando que ela precisava aprender a lição, pois estava mordendo muito seus colegas e então necessitava ficar isolada, de “castigo” para *pensar* um pouco na sua ação errada; - a outra foi quando Leo foi deixado sozinho na sala do berçário (de castigo), enquanto a monitora e as outras crianças encaminharam-se para a brinquedoteca, sob a alegação que o menino Leo não estava obedecendo aquele dia, estava fazendo muita “birra” e pegando toda hora o brinquedo das outras crianças.

Primeiro ponto de alerta: as crianças dessa faixa etária ainda não são capazes de refletir sobre suas próprias ações, portanto de nada adianta deixá-las isoladas para refletirem porque isso não ocorrerá devido ao seu nível de

desenvolvimento cognitivo. Segundo ponto: não se deve deslocar a consequência/ou resolução de uma ação para uma punição que não tem relação direta a ação "errada" cometida. Qual a relação entre "tomar" o brinquedo dos amigos e depois permanecer sozinho na sala? Ou qual a relação entre morder a colega e permanecer a manhã inteira sentada no banheiro? Seria mais adequado conversar com a criança sobre suas atitudes, evitando assim as sanções expiatórias e punitivas.

Nas observações ocorridas na creche A, mesmo as práticas educativas e de intervenção das monitoras não favorecerem as interações entre os bebês, estas ocorriam espontaneamente e, se comparadas a creche B, em maior quantidade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A capacidade de comunicação entre os bebês é surpreendente, eles utilizam-se de linguagens, instrumentos, situações para se relacionarem com os demais sujeitos e se envolverem no ambiente. Para manifestarem seus desejos, frustrações, prazeres, os bebês gritam, choram, sorriem, gargalham, batem palma, pulam, fazem cara feia, ignoram o colega, imitam, chutam, jogam-se no chão, fazem movimentos corporais. Portanto, não se deve reduzir a capacidade de expressão das crianças somente à fala, mas deve-se estar atento aos gestos, movimentos, emoções, sorrisos, choros, silêncios, olhares, linguagens sonoras e outras linguagens (PRADO, 1999, p. 111) concebendo a criança como sujeito capaz de sofisticadas formas de comunicação.

Verificou-se que os bebês interagem com seus pares e com os adultos também, porém de maneiras diversas e com intuítos diferentes. Esta interação, como aponta a literatura, realmente influencia na adaptação do sujeito ao meio, contribui mais para a construção de esquemas e, por conseguinte, no desenvolvimento cognitivo, afetivo, social. Um bebê interage com outro, normalmente, para consolá-lo (colocar chupeta na boca, acariciá-lo, passar a mão sobre a cabeça – em momentos de choro), para disputar um mesmo brinquedo, para compartilhar brincadeiras (esconde-esconde; correr pela sala; jogar bola). Aliás, é relevante destacar que os brinquedos e brincadeiras são recursos importantes que ajudam, incentivam e propiciam a interação entre o bebê-bebê, bebê-adulto e bebê-objeto. Quanto à interação com o adulto, esta ocorre na

medida em que o bebê tem algum interesse e não consegue atingi-lo sozinho, então requisita a ajuda do adulto (pegar brinquedo, obter o alimento, proteção, colo, imitar palavras). Observei que quando um adulto interferia na relação bebê-bebê, e/ou quando poupava a criança de enfrentar certas situações oferecendo-lhe o objeto ou uma resposta pronta, estava influenciando negativamente (sem ter consciência) no desenvolvimento da “independência”/autonomia dos indivíduos e na capacidade de construção de estruturas de conhecimento, impedindo a criança de fazer suas próprias descobertas e inferências. Daí a necessidade de o educador ser orientado para que interfira nas situações somente em casos extremos (por exemplo: se um bebê agredir severamente o outro; se um bebê cair e se machucar).

As observações nas creches evidenciaram que embora a interação com os adultos/as monitoras na creche B fosse mais intensa e adequada, na creche A ocorria mais interações espontâneas entre bebês e seus pares.

Atentei que a convivência na creche favorece um desenvolvimento rico em experiências, nas quais a criança vai construindo sua noção de tempo, espaço e ser social, vai aprendendo a lidar com suas emoções diante das diferentes situações e aprendendo a agir inteligentemente no meio que a cerca.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALLION, Monique; BAUDELLOT, Olga; BRÉAUTÉ; RAYNA, Sylvie et. STAMBAK, Mira. **Role des interactions sociales dans la construction des connaissances chez les enfants de moins de quatre ans.** 1981 – 1990. Disponível em: <<http://www.inrp.fr/recherche/Terminess/8995?A0023.htm>>. Acesso em: 4 set. 2004.

BONDIOLI, Ana. A dimensão lúdica na criança de 0 a 3 anos na creche. In: **Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva.** Trad. Rosana Severino Di Leone e Alba Olmi – 9.ed. – Porto Alegre: ArtMed, 1998.

BRENELLI, Rosely Palermo. Uma proposta psicopedagógica com jogo de regras. In: **Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar.** Fermino Fernandes... [et al.]. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

CASTRO, Amélia Domingues de. Educação e Epistemologia Genética. In: **Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar.** Fermino Fernandes... [et al.]. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

DEVRIES, Rheta. **A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FARIA, Anália Rodrigues de. **O Pensamento e a Linguagem da Criança Segundo Piaget**. São Paulo, SP: Ática, 1989.

INHELDER, Bärbel; PIAGET, Jean. A vida da criança na creche; desenvolvimento psicomotor e necessidades afetivas; desenvolvimento das atividades intelectuais da criança ao nível da creche. (trad. Lia Leme Zaia) In: **PROEPRE: fundamentos teóricos e prática pedagógica para a educação infantil**/ Mucio Camargo de Assis, Orly Mantovani de Assis, Campinas, SP: Graf. FE; IDB, 2003.

KATZ, D; PIAGET, J; INHELDER, B; BUSEMANN, A. **A Psicologia das idades – 8ª ed.** São Paulo, SP: Manole, 1988.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1988.

LUPIAÑEZ, Teodosia Pavón. Intervenção durante o primeiro ano de vida. In: **PROEPRE: fundamentos teóricos e prática pedagógica para a educação infantil**/ Mucio Camargo de Assis, Orly Mantovani de Assis, Campinas, SP: Graf. FE; IDB, 2003.

_____. Os três primeiros anos. In: **PROEPRE: fundamentos teóricos e prática pedagógica para a educação infantil**/ Mucio Camargo de Assis, Orly Mantovani de Assis, Campinas, SP: Graf. FE; IDB, 2003.

MANTOVANI DE ASSIS, Orly Z. As necessidades das crianças pequenas. In: **PROEPRE: fundamentos teóricos e prática pedagógica para a educação infantil**/ Mucio Camargo de Assis, Orly Mantovani de Assis, Campinas, SP: Graf. FE; IDB, 2003.

_____. Função semiótica ou simbólica: imitação; jogo simbólico; desenho; imagem mental; linguagem. In: **PROEPRE: fundamentos teóricos da educação infantil II**, 4.ed., Campinas, SP: Graf. FE; IDB, 2003.

MANTOVANI DE ASSIS, Orly Z.; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inteligência, vida social e afetividade. In: **PROEPRE: fundamentos teóricos e prática pedagógica para a educação infantil**/ Mucio Camargo de Assis, Orly Mantovani de Assis, Campinas, SP: Graf. FE; IDB, 2003.

_____. Construção das estruturas da inteligência na criança. In: **PROEPRE: fundamentos teóricos e prática pedagógica para a educação infantil**/ Mucio Camargo de Assis, Orly Mantovani de Assis, Campinas, SP: Graf. FE; IDB, 2003.

MUSATTI, Tullia. Modalidades e Problemas de Socialização entre Crianças na Creche. In: **Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva**. Trad. Rosana Severino Di Leone e Alba Olmi – 9.ed. – Porto Alegre: ArtMed, 1998.

MUSSEN, Paul Henry [et al.]. **Desenvolvimento e personalidade da criança**. São Paulo: Habras, 1995.

PIAGET, Jean. **A Construção do Real na Criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

_____. **A Formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: LTC, 1990.

_____. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

PIAGET, Jean e INHELDER, Bärbel. **A Psicologia da Criança**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1968.

_____. **Psicologia da primeira infância: desenvolvimento psíquico desde o nascimento até os 7 anos**. In: **Psicologia das idades**. Editora Manoel Ltda, 1988. (ed. Orig. 1936)

PRADO, Patrícia Dias. **As crianças pequeninhas produzem cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creche**. In: **Pró-Posições** – Vol. 10 nº 1 (28) março de 1999.

PULASKI, Mary Ann Spencer. **Compreendendo Piaget: uma introdução ao desenvolvimento cognitivo da criança**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 1986.

SILVA, Adriana Nascimento da. **Portadora de Proposta pedagógica ou apenas assistencialista: estudo comparado de duas creches de Campinas**. Relatório Final das Atividades de Pesquisa de Iniciação Científica do CNPq; orientadora Orly Z. Mantovani de Assis. – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2004.

SINCLAIR, Hermine; STAMBAK, Mira; LÉZINE, Irène; RAYNA, Sylvie; VERBA, Mina. **Les bébés et les choses: ou la créativité du développement cognitive**. Paris: Universitaires de France, 1982.

SMITH, Peter K.; COWIE, Helen; BLADES, Mark. **Compreender o desenvolvimento da criança**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

STAMBAK, Mira; BARRIÈRE, Michèle; BONICA, Laura; MAISONNET, Renée; MUSATTI, Tullia; RAYNA, Sylvie; VERBA, Mina. **Les bébés entre eux: découvrir, jouer, inventer ensemble**. Paris: Universitaires de France, 1983.

WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. São Paulo: Pioneira 1992.

ANEXOS

