

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

**ENTRE O DEVER-FAZER E O VIVER DA CRIANÇA:
A SIGNIFICAÇÃO DAS REGRAS
NAS INTERAÇÕES BEBÊ-PROFESSORA-BEBÊS**

Edla Grisard Caldeira de Andrada

Florianópolis
2001

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

**ENTRE O DEVER-FAZER E O VIVER DA CRIANÇA:
A SIGNIFICAÇÃO DAS REGRAS
NAS INTERAÇÕES BEBÊ-PROFESSORA-BEBÊS**

Edla Grisard Caldeira de Andrada

Dissertação apresentada ao Departamento de
Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina
como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Psicologia.

Profa. Dra. Andréa Vieira Zanella
Orientadora

Florianópolis
2001

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

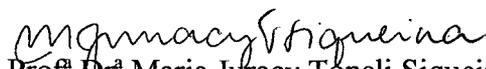
Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado

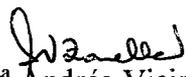
***ENTRE O DEVER-FAZER E O VIVER DA CRIANÇA: A SIGNIFICAÇÃO
DAS REGRAS NAS INTERAÇÕES BEBÊ-PROFESSORA-BEBÊS***

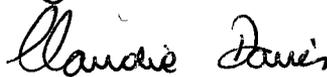
Edla Grisard Caldeira de Andrada

Dissertação defendida como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado, Linha de Pesquisa Práticas Sociais e Constituição do Sujeito, da Universidade Federal de Santa Catarina e aprovada pela Banca Examinadora composta pelos seguintes professores:


Profª Drª Maria Juracy Toneli Siqueira
Coordenadora do Curso

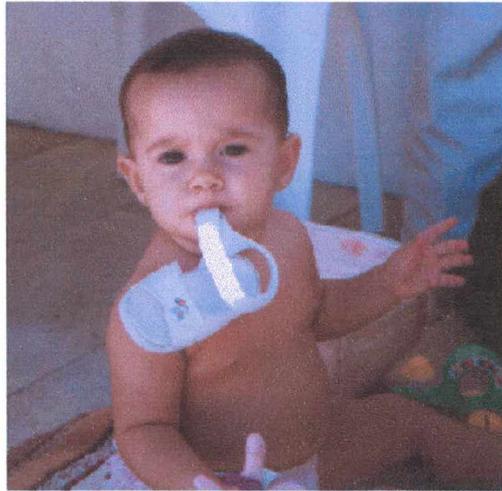
Banca Examinadora:


Profª Drª Andréa Vieira Zanella (UFSC)
Orientadora


Profª Drª Cláudia Leme Ferreira Davis (PUC-SP)


Profª Drª Eloisa Rocha Candal (UFSC)

APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA EM, 10/12/2001.



Dedico à minha filha Júlia, que nasceu junto com a pesquisa e é a verdadeira inspiração do tema. Obrigada por me ensinares, a cada dia, como ser mãe.

És a luz da minha vida! Eu te amo!

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, como sempre, agradeço à Deus pelo dom da vida.
Mãe e pai, obrigada por serem sempre meu porto seguro, amo vocês.
Pai, obrigada por seres um exemplo de ser humano dedicado ao estudo e à família.

Obrigada ao meu marido, Bebeto, companheiro de viagem e meu único e eterno amor, pelas massagens nas costas, pela paciência, pelos lanches fora de hora, etc.

Obrigada às vovós Iza e Vera Lúcia, às tias Gabi, Mariana e Raquel que muitas vezes nesses 21 meses de batalha cuidaram da Júlia para mim, com o maior prazer.

Ao irmão Edmundo, professor que admiro, obrigada pelas eternas dicas, e à Fabiane, cunhada e companheira da jornada de ser mãe, obrigada por tudo.

Agradeço aos meus lindos sobrinhos, Bruna, Henrique e Lucas, por serem nossas alegrias.

Obrigada também aos cunhados Luis, Eduardo e Eder, queridos tios, e ao vovô Romualdo.

Muito obrigada, Professora Cléa Borges da Silva, que gentilmente fez a revisão de português.

Muito obrigada ao Departamento de Pós-graduação em Psicologia, aos colegas de turma e à todos os professores por terem me acolhido, assim como acolheram a Júlia em momentos de mamadas.

Obrigada ao Capes, pela bolsa concedida nesse último ano.

À Janete e Arlete, da coordenação de pós-graduação em Psicologia, por todas as dicas.

Um obrigada em destaque para as Professoras Eloisa Rocha Candal e Ana Beatriz Cerisara, do Departamento de Pós-Graduação em Educação, que me acolheram e me apresentaram a Pedagogia da Educação Infantil. Eloisa, obrigada por teres acreditado em mim e Bea, obrigada pelas lições de vida.

Agradeço à Creche, à pedagoga responsável e à assistente social, que sempre me receberam de portas abertas, às professoras, em especial às do berçário I, por terem permitido minha entrada no berçário.

À todas as crianças com as quais convivi, suas famílias, obrigada pelas conversas, pelas brincadeiras, por serem pessoas que marcaram minha vida para sempre.

Finalmente, um especial e carinhoso obrigada à minha orientadora, Andréa Vieira Zanella, por todos os momentos de troca, risadas, confidências, “saltos qualitativos”. Ter convivido contigo e repartido nossos momentos iniciais de mãe de primeira viagem, foi mais do que um presente. Que Deus te abençoe sempre.

SUMÁRIO

Agradecimentos	v
Sumário	vi
Resumo	vii
Abstract	viii
Introdução	2
1. Sobre creches e professoras: a delimitação do problema	7
1.1 E qual é o problema?	12
2. Fundamentação Teórica	17
3. Método	27
4. Onde e quem?	33
4.1 A Instituição Alvo	33
4.2 As professoras e a Pedagoga	39
5. Iniciando a pesquisa: engatinhando	44
5.1 Um pouco da rotina: primeiros passos	50
5.2 A reunião de pais: um momento à parte	55
6. Os bebês: “as-gentes” do processo	61
6.1 Os bebês e a creche: relatos do dia-a-dia	62
7. As fimagens: episódios da vida	81
7.1 Daniel em: “Movimento de pernas”	83
7.2 Luciano em: “Sono na hora errada”	88
7.3 Graziela em: “Quero atenção!”	94
8. Últimos passos: concluindo esta caminhada	100
9. Intervir ou não intervir: eis a questão!	110
10. Referências bibliográficas	122
11. Anexos	128
11.1 Projeto Político-Pedagógico	128
11.2 Roteiro das entrevistas	130

RESUMO

Partindo do pressuposto da Psicologia histórico-cultural, este trabalho objetivou compreender como se dá o processo de significação das regras nas interações bebê-professora-bebês, numa creche pública. Para tanto, foram filmados 6 bebês em interações durante um dia. As filmagens possibilitaram a construção de categorias das atividades engendradas no contexto, que resultaram em quadros com os tempos vividos pelos bebês em um dia de creche. Os episódios analisados demonstraram que quando a professora tinha que escolher entre suas responsabilidades e as necessidades das crianças, ou seja, entre o dever-fazer e o viver das crianças, a professora agia de acordo com as regras da instituição, significando os movimentos dos bebês a partir das mesmas. Sem flexibilizá-las, mesmo que a situação exigisse, as ações da professora não visavam os interesses das crianças.

ABSTRACT

Based on the presupposition of the historical-cultural psychology the objective of this work was to comprehend the process of the significance of the rules in the interactions among six babies and the teacher, in a public crèche. The videotapes allowed the construction of categories of the activities, which could be tabulated to reflect the times spent by the babies in the crèche during a one-day period. The episodes analyzed showed that when the teacher had to choose between her responsibilities and the needs of the children, the teacher acted so as to conform according to the rules of the institution. Because the teacher chooses to be inflexible and unresponsive to the demands of the situation, her actions were not in the best interests of the children.

Introdução: A escolha do tema...

Escolher um tema! Tantas são as idéias e vontades! De onde surgem? Certamente que surgem da história pessoal do próprio pesquisador. Ninguém escreve sobre algo que nunca vivenciou, com que nunca teve contato ou conheceu. Toda a vida até o momento da escolha, inclusive este momento, influencia na escolha de um tema. Um só! Que pena, tantos são os caminhos do conhecimento... e todos passam por uma escola. Escola! Quem nunca vivenciou uma situação de aprendizagem? Impossível não ter a experiência de uma escola. Pode ser uma escola como é conhecida, uma instituição feita de professores e alunos. Pode ser uma escola que flutua, onde o mestre é o que mais sabe dos peixes. Pode até ser uma escola feita de palha, onde alunos vestidos de tanga aprendem a caçar com seu arco e flecha. Ou uma escola onde os livros dão lugar à pá e à enxada. São todas escolas! Escolas da vida! Um tema que fale da escola, afinal vivo e vivi minha vida toda dentro da escola. Mas o quê? Existe um mundo dentro da escola! Um só tema... O que neste momento da minha vida me chama a atenção dentro da escola? Bebês! Claro, estudar bebês no momento em que eu mesma estou concebendo um pode ser fantástico! Bebês na escola, como será que eles vivem?

(primeiras aproximações à temática, início de 2000).

Foi assim, despretensiosamente, que surgiu a idéia desta pesquisa. Uma vivência, um momento da vida, um gosto pela educação e uma gravidez. A educação sempre foi meu alvo de conhecimento, minha fonte de inspiração e meu desafio pessoal. Esta pesquisa tinha que ser no campo da educação, com algo com que eu realmente tivesse um grande contato e pelo qual sentisse uma grande admiração, e tinha que ser com bebês, pelo momento maravilhoso de concepção e criação da minha primeira filha.

Em toda a minha formação acadêmica, a instituição de educação, especialmente no que diz respeito à interação professor-aluno, foi alvo de inúmeros debates e análises. Graduada primeiramente em Letras, autores como Paulo Freire, Demerval Saviani, entre outros, eram estudados com o intuito de refletir sobre aspectos relativos à aprendizagem e novas configurações na interação professor-aluno. Mais tarde, como estudante de Psicologia, entrando em contato com pesquisadores como Agnes Heller ou Ezpeletta e Rockwell, ampliou-se meu campo de conhecimento acerca de como essa relação se

produz no fazer cotidiano dos profissionais envolvidos, que muitas vezes repassam velhos conceitos, dando-lhes uma nova roupagem a partir de um saber proveniente da prática diária e da própria história de vida de cada um.

A literatura especializada também muito relata sobre como as instituições de educação, mais especificamente as interações professor-aluno, constituíram-se com base nos modelos de família e de hospital, e de como esse modelo foi repetido no interior das creches ao longo da história das instituições de atendimento infantil. Muito se lê também acerca da constituição do sujeito nessa interação, em pesquisas que se fundamentam nos aportes teóricos de renomados autores, como Piaget, Wallon e Vygotsky, teóricos estes que se mostraram preocupados em explicar a constituição do psiquismo humano. Além disso, tem-se todo o aparato da Psicologia Social, desenvolvido por autores como Pichon-Rivière que, ao defender o caráter social da subjetividade, enfatiza a reciprocidade de interação do ser humano, sugerindo a idéia do sujeito que emerge de uma trama vincular e social de relações.

Além da influência literária apontada, a escolha desse tema está diretamente relacionada à minha vivência como estagiária de Psicologia no interior de uma creche da grande Florianópolis durante o período de dois anos, quando coordenei grupos operativos com professoras e crianças de cinco e seis anos e co-orientei trabalhos de um grupo de estagiários de Psicologia da UFSC. Dessas experiências surgiram inúmeras dúvidas, curiosidades e questionamentos sobre a criança que vive sua infância no interior da creche, principalmente sobre os trabalhos com os bebês e crianças de até 3 anos.

Tais questionamentos decorreram da constatação de que os bebês recebiam “pouca atenção” por parte do adulto responsável, que se limitava a trocar fraldas, dar

banho ou mamadeira, aparentemente sem se mostrar preocupado com o desenvolvimento integral dos bebês. Assim, minha angústia em relação à realidade que me saltava aos olhos levou-me a ter curiosidade a respeito da maneira particular como a criança manifesta seus desejos, emoções, interesses e desinteresses nas interações estabelecidas no berçário. Pouco se sabe sobre como a criança se manifesta para conseguir suprir suas necessidades nessa relação aparentemente desprovida de atenção; por sua vez, pouco se sabe como essa manifestação é significada pelo adulto que ali está e pelos próprios bebês.

Partindo do pressuposto de que as respostas das professoras são culturalmente aprendidas e reproduzidas no interior da instituição, mas também levando em conta que a história de vida de cada uma dessas professoras e auxiliares resulta numa produção de novas significações, assim como a apropriação das significações por parte dos bebês é também singular, torna-se necessário compreender essas interações.

Desse modo, considerando o bebê como um ser social, que se desenvolve junto a outros seres humanos, adultos ou não, num determinado espaço e tempo, é objetivo desta pesquisa analisar as significações acerca das regras produzidas/veiculadas nas interações bebê-professora-bebês.

No primeiro semestre do ano de 2000, foi feito um estudo exploratório na creche-alvo, que ajudou a delimitar o problema de pesquisa, definir os locais de filmagem, a faixa etária, o número de bebês a serem estudados, além de ter sido fundamental para a compreensão da rotina diária do berçário e para a pesquisadora aprender a operar a câmara de vídeo. Nessa etapa do trabalho, assim como na coleta de dados, foi usada uma filmadora não profissional (JVC/VHS), totalizando 8 horas de filmagens exploratórias e 30 horas e 24 min de coleta de dados, respectivamente.

A partir da análise das interações de adulto e bebês nesse contexto institucional (uma creche pública do município de Florianópolis/SC, que atende crianças de 0 a 5 anos), foram obtidos subsídios que permitem entender o processo de inserção de crianças no contexto escolar, desde o primeiro contato com a creche na qual passará boa parte de sua infância.

Considerando o exposto, no capítulo 1, “Sobre creche e professoras”, apresento um resgate da origem social das creches e de como a relação criança-professora foi historicamente constituída no Brasil. Também debato sobre a eterna dicotomia assistencialismo X razões educacionais, pólos que são fixados de acordo com a classe social atendida na creche. Finalizo o capítulo discutindo a especificidade do trabalho pedagógico dentro de instituições de Educação Infantil e dedico uma parte desse capítulo para a discussão do problema que me serviu de impulso à pesquisa.

O capítulo 2 é dedicado à fundamentação teórica da pesquisa, onde debato com os pressupostos de Vygotsky e colaboradores acerca da gênese social do desenvolvimento e de como a mediação tornou-se o eixo central da teoria histórico-cultural. Assim, discuto o papel essencial do adulto e de colaboradores na vida de cada um de nós, e as diferentes formas de mediação.

O método se encontra no capítulo 3 e é encarado como um desafio, um processo vivido pelo pesquisador que, ao longo da pesquisa, constrói seu caminho, experimenta, faz perguntas, escolhas. Explico como escolhi meus sujeitos, o foco de análise, como fiz as entrevistas e como analisei as filmagens.

Onde aconteceu a pesquisa e quem eram as profissionais envolvidas estão no capítulo 4. Aqui escrevo sobre a professora, a pauxiliar e a pedagoga, assim como a

instituição, seu funcionamento, seu Projeto Político-Pedagógico, bem como a população atendida.

O capítulo 5 conta como foram os primeiros e essenciais contatos, descreve as observações em sala, assim como as observações feitas numa reunião de pais, proporcionada pela creche e coordenada pela professora do berçário, com intervenção da assistente social. Apresento o dia-a-dia do berçário, os horários demarcados, a comida, e discuto como o Projeto Político-Pedagógico reflete na rotina da creche.

Apresento os bebês, sujeitos da pesquisa, no capítulo 6. Junto com os bebês, descrevo suas famílias, moradias e partes das entrevistas feitas com os adultos responsáveis pelas crianças. Apresento ainda os quadros com os tempos vividos pelas crianças em um dia de creche.

Finalmente, dedico o capítulo 7 aos “episódios da vida”, à análise e descrição dos episódios selecionados como significativos à pesquisa: “movimentos de pernas”, “sono na hora errada” e “quero atenção!”. O capítulo 8 é dedicado às idéias finais da pesquisa onde apresento reflexões, conclusões, perguntas e possibilidades de transformação das relações engendradas neste berçário, assim como na creche como um todo.

A dissertação ainda apresenta um último capítulo, que está estrategicamente locado após as considerações finais, uma vez que apresenta minhas intervenções na creche durante a execução da pesquisa como um todo. Como profissional da educação e da saúde, apresento nesse 9º capítulo minhas reflexões junto ao grupo de profissionais da creche, meu respeito para com as crianças e minha vontade de modificar quadros estagnados na instituição.

1. Sobre creches e professoras: a delimitação do problema

*"A vida cotidiana não está "fora" da história,
mas no "centro" do acontecer histórico:
é a verdadeira "essência" da substância social"*
(Agnes Heller)

Numa instituição de Educação Infantil é significativo o número de interações que acontecem simultaneamente, e nenhuma é mais importante que a outra. Todas concorrem para o andamento da instituição e, portanto, são partes de uma mesma rede de interações. Uma dessas, porém, destaca-se por se tratar dos principais sujeitos, uma vez que sem eles as instituições de educação não existem: as interações crianças-professoras¹. Sobre essa interação há uma série de estudos desenvolvidos e teorias defendidas que precisam ser levadas em consideração para que se possa traçar um plano de pesquisa. Faz-se necessário também explicitar, ainda que brevemente, como essas interações foram historicamente construídas em nosso país para que se possa levantar dados relevantes para uma futura transformação.

A discussão de diferentes aspectos acerca da origem das instituições responsáveis pela Educação Infantil leva a questionamentos sobre a atual configuração das creches - especialmente ao constatar que a demanda de crianças em nosso país é bem maior do que a oferta de vagas² -, questionamentos acerca de como essas instituições, principalmente as que atendem famílias de baixa renda, podem aperfeiçoar

¹ Para facilitar a identificação das profissionais, chamarei de professora a responsável pelo berçário, uma vez que a partir da LDB de 1996 fica estipulada a profissionalização das então educadoras, cuidadoras de crianças de 0 a 6 anos; e chamarei de auxiliares as que trabalham apenas um período na creche, embora pessoalmente acredito serem todas professoras, sem distinção de responsabilidade para com as crianças.

² De acordo com pesquisa desenvolvida pelo Núcleo de Estudos da Educação de 0 a 6 anos, UFSC (Rocha e Silva, 1995), apesar de Florianópolis figurar entre as capitais do país que apresentam a maior taxa de atendimento à população infantil de 0 a 6 anos de idade no Brasil (40,04%, ou seja, das 34.090 crianças da capital, 13.651 estão matriculadas em alguma instituição), no país apenas 1.440.837 de um total de 4.889.179 crianças estão devidamente matriculadas, ou seja, 29,47% da demanda.

sua atuação no que concerne ao desenvolvimento cognitivo, afetivo, físico e social da criança, ou seja, ao seu desenvolvimento integral³.

A esse respeito, diversas são as contribuições e concepções teóricas e políticas acerca de qual deveria ser a função do trabalho desenvolvido numa creche. Nesse sentido, é imprescindível considerar, ainda que brevemente, alguns aspectos históricos que envolvem a origem dessa instituição⁴, a começar pelos movimentos higienistas que influenciaram o contexto familiar no que se refere a hábitos de higiene, alimentação e cuidados com as crianças⁵. Conforme relata Wiggers:

"(...) era a origem social e não a institucional que inspirava os objetivos educacionais diversos. Kuhlmann também lembra que as instituições de atendimento à criança, a exemplo da creche, eram consideradas escolas de "higiene, de moral e de virtudes sociais. Esta ajudaria a escolarização dos pequenos, ao lhes fornecer um início de educação" (Kuhlmann, 1998, p.79). Destarte, a educação infantil era também proclamada por médicos e sanitaristas como entidade social capaz de fazer frente às conseqüências advindas da precariedade a que as populações mais pobres estavam submetidas nos centros urbanos" (Wiggers, 2000, pg.12).

Assim sendo, faz-se necessário reconhecer as profundas mudanças econômicas que causaram a pauperização da população brasileira, o que deixou a maioria das mulheres, especialmente as de baixa renda, sem escolha, forçando-as a buscar trabalho fora de casa. Dessa forma, percebe-se que *"as creches não se originaram para atender às necessidades básicas das crianças de 0 a 6 anos, mas em resposta à necessidade de a mulher inserir-se no mercado de trabalho"* (Cataldi, 1992, p.23).

³ Segundo a atual LDB, no artigo 29, a Educação Infantil "tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade" (Lei nº9.394, de dezembro de 1996).

⁴ Análises mais aprofundadas encontram-se em Oliveira (1995); Batista (1998); Fonseca (2000); Campos (2001); Wiggers (2000).

⁵ Ver Costa (1983)

Originadas com um caráter assistencialista, como a instituição hospitalar, que também não apresentava em seu nascimento um atendimento médico-científico, a creche em seu início não contava com trabalho pedagógico consolidado e muitas continuam sem uma proposta pedagógica, como relata Cataldi: "*razões educacionais são absolutamente estrangeiras ao funcionamento das poucas creches existentes*" (Cataldi, 1992, p.23).

Certamente que os cuidados com a criança pequena, que tinham como parâmetro os cuidados familiares, foram culturalmente transformados ao longo da história. Com o nascimento do pensamento pedagógico moderno, datado dos séculos XVI e XVII (Oliveira, 1995), e o rápido desenvolvimento científico, novas perspectivas educacionais foram criadas. Essas novas concepções educacionais fizeram avançar ideais teóricos e metodológicos no interior da escola e da pré-escola, como o uso de material concreto para manuseio, a participação das crianças em atividades de cooperação e jogos, a livre expressão através da arte, etc.

Todavia, como as instituições pré-escolares no século XVII foram criadas em resposta à situação de pobreza e abandono de crianças pequenas, cujos pais eram trabalhadores das fábricas decorrentes da Revolução Industrial, seus objetivos no trato com crianças filhas de operários eram diferentes dos objetivos da nova pedagogia. Para essas crianças, destinava-se a proposta da educação ocupacional, completamente ligada à idéia de piedade. Impregnada de significados religiosos, como por exemplo a defesa do modelo de cuidado substituto da família, essa proposta desvinculou a preocupação com o pedagógico, que se restringia apenas às crianças de classes sociais privilegiadas. Marca-se aqui a forte tendência da pré-escola em separar o binômio cuidado e educação (Oliveira, 1995).

Percebe-se, portanto, que historicamente a defesa de uma concepção mais assistencialista ou mais educativa para o atendimento em creches depende diretamente da classe social das crianças atendidas. Conforme Oliveira, *“enquanto os filhos das camadas médias e dominantes eram vistos como necessitando um atendimento estimulador de seu desenvolvimento afetivo e cognitivo, às crianças mais pobres era proposto um cuidado mais voltado para a satisfação das necessidades de guarda, higiene e alimentação”* (Oliveira, 1995, p.17).

No Brasil, a compreensão do uso dos termos educar e cuidar tem sofrido modificações significativas, como relata Ana Beatriz Cerisara:

Durante as últimas décadas, foi possível constatar duas formas de caracterização dos diferentes tipos de trabalhos realizados em creches e pré-escolas: por um lado, havia as instituições que realizavam um trabalho denominado “assistencialista” e, por outro, as que realizavam um trabalho denominado “educativo”. Nesta “falsa divisão” ficava implícita a idéia de que haveria uma forma de trabalho mais ligada às atividades de assistência à criança pequena, às quais era dado um caráter não-educativo, uma vez que traziam para as creches e pré-escola as práticas sociais do modelo familiar e/ou hospitalar e as outras, que trabalhavam numa suposta perspectiva educativa, em geral trazendo para as creches e pré-escolas o modelo de trabalho escolar das escolas de ensino fundamental (Cerisara, 1999, p.12).

Atualmente, ao menos na teoria, a concepção de cuidar e educar como formas inseparáveis e complementares de conduta no atendimento infantil vem sendo modificada, pois de acordo com Cerisara (1999), cuidar hoje em dia está intrinsecamente relacionado a educar. Na prática, porém, embora questionada, essa concepção dicotômica ainda se mantém no interior das creches. Geis (1994) demonstra isso em pesquisa onde constata que *“...subjacente ao trabalho dos profissionais da creche e aliados a uma visão de criança carente, foram identificadas atuações assistencialistas, em que predominam os cuidados com o corpo (alimentação, saúde e*

higiene) resultando numa baixa interação afetiva e individualizada com a criança" (Geis, 1994, p.8).

Com os resultados da investigação realizada por Geis (1994), somados à experiência de dois anos de trabalho com grupos de professoras e de crianças na creche-alvo, constata-se que a atuação do professor de Educação Infantil resulta de uma miscelânea, em que o saber fazer é historicamente construído e não se define como cuidar nem como educar. Tal situação apresenta para as profissionais da área um grande desafio, a saber, *"a busca da definição da especificidade do trabalho pedagógico a ser realizado nas instituições de educação infantil"* (Cerisara, 1999, p.15).

Entretanto, sabe-se que atualmente a creche não é, ou não deveria ser, apenas um lugar de proteção da criança, mas um espaço que proporcione o desenvolvimento físico e psicossocial. Ela deveria ser um lugar que abriga e acolhe bebês desde a mais tenra idade e que através das atividades educativas, como em qualquer outra relação, possibilite a inserção da criança no mundo signico, ou seja, permite que ela aproprie-se da cultura.

Embora presentes nas instituições de Educação Infantil, é preciso ressaltar que muitas vezes as atividades educativas são entendidas com objetivos de estimulação para a prevenção de deficiências psico-emocionais, ou então cumprindo um caráter eminentemente escolar, limitadas a atividades com lápis e papel (Gayotto, 1992, p.8). É essa a visão que muitas creches possuem acerca do caráter educativo, visão que advém da tentativa de resgatar atividades provenientes da escola - leia-se escola tradicional - onde o aluno ainda é convidado a permanecer sentado em sua carteira, copiando as atividades que a professora apresenta na lousa ou colorindo com lápis desenhos já prontos, normalmente fotocópia de algum modelo feito pela professora.

Para especificar o trabalho pedagógico, é preciso entender como se desenvolvem as atividades no interior das creches e instituições de Educação Infantil para que se possa delinear e definir um trabalho pedagógico que inclua não apenas o cuidar, mas o “cuidar educando” e o “educar cuidando”.

1.1 E qual é o problema?

*“A criança em si não existe...
Uma criança não pode existir sozinha,
ela é parte de uma relação”
(Winnicott)*

Diante desse quadro e constatando o acelerado processo de urbanização e crescimento demográfico das cidades, o que certamente resulta no aumento da demanda de vagas em creches, necessário se faz repensar as instituições de Educação Infantil, considerada a importância crescente que assumem em nossa sociedade. É preciso, portanto, que a idéia de democracia educacional consolide-se em propostas pedagógicas que não estabeleçam diferença entre as crianças em razão das condições sócio-econômicas, que assegurem **educação e cuidado** a todas as crianças pequenas.

As atuais dissertações de mestrado e doutorado na área de Educação Infantil defendidas no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, entre outras teses e dissertações⁶, têm feito um trabalho de conhecimento das crianças de hoje, das instituições de Educação Infantil, das infâncias que nelas e fora delas aparecem, reconhecendo-as como diferentes umas das outras.

Seguindo o projeto dessas pesquisas, cujo intuito é o de consolidar uma Pedagogia da Educação Infantil⁷ a partir das crianças e da sua cultura, a dissertação de

⁶ Oliveira (2001); Prado (1998); Silva (2000).

⁷ Ver Candal (1999).

Oliveira “(...) busca um jeito de ver as crianças sob ângulos ainda pouco explorados (...) o diálogo com elas sobre as questões que envolvem a sua infância e que possam ampliar a compreensão dos adultos e profissionais da área sobre esta especificidade da vida humana em Creches e Pré-escolas” (Oliveira, 2001, p.13), amenizando dessa forma um dos grandes paradoxos sofridos pela infância da pós-modernidade: nunca foi tão mencionada pelos adultos, mas tão pouco considerada, tão pouco ouvida⁸.

Para que essa proposta oriente o trabalho de creches de uma maneira mais efetiva, condizente com um país que se autodenomina democrático, é necessário investigar as interações sociais das instituições escolares. Assim, levando em conta a dimensão assistencialista das professoras de creche, pode-se afirmar que, em geral, estas acabam por restringir suas atitudes frente aos bebês às trocas de fraldas e às mamadeiras. Contudo, nessa interação também significam os movimentos dos bebês e os consideram pistas comunicativas sugestivas de uma ação partilhada. A professora provê significados para a situação vivida com a criança, que vai elaborando sua visão de mundo e apreendendo os significados que circulam na instituição.

Partindo do princípio de que a criança, desde seu nascimento, apropria-se de conhecimentos via interações sociais, é preciso salientar a responsabilidade das instituições de Educação Infantil em colocar à disposição das crianças informações necessárias ao seu pleno desenvolvimento. O ingresso do bebê numa instituição de caráter educativo trará para ele novas experiências e interações distintas das que está acostumado a vivenciar com os adultos responsáveis. Novas e diferentes experiências, por sua vez, vão gerar novos significados para os sujeitos em relação que, interagindo com tais significados, transformam-nos e se transformam.

⁸ Análises mais aprofundadas em Sarmiento (2000) e Sarmiento & Pinto (1997).

Focar as interações bebê-professora-bebês, além de ser um exercício importante para a Psicologia sócio-histórica, torna o estudo relevante para outras áreas do conhecimento, especialmente para a Educação. É possível, assim, contribuir com um enfoque da Psicologia que privilegia a cultura, a época e a sociedade em que vivem as crianças, as relações que estabelecem, assim como seus saberes e seus fazeres e desconsidera a idéia de desenvolvimento em etapas sucessivas e lineares.

As pesquisas em Educação têm objetivado focar a instituição como um todo, ou a descrição da rotina, do brincar, das ações das crianças, das intervenções das professoras ou mesmo da formação destas, enquanto práticas produzidas historicamente nas interações sociais. Mesmo vislumbrando tudo isso, o foco desta pesquisa é a produção de significação na mediação entre os sujeitos, entendendo tal produção como fundamental no processo de constituição de singularidades.

Entender como se dá o processo de produção e apropriação de significações em um contexto de creche, analisar as respostas com o intuito de compreender como são reproduzidas no cotidiano do berçário ações socialmente aprendidas são fundamentais para compreender como esses bebês significam o mundo em que se inserem.

Aqui cabe inserir um passo importante deste trabalho: até o momento das filmagens eu mantinha em minha pesquisa a seguinte pergunta problema: “como ocorre a produção de significações na relação bebê-professora-bebês no contexto de berçário?” Não percebia o quanto tal pergunta envolvia uma enorme quantidade de possibilidades. Afinal de contas, significação do quê eu estava falando? Poderia ser do brincar, das regras, do dormir, dos momentos de higiene, etc. Era, portanto, uma pergunta bastante ampla do ponto de vista científico.

Enquanto a coleta de dados acontecia, fui-me deixando embriagar pela instituição e por tudo o que nela acontecia. Eu conheci a rotina, as professoras e auxiliares, seus fazeres e modos de agir com os bebês, os bebês, os espaços usados por eles, o brincar deles, a direção pedagógica, a merenda, enfim, fui aprendendo sobre a instituição como um todo, ao mesmo tempo em que ia escrevendo em meu diário fatos marcantes, sentimentos meus, intervenções, percepções e curiosidades. Tal estratégia também foi utilizada no momento das entrevistas com as famílias, todas feitas após as filmagens.

Assim, ao deixar a pergunta problema ampla, o próprio contexto se encarregou de me mostrar qual daquelas possibilidades era a mais emergente. De todas as possíveis significações que eu poderia estudar, todos os acontecimentos daquele berçário me levavam a escrever sobre a rigidez das regras, ou melhor, sobre como aquela professora e aqueles bebês lidavam diariamente com as regras da instituição, de certa forma impostas e reproduzidas no cotidiano do berçário, mesmo que isso causasse mal estar nos bebês ou fosse impedimento para seu desenvolvimento de modo íntegro.

Tal fato, saltando-me aos olhos, não pôde passar despercebido, e assim assumi o desejo de **analisar o processo de significação das regras nas interações bebê-professora-bebês**. Esse caminhar foi extremamente válido e me ensinou a ser uma pesquisadora que se deixa levar pelo campo, que se deixa embebedar dos acontecimentos e que, livre de amarras pré estabelecidas, pode conhecer mais profundamente a instituição na qual deseja pesquisar e seus sujeitos.

Parafraseando Kramer (1992), deixo aqui meu sentimento em relação à pesquisa:

“A neutralidade, a racionalidade científica, a verdade da ciência são miragens e, como tal, hipnotizam, embaçam, nebulam o olhar crítico que voltamos ao real. Penso que é

*preciso desembaçar este nosso olhar, descristalizar ou despertar nosso falar, na tentativa de enxergar o real e representá-lo nas suas contradições, na sua ambigüidade, na sua descontinuidade, rompendo com a postura de **velar métodos e técnicas como quem vela mortos...**" (apud Cerisara, 1992, p.5) . (grifo meu)*

2. Fundamentação teórica

“É em movimento que o corpo mostra o que é.”
(Vygotsky)

Embora a pesquisa se apóie na contribuição teórica de diferentes autores, a problematização e análise do tema proposto estão centradas na perspectiva histórico-cultural referenciada no pensamento de L.S.Vygotsky. A posição em relação ao referencial teórico assumido não é simplesmente de adesão ao pensamento e ao método de análise desse autor, uma vez que existe uma afinidade com o referencial em questão. A intenção é de usá-lo como ponto de partida para novos questionamentos e quiçá novas respostas.

Inúmeras pesquisas têm demonstrado que as interações sociais, mais especificamente a relação adulto-criança, supõem participação ativa de ambos, muito embora a maioria das pesquisas que partem de um pressuposto histórico-cultural focalize essa interação concebendo o adulto como o parceiro mais experiente, visto que já se encontra imerso na esfera do mundo simbólico (vide Oliveira, 1995; Góes e Smolka, 1997; Amorim, Vitório e Rossetti-Ferreira, 1996).

É certo que nos primeiros momentos de vida do bebê, a diferença de competência, ou seja, de performance entre o adulto e o bebê é clara e óbvia. Mesmo que para a mãe, ou adulto responsável, as manifestações do bebê veiculem significados, estes são resultado das suas experiências anteriores, marcadas sócio-historicamente e apropriadas nas interações com parceiros mais experientes. Isso significa que, por estar há mais tempo do que o bebê inserido no mundo simbólico, o pai, a mãe, enfim, o adulto responsável tem recursos para interpretar os movimentos difusos dele, sendo que

“ao tornar os movimentos do bebê como pistas comunicativas sugestivas de certo curso de ação partilhada, a mãe provê significados específicos para a situação em que ela e o bebê estão envolvidos.” (Oliveira; Rossetti-Ferreira, 1993, p.5).

Essa tentativa do adulto em atribuir significados aos movimentos do bebê faz com que a criança apreenda desde muito nova significações do mundo que a rodeia. Desse modo, o que o bebê apropria do mundo passa, inexoravelmente, pelas significações que são imprimidas ao contexto que o cerca e aos seus próprios movimentos pelas pessoas com as quais convive. Esse processo pode ser melhor entendido através do exemplo apresentado por Vygotsky do gesto de apontar:

“A princípio o gesto de apontar nada mais é do que um movimento fracassado que orientado em direção ao objeto aponta a ação desejada. A criança olha um objeto distante dela, tem suas mãos na direção do objeto, mas não o alcança, seus braços balançam no ar e seus dedos fazem movimento indicativo. Trata-se de uma situação inicial que tem desenvolvimento interior. Aparece pela primeira vez o movimento indicativo que podemos denominar convencionalmente, mas com pleno fundamento, de gesto indicativo em si. A criança com seu movimento somente aponta objetivamente o que pretende conseguir. Quando a mãe atende a criança e interpreta seu movimento como uma indicação, a situação modifica radicalmente. O gesto de apontar se converte em gesto para outros. Em resposta a fracassada tentativa de alcançar o objeto produz-se uma reação não do objeto, mas por parte de uma outra pessoa. São outras pessoas que conferem um primeiro sentido ao fracassado movimento da criança. Somente mais tarde, devido ao fato de que a criança relaciona seu movimento fracassado com toda a situação objetiva, esta começa a considerar seu movimento como uma indicação” (Vygotsky, 1983, p.149).

Da mesma forma que um gesto, um pedaço de pano ou uma fralda, por exemplo, objetos que usualmente servem para amarrar uma chupeta ou como “cheirinho”, ganham um novo significado para os bebês através da ação do adulto, que poderá usar o pano para cobrir o rosto da criança e brincar de esconder e achar o bebê⁹. São esses

⁹ Análises mais aprofundadas em Zanella e Andrada, 2001.

pequenos episódios da vida cotidiana, como o gesto de apontar e outros, que caracterizam a gênese social do desenvolvimento humano, explicitada por Vygotsky.

“Em suas formulações sobre a gênese social e a natureza do desenvolvimento, Vygotsky fala das relações mútuas como o contexto da formação do indivíduo. O papel da mediação social no desenvolvimento se configura em termos fortes: o caminho do objeto para a criança e da criança para o objeto passa por outra pessoa” (Smolka; Góes; Pino, 1998, p.155).

Esses autores discutem que, ao formular a regra geral do desenvolvimento cultural, Vygotsky afirma que uma função sempre aparece duas vezes: uma vez entre as pessoas, no social, e outra para o próprio sujeito. Dessa forma, os sinais desempenham um papel de enorme importância na construção do psiquismo humano, do funcionamento intrapsicológico. E sendo os sinais sempre apresentados por um outro em interação, Vygotsky (1981) defende a idéia de que esse outro tem fundamental papel no desenvolvimento da criança, pois “é através do outro que nós próprios nos desenvolvemos (p.161)”. Assim,

“o desenvolvimento de sinais acontece através dos significados atribuídos pelos outros às ações da criança. Ao mesmo tempo, a formação do indivíduo está relacionada à produção de sinais para outros de modo que a pessoa se torna “o que é através do que ela produz para os outros (p.162)”. (Smolka; Góes; Pino, 1998, p.155).

O processo de significação é explicado por Vygotsky (1998) em sua teoria da gênese e desenvolvimento do psiquismo humano. Segundo esse autor, desenvolvimento é um processo dialético, marcado por etapas qualitativamente diferentes, determinadas pela atividade mediada, que é justamente a chave desse processo. Por seu intermédio, o homem (entendido enquanto sujeito genérico) é capaz de transformar sua própria história e a da humanidade, pois o que caracteriza a atividade mediada é o emprego de

instrumentos, sejam essas ferramentas ou signos¹⁰. Esse processo resulta do duplo movimento empreendido pelo homem em que, através da atividade mediada, transforma o contexto social em que se insere e ao mesmo tempo se transforma.

Segundo Wertsch (1988), há três temas que constituem o cerne da teoria de Vygotsky, a saber: “ 1) a crença no método genético ou evolutivo; 2) a tese de que os processos psíquicos superiores¹¹ têm sua origem nos processos sociais; 3) a tese de que os processos mentais podem ser entendidos somente mediante a compreensão dos instrumentos e signos que atuam como mediadores” (Wertsch, 1988, p.32). Para esse autor, Vygotsky confere originalidade ao seu enfoque ao demonstrar que esses três temas estão interrelacionados e se definem mutuamente.

Sobre o método genético entende-se a análise de um processo, o estudo da formação dos processos psicológicos superiores que se dirige a explicações, não a mera descrições. Chamá-se genético também por “*ser histórico, por focalizar o movimento durante os processos e relacionar condições passadas e presentes, tentando explorar aquilo que, no presente, está impregnado de projeção futura*” (Góes, 2000, p.15).

Quanto à origem social dos processos psíquicos superiores, as crianças utilizam inicialmente processos inferiores, como a atenção involuntária ou a percepção imediata, e por meio da interação com os adultos, mediada por instrumentos culturais, tais processos são transformados em processos psicológicos superiores, sem contudo desaparecerem. (Seidl de Moura; Ribas, 2000, p.248).

¹⁰ Segundo Vygotsky, a diferença entre instrumento e signo “consiste nas diferentes maneiras com que eles orientam o comportamento humano. A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado *externamente* (...) o signo, por outro lado não modifica em nada o objeto da operação psicológica, constitui um meio de atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado *internamente* (Vygotsky, 1998, p.73).

¹¹ Segundo Meal, Díaz e Hamaia-Willians (1996) “diferentemente dos processos básicos, as funções superiores são (1) auto-reguladas, em vez de limitadas ao campo de estímulo imediato, (2) sociais ou culturais, em lugar de biológicas na origem, (3) objeto de uma atenção consciente, em lugar de automáticas e inconscientes, e (4) mediadas através do uso de instrumentos e símbolos culturais” (Meal, Díaz, Hamaia-Willians, 1996, p.124).

De modo mais específico, segundo Meal, Díaz e Hamaia-Willians (1996) para Vygotsky o ambiente adulto desde o nascimento da criança medeia e regula as interações desta com seu ambiente imediato:

“As palavras, os sinais e os gestos daqueles que cuidam das crianças regulam seu comportamento, por exemplo, direcionando a atenção da criança para longe das características perceptivamente proeminentes, e reorganizando socialmente o campo perceptivo da criança de uma maneira culturalmente relevante. Portanto, as funções psicológicas superiores têm origens sociais, de duas maneiras a seguir relacionadas. Primeiro, funções superiores, como a atenção voluntária, aparecem inicialmente nos planos interpessoal e social antes de surgirem como parte do repertório cognitivo-comportamental da criança no plano intrapsicológico. Segundo, funções psicológicas superiores podem ser entendidas como interiorização de interações sociais reguladoras, ou mais apropriadamente, como interiorizações de adaptações determinadas culturalmente que medeiam a relação da criança com seu ambiente” (Meal; Díaz; Hamaia-Willians, 1996, p.124).

Enfim, para Vygotsky, a interação social e os processos psicológicos dependem das formas de mediação, definindo desenvolvimento em termos de surgimento e transformação das diversas formas de mediação utilizadas pelo sujeitos nas interações que estabelece com o mundo físico e social. Desenvolvimento e aprendizagem estão, portanto, completamente ligados. Segundo Zanella,

“para especificar melhor a inter-relação aprendizagem/desenvolvimento e a importância das conquistas ontogenéticas para a constituição do homem, Vygotski concebeu o desenvolvimento humano como compreendendo dois níveis: o primeiro é o que compreende o conjunto de atividades que a criança consegue resolver sozinha. Esse nível é indicativo de ciclos de desenvolvimento já completos, isto é, refere-se às funções psicológicas que a criança já construiu até determinado momento. O segundo nível de desenvolvimento compreende o conjunto de atividades que a criança não consegue realizar sozinha, mas que, com a ajuda de alguém que lhe dê algumas orientações adequadas (um adulto ou outra criança mais experiente), ela consegue resolver (...) o segundo nível de desenvolvimento indica o desenvolvimento prospectivamente, refere-se ao futuro da criança” (Zanella, 2001, p.97).

Constatando esses dois níveis de desenvolvimento, Vygotsky estabeleceu o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal como sendo a diferença entre os dois níveis, apontando para o fato de que “(...) *tanto o adulto quanto o parceiro mais experiente exercem importante papel no desenvolvimento da criança, pois auxiliam na resolução de problemas que a criança não consegue, de forma autônoma, resolver*” (idem, p.107).

Portanto, torna-se imprescindível entender tanto o conceito de mediação como o de instrumentos mediadores da atividade humana. De acordo com Wertsch (1988, p.33), em 1933 Vygotsky “*chegou a dizer que o tema central da psicologia é o tema da mediação*”. Para afirmar esse pressuposto, modificou o modelo mecanicista estímulo-resposta predominante na psicologia da época ao introduzir um termo médio: “estímulo dado- estímulo meio – reação”. O estímulo meio, criado artificialmente pelo ser humano, ajuda-o a melhor dominar seu comportamento. Para escolher entre uma ou outra coisa, o ser humano pode, por exemplo, jogar a sorte com uma moeda, controlando seu comportamento com o uso de um estímulo meio.

Embora hoje possamos reconhecer a simplicidade do meio utilizado, Vygotsky adequadamente resgata sua importância ao afirmar que “*o homem que pela primeira vez jogou a sorte deu um passo importante e decisivo no caminho do desenvolvimento cultural do comportamento*” (Vygotsky, 1979, p.114). Nesse caso, a moeda utilizada para jogar a sorte é um estímulo meio, um instrumento, assim como mapas, sinais de trânsito, números e palavras.

O que caracteriza a consciência humana é justamente a capacidade de o homem realizar operações significativas por meio de instrumentos mediadores. Segundo Garcia (1996, p.131), “*a utilização do estímulo-meio é o requisito da humanização e peça*

chave do desenvolvimento". Sua utilização é importante porque, além de dominar melhor seu próprio comportamento, através da atividade mediada, o ser humano é capaz de modificar a história da humanidade, transformando sua cultura. É justamente aqui que se encontra a dupla face do ser humano: singular e social, uma vez que ele modifica o contexto no qual se insere e é ao mesmo tempo modificado pela cultura.

Esse processo é histórico e acontece somente através do uso de instrumentos simbólicos ou signos, que estão no contexto social e só emergem, de acordo com Bakhtin (1999), *"do processo de interação entre uma consciência individual e outra. E a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social"* (Bakhtin, 1999, p.34).

Concebendo consciência individual como o homem singular, percebe-se que, em relação ao seu próprio desenvolvimento, o homem só se torna homem na medida em que se insere num mundo simbólico, marcado pelo historicamente produzido. Sendo cultural, os instrumentos e signos transformam o ser em desenvolvimento, fazem surgir e modificam sua consciência, a qual é sempre e necessariamente social. Para esse autor *"o ser, refletido no signo, não apenas nele se reflete, mas também se refrata"* (idem, p.46), o que significa que é transformado na medida em que se apropria novos e diferentes significados através das relações sociais.

Deixar de lado um modelo mecanicista e assumir um modelo que tem base social e histórico-cultural significa muito mais do que uma simples troca de paradigma. Significa, por exemplo, assumir que o ser humano pode ir além da experiência imediata, pois através do uso de instrumentos mediadores não limita sua capacidade e não se prende a um presente relativo, a uma realidade perceptual imediata. Sem negar a

evolução filogenética, o modelo de desenvolvimento apresentado por Vygotsky defende a dupla origem do desenvolvimento - a natural e a cultural. Esse enfoque dialético parte da unicidade dos processos psíquicos e fisiológicos e conduz a uma exigência metodológica nova: abordar os fenômenos em processo de desenvolvimento.

Estudar os fenômenos do comportamento de forma integrada implica admitir que existe uma *“conexão entre as funções fisiológicas e as criações mais complexas da mente, e esse elo não reside no próprio indivíduo, mas fora dele, nas formas coletivas e historicamente determinadas da vida social”* (Rivière, 1984, p.42). Esse elo, anteriormente referido como estímulo meio, chama-se signo, ou seja, qualquer forma de instrumento simbólico que media a relação do ser humano com outros e consigo mesmo e que orienta a atividade humana. Os signos permitem realizar transformações no próprio sujeito, nos outros ou no mundo material através dos outros; é, por um lado, individual ao pertencer a uma pessoa, mas é por outro lado sempre pertencente ao mundo cultural, posto que socialmente produzido (idem, 1984).

Considerando que todo ser humano a partir do seu nascimento encontra-se inserido num contexto cultural do qual se apropria e modifica,

“... pode-se entender a afirmação de que o vetor fundamental do desenvolvimento é definido pela interiorização dos instrumentos e dos signos, pela conversão dos sistemas de regulação externa (instrumentos, signos) em meios de regulação interna, de autorregulação. Ao interiorizar-se, estes sistemas de autorregulação modificam dialeticamente a estrutura do comportamento externo, que já não poderá entender-se como mera soma ou expressão de reflexos” (Rivière, 1984, p.42).

Dessa forma, internalização para Vygostky (1998), significa a apropriação da cultura pelo sujeito e sua própria configuração enquanto singularidade. De acordo com Zanella (1997), *“apropriação aproxima-se do conceito de ‘internalização’, utilizado*

por Vygotsky para indicar o movimento de “reconstrução interna de uma operação externa”, movimento pelo qual as funções psicológicas superiores, originariamente partilhadas, singularizam-se pelo sujeito, à medida em que este passa a utilizar os signos como elementos reguladores de suas ações” (Zanella, 1997, p.63).

Zanella ainda define que “ao falar em “internalização”, Vygotsky procura explicar a origem social e a característica semiótica do psiquismo humano, ou seja, que este não é obra de um sujeito em particular, mas sim constituído socialmente” (idem, p.64). Vygotsky demonstrou a origem social do signo ao descrever o desenvolvimento do “gesto de apontar”, anteriormente referido. Sem o outro, a mãe, pai ou adulto responsável, o movimento do bebê jamais se converteria em mediação significativa, em signo, e sem o signo não seria possível a construção das funções psíquicas superiores. A história do desenvolvimento dos signos conduz a uma lei que regula o desenvolvimento do comportamento:

“seu significado essencial consiste em que a criança ao longo do seu desenvolvimento, começa a aplicar à sua pessoa as mesmas formas de comportamento que no princípio outros aplicaram com respeito a ele. A própria criança assimila as formas sociais do comportamento e as transfere a si própria” (Rivière, 1984b, p.146).

É claro que essa assimilação e transferência às quais se refere Rivière não indicam que a criança simplesmente assimila e copia meticulosamente um modelo de comportamento proveniente das pessoas, dos muitos outros com os quais interage. Os comportamentos são apropriados pela criança muitas vezes por imitação, que nessa perspectiva não significa cópia, pois sempre há um elemento novo.

Em relação aos bebês, o primeiro “outro” é habitualmente a mãe e é nesta interação que o bebê se apropria de gestos/conceitos por ela significados, ao mesmo

tempo em que ativamente os transforma. Na díade mãe-bebê, esse processo de significação tem características próprias: a mãe significa os movimentos do seu bebê com certa frequência e até facilidade, uma vez que, em tese, permanece longos períodos com ele¹². Desde os primeiros dias de vida do bebê, a mãe tenta reconhecer seus movimentos e atribuir-lhes significados a fim de lidar melhor com a criança.

Entretanto, nem todos os bebês têm essa relação essencial como primeira; muitos acabam indo para as creches antes mesmo de completarem dois meses de vida e suas importantes apreensões de significado resultam da interação com a professora responsável e com os outros bebês que ali estão. Como aponta Gayotto, é justamente na complexidade da interação professora-bebê que as crianças enquanto "*sujeitos ativos em seu processo de socialização se constituem*" (Gayotto, 1992, p.63).

Por fim, é interessante lembrar que, apesar de Vygotsky dar ênfase à atividade mediada semioticamente a partir do signo lingüístico, não quer dizer que outras formas semióticas tenham uma função de menor valor para esse autor ou para essa teoria. Basta lembrar o exemplo do gesto de apontar que ele apresenta para discutir o desenvolvimento dos processos psíquicos superiores (Pino, 1993).

¹² Considera-se aqui as relações mãe-bebês ideais, preconizadas pela legislação brasileira, onde estas gozam de condições sociais e psicológicas para cuidar e educar seus filhos com dedicação integral nos 4 primeiros meses de vida.

3. Método

*"Deus se esconde nos detalhes."
(G. Flaubert e A. Warburg)*

Método é um desafio a ser seguido, perseguido, negado, refletido, imitado, criado... Tantos são os métodos, mas nenhum revela a grandiosidade de se construir uma dissertação. Passo a passo, sem que os passos estejam demarcados, sem que haja um caminho seguro e estável a percorrer, tendo medo do desconhecido, caindo em buracos e levantando pontes, o método se fez e se faz a cada linha escrita, a cada movimento meu na creche, a cada nova conversa com aquelas pessoas envolvidas com os bebês, a cada interação com estes, a cada leitura feita, etc.

A escolha primeira se deu pela "análise microgenética", método utilizado em pesquisa na área da Psicologia, que, segundo Góes (2000) *"trata-se de uma forma de construção de dados que requer a atenção de detalhes e o recorte de episódios interativos, sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando num relato minucioso dos acontecimentos"* (Góes, 2000, p.9). A análise microgenética ajuda, facilita, demonstra caminhos, mas minha atuação também como uma atriz social nessa trama chamada creche no mundo e mundo na creche não me permitiu simplesmente filmar e levar para casa as imagens do seu cotidiano, desenvolvendo uma análise do que foi filmado.

Meu método (meu, porque fui eu que vivenciei, que explorei) envolveu muito mais do que "análise microgenética", pois conhecer aquelas pessoas, suas realidades, suas crianças, suas dificuldades e alegrias mexeu comigo, fez-me repensar minha

maneira burguesa de ver a vida. Se realmente toda relação transforma os sujeitos envolvidos, ninguém saiu mais transformada do que eu. Viva o método!

Tanto a análise das imagens coletadas quanto as intervenções partiram do pressuposto de Vygotsky (1998) acerca dos processos psicológicos humanos, o qual defende que a gênese destes encontra-se nas interações com o outro, sendo estas mediadas pela cultura. Assim, são justamente essas interações que se constituíram como foco de investigação. Por sua vez, é preciso analisar as relações no contexto onde ocorrem, pois conforme destaca Rivière, *“estudar os processos complexos eliminando a influência das variáveis culturais seria como tirar água da banheira com a criança dentro, eliminar a peculiaridade dessas funções”* (1984b, p.53).

Muitas vezes parecia perder de vista meu objetivo inicial da pesquisa, “a produção de significações na interação bebês-professora-bebês”, pois estava envolta por diversas situações que direta ou indiretamente influenciam nessa triangulação. A falta de conhecimento das professoras acerca das ações das famílias sobre as crianças por exemplo, resultava em situações muito simples: a professora todos os dias se via às pressas com os banhos na parte da manhã, pois “à tarde não dá tempo” e nem parava para pensar que talvez algum bebê já tivesse tomado banho ao sair de casa. Era, portanto, desnecessário outro banho num intervalo de tempo tão pequeno, salvo no dia em que tal criança tivesse se sujado muito.

É importante lembrar que isso não é mera hipótese, pois como pude constatar em minhas visitas às famílias dos bebês, 3 tomam banho antes de ir para a creche e os outros 3 tomam à noite, antes de dormir. Caso a professora considerasse esse fato, mesmo que o exemplo seja simples, teria mais tempo para ficar com os bebês, para simplesmente estar com eles, pois poderia, caso necessário, dar banho à tarde nos bebês

que já vêm de casa de banho tomado, evitando assim boa parte do stress matutino. Eis uma questão a ser investigada: é preciso entender qual a importância do banho para a creche e para essa professora, se ela o faz porque é regra ou o faz quando a criança necessita realmente.

Dessa forma, explico aqui a escolha pelo tema, uma escolha que aconteceu na medida em que conheci e que deixei o contexto me conhecer. Assim, foi feito o acompanhamento minucioso do processo de significação das regras nas interações bebê-professora-bebês através de videografia, ou seja, do estudo da atividade através de filmagem de vídeo. A escolha pela videografia deu-se por permitir ao pesquisador voltar à situação registrada quantas vezes fosse necessário para obter a informação desejada, permitindo *“um acesso mais privilegiado aos conteúdos microscópicos da atividade humana”* (Meira, 1994, p.71).

Tendo escolhido os seis bebês mais velhos como foco de estudo, sem descartar a real importância dos outros para o andamento deste berçário, ficou definido que, para conhecê-los em interação seria preciso segui-los em seus movimentos diários. Portanto, estabeleci que filmaria um bebê por dia, durante todos os momentos em que está na creche, menos nos momentos de sono.

Como sujeitos que também são historicamente produzidos na cultura em que nascem, precisei conhecê-los nas suas casas, suas procedências, em seus espaços fora da creche. Assim, procurei entrevistas as seis famílias dos bebês filmados em suas próprias casas, com o intuito de conhecer um pouco a sua história, enfim, quem são esses bebês, suas famílias e como vivem.

Os locais das filmagens dependeram da rotina estabelecida pela creche e pela professora que, às vezes, decidia ir ao solário com os bebês ou ao salão de festas ou

simplesmente passear no corredor com eles dentro do carrinho que lhes serve de transporte. Entretanto, a maioria das filmagens ocorreu na própria sala do berçário.

Com o estudo exploratório ficou definido que seriam feitas 6 sessões de filmagens, um dia inteiro com cada um dos bebês escolhidos, parando apenas no horário em que dormiam. Assim, as filmagens totalizam 30 horas e 24 minutos de gravação, tendo alcançado uma média de 5 horas para cada bebê. Como o foco de análise foi o processo de significação, a seleção dos episódios analisados foi pautada nos sinais mais evidentes de significação das regras nas interações bebê-professora-bebês. Cada fita foi assistida a fim de escolher aquelas situações em que se podia analisar a maneira particular com que as regras são significadas nessa relação.

Foram escolhido 3 episódios para análise, que foram transcritos utilizando-se como critério o intervalo de 5 segundos, ou seja, a cada 5 segundos foi feita a descrição das falas, dos movimentos, dos sujeitos em interação, a fim de se obter um retrato mais fiel possível do que estava acontecendo no momento. Esses episódios transcritos foram em seguida analisados, tendo como foco de investigação os seguintes aspectos:

- se a professora e/ou outros bebês respondem aos movimentos do bebê e de que maneira (o que fazem, como interagem e em razão do quê);
- como as professoras significam esses movimentos;
- como o bebê reage (com receptividade, choro, repulsa);
- o que a reação do bebê provoca na professora ou em outro bebê que esteja envolvido na interação, que significados produz.

As fitas foram assistidas primeiramente com intuito de elaborar um inventário. Este inventário descreveu as situações em termos gerais, demarcando o tempo de

duração das situações, assim como os tempos em que ocorreram na fita, para que eu pudesse mais tarde voltar aos episódios selecionados e então analisá-los.

Ao fazer o inventário pude perceber e descrever as seguintes categorias de análise: atividades com a professora; atividades com pares; atividades com outros; atividades com a auxiliar; atividade solitária; categoria troca de fraldas; categoria banho; categoria alimentação; as falas da professora; falas da auxiliar; e categoria negação.

Denominei como atividade toda interação por parte do adulto ou de outra criança com o bebê filmado, interações que envolvam carinho, toque, bater, brincar, trocas de objetos, canto e colo. Assim, essas categorias diferenciam-se das demais situações interativas que se pautam, fundamentalmente, nos cuidados com higiene e alimentação. A categoria atividade solitária inclui todos os momentos em que o bebê filmado está sozinho, interagindo com um objeto, observando os outros bebês, caminhando pela sala, ou simplesmente olhando para o lado de fora da sala. As categorias de fala incluem toda fala da professora e da auxiliar dirigida à criança em foco e chamei de negação toda fala do adulto que inicie com a partícula “não” e que indique uma proibição por parte deste.

As categorias serviram para que eu pudesse ter uma idéia clara de como se configura o dia de cada um dos bebês, suas interações com as adultas responsáveis e com os outros bebês, enfim, com a creche como um todo. A descrição do dia-a-dia dos bebês será contemplada no capítulo 6, “Os bebês: “as-gentes” do processo”, referente aos sujeitos da pesquisa.

Além disso, fiz entrevistas semi-dirigidas com a professora e com a auxiliar do berçário, uma antes do início das filmagens e outra após o término destas, a fim de

conhecer a formação, o histórico profissional e as relações que estabelecem com os bebês, entre outros aspectos (ver em anexo os roteiros).

A auxiliar da manhã desistiu do trabalho no segundo dia de filmagens, portanto para efeito de análise e discussão, sua entrevista não foi considerada, apesar de ela aparecer na filmagem do primeiro bebê. Como a nova auxiliar só começou o trabalho após o período das filmagens, esta também não foi considerada como sujeito da pesquisa. A partir do segundo dia, porém, cada manhã uma auxiliar de outra sala, ou a volante, ou mesmo a faxineira vinha ajudar a professora nos momentos de troca, banho ou alimentação, suprimindo a falta da auxiliar da manhã. Como o tempo que essas pessoas permaneceram na sala com os bebês foi irrisório, se comparado ao tempo que a professora e a auxiliar da tarde permanecem, não as considereirei como sujeitos a serem entrevistados.

Finalizando, a parte de coleta de dados, fiz uma entrevista com a pedagoga responsável pela creche, com o propósito de conhecer a formação profissional, a inserção do trabalho em sua vida, sua percepção acerca do trabalho desenvolvido na creche e como são veiculadas as regras e normas dentro da instituição.

O resultado de tudo isso foi o cruzamento das falas, do Projeto Político-Pedagógico, das filmagens, das observações, das minhas intervenções e das vivências engendradas no processo de elaborar a dissertação.

4. Onde e quem?

Investigar o desenvolvimento humano requer o estudo do desenvolvimento do organismo humano na interação com o meio ambiente em que vive, considerando que ambos, contexto e sujeito, se transformam. Segundo a teoria ecológica de Bronfenbrenner,

“as pessoas são consideradas como organismos funcionais integrados num todo (...) e fundamentalmente o processo de desenvolvimento é entendido como afetado pelas relações que ocorrem tanto dentro do ‘setting’¹³ imediato que a pessoa se encontra, como entre os vários ‘settings’ que ela frequenta, assim como pelos contextos sociais mais amplos” (Amorim; Vitória; Rosseti-Ferreira, 2000, p.124).

Portanto, como a proposta do estudo é abarcar o sistema “pessoa-processo-contexto”, apresento aqui a instituição e as profissionais. Consonante com o pensamento de Bronfenbrenner, precisei conhecer o outro ‘setting’ mais imediato das crianças, ou seja, suas famílias, uma vez que também este ‘setting’ promove o desenvolvimento da criança e é influenciado por ela. Os primeiros passos da investigação, que descrevo no capítulo 4, permitiram delimitar os bebês, sujeitos da pesquisa, cujas características, bem como suas famílias serão apresentadas no capítulo subsequente.

4.1 A Instituição alvo

A coleta de dados para a pesquisa foi realizada numa creche conveniada à Rede Municipal de Florianópolis, localizada em um bairro periférico desse município. A

¹³ O ‘setting’, segundo Bronfenbrenner, é constituído pelos fatores lugar, tempo, características físicas e simbólicas, participantes, atividades desenvolvidas e papéis desempenhados.

escolha desta instituição se deu em razão da vivência de dois anos consecutivos (1998 e 1999), primeiro como estagiária de Psicologia e depois como Psicóloga, quando desenvolvi projetos vinculados à UFSC com o grupo de professoras, com crianças de 6 anos de idade e com o berçário. Este, em 1999, era assistido por duas estagiárias que, na época, eram orientadas por esta pesquisadora e por uma professora da UFSC responsável pelo Projeto.

A creche em questão pertence ao Centro Comunitário do bairro, que possui também um posto de saúde. Esse Centro Comunitário, criado em 1978, é fruto de programas do Governo Federal.

A creche, desde a entrada da pedagoga, que ocorreu somente em meados de agosto de 1999, passou e tem passado por inúmeras transformações que vão desde a pintura das paredes, a reformulação dos espaços internos até a implantação de um Projeto Político Pedagógico (PPP). Em entrevista com a pedagoga, esta deixou claro como era o panorama da creche há aproximadamente dois anos:

“Comecei na segunda feira, vim visitar a creche, levei um susto quando eu entrei, porque assim, ó, tudo escuro, entendeu? Aquele verde assim, não tinha luz, não tinha uma decoração, não tinha um, nada das crianças, nenhuma massinha, entendeu, não tinha material, não tinha lápis de cor, não tinha massinha, não tinha brinquedo, as salas eram uns verdadeiros depósitos, depósitos, tu não sabias o que que era aquilo ali. Os brinquedos... tudo em cima dos armários, se é que a gente pode chamar de brinquedo; as professoras, meu Deus do céu, uma falta de educação, de postura, e assim, de tu passar e elas fecharem as portas na tua cara. Ai, a primeira impressão que eu tive foi péssima, eu me senti assim, meu Deus do céu, o que que eu tô fazendo aqui? (...) Essa questão da cor, que eu achava, assim, meu Deus, era um quartel! Literalmente, um quartel! Não era nem hospital, era um quartel. Porque, pela postura das professoras, da própria instituição, era uma coisa muito assim, meu Deus, era rígida demais, entendeu, era escura, era feia! Eu não gostaria de ser criança naquele momento ali. Então comecei a cobrar mesmo, assim, um espaço construído pelas crianças, para as crianças, mas tudo com muita dificuldade, porque eu vou te contar, pra eu tirar uma caixa de papelão de uma sala, assim, uma caixa que não tinha mais condições, que tava úmida, cheia de boneco sem cabeça, sem perna, meu Deus, como é que tu vai, uma criança vai brincar com uma coisa assim?”

Como tem formação em Psicopedagogia Institucional, área do conhecimento que, segundo a própria pedagoga, além de ser preventiva em relação à dificuldade de aprendizagem trabalha com a organização do espaço, esta iniciou seu trabalho na creche modificando os espaços físicos que na época configuravam a seguinte rotina:

“(...) uma das coisas também que a gente sabe, que dificulta muita e prejudica o desenvolvimento da criança é justamente essa falta de organização, até de opção mesmo. Assim, iam lá 13, 11 turmas pro parque e ficava aquele aglomerado de crianças. Meu Deus, entendeu, era muito, muitas crianças machucadas. Elas comiam em sala, olha só, elas comiam em sala, elas dormiam em sala, elas eram trocadas em sala, tinha piniquinho em sala, era um verdadeiro horror...”

Com o intuito de melhorar as condições de higiene e cuidados com o corpo oferecidas às crianças, por iniciativa da pedagoga, foram criados o solário e o fraldário para os bebês e mais recentemente o refeitório para as crianças maiores, melhorias fundamentais para o desenvolvimento de um bom trabalho com crianças.

A creche atualmente possui um parque espaçoso, de chão de areia, com brinquedos como gangorra e escorregador; uma quadra de futebol de areia e uma de esportes coberta, ambas usadas mais pela comunidade na Escolinha de Futebol pertencente ao Centro Comunitário; uma sala de vídeo e 11 salas para as turmas. Nota-se que as salas são pequenas para o número de crianças atendidas¹⁴ (aproximadamente 20 por turma, ou mais), mal ventiladas e pouco possibilitam a criação de espaços diferenciados de acordo com a proposta do PPP de “criar condições para que a criança amplie seu universo cultural e que possa agir de forma independente e com autonomia” (ver anexo).

¹⁴ Convém lembrar que, apesar de serem pequenas as salas, esta creche se encontra de acordo com a resolução 003/99 do Conselho Municipal de Educação, que fixa normas sobre o espaço, sendo recomendado 1,30m² por criança atendida.

O atual berçário I, com área de aproximadamente 20m², comporta três berços, uma caixa de brinquedos, um armário, três colchonetes, três carrinhos para bebês, um ventilador, uma mesa de apoio, um cabideiro para as bolsas das crianças, um mural e uma geladeira pequena. No mural, encontram-se algumas figuras coloridas enfeitam a sala e frases que repetem os objetivos do Projeto Político-Pedagógico da creche. Nas paredes, uma série de fotos que ensinam como fazer massagens e movimentos estimuladores do desenvolvimento físico e motor dos bebês, como movimentos de pernas, braços, posições para engatinhar e movimentos com bolas e outros objetos (Figura 1).

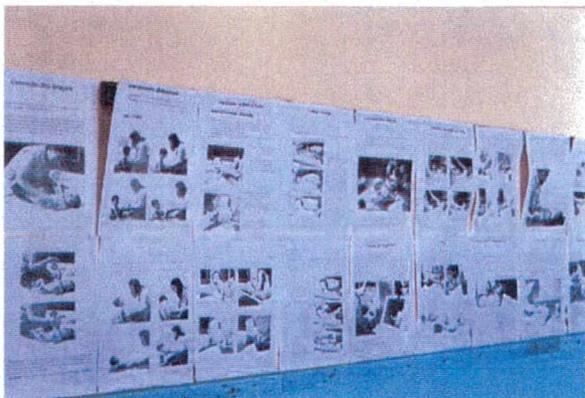


Figura 1: Foto da parede do berçário I

Parte dessa composição está prevista no PPP que, ao instituir “salas-ambiente para o atendimento de crianças de 0 a 3 anos”, delimita como material os “berços, colchonetes, espelho, obstáculos, túneis, brinquedos, bonecos, livros, carrinhos, blocos de encaixe e minhoca”¹⁵. Além disso, o PPP também delimita os espaços a serem

¹⁵ É bom lembrar que o berçário I não dispõem de túneis, blocos de encaixe ou minhoca até o momento.

usados, como o **fraldário para higiene, saídas diárias para banhos de sol e as refeições feitas em sala (grifos meus).**

Tais delimitações regem a ação da professora com os bebês, que não modifica os espaços, mesmo em situações de extrema necessidade, como no dia em que ela estava sozinha na sala, por falta de auxiliar, e deixou um menino com as fraldas sujas de fezes por quase uma hora, já que não podia ir até o fraldário e deixar todos os outros bebês sozinhos. Eu estava filmando nesse momento e lembro de ter pedido para ela pegar um colchonete e trocar as fraldas dele ali mesmo, não importando o que a regra diz, já que era uma situação atípica. Meio sem graça ela acatou e o menino foi trocado em sala.

A instituição funciona das 7 da manhã às 18h30min, de segunda a sexta-feira. As professoras chegam às 7 e saem às 17 horas, sendo que possuem duas horas de intervalo para o almoço. Nesse ínterim, as crianças almoçam na creche e permanecem com as auxiliares, meninas que estudam no segundo grau e que, por estarem estudando, são contempladas com uma “bolsa” para auxiliar o trabalho das professoras. As auxiliares, antes denominadas bolsistas, desenvolvem o trabalho em dois períodos: matutino, das 7 às 13h ou vespertino, das 12h30min às 18h30min.

A população que procura o serviço da Creche é basicamente da comunidade local e dos arredores; são pessoas de baixa renda e caracterizam-se por ter um nível de instrução básico ou serem analfabetas. A maioria dos pais e mães trabalha com prestação de serviços variados, como faxineiras, lixeiros, zeladores ou diaristas, sendo que muitos não possuem emprego fixo¹⁶. A creche, porém, não tem registro oficial das famílias, sabe pouco a respeito destas, a não ser na matrícula das crianças, quando uma anamnese é feita. As professoras acabam restringindo o contato com as famílias aos

momentos em que os pais ou responsáveis levam e buscam as crianças ou aos momentos de reunião administrativa.

O Projeto Político Pedagógico, desenvolvido pela pedagoga da creche no ano de 2000 (vide anexo), contempla:

“a socialização e o desenvolvimento da criança, procurando atender suas necessidades básicas, seus anseios, suas dificuldades, através de um trabalho de participação, onde a união promove e irmana o ser humano, fazendo com que as aspirações sociais tenham a participação de todos, de forma integrada e responsável”.
(grifos meus)

Audacioso e amplo, eu diria, é o objetivo deste PPP, além de trazer algumas contradições nítidas: como pode objetivar um trabalho de “participação de todos de forma integrada” se já na elaboração do próprio PPP não houve participação das professoras ou de qualquer outro membro da equipe pedagógica? Ao ser indagada sobre como foi elaborado o PPP, a pedagoga responde da seguinte forma:

“... eu não tinha como estar construindo com elas porque elas não queriam. Aquilo pra elas era assim, era tudo besteira, entendeu? ... praticamente elaborei sozinha, e aquele caderno, o primeiro caderno que fiz, eu fiz em função das dificuldades que eu tinha observado na fala, na prática, na estrutura, sabe, desde, a questão da disciplina, que elas tinham, tem que ter uma disciplina...”

A amplitude dessa proposta de trabalho revela-se no que a creche objetiva: “proporcionar e estimular o desenvolvimento da criança, oportunizar a formação crítica para o exercício consciente da cidadania, favorecer a integração família/escola visando à participação e ao compromisso no processo educativo, garantir o acesso e permanência às crianças com idade de 0 a 6 anos, socializar a criança preservando sua

¹⁶ Dados obtidos em entrevistas informais com pais e professoras durante reuniões de pais no ano de 1999.

individualidade (valores, vivências, representações, etc), criar condições para que ela amplie seu universo cultural e que possa agir de forma independente e com autonomia”.

Tais objetivos estarão sendo discutidos no decorrer da dissertação, porém ressalto aqui uma outra grande contradição do PPP em relação à visão de homem apresentada por essa instituição. Segundo o PPP, “o CEI (Centro de Educação Infantil) concebe o ser humano como um ser ativo, crítico, construtor da sua própria cultura, da sua história e da sociedade em que vive”. Essa concepção de homem traz em seu bojo os aportes teóricos de Vygotsky, para quem o sujeito já nasce social, é fundamentalmente social na medida em que ao nascer se encontra inserido numa esfera simbólica socialmente construída ao longo da história da humanidade, de que irá paulatinamente se apropriar. Assim sendo, como pode o mesmo PPP conceber como objetivo “socializar a criança”, entendido este como um processo sob responsabilidade da instituição?

4.2 As professoras e a pedagoga

Aqui apresento as 3 profissionais sujeitos da pesquisa - a professora, a auxiliar do período vespertino e a pedagoga responsável pela instituição. A professora chega pela manhã às 7 horas e recebe os bebês, arruma a sala, abre as janelas, etc. A auxiliar chega às 13 horas e fica sozinha até o retorno da professora, às 14 horas. A pedagoga trabalha em regime de 20 horas semanais, sendo que o cumpre normalmente pela manhã, elegendo uma tarde por semana para comparecer nesse período.

Como já disse anteriormente, devido aos problemas gerados pela desistência da auxiliar do período matutino, o que ocasionou uma demora de três semanas para a

contratação de outra, muitas pessoas contribuíram em alguns momentos nas atividades do berçário, porém, como não foram constantes, nem permanentes, não entrevistei nenhuma delas.

Helena

Helena é a professora responsável pelo berçário. Casada, tem 35 anos, sem filhos. Mora perto da creche na casa dos pais, uma boa casa, feita de material, confortável e que comporta os seus pais, ela e seu marido e um irmão temporão de 15 anos. Seu marido trabalha como pintor, autônomo.

Formada no magistério com adicional em Educação Infantil, trabalha nesta área desde 1984 e diz que nela não tem planos futuros. Ao justificar por que está cursando Pedagogia, se não tem planos futuros para a profissão, Helena foi bastante sincera:

“eu tô fazendo pedagogia porque é obrigado, porque (...) a não ser que eu trabalhasse só meio período, aí eu faria com gosto, porque eu sempre quis fazer, mas depois eu desisti. Eu fiz vestibular e não passei, e para estudar na particular é uma dificuldade, eu tô assim me arrebatando esse ano pra pagar. E então eu peguei e desisti, trabalhava o dia inteiro e estudar a noite, eu fiz isso no adicional, é muito cansativo. Então eu tô assim, pra levantar de manhã é um trabalho, é muito cansativo mesmo, eu chego na aula dá vontade de pegar uma cama...”

Em relação ao seu papel no berçário, segundo Helena *“(...) eu tenho a obrigação, obrigação entre aspas, de ajudar na estimulação, estimular ele. Conversar bastante durante o banho, troca. Cantar, música é importante para eles (...)”*.

Na rotina do berçário, é bastante calma, pouco fala e não se agita com o choro dos bebês. Como ela mesma ressalta, algumas de suas características pessoais são importantes para o trabalho com bebês:

“Acho que é a calma, porque o choro deles tem gente que fica agitada, aí tem que fazer, assim, se tá todo mundo para comer e eles tão chorando, pode ter alguém que fique preocupado em fazer dormir e deixar os outros pra depois, pra comer. Enquanto que eu já não, eles estão chorando, a gente vai dando comida pra quem tá chorando, depois bota todo mundo na cama, bonitinho, porque daí se a gente for parar um pouco pra fazer aqueles dormir, os outros também estão com fome. Então eu não tenho assim, eu não fico agitada, porque eu faço tudo com calma.”

Helena descreve o desenvolvimento humano em termos motores, ressaltando que as características mais marcantes das crianças são o fato de já “estarem caminhando ou engatinhando”, ou de “sentar sozinho”, coisas desse tipo. Como ela mesma argumenta:

“Olha eu tô assim, adorando ver o desenvolvimento deles e num momento eles não faziam nada, eu tiro mais pela Mariana como ela melhorou bastante, que a mãe se dela só queria que ela ficasse no carrinho e eu não fiz esse lado, porque não tem nada haver.”

Gladis

Gladis tem 18 anos, 4 irmãos mais velhos e mora com a mãe e um irmão numa casa grande e confortável em um bairro distante da creche. Cursa o penúltimo ano do Ensino Médio e não tem planos futuros na área da Pedagogia. Segundo ela,

“eu até poderia fazer um curso pra depois trabalhar aqui ou em outra creche, mas não sei, meus planos não é bem com criança não. Eu prefiro fazer, não sei, um curso, trabalhar com uma coisinha melhor, pelos menos por causa do dinheiro, porque, plano de casar essas coisas tem que ter mais...”

Gladis começou a trabalhar com 16 anos como babá de vizinhos, sem um contrato firme e iniciou o trabalho na creche somente nesse ano. Seu horário é do meio dia e meia até às seis e meia. Quando perguntada sobre qual seu papel no berçário, Gladis afirma:

Não sei...ficar de olho neles, brincar com eles e ajudar eles o que é certo o que é errado, pra eles não mexerem, se machucarem. Não sei...brincar com eles, deixar eles felizes pra não ficar chorando com falta da mãe, ficar brincando com eles. Fazer exercício também, eu não faço muito, a Helena é que faz mais, eu tenho que aprender com ela alguma coisa. Eles gostam pelo menos, do exercício com o corpo”

Essa fala, como ficou evidenciada na entrevista com a professora, revela a tendência dessas profissionais em perceber o desenvolvimento humano somente em termos sensório-motores, o que caracteriza e justifica o tipo de ação destas profissionais com as crianças.

Letícia

É a atual pedagoga da creche, formada em Orientação Educacional pela UFSC, sempre esteve envolvida com Educação Infantil, sendo professora por 4 anos numa escola particular após a graduação. Como já foi dito, Letícia fez curso de Pós-Graduação na Unisul, em Psicopedagogia Institucional.

De classe média alta, Letícia é casada, tem duas filhas jovens e 41 anos de idade. Afirma que o trabalho se inscreve em sua vida como algo não fundamental em termos financeiros, pois admite estar fazendo *“um trabalho voluntário em função do salário baixo”*. Trabalha na creche há dois anos e entrou a partir de um contato com o gerente da instituição, que, segundo ela, deu total apoio para as eventuais mudanças necessárias.

Ao entrar, sua impressão da creche como um todo não foi das melhores, nem do espaço como estava configurado, nem das professoras. Segundo Letícia, na primeira reunião que fez com o grupo das professoras, além do silêncio absoluto, *“não tinha proposta pedagógica (...) não tava claro pra elas também algumas regras, pra*

funcionar bem a instituição, o trabalho de cada uma, aquela questão do grupo, e seguir mesmo uma linha (...) vamos estudar juntas, vamos ter um Projeto Político Pedagógico pra gente seguir. Eu tive uma resistência enorme da parte delas (...)”

Apesar de sentir a falta de participação das professoras, Leticia não apresentou na entrevista nenhum plano futuro em relação à formação continuada das profissionais. Quando perguntada sobre as atuais demandas da creche como um todo, Leticia demonstrou preocupação somente com o espaço físico, pois todas as respostas eram vinculadas à ampliação, criação de salas maiores, de um espaço coberto para os dias de chuva, além da necessidade de material, brinquedos, vídeos, etc.

5. Iniciando a pesquisa: engatinhando

Após um contato breve com a professora responsável pelo berçário, quando esclareci que estaria a princípio observando as crianças em diversos momentos e espaços, iniciei as observações em primeiro de março de 2001. É bom lembrar que essa professora já me conhecia do estágio e que já havia sido avisada pela pedagoga que eu estaria observando sua sala, sendo que se mostrou interessada em participar e em abrir sua porta para esta pesquisa.

A primeira semana de observação foi logo marcada por uma intervenção direta de minha parte na creche. Sabendo que no ano de 2000 o berçário estava locado numa sala mais ampla, cujo piso possibilitava às crianças engatinhar sem se machucarem e não havia interferência de barulho das outras salas, não pude deixar de perguntar à pedagoga o porquê de o berçário em 2001 estar numa sala bem menor, com piso de tacos de madeira, alguns soltos impedindo que os bebês engatinhem sem machucar seus joelhos, e num local separado de outra sala por uma divisória que terminava antes de alcançar o teto.

Nessa conversa chegamos ao consenso de que seria melhor, ainda na primeira semana de trabalho propriamente dito, mudar o berçário para sua antiga sala, confortando os bebês mais adequadamente. Assim, a sala onde estavam os bebês, apesar de não apresentar um espaço “ideal”, seria para as crianças de 4 anos em diante.

Remanejar as professoras exigiu paciência por parte da pedagoga, que encontrou certa resistência, pois estas já tinham arrumado e decorado “suas salas” (não seriam também das crianças?). Contudo, com o argumento de melhorar o conforto e bem-estar dos bebês, tornaram a mudança menos estressante.

Ainda na primeira semana pude constatar as idades dos bebês, os horários mais comuns de sono, de fome, os que se adaptaram rapidamente (ou ao menos pararam de chorar freqüentemente). Havia uma média de 9 crianças por dia (ao todo eram 12 bebês), mais meninos que meninas, sendo que a maioria encontrava-se entre 6 e 11 meses de idade.

O choro, nessa semana, era constante e seguidamente as crianças só se acalmavam se a professora as pegasse no colo. Pude notar que esta pouco conversava com os bebês e, ao menos no período de adaptação e nos momentos em que observei, ocupava-se mais com atividades de cuidado com o corpo, ligadas à alimentação e higiene.

Algumas crianças choravam por tanto tempo - como Vanessa (bebê não filmado) que chorou por 50 minutos sem parar- que se cansavam e dormiam onde estavam. A auxiliar da manhã (dia 02/03) até tentava cantarolar alguma música, com o intuito de acalmar as crianças. Estas realmente paravam de chorar e ficavam olhando para ela, mas, ao terminar a primeira estrofe da música, a auxiliar parava de cantar e logo todos voltavam a chorar.

No dia 06/03 observei a manhã toda, desde a chegada dos bebês (a maioria chega entre 7h30min e 8h). Pude observar vários momentos ricos de significação, especialmente entre os mais velhos, como o seguinte:

Denise e Graziela, ambas de 10 meses, permanecem sentadas junto à porta, Graziela segura um chocalho que Denise insiste em pegar. Ambas tentam subir no berço que serve de cercado provisório na porta (por causa da troca de salas a manutenção da creche levou duas semanas para retirar o cercado da antiga sala e fixá-lo na nova) e olham para tudo o que acontece na rua. Elas somente se voltam para dentro da sala quando escutam a voz da professora, que não as chama, mas que falando com a auxiliar ou com outro bebê faz com que as duas olhem para dentro. Denise e Graziela balançam o chocalho, alternando quem o segura; uma mexe na orelha da outra, puxa o

cabelo, choram, Denise cai, mas permanece com o chocalho na mão. Graziela senta-se e pega outro brinquedo. Nota-se que nesse momento inúmeras trocas acontecem e inúmeros significados se produzem.

Esse dia foi igualmente importante por ter sido o primeiro em que os bebês foram levados ao solário. O transporte dos bebês até lá é feito através de um “trenzinho” (Figura 2), que consiste em dois berços colados um no outro, com rodinhas para a locomoção. Os bebês que já ficam em pé são colocados num dos berços e os que só sentam, ou ainda nem sentam, no outro, apoiados com almofadas. Nas observações, sempre que estão no trenzinho os bebês não choram, ficam olhando para todos os que passam e parecem alegres.

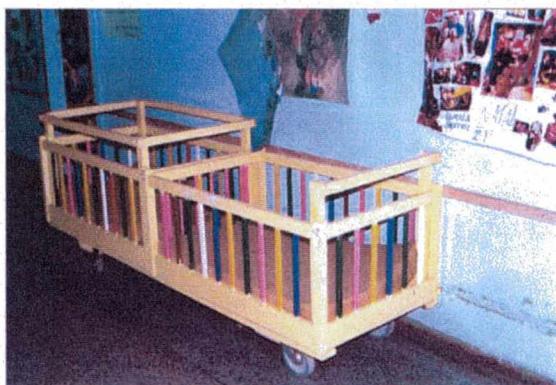


Figura 2: “tremzinho” que transporta os bebês.

No solário, a professora colocou todos juntos num canto, sentados em cima de um tapete ou deitados num pequeno colchonete que ela levou da sala. Preocupou-se em trazer brinquedos de borracha que estão na sala para que as crianças que ainda não se deslocam pudessem manipular, morder. Apesar do espaço diferenciado, a professora e a auxiliar permaneceram numa postura de separação dos bebês, ou seja, mesmo quando estavam sentadas ao lado deles elas conversavam com terceiros que se encontravam longe dali. Dessa forma a interação das professoras com os bebês acontecia apenas para

acalmá-los quando choravam ou para dizer “não faça isso, ou aquilo”. Ao menos durante o período de observação constatou-se que essa conduta reforça a característica assistencialista da creche: um lugar de proteção e cuidado somente, não um espaço de desenvolvimento integral da criança, como prevê a lei e o próprio PPP da instituição.

Um outro fato marcante que pude perceber nesse mês de observação foi que, aparentemente, há por parte da professora uma preocupação excessiva com o cumprimento dos horários de alimentação na creche, pois sempre que um horário se aproxima a atenção da professora volta-se para a preparação do ambiente, buscando os pratos ou mamadeiras, enchendo estas de água, separando fraldas, etc. Nesses momentos de preparação, a professora, isenta-se do contato com as crianças, deixando-as livres.

Até aqui tudo bem, caso a proximidade de horário das refeições não tomasse tanto o tempo das professoras e auxiliares, e se esta professora não fosse tão preocupada em cumprir horários e regras da instituição. Isso acaba indicando que as crianças permanecem em contato umas com as outras, sem a mediação do adulto que as assiste, por um tempo significativo. Assim, a troca entre os bebês acaba sendo mais freqüente do que as trocas dos bebês com a professora ou com as auxiliares.

Certamente que a interação de pares é importante e relevante para o desenvolvimento infantil, conforme relatam as pesquisas que focam esse tema (ver Oliveira, 1995; Oliveira, 2001; Góes e Smolka, 1997). Entretanto, tendo em vista que os sujeitos desta pesquisa são bebês pequenos, cujas ações necessitam da mediação, da presença do adulto com mais intensidade, a interação de pares com mesma competência

cognitiva em maior frequência não necessariamente promove o desenvolvimento das crianças¹⁷.

Na segunda semana de observação, passei a focalizar os bebês com mais de 8 meses (seis no total). Isso porque estes apresentam mais momentos de troca, onde se evidencia a produção de significações, do que os outros bebês, que permanecem mais tempo dormindo. Os outros seis (com 4, 5 e 6 meses) foram também observados, mas somente nas situações em que os mais velhos se aproximavam ou procuravam por eles, devido a algum objeto que queriam.

Essa escolha foi importante, pois me permitiu perceber com mais clareza como se dão as trocas entre os bebês ou como cada bebê escolhe com quem ou o que deseja interagir. Da mesma forma, escolher estudar os bebês acima dos 6 meses possibilitou à pesquisa encontrar situações em que eles demonstram sua participação na instituição, assegurando um dos direitos da criança. Conforme Manuel Sarmento e Manuel Pinto:

“A tradicional distinção entre direitos de protecção (do nome, da identidade, da pertença a uma nacionalidade, contra a discriminação, os maus-tratos e a violência dos adultos, etc.), de provisão (de alimentação, de habitação, de condições de saúde e assistência, de educação, etc.) e de participação (na decisão relativa à sua própria vida e à direcção das instituições em que actua), constitui uma estimulante operação analítica. Ela permite, quando aplicada à investigação do estado de realização dos direitos, comprovar, por exemplo, que entre os três p, aquele sobre o qual menos progressos se verificam na construção das políticas e na organização e gestão das instituições para a infância (e, em particular, nas escolas – cf. Jeffs, 1995) é o da participação” (Sarmento e Pinto, 1997, p.18)

É preciso ressaltar que ainda no período de observação pude confirmar essa idéia de que a participação, enquanto direito da criança cidadã, é realmente o “p” menos considerado. O leitor pode estar se perguntando como poderíamos assegurar o direito de

¹⁷ Análises mais aprofundadas em Tudge, 1996.

um bebê, que ainda não fala e mal anda, participar das decisões relativas à sua vida, incluindo aqui a direção da própria instituição na qual se encontra.

Parece incrível pensar sobre isso, mas usando o exemplo desta creche, várias vezes presenciei a professora impedindo um bebê de dormir porque ainda não estava na “hora do sono”. A hora do sono, à qual se referia tal professora, é a hora estipulada pela instituição, entre meio dia e duas horas, quando um silêncio profundo se abate na casa. Pergunto-me: como é possível cerca de 200 crianças terem sono todas na mesma hora e não se ouvir um barulho sequer ao passear pelo corredor na “hora do sono”?

Para assegurar a participação desse bebê que tem sono em horário diferente do da creche é preciso deixá-lo dormir, deixá-lo escolher o momento do seu sono, modificando dessa forma até mesmo a direção da instituição, que não poderá jamais estipular um horário-padrão para todos. Certamente que tal possibilidade, num contexto institucional como esse, parece a princípio impossível e até utópica, porém, sem querer ser prescritiva, se um bebê tem sono pela manhã porque não dormiu bem durante a noite, qual a razão de fazer com que permaneça acordado até a “hora do sono”? Será que é porque ele **deve ir** ao solário junto com os outros? Porque não poderia ficar dormindo enquanto os outros bebês continuam suas atividades diárias?

Obviamente tais perguntas remetem a mudanças em todo o sistema da instituição, e isso demanda conscientização por parte dos profissionais que ali estão, no sentido de se verem como parte do sistema, como também responsáveis por todas as falhas que ali possamos encontrar e especialmente pela perpetuação destas.

5.1 Um pouco da rotina: primeiros passos

Mediante as observações, pude também entender e traçar um esquema da rotina do berçário e da creche como um todo. Embora não seja a rotina meu foco de pesquisa¹⁸, entendê-la faz parte do processo de contextualização, importante para compreender como estão se constituindo essas crianças cuja infância é atravessada por horários determinados, historicamente construídos e diariamente perpetuados.

Veja em seguida o quadro das refeições do berçário:

Berçário I e II - Crianças de 3 a 24 meses

HORÁRIO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
8h30min	Mamadeira (neston ou mucilon ou ninho)				
11h/11h30min	Sopa (macarrão com cenoura, batata)				
14h/14h30min	Mamadeira (neston ou mucilon ou leite ninho)				
16h	Sopa	Sopa	Sopa	Sopa	Sopa

- às vezes tem purê de batata com carne moída ou arroz com frango, mas na maioria das vezes é sopa.

Apesar de os horários, como estão acima apresentados, possibilitarem um tempo de intervalo razoável entre as refeições, que permite às crianças terem fome o suficiente para a próxima alimentação, na prática não é isso que acontece. À tarde, por exemplo,

como as merendeiras chegam somente às duas horas, muitas vezes as mamadeiras dos bebês chegam na sala a partir das 14h30min, sendo que os últimos bebês tomam mamadeira perto das 15h, ou até mesmo após as 15h. Como a professora sai às 17h, e as merendeiras às 18h, a janta é servida a partir das 16h e muitas vezes o bebê que mamou às 15h, ou mesmo às 15h30min, é o primeiro a tomar sopa, às 16h. É claro que a fome não é suficiente, acarretando um desperdício significativo de alimentos e influenciando diretamente a rotina do berçário.

Segue abaixo o esquema da rotina do berçário I:

7h/8h10min	Horário de chegada dos bebês
8h	Professora sai p/ pedir as mamadeiras / Início das trocas de fralda
8h30	Mamadeiras (mucilon, neston ou ninho puro)
9h	Solário (quando o tempo está bom)
9h20min	Café da professora
9h40min	Café da auxiliar
10h	Banho das crianças
11h	Almoço
11h30min	Sono
12h	Saída da professora
12h30min	Entrada da auxiliar vespertina
13h	Saída da auxiliar matutina
14h	Volta da professora
14h30min	Troca de fraldas e alimentação (normalmente mamadeiras)
15h15min	Café da professora
15h50min	Café da auxiliar
16h	Troca de fraldas e janta
17h	Saída da professora
18h30min	Saída da auxiliar

O quadro acima demonstra alguns dados significativos, especialmente em relação ao tempo que a professora permanece com as crianças. Percebe-se que os bebês

¹⁸ Análises mais aprofundadas sobre a rotina nas Instituições de Educação Infantil encontram-se em

chegam entre 7 e 7h30min e ficam com a professora até 8h, quando esta sai para fazer o pedido das mamadeiras no refeitório. Voltando para a sala, o lanche é dado entre 8 e 8h30min, seguido de passeio para o solário. Ali, as crianças ficam ou com a auxiliar ou com a professora, devido ao horário do café de ambas. Logo vem o banho, o almoço e o sono. À tarde, também conta o café das duas profissionais, trocas de fralda e janta. Efetivamente, a professora permanece cerca de 2 horas diárias em interação com as crianças em momentos que não são de alimentação, trocas ou banhos. Ou seja, das 8 horas diárias, apenas 2 são reservadas para a professora simplesmente estar com os bebês e responder à suas necessidades reais.

Como já foi lembrado, a demarcação rígida de horários de alimentação e sono pré-determina a relação das professoras com as crianças e destas entre si. Uma vez que não lidam com flexibilidade com os horários e regras da instituição, regras essas que assumem sem discutir, sem participar da elaboração e sua institucionalização, embora contribuam para que se mantenham na medida em que não as questionam, as professoras acabam reproduzindo a cada dia uma rotina que sufoca os bebês e elas próprias. A rotina em si é delimitadora, demarcadora de características específicas da relação professora-criança, por isso é de suma importância nesta pesquisa considerá-la.

Como conclui Batista (1998):

“(...) tanto os profissionais quanto as crianças quando chegam nesta instituição encontram uma rotina diária que é comum a todos os grupos de crianças (hora de entrar na creche, hora de entrar na sala, hora do lanche, hora do parque, hora da higiene, hora do almoço, hora do descanso e, assim, subordinadas a esta seqüenciação hierárquica, cabendo-lhes adequar os diferentes ritmos das crianças ao ritmo único da instituição)” (Batista, 1998, p.166)

Aqui cabe lembrar uma das contradições mais significativas que existe na creche: enquanto para a pedagoga o planejamento “*tem que partir da criança, das necessidades que a criança traga, em cima dessas necessidades é que se faz o planejamento*”, para a professora o estabelecimento de uma plano diário sem a participação dos bebês, participação aqui no sentido que Sarmiento e Pinto (1997) apresentam, “*ajuda porque eles já sabem, assim, os horários, eles vão... eu acho assim importante a rotina*”. Isso indica que planejar para a pedagoga significa escutar a criança, ao passo que planejar para a professora significa estabelecer uma rotina *a priori*, sem que seja necessário escutar a tão sem som “voz das crianças”. Ambas partem de concepções de infância completamente divergentes, contraditórias eu diria, tornando o trabalho em conjunto um tanto utópico.

Essa enorme diferença no modo de ver e pensar a creche e especialmente as crianças entre a pedagoga e a professora, reflete-se diretamente no tratamento com as crianças, pois mesmo tendo hoje um aspecto de creche, com paredes coloridas, murais cheios de desenhos das crianças, mesmo que a casa esteja mais organizada em termos do uso dos espaços, ou seja, mesmo tendo uma “cara” de creche e pré-escola, os fazeres das professoras continuam como antes. As regras continuam sendo mais importantes do que o bem estar das crianças, o planejamento continua se pautando nos horários de funcionamento somente, enfim, os fazeres das professoras são ainda justificados em função do número de crianças e dos horários estabelecidos.

Tudo isso pode ser reflexo da falta de participação das professoras na elaboração do PPP, na reestruturação da casa, pois ao reproduzirem regras sem discutir, sem refletir, contribuem para a institucionalização e manutenção das mesmas. Ao perguntar

para a pedagoga como ela apresentou a idéia de fazer um PPP, ela respondeu da seguinte maneira:

“É, eu falei da importância pra elas, da importância da gente ter um projeto da creche, assim, e que esse projeto era construído no grupo, que a gente precisava da reflexão de todas, assim, quais são as dificuldades que o grupo apresenta, o que o grupo, é...que tipo de trabalho o grupo gostaria que fosse desenvolvido aqui (grifo meu), então, em cima disso eu acabei criando porque elas não me traziam nada, sabe, Edla, eu não conseguia tirar nada delas, não sei se ... tudo tava bom ou tudo tava ruim! Elas não tinham um argumento. E de certa forma elas queriam boicotar um pouquinho o trabalho porque eu comecei a mexer, assim, é...em muita coisa não só da estrutura mas do trabalho delas, da concepção mesmo de infância, o que elas estavam fazendo aqui, o quanto era importante o trabalho delas”

Nessa fala, destaco outra contradição: se o planejamento deve partir das necessidades das crianças, como poderiam as professoras antecipadamente decidir o tipo de trabalho que gostariam de fazer, antes de conhecerem a realidade das crianças com as quais iriam trabalhar? Mas, como a própria pedagoga afirmou, o grupo de professoras não trouxe nada de importante para a construção de um PPP ou mesmo para a reflexão de uma concepção de infância. Assim, a reação ao PPP já elaborado, sem a participação de nenhuma das professoras, não poderia ter sido outra senão: *“ah, mas isso é muito difícil...”*.

A partir desse momento, instalou-se uma relação entre pedagoga e professoras pautada em práticas de poder, que incluíam cobranças de tarefas e de atitudes de uma maneira persecutória, reforçando a tendência das professoras em seguir regras, sem que a reflexão seja feita, sem que elaborem novas regras, mais adaptadas ao cotidiano e às necessidade daquelas crianças. Como a própria pedagoga indica:

“tudo incomodava, mas eu fui fazendo assim mesmo, entendeu, olha a ‘nossa proposta vai ser essa, entendeu, e é assim que eu queria fazer por causa disso e disso. Sempre trabalhei muito com textos com elas, então como eu via que os textos era meio que

engavetado mesmo, totalmente, eu comecei a cobrar resumo. E comecei a cobrar assim, ó, 'gostou do texto? E daí, o que você achou do texto?'. Ai eu já sabia se tinha lido, se não tinha lido, mas então semana que vem eu quero que você me traga alguma coisa, porque a gente precisa disso aqui, do trabalho, porque você precisa entender porque que isso aqui tá sendo modificado, porque que a gente (...) precisa trabalhar de outra forma, porque a sua criança tá tão agressiva como você fala (...)"

Sem perceber que sua maneira de estabelecer uma parceria com as professoras acabava mantendo o padrão de “seguidoras de regras” que elas apresentam, a pedagoga acabou criando uma relação com as profissionais da creche também pautada em regras rígidas, apesar de esperar flexibilidade por parte destas no trato com as crianças. Mais contradições!

5.2 A reunião de pais: um momento à parte

Outro momento importante de observação do dia-a-dia da creche foi ter participado na reunião de pais coordenada pelas professoras e assistente social, que aconteceu em 23 de abril, às 18 horas. Nessa data eu já havia terminado as filmagens (feitas em março e abril) e visitado as famílias para combinar um horário propício para a entrevista. Portanto, eu já conhecia e havia conversado com a maioria das famílias quando essa reunião aconteceu.

A professora iniciou a reunião lendo os avisos que a creche precisa dar aos pais, todos referentes ao que eles “devem fazer para manter seus filhos na creche”, ou seja, “trazer sacos plásticos, o leite na segunda-feira (cada sala é responsável por levar 1 litro de leite em determinado dia da semana, o berçário leva nesse dia); se a criança ficar doente os pais devem trazer atestado para não perder a vaga; uso do pente fino para

evitar piolho; trazer uma quantidade suficiente de fraldas por dia; os pais devem trocar a fralda da criança se na entrega ela está com cocô”, etc.

Enfim, enquanto ela falava eu lembrava que aquelas 5 mães presentes tiveram um longo dia de trabalho e ao sair da creche com seus bebês, mais sacolas pesadas, iriam para casa a pé, no escuro, sendo que todas moram no alto dos morros próximos à creche. Naquele momento, eu me perguntei se essas mães não poderiam ter sido acolhidas de uma maneira diferente, ao menos com um “boa noite” ou “é bom tê-las aqui”. Porém, parece que a relação da professora com o “deve fazer” é tão intensa que a impede de lidar com as situações cotidianas de uma instituição de educação, como essa reunião de pais, de maneira mais flexível. Além disso, indica uma postura de coação, de poder sobre o outro, postura esta similar à evidenciada na relação da pedagoga com as professoras.

Após a leitura do que os pais “devem fazer”, a professora olhou para as mães e perguntou se alguém queria falar alguma coisa. Uma mãe perguntou se sua criança (Denise, de 10 meses) passou bem aquele dia, pois estava meio doente, e aproveitou para perguntar se quando a criança tem febre a creche não pode “dar o remédio”. A resposta da professora foi que quando a febre é alta a criança não pode vir para a creche.

Sem criar mais espaço para conversa, a professora começou a entregar as “avaliações”, justificando estarem em branco na maior parte dos itens, uma vez que são avaliações construídas para as crianças maiores, contendo portanto itens que ainda não “cabem aos bebês”. A mesma mãe comentou sobre a alimentação de seu bebê, buscando saber se na creche a criança também come pouco. As outras mães nada falavam, tampouco as auxiliares, que alegaram “não terem nada para falar” (para que então uma reunião com os pais, pergunto eu?).

O próximo passo da professora é o de entregar papéis em branco e canetas para que as mães escrevessem suas “críticas ou sugestões sobre esses dois meses de funcionamento da creche”. Uma mãe disse que não sabia o que escrever, que não tinha “reclamação”, pois quando “algo acontece ela fala e acha que a filha está sendo bem tratada”. Naquele momento eu me perguntei como ela pode ter certeza disso se a creche não abre espaço para demonstrar o trabalho que faz, ou para que os pais possam ter uma noção dos horários, da rotina, das ações das professoras em relação às crianças.

Essa mãe, durante a reunião, fala algo significativo em relação à participação dos pais na creche, assim como em relação a certas regras da mesma:

“eu não concordo com a areia, com o contato com areia para o berçário, pois são muito novos (...) mas se vem da creche nós não podemos tirar”

A mesma mãe, durante a entrevista em sua casa, revelou que o problema da areia é que sua filha tem alergia, ou seja,

“(...) ela não pode ter contato com a areia. Uma coisa que incomoda, fica feio, fica aquelas marquinhas, fica feio, incomoda a criança, ela sente assim coceira, entendeu, e outra coisa, a gente gasta muito também com remédio. A doutora Bárbara (do posto de saúde dentro do Centro Comunitário onde fica a creche também) mesmo falou pra mim, o remédio desse problema que ela tem é muito caro, não é no posto de saúde, que não tem, não existe, e todos são caros, tudo é acima de R\$20,00. E aí já pensou?”

A creche parece não ter conhecimento disso e na reunião em questão o problema, que não é só a alergia, mas o que ela provoca, como incômodo para o bebê e gastos com medicamentos caros, foi tratado com certa indiferença. A mãe ainda continua na entrevista dizendo que:

“É como eu falei aquele dia pra Helena (professora), espero eles não colocarem mais a Denise na areia, a minha preocupação é com a Denise na areia, que eu vejo que a

Denise não pode mesmo, então eu não queria (...) preferia que mudassem aquele negócio ali, aquela caixinha de areia e botassem tudo cimento, pra Denise não ter, mas como não é só a Denise, tem outras crianças que precisam ter contato com a areia e como eles passaram por um monte de pesquisas pra ver o que a criança precisa e não precisa, então eu preferia que a Denise não tivesse na areia, que eles não colocassem a Denise na areia, mas fora isso a creche pra mim, eu não posso reclamar daquela creche porque ela é muito boa. Como eu te falei, perto de outras creche aquela creche ali é muito boa, é excelente”

A fala dessa mãe indica que os pais estão muito longe de participarem ativamente dos processos na creche, das discussões acerca do cuidado e da educação para com seus filhos. Indica também a relação de submissão que essa mãe tem com a creche, ou melhor, com as regras estabelecidas pela instituição, apontando que o que a creche decide é verdadeiramente o melhor para a criança. Além disso, faz referência (grifo) às professoras como detentoras do saber, legitimando assim a posição de poder que ocupam.

Continuando a reflexão sobre a reunião, uma mãe levantou o problema de as crianças estarem colocando areia e até pedrinhas na boca. A professora limitou-se a responder com frases prontas, chavões do tipo “é normal, eles estão descobrindo...”, e nenhuma reflexão foi feita.

Às 18h30min, uma mãe chegou e, como as outras, não foi apresentada, nem incluída na reunião. Ela sentou-se ao lado de outra, que escrevia suas “críticas e sugestões”, a professora sentou-se ao seu lado e novamente leu a lista.

A reunião foi marcada por momentos de profundo silêncio, quebrados apenas pelo choro ou algum movimento dos bebês presentes. Quando a professora terminou sua parte, perguntou para mim se eu gostaria de falar algo. Aproveitei para me apresentar novamente e agradecer a oportunidade de estar trabalhando com seus filhos. Falei sobre minha pesquisa e meu papel junto às professoras, e perguntei se elas gostariam de

questionar algo ou se tinham alguma curiosidade. Como nada perguntaram, terminei minha fala confirmando os horários das entrevistas com as famílias.

Em seguida, a assistente social entrou na sala, sentou-se e falou sobre “problemas gerais da creche”, como o **impetico**, que atingiu cerca de 40 crianças. A assistente deixou claro que tal doença, causadora de inúmeras feridas na pele das crianças, é contagiosa e normalmente surge por falta de higiene, mas que ela não podia dizer onde, ou melhor, em qual criança se deu o foco inicial. Com essa fala, a responsabilidade acerca da doença parece ficar nas famílias, que para a creche não atendem minimamente os hábitos de higiene de seus filhos. Outras questões que envolvem a saúde foram levantadas, mas a reunião logo terminou.

Sai perguntando-me se aquelas profissionais da educação conhecem as famílias das crianças, se reconhecem as diferenças, ou se para elas todas as famílias são iguais, portanto, todas devem agir da mesma forma com seus filhos e com a creche. É evidente que não conhecem, que não podem diferenciar as famílias que podem manter seus filhos limpos, porque têm banheiros em casa, água encanada, porque vivem num ambiente limpo, que proporciona saúde e não doenças, como por exemplo o **impetico**, daquelas que vivem sem saneamento, nem coleta de lixo, com animais por toda volta.

Perguntei a mim mesma também como é possível uma professora que vive metade de sua vida numa instituição de Educação Infantil não ser capaz de tomar iniciativas, de estabelecer diferenças em relação aos pais, às crianças e à própria instituição. Muitas perguntas surgiram com essa reunião: o que acontece naquele dia-a-dia que as deixa tão inertes, tão “seguidoras de regras”, muitas delas aparentemente sem lógica alguma para existirem? Da mesma forma, o que leva os pais e mães a pensar que seus filhos estão à mercê dessas regras, sem que se possa questionar ou simplesmente

discordar? Por que as famílias só se tornam importantes para a creche em seus deveres ou quando suas crianças estão doentes? Como as pequenas relações diárias constituem a instituição como um todo?

Enfim, o período de observação foi essencial por inúmeros motivos: entendimento da rotina do berçário; para os bebês, professoras e auxiliares se acostumarem com a minha presença na sala; para o conhecimento de quais bebês seriam os sujeitos mais apropriados para minha pesquisa e finalmente para a delimitação do método a ser seguido na coleta de dados propriamente dita.

6. Os bebês: “as-gentes” do processo

*“A gente se acostuma a morar em apartamentos de fundos
e não ter outra vista que não são as janelas ao redor.
E por não ter outra vista, logo se acostuma a não olhar para fora.
E porque não olha para fora logo se acostuma a não abrir de todo as cortinas.
E porque não abre as cortinas logo se acostuma a acender mais cedo a luz
e à medida que acostuma, esquece o sol, esquece o ar, esquece a amplitude.
A gente se acostuma a abrir o jornal e a ler sobre a guerra.
E aceitando a guerra aceita os mortos e que haja números para os mortos.
E aceitando os números, não acreditamos nas negociações de paz,
aceita a ter todo dia-a-dia de guerra, dos números de longa duração.
A gente se acostuma à poluição, às salas fechadas de ar condicionado e cheiro de
cigarro, à luz artificial de ligeiro tremor, ao choque que os olhos levam à luz natural.
A gente se acostuma às bactérias da água potável, à contaminação da água do mar.
A lenta morte dos rios. Se acostuma a não ouvir passarinhos,
a não ter galo de madrugada, a temer a hidrofobia dos cães,
a não colher fruta no pé, a não ter sequer uma planta.
A gente se acostuma para poupar a vida,
que aos poucos se gasta e que gasta de tanto se acostumar,
se perde de si mesma”*

(Marina Colassanti
Jornal Voluntas, Fpolis, v.1, n°3, p.4 jul/ago/set 2000.)

Poderia perfeitamente incluir outras “gentes” nesse poema que de tão realista torna-se triste. Essas outras gentes poderiam dizer “a gente se acostuma a ter pouco colo, a ficar com as fraldas sujas, a ser ignorado, a ser rotulado, a comer sem fome ou a dormir sem sono...”; ou poderiam dizer que “a gente se acostuma a ter salário baixo, a trabalhar sem condições, sem estrutura, às regras da instituição, a ter 25 crianças para cuidar...”, enfim, parece que as “gentes”, ao se acostumarem com tudo isso, esquecem que são também “agentes” no processo de transformação social.

Esse capítulo traz uma noção, a partir das entrevistas com as famílias e das filmagens, de quem são essas “gentes”, esses sujeitos com os quais eu convivi nesses 18 meses de pesquisa.

Em relação às famílias, apesar das inúmeras diferenças, todas as casas possuem água encanada e luz elétrica. Três delas têm telefone, todas têm televisão, geladeira, som, fogão e banheiro. Todos os pais trabalham e em média a família tem uma renda mensal de R\$400,00. Todos moram nos arredores da creche, mas duas famílias não moram no morro, suas casas ficam nas servidões que dão acesso aos morros. A maioria dos pais terminou apenas o ensino fundamental, sendo que 3 estudaram somente as séries iniciais e 3 terminaram o ensino médio.

Para cada bebê, meus pequeninos sujeitos agentes em seu próprio desenvolvimento, eu apresentarei o quadro geral dos tempos por eles vividos na creche, com as devidas categorias de análise apresentadas previamente no capítulo do método. Com o intuito de ter uma idéia clara de como se configura o dia desses bebês neste berçário, a partir das filmagens, contei a duração de tempo que cada bebê teve em cada categoria de atividade. Os tempos são marcados em horas, minutos e segundos, da seguinte maneira: para 1:32'04”, leia-se uma hora, trinta e dois minutos e quatro segundos.

6.1 Os bebês e a creche: relatos do dia-a-dia

Graziela

Graziela foi o primeiro bebê visitado por mim. Sua casa fica no alto do morro, última casa no final da escadaria. De difícil acesso, pois a escadaria é íngreme, degraus

altos e escorregadios, apresenta perigo numa parte onde houve um desabamento. É cansativo chegar até a casa, tive a sensação de que iria desmaiar, pois é uma longa subida, cheguei a me apoiar nas casas algumas vezes para poder me equilibrar. Mal podia falar ao chegar, estava sem fôlego e com certo medo, não posso negar. Medo de cair, medo de voltar sozinha, medo do novo. Medo daquilo a que nós, acadêmicos privilegiados, não estamos acostumados e que está muito aquém do que pensamos ser o melhor e mais adequado para as crianças.

Graziela nasceu em abril de 2000, mora com seus pais que vivem juntos há dois anos. Na entrevista estava presente somente a mãe da menina, que foi muito solícita e mostrou curiosidade acerca do trabalho, gostaria de assistir às fitas para ver como Graziela fica na creche, num lugar diferente de casa. A mãe trabalha como empregada numa casa próxima à creche, portanto ela sempre pega Graziela perto das 16horas, quando sai do serviço.

A família da mãe mora próximo e os avós cuidam dela quando não tem creche. Segundo a mãe, a gravidez, apesar de não planejada, foi bem aceita e Graziela mudou sua vida para melhor ... *“a minha vida sem ela não é nada...sei lá as vezes a gente tá com tantos problemas aí vê eles já se anima, até uma briga dentro de casa entre eu e ele, já se anima, por causa dela. Já procura fazer as pazes por causa dela.”*

Segundo a mãe, a decisão de Graziela ir para a creche foi tanto dela como do marido, que achavam muito difícil a avó materna ficar com a menina, uma vez que já cuida de outros netos. Para a mãe, Graziela foi para a creche *“porque eu acho que a criança desenvolve melhor, aprende com outras crianças, eu gosto da idéia de ela ir pra creche.”*

Como tem pouco espaço em casa para a criança brincar, a mãe permite que Graziela vá até a casa da vizinha brincar com outras crianças, muitas vezes em cima de uma pedra em frente a uma casa mais abaixo de onde moram. Na pedra, as crianças dançam ao som de “Bonde do Tigrão” entre outros. Nos finais de semana, a mãe leva Graziela ao parquinho do bairro, onde “brinca sem parar”.

Segue a tabela dos tempos vividos por Graziela em um dia de creche:

Categoria	Duração
Atividade c/ prof.	7'30"
Atividade c/ aux.	7'29"
Atividade c/ pares	5'43"
Atividade c/ outros	3'17"
Atividade solitária	3:34'16"
Banho	6'03"
Troca	3'31"
Comida	16'12"
Sono	2:18'00"
Fala de prof.	70
Fala de aux.	15
Negação	25
Tempo total de filmagem	4:24'01"
Tempo de permanência na creche	6:42'01"

A tabela acima indica o tempo dedicado às diversas categorias. Caracterizadas como interações que envolvem toques, canto, carinho, bater ou brincar, Graziela totalizou 23'59" de atividade com outros sujeitos e 3:34'16" de atividade solitária, no período de 6h42min que permaneceu na creche. Desse total, 9'34" foram ocupados com os cuidados com o corpo, como troca de fralda e banho; 2h18min com o sono e 16'12" com alimentação, tendo sido feitas 4 refeições.

Nesse ínterim foram computadas 70 falas da professora dirigidas à Graziela e 15 da auxiliar. As falas da professora caracterizaram-se como ordens, do tipo “Graziela,

vem aqui!"; palavras isoladas, como "beijinho"; perguntas como "deu Grazi?", "Vamos?" ou "Tá gostoso?"; ou frases informativas do tipo "Tu vais cair Grazi". Da mesma forma as falas da auxiliar caracterizaram-se por serem na maioria curtas e indicarem ordens, como "vem cá", "sai, sai" ou "carinho, é carinho!".

As negações indicam situações em que Graziela deve parar de fazer algo, como bater em alguém ou mexer numa bolsa ou na comida. Percebe-se que Graziela teve um número considerável de negações, a maioria por parte da professora, conforme aponta o inventário.

Sua manhã foi de ida ao solário, banho com a professora, que conversou com Graziela durante seu banho, apresentando 12 falas. Depois ficou na sala, com a presença da auxiliar volante e sua irmã, que entrou na sala e também brincou com os bebês. Após as 11 horas, Graziela iniciou um jogo com a professora: batia noutra criança e a professora ia atrás para separá-la. Fez isso por 3 vezes, até que a professora a colocou sentada ao seu lado. Esse episódio foi analisado e consta no capítulo "Episódios da Vida".

A menina passou bastante tempo sozinha, como pode ser observado na tabela. Ficou sentada na caixa de brinquedos, andando pela sala, ou simplesmente observando o corredor, apoiada na cerca que o separa da sala. Ela, ao contrário da maioria dos outros bebês de sua idade, tomou mamadeira sozinha, a professora fez com que ela deitasse no colchão e entregou a mamadeira nas mãos da menina para que ela segurasse.

Gabriel

Localizada numa servidão próxima à creche, a família mora numa casa alugada, (pagam R\$150,00 por mês) de 5 cômodos: sala, cozinha, quarto do casal, quarto das

crianças, banheiro e um escritório no cômodo da frente. Ao lado da casa, o pai construiu um espaço onde trabalha, consertando refrigeradores, máquinas de lavar, etc. Atrás da casa, tem um amplo espaço onde as crianças brincam, de chão de areia, com uma casinha de bonecas feita pelo pai, um cachorro preso ao lado da casinha, e onde também fica o tanque de lavar roupas e o varal, coberto por um telhado também construído pelo pai. Apesar de ser velha, a casa é bem cuidada e tem bastante espaço para acomodar os quatro filhos do casal e ainda servir como escritório para o negócio do pai, uma refrigeração.

Pai e mãe, que são casados, estavam presentes na entrevista e ambos mostraram-se muito preocupados com a criação e o desenvolvimento das crianças, questionando mudanças de atitudes das mesmas a partir do momento em que entraram para a creche, como músicas que trazem de lá, mas que a família não tolera.

Gabriel tem 1 ano, nasceu em janeiro de 2000, e seus três irmãos têm 9, 6 e 4 anos. O único parente que mora próximo é o avô materno de Gabriel, mas segundo a mãe, apesar do avô ser muito ligado aos netos, quase não ajuda. Quando não tem creche, por exemplo, Gabriel fica na casa de uma vizinha, amiga da família e pertencente à mesma igreja Evangélica.

Segundo a mãe, a gravidez de Gabriel até o quarto mês era desconhecida, pois ela achava que estava com alguma infecção, por apresentar um quadro de dor de cabeça recorrente e inchaços. A gravidez foi constatada quando foi levada ao hospital em função da dor de cabeça. Apesar desse começo conturbado, para a mãe:

“com a chegada dele então, meu Deus, ele abriu assim um novo mundo, sabe, formou um novo mundo! Assim, em tudo, emocional, físico, amoroso, tudo, tudo, tudo. Só que se tu tá aborrecida, ele tá sempre beijando, entendeu, tá direto, então até conjugal

também. Se um tá meio embicadinho com o outro não dá porque ele faz alguma coisa a gente é obrigada a rir e ceder, não tem? Assim, um novo mundo, totalmente”

Os pais escolheram a creche por ser do bairro e principalmente porque a mãe queria trabalhar. Ao serem questionados sobre o que esperam da creche, o pai declarou:

“...a creche, não só a creche como também a sala de aula, eles vão pra lá no horário de 7 e meia, quinze pras 8 e saem de lá no horário de 5 e meia pra frente. Esse período, quem fica com eles tá responsável lá, né, então lá elas tem que fazer o que? Tem que continuar a educação que nós damos aqui. E quando eles chegam a continuação da educação tem que continuar, eles não podem lá educar de uma forma que entre em choque com a nossa aqui”.

O dia de Gabriel se caracterizou da seguinte maneira:

Categoria	Duração
Atividade c/ prof.	7'06”
Atividade c/ aux.	7'25”
Atividade c/ pares	6'26”
Atividade c/ outros	10”
Atividade solitária	4:24'19”
Banho	9'37”
Troca	5'57”
Alimentação	16'44”
Sono	3:09'00”
Fala de prof.	27
Fala de aux.	97
Negação	20
Tempo total de filmagem	5:17'44”
Tempo de permanência na creche	8:26'44”

De um total de aproximadamente 8h30min que Gabriel permaneceu na creche, 30'57” foram ocupados com a categoria atividade, caracterizando um baixo índice de interação diversa, confirmado pelo fato de ter quase 4h e meia de atividade solitária. As atividades de cuidados com a higiene somaram 15'34” e as 4 refeições totalizaram 16'44”. Gabriel dormiu 3h09min do tempo total de permanência na creche.

Durante a manhã Gabriel contou com a presença de uma auxiliar extra, que deu banho e trocou o menino. Essa auxiliar, que ficou somente nessa manhã durante o período das filmagens, marcou um tempo de atividade com o menino (7'25") que ultrapassou o tempo de atividade da professora (7'06"), a qual passa o dia todo. Nota-se também que os tempos das atividades que envolvem cuidados com o corpo, como a troca e o banho, foram mais altos do que quando é a professora que executa tais atividades. Seu banho foi todo mediado com conversas, gerando um número bastante alto de falas da auxiliar com Gabriel. O tempo todo esta auxiliar disse o que estava fazendo com ele, que parte do corpo iria lavar, qual seu próximo movimento, preparando Gabriel para o que iria acontecer com ele e como ele poderia ajudar. Foram falas que significavam os movimentos da auxiliar e Gabriel mostrou-se atento, respondendo positivamente aos chamamentos dela.

As falas da professora, ao contrário, caracterizaram-se por serem na maioria curtas, como "é amiguinho!" e indicarem ordens, "dá o biquinho pro neném". As negações estão relacionadas a momentos em que o menino queria bater ou morder alguém e todaa partiram da professora.

Gabriel dormiu muito durante esse dia, as crianças já estavam brincando, a professora já havia retornado do almoço e ele continuava dormindo no colchão. O tempo da alimentação inclui quatro refeições, mais água e uma bolacha. Nota-se que é um tempo curto, pouco mais de 16 minutos para que 4 refeições sejam feitas. Destas, almoço e janta foram feitos com auxílio da professora e as mamadeiras Gabriel tomou sem auxílio de um adulto. Assim, como fez com Graziela, a professora apenas deitou o menino no colchão e entregou a mamadeira para ele tomar, pegando-a de volta quando ele acabou.

Alexandre

O terreno no qual fica a casa desta família possui duas casas. A primeira, ainda para ser terminada, é uma boa casa, feita de madeira nova, possui janelas, porta. Essa casa é da avó materna da criança, que mora sozinha. A outra, mais abaixo da primeira, é onde mora Alexandre com seus pais. Em virtude de o terreno ser acidentado, esta casa tem uma parte embaixo, onde fica o fogão e um banheiro (sem divisórias). Por um alçapão sobe-se para o piso superior, onde fica a cama do casal e da criança, a geladeira, televisão e som, um freezer e um armário.

A criança tem espaço ínfimo para brincar, uma vez que a mãe não permite que ela brinque na rua, pois acha suja demais, e em casa, para evitar que caia no buraco que leva ao andar de baixo, ela delimita o espaço colocando a cama do casal e o berço juntos, formando um quadrado de cerca de um metro. A criança também não vai até a casa maior, onde fica a avó, pois a mãe não permite e a justificativa é para que se evite que a criança passe por cima do buraco na entrada da casa.

Alexandre nasceu em abril de 2000 e não tem irmãos. A notícia da gravidez foi um susto para a mãe, mas aceita pelos dois. Na entrevista somente a mãe estava presente, o pai estava trabalhando no terreno. Como não tem parentes próximos, quando a creche não funciona “...*pra ajudar aí tem a minha vizinha ali da frente que daí eu pago ela e ela cuida dele pra mim, ela tem criança (...) até a filha dela tava na salinha dele, mas ela tirou. Daí ela fica com ele.*”

Escolheram a creche porque é mais perto, mas para a mãe, que demonstra desgosto em relação à creche:

“é meio complicado, assim ... falar sobre (...) primeiro lugar que eu acho que não tem estrutura, não tem estrutura pra ser uma creche (...) olha só, ali na salinha dele tem duas professoras e tem um número de crianças assim, não sei se é o ideal, pra duas professoras. Mas daí no caso, quando tem que trocar fralda, uma professora tem que levar lá no fraldário pra trocar”.

O dia de Alexandre na creche se configurou assim:

Categoria	Duração
Atividade c/ prof.	6'37"
Atividade c/ aux.	7'59"
Atividade c/ pares	15'36"
Atividade c/ outros	1'02"
Atividade solitária	5:11'58"
Banho	8'31"
Troca	1'15"
Alimentação	8'58"
Sono	1:32'00"
Fala de prof.	31
Fala de aux.	34
Negação	2
Tempo total de filmagem	6:01'56"
Tempo de permanência na creche	7:33'56"

A tabela de Alexandre mostra que de um total de 7h33min o tempo ocupado pelas atividades diversas foi 31'14, maior do que o de Graziela e Gabriel. Porém, nota-se que o tempo de atividade de Alexandre com pares é também superior, uma vez que este normalmente inicia pautas de atividades com outros bebês. Também marcou um tempo de atividade solitária bastante alto, mais de 5h de um total de 7h33min que permaneceu na creche. Os cuidados com a higiene do corpo somaram 9'46" e apenas 8'58" foram ocupados com a alimentação do menino.

As poucas falas da professora caracterizaram-se por serem perguntas do tipo “estás com sono?” ou “tu estás tirando o sapato, é?” e informações como “vamos tomar

banho”, “cuidado”. A auxiliar, na maioria das vezes, deu ordens como “Alexandre, vem cá com a tia!”, “sai daí”; porém também apresentou falas que se caracterizaram como tentativas de consolo, como “oh, não foi nada!”.

Alexandre, se comparado com Gabriel, por exemplo, obteve mais momentos de interação com a professora, que além de ter dado banho, ter trocado, ela o alimentou todas as vezes, inclusive segurando Alexandre no colo para dar mamadeira. Chama a atenção o tempo do banho, que é quase dois minutos mais alto do que a média dos banhos dados pela professora nas outras crianças. Isso pode indicar certa preferência da professora por Alexandre, porém tal afirmação necessita de investigações específicas.

Um fato interessante do dia de Alexandre foi que ele rejeitou a sopa às 4h30min, uma vez que havia tomado uma mamadeira cheia às 2h40min, apesar de a professora não “ter entendido”, justificando a ausência de fome em função da gripe de Alexandre. Outro fato marcante foi que de manhã Alexandre foi mordido no nariz por Gabriel. Como chegou a sangrar e não havia auxiliar extra na sala no momento, minha intervenção se fez necessária, acabei desligando a câmera por 10 minutos para que pudesse ir com ele à direção, limpar o sangue e acalmá-lo, embalando no colo.

Nesse dia de manhã a faxineira supriu parte da ausência de uma auxiliar, ajudando na atividade de alimentação.

Luciano

Luciano e seus pais moram numa das últimas casas do morro ao lado da creche, de acesso extremamente difícil, sem escada. Para chegar até lá é preciso subir toda a servidão e virar à direita, onde uma pequena escada leva a um caminho estreito, feito de pedras e argila, com muito lixo espalhado e mato por todos os lados. A coleta de lixo

naquela área é feita duas vezes por semana, mas, como existem muitos animais (cachorros, gatos), o lixo que é colocado na entrada do caminho é sempre espalhado, sujando todo o percurso. O limo das pedras e do pequeno espaço cimentado torna o caminho escorregadio e inacessível em dias de chuva.

A casa é feita de material, sem pintura, com três cômodos pequenos, embora a família utilize apenas dois, pois o último é muito úmido e tem goteiras quando chove, servindo apenas para guardar duas bicicletas e uma estante com alguns utensílios. O cômodo do meio tem a cama do casal, um armário grande e o berço da criança. O primeiro cômodo, por onde se entra na casa, é a cozinha, que contém geladeira, fogão, mesa com quatro banquinhos e pia com armário.

Apesar de pequena, a criança anda livremente pela casa e possui um canto onde a família organizou seus brinquedos. Durante a entrevista, Luciano circulava entre o colo da mãe, do pai e o chão. O pai mostrou-se muito presente na formação do filho, estava sempre atento às demandas da criança e o tempo todo brincava com ela, mordiscando suas bochechas, fazendo-a rir.

Luciano nasceu em abril de 2000 e não tem irmãos. O pai trabalha 14 horas por dia, portanto Luciano passa a maior parte do tempo com a mãe, que no momento da entrevista não estava trabalhando em função de a criança estar doente e de licença da creche. Apesar disso, quando o pai está em casa, leva Luciano para passear, brinca com ele, enfim, é muito participativo.

Para a mãe, apesar da gravidez não planejada *“quando eu recebi o exame(...) pra mim foi a melhor coisa do mundo, eu adorei muito, eu gostei, foi uma coisa assim que veio de dentro que é como se nada do que fosse acontecer ia atrapalhar porque eu iria ter o meu filho de qualquer jeito. Eu gostei muito da idéia de poder ser mãe”*.

Toda a família do pai mora na vizinhança, portanto quando não tem creche Luciano fica com uma das tias, que tem dois filhos. Luciano foi para a creche porque a mãe queria trabalhar e o pai concorda com a idéia. Escolheram a creche em questão *“porque fica mais perto de casa, onde que eu, a família dele se ficar, caso se precisarem eles (a creche) ligam, e outra que eu gostei bastante do que eles falaram”* (numa reunião no início do ano).

Luciano teve seu dia na creche configurado da seguinte maneira:

Categoria	Duração
Atividade c/ prof.	9'13"
Atividade c/ aux.	10'32"
Atividade c/ pares	13'08"
Atividade c/ outros	20"
Atividade solitária	4:59'57"
Banho	5'50"
Troca	2'22"
Alimentação	7'14"
Sono	1:45'00"
Fala de prof.	16
Fala de aux.	19
Negação	19
Tempo total de filmagem	5'48'36"
Tempo de permanência na creche	7:33'36"

De um total de 7h33min, Luciano dormiu 1h45min e foi alimentado num intervalo de tempo de apenas 7'14" para as 4 refeições oferecidas na creche. As atividades diversas, ou seja, as interações com outros sujeitos, ocuparam 33'13" do tempo total, a atividade solitária totalizou praticamente 5h, e as atividades de cuidado e higiene com o corpo somaram 8'12".

As falas da professora dirigidas à Luciano foram em número de 16 e se caracterizaram como falas que indicam informações, por exemplo, “cuidado!”, “só um

pouquinho, já vai?"; ou ordens, como em "Luciano, lá na rua!"; ou ainda perguntas do tipo "quer papá, é?". As falas da auxiliar não se diferenciaram muito das da professora, inclusive somaram quase a mesma quantidade, 19 falas. Caracterizaram-se por serem curtas, como "Assim, ó"; informativas, "Luciano, olha o teu dedo, tu vai te machucar"; ou exprimirem ordem, como em "Luciano, deixa o neném!". As negações estão relacionadas a situações em que Luciano mexia em algo que não era conveniente para as adultas, ou pegava algum brinquedo da mão de outro bebê. Todas as negações dirigidas à Luciano, que envolviam situações de interações de pares, foram da auxiliar da tarde.

Luciano foi o primeiro bebê a ser filmado. Durante a manhã, portanto, contou com a presença da então auxiliar contratada para este berçário. Alguns dados interessantes acerca do dia de Luciano encontram-se nas categorias de cuidados específicos com a higiene, como banho e troca, que somam tempos ínfimos. Também é de se chamar a atenção o tempo total despendido para a alimentação, apenas 7'14" para a administração de 4 refeições. Claro que algo aconteceu para que esse tempo seja tão curto, Luciano havia pegado no sono, encostado na professora, meia hora antes do almoço. Como a professora não permite que durmam antes da "hora do sono", esta o levantou e o fez andar pela sala, para que o sono fosse embora e ele não perdesse o almoço. Quando o almoço chegou, a auxiliar o colocou no colo, e é claro que na sexta colherada Luciano já havia dormido. Dormiu com a boca cheia de comida. Esse episódio também foi analisado.

Denise

A casa fica no meio da servidão, mais abaixo do nível da rua. O acesso a ela é pavimentado, portanto fácil. Moram a mãe - que é divorciada -, Denise, nascida em

maio de 2000, e a irmã, Fernanda, que tem 7 anos. A casa de madeira possui quatro cômodos. Em um dos quartos fica a cama de casal, onde dormem a mãe e as duas crianças, mais um armário e um berço, que no momento serve de apoio para a televisão. No outro quarto fica uma cama de solteiro, uma estante de aramado, cheia de bichos de pelúcia e brinquedos diversos, um armário e vários brinquedos espalhados pelo chão, configurando o quarto de brincar das crianças. Da cozinha abre-se uma porta que leva a uma escada de acesso à lavanderia e banheiro, que ficam abaixo da casa. As crianças tem bastante espaço para brincadeiras e locomovem-se livremente nos cômodos, pegam brinquedos, espalham pela casa, sem que a mãe demonstre insatisfação.

Todos os familiares da mãe moram por perto, mas a ajuda vem mais da avó materna, que fica com Denise e que ajuda financeiramente a família. Como Denise tem muitos primos, todos mais velhos, ela passa boa parte do tempo brincando com as crianças na casa da avó, quando não vai para a creche.

A gravidez inesperada foi recebida pela mãe com resistência, segundo ela:

“eu achava assim que eu não ia dar conta, entendeu, que eu já tava com a Fernanda sozinha (...) então eu achei assim, era mais uma que vai me trancar, não trancar assim de sair, porque eu não saio, e quando eu saio eu sempre levo a Fernanada e não custa levar ela (Denise) também, mas é pelo fato assim da comida, é, roupa, isso tudo aí que agora eu tô vendo que tá sendo difícil, mas não ... eu tô conseguindo”.

Denise foi para a creche porque a mãe necessitava trabalhar. Esta escolheu essa creche *“(...) porque é do bairro e é perto, então não fica contramão (...). depois eu já conhecia a creche também. A Nanda já estudou ali, eu já conhecia, eu conheço a maioria dos professores ali, as pessoas. A gente já conhece (...) então eu já coloquei ela ali porque é do bairro e também já é conhecida.”*

Essa mãe, que tem uma convivência com a creche de muitos anos, pensa que:

“(...) eles tão melhorando bastante, a creche já foi bastante melhorada, porque tanto o parque quanto aquele solário ali, aqueles carrinhos todos pra passeio pra criança (...) então eu tô achando assim o serviço deles muito bom”. Ela idealiza o trabalho da creche da seguinte maneira: *“Eles preparam um monte de brincadeira, eles botam um sonzinho para as crianças escutarem e ficar dançando, eles participam, assim, botam, pra Denise já no berçário eles já botam mais brinquedos pra conhecer cores, pra conhecer os bichinhos, pra conhecer assim o movimento da mão, como ela pega, como ela joga, eles tem muito preparativo ali”.*

O dia de Denise na creche se caracterizou assim:

Categoria	Duração
Atividade c/ prof.	10'26"
Atividade c/ aux.	8'04"
Atividade c/ pares	13'34"
Atividade c/ outros	----
Atividade solitária	2:43'20"
Banho	----
Troca	1'01"
Alimentação	5'55"
Sono	1:57'00"
Fala de prof.	14
Fala de aux.	21
Negação	1
Tempo total de filmagem	3:22'20"
Tempo de permanência na creche	5:19'20"

Denise tem um tempo total inferior aos totais dos outros bebês (5h19min), pois sua mãe buscou-a mais cedo nesse dia, fato imprevisto. Como a menina caiu e cortou seu lábio logo pela manhã, ficando bastante inchado e sangrando muito, a creche comunicou o fato para a mãe. Esse incidente fez com que o tempo de atividade com a professora pela manhã fosse bastante alto, ultrapassando a casa dos 9 minutos, pois esta se ocupou em colocar gelo no lábio de Denise, segurá-la no colo para que acalmasse, etc. Porém, tal fato não fez nenhuma diferença significativa no tempo total de atividade

com a professora, que não se mostrou muito superior ao tempo dos outros bebês nessa categoria.

Do tempo total de permanência na creche, 31'64" foram ocupados com atividades diversas e Denise passou 2:43'20" em atividade solitária. O sono totalizou 1h57min e para as atividades de higiene, apenas 1'01". É bom lembrar que Denise neste dia não tomou banho na creche.

As falas da professora novamente se caracterizaram como perguntas do tipo "o que foi deni?", "tá melhorzinha?"; frases que indicam consolo, como "oh, Deni, oh!"; ou ordens, "vem cá Deni, vem!", totalizando 14 falas. As 21 falas da auxiliar foram bastante curtas, indicando ordens e pedidos, como "vem cá, Deni, vem?", "aqui, ó!"; ou perguntas do tipo "o que foi?".

Um dado curioso está em que, mesmo fazendo apenas duas refeições, Denise somou um total de 5'55" para a alimentação, bem próximo ao tempo de Luciano, por exemplo, que teve as 4 refeições em seu dia. Provavelmente o cuidado com a alimentação de Denise está relacionado também ao incidente pela manhã, ou seja, como havia cortado o lábio, a professora levou mais tempo para alimentar Denise do que normalmente levaria.

Daniel

Essa entrevista foi a única que aconteceu na creche, não foi possível fazer na casa da criança, pois a mãe nunca respondia a meus chamados e quando combinava de ligar não retornava a ligação. Por duas vezes fui até a creche pedir pra conversar e ela dizia que era possível, mas depois não retornava a ligação. Como eles não têm telefone em casa e o único contato era o telefone de um vizinho, depois de inúmeras tentativas

desisti, pois esse não era jamais atendido. Na segunda vez em que fui até a creche para conversar com a mãe, esperei por mais de uma hora e não consegui mais do que 15 minutos de conversa na sala da direção, pois ela tinha que pegar o ônibus das 18 horas e foi pegar o filho às 17h45min. Ela estava muito cansada, desinteressada pela conversa, mas curiosa a respeito do que eu faria com a entrevista e por que precisava “saber coisas” da vida dela. Foi uma conversa curta.

Daniel, que nasceu em abril de 2000, tem um irmão de 2 anos e cinco meses e mora com seus pais. A avó paterna mora perto e cuida muito do irmão de Daniel, ajuda a família com compras e também fica com Daniel quando não tem creche. A casa é própria, fica na escadaria do morro onde moram, não tem coleta de lixo, e é dividida em quarto, cozinha e banheiro.

A gravidez foi inesperada e os pais receberam a notícia “*apavorados, mas depois...não tem como fazer nada*”. A vida do casal ficou muito mais difícil após o nascimento de Daniel. Como estão em fase de separação, no final de semana a mãe vai para a casa dos seus pais com Daniel e o marido fica com o outro filho. Segundo a mãe, Daniel foi para a creche “*porque não tinha com quem ele ficar*”, e eles escolheram essa creche “*porque é mais próxima de casa, mais perto*”.

Daniel teve seu dia na creche assim configurado:

Categoria	Duração
Atividade c/ prof.	6'23"
Atividade c/ aux.	8'41"
Atividade c/ pares	18'8"
Atividade c/ outros	----
Atividade solitária	4:30'48"
Banho	6'45"
Troca	1'35"
Alimentação	17'25"

Sono	2:08'00"
Fala de prof.	15
Fala de aux.	24
Negação	4
Tempo total de filmagem	5: 52'35" <u>-22'50"</u> 5:29'45"
Tempo de permanência na creche	8:00'35"

Parece que Daniel foi o sujeito “sorteado” para ter problemas na coleta de dados. Primeiro sua entrevista não foi feita na casa da família e depois sua fita número 4, ou seja, a última, não gravou imagem nos primeiros 22'50”, por isso esse tempo aparece subtraído do tempo total de filmagem. Apesar disso, levando em conta o total do tempo filmado e os resultados obtidos nas categorias, resolvi considerar sua filmagem por ser consonante com os tempos dos outros bebês, mesmo desprezando esses 22'50”.

Assim, do total de 8h de permanência na creche, 33'12” foram ocupados com as atividades diversas, tempo semelhante aos demais bebês, e 4:30'48” em atividade solitária. Seu tempo de alimentação foi até superior aos demais bebês, totalizando 17'25”. Da mesma forma, o tempo de atividade com pares, 18'08”, superou os outros tempos nessa categoria. Tais constatações reafirmam o fato de que, apesar de não ter sido completo o dia de filmagem, as situações filmadas foram suficientes para considerar o dia de Daniel como um típico do dia-a-dia na creche, ou seja, que retrata a realidade daquele berçário.

As 15 falas da professora novamente se caracterizaram por serem curtas e indicarem, na maioria, ordens, como “vem cá, vamos arrurar essas calças”, “Daniel, solta a mãozinha do neném”; informações, “ó, vamos papar!”; ou ainda perguntas do tipo “tava bom o papá?”. A auxiliar, apesar de apresentar mais falas do que a professora,

também manteve o padrão característico das suas falas, todas curtas, indicando ordens, como em “tira a mão!”, “aqui, vem cá com a tia”; perguntas do tipo “tu sabes andar?”; ou informações como “tu vais cair”.

7. As filmagens: episódios da vida

Como demonstrado no capítulo 6, a análise das filmagens resultou em quadros das categorias definidas a partir do inventário. Esses quadros demonstram os tempos vividos por cada criança filmada num dia de creche e alguns trazem considerações relevantes para a pesquisa, por isso aqui os descrevo.

Em relação à categoria **atividade com a professora**, o maior tempo foi com Denise (10'26") e o tempo médio dos bebês 7'. No caso de Denise, como contemplado anteriormente, ela cortou o lábio numa queda e a professora dedicou 8 minutos para acalmá-la, segurá-la no colo a fim de estancar o sangue com uma pedra de gelo. Considerando que a média do tempo total de filmagens é de 5 horas, o tempo dedicado pela professora às atividades que envolvem toque, carinho, trocas afetivas, cantar, brincar, enfim, estimulações importantes para o desenvolvimento integral dos bebês é irrisório, sugerindo que a professora pouco promove desenvolvimento.

Quanto à categoria **atividades com pares**, com exceção de Gabriel e Graziela, o tempo é superior ao das categorias **atividade com a professora** e **atividade com a auxiliar**. É bom lembrar que tanto Gabriel como Graziela procuraram várias vezes iniciar momentos de interação com as adultas, ou seja, várias vezes vão ao encontro da professora e/ou auxiliar e sentam no seu colo, abraçam, ou simplesmente olham, sendo correspondidos. Na comparação dos quadros das crianças, porém, a categoria **atividade com pares** é a mais freqüente de todas.

Quanto às categorias de **higiene com o corpo (banho e troca)**, Gabriel foi o único que tomou banho com uma auxiliar extra. Como os banhos são na maioria das vezes de manhã, por uma questão de organização da professora, esta se encarrega deles

por achar que as auxiliares são muito lentas e com isso acabam atrapalhando o andamento da rotina. Na entrevista com a professora, ela deu um exemplo em relação à Gladis:

“ontem ela assim: ‘Queres que eu dê?’; eu respondi: ‘deixa que eu dou num e eu te deixo um para ti dar, porque eu sou mais rápida e por falta de tempo não vai dar tempo de tu dar’. Ela assim: ‘ah, eu demoro muito?’; eu assim: ‘olha, tu levasse 25 minutos para dar banho no Alexandre’, terminando a conversa”

Dessa forma, configura-se que o banho deve ser rápido para não perturbar a rotina, mas observam-se diferenças de tempos nos banhos que a professora deu. Luciano, por exemplo, tomou banho em 5’50” (menor tempo apresentado) e Alexandre teve seu banho em 8’56” (maior tempo). A auxiliar extra que deu banho em Gabriel levou 9’37”, demonstrando um cuidado maior com a criança e um relaxamento em relação ao “tempo”.

Em relação à **alimentação**, semelhante aos tempos de troca e banho, quando é feita por uma das auxiliares ou mesmo pela faxineira, a duração é maior do que quando é a professora que alimenta os bebês, demonstrando novamente que as outras pessoas, que não ocupam a posição de controle da professora, interagem de maneira mais relaxada com as crianças, e possivelmente proporcionam momentos mais agradáveis para elas, pois respeitam seus tempos para mastigar, engolir, respirar, curtir um bom banho, etc.

Uma análise mais detalhada de alguns dos momentos das interações bebê-professora-bebês será apresentada a seguir, de modo a permitir visualizar-se com clareza a complexidade dessas interações.

7.1 Daniel em: “Movimento de pernas”

Descrição da Cena: 28 de março de 2001, a professora está sem auxiliar, são 10h15min da manhã. A professora está sentada nos colchões, algumas crianças em sua volta, inclusive Daniel. Ela inicia um canto, bate palmas e faz gestos de acordo com a letra da música. Daniel dança e imita o gesto que a professora faz (aponta o indicador da mão direita na palma da mão esquerda), enquanto esta canta “meu pintinho amarelinho, cabe aqui na minha mão...”. Professora bate palmas, Daniel também. Aos 36’40” da fita, a professora inicia uma atividade com Daniel e as demais crianças assistem.

0”- Professora faz um bico com a boca, diz “uh...” e quase encosta sua cabeça na cabeça de Daniel, que está sentado a sua frente.

5”- Professora diz “Bichinho Daniel, faz bichinho” e repete o movimento anterior.

10”- Professora faz cócegas em Daniel, que se deita. Professora diz “barriga gostosa, gostosa, gostosa”. Daniel rola para o lado.

15”- Professora se move do lugar onde está e pega Daniel, dizendo “vem cá, deixa eu arrumar essas calças...(incompreensível)”

20”- Professora move Daniel deitado, de modo que ele fica de frente para ela.

25”- Daniel deitado, professora enrola as barras da calça dele.

28”- Daniel diz “Ah...”

29”- Professora começa a cantar “A dona aranha subiu pela parede...”

35”- Fabrícia (funcionária da creche) interrompe a professora, da porta ela diz: “Helena, a Ana vem te ajudar”

40”- Professora pega as pernas de Daniel e recomeça o canto, movimentando as pernas do menino, dobrando os joelhos e esticando as pernas.

45”- Professora continua o movimento anterior

50”- Professora mantém o movimento enquanto canta “...veio a chuva forte e a derrubou...”

55”- Professora modifica o movimento e canta “...já parou a chuva...”. Ela levanta e abaixa as pernas esticadas, ela segura pelo pé e continua cantando.

1’00”- Professora modifica o movimento de novo, faz ‘bicicleta’ com as pernas de Daniel. Continua cantando “...e a dona aranha continua a subir...”

1’05”- Ela mantém o canto “...ela é teimosa e desobediente...”, muda o movimento e agora bate os pés um no outro.

1’10”- Professora agora bate com os pés de Daniel, mas com as pernas esticadas

1’13”- Professora pára de cantar e olha para a porta, Daniel fica com os pés para cima.

1’18”- Professora se levanta e sai.

O episódio em questão inicia com uma atividade que faz parte da rotina desenhada pela professora para este berçário: a atividade da roda de canto. Esta se caracteriza por ser um momento em que a professora reúne os bebês, ou senta-se perto deles, e começa a cantar um repertório que se repete diariamente. As crianças em geral parecem gostar desse momento, algumas olham atenciosamente, outras fazem gestos, batem palmas, sorriem, outras apenas escutam.

Na roda de canto do episódio em análise, Daniel (11 meses) e Daniela (6 meses) estão sentados no colchão, de frente para a professora, os demais bebês sentados no chão, olhando na direção dela. A professora inicia uma atividade com Daniel, assim que percebe que ele apresenta respostas que indicam claramente sua participação no canto, como bater palmas quando ela bate ou imitar os gestos que faz. Isso indica que a professora significa a ação/imitação de Daniel como interação legítima da atividade de canto, desconsiderando o olhar, a atenção dos outros bebês como respostas que demonstrem participação. Assim, como Daniel responde visivelmente ao canto, a professora escolhe-o como parceiro na atividade e dá continuidade a essa parceria iniciando o movimento das pernas, dessa vez especificamente com Daniel.

Dessa forma, pode-se argumentar que a atividade de movimento das pernas não foi uma ação planejada, ou seja, não houve intencionalidade por parte da professora, ela aconteceu quase que naturalmente na continuidade da atividade de canto e no movimento de arrumar as calças do menino.

Entretanto, é importante ressaltar que a professora significa a atividade de movimento das pernas como algo fundamental para o desenvolvimento da criança. Além disso, esse tipo de estimulação faz parte das atividades programadas pela instituição para este berçário, basta lembrar as inúmeras figuras coladas nas paredes da

sala, que demonstram como fazer massagem e movimentos de estimulação física e motora com os bebês.

Na primeira entrevista, a professora dá indícios do que significa desenvolvimento para ela. Ao ser questionada sobre quais as características mais marcantes das crianças, ela responde da seguinte maneira:

“(...) o desenvolvimento da Graziela é demais, assim, porque ela já caminha, já tem dentinho (...) acho ela bem dotada para a idade dela. A Georgia (6 meses) também, já tá sentada, já come, então ela é bem desenvolvida para a idade dela. Em média eu acho que as crianças estão dentro da idade, assim, por que os que tem 9, 10 meses, já estão rolando, engatinhando, segurando coisas...” (grifos meus)

Tal fala indica uma concepção de desenvolvimento marcada pelas conquistas físicas e motoras da criança e também indica que a professora tem uma vaga idéia dos marcos de desenvolvimento da criança, assumindo esse marcos como padrões de normalidade.

Para essa professora, o melhor momento do dia é a manhã, pois *“eu gosto de ir para a rua e ver como eles descobrem as coisas (...) adoro fazer estimulação porque eles gostam, então agora eu faço mais estimulação de manhã!”*

Essas afirmações revelam que para a professora a atividade de movimento de pernas, que ela denomina estimulação, é importante para o desenvolvimento da criança, pois ajuda o bebê a sentar, rolar, engatinhar, caminhar, etc. Entretanto, nota-se no episódio descrito que existe uma rapidez excessiva nos movimentos propostos, pois com exceção do primeiro, todos duraram 5”, perfazendo um total de 33”. Levando em conta que Daniel passa 8 horas na instituição, esses 33” que para a professora essencialmente promovem desenvolvimento parecem irrisórios e até mesmo absurdos.

Quero com isso questionar se o objetivo de tal atividade é alcançado, ou seja, se o movimento realmente estimula a sustentação do tronco com os membros inferiores, se promove o andar, enfim, se é importante para o desenvolvimento de Daniel, tal como a professora pretende.

Na literatura médica, os marcos de desenvolvimento são bastante conhecidos, as tabelas desenvolvidas pelo National Center for Health Statistics, em colaboração com o National Center for Chronic Disease Prevention and Health Promotion, são respeitadas como marcos de referência para as crianças que não possuem desnutrição, deficiências físicas ou mentais, ou que não são expostas a fatos que causam danos em seu desenvolvimento, como abandono ou fraco vínculo mãe-filho, ausência de saneamento básico, baixa escolaridade, baixa estimulação, baixo nível sócio econômico e/ou desajuste familiar (Segre; Santoro, 2001).

Dessa forma, as tabelas demonstram o que é esperado que a criança faça a cada idade, ou em termos de Vygotsky (1979), o nível de desenvolvimento real esperado para uma criança que tem proteção, alimentação e cuidados com a saúde, assim como interação e estimulação, afetos, segurança e aprendizagem pela descoberta e exploração.

Segundo Lefèvre e Diament (1980), a criança do início do 10º mês até o início do 12º, deve apresentar as seguintes características em relação à postura e locomoção:

“estabilização da posição ortostática com apoio; início da posição ortostática sem apoio no 11º mês; estabilização do engatinhar, estabilização da marcha sem apoio; início da marcha sem apoio no 11º mês” (Lefèvre; Diament, 1980, p.38).

Ainda, segundo tabela dos “estágios de desenvolvimento”, encontrada no site <http://www.worldbank.org/children>, a criança entre 7 e 12 meses deve apresentar as seguintes habilidades:

“lembrar eventos simples; identificar a si próprio, partes do corpo e vozes familiares; entender seu próprio nome, outras palavras comuns; dizer primeira palavra significativa; explorar; balançar objetos; sentar sozinho; engatinhar; levantar-se sozinho; andar; estranhar pessoas”.

Esses marcos correspondem ao nível de desenvolvimento real esperado e, para serem superados, a criança necessita de estímulos que aprimorem as habilidades próprias da idade. Como sugestão, a mesma tabela indica os seguintes estímulos:

“proteção contra quedas e batida; nutrição adequada; imunização e higiene; estimulação sensorio-motora; apropriada estimulação da linguagem; interação com pais; desenvolver a independência e ter oportunidades de brincar e explorar”

Assim, a professora deve constituir Zonas de Desenvolvimento Proximal a partir do que a criança já faz, ampliando sua habilidade com a apresentação de novas situações nas quais o bebê, com a ajuda da professora, possa paulatinamente ter autonomia e exercer o movimento novo sem ajuda.

No caso de Daniel, a professora propõe uma atividade que teoricamente ajudaria no desenvolvimento da habilidade de sustentar-se e de mais tarde andar sem apoio, tonificando com os movimentos os músculos dos membros inferiores. Porém, ela não leva em consideração que Daniel já se sustenta sozinho e ensaia alguns passos com apoio. No auge de seus 11 meses, Daniel encontra-se no nível de desenvolvimento real esperado, segundo as tabelas referidas.

Os exercícios propostos pela professora são, portanto, inadequados se o objetivo é estimular o desenvolvimento físico-motor da criança. Isso sem contar que o tempo

gasto para a atividade não configura o movimento como promotor de saltos qualitativos no desenvolvimento do bebê.

O importante aqui é reforçar a habilidade que já lhe é própria e construir ZDPs que possibilitem a Daniel desenvolver novas habilidades, para tanto é necessário que a professora olhe para o desenvolvimento prospectivamente, ajudando as crianças a conquistarem habilidades que sozinhas ainda não conseguem exercer.

Apesar de inadequada, a atividade não é negativa, tampouco prejudicial ao desenvolvimento de Daniel e certamente produz significados na interação da professora com os bebês. Enquanto Alexandre, Graziela, Luciano e Gabriel permanecem sentados, observando a atividade da professora com Daniel, este ri, está feliz, olha atentamente para a professora e responde a seus movimentos. Para ele, a atividade de movimento das pernas é um momento lúdico que envolve afetividade.

Cabe ainda perguntar: como os outros bebês poderiam estar significando esse momento, uma vez que não foram incluídos na atividade da professora? Ela poderia perfeitamente estar proporcionando esse mesmo momento lúdico e de afetividade aos demais bebês, incluindo todos numa atividade de intenso prazer e, assim, promover desenvolvimento, talvez não motor, mas também desenvolvimento.

7.2 Luciano em: “Sono na hora errada”

Descrição da cena: 27 de março, 11h10min, a professora está com a auxiliar. Luciano parece aborrecido, está sentado no chão da sala, chora um pouco, reclama, esfrega os olhos. A professora, sentada no colchão com Alexandre no colo, na sua frente tem Vanessa (7 meses), com alguns brinquedos em volta. É próximo da hora do almoço

e a merendeira ficou de trazer a sopa. O episódio mostra Luciano em atividade primeiro com a professora e depois com a auxiliar.

0'' - Professora estica o braço direito na direção de Luciano, que está chorando.

5'' - Professora coloca Alexandre no chão e se levanta para pegar Luciano

10'' - Segurando Luciano pela mão, ele vem andando até o lugar onde professora está sentada

15'' - Professora acomoda Luciano ao seu lado direito, no colchão

20'' - Professora pega Alexandre e o coloca no seu colo; Luciano esfrega a mão esquerda na orelha esquerda 4x; professora olha para a porta onde tem uma menina.

25'' - Luciano coça a cabeça

30'' - Luciano esfrega os olhos

35'' - Luciano olha para a porta

40'' - Luciano começa a se coçar de novo

45'' - Luciano ensaia um choro

50'' - Professora e Luciano olhando para a porta, Alexandre também olha.

55'' - Os três continuam sentados, olhando para a porta

1'00'' - Luciano chora

1'05'' - Professora fala algo incompreensível e abraça Luciano, trazendo-o para perto de si

1'10'' - Professora beija Luciano

1'15'' - Luciano olha sério para frente e boceja

1'20'' - Professora olha para Alexandre, Luciano vira o rosto.

Seguem 3 minutos em que a cena continua com a professora interagindo ora com Alexandre, ora com Vanessa (7 meses), sendo que ela olha para a porta por mais 7 vezes. Nesse ínterim, Luciano dorme sentado, às vezes encosta a cabeça no braço da professora e por fim se deita no colchão, atrás da professora. Vejamos a continuidade da cena:

4'20'' - Professora vira o rosto e vê Luciano dormindo, deitado no colchão

4'25'' - Professora pega Luciano pelo braço e o faz sentar

4'30'' - Professora levanta Luciano na sua frente e olha para ele

4'35'' - Professora afasta Alexandre, que chora

4'40'' - Professora deixa Alexandre no colchão e se levanta com Luciano

4'45'' - Luciano ainda de olhos fechados, professora anda pela sala com ele no colo

4'50'' - Luciano de olhos abertos no colo da professora, enquanto esta arruma pratos na mesa

4'55'' - Professora coloca Luciano no chão para pegar panela de sopa com merendeira na porta

5'00'' - Professora pega panela, Luciano sentado no chão, olha para cima

5'05"- Luciano em pé, segura na mesa. Professora e auxiliar distribuem os pratos de sopa
 5'10"- Luciano chora
 5'15"- Professora coloca água numa mamadeira
 5'20"- Luciano chora em pé, segurando na mesa
 5'25"- Professora fecha mamadeira, Luciano olha
 5'30"- Professora começa a servir a sopa nos pratos
 5'35"- Luciano ao lado da professora observa, auxiliar ajeita banqueta ao lado da mesa
 5'40"- Auxiliar pega Luciano no colo
 5'45"- Auxiliar senta na banqueta com Luciano no colo
 5'50"- Luciano meio deitado no colo da auxiliar, que amassa a sopa no prato
 5'55"- Auxiliar ajeita Luciano no colo, fazendo-o deitar em seu braço esquerdo, sendo que o braço direito de Luciano fica preso.
 6'00"- Auxiliar pega uma colherada e assopra
 6'05"- Luciano olha para auxiliar e fecha os olhos levemente
 6'10"- Auxiliar volta a assoprar a sopa na colher
 6'15"- Auxiliar começa a dar sopa para Luciano
 6'20"- Auxiliar parada com colher na boca de Luciano, conversa com professora
 6'25"- Auxiliar tira a colher da boca de Luciano e limpa ao redor dos lábios com a própria colher
 6'30"- Luciano de olhos fechados, mastiga.
 6'35"- Luciano dorme, auxiliar conversa com a professora
 6'40"- Auxiliar dá a 2ª colherada para Luciano, que continua de olhos fechados
 6'45"- Auxiliar coça o nariz e continua sua conversa com a professora
 6'50"- Auxiliar pega mais sopa, Luciano de olhos fechados
 6'55"- Auxiliar dá a 3ª colherada
 7'00"- Luciano mastiga dormindo
 7'05"- Auxiliar dá a 4ª colherada
 7'10"- Auxiliar olha para mim
 7'15"- Auxiliar tenta dar a 5ª colherada, Luciano abre a boca
 7'20"- Auxiliar pega mais sopa
 7'25"- Luciano dorme, auxiliar tenta dar a 6ª colherada
 7'30"- Luciano não abre a boca, auxiliar insiste
 7'35"- Luciano aceita a colherada
 7'40"- Luciano mastiga dormindo

A cena continua por mais 2 minutos com a mesma característica, a auxiliar oferece seguidas colheradas e Luciano mastiga dormindo. Após a 13ª colherada, a auxiliar pára de alimentá-lo e, após consultar a pesquisadora, dizendo "Acho que tá bom, não é?", coloca-o no berço.

Esse episódio tem seu início num momento em que a professora espera a hora do almoço, ou seja, aguarda que a merendeira traga a sopa. Enquanto espera, senta-se no colchão, perto de algumas crianças, e ali permanece, interagindo com Alexandre que logo se aproxima e senta-se no colo da professora. Luciano, sentado mais à frente, no chão, começa a chorar, e a professora prontamente pega o menino para sentá-lo ao seu lado. Ela brinca com Alexandre e com Vanessa, mas não com Luciano, que acaba dormindo.

Ao perceber isso, a professora pega o menino no colo e sai andando com ele pela sala, fazendo com que este acorde. Nesse ínterim, ela prepara o ambiente para a refeição. Enfim, ao chegar a tão esperada sopa, a cena prossegue com a auxiliar alimentando Luciano, de certa forma forçosamente, o que é possível afirmar em razão das condições do menino naquele momento: ele praticamente dormia enquanto mastigava, e assim o fez até que a auxiliar efetivamente permitiu seu sono.

O importante desse episódio é o fato de Luciano ser notado somente porque não é a “hora de dormir”, e sim de comer. A presença imperiosa da “hora de alimentar”, que sequer se objetivou em função de Luciano ter dormido enquanto estava sendo alimentado, configura-se na espera e expectativa da professora, expectativa esta que passa a ser também dos bebês, uma vez que estes também passam a olhar para a porta.

Essa espera e expectativa em cumprir os horários estabelecidos pela instituição parecem reger todos os movimentos da professora, que em função disso não consegue perceber as dicas que os bebês dão sobre seus desejos e necessidades. Na entrevista pré-filmagens, ela deixa claro como a rotina do berçário se configura, delimitando em muito suas atividades com os bebês:

*“De manhã eles chegam, aí deu 8:10 eu faço o esqueminha da mamadeira e levo para a cozinha, aí eu trago e dou comida para eles. **Quem tá com sono, eu deixo dormir, claro, boto eles pra dormir, mas eles dormem muito pouco, eles estão perdendo o soninho da manhã.** (...) logo depois eu vejo quem tiver com cocô, alguma coisa, eu troco e depois eu levo eles pra rua. Aí eles voltam tipo 9:45, depois do café da auxiliar, a gente volta pra sala e aí uma brinca com eles e a outra vai dando banho. A gente dá água, tudo. **Quem tá com sono, que a gente dá banho, a gente deixa dormir, eles dormem um pouquinho, depois logo em seguida eles dormem de novo, porque eles dormem muito pouco.** Aí a gente dá sopa, troca, quem precisa (...) tem aquele horário específico para a troca, mas não necessariamente a gente tem que trocar ...”* (grifos meus)

As partes grifadas demonstram como o discurso da professora não se realiza na prática, além de trazer em seu bojo a idéia de que os bebês passam por uma fase da vida em que dormem de manhã, depois não mais, passando apenas a cochilar. Tal fato até pode ser verdadeiro, mas necessário se faz considerar o contexto atual do bebê, independente da sua idade e da idéia que o adulto possa ter sobre qual o melhor horário para a criança dormir durante o dia.

Isso significa que a professora deve considerar, mesmo em relação aos bebês grandes, como foi a noite anterior da criança, se dormiu bem, se ficou doente, se teve insônia, enfim, se chegou na creche cansado ou não. Como a professora não considera nenhum desses fatores determinantes do sono do bebê pela manhã, mas apenas a idéia de que bebês maiores deixam de dormir de manhã, ou que “dormem muito pouco”, ela acaba violando um dos direitos dessa criança: o de participação em suas escolhas e atividades diárias.

Entendendo a violência como *“a relação entre pessoas na qual uma (ou mais) de certa forma invade o espaço ao outra, seja este físico ou simbólico, exercendo ou pretendendo exercer algum tipo de coerção”* (Zanella; Cord, 1999, p.101), pode-se concluir que a ação da professora, e conseqüentemente da auxiliar, sobre Luciano,

configura-se um ato de violência. Zanella e Cord (1999) citam Rubio, Delgado e Sanchez, autores que adotam a seguinte definição de agressão:

“Conduta que tem a intenção de ferir ou danificar alguém, como um fim em si mesma (agressão hostil) ou como um meio para conseguir algum outro fim (agressão instrumental.” (apud Zanella; Cord, 1999, p.101).

Tal conduta demonstra claramente que a professora desconhece seus bebês e, assim sendo, não sabe trabalhar de forma complementar à família, conforme previsto na LDB de 1996, que define os objetivos das instituições de Educação Infantil. Como há pouco diálogo entre a creche e as famílias, a professora assume o lugar de detentora do poder para determinar como a criança deve passar seu dia, a que horas deve dormir, comer, ser trocada, tomar banho, etc. E mais uma vez a criança é negligenciada.

É preciso lembrar que a professora, de acordo com as entrevistas e as observações realizadas, significa as regras da instituição como verdades a serem seguidas e cumpridas, independente das circunstâncias. Isso demonstra que, por estar rigidamente presa às regras, a professora não consegue ter uma postura de flexibilidade frente a novas e inusitadas situações, nem criar estratégias de intervenções nesses momentos. Como resultado, ela termina seu dia estressada, cansada por ter que constantemente lidar com situações para as quais as regras instituídas não têm resposta, o que a leva a desconsiderar especificidades e imprevistos.

E o que isso produz na interação da professora com os bebês? Como a ordem é seguir a rotina, mesmo que a vontade da criança seja outra, alternativas como deixar o prato da criança guardado, para que ela possa fazer sua refeição após acordar, sequer são cogitadas. Em consequência, os bebês vêem negada sua participação na definição do curso dos acontecimentos.

7.3 Graziela em: “Quero atenção!”

Descrição da cena: 06 de Abril de 2001, 11 horas da manhã. Foi uma manhã atípica, a auxiliar volante trouxe sua irmã, que ficou na sala cerca de 30 minutos, brincando com algumas crianças. A partir do momento em que a comida chegou na sala, as falas da professora com Graziela foram na maioria negações e as atividades desta com a menina se caracterizaram por momentos em que ela tira Graziela de um lugar ou pega algum objeto “proibido” da sua mão. A professora se ocupa com trocas de fralda dentro da sala, pois está sozinha¹⁹. Graziela tenta alcançar um prato de sopa na mesa, mas é proibida pela professora, que a retira da mesa, limpa seu rosto e volta a se ocupar com o bebê que troca. A partir desse momento, Graziela passa a bater em seus amigos, e a professora entra num jogo de “correr atrás da Grazi”.

0”- Grazi se aproxima do bebê-conforto, onde Denise está sentada.

5”- Grazi sobe no bebê conforto; professora está à esquerda do bebê conforto, trocando fraldas de um bebê.

10”- Grazi senta no encosto do bebê conforto, de frente para Denise, sentada no assento virada de frente para o encosto.

15”- Grazi bate na cabeça de Denise 3x; professora agachada no colchão ainda troca fraldas do bebê.

20”- Professora olha e diz “Não, Grazi, não faz isso no neném, não bate na Deni!”

25”- Grazi continua batendo e professora diz: “Não bate, carinho no neném!”

30”- Professora se aproxima, pega a mão de Grazi e faz carinho na cabeça de Deni com a mão de Grazi. Professora diz: “Assim, ó, carinho, não pode bater na Deni!”

35”- Professora tira Grazi do bebê-conforto e a coloca no chão dizendo: “Vai lá buscar um brinquedinho pra brincar, vai”, depois volta a se ocupar do bebê. Deni olha Grazi.

40”- Grazi anda pela sala.

45”- Grazi pára em frente a Luciano, que está sentado no chão da sala, perto dos berços, e pega o brinquedo da mão dele.

50”- Grazi bate com o brinquedo na cabeça de Luciano 3x, ele chora.

55”- Professora se levanta e vê Grazi batendo em Luciano, ela diz: “Não Graziela”

¹⁹ Observa-se aqui uma mudança de atitude da professora em relação à regra “trocar o bebê no fraldário”, pois diferencia-se do que foi presenciado no início do período de filmagens, relatado no capítulo 4.1, que fala da Instituição alvo.

- 1'00"- Professora pega Grazi pelas suas mãos e a faz andar noutra direção, dizendo: "Não é pra bater no neném Grazi"
- 1'05"- Professora leva Grazi na direção da caixa de brinquedos dizendo: "Mas que coisa feia"; ela pega Luciano e o leva para perto de si.
- 1'10"- Grazi em pé olha para Alexandre, que está sentado no chão ao lado de onde estava Luciano. Ela ainda tem o brinquedo na mão.
- 1'15"- Grazi bate na cabeça de Alexandre e diz "Ah! Ah"
- 1'20"- Grazi larga o brinquedo e bate várias vezes na cabeça de Alexandre.
- 1'25"- Alexandre chora muito; Grazi dá a volta ao redor dele; professora de longe diz: "Não Graziela!"
- 1'30"- Grazi olha para a professora e puxa a camiseta de Alexandre.
- 1'35"- Professora se aproxima dizendo: "Não é pra bater no neném, não pode bater no neném", pega Grazi pelo braço afastando-a de Alexandre.
- 1'40"- Grazi volta para Alexandre e de novo bate na cabeça dele, olhando para professora.
- 1'45"- Grazi olha para a professora de novo e novamente bate em Alexandre, que chora.
- 1'50"- Professora, carregando uma bolsa, pega um bebê no berço, perto de onde Grazi e Alexandre estão. Grazi parece morder a cabeça de Alexandre.
- 1'55"- Professora sai da cena com o bebê no colo e vai para os colchões, para trocá-lo. Grazi bate com as duas mãos na cabeça de Alexandre.
- 2'00"- Grazi puxa o cabelo de Alexandre, que chora. Professora de onde está diz: "Ô Grazi, deixa ele Grazi!", ela olha para a professora.
- 2'05"- Grazi olha na direção da professora e puxa o cabelo de Alexandre, que chora mais.
- 2'10"- Grazi continua olhando na direção da professora e coloca a mão na cabeça de Alexandre. Daniel se aproxima dos dois.
- 2'15"- Grazi pega o pescoço de Alexandre com as duas mãos.
- 2'20"- Professora ainda troca fraldas do segundo bebê, eles estão no colchão perto da porta. Luciano está ao seu lado. Alexandre chora e professora diz: "Graziela!"
- 2'25"- Pelo espelho nota-se que Graziela puxa o cabelo de Alexandre novamente. Professora olha.
- 2'30"- Grazi olha na direção da professora, que se levanta e vai até ela.
- 2'35"- Professora pega Grazi pela mão, dizendo: "... (incompreensível) Graziela, não puxa!"
- 2'40"- Professora caminha com Grazi até o colchão onde estava.
- 2'45"- Professora senta Grazi ao seu lado, no colchão. Professora continua trocando o bebê.
- 2'50"- Professora diz algo incompreensível enquanto dobra a fralda, Grazi olha.
- 2'55"- Professora troca a fralda dizendo: "O Pedrinho, né Pedrinho?", Grazi olha atentamente.

Graziela permanece sentada ao lado da professora por mais 20", observando a troca de fralda. Depois ela se levanta e vai até a cerca, onde fica olhando para o corredor por um bom tempo.

Novamente o tema da agressão aparece, neste episódio como uma forma de se conseguir algum objetivo. Graziela age semelhante à professora no episódio anterior: usa de violência com o intuito de conseguir algo, não dos colegas, mas certamente da própria professora.

Inicialmente Graziela está em pé, segurando na mesa, e sobre as pontas dos pés tenta se alimentar de um prato de sopa que está sobre a mesa para esfriar. Parece que a menina está com fome. A professora percebe e imediatamente a impede, possivelmente porque não pode lhe dar atenção nesse momento. Empurra o prato para frente e retira a menina da mesa, não permitindo que Graziela se sirva sozinha.

Em seguida, a professora se ocupa de outros bebês, e Graziela começa a utilizar de estratégias na medida em que não é atendida. Como não pode comer, sua estratégia é a de bater nos outros bebês para que obtenha a atenção da professora. Nota-se que no caso de Denise e de Luciano a professora atende prontamente, porém com Alexandre, professora, além de intervir com pouca ênfase, demora para atender, e quando o faz não toma nenhuma atitude em relação ao menino que apanhou.

Resgatando um pouco a questão da violência e agressividade na Educação Infantil, Zanella e Cord (1999) apresentam um contexto semelhante ao berçário I em questão, onde:

“(...) as salas de aula são organizadas a partir de critérios práticos, pré-definidos pelo educador, (...) desse modo, todo o grupo deve adequar-se ao planejamento do adulto, sem se considerar as necessidades diferenciadas, o que na maioria das vezes não favorece o envolvimento conjunto das crianças. O educador, por sua vez, assume o papel daquele que precisa controlar o grupo (...) procurando evitar as situações de conflito” (Zanella; Cord, 1999, p.101).

Apesar de as estratégias de intervenção da professora estarem pautadas na regra do “não bater”, procurando efetivamente evitar situações que envolvam agressão física, a maneira pouco enfática com que reage torna a regra pouco significativa, algo inútil, que talvez não seja sequer apropriada pelas crianças. Nota-se a contradição da professora, que na maioria das situações cumpre regras com ênfase e pouca flexibilidade, mas em outras como a relatada nesse episódio, a rigidez não aparece. Assim, mesmo exercendo o papel de controladora do grupo, sua intervenção repetitiva e inexpressiva faz com que Graziela continue a bater cada vez mais.

Segundo especialistas em desenvolvimento, quando se trata de limites, se acredita que este não deve ser quebrado, o adulto deve ser firme e não ceder. Ceder seria um erro, uma vez que a criança pode significar que tal limite é frágil. Uma solução mais adequada seria desviar a atenção da criança para outra coisa²⁰.

No episódio em questão, percebe-se que o limite dado torna-se frágil, especialmente no caso de Alexandre, quando Graziela aproveita a falta de atenção da professora e o fato de esta acreditar que basta dizer “não, Graziela” para que a menina respeite o limite. A solução de desviar a atenção de Graziela veio um tanto tarde, Alexandre já tinha apanhado bastante.

De acordo com Azevedo e Guerra (2001), o uso do “sim” pode trazer resultados mais apropriados, ou seja, “*o sim funciona melhor do que o não*” (Azevedo; Guerra, 2001, p.384). Para essas autoras algumas dicas podem “*reforçar uma forma de educar que resgate os aspectos positivos da relação pais-filhos*” (idem, p.384), que aqui traduzo como “da interação professora-crianças”:

²⁰ Fonte Istoé Senhor, Abril de 1998, entrevista com Yves de La Talle, psicólogo e professor de Desenvolvimento Moral de Crianças, na USP.

“demonstre e fale o que eles devem fazer – não apenas o que não devem; explique suas verdadeiras razões; tente dizer sim e muito bom em vez de freqüentemente não e pare com isso (...) quando eles fazem alguma coisa errada, explique-lhes o que é e de que forma poderão consertá-la (...)” (idem, p.384).

Avaliando a reação da professora, percebe-se que em relação aos dois primeiros bebês em que Graziela bateu, sua atitude significa o movimento da menina como errado e, ao menos com Denise, ela demonstra o que Graziela deve fazer. Com Luciano ela apenas desvia Graziela, mas não desvia sua atenção para nenhuma outra coisa, possibilitando que a menina volte a bater em mais alguém. Finalmente, com Alexandre, sua demora em atender, além de deixar a menina bater sem limites, não demonstra o que Graziela deve fazer ao invés de bater. Entretanto, ela desvia a atenção da menina, fazendo com que esta efetivamente pare de bater nos amigos.

Segundo Bondioli e Mantovani (1998),

“A criança se movimenta, explora, toca, entra em relação com o mundo inteiro através dos poucos ou muitos objetos que estão, a cada vez, ao seu alcance. O raio de ação das suas atividades – além do seu próprio desenvolvimento psicomotor- é limitado pelas restrições adultas. E o espaço, a configuração dos objetos, dos móveis aos enfeites, aos equipamentos de trabalho, é prevalentemente um espaço sob medida para o adulto, tanto em relação à casa, quanto a lugares públicos. E assim, o “não” torna-se facilmente um muro de vidro que engaiola a exploração infantil a qual, por íntima natureza, está ligada ao movimento e às mudanças de lugar do corpo, ao pegar e lançar”. (Bondioli; Mantovani, 1998, p.83)

No caso de Graziela, o “não” da professora parece ser significado pela criança como permissão para continuar batendo. Graziela só para de bater quando a professora a pega pela mão, impedindo fisicamente que ela continue seus movimentos, como aconteceu com os dois primeiros bebês e com o movimento inicial de comer, ambos “engaiolados” pela ação física da professora.

Ainda segundo Zanella e Cord (1999), *“as brigas entre crianças das creches resultam, na grande maioria das vezes, de disputa por espaço, posição ou brinquedo”* (p.105). No caso de Graziela, parece claro que sua briga com os colegas é em função do espaço, ela quer atenção da professora e como esta se ocupa de outros bebês, Graziela vai, de certa forma, “eliminando” seus concorrentes. Entretanto, a professora parece significar os movimentos de Graziela como um comportamento de agressão que é natural da criança, mas que transgride o espaço do adulto, como relatam Bondioli e Mantovani (1998),

“(...) O adulto pode viver os movimentos da criança de duas maneiras completamente diferentes: ou como constante ameaça do próprio território, como intrusão nos seus espaços, como agressividade, ou então como convite ao brinquedo, à reestruturação do espaço, à cooperação” (p.83).

Dessa forma, a professora não consegue perceber os movimentos de Graziela como uma tentativa de modificar o espaço, apenas como agressividade que invade o território do berçário e devem, portanto, serem impedidos. A voz de Graziela, portanto, não é escutada.

9. Últimos passos: concluindo esta caminhada.

“Independente de quantas conexões levamos em conta na nossa descrição científica de um fenômeno, seremos sempre forçados a deixar outras de fora (...) na ciência sempre lidamos com descrições limitadas e aproximadas da realidade. Isso pode parecer frustrante, mas para pensadores sistêmicos o fato de que podemos obter um conhecimento aproximado a respeito de uma teia infinita de padrões interconexos é uma fonte de confiança e força”
(Capra)

A proposta dessa pesquisa foi de analisar o processo de significação das regras da instituição nas interações bebê-professora-bebês do berçário I de uma instituição de Educação Infantil da grande Florianópolis. Para tanto, o esforço realizado na investigação foi o de compreender como tais significações são historicamente produzidas e que conseqüências imprimem nas vidas dos sujeitos pesquisados no contexto de creche.

Certamente que a análise apresentada não tem intuito algum de encontrar um culpado pela estagnação das regras, do uso delas, das ações engendradas no contexto, mas de contribuir para a compreensão de como determinadas situações podem interferir negativamente no desenvolvimento das crianças e no funcionamento da creche como um todo.

Dessa forma, torna-se impossível finalizar este trabalho sem contemplar a precária formação das professoras de creche públicas, visto que trabalham há décadas valendo-se de conhecimentos repassados de geração para geração, de práticas sociais pautadas nos modelos de família e/ou hospital. É bom lembrar que somente nesta década, em função da profissionalização das então “crecheiras”, estas buscam numa formação tardia a permissão para que continuem exercendo seu papel. Assim, parece

não existir por parte dessas profissionais, que precisam até 2006 estar em dia com a lei, qualquer reflexão acerca do ideal da pedagogia da Educação Infantil: “cuidar educando e educar cuidando”.

A creche em questão ainda se encontra cindida entre o modelo assistencialista, proveniente das práticas sociais do modelo familiar, e o modelo educativo, representante do modelo das escolas de ensino fundamental. Pode-se inferir, portanto, que esta instituição de Educação Infantil ainda reproduz a herança da era moderna que com maestria promoveu a cisão entre o trabalho e lazer, pensamento e emoção, ciência e arte, saber e fazer.

O professor é antes de tudo um funcionário da instituição que tem normas, horários e propostas pedagógicas a cumprir. O papel de professor é, assim, engolido pela programação rígida e repetitiva da prática em quase todos os níveis do cenário educacional. Essa disciplinarização do trabalho pedagógico afeta diretamente a criança que, desde muito cedo, é desestimulada a fazer uso de sua voz, de sua experiência, de sua criatividade e de suas possibilidades. Por analogia, pode-se dizer que, se a pessoa-professor desaparece, a criança está confinada a não aparecer também.

Esse complexo quadro de dificuldades no exercício profissional e de formação precária, resulta em uma certa rigidez, por parte da professora, em relação às regras da instituição. Como ela significa isso torna-se uma questão relevante.

Ao perguntar para a professora sobre as dificuldades no seu trabalho com os bebês, ela comentou:

“a dificuldade é mais a falta de tempo, assim de tu fazer... a gente conversa dentro do possível, na hora do banho, troca, mas como ontem assim, foi tão puxado que não deu tempo de dar banho em todos eles, então eu tive que dá banho à tarde, dei metade de manhã e metade à tarde, até porque a auxiliar é nova e eu sou mais rápida do que ela,

então eu prefiro dar banho primeiro, os bebês, assim ela não dá, nem ela nem a Gladis que tem medo. Então assim, a Mariana, o Pedro, Jonas, tudo eu que dou, e são os bebês que mais dão trabalho pra trocar porque eles não se ajudam. Então eu dou primeiro neles, assim, e deixo os maiores pra Ana (auxiliar contratada após as filmagens), mas ela mesmo assim, ela é mais lenta, ela não tem aquela prática, agora ela melhorou bastante. Então eu tenho que dividir, esse é o problema assim que eu mais enfrento, falta de tempo de fazer um melhor trabalho, conversar mais, até porque agora tá frio a gente tem que ser mais rápida também. Não pode deixar o bebê muito tempo pelado, eu já até expliquei isso pra elas (auxiliares), tem sempre que colocar a blusa primeiro, não deixar a criança assim, muito tempo na água porque a água esfria, então eu já conversei com elas e até melhoraram...”

Esse depoimento, além de revelar certa falta de segurança da professora em relação às auxiliares, também revela que o banho, mesmo que alguns já tenham tomado em casa, é obrigatório neste berçário e faz parte da rotina como um componente, que se não for feito na “hora certa e com curta duração”, atrapalha o andamento das outras atividades do dia, como a própria professora revela em seguida:

“(...) porque tu trocar 10 bebês, demora, porque a gente conversa, tu não vai trocar assim, troca a fralda e vai pra sala, tem que conversar com a criança, então nesse lado assim, se tu for conversar com a criança como é pra conversar tu fica a manhã inteira com ele. Então as vezes tem horas que não dá pra ti conversar demais, tem que ser mais rápido porque influencia também no tempo da limpeza da sala, ontem ela se atrasou e foi limpar a sala mais tarde, quando a gente voltou pra sala não deu pra entrar! Aí não deu pra dar banho mais cedo também” (grifos meus)

Novamente, certa rigidez por parte da professora em relação à ação com os bebês é notada nessa fala. “Ter que conversar” e “conversar com a criança como é para conversar” indicam que no seu fazer incluem-se saberes que limitam e até condicionam a relação dessa professora com seus bebês, sem que aparentemente qualquer exercício de reflexão sobre as práticas diárias do berçário seja feito.

Fica claro que as ações dessa professora pautam-se nas regras institucionalizadas, ou seja, nas regras encontradas no Projeto Político-Pedagógico, nas

falas da pedagoga, ou mesmo naquelas escritas nas paredes do berçário. Por exemplo, regras como “ter que comer”, mesmo que a criança esteja com sono, e “ter que estimular com movimentos iguais das figuras nas paredes”, mesmo que a criança já esteja andando e não precise mais de tais movimento para alcançar novos patamares em seu desenvolvimento físico e motor, sequer são questionadas pela professora. Ela apenas as segue.

Entretanto, regras que não se encontram nas falas da direção pedagógica, nas paredes da creche ou no Projeto Político-Pedagógico, como “não bata em seu colega”, são significadas pela professora como pouco importantes, com valor inferior às institucionalizadas. Dessa forma, em situações como a de Graziela, a professora, que normalmente age com rigidez, acaba cedendo e é pouco enfática em seus “nãos”, permitindo à criança burlar essa regra.

Além disso, sem conhecer as famílias e suas rotinas em relação aos bebês, como ela poderia saber se um bebê estava com fome ou não ao chegar, se havia dormido bem na noite anterior, se estava com sono e queria dormir um pouco pela manhã, ao invés de dormir o tradicional e demarcado sono das instituições de educação infantil²¹, enfim, como lidar com as diferenças e fugir da tendência em regulamentar o sono, a fome, a sede, o brincar, etc? Contraditoriamente, um dos objetivos do PPP desta instituição é justamente “socializar a criança preservando sua individualidade”.

As poucas conversas da professora com as famílias, no momento da entrega dos bebês pela manhã, que normalmente se reduzem a um “bom dia” seguido de “vamos

²¹ Ver Batista (1998) para análises mais aprofundadas.

passar o pente”²², devido normalmente à pressa dos pais que devem seguir seus rumos ao trabalho, não permitem que as professoras saibam como esses bebês estão chegando na creche, se tiveram uma boa noite de sono ou se estão com fome. Isso fica evidente na fala da professora sobre o tipo de contato que ela tem com as famílias:

“Bem pouco, porque as mães não podem conversar muito com a gente na sala, né, só em reuniões, ou quando tem algum problema chamava a Leticia, daí a gente conversa. Mas é só mais na entrada, agora elas nem tão mais entrando, porque não pode entrar sem pantufa, né, nós já botamos até o portão e elas só deixam o neném na porta e (...)”

Da mesma forma, as regras historicamente constituídas nesta instituição não só delimitam os fazeres das professoras, mas o tempo de interação destas com as crianças, e acabam agindo diretamente sobre o sono das crianças e sua fome, sua vontade de brincar, seu desejo de correr, de descansar, de estar sós. Delimitam, assim, as interações sociais que ali ocorrem e, conseqüentemente, a produção de significações. Certamente que as regras, por si só, não delimitam dessa forma o “andar” da instituição, mas justamente o uso que as profissionais que ali estão fazem delas.

Surge um paradoxo: com a separação de tempos e espaços e a excessiva programação do cotidiano da instituição, o sujeito parece desaparecer, assim como seus projetos e sua expressão individual. Como a instituição como um todo não sabe lidar com a diversidade dos sujeitos, as professoras os tornam homogêneos, portadores das mesmas necessidades, dificuldades e subordinados, portanto, às normas da instituição.

Assim, o “quartel de paredes verdes”, apesar de ter sofrido mudanças em sua estrutura física, continua vivo na postura da professora, que não consegue flexibilizar seus fazeres em função das necessidades individuais das crianças. A professora além de

²² Esta instituição adota a função de passar pente fino em todas as crianças antes de entrarem na sala, como forma de controlar o piolho. Sem iniciar uma discussão acerca desse fato, percebe-se nessa função

acatar as regras da instituição, não participa das escolhas, das decisões, enfim, não promove mudanças qualitativas no que se refere ao atendimento da instituição.

A creche, dessa forma, acaba violando dois direitos fundamentais das crianças: o de proteção, pois a professora age com violência em relação às crianças, desrespeitando suas necessidades imediatas; e o de participação, visto que a criança não pode, por exemplo, escolher quando dormir, enfim, ter qualquer grau de decisão sobre seus horários de sono e fome. Mantém-se íntegro somente o direito de provisão, sustentando o caráter assistencialista da creche.

Devo lembrar aqui a definição sobre infância do grupo ECCD (Early Child Care for Development):

“(...) uma visão holística do bem-estar da criança, que não é nova, tem sido validada e encorajada pela Convenção dos Direitos da Criança. Somente recentemente foi entendido que as necessidades básicas de comida, cuidados com a saúde e proteção não são somente necessidades, mas direitos (implicando deveres e obrigações) e que em adição, os direitos de afeição, interação, segurança, estimulação e oportunidades para aprendizagem têm sido aceitos como sendo simplesmente fundamentais”
(<http://www.ecdgroup.com>)

Não é mais possível, portanto, desconsiderar tais direitos como fundamentais para o desenvolvimento pleno da criança. Sendo responsabilidade do adulto que interage com a criança significar esses direitos para que elas possam deles se apropriar, o adulto precisa criar meios para que o movimento de socialização e apropriação destes aconteça, para que as crianças possam agir e serem reconhecidas como cidadãos de direitos, que efetivamente tenham voz.

Entretanto, paradoxalmente, é neste mesmo espaço, onde esses direitos são negados, que podemos descobrir que a instituição de Educação Infantil não é somente

homogeneidade, mas que ela é também palco de resistência e espaço de ruptura. É nesse espaço que,

“as atividades heterogêneas que caracterizam o cotidiano escolar são empreendidas e articuladas por sujeitos individuais (professores, alunos, diretores, etc.) que levam para a escola práticas e saberes que provêm de outros âmbitos pertencentes à sua história de vida, ao mesmo tempo que excluem elementos do domínio escolar. (...) cada escola, então, é construída diariamente pela integração de seus agentes, cada um portador de uma história de vida. Estes sujeitos se apropriam de formas diferentes das coisas, dos conhecimentos, das regras institucionais. Enquanto alguns se apropriam das normas vigentes e dão existência efetiva às sanções e mecanismos de controle, obedecendo à rigidez dos espaços e tempos reservados a atividades pré-determinadas, outros conseguem abrir espaço para expressão individual e se apropriam das regras do jogo que forem necessárias à sua sobrevivência na escola, sem que isso impeça seu trabalho criativo. Podem até burlar aquelas rotinas e normas vigentes em que não acreditam, criando uma forma própria de atuar, estabelecendo, em seu próximo círculo de relações e influências, uma prática alternativa. É a situação, por exemplo, de um professor que ao fechar a porta de sua sala de aula, cria rotinas próprias que mais se aproximem de suas crenças e das necessidades de seus alunos” (Warschauer, 1993, p. 30).

Dessa forma, acredito que o professor que se apropria dos direitos as crianças e cria espaços onde tais direitos possam efetivamente serem respeitados, poderá proporcionar um desenvolvimento com a consciência de que para crescer a criança precisa estar em relação e nesta relação suprir suas necessidades de fome, carinho, estimulação, sono, conhecimentos, etc, de modo que possa dar saltos qualitativos em seu desenvolvimento.

Como a professora pesquisada segue o desenvolvimento manifesto, ou seja, não se antecipa com estimulações que possam gerar saltos qualitativos no desenvolvimento das crianças, ela valoriza aquelas que apresentam certa autonomia e investe no seu desenvolvimento real. Por não se antecipar ao desenvolvimento potencial e criar zonas de desenvolvimento proximais com as crianças, a professora trabalha em cima das habilidades (motoras, linguísticas, etc) já desenvolvidas pelas crianças, provavelmente

em outros contextos e relações. Assim, ela fala com quem já fala e faz andar quem já ensaia alguns passos.

Certamente que a professora promove desenvolvimento, mesmo que de forma não intencional. Por exemplo, uma vez que deixa as crianças no chão, livres para explorarem o ambiente e ensaiarem movimentos de locomoção, ela promove o desenvolvimento neuromotor das crianças. Entretanto, trabalha e investe no que já aparece, demonstrando gostar de ver “(...) *o aprender a andar, o aprender a falar, o aprender a comer sozinho, o desfraldar que é uma conquista*”(entrevista pré filmagem), como se fossem movimentos espontâneos das crianças, como se não precisassem estar em relação para que tais conquistas fossem alcançadas.

Assim, o caráter educativo da creche se perde e as crianças ampliam muito pouco seu repertório de conhecimentos necessários para que tenham voz na creche e vez no mundo. Como as regras são significadas com rigidez, às crianças resta segui-las ou burlá-las, e quando transgridem não são entendidas como agentes ativos na transformação social.

Para que eu pudesse entender essa trama de interações e as significações que delas surgem, foi preciso estar na creche, inserir-me em seu complexo de interações e procurar diferenciá-las, estudá-las como parte de um movimento historicamente construído, que se perpetuam e/ou se transformam nas ações cotidianas de cada sujeito das relações. É preciso contextualizar a instituição escolar e perceber as ligações que esta estabelece com a comunidade em que está inserida, que nela vive e interioriza valores e conteúdos que influenciarão na formação das crianças. Enfim, observar a instituição escolar em relação ao poder estatal e aos valores da sociedade como um

todo, sempre presente na instituição, mas não necessariamente determina as relações entre sujeitos ou o significado das práticas escolares.

Resta-me apontar diferentes possibilidades de atuação dessas profissionais, que engaioladas na trama das regras, não conseguem mais brincar, rir, ser criança, abrir espaços para que as crianças apareçam, criar situações que efetivamente contribuam para o desenvolvimento íntegro destas, enfim, permitir que as crianças participem das escolhas de seu dia-a-dia.

Se, por exemplo, as professoras soubessem como é a rotina das famílias, se as crianças vem de banho tomado ou não, se jantam em casa, etc, muito do tempo que a professora gasta com cuidados com o corpo e alimentação, poderia ser substituído com atividades que efetivamente promovessem o desenvolvimento integral da criança. Da mesma forma, sabendo se a criança teve problemas durante à noite e chegou na creche com sono, às professoras poderiam permitir um sono pela manhã, evitando episódios como o de Luciano.

Enfim, são tantas as possibilidades de atuação que poderiam trazer benefícios não só para as crianças mas também para a creche como um todo, que prefiro apenas concordar com o poeta:

“Se eu criasse minhas crianças de novo”

*“Se eu criasse minhas crianças de novo
Eu pintaria mais com as pontas dos dedos e apontaria os dedos menos
Eu faria menos correções e mais conexões
Eu observaria menos meu relógio e observaria mais com meus olhos
Eu cuidaria para saber menos e saberia como cuidar mais
Eu caminharia mais e mais pipas empinaria
Eu deixaria de brincar de sério e seriamente brincaria
Eu correria mais campos e admiraria as estrelas
Eu daria mais abraços e causaria menos embarços*

*Eu primeiro construiria auto-estima e a casa depois
Eu seria firme com menos freqüência e afirmaria muito mais
Eu ensinaria menos sobre o amor ao poder
E mais sobre o poder do amor!²³*

²³ Poema de Diane Loomans, encontrado no livro “Mania de Bater”, de Azevedo e Guerra, 2001, intitulado “If I Had my Child to Raise Over Again” e traduzido por esta pesquisadora.

9. Intervir ou não intervir, eis a questão!

*“Para cada criança a infância só acontece uma vez
e é sempre agora”
(Margareth Mead)*

Inserir um capítulo que falasse do caminho percorrido junto à equipe de profissionais da creche-alvo, foi certamente mais um desejo do que uma necessidade para a compreensão do tema escolhido. Estrategicamente colocado no fim da dissertação, esse capítulo contempla as minhas intervenções na creche durante o período em que estava lá pesquisando. Foram intervenções que aconteceram no decorrer da pesquisa em virtude do que eu vinha observando, portanto, não foram pensadas como parte do objetivo da pesquisa.

O trabalho da creche no ano de 2001 teve seu início uma semana antes do carnaval e eu comecei as observações após o feriado de Momo, ainda no período de adaptação. Durante o mês de março, alternando horários e períodos, consegui alcançar um total de aproximadamente 20 horas de observação na sala e nos ambientes fora dela, como o solário e o fraldário.

Como já havia estabelecido contato com a pedagoga responsável pela creche no ano de 2000, quando fiz as filmagens exploratórias, não foi preciso explicar meu trabalho, apenas entreguei uma cópia do projeto já qualificado. Entretanto, tivemos outras conversas antes de iniciar as observações, nas quais pudemos traçar, por exemplo, o meu papel na creche no ano de 2001.

Uma vez que eu já havia sido estagiária de Psicologia nesta instituição, com uma proposta de intervenção com o grupo das professoras, e com outra proposta com um

grupo de crianças e sua professora no contexto da sala²⁴, meu papel enquanto pesquisadora estava ainda por definir. Confesso a dificuldade que tive em aceitar ser apenas pesquisadora, tal como historicamente se exerce a função: aquela pessoa que vai até a instituição, observa, busca dados para serem analisados e depois some, voltando alguns meses mais tarde com uma dissertação na mão, apontando muitas vezes mais problemas que respostas. Mesmo assim meu caminho parecia ser esse, ao menos no início do ano de 2001.

Entretanto, com as reflexões feitas nos momentos de orientação e a partir de um contato com a Pedagogia da Educação Infantil, através de uma disciplina oferecida no mestrado em Educação, na própria UFSC, assumi meu desejo de não só pesquisar na instituição-alvo, mas de estar junto à pedagoga, à assistente social e especialmente às professoras. Seguir uma profissão intelectual sem se envolver com a vida das pessoas é atitude pouco fértil, no meu entender. E, mesmo sabendo que o esclarecimento desse paradoxo, “seguir em frente apesar do envolvimento pessoal”, é como tatear no escuro, desejei sucumbir-me, e acabei, como diz o poeta, iluminando-me.

*“O homem que segue uma ‘profissão intelectual’
deve parar de tempos em tempos
no curso de tal atividade,
à medida que se torna consciente
do paradoxo que está perseguindo...
com o envolvimento de sua vida
e o sofrimento pessoal, ele deve seguir
em frente no sentido de esclarecer
cada vez mais esse paradoxo.
Assim, um destino espiritual com a fertilidade
que lhe é própria, começa a existir e a crescer
- hesitante, tateante.*

²⁴ Ver artigo de minha autoria intitulado “Possíveis Intervenções do Psicólogo Escolar: o grupo como espaço de mudanças educativas”, apresentado no I Seminário Internacional de Educação, setembro de 2001.

*Enquanto tateia no escuro, luta.
Vagarosamente, conquista.
Na conquista, sucumbe.
Sucumbindo, ilumina-se.”
(Martin Buber)*

Tateando no escuro, descobri um jeito de “estar junto”, que acontecia no dia-a-dia da creche, nos momentos de café e especialmente nos momentos na sala, quando após as filmagens eu refletia junto com a professora sobre alguns acontecimentos do dia. Houve também um episódio em que tive que sugerir à professora que trocasse as fraldas do menino Luciano na própria sala, violando a regra de usar somente o fraldário para as trocas, previsto no Projeto Político Pedagógico. Isso porque o menino estava há uma hora com as fraldas sujas de cocô, inclusive já aparecendo na calça, pois a professora esperava que alguém aparecesse para que pudesse ir ao fraldário. Ela atendeu meu pedido.

Duas intervenções, contudo, foram mais evidentes: (1) participei como coordenadora em duas paradas pedagógicas, uma em abril e outra em junho, quando fiz um trabalho de reflexão acerca do que estava observando no berçário e na creche como um todo; e (2) orientei um trabalho de intervenção de uma turma da 4ª fase de Psicologia da UFSC, da qual era professora no primeiro semestre de 2001, como estagiária em docência.

A primeira parada pedagógica, ocorrida em 30/04/01, poderia ter sido intitulada como “O bem-estar na creche”. O momento com as profissionais da instituição (assistente social, professoras, auxiliares, merendeiras e faxineiras) foi extremamente rico para mim, pois pude conversar com as profissionais sobre o que estava observando na creche, na sua rotina, no cuidado e educação das crianças. Meu objetivo era

possibilitar às professoras e auxiliares, assim como às merendeiras e faxineiras, olhar seu trabalho com certo distanciamento, para poder refletir e buscar novos fazeres com as crianças.

Foi a primeira parada pedagógica da creche que contou com a presença das merendeiras e faxineiras, que já haviam sido convidadas pela direção pedagógica, mas nunca permaneciam na reunião, limitando seu contato com as outras profissionais nos momentos em que levam o alimento ou em que entram na sala para limpar. Parece que a troca foi rica não só para as professoras, mas principalmente para as merendeiras e faxineiras que participaram animadamente das vivências.

Na tentativa de descentralizar, ou melhor, de desviar o olhar delas dos “deveres e problemas” da creche, iniciei uma conversa sobre as pessoas, os sujeitos que ali vivem seus dias e têm pouco espaço para falar sobre si, para pensar sobre seu próprio bem-estar. Sentadas numa roda perguntei se queriam falar o que lhes causa bem-estar e as mais diversas respostas surgiram: “ler um livro, tomar um banho quente, beber uma cerveja gelada, caminhar, dormir, relaxar na frente da TV, ouvir música romântica, beijar na boca, etc”. Comentando acerca de nossas diferenças, de como num pequeno grupo de 30 pessoas podem-se levantar diferenças tão significativas sobre como cada uma se “sente bem”, o grupo percebeu as diferenças como algo que realmente acontece no dia-a-dia delas.

Assim, iniciamos uma conversa sobre o que causa ou poderia causar bem-estar nas crianças da creche e como cada criança tem uma maneira de “bem-estar”, de sentir-se bem, diferente umas das outras. A partir dessa conversa, alguns questionamentos relevantes surgiram, como: “será que estamos ouvindo nossas crianças?”, ou “será que respeitamos a maneira particular de cada criança definir o que lhe causa bem-estar?”

Com essa reflexão, interrompi o fluxo de discurso e pedi que se levantassem e mexessem os braços, andassem pela sala, sem conversar, apenas se movimentando para evitar o sono. E, enquanto caminhavam, pedi que se separassem em dois grupos, formando duas grandes rodas, uma dentro e uma fora, e que o grupo de fora sentasse e apenas observasse.

Valendo-me de técnicas do psicodrama, pedi que o grupo de dentro dramatizasse uma escola e que representasse para as que estavam de fora. Tiveram alguns minutos para conversar sobre suas lembranças, sobre suas escolas, o espaço, os lugares dos alunos, a professora, etc. Organizaram-se sozinhas, escolhendo os papéis que cada uma iria representar e em poucos minutos iniciaram a “dramatização”. O grupo representou uma escola bastante tradicional, alunos em fila, professora mandona e exigente, que passava de carteira em carteira vendo se os alunos tinham feito os deveres. Uma “aluna” pediu para ir ao banheiro, mas a “professora” disse que não era o momento; logo a “aluna” retrucou “já fiz” e a professora disse “agora tens que ficar assim”, brigando seriamente com a aluna.

O segundo grupo dramatizou uma indústria, uma montadora. Discutiram a idéia que cada uma tem de uma indústria e representaram uma montadora de motocicletas. Esse grupo continha quase todas as faxineiras e merendeiras, com exceção de uma das primeiras, que ficou no primeiro grupo, “coincidentemente” a que mais contato tem com as professoras e auxiliares e que mais conversa com os bebês do berçário. No momento da dramatização separaram a indústria em dois setores de montagem, num dos quais participavam somente merendeiras e faxineiras, no outro ficavam as professoras e auxiliares. Divisão não só espacial como em termos de trabalho a executar, o que chamou muito minha atenção e depois foi comentado no grande grupo.

No momento de troca, após a dramatização, discutiu-se sobre o tipo de escola que todos ali tiveram, que a dramatização revelou a escola tradicional da qual todos vinham. Discutiu-se também sobre a monotonia da indústria, o funcionário fazendo sempre a mesma coisa, e sobre como um trabalho depende do outro para que o produto final saia.

Alguns comentários foram bastante pertinentes: “para mim a indústria não tem nada a ver com o que estamos fazendo na creche”; “nossa escola foi bem tradicional”; “os setores se dividiram como na nossa creche”. Selecionei essas três falas para iniciar nossa conversa sobre como as creches foram historicamente constituídas e somente essas três observações renderam reflexões para toda a manhã.

Conversamos sobre como o nascimento das creches está pautado em ideários da indústria e da escola. Uma breve revisão sobre o assunto fez reconhecer na própria creche alguns dos problemas que impedem o bem-estar daquelas crianças, como os horários da rotina de alimentação, por exemplo. As questões giraram em torno dos tempos da creche, que muitas vezes não são os tempos das crianças; da alimentação que acontece num intervalo de tempo muito pequeno, especialmente à tarde, causando uma sobra grande de alimentos. Como no berçário, por exemplo, que os bebês entre 14h30min e 15 horas recebem mamadeira e sopa às 16 horas. Apesar de o tema ter surgido a partir da reflexão das próprias professoras, senti nesse momento uma enorme resistência por parte das mesmas, parecia um tema impossível de ser tratado, sem solução.

Para finalizar, deixei claro que meu papel com elas naquela manhã era o de levantar questões para serem discutidas no grupo mais tarde, e quem sabe entre elas apontarem diferentes possibilidades para a superação das dificuldades encontradas.

Pensar o bem-estar das crianças foi um começo e quiçá uma mudança no agir dessas pessoas.

Na verdade, bem mais do que um desejo de modificar quadros estagnados dentro da instituição, sentindo um profundo respeito pelas crianças, parecia que eu estava em dívida com elas. Como eu poderia estar me dispondo da “vidinha” deles por um motivo particular (uma dissertação de mestrado), sem que pudesse estar ouvindo essas crianças e conseqüentemente interferindo para que o cuidado e a educação caminhem juntos e criem palcos propícios para que os atores sociais vivam plenamente seu lugar de crianças? Afinal, a infância para essas crianças acontece agora e é única.

A segunda parada pedagógica da qual participei, em 30/06/01, foi minha última intervenção direta na creche, com o grupo das professoras, auxiliares e direção pedagógica reunido. Essa parada tinha dois objetivos: primeiro, refletir sobre os fazeres em sala a partir do artigo da LDB que fala acerca da Educação Infantil; e segundo, verificar como foi o trabalho proposto por mim com alunos da Psicologia, turma da 4ª fase na disciplina Psicologia Cognitiva, que aconteceu no início do mês de junho.

O trabalho de intervenção dos alunos na creche tinha como objetivo responder à pergunta “como as crianças produzem conhecimento”, a partir de uma brincadeira que os estagiários iriam propor às crianças. Na verdade, alguns outros objetivos estavam inteiramente ligados à intervenção: permitir que os alunos conhecessem uma instituição como essa, pois muitos nunca haviam sequer pisado em uma; possibilitar às profissionais da creche abrirem suas portas para que observassem novas maneiras de lidar com suas crianças; aumentar o repertório de brincadeiras da creche; permitir outros olhares sobre a creche como um todo; possibilitar às crianças uma tarde diferente, que saísse da rotina.

Enfim, uma vez apresentada a proposta na parada pedagógica de maio, quando os objetivos acima descritos foram explicados, as profissionais, mesmo mostrando certa resistência com a idéia de ter muita gente diferente na creche, arriscaram aceitar a proposta, pedindo apenas que no berçário fossem somente duas pessoas, ao invés de três.

Assim, os estagiários foram divididos em grupos de 3 (menos nos dois berçários), e cada grupo passou dois períodos na instituição, brincando com as crianças, envolvendo as profissionais nas brincadeiras, permitindo que estas pudessem sair um pouco dos seus lugares de “professoras” tal como historicamente constituído para simplesmente brincar com as crianças. Observando e lendo o grupo de crianças, de maneira a respeitar as individualidades quando alguma delas não topasse determinada brincadeira, os alunos de Psicologia foram criando novas formas de lidar com as mesmas crianças com que cada uma daquelas profissionais lidam diariamente.

A consigna dada por mim na criação das brincadeiras foi a de “surpreender as crianças” e, assim, muitos apareceram pintados, com violão, com lençóis para fazer de túnel, etc. Particpei ativamente da criação das brincadeiras, oferecendo material e observei praticamente todas as intervenções.

No final destas, cada grupo de estagiários elaborou um relatório com a brincadeira feita e análise contendo sentimentos, sacadas, observações, tentando responder a pergunta que serviu de base ao estudo. Tais relatórios foram entregues para a pedagoga, para que fossem distribuídos às respectivas professoras. É bom lembrar que alguns relatórios trouxeram aportes teóricos, discutindo a prática em relação às teorias de Vygotsky e/ou Piaget.

Por parte dos alunos de Psicologia, a intervenção na creche foi um sucesso, pois além de o grupo ter gostado da experiência, alguns fizeram planos de um futuro estágio nesta ou em outra instituição de educação, sendo que um grupo pretende trabalhar com as crianças, outro com os pais e outro com as professoras.

Por parte das profissionais da creche, infelizmente não pude ouvir o grupo todo, pois o tempo reservado para a segunda parada pedagógica acabou sendo ocupado somente com a reflexão do artigo 29 da LDB de 1996. Contudo, em conversas informais com a pedagoga, com algumas professoras e auxiliares, senti que houve certa resistência; algumas alegaram que “eles sujaram a sala-toda com a tinta guache”, ou “levaram brincadeiras já conhecidas”. Com isso, mostraram que um dos objetivos dessa intervenção - o de possibilitar que essas profissionais se colocassem numa outra posição perante o grupo, podendo apenas estar com as crianças por alguns momentos- não foi totalmente alcançado. Outras profissionais, no entanto, mostraram-se especialmente empolgadas com o trabalho, sedentas por novas idéias e até entusiasmadas com a possibilidade de estagiários em sua sala.

Quanto ao primeiro objetivo dessa segunda parada, iniciei agradecendo ao grupo pela acolhida no início do ano, especialmente às profissionais do berçário, que prontamente abriram suas portas e participaram da pesquisa. Depois perguntei quem conhecia o artigo nº 29 da LDB. Como ninguém respondeu, comecei a ler tal artigo, dando ênfase à seguinte frase: “desenvolver a criança nos seus aspectos físicos, afetivos, cognitivos e sociais, complementando a ação da família”.

Logo em seguida perguntei: “Quem daqui conhece a ação das famílias sobre essas crianças?” Silêncio profundo! E continuei: “O que é preciso para que se complementem as ações das famílias?” Alguém arriscou cabisbaixa: “que se conheça o

trabalho em casa”. Pareceu que uma grande cortina tinha se aberto, o grupo deu-se conta de que não poderia complementar algo que não conhecia e que, portanto, era preciso saber como as famílias tratavam suas crianças, o que estas comiam, a que horas, como dormiam, se chegavam dispostas na creche, ou se estavam cansadas porque a noite não tinha sido boa, etc.

Algumas começaram a levantar possibilidades de se conhecer tais ações, mas deixei claro que teriam a tarde toda para fazer isso, caso achassem relevante. Continuei relendo o artigo, agora dando ênfase aos aspectos que a creche deve procurar desenvolver junto às crianças, segundo essa lei. Para melhor trabalhar, separei as profissionais em 4 pequenos grupos: um que conversaria sobre os aspectos físicos; outro sobre os psicológicos; um terceiro sobre os intelectuais; e finalmente o último sobre os aspectos sociais.

Tiveram 30 minutos para discutir quais seriam os aspectos e como poderiam promover o desenvolvimento dos mesmos com suas crianças. Nesse momento nem a pedagoga, nem a assistente social permaneceram na sala; saíram para resolver alguns problemas, ficando apenas as professoras e auxiliares. Dessa vez as merendeiras e as faxineiras não participaram.

Após 30 minutos, lembrei o grupo que dividir o ser humano em 4 aspectos era somente possível por uma questão didática, mas que todos aqueles aspectos a serem discutidos estavam completamente ligados e, portanto, não poderia ser privilegiado nenhum deles.

Cada grupo começou a apresentar suas discussões e deixei-os falarem livremente. Apesar de as discussões nos pequenos grupos terem sido entusiasmadas, os resultados apresentados muitas vezes eram frases prontas do tipo “temos que deixar as

crianças de fraldas trocadas, limpas, fazer exercícios com os bebês, etc.”, por isso minha intervenção após cada apresentação foi taxativa e relacionada diretamente aos problemas acontecidos na creche e por mim observados.

Quando o grupo dos aspectos físicos falou na higiene, por exemplo, não pude deixar de lembrar do fato de ter um dia encontrado numa das banheiras do fraldário fezes boiando. O cheiro era tão forte no fraldário que as pessoas tinham ânsias de vômito, porém “ninguém viu, ninguém fez, ninguém estava com a criança”. Perguntei como elas poderiam promover a higiene se elas não cultivavam a limpeza entre elas, se ficavam num jogo de “não fui eu, não tenho nada com isso”. Questionei também as pessoas que realmente não tinham responsabilidade sobre o acontecido, se elas, mesmo não tendo “culpa”, não poderiam ter tomado uma atitude, ao invés de ficarem sentindo o mau cheiro e reclamando.

Outros questionamentos nesse sentido foram feitos em relação a cada grupo, por exemplo, quando o que tratou dos aspectos psicológicos falou em afetividade, que “devemos dar carinho, ser afetiva com as crianças”, levantei acontecimentos como gritos constantes com as crianças, rótulos dados, como o “burro”, o “manhoso”, a “chorona”, etc.

Apesar de a parada ter sido um chamado de atenção para o dia-a-dia da creche e o fazer de cada uma daquelas profissionais, senti que algumas ainda rejeitam a proposta de se ver e de refletir sobre si, sobre o seu trabalho, sobre a sua ação com as crianças. Além disso, senti certa indiferença por parte da pedagoga, ou seja, ela não contribuiu efetivamente com a proposta do trabalho, não se envolveu com os grupos, não participou daquele momento como integrante.

Aqui é bom ressaltar que não sou eu a responsável por um “melhor cuidado ou educação”, nem será isso possível se o adulto que lida com educação infantil não se dispor a ouvir suas crianças, ao menos a tentar entendê-las em suas necessidades mais básicas e momentâneas. Entretanto, novamente reflito: como eu poderia estar estudando, observando coisas que interferem diretamente no bem-estar dessas crianças e deixar passar um ano até que fosse possível trazer meus “resultados”? Seria um tanto tarde, pois as crianças já teriam crescido e o berçário seria outro. Afinal, a infância é mesmo uma só para quem a vive, não há retorno e é sempre aqui e agora. Pensando assim, meu papel na creche não se limitou ao de pesquisadora e a intervenção se fez necessária.

10. Referências bibliográficas

- 1- ANDRADA, E.G.C. *Possíveis intervenções do psicólogo escolar: o grupo como espaço de mudanças educativas*. In: Anais do I Seminário Internacional de Educação, Cianorte, Paraná, 2001.
- 2- AZEVEDO, M.A.; GUERRA, V.N.A. *Mania de bater: a punição corporal doméstica de crianças e adolescentes no Brasil*. São Paulo: Iglu, 2001.
- 3- AMORIM, K.S.; VITÓRIA, T.; ROSSETTI-FERREIRA, M.C.. Emergência de novos significados durante o processo de adaptação de bebês à creche. In: M.I. PEDROSA (Org) "*Investigação da criança em interação social*", Coletâneas da ANPEPP, v.1, nº4, p.111-144, 1996
- 4- AMORIM, K.S.; VITÓRIA, T.; ROSSETI-FERREIRA, M.C. Rede de significações: perspectivas para análise da inserção de bebês na creche. In: *Cadernos de pesquisa*, nº109, p.115-144, mar. 2000.
- 5- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*.. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- 6- BATISTA, R. *A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido*. Florianópolis, 1998. Dissertação de Mestrado, Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.
- 7- BONDIOLI, A. MANTOVANI, S. *Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos, uma abordagem reflexiva*. 9. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- 8- CAMPOS, R. *Entre lutas e sonhos: as professoras leigas na educação infantil*. Florianópolis, 2001. Dissertação de Mestrado, Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.

- 9- CANDAL, E.R. *A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia*. Florianópolis: UFSC, 1999.
- 10- CATALDI, M.C. Modificações sociais e a participação da mulher no mercado de trabalho. In: M.L.C.GAYOTTO (Org) *Creches: desafios e contradições da criação coletiva da criança pequena*. São Paulo: Ícone, 1992. p.23-26.
- 11- CERISARA, A.B. Educar e cuidar, por onde anda a educação infantil? In: *Perspectiva*, Florianópolis, v.17, nº Especial, p.1-138, 1999.
- 12- CERISARA, A.B. *Papel da emoção na constituição da pessoa da educadora de crianças de 0 a 6 anos*. São Paulo, 1992. Projeto de Doutorado em História e Filosofia da Educação, Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/>
- 13- COSTA, J.F. *Ordem Médica e Norma Familiar*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- 14- Early Child Care for Development Group. Disponível em: <http://www.ecdgroup.com>
- 15- FONSECA, M. *Participação das famílias na instituição pública de educação infantil- limites e possibilidades*. Florianópolis, 2000. Dissertação de Mestrado, Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.
- 16- GARCIA, L. El método de Vygotsky y su escuela se basa en la actividad mediadora. In: *Revista de Historia e la Psicología*, v.17, nº3-4, p.129-134, 1996.
- 17- GAYOTTO, M.L.C.(Org) *Creches: desafios e contradições da criação coletiva da criança pequena*. São Paulo: Ícone, 1992.

- 18- GEIS, R. *Criar ou educar crianças?* Estudo da representações de mães e de educadoras sobre o papel da creche. São Paulo: USP, 1994.
- 19- GÓES, M.C.R.; SMOLKA, A.L.B. (Org) *A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação*. São Paulo: Papyrus, 1997.
- 20- GÓES, M.C.R. A abordagem microgenética na matriz histórico cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. In: *Cadernos Cedes*, Campinas, ano XX, nº50, p.9-25, abr. 2000.
- 21- LEFÉVRE, A.B.; DIAMENT, A.J. *Neurologia Infantil: Semiologia+Clínica+Tratamento*. São Paulo: Savier, 1980.
- 22- MEIRA, L. Análise Microgenética e videografia: ferramentas de pesquisa em Psicologia Cognitiva. In: *Temas em Psicologia*, nº3, p.59-71.1994.
- 23- MEAL, C.J.; DÍAZ, R.M.; HAMAIA-WILLIANS, M. As origens sociais da auto-regulação. In: MOLL, L. (Ed) *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da Psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- 24- OLIVEIRA, Z.M.R. (Org) *Educação Infantil: muitos olhares*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- 25- OLIVEIRA, Z.; ROSSETTI-FERREIRA, M.C. O Valor da Interação criança-criança em creches no desenvolvimento infantil. In: *Cadernos de Pesquisa*, nº87, 1993
- 26- OLIVEIRA, A. *Do outro lado: a infância sob o olhar de crianças no interior da creche*. Florianópolis, 2001. Dissertação de Mestrado, Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Feral de Santa Catarina.

- 27- PRADO, P. *Educação e cultura infantil em creche: um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequeninhas em um CEMEI de Campinas/SP*. Campinas, 1998. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade de São Paulo.
- 28- PINO, A. Processos de significação e constituição do sujeito. In: *Temas em Psicologia*, nº1, p. 17-23, 1993.
- 29- RIVIÉRE, A. *Infancia y Aprendizaje*. Moscú: Visor Libros, 1984a.
- 30- RIVIÉRE, A. *La Psicología de Vygotsky*. España: Aprendizaje Visor, 1984b.
- 31- ROCHA, E.A.C.; SILVA, J.J. (Org) *Creches e pré-escolas: diagnóstico das Instituições educativas de 0 a 6 anos em Florianópolis*. Florianópolis, 1995. Disponível em <http://ced.ufsc.br/~nee0a6/>
- 32- SARMENTO, M. *A infância: paradigmas, correntes e perspectivas*. Conferência proferida no Seminário: A Infância sob um olhar multidisciplinar. Universidade Federal de Santa Catarina, 2000.
- 33- SARMENTO, M.; PINTO, M. *As crianças- contextos e identidades*. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.
- 34- SEIDL DE MOURA, M.L.; RIBAS, A F.P. Desenvolvimento e Contexto Sociocultural: a gênese da atividade mediada nas interações iniciais mãe-bebê. In: *Psicologia Reflexão e Crítica*, v.13, nº2, 2000.
- 35- SEGRE, A.M.; SANTORO, M. *Pediatria, diretrizes básicas, organização de serviços*. São Paulo: Sarvier, 2001.
- 36- SILVA, M. *O Assalto à infância no mundo amargo da cana-de-açúcar, onde está o lazer/lúdico? O gato comeu*. Campinas, 2000. Tese doutorado, Universidade Estadual de Campinas.

- 37- SMOLKA, A.L.; GÓES, M.C.; PINO, A. A constituição do Sujeito: uma questão recorrente?, In: *Estudos Socioculturais da Mente*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p.143-158.
- 38- TUDGE, J. A Zona de Desenvolvimento Proximal e a colaboração de pares: implicações para a prática pedagógica. In: MOLL, L.C. (Ed) "*Vygotsky e a Educação: implicações pedagógicas da Psicologia Sócio Histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- 39- VYGOTSKY, L.S. *Obras Escojidas III*. Moscú: Aprendizaje Visor, 1983.
- 40- _____ *Hitoria del desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica, 1979.
- 41- _____ Aprendizaje y Desarrollo en la edad escolar. In: LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N.; VYGOTSKY, L.S. *Psicología y Pedagogia*. Madrid: Akal, 1979.
- 42- _____ The genesis of higher mental function. In: WERTSCH, *The concept of activity in Soviet psychology*. New York: Sharpe, 1981. p.144-188.
- 43- _____ *Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- 44- _____ *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- 45- WERTSCH, J. *Vygotsky y la formacion de la mente*. Barcelo: Paidos, 1988.
- 46- WIGGERS, L. *A educação Infantil no Projeto Educacional-pedagógico Municipal*. Erechim: São Cristóvão, 2000
- 47- WORLD BANK ORGANIZATION. Disponível em:
<http://www.worldbank.org/children>

- 48- ZANELLA, A.V. *O Ensinar e o Aprender a fazer Renda de Bilro: estudo sobre a apropriação da atividade na perspectiva histórico-cultural*. São Paulo: 1997. Tese de Doutorado em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica.
- 49- ZANELLA, A.V. *Vygotski: contribuições À Psicologia e o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal*. Itajaí:Univali, 2001.
- 50-ZANELLA, A.V.; CORD, D. Tia, o Tunico me bateu: considerações sobre a violência Infantil no contexto da creche. In: *Educação, Subjetividade e Poder*, v.6, Porto Alegre: Ed.Unijui, UFRGS, 1999.
- 51-ZANELLA, A.V.; ANDRADA, E.G.C. *Processos de significação, brincadeiras e relações professora-bebês: problematizando a questão da constituição do sujeito*, 2001. (artigo encaminhado para publicação)

11. Anexos

11.1 Projeto Político-Pedagógico

Os dados e informações abaixo foram coletados do Projeto Político-Pedagógico do Centro Educação Infantil, desenvolvido no ano de 2000 e amparado na lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), segundo o qual:

“O Centro Educacional está voltado para os reais interesses da população de diferentes comunidades (128 crianças de uma; 68 de outra; 12, 06 e 11 de outras três comunidades), totalizando 280 crianças, que são atendidas no período das 7h às 18h30min e distribuídas em 11 salas de aula, recebendo 4 refeições diárias. Objetiva a socialização e o desenvolvimento da criança, procurando atender suas necessidades básicas, seus anseios, suas dificuldades, através de um trabalho de participação, onde a união promove e irmana o ser humano, fazendo com que as aspirações sociais tenham a participação de todos, de forma integrada e responsável.”

A comunidade caracteriza-se como:

- colonização açoriana;
- na sua grande maioria é de comerciantes e funcionários públicos, mas também se encontram na comunidade pescadores e autônomos (Construção Civil);
- quanto à renda familiar, a característica predominante é de famílias de baixa renda;
- a comunidade conta com um Conselho Comunitário e algumas Associações de Moradores divididas em localidades do bairro;
- em sua maioria, a comunidade é católica, porém vem crescendo o número de evangélicos (Presbiterianos, Assembléia de Deus, Mórmons e Testemunhas de Jeová);

Manutenção da rede:

O CEI mantém convênio com a Prefeitura de Florianópolis; Secretaria Municipal da Educação (repassa técnico com sessão de 11 professoras e auxílio financeiro para merenda); Secretaria Estadual de Educação (repassa financeiro para pagamento da merendeira, corpo técnico e administrativo).

O mantenedor do Centro de Educação Infantil Nossa Senhora da Boa Viagem é o Conselho Comunitário do Saco dos Limões.

Estrutura física e instalações:

Área total: 16.000m²

Área ocupada: 10.000m²

Área construída coberta: 3.800m²; salão de atividades múltiplas; cantina; hall de entrada; corredor; divisão técnica; banheiros; fraldário; 11 salas de aula; sala de som e vídeo; cozinha; refeitório; coordenação pedagógica; almoxarifado; lavanderia; ginásio de esportes, sala de reuniões.

Área construída descoberta: 12.000m²; solário, parque, campo de futebol.

Relação m² por criança: 57,34m²

Recursos Humanos:

2 assistentes técnicos (2º grau completo); 1 pedagoga, pós-graduada em Psicopedagogia Institucional; 1 coordenadora, pós-graduada em Violência Doméstica contra Criança e Adolescentes; 1 assistente administrativo (2º grau completo); 1 auxiliar administrativo (2º grau completo) 1 assistente social; 7 professoras com magistério e adicional; 1 professora (3º grau completo); 1 professora (3º grau incompleto); 17 auxiliares de ensino (2º grau incompleto); 3 serventes (1º grau incompleto); 4 merendeiras (1º grau incompleto); 4 vigias (1º grau incompleto); 2 auxiliares de serviços gerais (1º grau incompleto).

Objetivos:

- proporcionar e estimular o desenvolvimento da criança;
- oportunizar a formação crítica para o exercício consciente da cidadania;
- favorecer a integração família/escola visando à participação e ao compromisso no processo educativo;
- garantir acesso e permanência às crianças com idade de zero a seis anos;
- socializar a criança, preservando sua individualidade (valores, vivências, representações, etc);
- criar condições para que a criança amplie seu universo cultural e que possa agir de forma independente e com autonomia.

Visão de homem: o CEI concebe o ser humano como um ser ativo, crítico, construtor da sua própria cultura, da sua história e da sociedade em que vive.

Proposta de atendimento:

número	turmas	No de crianças	Faixa etária
01	Berçário	15	3 meses a 1 ano
02	Maternal I	15	1 ano a 2 anos
03	Maternal II	15	2 a 3 anos

04	Maternal III	15	2 a 3 anos
05	1º Período	20	3 a 4 anos
06	2o Período	20	3 a 4 anos
07	Jardim I	25	4 a 5 anos
08	Jardim II	25	4 a 5 anos
09	Pré I	25	6 a 7 anos
10	Pré II	25	6 a 7 anos
11	Pré III	25	6 a 7 anos
	Total	225	

Salas ambiente para o atendimento de crianças de 0 a 3 anos:

- Material: berços; colchonetes; espelhos; obstáculos; túneis; brinquedos; bonecos; livros; carrinhos; blocos de encaixe; minhocão, etc.
- Higiene: feita no fraldário;
- Saídas diárias para banhos de sol;
- Refeições feitas em sala.

ATENDIMENTO NO ANO DE 2001²⁵

Berçário I: 11 bebês; Berçário II: 17 ças; Maternal I: 19 crianças; Maternal II: 19 crianças; Maternal III: 20 crianças; Maternal IV: 18 crianças; Jardim I: 24 crianças; Jardim II: 23 crianças; 1ºPeríodo: 25 crianças; 2ºPeríodo:19 crianças; 3ºPeríodo: 25 crianças.

11.2 Roteiro de entrevistas

a) Roteiro para entrevista com a família:

1) Informações sobre os sujeitos da família:

Nome:

Idade:

Profissão:

Pessoas que moram na casa:

Idade dessas pessoas:

Escolarização dessas pessoas:

Número de filhos (irmãos do bebê):

Procedência:

2) Condições de vida:

²⁵ Nota-se que no ano de 2000, conforme o Projeto-Político acima descrito, ainda não havia 2 berçários. Neste ano, o berçário foi dividido, sendo que o B1 atende as crianças menores de 1 ano e o B2 as maiores de 1 ano de idade.

Como a família garante o seu sustento? Alguém tem emprego fixo? Onde? Qual a renda? aproximada?

Tem parentes próximos?

A família conta com a ajuda de alguém para se manter ou na organização cotidiana?

Condições de moradia (residência própria, alugada, cedida...):

Água encanada? Luz elétrica? Coleta de lixo?

(descrição da residência)

3) Sobre o bebê e a família:

Como foi a gravidez (planejada, acaso, reação e aceitação)?

A vida da família mudou após a chegada da criança? Como?

Descreva um dia da sua criança, desde o despertar até a hora de dormir (um dia da semana e um dia do fim de semana):

Quem passa a maior parte do tempo com o bebê, quando ele está em casa? Fazendo o quê?

As demais pessoas que moram na casa têm contato com o bebê? Em que situações?

4) Creche e família:

Por que razão o bebê foi para a creche?

Desde quando ele a frequenta?

Por que escolheram essa creche?

Como foi o contato com a creche?

O que esperam da creche e das educadoras?

Como pensam que é o dia da criança na creche?

Qual a importância da creche para a família?

Gostariam de modificar alguma coisa na creche? Se sim, o quê?

b) Roteiro de entre esta com a professora e auxiliar (pré-filmagens):

1- Dados pessoais:

Idade:

Estado civil:

Filhos:

Irmãos:

2- Dados profissionais:

Formação acadêmica:

Experiência prévia com crianças:

Razões para escolha do berçário:

3- Outros:

Projetos futuros na área:

Contato com as famílias das crianças:

Qual seu papel no berçário?

c) Roteiro de entrevista com a professora e a auxiliar (pós-filmagem):

- 1- Como percebe seu trabalho com as crianças?
- 2- Existe alguma criança que lhe chama mais atenção? De que forma?
- 3- Como você lida com essa(s) criança(s)?
- 4- Que dificuldades encontra no trabalho com crianças?
- 5- Tem alguma criança com que prefira trabalhar?
- 6- Tem alguma criança que preferia não ter no berçário?
- 7- Em que ela/ele incomoda?

d) Roteiro de entrevista com a pedagoga:

- 1- Fale sobre a sua formação, história profissional:
- 2- Como se inscreve o trabalho em sua vida?
- 3- Como entrou na creche e há quanto tempo?
- 4- Como você percebia a creche quando chegou?
- 5- Quais as demandas mais urgentes que você percebia na creche?
- 6- Quais as demandas mais urgentes hoje?
- 7- Qual o seu trabalho na creche e qual a importância?
- 8- Quem elaborou o PPP e como foi elaborado o PPP?
- 9- Qual a participação das professoras, auxiliares e demais profissionais na elaboração do PPP?
- 10- Como as professoras receberam o PPP?
- 11- O PPP é trabalhado? Permeia as ações cotidianas da creche? De que forma?
- 12- Como as novas professoras têm contato com o PPP?
- 13- Há um acompanhamento do trabalho para ver se o PPP é seguido?
- 14- Se há acompanhamento, como se dá?

(Se ela não fizer relação alguma com o PPP e as regras da instituição, seguir com as perguntas)

- 15- O PPP compreende algumas regras, como elas são passadas para as professoras? Como reagem?
- 16- Como saber se as regras são seguidas?
- 17- Há flexibilidade por parte das professoras?