



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
CURSO DE PEDAGOGIA**

ANDERSON ANGONESE

**MODOS DE CONVIVÊNCIA NO BERÇÁRIO:
UM ESTUDO SOBRE AS INTERAÇÕES ADULTO-CRIANÇA EM
PERÍODO DE ADAPTAÇÃO À CRECHE**

**CHAPECÓ
2014**

ANDERSON ANGONESE

**MODOS DE CONVIVÊNCIA NO BERÇÁRIO:
UM ESTUDO SOBRE AS INTERAÇÕES ADULTO-CRIANÇA EM
PERÍODO DE ADAPTAÇÃO À CRECHE**

Trabalho de conclusão de curso de graduação
apresentado como requisito para obtenção de
grau de Licenciatura em Pedagogia da
Universidade Federal da Fronteira Sul.
Orientador: Prof^a Dra. Maria Helena Baptista
Vilares Cordeiro

CHAPECÓ

2014

MODOS DE CONVIVÊNCIA NO BERÇÁRIO: UM ESTUDO SOBRE AS INTERAÇÕES ADULTO-CRIANÇA EM PERÍODO DE ADAPTAÇÃO À CRECHE

ANGONESE, Anderson¹ - UFFS

CORDEIRO, Maria Helena Baptista Vilares² - UFFS

Resumo

Esta apresentação reporta parte de uma pesquisa mais ampla que tem como quadro de referência a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, de Urie Bronfenbrenner e, como objetivo geral, avaliar as interações educador-criança durante as rotinas diárias em turmas de berçário, enquanto processos constituintes do desenvolvimento dos bebês. O interesse em realizar uma pesquisa abordando o papel da interação das educadoras no desenvolvimento dos bebês partiu da necessidade de entender como os modos de convivência no berçário instigam ou retraem o desenvolvimento dessas crianças, considerando sobretudo os acontecimentos e ações que têm maior estabilidade na rotina diária nos centros de educação infantil. Pressupondo que os modos de convivência são constituintes dos processos proximais, entendemos que a análise daqueles permite inferir a qualidade destes, em termos de sua contribuição, ou não, para o desenvolvimento das pessoas. O recorte aqui apresentado refere-se especificamente à observação de duas turmas de berçário de um mesmo CEIM de Chapecó, SC, durante o período de adaptação. Nas turmas estavam matriculadas 18 e 19 crianças, respectivamente, que eram atendidas, em cada turma, por uma professora regente, duas agentes educativas no período matutino e quatro no vespertino, uma professora de educação física e uma professora de recreação e musicalização. A instituição pesquisada foi indicada pela SME como uma referência de boas práticas. Após aprovação pelo CEP, a coleta de dados foi realizada por dois pesquisadores, que acompanharam as atividades de cada turma, durante uma semana, utilizando a técnica de observação naturalística, tendo como instrumento um diário de campo. Os resultados evidenciaram algumas das dificuldades já registradas em estudos anteriores (Cera, 2010; Melo, 2008; Rapoport & Piccinini, 2001; Vitória & Rossetti-Ferreira, 1993.). As interações nesse período de adaptação são caracterizadas por gestos e palavras afetuosas e diversas manifestações de carinho, mas também pela dificuldade, por parte dos adultos, de compreenderem os significados dos choros das crianças e de orientarem as suas ações por uma intencionalidade educativa voltada para o desenvolvimento integral da criança. Na maior parte do tempo, as ações dos adultos se focam em entreter as crianças para que elas parem de chorar. Os resultados serão devolvidos às instituições pesquisadas na forma de atividades de formação docente. Este estudo produziu conhecimentos sobre a dinâmica das relações entre adultos e bebês em turmas de berçário, em período de adaptação, o que pode contribuir para a formação dos profissionais de educação infantil.

Palavras-chave: Convivência, bebês, Educação Infantil, desenvolvimento humano, período de adaptação.

1

Estudante de Pedagogia da UFFS. Bolsista PIBIC/CNPq. E-mail:anderson.angonese@hotmail.com

2 *PhD* (Psicologia da Educação) pelo Institute of Education, Universidade de Londres – Reino Unido. Professora Adjunta da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), SC. Pesquisadora Associada do CIERS-Ed (Centro Internacional em Representações Sociais e Subjetividade) – FCC (Fundação Carlos Chagas). E-mail: mhcordeiro@uffs.edu.br

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	3
ARGUMENTAÇÃO TEÓRICA	4
1.O desenvolvimento de vínculos afetivos.....	4
2.A adaptação da criança na IEI: uma transição entre microsistemas	6
3.A qualidade nas interações educador-criança.....	9
ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS.....	13
1.Contatos e procedimentos para entrar no campo	13
2.Geração de dados	14
3.Redução e categorização dos dados	15
4.Participantes	15
ANÁLISE DOS DADOS	16
1.Processos de adaptação	17
2.Processos de inserção cultural.....	21
3.Promoção da autonomia	29
CONCLUSÃO	31
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	34
REFERÊNCIAS	34

INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado de um projeto de iniciação científica, o qual tem como título: “**Modos de convivência no berçário:** um estudo dos processos proximais envolvendo bebês e educadores”. É importante salientar que o projeto só termina em Julho deste ano e, por esse motivo, serão apresentados e discutidos os resultados parciais da pesquisa. Pretende-se escrever e publicar outros artigos, abordando mais dados dessa investigação.

O bolsista do projeto já tem experiência na Educação Infantil, pois, desde 2010, ensina inglês para crianças de três a cinco anos de idade em um centro educacional privado de Chapecó - SC. Neste centro, a observação das expressões e gestos dos bebês frente às atitudes e ações das educadoras provocou a curiosidade de compreender melhor as relações entre as interações oportunizadas nos berçários e o desenvolvimento dos bebês.

Outro fator, que também foi decisivo no momento do estudante fazer a pesquisa no berçário, foi a realização do seu Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil no berçário I de uma instituição pública do mesmo município. A observação participante e a prática pedagógica permitiram ao acadêmico conhecer as características desse espaço, sobretudo no que se refere ao importante papel que as rotinas assumem nessas turmas e, ao mesmo tempo, reforçar as suas inquietações.

Além disso, fazendo o levantamento bibliográfico acerca do assunto percebeu-se a escassez de material específico deste nível da Educação, o que sinaliza a necessidade de explorar e contribuir significativamente para o campo pretendido. Assim, o interesse em realizar uma pesquisa abordando o papel da interação das educadoras no desenvolvimento dos bebês partiu da necessidade de entender como as atitudes e as ações das professoras de berçário instigam ou retraem o desenvolvimento dessas crianças, considerando sobretudo os acontecimentos e ações que têm maior estabilidade na rotina diária dos bebês nos centros de educação infantil.

Estudar os modos de convivência nos berçários, mais precisamente as interações entre as educadoras e os bebês, é de fundamental importância, pois a primeira infância é um momento crucial para o desenvolvimento humano, já que este pode ser impactado positiva ou negativamente pelos eventos ocorridos nessa fase. Entretanto, pouca importância tem sido dada a esse tema, tanto que, em muitos municípios, as educadoras que cuidam dos bebês são justamente as que têm menor qualificação, como se não houvessem consequências da qualidade das interações ocorridas nessa fase.

Por limitação de tempo, neste estudo foi feito um recorte da ampla problemática da convivência nos berçários, focando apenas as interações educadores bebês durante as rotinas diárias, procurando resposta para o seguinte problema: **O padrão das interações educadores-bebês durante as rotinas diárias observadas em turmas de berçário tende a potencializar ou a dificultar o desenvolvimento saudável das crianças?**

Dessa forma, foi formulado o seguinte **objetivo geral**: Avaliar as interações educador-criança durante as rotinas diárias em duas turmas de berçário, enquanto processos constituintes do desenvolvimento dos bebês.

Para viabilizar o estudo, esse objetivo geral foi desdobrado nos seguintes **objetivos específicos**:

- 1) Caracterizar as interações educador-criança em duas turmas de berçário durante as rotinas diárias.
- 2) Identificar as características dessas interações que promovem e as que ameaçam o desenvolvimento saudável das crianças

Os pesquisadores só puderam iniciar as observações no berçário depois que o projeto passou pela análise e aprovação de um comitê da SME e pelo comitê de ética da UFFS, o que adiou os prazos cogitados no plano de trabalho. Quando eles entraram no campo, os bebês estavam em período de adaptação na creche e, por isso, decidiu-se dar destaque a esse momento importante para os bebês e suas famílias. Além disso, neste artigo serão apenas apresentadas as interações entre a professora regente e os bebês, desconsiderando-se as outras educadoras que estavam presentes nas salas durante o período de observação.

ARGUMENTAÇÃO TEÓRICA

1. O desenvolvimento de vínculos afetivos

A vulnerabilidade e dependência do bebê humano torna imprescindível sua inserção na cultura, condição sem a qual ele pereceria. Assim, a aparente desvantagem biológica (a dependência dos outros para sobreviver) se torna uma condição necessária para garantir que esse bebê seja inserido na cultura e, dessa forma, passe de um ser biológico a um ser cultural, tornando-se humano (PINO, 2005; VITÓRIA; ROSSETI-FERREIRA, 1993).

Para garantir a inserção cultural, os seres humanos são biologicamente equipados para a cultura, o que inclui a sua capacidade de estabelecer fortes vínculos emocionais uns com os

outros. Assim, ao nascer, o bebê humano já apresenta uma preferência por se relacionar com outros seres humanos; por volta dos três meses, o bebê mostra preferência por seus cuidadores habituais, mas não rejeita desconhecidos; aos seis meses, começa a estabelecer um vínculo emocional forte com os seus cuidadores habituais, reagindo negativamente à separação dos mesmos e começa também a estranhar as pessoas que não conhece, apresentando reações de ansiedade mais ou menos fortes diante dessas pessoas. Esse vínculo emocional forte é chamado de apego e desempenha um papel importante na preservação da espécie (garantindo a sobrevivência do indefeso bebê) e no desenvolvimento emocional saudável de cada pessoa.

Do ponto de vista objetivo, seu sentido último é favorecer a sobrevivência, mantendo próximos e em contato os bebês e os progenitores (ou quem cumprir essa função), que são os que protegem e oferecem os cuidados durante a infância. Do ponto de vista subjetivo, a função do apego é proporcionar segurança emocional; o sujeito quer as figuras de apego, porque com elas se sente seguro, aceito incondicionalmente, protegido e com os recursos emocionais e sociais necessários para seu bem-estar. (ORTIZ; FUENTES; LÓPEZ, 2004, p. 105)

É importante ressaltar que os primeiros estudos sobre o apego foram realizados após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), em virtude da grande quantidade de crianças órfãs que passaram a ser cuidadas em espaços institucionais. Assim, a Organização das Nações Unidas (ONU) convidou o psicólogo e psicanalista John Bowlby para escrever um estudo sobre o tema, que resultou no trabalho *Cuidado Materno e Saúde Mental*. Por se tratar de um estudo pioneiro, houve várias limitações em sua produção e as conclusões apresentadas foram bastante criticadas pela ênfase excessiva e exclusiva na presença da figura materna e na qualidade de seus cuidados para garantir a saúde mental da criança. Alguns anos mais tarde ele apresentou a teoria do apego, com fundamentação de várias áreas de estudo, a qual retira o foco da figura materna para discutir a importância dos vínculos afetivos com o cuidador ou os cuidadores primários. Na década de 1960 e 1970, a psicóloga Mary Ainsworth, fortaleceu os conceitos da teoria e propôs a classificação dos tipos de apego (apego seguro; apego inseguro-evitativo; apego inseguro ambivalente, e posteriormente, o apego desorganizado), os quais não serão expostos neste momento, tendo em vista as limitações de espaço deste trabalho. Com o tempo, as pesquisas empíricas reformularam a teoria do apego, sobretudo no que se refere às figuras de apego, mas os seus conceitos foram mantidos.

Segundo Bressani, Bosa e Lopes (2007), uma das proposições principais da teoria do apego é de que a responsividade materna estaria relacionada com o sentimento de segurança da criança, o que poderia influenciar, de imediato, o desenvolvimento cognitivo, linguístico e

sócio emocional desta. Assim, “essas crianças sentem prazer na interação com as figuras de apego, mas não precisam de um contato contínuo, pois a segurança da relação potencializa a exploração confiante do ambiente e da atividade independente.” (ORTIZ; FUENTES; LÓPEZ, 2004, p. 110). Bressani et al (op. cit.) destacam também a importância do cuidador fortalecer os laços afetivos com a criança, o que lhe permitirá conhecer e reconhecer o educando, e atender a suas necessidades básicas de maneira afetiva e sensível.

2. A adaptação da criança na IEI: uma transição entre microssistemas

A maior parte das pesquisas sobre o desenvolvimento do apego foram realizadas considerando-se o ambiente familiar. No entanto, hoje em dia, sobretudo em virtude da inserção da mulher no mercado de trabalho, um grande número de crianças é cuidado em instituições durante uma grande parte do dia. No Brasil, esse atendimento é realizado preferencialmente em Instituições de Educação Infantil (IEIs), que podem ter diferentes nomenclaturas, dependendo do município.

Inicialmente é importante compreender que a adaptação da criança na IEI ou na escola representa a transição de um microssistema para outro e, por isso, envolve a criança, a família e a própria instituição. Para (Bronfenbrenner, 2011, p. 114), o *microssistema* “[...] envolve estruturas e processos que ocorrem em um contexto imediato no qual a pessoa em desenvolvimento está inserida (p. ex., casa, sala de aula, *playground*)”. Portanto, o ingresso na IEI, representa a transição entre um microssistema familiar e um institucional.

Entretanto, essa transição não é fácil para as pessoas envolvidas, considerando as diferentes experiências que a criança, os pais e o(a) professor(a) tiveram ao longo da vida. Sem dúvida, as experiências se refletem na forma de pensar, no comportamento e atitudes tomadas no dia a dia.

Nesse sentido, a adaptação da criança nas instituições de educação infantil requer a criação de um sistema de relações entre a família e a instituição. De acordo com Almeida, Eltink & Rosseti-Ferreira (2002), a entrada da criança na creche/pré-escola representa um novo contexto para a criança e sua família. Este processo de inserção ocorre a partir da construção conjunta de relações na família e na escola.”. Implica, portanto, na construção de um mesossistema, no sentido de Bronfenbrenner. Para o autor, o *mesossistema* “[...] compreende os vínculos e os processos que ocorrem entre dois ou mais ambientes nos quais a pessoa em desenvolvimento está inserida (p. ex., as relações entre a casa e a escola, a escola e

o trabalho). Em outras palavras, um mesossistema é um sistema de microsistemas.” (BRONFENBRENNER, 2011, p. 114).

Ao discutir a relação entre a família e a escola, Bhering (2002) apresenta o modelo das pirâmides invertidas, sugerido por pesquisador Garry Hornby³ o qual representa as diferentes possibilidades de envolvimento entre a escola e a família. Nesse modelo, Hornby considerou, sobretudo, o tempo disponível e as habilidades dos(as) professores(as) e dos pais da criança, no estabelecimento de diferentes níveis de envolvimento. Assim, do lado dos professores, o envolvimento pode ir desde o simples envio de comunicações e manuais de instruções sobre os direitos e responsabilidades de cada parte, até o apoio e aconselhamento aos pais; por parte destes, a colaboração pode se restringir à informação sobre interesses e habilidades das crianças, ou avançar até ao envolvimento direto nas decisões políticas e legais da instituição, por exemplo, participando nas Associações de Pais e Mestre. Dessa forma, esse modelo “[...] nos ajuda a compreender as diferentes formas nas quais as famílias podem se envolver na educação dos filhos. Igualmente, possibilita visualizar as diferentes estratégias que a escola pode adotar para conseguir abranger parte significativa dos pais.” (MELO, 2008, p. 52). Assim, a IEI tem condições de convidar os pais a participarem ativamente, conforme as suas habilidades e disponibilidade, na rotina da Educação Infantil, proporcionando-lhes oportunidades para compreenderem as razões que orientam a prática pedagógica dos(as) educadores(as) e, ao mesmo tempo, fortalecerem os laços de cooperação com eles.

“O principal indicador de acolhimento que os pais podem receber é o fato de serem convidados a passar o maior tempo possível na creche. À medida que os pais e o professor vão familiarizando-se entre si, também vão criando vínculos, e a criança se beneficiará desses vínculos cada vez mais estreitos entre professores e pais.”. (BOVE, 2002, p. 136)

Logo, esses dois microsistemas têm competência para fazer um esforço, planejado e contínuo, com a intenção de desencadear ações de colaboração, tendo como principal interesse e preocupação de ambos o bem estar integral da criança, sobretudo a sua aprendizagem e desenvolvimento. Nesse sentido, entende-se que “As diferentes oportunidades vivenciadas pela criança afetam os sistemas nos quais ela se insere. [...] Há espaço para acolhimento de todos: a criança, a família e os professores. Todos devem se sentir bem, pois o que acontece com um deles, afeta os outros.”. (MELO, 2008, p. 48)

3

HORNBY, Garry. The organization of parent involvement. *School Organization*, 2 &3 (dez, 247-252)

A entrevista de matrícula “[...] é uma ótima oportunidade para obter algumas informações importantes, como por exemplo, a experiência prévia da criança, alguns dos seus costumes, as expectativas dos pais etc.” (VITÓRIA; ROSSETI-FERREIRA, 1993, p. 59). Nesse sentido é importante saber onde e com que pessoa/as a criança fica quando não está na creche, o horário em que dorme e acorda, o núcleo familiar, os seus gostos e preferências etc (brinquedos, brincadeiras, alimentos, jeito de dormir...). Além dessas perguntas, são importantes também as questões relativas à saúde da criança, tais como: o bebê é alérgico a algum inseto, alimento ou substância?, informações essas que são fundamentais para garantir o bem estar de um bebê no CEI. A importância dessa conversa inicial não está apenas na recolha de informações, mas, sobretudo, na receptividade, na iniciativa da IEI, desde os primeiros contatos, mostrar para as famílias sua disposição de acolhê-las, respeitá-las e compartilhar com elas os cuidados e a educação da criança.

A construção de um mesossistema saudável que beneficie o desenvolvimento integral da criança/educando, depende, assim, das interações cotidianas entre a família e os(as) professores(as). Por exemplo, quando o bebê está com os pais, eles podem tecer comentários positivos sobre o CEI, tais como: a variedade de brinquedos, as brincadeiras, os colegas e amigos, a professora carinhosa, a comida saborosa e etc. Por outro lado, quando a instituição conhece a história da criança e a cultura das famílias, tem possibilidades de preparar o ambiente de forma a que a criança se sinta “em casa” e não ingressando em um mundo completamente estranho. Desse modo, quanto maior for a sintonia entre as famílias (pai, mãe, avós...) e as(os) educadoras(es) das IEI, mais possibilidades as crianças terão de desenvolverem sentimentos de segurança no momento de inserção e permanência na IEI.

O período de adaptação do bebê varia de dias a meses e na maioria das vezes é marcado pelo choro e/ou outras manifestações de estresse, sobretudo nos momentos de separação e reencontro com os pais, o que pode estar relacionado com os vínculos afetivos que a criança tem com os familiares. Rapoport e Piccinini (2001), ao reverem a literatura sobre os efeitos de cuidados alternativos precoces no desenvolvimento infantil mostram que não existe consenso sobre a existência de prejuízos ou benefícios decorrentes da separação precoce da família. Enquanto alguns estudos indicaram que os bebês inseridos na creche antes mesmo de terem completado o primeiro ano de vida poderiam desenvolver o apego inseguro⁴,

4 (Barglow, Vaughn e Molitor (1987)

outros⁵ chegaram à conclusão de que não havia elementos suficientes para afirmar e também temer os cuidados alternativos que são dispensados aos bebês antes de terem completado o seu primeiro ano de vida. Os autores ressaltam que essa é uma questão complexa que envolve diferentes fatores como a idade do bebê, o tipo de apego que tem com a família, a qualidade dos cuidados alternativos e os sentimentos de segurança ou insegurança da família em relação a esse atendimento. Os autores destacam ainda que o período de adaptação não tem uma duração previsível, podendo variar de criança para criança, de acordo com vários fatores, entre os quais a qualidade dos serviços e das condições familiares. Assim, sugerem que as instituições de educação infantil podem tomar algumas medidas para minimizar o estresse dos bebês, como, por exemplo:

“[...] aumento gradativo no número de horas que o bebê fica na creche ao longo da primeira e segunda semana; a cada dia da semana começar a adaptação de apenas uma ou duas crianças, evitando que todas cheguem no primeiro dia; permitir a presença de um familiar durante a adaptação, no início na própria sala e depois na sala de espera da creche; permitir que o familiar participe das primeiras refeições na creche; manter o número reduzido de bebês e crianças pequenas por cada educadora; evitar ao máximo a troca de educadoras facilitando uma relação estável.” (RAPOPORT; PICCININI, 2001, p. 93)

Vitória e Rosseti-Ferreira, 1993, p. 59 também defendem que a “[...] permanência da mãe, do pai ou de alguém com quem a criança tenha um vínculo afetivo forte, no decorrer dos primeiros dias, ou enquanto se fizer necessário” permite que a pessoa com quem a criança tem um forte vínculo afetivo, auxilie na construção de outros vínculos com as pessoas da IEI. Aos poucos, conforme o bebê começa a interagir com a educadora, estagiárias, colegas, funcionários da IEI e adquire confiança para explorar os objetos do ambiente, a tensão é aliviada nas atividades que são propostas pela educadora e nas reinventadas por ele mesmo, de forma que a criança vai se tornando mais independente e mais capaz de se apropriar do ambiente da IEI, diminuindo seus sentimentos de insegurança.

Apesar das inconsistências e discordâncias nos resultados dos diferentes estudos, Rapoport e Piccinini (2001) destacam que “na verdade, independente da idade de ingresso em cuidado alternativo a qualidade do atendimento é fundamental e interage com todos os outros fatores, constituindo-se num importante fator mediador da adaptação” (p. 92) e, portanto, “[...] a questão fundamental não parece ser o cuidado alternativo em si, mas a qualidade, destes cuidados e suas conseqüências para o desenvolvimento infantil.” (p. 81)

5 Thompson (1990)

Nesse sentido, quais seriam os indicadores de qualidade que poderiam prevenir dificuldades no desenvolvimento das crianças que permanecem grande parte do tempo em atendimento institucionalizado?

3. A qualidade nas interações educador-criança

Não cabe aqui apresentar toda a polêmica que envolve a discussão sobre qualidade na Educação Infantil⁶. Entretanto, cabe destacar os aspectos relacionados ao estabelecimento de vínculos afetivos seguros nos contextos de atendimento institucional. Nesse sentido, Ortiz; Fuentes e López (2004, p. 110) afirmam que:

“[...] o principal determinante da segurança do vínculo afetivo é a sensibilidade da figura de apego, entendida como a disposição de prestar atenção aos sinais da criança, interpretá-los adequadamente e responder a eles rápida e apropriadamente, disposição muito relacionada com a empatia.

Na psicologia, essa definição é atribuída ao conceito de responsividade, o qual implica no apoio emocional e na comunicação recíproca entre duas pessoas, ou seja, no estabelecimento de uma sintonia que favorece o desenvolvimento do bem estar e da autonomia. Nesse sentido, a sensibilidade se refere à capacidade de captar e compreender as demandas da criança, enquanto a responsividade se refere às respostas a essas demandas. Assim, não é possível haver responsividade se não houver sensibilidade. Pascal e Bertam (2004, p. 77) defendem que a sensibilidade do adulto em relação aos sentimentos e bem-estar emocional da criança “envolve os elementos sinceridade, empatia, receptividade e afeição.”

Como não existe um ser humano padrão, cada criança expressa, de diferentes formas, as suas necessidades. Isso exige do(a) professor(a) esforços cotidianos para se comunicar com a criança, mesmo antes dela conseguir se expressar por meio de uma linguagem que o professor domine. Esses esforços incluem o conhecimento dos contextos em que a criança está inserida, o qual contribui para a interpretação das demandas expressas pelas crianças nas diferentes situações que ocorrem durante a rotina da IEI.

Ao receber o bebê no berçário o(a) professor(a) que demonstra sensibilidade, observa os bebês com atenção, procurando identificar os seus sentimentos e compreende que, se o

6

Para uma discussão sobre essa questão vide BENOIT, Jaqueline. *Qualidade na Educação Infantil: As concepções das professoras de Educação Infantil do município de Corupá*. 2008. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Humanas e da Comunicação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2008.

bebê está triste ou incomodado é porque alguma coisa aconteceu e o afetou e que isso, não necessariamente, tem relação com a pessoa do professor ou com a instituição. Ele é capaz de entender que, como o adulto, o bebê também tem sentimentos e esses sofrem influência das pessoas (pais, avós, vizinhos, colegas...) e do ambiente externo (bairro, creche, casa de familiares ou de amigos...) com quem/no qual a criança convive diariamente. Assim, o(a) educador(a) esforça-se para respeitar o momento da criança, demonstrando que reconhece o seu sentimento e procurando proporcionar algum alívio, por exemplo dando mais carinho e aconchego, procurando inseri-lo no grupo sem, no entanto, o forçar a fazer qualquer tipo de atividade.

De acordo com Wallon, “no bebê, os estados afetivos são, invariavelmente, vividos como sensações corporais, e expressos sob a forma de emoções” (GALVÃO, 1995, p.62). Assim, o excesso de excitação ou de cansaço que pode impedir a criança de relaxar pode ser aliviado por birras ou crises de choro. Dessa forma, o(a) professor(a) que prioriza as interações cotidianas e progressivas com as crianças, poderá de certa forma, decodificar as manifestações (choro, sorriso, gestos etc) que expressam os desejos e emoções e necessidades das mesmas. Assim, ele(a) permanece disponível, o que proporciona à criança um sentimento de segurança que lhe permite desenvolver a confiança em sua capacidade para expressar suas necessidades. Essa segurança é a base emocional de que a criança necessita para explorar o mundo a partir dos elementos físicos e sociais presentes no ambiente. Assim “[...], a emoção nutre-se do efeito que causa no outro, isto é, as reações que as emoções suscitam no ambiente funcionam como uma espécie de combustível para sua manifestação.” (GALVÃO, 1995, p. 63).

A importância da exploração do ambiente físico e social (incluindo o simbólico) para o desenvolvimento global da criança requer mais do que sensibilidade por parte dos educadores, na sua interação com as crianças, pois as intervenções dos adultos podem empobrecer ou otimizar essas explorações. Pascal e Bertram (2004, p. 77) defendem que é importante prestar atenção à estimulação, a qual se refere “ à maneira como o adulto interfere no processo de aprendizagem e ao conteúdo de tais intervenções.” No berçário todos os momentos são propícios para o(a) professor(a) estimular os bebês, principalmente porque esses estão começando a conhecer o mundo.

Quando se discute as interações no berçário, sobretudo entre o(a) professor(a) e os bebês, é necessário refletir sobre as atividades que ele(a) pretende desenvolver com as crianças, o que exige muitas competências e profissionalismo docente. O(a) professor(a) do

berçário não tem que planejar aulas estruturadas como geralmente acontece nos outros níveis de ensino (tema, objetivo geral e objetivos específicos, conteúdos, metodologia, avaliação), mas pode observar sistematicamente o interesse de cada criança e em seguida propiciar experiências que visem o desenvolvimento das suas competências físicas, afetivas, cognitivas etc. “Muitas vezes, para tornar presente uma ideia, a criança precisa construir, por meio de seus gestos e posturas, um cenário corporal - o gesto precede a palavra. É o que Wallon chama de mentalidade projetiva: ainda frágil, o ato mental projeta-se em atos motores.” (GALVÃO, 1995, p. 72). Nesse sentido, destaca-se a atitude do(a) professor(a) em observar atentamente os gestos das crianças e não medir esforços para tentar compreender o significado deles, considerando que o ato motor do bebê está na origem do seu pensamento sobre o mundo que o cerca. É interessante perceber essa relação nas brincadeiras que os educandos realizam cotidianamente no espaço escolar, onde se nota a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento constantes.

Para Wallon, os gestos instrumentais dos bebês evoluem no sentido de uma especialização cada vez maior, a qual depende não apenas da maturação das funções nervosas, mas também do aprendizado do uso cultural dos objetos (GALVÃO, op. cit, p. 73). Além disso, os gestos não têm apenas um caráter instrumental, eles também refletem a dimensão expressiva da motricidade, a qual depende do ambiente cultural que significa esses gestos, o que resulta em sua reprodução ou inibição “Do amplo repertório gestual da criança, tendem a desaparecer gestos que não correspondem a uma prática social, ou seja, aqueles habitualmente não utilizados pelos adultos” (idem, ibidem, p.75). É interessante refletir sobre essa questão quando se pensa a educação infantil como um espaço privilegiado para o desenvolvimento das diferentes linguagens da criança.

Nesse sentido, a estimulação realizada pelo professor refere-se ao modo como ele organiza o ambiente, aos objetos que disponibiliza para que a criança possa manipulá-los e, sobretudo, ao “diálogo” (que, nesta idade é mais uma sintonia) que estabelece com o bebê, atribuindo significados a seus movimentos e sensações. (PINO, 2005) É fundamental que os bebês possam explorar os materiais e vivenciar experiências por longos períodos de tempo, o que certamente contribuirá para a apropriação do seu conhecimento. Entretanto, para que essas explorações adquiram significados é imprescindível a mediação dos adultos.

Como colocado acima, as interações com responsividade favorecem o desenvolvimento do bem estar e da autonomia das crianças. Para Pascal e Bertram (op. cit. p. 77), a autonomia “refere-se ao nível de liberdade dado à criança pelo adulto para

experimental, raciocinar e escolher atividades e expressar ideias. Também inclui a maneira como o adulto lida com conflitos, regras e questão de comportamento”. Quando nos referimos aos bebês, a promoção da autonomia requer que o professor esteja atento às iniciativas da criança e ajuste seu comportamento, suas ações, de acordo com essas iniciativas, valorizando-as, fortalecendo-as e ampliando-as. Ou seja, as ações de estimulação da criança são orientadas a partir dos comportamentos da própria criança e não definidas *a priori* pelo professor.

Em síntese, quando o(a) professor(a) é sensível às necessidades das crianças e responde a elas adequadamente, o seu trabalho pode proporcionar boas experiências e contribuir significativamente para o fortalecimento das práticas promotoras de desenvolvimento na IEI. No entanto, isso não é uma tarefa fácil, pois “[...], o adulto que se relaciona com o bebê é uma pessoa com uma determinada história afetiva, com uma personalidade formada e com determinadas expectativas e crenças sobre as capacidades e necessidades infantis, sobre a criação e a disciplina, etc.” (ORTIZ; FUENTES; LÓPEZ, 2004, p. 111) Essa história pessoal pode prejudicar a capacidade do professor “escutar” e interpretar as demandas infantis e, sobretudo, de permitir e respeitar as iniciativas das crianças, sobretudo quando estas são muito pequenas. De fato, os bebês gostam de explorar os objetos que estão ao seu alcance, o que pode deixar o(a) educador(a) um pouco desconfortável ou até irritado, devido à “bagunça” que essas explorações podem provocar, sobretudo quando cada educador é responsável por vários bebês. Os bebês e as crianças pequenas observam constantemente as ações e reações dos(as) educadores(as) frente aos episódios que acontecem no espaço da creche ou escola (sala, refeitório, parque etc), e dessa forma, acabam construindo representações positivas ou negativas a respeito da figura do professor, do ambiente e deles mesmos, as quais podem afetar seu desenvolvimento.

ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

1. Contatos e procedimentos para entrar no campo

Após análise pela Secretaria Municipal de Educação, o projeto de pesquisa foi autorizado e a SME indicou uma IEI localizada na área central do município para que fossem realizadas as observações.

Foi realizada uma primeira reunião com a gestora da IEI para lhe apresentar o projeto. Pretendia-se fazer um estudo piloto nessa IEI, mas devido ao recesso escolar não foi possível realizá-lo. Assim, ficou decidido que a pesquisa principal seria desenvolvida no berçário dessa

IEI durante uma semana no período matutino e vespertino, após o retorno das férias e que o estudo piloto seria realizado em outra instituição.

A ideia de fazer um estudo piloto em uma turma de berçário diferente da que seria observada no estudo principal, teve os seguintes objetivos:

- avaliar e adequar os instrumentos.
- familiarizar os pesquisadores com a técnica e o instrumento de pesquisa.
- assegurar a confiabilidade das observações, aumentando o grau de concordância entre os pesquisadores.

Antes de iniciar a pesquisa no campo, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS.

O estudo piloto foi desenvolvido em uma IEI privada localizada no município de Chapecó, SC. A escolha da instituição foi feita por conveniência porque o bolsista realiza, há aproximadamente dois anos, um trabalho sem vínculo empregatício como professor de Inglês em turmas de Maternal e Pré-escola dessa IEI. As observações foram realizadas pelo bolsista, pela auxiliar de pesquisa e acompanhada pela orientadora, durante 4 tardes. Após esse período, foi realizada a devolutiva para a coordenação da IEI e para a professora envolvida.

Terminado o piloto, foi realizado um segundo encontro com a gestora da IEI onde seria efetuado o estudo principal. A professora do berçário participou da conversa e aceitou ser observada pelo bolsista e sua auxiliar. Nesse mesmo dia, a gestora preencheu e assinou a autorização da instituição e a professora o Termo de Consentimento Livre Esclarecido.

Antes de iniciar as observações, foi solicitado o consentimento dos responsáveis pelas crianças. Após os pais ou outros familiares terem deixado os bebês na sala do berçário, o bolsista e a auxiliar de pesquisa os abordavam e em seguida rapidamente lhes explicavam a pesquisa. Muitos pais concordaram com a aplicação do estudo e assinaram *in loco* o TCLE. Posteriormente, o bolsista e a auxiliar de pesquisa apresentaram detalhadamente o estudo na primeira reunião de pais e mestres do ano, onde também recolherem os termos de consentimento preenchidos e devidamente assinados que ainda não tinham sido entregues. Dessa forma, foi obtido o consentimento de todos os responsáveis pelas crianças.

2. Geração de dados

A instrumentalização deste estudo teve como base um protocolo que foi utilizado por Cera (2010) na sua dissertação de mestrado. Durante o estudo piloto, os pesquisadores notaram que as caixas de texto do instrumento, onde eles descreviam e comentavam os episódios observados no berçário, eram muito pequenas, o que comprometia a qualidade dos dados. Logo no segundo dia de observação, os pesquisadores decidiram fazer os registros numa folha em branco, podendo destacar os detalhes das interações entre a(o) professora(or) e os bebês. Ainda assim foi constatado que o tipo de observação que se pretendia realizar, de caráter não participante, se tornava muito difícil para os pesquisadores e deixava as pessoas observadas pouco confortáveis, ainda mais que as crianças estavam em período de adaptação, o que tornava mais complicado a presença de estranhos que não interagem com elas. Assim, foi decidido mudar o tipo de observação, de forma a possibilitar a participação dos pesquisadores no cotidiano da turma. Foi combinado com a professora e as agentes educativas que os pesquisadores poderiam auxiliá-las nas rotinas do berçário, sobretudo, quando percebessem que se fazia necessária a sua intervenção ou quando fossem demandados pelas crianças. Ainda assim, os pesquisadores tiveram o cuidado de prestar atenção às interações entre a professora e as crianças, mesmo quando estavam auxiliando em alguma situação. É importante destacar que a professora e as agentes educativas, tanto no estudo piloto como no estudo principal, aceitaram a presença e foram receptivas às intervenções dos pesquisadores.

Após cada período de observação, os pesquisadores se reuniam em outro espaço e discutiam suas observações. Sem dúvida, esse momento foi de extrema importância, porque possibilitou aos pesquisadores um panorama geral dos episódios e lhes permitiu visualizar as concordâncias e as divergências no seu olhar investigativo, considerando sobretudo as interações entre a professora e os bebês na IEI. Felizmente, o domínio teórico-prático dos pesquisadores contribuiu de forma significativa para que fosse atingido um alto nível de concordância nas observações realizadas.

3. Redução e categorização dos dados

Quando os pesquisadores finalizaram as observações nas duas turmas de berçário, o bolsista do projeto digitou e compilou todos os diários de campo, sem excluir qualquer dos episódios registrados na rotina da IEI.

Em seguida, com o intuito de facilitar as análises desses registros, os pesquisadores decidiram organizar os episódios conforme os momentos da rotina no berçário, onde se destacaram vários momentos, tais como: a recepção das crianças, a chegada da professora, a tv, a higiene/saúde/ as necessidades fisiológicas, os brinquedos, o parque, a alimentação e a troca. No entanto, a releitura dos episódios mostrou que essa organização não permitia destacar o sentido e a finalidade dos processos interativos, diluindo a importância de situações que envolviam, por exemplo, o acalmar, o lidar com conflitos infantis, as respostas a comportamentos específicos de cada criança etc. Assim, os relatos foram reorganizados em categorias e subcategorias que destacassem as evidências necessárias ao embasamento da discussão teórica, como mostrado no próximo item.

4. Participantes

Para a elaboração deste artigo foram utilizados todos os extratos registrados durante o estudo principal, que se referiam à interação da professora com os bebês. Não serão utilizados aqui os episódios referentes às interações que envolviam apenas as agentes educativas e os bebês.

As turmas de berçário observadas funcionam na mesma IEI, uma no turno da manhã, das 8:00h às 12:00h, e outra de tarde, das 13h00m às 19:00h no turno da tarde. Nas turmas estavam matriculadas 18 e 19 crianças, respectivamente, que eram atendidas, em cada turma, por uma professora regente, duas agentes educativas no período matutino e quatro no vespertino, uma professora de educação física e uma professora de recreação e musicalização. A professora regente era a mesma em ambas as turmas.

Na turma da manhã, eram atendidas 18 crianças, sendo 10 meninos e oito meninas, com idades variando entre três e 20 meses (média = 11,16 meses); no turno da tarde, eram atendidas 19 crianças, sendo nove meninos e nove meninas, de três a 23 meses (média = 14,5 meses).

ANÁLISE DOS DADOS

Como colocado acima, este estudo procurou responder ao seguinte problema: O padrão das interações educadores-bebês durante as rotinas diárias observadas em turmas de berçário tende a potencializar ou a dificultar o desenvolvimento saudável das crianças?

Para abordar esse problema, foram formuladas as seguintes questões de pesquisa

1. Quais as características das interações educador-criança em duas turmas de berçário durante as rotinas diárias?
2. Entre essas características, quais promovem e quais ameaçam o desenvolvimento saudável das crianças?

Para encontrar as respostas para essas questões, os dados recolhidos no período de observação foram organizados de forma a evidenciar as características das interações, levando em consideração o quadro teórico relativo ao desenvolvimento infantil, exposto no início deste relato.

Assim, tendo por base os dados recolhidos, foram definidas *a posteriori* as seguintes dimensões:

1. Processos de adaptação
 - a. Concepções sobre a adaptação;
 - b. Estratégias para acalmar os bebês:
 - b.i. Atendimento às necessidades vitais;
 - b.ii. Distração;
 - b.iii. Tentativa de estabelecimento de acordos.
 - b.iv. Elogios.
2. Processos de inserção cultural
 - a. Estabelecimento de vínculos afetivos;
 - b. Significação dos gestos e ações das crianças;
 - c. Envolvimento das crianças em brincadeiras;
 - d. Mediação das aprendizagens:
 - d.i. Convivência social
 - d.ii. Segurança física
 - d.iii. Cuidado com o ambiente
3. Promoção da autonomia das crianças
 - a. Realização de atividades sem ajuda;
 - b. Colaboração para o bem estar coletivo
 - c. Respeito ao ritmo e às preferências infantis;
 - d. Respeito às iniciativas e à livre exploração das crianças.

No próximo item serão apresentados alguns extratos de observações que ilustram as evidências utilizadas para a constituição de cada categoria. Os nomes reais das crianças foram substituídos por nomes fictícios, para assegurar seu anonimato.

1. Processos de adaptação

Grande parte das ações e falas das professoras se referiam às contingências resultantes do momento específico que estavam vivendo, ou seja, o início do ano letivo, período em que as crianças estão vivendo a transição entre os dois microssistemas - o familiar e o institucional (IEI). Trata-se, portanto, de um período de adaptação, conturbado pelo estresse e ansiedade que a separação da família gera nas crianças. Foram organizadas duas categorias, com base nas ações e nas verbalizações da professora.

a) Concepção de adaptação

A principal preocupação no período de adaptação consiste em evitar o choro dos bebês. Com essa preocupação, não são planejadas atividades para esse período. Assim, o período de adaptação é como um limbo, como se tudo ficasse suspenso até as crianças se adaptarem (pararem de chorar). As educadoras cuidam prioritariamente da alimentação e do sono dos bebês, considerando que essas são pré-condições para que possam ser desenvolvidas outras experiências:

Dá uma bolacha Maria para cada bebê, e os que estavam chorando param de chorar e se acalmam. A professora lhes diz: Estavam como fome, hem? Vocês acham que vai ser assim, comer, dormir e brincar para sempre?... Daqui uns dias a professora vai dar um monte de atividades para vocês fazerem... Ainda tem bastante gente em adaptação.”

“Se dormirem bem e comerem bem é o primeiro passo, depois a gente realiza as outras atividades.”

Não foi possível observar quais seriam as atividades que a professora considera como próprias para os bebês após o período de adaptação, mas a fala dela sugere a existência de uma certa incompatibilidade entre a brincadeira livre e essas atividades, de tal forma que o brincar, assim como o comer e o dormir, não pode acontecer com exclusividade para sempre. Parece, portanto, que, após o período de adaptação, as crianças vão ter que se dedicar a outras atividades (provavelmente consideradas mais sérias), previamente programadas pela professora.

É importante lembrar que, como afirma Oliveira et al. (2011, p. 90):

[...], pensar em um plano de trabalho junto às crianças na creche é muito diferente de se considerar este plano como algo em si, que deva ser executado a qualquer preço! [...] as situações educativas devem ser planejadas para haver uma direção estimuladora que deixe claro para o professor o que se quer propor para a criança, como conseguir e como avaliar o que de fato ocorreu.

Dessa forma, o período de adaptação parece ser um tempo em que ainda não é possível planejar e realizar o que foi planejado, em que, portanto, as ações educativas ainda não são para valer, ou ainda, em que as atividades não são consideradas ações educativas.

b) Estratégias para diminuir ou extinguir o choro

Como colocado acima, a preocupação em acalmar as crianças e fazê-las parar de chorar ocupa a maior parte do tempo e das energias das professoras e agentes educativas no período de adaptação. São utilizadas diferentes estratégias para alcançar esse objetivo, a maioria das quais podem ser consideradas de ensaio e erro. As mais utilizadas são: colocar para dormir, dar comida, cantar e entreter.

Diz: “Vamos fazer naninha para parar esse choro, esse choro todo. Quem quer naninha?” “Vamos organizar a naninha e daí todo mundo se acalma.” Começa a cantar para os bebês a música atirei o pau no gato e pergunta a uma estagiária se todos eles comeram.

Põe Flávio e Pablo nos balanços. Mostra ao primeiro uma abelha de EVA e ele a coloca na boca. O segundo começa a chorar, e a professora regente diz para a de Educação Física: “Eu acho que ele tem sono.” A professora de Educação Física o retira do balanço, o deita no carrinho e o embala. Mas o bebê não dorme e continua chorando. Enquanto isso, uma agente educativa está a balançar Flávio no balanço. A professora regente pega Pablo do carrinho, senta com ele no colo e o menino dorme.

Três bebês estão chorando. A professora organiza o espaço (com colchonetes, bebês conforto, carinhos de bebê) e deita esses no bebê conforto. Ela os embala, acaricia e diz: “Os meus guris grandes não choram”, “É horário do soninho, vamos dormir, depois tem mais tempo para brincar. Tem gente chorando demais nessa sala.” Pede para uma agente educativa desligar as luzes da sala. Dois bebês ainda choram, mas dormem em seguida. Logo depois, a professora canta a música Nana Neném e “Lá, lá, lá, lá...” aos bebês que estão ao seu redor e no seu colo.

Canta “Atirei o pau no gato to to...” e os bebês param de chorar imediatamente. Quando a professora para de cantar a música eles começam a chorar novamente.

Para que os bebês parem de chorar, a professora canta a música “Vi o Mario lá na chaminé tão pequenino mexendo café, é do txá txá txá é do tra lá lá lá...” mas eles continuam chorando.

A professora começa a cantar: “Meu lanchinho, meu lanchinho, vou comer, vou comer...” Coloca os bebês nas cadeiras de alimentação e alimenta dois deles, alternadamente. Quando não estão sendo alimentados, eles choram. A professora diz: “Olha a vaquinha no babador”, mas eles continuam chorando.

Valentim chega na sala e a professora lhe diz: “Oi, vamos brincar com os brinquedos!”, e brinca com as crianças ali próximas. Larissa começa a chorar e a professora mostra para ela um peixe de borracha e diz : “ Olha o peixinho que bonitinho, olha os olhinhos do peixinho, olha a boca do peixinho.”

A maioria dos bebês chora e na TV roda o DVD da Galinha Pintadinha. A professora lhes diz: “Essa segunda feira!”, “Essa segunda feira não é fácil”, “Não precisa chorar, vamos assistir Galinha Pintadinha.”

A mãe entrega a filha para a professora e a menina começa a chorar. A professora lhe diz: “Por que esse choro?”. Em seguida mostra um mobile para a bebê e diz: “Vamos brincar com os coleguinhas”. Ela caminha pela sala com a bebê no colo e pergunta às estagiárias o nome dela. Elas respondem que não sabem. A professora pega a mochila da menina e diz: “Deixa a profe ver o teu nome, princesa.” e logo depois descobre que o nome da bebê é Larissa. Senta no *Puff* com a Larissa no colo, pega uma centopeia de pelúcia e faz de conta que ela está conversando com a menina. A professora diz: “Não precisa chorar Lari”. Larissa para de chorar. A professora interage com outros bebês ao mesmo tempo e diz à Larissa: “Está com sono Lari...”

Quatro bebês estão nos balanços e passam a grande parte do tempo observando o espaço. Quando eles começam a chorar, a professora os embala nos balanços e eles imediatamente param de chorar. Ao mesmo tempo, ela brinca com os outros bebês.

É o primeiro dia de Maurício no berçário. Ele chora e a professora o segura pelas mãos e o leva para ver ursinhos de pelúcia pendurados e os brinquedos da sala. Mostra ao menino um gato de pelúcia e diz: “Olha que lindo!”

Outra estratégia adotada pela professora revela uma tentativa de estabelecer um acordo com as crianças, o qual parece nem sempre ser eficaz nesta idade: trata-se de condicionar o carinho e o colo ao fato da criança parar de chorar, como mostrado nos extratos abaixo.

Diz aos bebês: “Quem sabe cantar a música do sapo com a profe?”, e logo depois canta : “O sapo não lava o pé...”, “Mas eu também vou começar a chorar daqui a pouco e quero ver quem vai me pegar no colo”, “Porque a Daiana tá chorando? A profe tá aqui.”, “A profe não quer a Daiana chorando”, “Olha quanto brinquedo para brincar, duvido que em casa vocês tem tanto brinquedo para brincar”, “A profe pegou no colo, agora chega de choro.”. Mas nesse momento vários bebês estão chorando.

Vai á outra sala e retorna ao parque com uma caixa cheia de peças. Em seguida despeja algumas no chão e organiza os bebês num pequeno círculo. A professora lhes diz: “Olha o que a profe trouxe, olha que legal, vamos brincar!”. Otávio continua chorando e a professora diz: “A profe não vai pegar quem chora. A profe só vai pegar quem não chora.”

A professora e as estagiárias estão com os bebês sentadas no tatame. A professora pega Heitor no colo, que nesse dia começou a frequentar o berçário, e canta para ele uma música da Galinha Pintadinha: “Meu sininho, meu sininho, meu sinão, meu sinão...” Paulo chora no colo da estagiária II e a professora lhe diz: “Por que esse choro? Nós não vamos dar colo se o Paulo chorar, porque se chora até no colo...” Na TV roda o DVD da Galinha Pintadinha.

Emanuel está chorando, a professora o pega no colo, e lhe diz calmamente: “Já comeu, já dormiu e agora é hora de brincar”, “Você acha que eu tenho cara de boba que não sei que isso é barba para ficar no colo?”, “Se chorar eu vou colocar no chão”. O menino para de chorar imediatamente.

A professora entra na sala e diz aos bebês: “Bom dia” e canta a música: “Bom dia coleguinha como vai, a nossa história nunca sai...”. Estende a mão e cumprimenta Carlos, mas esse continua chorando e recusa o cumprimento da professora. Ela se dirige ao Luiz, que também está no balanço, e diz: “Bom dia, você não chora mais, para quem não chora a profe dá beijo.”

Um bebê está deitado numa almofada, chorando. A professora lhe diz: “Chega de chorar você! você já dormiu, comeu, então chega de chorar que a profe não vai pegar.”

Os elogios também são uma estratégia utilizada pela professora para que as crianças parem de chorar, como pode ser constatado no exemplo a seguir.

A avó de Mathias chega na porta da sala e entrega o menino para uma estagiária. A professora diz aos bebês: “Vamos bater palmas para o Mathias que chegou sem chorar”, “Viva a Rachel que chegou sem chorar.” e bate palmas. Após canta a música da chaminé com o nome das crianças.

Embora possam se mostrar temporariamente eficazes, as diversas estratégias apresentadas acima parecem se constituir em heurísticas, aprendidas por ensaio e erro, com base em experiências prévias e não em práticas refletidas, que permitam significar as situações que provocam o choro para além do atendimento às necessidades vitais. Nesse sentido, não são orientadas pela intenção de proporcionar à criança a apropriação do ambiente e a inserção na cultura da IEI, mas simplesmente pela necessidade de resolver um problema emergencial, que é fazer com que a criança pare de chorar, o que está coerente com a concepção de período de adaptação enquanto um momento transitório, no qual ainda não cabe uma preocupação pedagógica.

2. Processos de inserção cultural

Por vezes, as ações educativas, mesmo que tenham o objetivo de acalmar as crianças, vão além do simples atendimento às necessidades vitais, proporcionando a inserção gradual da criança na cultura da IEI. Foi possível organizar essas ações em três subcategorias:

- a. Estabelecimento de vínculos afetivos;
- b. Significação dos gestos e ações das crianças
- c. Envolvimento das crianças em brincadeiras
- d. Mediação das aprendizagens

A seguir são apresentados exemplos de cada uma dessas subcategorias.

a. Estabelecimento de vínculos afetivos

O estabelecimento de vínculos afetivos com os bebês é essencial para o desenvolvimento de sentimentos de segurança e de confiança e também para proporcionar a sua inserção na cultura da IEI.

A professora observada revelou uma grande disponibilidade para estabelecer esses vínculos com as crianças. Essa disponibilidade era perceptível desde a sua entrada na sala, a qual ocorria sempre depois da entrada das crianças. A professora cumprimentava e beijava todos os bebês e fazia algum comentário carinhoso e específico para cada criança, procurando se relacionar com todas, uma por uma. Dessa forma, os bebês tomavam conhecimento de sua presença na sala e eram incentivados a interagir com ela.

A professora chega na sala e diz para a professora de recreação e musicalização: “Olha quanta gente profe, hoje vieram todos? Veio o Serafim, veio a Eliane, veio a Ana Paula...”. Ela caminha pela sala e conversa com varias crianças, lhes dizendo “Oi meus amores!, Enzo, Bernardo”, “Oi Camila, oi João....”.

Entra na sala, se aproxima de uma bebê que está deitada no bebê conforto, beija os pés dela e diz: “Oi meu bebê, você chegou dormindo na escola.” Dá um brinquedo à menina e carinhosamente diz: “Não tem brinquedo nessa casa!”. Na TV roda o DVD do Patati e Patata

Anda pela sala beijando os bebês. Pega um deles que está com o nariz esfolado e diz: “Fez dodói no narizinho” e o pega no colo.

A professora entra na sala e com um sorriso cumprimenta, abraça e beija alguns bebês. Diz carinhosamente: “Oi Bernardo.”

Entra na sala e diz: “Bom dia!”. Carinhosamente diz para dois bebês: “E as minhas gargantinhas de ouro não pararam de chorar ainda?”. Depois os beija e abraça.

Está de frente para o carrinho de bebê onde está Manuela e empurra esse para frente e para trás. Atira beijos para a menina e lhe pergunta: “Você é a minha princesa?”.

Da mesma forma, em momentos em que a professora percebia que a criança se sentia insegura, ela a tranquilizava, dizendo que estava ali, perto da criança.

Henrique começa a chorar, a professora o pega no colo e o abraça por um longo período. O menino para de chorar e ela o coloca no chão. Imediatamente, Henrique olha para traz e a mesma diz: “Eu estou aqui”.

A professora diz a alguns bebês: “Porque a Livia tá chorando? A profe tá aqui do lado.”, “Eu quero ver esses bebês bem lindos.”

Alice começa a engatinhar na direção da professora e esta lhe diz: “Vem aqui que a profe pega.”. Põe a menina no bebê conforto e a embala.

Alguns bebês choram e a professora lhes diz: “Quando vocês não dormem, vocês choram. Eu vi esses dias.” Dá um brinquedo para uma bebê e diz: “Pode brincar, a profe tá aqui do teu lado te olhando.”

Como já discutido acima, a teoria do apego mostra a importância das relações afetivas e da presença de um cuidador responsivo. Nesse sentido, a educadora se coloca disponível para que os bebês possam estabelecer uma relação de apego com ela e procura transmitir segurança aos mesmos, sem invadir a privacidade deles. É importante salientar que um dos comportamentos observados num apego seguro é que a criança busca a figura de apego quando está cansada, estressada, insegura, com medo, doente, ou qualquer outro desconforto. Por isso o desenvolvimento depende do estabelecimento de um apego seguro e contribui significativamente para a constituição de uma representação mental positiva de si mesmo e dos outros, a qual pode, de certa forma, se refletir nas futuras interações da criança.

b. Significação dos gestos e ações das crianças

Como colocado acima, a responsividade dos educadores é essencial para transmitir segurança e, conseqüentemente, diminuir o choro dos bebês. Em vários momentos foi possível identificar os esforços da professora para compreender os significados do choro, das expressões e dos gestos dos bebês, de forma a atender adequadamente a suas necessidades.

É interessante verificar que a professora não se limita a oferecer o que ela sente que a criança quer, mas devolve para a criança a interpretação de seus gestos e comportamentos, por meio de verbalizações.

Pino (2005) destaca a forte relação existente entre a sensorialidade e a motricidade, sobretudo quando se pensa na comunicação do bebê com o adulto. Nesse sentido, o autor comenta que por meio da motricidade ele manifesta os seus estados internos (necessidades, emoções e etc) os quais são significados pelo adulto, de acordo com o contexto cultural em que ambos estão inseridos. Ao mesmo tempo, a sensorialidade do bebê permite-lhe captar os sinais do meio, neste caso, as respostas dos adultos, o que possibilita que ele se aproprie dos significados atribuídos pelos adultos a suas manifestações. Assim, ao verbalizar para a criança

a interpretação de seus gestos e movimentos, a professora faz mais do que atender a suas necessidades vitais. Ela proporciona a inserção da criança na cultura de seu grupo.

Nos exemplos colocados a seguir, as significações se referem a interpretações das sensações, que são manifestadas nos gestos do bebê.

Um bebê não dorme e a professora o embala no colo. Quando eles se aproximam de um bebedor com água, o menino aponta para a água e a professora lhe diz: “Quer água?” e imediatamente dá a água para o menino.

A professora alimenta um bebê com papinha de bolacha e ele tenta sugar a colher. Ela diz: “Você está com fome meu pequenininho.”

Em outras situações, as significações incluem as emoções.

Fabrizio engatinha e choraminga pelo parque. O menino olha para a professora e essa lhe diz: “O Fabrício quer um colinho? Não ganhou colinho hoje, vem!” Tenta colocar Fabrício sobre um cachorro de pelúcia, mas ele choraminga. Então pega o menino no colo e caminham pelo parque. Ele para de choramingar e se acalma.

Em um único momento foi observado que as verbalizações da professora a colocam como porta-voz da criança, o que poderá mostrar para as agentes educativas a importância de prestar atenção e significar adequadamente as manifestações das crianças.

Fernanda está chorando no balanço, e a professora lhe diz: “Fernanda, não quer mais ficar?” Comenta para as agentes educativas: “A Fernanda não quer mais ficar.” Uma das agentes se levanta do tatame e tira a menina do balanço.

Em algumas situações foram observadas verbalizações que se referem ao significado das ações realizadas pela professora envolvendo o bebê e não às manifestações do bebê, mostrando que existe um cuidado de explicar para o bebê o sentido ou o motivo das intervenções realizadas

Um bebê está deitado no bebê conforto com um cobertor e no tom de brincadeira a professora diz: “Está calor para você estar de lã, seu resmungão”. Tira o bebê do bebê conforto e o deita numa almofada. Diz: “Aqui é mais gostoso...”

Foram ainda observadas algumas situações em que os comentários da professora contêm informações sobre padrões esperados socialmente (no caso, a quantidade de comida) e sobre a existência de intenções implícitas em comportamentos sociais.

Termina de alimentar Daniel e diz: “Homem do céu, comeu todo esse prato cheio?”. Logo depois diz a Lorenzo: “Não queria né? Agora está atracado, estava fazendo charme.”

Assim, foi observado que, mesmo tratando-se de crianças muito pequenas, a professora se preocupava em verbalizar os significados por ela atribuídos às manifestações da criança e a suas próprias ações. Dessa forma, ela proporciona a apropriação, pelas crianças, dos significados que seu grupo social atribui aos acontecimentos cotidianos, assim como o reconhecimento de suas próprias sensações. Isso possibilita um maior controle sobre o ambiente físico e social e, conseqüentemente, um sentimento de maior segurança.

c. Envolvimento das crianças em brincadeiras

Freire et al (2012) dialogam com De Lauwe (1991) & Gouvêa (2008), os quais afirmam que o adulto organiza os espaços infantis conforme a sua representação de criança e do papel que assume no processo educativo dessa. Nesse sentido, as autoras analisam dois estudos que elas desenvolveram e apontam que o atendimento no berçário ainda está preso ao assistencialismo, ou seja, ao cuidado dos bebês. Dessa forma, as educadoras se envolvem pouco nas brincadeiras das crianças. Porém, neste estudo, foram observadas várias situações em que a professora iniciava brincadeiras e convidava as crianças a participar, incentivando-as e festejando seu sucesso.

A professora convida: “Vamos montar um cercadinho, uma estradinha para brincar.” e então monta um cercado para os bebês. Monta o jogo de boliche e estimula os bebês a jogarem a bola nos pinos e logo depois para colocar esses em pé. O bebê joga a bola e derruba alguns desses. A professora lhe diz: “Gol, derrubou tudo, viva! Ajuda a profe a levantar os pinos, vamos erguer de novo”.

Pede para um bebê puxar uma caçamba pela corda, mas ele não a puxa. Logo depois, traz um pequeno túnel, senta no chão ao lado dele e estimula os bebês a passarem por dentro dele, dizendo: “Vai Gabriel! Vai Eduardo!” Bianca fica na entrada do túnel e não passa, mas Eduardo passa facilmente e a professora lhe diz: “Passa de novo, Eduardo, para ensinar os coleguinhas... O Eduardo passou!”. Cristiane sorri e bate palmas. A professora continua: “Vai Mário, passa por dentro do túnel. Viva o Mário, o Mário passou!” e bate palmas para o menino”, “Vem Marcelo, heee o Marcelo passou pelo túnel!”. Uma criança chora no balanço e a professora vai até ela e a embala.

A professora está com um bebê no colo. Ele tem uma bola na mão e a joga no chão. A professora diz: “Agora você vai ter que pegar, vai, pega!”. Ela se abaixa e solta o menino, que engatinha no chão e pega a bola.

Senta no tatame e, com um balão, brinca com bebês que estão acordados no momento do soninho. Joga o balão para o alto e diz aos bebês: “Olha a bola!... É, vamos jogar a bola... Aqui! Isso! Vamos jogar!... Gol!”.

A maioria das brincadeiras consistia em jogos psicomotores, mas em alguns momentos a professora acrescentou elementos que estimulavam a fantasia, a brincadeira de faz de conta.

Brinca com dois bebês no escorregador. Os meninos adentram nos buracos do brinquedo e a professora coloca o rosto nesses e diz: “O cachorro vai pegar vocês au au, vai pegar vocês”, “Olha o cachorro au au.” Os outros bebês se aproximam deles e tocam no escorregador. A professora diz à Brenda: “Vamos brincar também, mas não pode morder” “Esse cachorro não morde.”

Balança um bebê no balanço que é em formato de carro e diz: “Eu to andando no carro, eu to andando no carro...”, “Carrão, carrão, carro grande, vermelho.”

Miguel está no balanço e a professora lhe diz: “Quero ver dirigir esse avião bem lindo.”

Cria novos brinquedos a partir dos brinquedos presentes na sala e em seguida mostra esses aos bebês. Por meio de uma vareta equilibra o boneco da *Minnie* e depois suspende nessa um sapo de plástico. A professora diz: “Fizemos uma bandeira”, “Eba eba! a profe amarrou o sapo, conseguimos fazer um brinquedo para brincar.”

Oliveira et al (2011) comentam que muitos adultos, incluindo os educadores, não entendem a importância da brincadeira no desenvolvimento da criança. Alguns professores pensam dessa forma porque as crianças pequenas, como os bebês, pegam um objeto e em seguida o largam no chão para pegar um outro, o que se repete por diversas vezes num curto espaço de tempo. Mas as autoras defendem que cada criança tem o seu modo de brincar e que, ao longo do seu desenvolvimento, ela passará a realizar brincadeiras mais elaboradas e duradouras.

Neste caso, embora a professora estimulasse as crianças a se envolverem nas brincadeiras por ela propostas, essas ocorrências eram muito rápidas e pouco consistentes. Por vezes, a professora não esperava ou não considerava a resposta da criança, como pode ser visto no exemplo a seguir.

Uma das crianças acorda e a professora a pega e senta-se com ela no colo, no tatame, próximo a outras crianças e às agentes. Ela mostra para a bebê uma varinha mágica e logo depois um chocalho. A menina alcança um livro de plástico da Pequena Sereia para a professora e esta diz: “Era uma vez uma princesa muito bonita...” mas não continua a contar a história e não mostra as outras páginas para a bebê. Em seguida mostra à menina um jacaré e canta a música “Eu sou um jacaré, que gosta de comer...”. Convida um bebê que está próximo a ela: “Vem João Pedro, venha. Vamos ver se você engatinha.”, mas ele apenas abre os bracinhos.

Mesmo considerando que bebês muito pequenos geralmente não se envolvem muito tempo em uma mesma atividade, é importante que as experiências que eles vivem tenham

continuidade e estabilidade, como defende Bronfenbrenner (2011). Isso dificilmente ocorria nas turmas observadas, em que muitas das brincadeiras aconteciam rapidamente e não eram mais repetidas durante a semana. Além disso, foram raros os episódios em que as brincadeiras foram iniciadas pelas crianças, ou em que a professora criou uma brincadeira a partir das ações das crianças, o que sugere que existe pouca reflexão acerca da capacidade criativa das crianças e, conseqüentemente, suas produções culturais passam despercebidas. As poucas situações com essas características que ocorreram no período observado, serão discutidas mais adiante.

d. Mediação das aprendizagens

Em alguns momentos foram observadas situações em que estava clara uma intencionalidade para ensinar às crianças algum conhecimento ou habilidade específica.

Grande parte dessas situações se refere a comportamentos sociais, como normas de conduta, ou de etiqueta, respeito aos outros, resolução de conflitos, colaboração (ajuda) e cuidado.

Assim, muitas das intervenções da professora visam criar um ambiente harmonioso de convivência social, como nos exemplos abaixo.

Alexandre está apoiado numa mesa e sacode um chocalho. A professora tira o chocalho das mãos do menino e diz: “Tem que respeitar os colegas que estão dormindo.”

Rafaela chora e ela diz: “A Rafaela não pode chorar porque acorda os amiguinhos! A Rafaela não quis dormir, mas não pode chorar, depois a profe leva no parque.”

Um bebê está na frente do escorregador e outro bebê deseja subir neste. A professora diz para ele: “Pede licença”. O primeiro bebê deixa o segundo subir no escorregador.

Um bebê bate no rosto de outro. A professora interfere e diz: “Não, assim, não! Não pode machucar o amigo.”

Pietro, Vitor e Melissa estão na piscina de bolinha. Vitor esbarra em Melissa e a professora diz: “Vitor, tem que cuidar da amiguinha.”

Mesmo que as crianças ainda não consigam compreender totalmente as situações em que estão envolvidas, as aprendizagens proporcionadas pela significação das ações em contextos de convivência social são importantes para a criança ir tomando consciência dos outros como pessoas independentes dela mesma, com sentimentos, sensações e emoções. Assim, promovem o desenvolvimento da alteridade e criam um ambiente propício para o

estabelecimento de vínculos afetivos com outras crianças, além de proporcionarem à criança um maior controle de suas próprias emoções.

Algumas intervenções da professora visavam alertar a criança para o perigo de algumas de suas ações, orientando-a em relação a seus movimentos, para garantir sua segurança física.

Alguns bebês brincam no escorregador e a professora orienta um deles: “Sentado! Não de pé! Agora pode descer!”.

Isadora sobe em um banco e encosta as mãos num pequeno portão. A professora alerta: “Dora, Dora, vai subir aí para bater a boca?”

Olha para Diogo que acordou e está no carrinho, e diz: “Tu vai cair, meu bebezinho.”

Interage e diz carinhosamente para um bebê que se vira de bruços no bebê conforto: “Agora chega, estava na hora, né?...Vai cair bebê, vai aonde? Só falta já cair do bebê conforto com quatro meses”.

Essas intervenções da professora visavam garantir a segurança dos bebês e o fato de suas intervenções serem verbais, raramente impedindo o bebê de empreender suas explorações, contribui para o desenvolvimento de várias habilidades da criança. As verbalizações da professora proporcionam que as crianças vão, gradualmente, construindo representações de seus movimentos, o que promove sua capacidade de dominar o ambiente e aumenta a confiança em suas habilidades de controlar a si mesmas e aos objetos em seu contexto. Nesse sentido, essas intervenções poderiam ser mais específicas, indicando para a criança quais os elementos da situação a que ela deveria estar atenta, ou orientando as posturas corporais ou os movimentos que ela deveria fazer para evitar acidentes.

Outras situações em que foram observadas ações de mediação de aprendizagens por parte da professora se referem ao cuidado com o ambiente físico. Essas intervenções ocorrem quase sempre nos momentos das refeições e procuram evitar a desorganização e a sujeira no ambiente, limitando as explorações de objetos cujos conteúdos possam derramar ou se quebrar.

Samuel pega o pote com papa e se dirige ao tatame. A professora lhe diz: “Comer lá na mesa...”. O menino coloca o pote sobre a mesa, caminha pela sala e mexe em alguns brinquedos. A professora chama a atenção de Samuel para ele não mexer nos brinquedos.

Luiza está em pé e apoiada na mesa. A bebê mexe no pote da papa e a professora o afasta da menina, dizendo: “A Luiza estava prestes a fazer uma bagunça.”

Os bebês de maior idade comem do prato dos colegas e vice-versa. A professora diz calmamente para Marta: “Marta, come com a tua colher”. A menina rapidamente tenta se retirar da mesa e a professora lhe diz: “Marta, você não terminou, tem que comer sentada na mesa.” e ela permanece comendo na mesa.

Eduardo mexe no aparelho de som e a professora lhe diz: “Não mexe Eduardo!”. Ela decide ligar o aparelho e deixa rodar músicas e, em pé, bate palmas para os bebês. Eduardo tenta várias vezes mexer no aparelho e a professora afasta as suas mãos do eletrônico. O bebê desiste, se dirige ao cavalo de balanço e brinca com ele.

Dá sopa aos bebês de menor idade e auxilia os de maior a comerem sozinhos. Luiz se retira da mesa carregando o pote de comida . A professora diz: “Pode sentar, aonde já se viu passear com a comida. Termina o *papá*.”

A professora alimenta um bebê e pergunta para outro que está ao seu lado: “Você também quer? Não pode pôr a mão no meu pote!”

Os bebês sentados nas cadeiras de alimentação “derrubam” os seus bicos e copos sobre a mesa e a professora lhes diz: “Não fazer bagunça! Olha a bagunça! Comer bonito!”

Embora aprender a se tornar responsável pela organização e limpeza do ambiente coletivo seja importante para a inserção social das crianças e sua apropriação do ambiente físico, em alguns episódios observa-se que a preocupação em evitar “bagunça” pode ser maior do que a preocupação em promover a autonomia das crianças e incentivar o tateamento e a exploração do ambiente.

A hora da alimentação também se constitui em um momento rico de aprendizagem e apropriação da cultura. Em muitos momentos foi observada a intervenção da professora identificando e qualificando os alimentos, procurando significar para a criança as sensações provocadas por eles.

Alimenta um bebê com sopa de feijão e lhe diz carinhosamente: “Vamos comer um arroz, um feijão, um caldinho, uma carinha, gostosa!...”.

“Bananinha!, bananinha gostosa!”

Dá *papá* de bolacha e leite para um bebê, e lhe diz carinhosamente: “Gostoso, a profe tá servindo comida gostosa....”.

As mediações da professora relativas à alimentação podem contribuir muito para a inserção das crianças na cultura, dada a importância da alimentação para a constituição da identidade cultural de cada povo. Evidentemente, para que cumpram essa função, é importante que as intervenções da professora se tornem cada vez mais complexas.

Entretanto, apenas em uma situação foi observada uma maior complexidade na verbalização da professora, conforme ia tranquilizando a criança com vistas a sua inserção no CEIM.

Conversa com um bebê que chorou na semana anterior e lhe diz: “Se chorar hoje, vamos ligar para a mamãe”. O bebê sorri e ela comenta: “Agora você ri” e beija o menino carinhosamente. Depois, acrescenta: “A mamãe está preocupada igual à profe”.

Não foi possível saber se a professora tem consciência da importância de uma complexificação crescente das interações com as crianças. Para isso, será necessário continuar a pesquisa, entrevistando a professora.

3. Promoção da autonomia

Com crianças tão pequenas, a promoção da autonomia se concretiza, entre outras, na possibilidade da criança realizar algumas ações sem ajuda (como comer), colaborar com a professora e as outras crianças (por exemplo, guardando os brinquedos).

Uma bebê está sentada na cadeira de alimentação e emite alguns gritos. A professora lhe diz: “Quer mais?”. Em seguida corta com a colher uma banana e entrega uma fatia para cada bebê, e diz: “A profe dá um pedacinho para cada um”, “Vão se lambuzar, mas vão comer”, “Bananinha!, bananinha gostosa!”

Coloca os bebês de maior idade sentados em um banco da mesa. A professora serve o almoço para eles e os incentiva a comer. Ela dá as primeiras colheres com comida e em seguida diz: “Podem comer sozinhos, cada um come no seu potinho... Rafaela, no teu prato!.. Cuida, Fábio, para não derrubar. O Fábio está derrubando tudo, não sabe segurar a colher? ... A Rafaela não terminou ainda? Vamos terminar.”

Pede ajuda aos bebês para guardar os animais de plástico em uma caixa. A professora lhes diz: “Vamos guardar os bichinhos, ajuda a profe?”, “Vamos guardar?”, “Quem mais tem bichinho?”, “A Giovanna tem um monte, guarda?”, “Vamos procurar se tem mais bichinhos por aí?”. “Aonde tem mais?”. A professora espera os bebês colocarem os animais na caixa.

Outra ação importante para a promoção da autonomia é o respeito às preferências da crianças, por exemplo, na hora da alimentação.

Dá uma bolacha para um bebê. Em seguida lhe oferece uma papinha de bolacha e leite, mas o bebê faz o sinal de não com a cabeça. Oferece novamente a papinha e ele repete o sinal. A professora diz: “Não quer” e guarda o pote com a papinha e deixa o bebê comendo a bolacha.

Também na hora do sono é possível desenvolver a autonomia das crianças, respeitando seu ritmo e oferecendo alternativas para os que não querem dormir. Ao oferecer essas

alternativas, a professora observada ainda orientava as crianças para respeitarem o sono dos outros, mostrando, assim, que a liberdade de cada um não pode prejudicar os outros.

Pede às estagiárias para encherem um pouco os balões e entregarem esses para os bebês brincarem enquanto os outros dormem. Diz carinhosamente para um bebê: “Não precisa dormir, mas também não pode chorar para acordar os outros.”

A professora está sentada no tatame, com cinco bebês ao seu redor. Ela diz para eles: “Tem que brincar bonito como o André, porque se não quer dormir não precisa, mas não é pra chorar.”

A promoção da autonomia também se concretiza no aprendizado do controle esfinteriano. Não foram observados muitos desses episódios, porque a maioria das crianças era muito pequena, mas algumas interações com as crianças mais velhas tinham o objetivo de ensiná-las a pedir ajuda quando necessitassem de ir ao banheiro.

Um bebê, que não usa fralda, molha as calças. A professora se aproxima do menino e calmamente lhe diz: “Alguém molhou as calças, já estão molhadas.” Ela acaricia o rosto da criança e diz “Quando quiser fazer xixi pede para a profe, e a profe leva no banheiro fazer xixi.”

Pergunta às estagiárias: “Foi levada a Karine pra fazer xixi?” e logo depois pergunta para a menina: “Quer fazer xixi?”. Uma estagiária responde: “Não! Quando ela chegou eu levei.”

O respeito às iniciativas das crianças é um dos principais meios de promover a sua autonomia. Para isso, é necessário oportunizar à criança a escolha e a condução de suas próprias atividades e incentivá-la a persistir até realizá-las, ou ainda, se possível, seguir a criança em suas iniciativas.

Diana tenta subir no escorregador e a professora diz: “Sobe que a profe segura! Vai!” A auxilia e quando ela escorrega diz: “Muito bem! Conseguiu!”

Felipe pega a professora pela mão e a leva até a porta. Ela pergunta: “Onde o Felipe quer ir? No parque? Depois! Depois vamos no parque!”

Como defendem Ortizet al. (2004, p. 85), “a autonomia é o aspecto mais desafiador das interações educativas eficientes, e pode ser vista como uma habilidade educativa de ordem superior.” Nas turmas observadas, episódios promotores de autonomia foram muito escassos e quase limitados a situações referentes à alimentação, o que sugere que a professora pode não estar consciente de sua importância ou pode considerar que, no período de adaptação essas ações não são tão prioritárias como acalmar as crianças, ou ainda, pode estar

convencida de que, enquanto não terminarem o período de adaptação, não há espaço para realizar qualquer ação educativa.

CONCLUSÃO

As análises realizadas permitiram uma aproximação das respostas às questões de pesquisa.

- *Quais as características das interações educador-criança em duas turmas de berçário durante as rotinas diárias?*

A preocupação central da professora e das agentes educativas, durante o período de adaptação, era fazer os bebês pararem de chorar. Nesse sentido, foi possível identificar três dimensões nos episódios observados:

1) **Atendimento às necessidades vitais da criança**, tais como, alimentação, sono, alívio do estresse por meio da distração, e convencimento. A professora manifestou muita sensibilidade e afetividade nas interações com as crianças. Entretanto, é importante destacar que essas ações parecem ser predominantemente intuitivas ou baseada exclusivamente na experiência pessoal ou profissional da educadora, pois, aparentemente, não mostraram intencionalidade pedagógica.

2) **Inserção cultural da criança**. Em várias situações, a professora interpreta e verbaliza os sentimentos e ações da criança, a situando no contexto cultural e mediando algumas aprendizagens. Assim, ela proporciona ao bebê conhecimentos relativos ao meio social (convivência) e ao meio físico (base para as explorações). Em todos os momentos, a afetividade e a disponibilidade da professora transmitem segurança aos bebês. Ainda assim, tal como na categoria anterior, parece não existir uma plena consciência dos objetivos educacionais de suas intervenções, não tendo sido observada uma estimulação intencional e específica para cada criança ou grupo de crianças, mesmo considerando que a turma incluía bebês de diferentes idades.

3) **Promoção da Autonomia**. Foi observado sobretudo o incentivo a que as crianças realizassem algumas atividades sem ajuda (sobretudo comer). Foram pouco frequentes os episódios em que foi observada alguma ação promotora de autonomia e os poucos que ocorreram se referiram, sobretudo, a incentivar as crianças a comerem sozinhas ou a respeitar seu ritmo de sono. Embora a professora continuamente procurasse interpretar e significar os gestos das crianças e devolvesse para elas essas interpretações por meio da

verbalização, como já foi destacado, isso ocorreu sobretudo em situações referentes ao atendimento de necessidades vitais (alimentação e sono). Não foi observada qualquer evidência de que havia uma real preocupação em “escutar o bebê”, o que sugere que este é visto como um ser frágil que precisa receber do adulto todo o apoio para satisfazer suas necessidades, físicas ou emocionais, mas que ainda não é capaz de “falar” (significação etimológica da palavra infante). Não falar, aqui, não se refere apenas à imaturidade do sistema fonológico, mas sobretudo, à incapacidade de compreender a si mesmo e ao mundo à sua volta. Ou seja, o bebê não fala porque não sabe nada, portanto, não tem nada a dizer. Sendo assim, não é possível escutá-lo. Essa imagem do bebê resulta na compreensão de que o conceito de autonomia não se aplica à educação de crianças tão pequenas. Assim, a fala da professora se sobrepõe o tempo todo a qualquer manifestação e iniciativa dos bebês que possa se constituir em indício de sua intervenção no mundo, de sua constituição como seres humanos, produtores de cultura.

- Quais dessas características promovem e quais ameaçam o desenvolvimento saudável das crianças?

As ações da professora e das agentes educativas objetivavam fazer com que os bebês parassem de chorar o mais rapidamente possível. Um dos episódios que chamou a atenção dos pesquisadores foi o momento em que professora comentou que, depois do período de adaptação, ela fazia muitas atividades com as crianças.

É importante destacar que a professora se mostrou sensível aos sentimentos dos bebês, sobretudo os relacionados à separação destes e seus pais, procurando estabelecer vínculos afetivos com as crianças.. Em todos os episódios, a professora se mostrou receptiva às crianças, considerando as particularidades de cada uma, procurando atender a suas necessidades, tanto fisiológicas como afetivas. Dessa forma, a educadora transmite segurança aos bebês e ao mesmo tempo os insere na cultura da IEI. Nesse sentido, foi interessante notar que ela se preocupou em interpretar as manifestações da criança e atendê-la de maneira satisfatória e, frequentemente, suas verbalizações procuraram devolver para o bebê o significado das suas ações e gestos assim como descrever e, por vezes, justificar, as ações e acontecimentos característicos dos diversos momentos da rotina. Portanto, as interações observadas se caracterizaram por um elevado grau de sensibilidade, afetividade e responsividade, que são fundamentais para o desenvolvimento socioemocional da criança.

Ao mesmo tempo, foram observadas várias ações que promovem a inserção cultural da criança, incluindo aprendizagens relativas à convivência social, ao controle motor e aos comportamentos e hábitos considerados apropriados no contexto do CEIM e do grupo social ao qual as crianças pertencem. Essas aprendizagens contribuem para que a criança se aproprie do ambiente em que está inserida, sobretudo o contexto do CEIM. Contribuem também para que a criança conheça seu próprio corpo, suas capacidades, habilidades e limites, desenvolvendo sentimentos de segurança e auto-confiança.

Também o incentivo à realização independente de algumas atividades, como alimentar-se, movimentar-se nos brinquedos do parque, arrumar os brinquedos etc, contribui para a promoção da autonomia, que é um dos objetivos mais importantes do desenvolvimento humano.

Entretanto, foi observado que a maioria das interações ocorria de forma aparentemente intuitiva, sem uma preocupação com sua continuidade e complexificação, o que reduz o potencial dessas interações em termos de instigar o desenvolvimento. Embora essa seja apenas uma hipótese, dado que ainda não foi realizada a entrevista com a professora sobre as observações, alguns indícios apontam nessa direção: 1) não foi observada, em momento algum, qualquer preocupação em orientar as agentes sobre as práticas realizadas, para garantir uma coerência entre as ações da professora e as das agentes; 2) a professora saía frequentemente da sala para realizar outras atividades e demorava a voltar, sendo que algumas dessas saídas correspondiam às aulas de musicalização, recreação e educação física, o que sugere que não havia uma reflexão sobre o impacto dessas saídas no estabelecimento de vínculos ou na continuidade das atividades; 3) a complexidade das interações – sobretudo as verbais - não aumentava em função da idade das crianças.

Outro aspecto que merece consideração é o fato de não ter sido observada, em momento algum, qualquer preocupação em compartilhar com as crianças a recepção aos colegas e o apoio mútuo, ou de promover atividades coletivas, em pequenos grupos. É possível que pelo menos estas estejam sendo adiadas para o período pós-adaptação, mas isso sugere que não existe um reconhecimento das crianças enquanto sujeitos produtores de cultura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As observações realizadas neste estudo mostraram que a sensibilidade, a afetividade e a responsividade são características fundamentais na interação com as crianças pequenas, pois permitem atender pronta e eficazmente às necessidades das crianças. Entretanto, a promoção do desenvolvimento integral das crianças em contextos de atendimento coletivo, como são os CEIMS, requer uma ação educativa que vai além dessas características, sem delas prescindir.

Nesse sentido, destaca-se a ausência de preocupação em estimular os bebês a desenvolverem brincadeiras e interações recíprocas com maior frequência e por períodos mais longos, considerando as suas linguagens e as suas produções culturais como alicerces fundamentais para o seu desenvolvimento saudável.

O trabalho do(a) professor(a) que atua no berçário requer o domínio teórico-prático sobre o desenvolvimento infantil, sobretudo o de bebês. A partir de uma prática pedagógica consciente, orientada pelas lentes teóricas da Psicologia do Desenvolvimento e de outras áreas (como, por exemplo, as contribuições da Sociologia da Infância), o educador tem a possibilidade de desenvolver uma maior compreensão sobre a importância das suas ações e interações com as crianças. Essa compreensão é essencial para estimular as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, para desenvolver uma ação integrada com outros educadores, incluindo os pais e para avaliar em que medida é possível compartilhar com as crianças as responsabilidades pelo cuidado com o ambiente e com seus pares.

Nesse sentido, é possível destacar a importância de introduzir no currículo do curso de Pedagogia componentes curriculares que tratem da educação de bebês nas IEI.

Um dos limites deste estudo é o fato de não incluir o ponto de vista da professora, pois a entrevista com a mesma ainda não foi realizada. Assim, os comentários sobre a existência ou não de intencionalidade pedagógica nas práticas observadas são apenas hipóteses. Esse problema será resolvido na segunda parte da pesquisa.

Além disso, este estudo foi realizado no período de adaptação. É interessante que novos estudos sejam desenvolvidos em outros momentos do ano, para verificar a permanência, ou não, dos limites observados.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Leila Sanches.; ELTINK, Caroline.; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Significações, Relações e Subjetividade na Creche. Artigo publicado no site do Instituto GAIA. Disponível em: http://www.gpsdc.org.br/gaia/catedra/art_leilassign.htm. Acesso em: 10/03/2014.

ANDRADE, Daniela Barros da Silva Freire. ; RAMOS, Carla Adriana Rossi. ; ALVES, Iury Lara. ; SILVEIRA, Giovanna Lobianco. Bebês entre reguladores sociais e atividade criativa. In: Beleni Saléte Grandó; Diana Carvalho de Carvalho; Tatiane Lebre Dias.. (Org.). *Crianças - Infâncias, Culturas e Práticas Educativas*. 1ed.Cuiabá-MT: EdUFMT, 2012, v. 1, p. 179-2012.

BHERING, Eliana.; DE NEZ, Tatiane Bombardelli. Envolvimento de Pais em Creche: Possibilidades e Dificuldades de Parceria. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 18, n. 1, p. 63-73, jan./abr. 2002.

BOVE, Chiara. Inserimento: uma estratégia para delicadamente iniciar relacionamentos e comunicações. In.: GANDINI, Lella.; EDWARDS, Carolyn. *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 134-149.

BRESSANI, Maria Cristina Lemes, BOSA, Cleonice Alves; LOPES, Rita Sobreira. A responsividade educadora-bebê em um berçário: um estudo exploratório. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*. Dez 2007, vol.17, no.3, p.21-36.

BRONFENBRENNER, Urie. *Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CERA, Fernanda Seára. *A convivência nos CEIS: Implicações para o Desenvolvimento dos Bebês e das Crianças Pequenas*. 2010. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Educação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2010.

GALVÃO, Izabel. *Henry Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento Infantil*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

MELO, Alessandra Sarkis de. *A relação entre pais e professores de bebês: uma análise da natureza de seus encontros diários*/ Alessandra Sarkis de Melo. Rio de Janeiro: UFRJ/Faculdade de Educação, 2008. 166 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes (et. Al.). *Creches: crianças, faz de conta e Cia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ORTIZ, María José.; FUENTES, María Jesús.; LÓPEZ, Félix. Desenvolvimento socioafetivo na primeira infância. In: COLL, César. et al. (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre: Artmed, 2004, p.105-123.

PASCAL, Christine.; BERTRAM, Tony. O projeto efective early learning: avaliando e aperfeiçoando a qualidade de aprendizagem nas instituições de educação infantil. *Contrapontos*, Itajaí, v. 4, n.1, p. 71-90, jan./abr. 2004.

PINO, Angel. *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005.

RAPOPORT, Andrea; PICCININI, Cesar Augusto. O ingresso e adaptação de bebês e crianças pequenas à creche: Alguns aspectos críticos. *Psicologia: Reflexão e crítica*, 14(1), p. 81-95, 2001.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; VITÓRIA, Telma. Processos de adaptação na creche. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 86, p. 55-64, ago. 1993.

Teoria do apego. In: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Teoria_do_apego. Acesso em: 06/02/2014.